

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP**

**Dione do Rocio Poncheck**

**A MIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DOS HAITIANOS PARA O BRASIL E O  
SENTIDO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Curitiba  
2018**

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP

**Dione do Rocio Poncheck**

**A MIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DOS HAITIANOS PARA O BRASIL E O  
SENTIDO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Professor Orientador: Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

Curitiba  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

P795 Poncheck, Dione do Rocio.

A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades / Dione do Rocio Poncheck; orientador Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.  
254f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Migração haitiana. 2. Educação. 3. Ensino da língua portuguesa. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379

# Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14295

## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e sete dias do mês de abril de dois mil e dezoito, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "A migração contemporânea dos Haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da Língua Portuguesa: limites, desafios e possibilidades" apresentada por Dione do Rocio Poncheck. Os trabalhos foram iniciados às 9h horas pelo Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 11h40 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

A banca considera o texto aprovado, ressaltando a sua qualidade e reconhecendo a importância da pesquisa e a participação de eventos acadêmicos.

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho – Presidente da Banca

Assinatura

Conceito

Prof.ª Dr.ª Regina Bergamaschi Bley — Membro Externo UNIBRASIL

Assinatura

Conceito

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Elias Esper Stival — Membro Titular UTP

Assinatura

Conceito

Curitiba, 27 de abril de 2018.

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho  
Presidente da Banca

CAMPUS PROF. SYDNEI LIMA SANTOS E REITORIA

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238 - St.º. Inácio - 82010-330 - Fone (41) 3331-7700 - Fax: (41) 3331-7792

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Antonio e Florentina que me deram a vida e me ensinaram a caminhar e lutar pelos meus sonhos.

Aos meus filhos Vinícius e Bruno que me orgulham, inspiram e fortalecem todos os dias.

Aos meus irmãos Dilso (*in memoriam*) pelo amor eterno que nos une, Franciele pelas possibilidades e vivências que virão.

A Dalvinha pelo exercício contínuo da fé irradiando esperança e amizade.

Aos demais familiares por fazerem parte da minha história de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A luz que ilumina meu caminho.

A minha família pela imensa força e compreensão em minhas ausências.

Ao professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho pela caminhada de orientação e aprendizado.

Às Professoras Dra. Regina Bergamaschi Bley e Dra. Maria Cristina Elias Esper Stival pela dedicação e contribuições significativas à pesquisa.

A todos/as professores/as do curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pelo processo de formação.

A todos/as amigos/as da turma de 2016-2018 do curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, dos grupos de estudos pelos momentos de reflexão.

Aos Conselheiros/as e Coordenadores das Gestões 2014-2017 e 2017-2020 e colegas de trabalho do CRESSPR pelo incentivo.

Aos colaboradores com a pesquisa cujas informações foram fundamentais.

Particularmente a amiga Ilda Witiuk, pela serenidade, saber e trocas de experiências.

Aos migrantes haitianos meu profundo respeito e um agradecimento especial.

Aos homens, mulheres e crianças migrantes de qualquer nacionalidade que possamos construir um mundo com justiça social, vida digna, sobretudo, com respeito às diferenças.

O valor da investigação histórica sobre “o que de fato aconteceu” para a solução desse ou daquele problema específico do presente ou do futuro é inquestionável (HOBSBAWM, 2013, p.38)

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da Educação através do ensino da Língua Portuguesa. A questão norteadora reside em investigarmos se esse tipo de ensino, da Língua Portuguesa para migrantes, se trata ou não de uma Política Pública de Educação. Nesse caso, o objetivo geral é compreender em que medida a Política Pública da Educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender as necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos enquanto um meio capaz de possibilitar melhores condições de vida e sobrevivência no Brasil. O recorte é para os que vieram para o município de Curitiba, Estado do Paraná, a partir de 2010. A intensa mobilidade humana na atualidade, fruto da internacionalização do capital, das expressões da globalização, da reestruturação do trabalho e suas determinações têm produzido inúmeras alterações no processo migratório. A migração haitiana, que se encontra no bojo desse movimento, teve sua situação social, econômica e política agravada pelos efeitos e consequências do terremoto que assolou aquele país no ano de 2010, tratando-se, portanto, de uma migração dotada de particularidade. A língua em um país estranho é a primeira e a principal barreira a ser vencida. Considerando-se que a língua é dotada de sentido, instrumento de inserção em todas as dimensões da vida, na cultura de um povo, no conhecimento da realidade, no repasse do saber às gerações, assim como para sua inserção no labor, uma das principais motivações dessa migração para nosso País. À luz da teoria social de Marx, nesse contexto, este estudo tem como objetivos específicos contextualizar e caracterizar historicamente as migrações humanas na atualidade, de modo a localizar a língua nesses processos especificando o caso dos haitianos vindos para Curitiba; destacar os principais acordos e legislações que tratam da migração, tanto quanto da educação; e, mapear os programas, projetos e cursos existentes de ensino da Língua Portuguesa para migrantes na cidade de Curitiba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, explicativa, fundamentada em estudo documental. Esta se deu a partir de documentos, notícias, projetos sobre os cursos de Língua Portuguesa existentes em Curitiba, entre eles, a LDB n. 9394, de 1996; o Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná. As aproximações realizadas nos permitem concluir que esse tipo de ensino, dotado de uma particularidade, não é uma Política Pública de Educação. Contudo, constatou-se que a sociedade organizada respondeu à necessidade social dos migrantes e, através da oferta de cursos, proporcionou o ensino da Língua Portuguesa, ultrapassando a primeira barreira e minimizando as suas dificuldades de inserção em nossa sociedade. O curso de Língua Portuguesa para migrantes é uma necessidade de relevância social, portanto uma Política Pública de Educação a se construir, visando atender outros sujeitos, migrantes, refugiados, apátridas.

Palavras-chave: Migração Haitiana. Educação. Ensino da Língua Portuguesa.



## RESUMEN

Esta investigación versa acerca de la migración contemporánea de los haitianos para Brasil y el sentido de la Educación por medio de la enseñanza de la Lengua Portuguesa. La cuestión que nordea reside en verificar si ese tipo de enseñanza, de la Lengua Portuguesa para inmigrantes, es tratado o no como una Política Pública de Educación. En razón, el objetivo general es comprender en qué medida la Política Pública de Educación, por medio de la enseñanza de Lengua Portuguesa, es capaz de atender a las necesidades presentadas por los inmigrantes, conforme medio capaz de posibilitar mejores condiciones de vida y sobrevivencia en Brasil. El recorte es para los que vinieron para el municipio de Curitiba, Estado del Paraná, a partir de 2010. La intensa movilidad humana en la actualidad, resultado de la internacionalización del capital, de las expresiones de la globalización, de la reestructuración del trabajo y sus determinaciones producen innumerables alteraciones en el proceso migratorio. La migración haitiana, que se encuentra en destaque de ese movimiento, tuvo su situación social, económica y política más agravada por los efectos y consecuencias del temblor que ocurrió en el país en 2010, tratándose de una migración con particularidades. El idioma en un país distinto es la primera y principal barrera a ser enfrentada, considerando que la lengua es dotada de sentido, es instrumento de inserción en todas las dimensiones de la vida, de la cultura de un pueblo, en el conocimiento de una realidad, en el repase del saber entre las generaciones, y así, para inserción laboral, que es una de las principales motivaciones de esa migración para nuestro País. Bajo la Teoría social de Marx, en ese contexto, el estudio tiene como objetivos específicos contextualizar y caracterizar históricamente las migraciones humanas en la actualidad, de manera a localizar la lengua en esos procesos, especificando el caso de los haitianos que para Curitiba; destacar los principales acuerdos y legislaciones que tratan de la inmigración, tanto cuanto de la educación; y, mapear los programas, proyectos y cursos existentes de enseñanza de Lengua Portuguesa para inmigrantes en la ciudad de Curitiba. Se trata de una investigación cualitativa, explicativa, basada en aporte documental. Esta se dio a partir de documentos, noticias, proyectos sobre cursos de Lengua Portuguesa existentes en Curitiba, entre los cuales están la LDB n. 9394, de 1996; el *Plan Estadual de Políticas Públicas para la Promoción y Defensa de los Derechos de los Refugiados, Inmigrantes y Apátridas del Paraná*. Las aproximaciones que realizamos nos permiten concluir que ese tipo de enseñanza, dotado de una especificidad, no es una Política Pública de Educación. Sin embargo, se reconoce que la sociedad organizada contestó la necesidad social de inmigrantes y por medio de la oferta de cursos proporcionó la enseñanza de la lengua portuguesa, superando la primera barrera y minimizando sus dificultades de inclusión en nuestra sociedad. El curso de lengua portuguesa para inmigrantes es una necesidad de relevancia social, por eso una Política Pública de Educación a construirse, visando atender otros sujetos, inmigrantes, refugiados, apátridas.

Palabras-clave: Migración haitiana. Educación. Enseñanza de Lengua Portuguesa.

## LISTA DE SIGLAS

- ABC – Agência Brasileira de Cooperação
- ACDI – Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional
- AID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- CAA – Coordenação de Articulação Acadêmica
- CASLA – Casa Latina Americana
- CELIN – Centro de Línguas
- CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
- CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CERM – Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
- CNIg – Conselho Nacional de Imigração
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONARE – Conselho Nacional de Refugiados
- CRESSPR – Conselho Regional de Serviço Social do Paraná
- DALEM – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
- DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EUA – Estados Unidos da América

FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Índice de Exclusão Social

IFPR – Instituto Federal do Paraná

MINUSTAH – Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEA – Organização dos Estados Americanos

OAS – Organização Econômica Americana

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PBMIH – Projeto Português Brasileiro Para Migração Humanitária

PCT – Programas de Cooperação Técnica

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PIB – Produto Interno Bruto

PLANFOR – Programa Nacional de Requalificação do Trabalhador

PLE – Português para Estrangeiros

PLNM – Português como Língua Materna

PME – Plano Municipal de Educação, da Cidade de Curitiba

PMUB – Programa Política Migratória e Universidade Brasileira

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PPP – Português para as Profissões

PROEDUC – Programa de Educação para a Competitividade

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná

SEJU – Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos

SME – Secretaria Municipal da Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

UFPR – Universidade Federal do Paraná

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 AS MIGRAÇÕES NA HISTÓRIA HUMANA: DA ANTIGUIDADE A CONTEMPORANEIDADE</b> .....	<b>24</b>
1.1 MIGRAÇÕES E O APARECIMENTO DO HOMEM NO CONTINENTE AMERICANO .....	24
1.2 AS MIGRAÇÕES BÁRBARAS NA CONSTITUIÇÃO DOS POVOS: SURGIMENTO E DISSEMINAÇÃO DAS LÍNGUAS INDO-EUROPEIAS .....	36
1.3 A EXPANSÃO E A EXPLORAÇÃO TERRITORIAL DO SÉCULO XV: O CONTINENTE AMERICANO EM CENA .....	41
1.4 AS MIGRAÇÕES NOS SÉCULOS XIX E XX E SUAS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES .....	53
1.5 OS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI: EMERGEM MASSAS HUMANAS SE DESLOCANDO .....	62
1.6 O TEMA DAS MIGRAÇÕES E AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS .....	65
<b>2 HAITI E A MIGRAÇÃO PARA O BRASIL</b> .....	<b>69</b>
2.1 OS MARCOS LEGAIS SOBRE MIGRAÇÃO: REFÚGIO OU VISTO HUMANITÁRIO? .....	70
2.2 O CENÁRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E O HAITI .....	80
2.3 QUE PAÍS É ESSE? QUEM SÃO OS HAITIANOS? .....	88
2.3 MIGRANTES HAITIANOS: POR QUE VÊM E COMO VÊM PARA O BRASIL .	110
<b>3 O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, A IMPORTÂNCIA E O LUGAR DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA MIGRANTES</b> .....	<b>114</b>
3.1 A CONCEPÇÃO E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO SOCIAL .....	115
3.2 ESTADO E POLÍTICA SOCIAL: ARENA DE INTERESSES .....	134
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO .....	134
3.4 EDUCAÇÃO: BASE NORMATIVA-LEGAL .....	140
<b>3.4.1 Política de Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>149</b>
<b>3.4.2 Política de Educação Profissional</b> .....	<b>154</b>
<b>3.4.3 Ensino de Língua Estrangeira</b> .....	<b>161</b>
<b>3.5 Ensino da Língua Portuguesa: porta de acesso à garantia da dignidade humana</b> .....	<b>167</b>
3.6 EDUCAÇÃO NO HAITI E AS LÍNGUAS OFICIAIS .....	173

<b>3.6.1 Educação no Haiti .....</b>	<b>189</b>
<b>3.6.2 Créole ou crioulo: Uma questão de identidade de classe .....</b>	<b>189</b>
<b>4 CONSTRUINDO RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS CURSOS EXISTENTES PARA MIGRANTES HAITIANOS.....</b>	<b>191</b>
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, PERCURSO E CURSOS OU INICIATIVAS EXISTENTES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA .....	194
4.2 QUADRO E GRAFICOS DEMONSTRATIVOS .....	219
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>227</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>240</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>247</b>
ANEXO A – MAPA .....	248
ANEXO B – ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL.....	249

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto o ensino da Língua Portuguesa e consequente socialização dos migrantes haitianos. Relaciona-se, portanto, com dois temas principais, primeiro com o contexto das migrações na contemporaneidade e, em segundo, com as questões educacionais.

A pesquisa se volta para a migração haitiana para o Brasil, especificamente a que veio para o município de Curitiba, Estado do Paraná, com recorte para o ano de 2010 em diante e sua caracterização. Uma realidade fruto dos problemas políticos e sociais históricos estabelecidos naquele país, e que, ao mesmo tempo, expressa as influências da internacionalização do capital no mundo, como será aprofundado neste trabalho.

A contemporaneidade é um tempo marcado por intensa mobilidade humana intercontinental. A migração haitiana, assim como as demais migrações, se encontra no bojo da atual fase da globalização surgida por volta da década de 1970 do século XX, terceira revolução industrial ou, como também é chamada, era da revolução técnico-científica-informacional e suas determinações sobre as quais abordaremos no Capítulo I.

É caracterizada pela descoberta na área da biotecnologia que inspirou alterações significativas na rede de telecomunicação e informática, aproximando pontos opostos do globo, estabelecendo conexões rápidas, sobretudo, facilitando a circulação monetária e as aplicações financeiras em tempo real, resultando em maior vulto de capital especulativo e menor aplicação em capital produtivo<sup>1</sup>.

Essa fase também é marcada pela redução do alcance das políticas sociais, implementação de contrarreformas e pela financeirização, a captura do fundo público pelo capital, em outras palavras, “a riqueza social encontra-se sob a forma de fundo público e operada pelo Estado capitalista” (GRANEMANN, 2012, p. 244)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “Segundo analistas, o volume de dinheiro que circula pelo mundo ultrapassa 1 trilhão de dólares por dia. Cerca de 90% dessa quantia é capital especulativo, ou seja, é investido em aplicações financeiras, e apenas 10% é capital produtivo, isto é, usado na produção, no comércio e nos serviços” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 817 grifos do autor).

<sup>2</sup> Para melhor compreensão, “As contrarreformas da previdência social e de outras políticas sociais são apresentadas pelos capitais e por seu estado como medidas que devem ser implementadas para impedir os crescentes déficits e as insustentáveis mobilizações de riqueza para a proteção social. Como saída para esse problema implementam-se as contrarreformas no Estado e nas políticas sociais, mecanismo por meio do qual constituem-se os novos espaços e “achados” para os capitais. [...] as políticas sociais devem deixar de realizar os direitos sociais para que os espaços até então por elas ocupados sejam liberados aos mercados. De outro lado, esta redução das políticas sociais somente é viabilizada ao mobilizar argumentos de que a previdência social e por repartição não é viável nos dias atuais. No entanto, são os superávits das políticas sociais ditas em crise, elementos centrais para a formação da riqueza social que remunera os títulos públicos de propriedade dos fundos de pensão, dos fundos de investimentos e o capital bancário-financeiro” (GRANEMANN, 2012, p. 259, grifo da autora).

Esse contexto da sociedade global reveste-se de contradições que se expressam nos processos de vida das populações em suas diferentes nações. Significa dizer que, de um lado, a acumulação de capital especulativo vem favorecendo maior concentração de capital nos países ricos ou desenvolvidos; de outro, está havendo a diminuição do capital produtivo.

Tais fatos vêm causando o empobrecimento dos países ditos pobres ou em desenvolvimento, mantendo-os em situação de dependência, de endividamento, de diminuição de direitos, resultando em ausência de segurança das condições de sobrevivência, uma vez que todos estão envolvidos na teia das relações internacionais. É desses países pobres ou em desenvolvimento o lócus de maior incidência de processos migratórios, ou em outras palavras, “de onde partem os migrantes” (OLIVEIRA, 2006, p. 183) em busca de melhores condições de sobrevivência e trabalho.

Outro aspecto da era da revolução informacional, da automação e da robotização nos processos produtivos, é a reestruturação do modo de produção capitalista e, em consequência, a geração do desemprego estrutural. Desta forma, interferindo nas condições objetivas da produção da existência humana ou diretamente da “classe-que-vive-do trabalho” (ANTUNES, 2002, p. 196-197)<sup>3</sup>, entre eles, uma grande parcela dos migrantes.

Na sociedade global vê-se a defesa da circulação de bens, serviços e capitais, contudo, a circulação de pessoas que era prevista é pouco difundida, assim, quando ocorre, ou se dá por meio dos acordos entre países ou é chamada de migração. O trabalhador, o migrante não é visto como um cidadão do mundo. Pelo contrário, as migrações ainda vêm sendo tratadas como “um problema de segurança. Segurança em sentido amplo, como de preservação da ordem social, cultural e econômica” (REIS, 2006, p. 59).

---

<sup>3</sup> Sobre o termo nas palavras de Antunes (2002, p. 196-197 grifos do autor) “[...] nosso primeiro desafio é procurar entender o que é a classe trabalhadora hoje, o que é o proletariado hoje, no sentido mais amplo do termo, não entendendo os trabalhadores ou “os proletários do mundo” como exclusivamente o proletário industrial. Eu diria, então, para começar a fazer um desenho dessa problemática que o proletariado ou a classe trabalhadora hoje, ou o que denominei de a classe-que-vive-do trabalho compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção. Essa definição marxiana ou marxista me parece inteiramente pertinente, como de resto o conjunto essencial da formulação de Marx para se pensar a classe trabalhadora hoje. Nesse sentido, eu diria que a classe trabalhadora hoje tem como núcleo central o conjunto do que Marx chamou de trabalhadores proletários, para lembrar especialmente o Capítulo VI (Inédito), bem como inúmeras passagens de O Capital onde a idéia de trabalho produtivo é formulada [...] eu diria que a classe trabalhadora hoje não se restringe somente aos trabalhadores manuais diretos, mas a classe trabalhadora hoje incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho em troca de salário. [...] mas, para avançarmos nesse desenho mais geral do que é a classe trabalhadora hoje, é preciso dizer que ela engloba também o conjunto dos trabalhadores improdutivos, novamente no sentido de Marx. Àqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços [...] O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação de mais-valia”.



Constata-se que a ausência de políticas internacionais sobre a migração no viés da valorização da dignidade humana acaba por se omitir e a responsabilizar os Estados-nações individualmente, por meio de políticas de migração específicas.

Tem-se que no âmbito das políticas sociais, via papel do Estado, existe um percurso entre a requisição da necessidade social e a ação concreta do atendimento daquela necessidade na forma da lei, por meio do estabelecimento de uma legislação social ou uma política pública, ou seja, decorre um lapso de tempo. Esse lapso de tempo, sem a cobertura do atendimento, exige que as forças dos atores envolvidos, organizados, se articulem e pressionem o Estado para que este venha a elaborar e/ou formular as políticas públicas, e isto acontece exatamente por que o “Estado se constitui de uma instituição não neutra, resultante de uma correlação de forças sociais entre diversos agentes da sociedade civil” (BONETI, 2011, p. 17), configurando-se uma arena de disputas, como evidenciaremos adiante.

Destaca-se que um desses exemplos é o caso do Brasil. Até recentemente, vigorava em nosso País a Lei do Estrangeiro. Um estatuto elaborado na década de 1980, durante o período da ditadura militar, reproduzindo significados ideológicos que expressavam resguardo à entrada de migrantes no País, ou seja, de pessoas supostamente ameaçadoras da segurança nacional. Tal característica refletia um conceito desenvolvido historicamente, mas ainda válido e presente em alguns países.

No entanto, essa perspectiva ameaçadora do processo migratório sofreu modificação com o advento da nova Lei de Migração Brasileira, a Lei nº. 13.445, de 24 de maio de 2017. Pode-se aferir que a legislação sofreu a influência da própria migração haitiana para a sua aprovação, caracterizando-se como necessidade social. Foi também resultado da articulação de órgãos, profissionais e militantes, que atuam na defesa das causas ligadas a essa temática, ou seja, a partir de um conjunto de forças que impulsionaram a concretização de uma nova Lei, esta que já vinha sendo estudada e debatida há tempo em nossa sociedade.

Nesse cenário observa-se que, embora se aprovem novas leis, resoluções ou divulguem-se cartas por meio de entidades, organismos ou convenções de defesa de direitos, as quais buscam, em alguma medida, alterar os valores e desta forma as conotações, por vezes, pejorativas, presentes na sociedade, na prática ainda se assiste a ocorrência de atos xenofóbicos e até graves expressões de discriminação

contra os migrantes, como violências e até episódios de mortes, no Brasil e fora dele.

Inserir esse migrante na sociedade que o recebe é uma forma primordial de romper as barreiras. E é aqui que a educação formal se mostra como uma das principais vias. Isto se deve ao fato de que a educação se articula à práxis social, assim constituindo-se em um dos elementos fundantes da cultura.

Em outras palavras, é por meio da educação que o patrimônio histórico da humanidade é preservado. É através da educação institucionalizada, no espaço privilegiado da escola, que o saber sistematizado é repassado às novas gerações. Este é o processo pelo qual os elementos culturais são assimilados pela espécie humana (SAVIANI, 2013), sendo o seu principal instrumento a comunicação, por meio da linguagem (CHAUÍ, 1994). Desta forma, entende-se que a língua também é dotada de sentido de pertencimento.

A linguagem na sociedade se dá por meio da cultura letrada [...] “daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender ler e escrever” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Partindo dessa premissa, apresenta-se a relação do nosso objeto que é o ensino da Língua Portuguesa para migrantes haitianos com as questões educacionais e, conseqüentemente, com a inserção social e cultural. Compreende-se, portanto, necessária a busca pelo lugar desse tipo de ensino na Política de Educação existente em suas modalidades de ensino. O percurso sobre essa questão foi construído na pesquisa principalmente no Capítulo 3 para esclarecimento das questões que envolvem esse ensino. Destaca-se que, se de um lado a educação serviu a interesses de um determinado grupo ou classe social e aos seus objetivos voltados para o modo de produção (ROMANELLI, 2014), dialeticamente, nela se encontra, ou melhor, nela residem as possibilidades de também servir a autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1996). A “educação é antes de tudo *prática social*” (VIEIRA PINTO, 1984, p. 55 grifo do autor).

A Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) traz a concepção de educação adotada nesta pesquisa. Ela se apresenta como prática educativa crítica capaz de compreender as determinações da realidade e nela intervir na perspectiva da superação dos processos de alienação social dos indivíduos, entre eles, para os migrantes haitianos, especificamente no ensino-aprendizado da língua, como sendo a primeira barreira a ser vencida.

No caso dessa migração, esta pesquisa se voltou para o povo haitiano, primeiro considerando a vinda em massa para o Brasil, segundo, por sua particularidade, levando em conta o fato do Haiti se encontrar localizado no Caribe, região que apresenta um dos piores indicadores de exclusão social do mundo<sup>4</sup>.

Tem-se que o Haiti ocupa a posição de número 167 com maior índice de pobreza<sup>5</sup> no ranking dos 175 países<sup>6</sup>. A história desse povo é regada por uma série de determinações sociais, políticas e econômicas. Não bastasse essas características, soma-se a esse quadro crises econômicas e financeiras com alto índice de endividamento externo, ocorrência de vários golpes de Estado, seguidos de longos processos de ditaduras, resultando em carência de processos democráticos e, conseqüentemente, um Estado com ausência de políticas públicas.

O quadro desse país foi substancialmente agravado pelos efeitos causados pelo terremoto ocorrido em janeiro de 2010, o qual provocou inúmeras mortes, várias mutilações, destruição de casas e instituições públicas. Em suma, o terremoto de 2010 devastou o país, inviabilizando as condições de vida e sobrevivência de grande parte da população. Contudo, o país há tempo vinha passando por problemas de ordem econômica e política, fatos que já vinham justificando a migração em massa desde a década de 90, denominada de “diáspora” (HANDERSON, 2015), o que será abordado em capítulo específico.

A população do Haiti, na virada para o século XX, ainda se viu em meio a uma espécie de guerra civil. A ONU entendeu como necessária a mobilização de

<sup>4</sup> Segundo Atlas da Exclusão Social volume 4 “Encontram-se em situação extrema de pobreza 53 dos 175 países. A esmagadora maioria destas nações está localizada na África (35 países) 3 na Ásia (11 países), ficando a América e a Oceania com 7 países ao todo. Vale lembrar ainda que 37% da população mundial vive nos países localizados nas manchas extremas de pobreza. O continente africano é a região que mais sofre com a pobreza, pois 68,6% dos seus países encontram-se nessa situação. Ou seja, 561 milhões de pessoas - 70,2% da população africana - vivem nestes países com pobreza extrema. A Ásia, 43,4% da população situa-se nos países com extrema pobreza, destacando-se neste caso a Índia e a Indonésia. No continente americano, 3,8% da população vive em países situados nas manchas extremas. Tal se deve ao peso elevado da população dos Estados Unidos neste continente, mas também ao fato de que os países com piores indicadores de pobreza encontram-se em países pouco populosos da América Central e Caribe. (POCHMANN, 2004, p. 132 mapa em anexo).

<sup>5</sup> Entende-se por IES - Índice de Exclusão Social. “O IES procura incorporar em si um maior número e uma maior variedade de dimensões da vida humana, de maneira a constituir uma síntese mais robusta, focada na exclusão social e capaz de captar mais eficientemente as condições em que essa última se efetiva em determinada unidade geográfica - aqui, no caso, cada país do mundo. Para tanto, os diferentes indicadores analisados são agrupados em três diferentes dimensões da vida humana: uma primeira denominada Vida Digna, outra chamada de Conhecimento e uma terceira denominada de Vulnerabilidade. Mais analiticamente, a dimensão da Vida digna, preocupada em averiguar o bem-estar material da população de determinado país, é na verdade um índice resultante de uma composição de três índices parciais: Pobreza, Desemprego e Desigualdade, devidamente ponderados. Já o Conhecimento, voltado à mensuração do acúmulo simbólico e cultural dessa população, é um índice composto de índices parciais de Alfabetização e Escolarização Superior; igualmente pesados. E a vulnerabilidade, preocupada em avaliar a exposição da parcela de idade mais baixa dessa população a situações caracterizadas pela violência, é um índice que se compõe a partir de índices parciais de Homicídios e presença de População Infantil, também ponderados” (POCHMANN, 2004, p. 17-18 grifos do autor).

<sup>6</sup> “É preciso mencionar que não são todos os países do mundo que são aqui analisados através do IES, mas apenas os cento e setenta e cinco que também são estudados através do IDH (ou seja, países para os quais o PNUD/ONU disponibiliza este último índice). Tais cento e setenta e cinco detêm a maioria absoluta da população mundial (a somatória da população de todos alcança 6,05 bilhões de pessoas), bem como o maior montante da riqueza produzida mundialmente (a soma do produto interno bruto de todos chega a U\$ 45,2 trilhões (US\$ PPC de 2001 - para mais detalhes sobre a unidade de medida monetária US\$ PPC, verificar <http://www.worldbank.org>)” (POCHMANN, 2004, p. 17).

uma missão de estabilização naquele país por meio de uma intervenção externa composta por vários países – a MINUSTAH. O Brasil, passa a integrar a missão, assumindo a sua coordenação em 2004 e lá permanecendo até o ano de 2017 .

A história desse povo se revela instigante. Traduz-se em um povo que lutou em busca da sua liberdade no contexto do século XVIII, período em que imperava a relação de dominação colonialista. Trata-se de um povo que carrega a marca e o legado da sua força e da resistência, pois muitas foram as determinações vividas em sua trajetória histórica. Por essa razão destacá-las nesse trabalho além de oportunizar o conhecimento da história desse povo, das suas particularidades, é também uma forma de contribuir para o reconhecimento do que a humanidade fez a seus antepassados – os africanos.

Assim, a busca dos haitianos por melhores condições de vida no Brasil se coloca no mesmo patamar de luta, de resistência. Sabe-se que muitos migrantes deixaram suas famílias para tentar sobreviver, trabalhar e, na medida do possível, ajudá-los, traduzindo-se em mais um desafio a vencer. Tem-se que o desafio se torna ainda maior quando ao chegar a um país estranho, de cultura diferente, deparam-se com a primeira barreira: o aprendizado da língua.

No presente estudo, diante da particularidade que justificou essa migração, por razões humanitárias, uma migração forçada pelas marcas históricas brevemente apontadas, a língua carrega especial sentido. A superação dessa barreira vem imbuída de significado, como será aprofundada no presente trabalho.

Isto porque se entende que aprender a língua é a condição primeira para a satisfação das necessidades, estas que se relacionam à inserção na vida social, na compreensão da nossa realidade e, sobretudo, à inserção nas possibilidades de labor, entendendo o trabalho como fundante do ser social, condição da produção da existência e a educação como orientadora do processo de trabalho (SAVIANI, 2013).

A realização da presente pesquisa se justifica pela relevância social já sinalizada quanto ao seu objeto vincular-se à superação da primeira barreira encontrada por esses migrantes, além de tratar-se de um tema presente na atualidade.

Justifica-se também por questões de ordem pessoal e profissional da pesquisadora em suas duas áreas de formação, o Serviço Social e a Pedagogia, e pela formação acadêmica continuada.

Do ponto de vista do Serviço Social, área de maior atuação e envolvimento da pesquisadora, o tema da migração encontra-se diretamente vinculado com as expressões da questão social, nas quais o assistente social atua nos diversos espaços socio-ocupacionais, com destaque para a intervenção nas políticas públicas da assistência social, saúde, previdência, educação, direito à cidade, entre outras. A intervenção profissional, ética, técnica-política se pauta no Projeto Ético-Político Profissional dos Assistentes Sociais, este que é hegemônico na categoria e orienta a ação nas áreas de intervenção, ensino ou pesquisa.

A implementação desse projeto no exercício profissional se dá pelo respeito aos fundamentos, valores e princípios estabelecidos no Código de Ética vigente (1993) na relação com os usuários dos serviços e a sociedade, assim coloca-se na contramão do projeto societário fundado “na defesa, proteção e na expansão da propriedade privada” (SANTOS, 2012, p. 16).

Os valores ético-profissionais exercitados no cotidiano das intervenções profissionais se materializam concretamente, uma vez que contribuem para o acesso a garantia de direitos à luz do que se encontra preconizado nas legislações sociais e que são referenciados também pelas lutas sociais de diferentes movimentos presentes dentro e fora da categoria. Entre os valores éticos destaca-se o reconhecimento da liberdade; o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, o respeito à diversidade; a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e do autoritarismo; o posicionamento em favor da equidade e justiça social, entre outros.

Destaca-se que se assiste migrantes haitianos buscando acessar as políticas públicas e, por vezes, constata-se os limites no atendimento as suas demandas. Compreende-se, à luz da Teoria Social de Marx, que é a “sociabilidade capitalista que não assegura condições concretas para o atendimento das necessidades humanas e dos direitos na vida cotidiana” (SANTOS, 2012, p. 15), dilemas que são vividos pela pesquisadora como profissional, compartilhados por outros assistentes sociais, cotidianamente.

Da área da Pedagogia, de modo semelhante, por meio das inquietações já manifestas envolvendo a Política Pública da Educação no que tange ao direito à educação – precisamente ao ensino da Língua Portuguesa como direito dos cidadãos – os migrantes haitianos, e como dever do Estado, à luz do que está exarado constitucionalmente.

Tais inquietações se fundamentam e se justificam porque se articulam com essas duas áreas, vez que se encontram permeadas por múltiplas determinações, além de se articular a uma concepção de educação voltada para a concretude da vida dos homens.

Em síntese, se justifica a partir dos compromissos profissionais assumidos nas duas áreas citadas, embora predominantemente esta pesquisa foque a área da Educação considerando se tratar do espaço privilegiado do ensino da Língua Portuguesa para migrantes – a Política Pública da Educação.

Importante destacar que a questão norteadora dessa pesquisa se refere a este tipo de ensino, de particular importância para os migrantes haitianos, indagando-se se é uma Política Pública da Educação ou um desafio a construir.

No ínterim do esclarecimento da problemática levantada, especificamente sobre a migração haitiana vinda para Curitiba, uma migração forçada pelas determinações que lhe acometeram, destaca-se o objetivo geral dessa pesquisa: compreender em que medida a Política Pública da Educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender às necessidades apresentadas pelos migrantes enquanto um meio capaz de possibilitar melhores condições de vida e sobrevivência em nosso País.

Para o alcance do objetivo geral e a conseqüente elucidação da questão norteadora da pesquisa, foram traçados, na qualidade de objetivos específicos, os que abaixo são discriminados:

- contextualizar e caracterizar as migrações na história da humanidade, da antiguidade à contemporaneidade e suas determinações e o surgimento das línguas;
- discorrer sobre a migração haitiana e as principais causas que motivaram a vinda para o Brasil, com recorte para o município de Curitiba, a partir de 2010;
- destacar as principais legislações ou acordos que tratam da migração e da educação para migrantes;
- mapear os programas e projetos de cursos de ensino da Língua Portuguesa existentes para migrantes na cidade de Curitiba.

Diante do cenário no qual se insere o tema das migrações na contemporaneidade e nas determinações da internacionalização do capital, assim

entendida da própria migração haitiana, o aporte teórico que dará subsídio para nossa análise será a Teoria Social de Marx, à luz do método crítico-dialético. Um método que se volta para a crítica da economia política e que permite “apreender a dinâmica da sociedade burguesa (capitalista), já que, nessa sociedade, o conjunto das relações sociais está subordinado ao comando do capital” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 25). Em outras palavras, será realizado um breve resgate socio-histórico das migrações e serão estabelecidas as relações com os diferentes momentos históricos, por meio do qual pretende-se relacionar ao contexto atual das migrações na contemporaneidade e das causas que motivaram os haitianos a deixar seu país. A construção das relações sobre esse tema será feita a partir de autores como Neide Lopes Patarra, Rosana Baeninger, entre outros. No interim, resgatar o surgimento das línguas.

Ainda, nesse processo de resgate, voltado ao tema do ensino da língua e a questão educacional, trazer elementos à luz de autores, com destaque para Dermeval Saviani, Álvaro Vieira Pinto e Marilena Chauí, que fundamentam a relação da educação, da cultura e da língua como elementos que fazem parte da construção humana, do seu desenvolvimento social. A pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa, possui caráter explicativo, uma vez que seu objeto está relacionado à pesquisa educacional e esta encontra-se inserida em uma dada realidade social histórica, dinâmica e complexa. Será realizada à luz dos autores Ludke e André (1986), Minayo (2009) e Severino (2016) por meio de um estudo documental, principalmente voltado para a legislação vigente da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9394/96, os Planos Nacional de Educação e Municipal de Curitiba de Educação, as legislações vigentes sobre migrações, o Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná e nos documentos e projetos dos referidos cursos de Língua Portuguesa para migrantes haitianos, os quais em nosso mapeamento conseguimos obter.

Destaca-se a opção por essa modalidade de pesquisa porque interessa-nos compreender o processo mais que o resultado, uma vez que as informações vêm repletas de significados, assim elucidar o sentido da educação por meio do ensino da Língua, como apresentado no título da pesquisa.

Por último, apresenta-se as aproximações realizadas e as considerações finais da pesquisa, de modo a concluir a análise quanto a esse tipo de ensino tratar-

se de uma realidade concreta da Política Pública de Educação Brasileira, portanto, de caráter público e universal, ou se se refere a ações emergenciais, de caráter pontual. Pretende-se, ainda, contribuir, indicando a necessidade para a construção de uma política específica para atendimento dessa demanda, entendida como sendo de caráter relevante e social.



## 1. AS MIGRAÇÕES NA HISTÓRIA HUMANA: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo apresenta-se o resgate socio-histórico das migrações até nossos dias, sobretudo o aparecimento do homem no continente americano, local onde estão inseridos os países de referência – o Haiti e o Brasil –, de origem e de destino dos sujeitos envolvidos com a nossa pesquisa e as determinações geradoras dos processos migratórios em seus diferentes contextos.

Justifica-se a realização do resgate histórico para situar na contemporaneidade as razões causadoras das migrações e o surgimento das línguas e a influência de umas em relação a outras, principalmente sobre a dos povos autóctones, em cujo processo destaca-se a inculcação da cultura e de outros aspectos da vida social daqueles colonizadores nos continentes dominados.

### 1.1 MIGRAÇÕES E O APARECIMENTO DO HOMEM NO CONTINENTE AMERICANO

Atualmente assiste-se a um crescente movimento migratório ao redor do mundo, sendo que, para o Brasil, percebe-se o mesmo movimento em processo de expansão na contemporaneidade. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)<sup>7</sup> entre os refugiados reconhecidos no Brasil os sírios representam o maior número (20%), em seguida estão os refugiados da Colômbia, Angola, República Democrática do Congo, Líbano, Libéria, Palestina, Iraque, Bolívia e de Serra Leoa. O balanço do ACNUR de 2016 apresenta que o Brasil reconheceu um total de 9.552 refugiados de 82 nacionalidades<sup>8</sup>. Neste contexto destacamos a migração por razões humanitárias<sup>9</sup> no caso específico dos haitianos. Estes, foram

---

<sup>7</sup> Segundo dados do perfil em matéria do ACNUR intitulada “Refúgio no Brasil: Uma Análise Estatística janeiro de 2010 a outubro de 2014”. Disponível em: <<http://www.acnur.org/+3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/RefugioBrasil20102014.pdf?view1>>. Acesso em: 17 de jan. de 2018.

<sup>8</sup> “Desses 9.552 foram reconhecidos por vias de elegibilidade, 713 chegaram ao Brasil por meio de reassentamento e a 317 foram estendidos os efeitos da condição de refugiado de algum familiar. Os países com maior número de refugiados reconhecidos no Brasil em 2016 foram Síria (326), República Democrática do Congo (189), Paquistão (98), Palestina (57) e Angola (26). Apesar da diminuição no número de solicitações de refúgio no ano passado, houve aumento expressivo de solicitação de venezuelanos (307%) em relação a 2015. De acordo com o relatório, apenas no ano passado, 3.375 venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil, cerca de 33% das solicitações registradas no país naquele ano. Em 2015 foram contabilizados 829 pedidos de refúgio de nacionais venezuelanos”. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/e-statisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil>>. Acesso em: 17 de jan. de 2018.

<sup>9</sup> “A concessão do visto humanitário pelo governo brasileiro possibilita a permanência documentada de haitianos e haitianas no Brasil. Porém as dificuldades em se conseguir esse visto no Haiti, fez com que os maiores volumes de imigrantes haitianos e haitianas adentrassem, até o final de 2015, pela fronteira Norte do País através de coiotes e com uma travessia que inclui

escolhidos como os sujeitos da pesquisa por serem um dos povos mais recentes a chegar a nosso País, de particular extensão e expressão<sup>10</sup>, e pelo fato de apresentarem características peculiares que serão destacadas em capítulo específico.

Sabe-se que o fenômeno das migrações não é um fato exclusivo da contemporaneidade, pelo contrário, acompanha a história da humanidade praticamente desde os seus primórdios, quando do surgimento do homem e sua dispersão-ocupação territorial à luz das necessidades e finalidades distintas em cada momento.

A história humana foi sendo construída, tecida processualmente na rede de relações estabelecidas entre os seres humanos e as condições encontradas para sua sobrevivência historicamente determinada, conforme afirma Braverman (1980):

Os determinantes sociais não possuem a fixidez de uma reação química, mas são um *processo histórico*. As formas concretas e determinadas de sociedade são, de fato, “determinadas”, e não acidentais, mas se trata do determinante da tecelagem fio por fio da tessitura da História, jamais a imposição de fórmulas externas (BRAVERMAN, 1980, p. 29 grifos do autor).

Os estudos arqueológicos que tratam dos percursos traçados pelo homem para os continentes do globo, assim como para o continente Americano, lócus do nosso estudo, são fundamentais para a compreensão do processo migratório. Cabe salientar que a arqueologia é uma disciplina que possui raras certezas. Isto se deve ao fato de que novas descobertas ensejam novas considerações, ou seja, as descobertas não se tornam verdades estáticas, ao contrário, são móveis e, portanto, transitórias.

Estudos sobre material genético de pessoas de várias partes do mundo levaram os cientistas a afirmar que o homem partiu da África para a Europa e a Ásia, “num processo que durou dezenas de milhares de anos” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 35), chegando a dar início ao povoamento destes continentes e também da América.

A era das glaciações teria produzido isolamentos geográficos entre os países da Europa e da Ásia o que, devido aos diferentes processos de adaptação

---

etapas por outros países na América Latina. A imigração haitiana trouxe à tona para a sociedade brasileira, nos últimos anos, a necessidade de uma política migratória no país. A chegada de um contingente de imigrantes que, sem apoio, enfrenta desafios para sua permanência e sem políticas de acolhimento e de inserção na vida nacional” (BAENINGER, 2017, p. 16).

<sup>10</sup> Segundo o CNIg, existem cerca de 80 mil imigrantes haitianos no País atualmente. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/governo-prorroga-visto-humanitario-para-haitianos>>. Acesso em: 08 de abr. de 2018.

aos meios, resultou em dois tipos genéticos de humanos, morfologicamente falando. Na Ásia, o pitecantropo<sup>11</sup> e, na Europa, o neanderthal<sup>12</sup>, ambos denominados de hominídeos, caracterizando-se espécies do mesmo gênero, denominado *homo*, surgido há mais de dois milhões de anos.

Acerca dos antepassados, ou hominídeos, o *Homo sapiens sapiens*<sup>13</sup>, distinto do neanderthal, enquanto resultado da trajetória processual de sua evolução, “hoje se sabe que muitas espécies surgiram, coexistiram e desapareceram” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 27).

A espécie *Homo sapiens*, a qual pertencemos, teria desenvolvido a fala, além de muitas outras habilidades que culminou na raça humana. É por esta razão que se destaca, no presente trabalho, a importância do aprendizado da língua para o desenvolvimento social e cultural. Esta espécie “teria se originado há pouco mais de 100 mil anos na África e depois se espalhado por todos os continentes, adaptando-se a qualquer ambiente” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 29) e que acabou povoando todos os continentes.

Há controvérsias sobre a idade do aparecimento do *Homo sapiens*. Em matéria recente intitulada “*Cientistas descobrem os fósseis mais antigos da espécie humana*”, de junho de 2017, publicada pela *Revista Veja*<sup>14</sup>, estudos sobre os fósseis encontrados no sítio de Jebellrhoud, no Marrocos, norte da África, apontam que os *Homo sapiens* surgiram há 300.000 a 350.000 anos, aproximadamente.

Tais estudos foram realizados pelos pesquisadores do Instituto Max Planck de Antropologia Evolutiva, sediado na cidade de Leipzig, Alemanha, sobre os fósseis de um grupo de cinco pessoas, sendo três adultos, um adolescente e uma criança.

<sup>11</sup> O Pitecântropo ou Pithecanthropus, ou ainda “o homem de Java”, é um nome comum para os fósseis humanos que têm sido propostos como uma forma de transição evolutiva entre macacos e humanos. Batizado com o nome ilha de Java, onde foi descoberto na Indonésia, o Homem de Java foi a primeira evidência fóssil a ser descoberta do que hoje é chamado *Homo erectus*. É sem dúvida o mais conhecido fóssil humano, e foi a evidência que primeiro convenceu muitas pessoas de que os humanos evoluíram de antigos ancestrais similares. Ele foi encontrado em Trinil, Java em 1891 por Eugene Dubois”. Disponível em: <[http://creationwiki.org/pt/Homem\\_de\\_Java](http://creationwiki.org/pt/Homem_de_Java)>. Acesso em: 24 de abr. de 2017.

<sup>12</sup> O *Homo Neanderthal* viveu a cerca de 200 mil anos atrás. Seus fósseis foram encontrados na região de Neander, na Alemanha. Muitos dos restos do homem de Neanderthal foram encontrados em cavernas, daí a expressão “homem das cavernas”. Acredita-se que ele tenha evoluído ao mesmo tempo em que o humano moderno. Seu desaparecimento ainda é objeto de debates (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 29).

<sup>13</sup> O *Homo sapiens sapiens* é o gênero cujos integrantes apresentam a mesma anatomia que as povoações humanas da atualidade e que desenvolvem aquilo que se conhece como sendo um comportamento moderno. Os restos dos *Homo sapiens sapiens* mais antigos foram encontrados na Etiópia (com uma antiguidade de 195.000 anos) e na África do Sul (125.000 anos) Disponível em: <[www.conceitode.com/homo-sapiens-sapiens](http://www.conceitode.com/homo-sapiens-sapiens)>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

<sup>14</sup> Revista *Veja* divulga matéria sobre dois artigos de cientistas do Instituto Max Planck de Antropologia Evolutiva sobre estudos que foram publicados na Revista *Nature* sobre as descobertas de fósseis do *homo sapiens*, no Marrocos. Disponível em: <<https://veja.abril.com/ciencia/cientistas-descobrem-os-fosseis-mais-antigos-da-especie-humana/>>. Acesso em 19 de jan. de 2018.

Essas pesquisas e escavações se iniciaram em 2004 e foram divulgados por meio de dois artigos na revista científica *Nature*<sup>15</sup>.

Os estudos do paleantropólogo Jean-Jacques Hublin, um dos líderes da pesquisa, divulgados em matéria publicada na *Revista Nature*, afirma que “Essa descoberta representa a origem da nossa espécie, o *Homo sapiens* mais antigo já visto na África ou em qualquer outro lugar” (REVISTA VEJA, 2017)<sup>16</sup>. Afirma ainda:

Acreditávamos que existiu um berço da humanidade 200.000 anos atrás, no leste da África, mas os novos dados revelam que o *Homo sapiens* se espalhou por todo o continente africano há cerca de 300.000 anos. Muito antes que nossa espécie saísse do continente, houve uma dispersão dentro da África (REVISTA VEJA, 2017).

A partir destas novas descobertas, os cientistas derrubam a tese anterior de que os restos mais antigos eram aqueles encontrados na Etiópia, há 195.000 anos, assim como descreveram sobre as semelhanças desses últimos fósseis encontrados com os humanos modernos. Segundo Hublin, “isso sugere que o cérebro moderno se desenvolveu dentro da espécie, sem ser herdada de um predecessor” (REVISTA VEJA, 2017).

Para os pesquisadores do Instituto Max Planck, é possível que o *Homo Sapiens*, o *Homo Erectus* e o *Homo Neanderthal* possam ter coexistido ao mesmo tempo em regiões próximas ou distantes, rompendo a visão linear de evolução da espécie humana. Restando interrogações das razões pelas quais somente o *Homo sapiens* não desapareceu, indicando que ele é pelo menos 100 mil anos mais velho do que se acreditava até o momento. Esta é a teoria mais recente até que surjam novas descobertas de possíveis fósseis mais velhos que estes e, desta forma, outra teoria possa vir a refutá-la.

Para nos mantermos na área do globo terrestre onde hoje estão os haitianos, aborda-se com mais ênfase as migrações realizadas para o continente Americano. Destacam-se os aspectos relacionados às condições da produção da vida, conseqüentemente geradoras das migrações ocorridas historicamente mas, principalmente, buscamos neste resgate destacar, tal qual o surgimento do homem, as línguas. O processo de aparecimento das línguas, as formas de introdução,

---

<sup>15</sup> Revista Nature - Matéria sobre fósseis do *homo sapiens*. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/546212a>>. Acesso em: 19 de jan. de 2018.

<sup>16</sup> Revista Veja – Cientistas descobrem fósseis mais antigos da espécie humana. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/ciencia/cientistas-descobrem-os-fosseis-mais-antigos-da-especie-humana/>>. Acesso em: 19 de jan. de 2018.

compartilhamento/disseminação e/ou imposição que foram se dando na história humana, se justifica por estar diretamente ligado ao objeto de pesquisa em curso.

A chegada, aparecimento ou migrações humanas para o continente americano, como vimos, ainda é assunto polêmico mesmo dentro da comunidade científica.

Passa-se a apresentar algumas das principais teorias sobre as migrações, algumas analisadas à luz das descobertas arqueológicas, outras apenas suposições padecendo de comprovações. As teorias são de caráter provisório, sendo que qualquer nova descoberta pode ensejar novos conhecimentos e, portanto, novas teorias.

A tese defendida por Florentino Ameghino, a partir de ossos encontrados perto do Rio Frias, em Buenos Aires, Argentina, sustenta que o homem das Américas teria se desenvolvido no próprio continente americano. Tese que foi rejeitada amplamente.

A tese mongólica, relacionada a linhas humanas morfológicas da espécie amarela ou asiática defendida por Alis Hardilick sustenta que o homem chegou ao continente americano há mais de 15.000 anos, tendo migrado e vindo pelo Estreito de Bering.

Esta tese foi contestada pelo cientista Paul Rivet, que defende que as migrações tenham se dado pelas ilhas do Pacífico. O homem teria chegado ao continente americano há mais ou menos 14.500 e 15.000 anos, vindo da Oceania, pelo Oceano Pacífico, atravessando de ilha a ilha por meio de embarcações, chegando a América do Sul. Ao mesmo tempo, podem ter vindo pelo Estreito de Bering, por ocasião da ocorrência da ligação entre os dois continentes na última glaciação<sup>17</sup>.

Esta tese, denominada transoceânica, é defendida também pelo arqueólogo Knut Fladmark, que afirmou que os ameríndios se alimentavam de peixes e mariscos, logo os identificando como pescadores. Também a partir das semelhanças de traços arqueológicos com a população da Oceania e da África, este cientista é um dos defensores da chegada dos povos originários da Polinésia, Ásia e Austrália.

Outra tese é a defendida pelo antropólogo e arqueólogo Walter Neves, à luz da descoberta de um crânio feminino encontrado na década de 90, no sítio

---

<sup>17</sup> Última glaciação ocorreu entre 25.000 e 9.000 a.C. (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 35).

arqueológico<sup>18</sup> da Lapa Vermelha IV, localizado em Lagoa Santa, Estado de Minas Gerais. Este crânio foi batizado pelo nome de Luzia<sup>19</sup>. Trata-se de um crânio que apresenta traços semelhantes aos dos povos nativos africanos e australianos. Estima-se que tenha vivido há mais de 11.500 anos, assim confirmando a tese de que houve dois tipos de migrações para o continente Americano, indo ao encontro do que nos diz Boulos Junior (2013):

A América foi povoada por populações fisicamente distintas: uma população com características semelhantes às dos africanos e australianos, que teria sido a primeira a chegar à América; e outra com características similares às dos asiáticos (chineses, japoneses), que chegou depois (essa população teria dado origem aos povos indígenas do Brasil) (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 37).

No entanto, o estudo da cientista brasileira Niède Guidon desde a década de 60, a partir de restos de carvões encontrados no sítio arqueológico de Pedra Furada, localizado em São Raimundo Nonato, Estado do Piauí, vem defendendo a tese de que estes materiais poderiam ter sido utilizados por seres humanos em fogueiras com uso de pedras lascadas há aproximadamente 50 mil anos.

Tal tese se apresenta como uma nova possibilidade, a de que o povoamento do continente americano é mais antigo do que se estimava nas teorias existentes, causando uma nova revolução, alterando a visão do povoamento das Américas. Por força desta nova tese acredita-se que devido a uma grande seca o homem teria migrado da África para a América do Sul pelo Oceano Atlântico, supostamente passando por ilhas quando o nível do mar havia diminuído devido às mudanças climáticas, ao movimento das placas tectônicas e pelo aquecimento global.

Muitos cientistas contestaram esta tese, inclusive o arqueólogo Walter Neves, que se apresentava como um dos seus principais opositores. No entanto, em 2006 o cientista francês Eric Boeda, a partir da utilização de tecnologia lítica<sup>20</sup>, comprovou que a cientista Niède Guidon estava certa, confirmando que os artefatos encontrados são resultados da obra humana.

<sup>18</sup> Sítio arqueológico é o local que guarda vestígios da presença humana, como restos de moradias, ossos de animais, plantas comestíveis e medicinais. (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 36).

<sup>19</sup> Luzia: nome dado em homenagem a Luci, um dos mais antigos fósseis humanos, descoberto na África. (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 37).

<sup>20</sup> Entende-se por Tecnologia Lítica aquela que se dedica ao estudo dos utensílios produzidos em pedra e de toda a cadeia operatória relacionada com o seu fabrico (desde o aprovisionamento/seleção/caracterização de matérias-primas, às técnicas, modos e procedimentos de fabrico de suportes e de utensílios, às alterações pós-deposicionais ocorridas após o seu abandono). Dada a sua resistência aos fatores naturais de destruição, as indústrias líticas constituem não raras vezes os únicos testemunhos de atividades e comportamentos ancestrais que sobreviveram ao passar dos tempos. Adquirem, por isso, uma importância crucial no processo de conhecimento das realidades passadas na sua dimensão tecnológica, económica e social. Disponível em: <<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/patrimonio-arqueologic/laboratorio-de-arqueociencias-larc/paleotecnologia/>>. Acesso em: 30 de jan. de 2018.

Em razão desta descoberta têm-se uma nova teoria. A América do Sul teria sido habitada entre 33 mil e 58 mil anos, indicando a ocorrência de uma migração ainda mais antiga.

O que os pesquisadores nos alertam é que, embora as descobertas da presença humana já tenham sido comprovadas, estas não são estáticas até a ocorrência de novas descobertas. No entanto, não se têm confirmado os caminhos percorridos por essas migrações. O que existe são suposições da vinda para o continente americano, permanecendo como objeto de vários estudos e passíveis de novas possibilidades a ocorrência desses processos de deslocamentos, ou migrações humanas no globo terrestre.

Estas teses sobre o aparecimento do homem nos continentes nos fazem refletir sobre as possibilidades de chegada e de partida, assim como das lutas e das relações travadas dos homens entre si e deles com a natureza para a obtenção dos meios de sobrevivência. Relações estas que foram sendo estabelecidas, aperfeiçoadas e desencadeadas ao longo da trajetória do desenvolvimento humano, assim como a linguagem. Esta que se fez presente nesses diferentes momentos, perpetuando-se bem como sofrendo modificações tal qual o homem, a sociedade, a cultura, as línguas.

Como vimos, além das teses ou teorias que tratam das possíveis compreensões sobre o aparecimento, características e evolução da espécie humana no globo terrestre, têm-se as teorias explicativas dos sistemas de formação social à luz de diferentes ideologias. A teoria sociológica, que será abordada no final deste capítulo, compreende o processo de migração no bojo das determinações do desenvolvimento do sistema capitalista e do modo de produção a ele inerente.

Desta teoria surgiram teorias específicas sobre as migrações, a certo modo, relativamente recentes e que passaram a analisar mais diretamente os processos de mobilidade humana causadores da desagregação social, tendo como consequência a “quebra os laços de solidariedade, particularmente o sistema familiar” (THOMAS; ZNANIECKI *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 3-4). Portanto, identifica-se a teoria sociológica sobre as migrações como a que melhor se relaciona com a análise da teoria social que será adotada nesta pesquisa. Como dito, retornaremos oportunamente.

Partindo dos achados na história humana vemos que a produção cultural dos homens e a sociedade em seu processo de desenvolvimento vêm de longa data, ou

seja, desde a época que não havia a escrita, nas chamadas sociedades ágrafas. Nas descobertas arqueológicas, as comunicações que pudemos conhecer se deram por via da produção de ferramentas, objetos e mesmo por meio das pinturas rupestres, que também fizeram parte do processo de desenvolvimento humano e, a certo modo, do processo de comunicação – as diferentes formas de linguagem.

Historicamente, as atividades que passaram a ser realizadas por meio dos esforços empreendidos por esses homens no enfrentamento das adversidades em cada tempo histórico exigiram deles a retirada, extração ou transformação da natureza para a obtenção dos substratos, ou seja, os meios para a manutenção da vida, da espécie. Em síntese, pode-se dizer que a produção da existência se deu por meio de uma “atividade orientada a um fim” (MARX, 2013, p. 261).

Na trajetória do desenvolvimento humano, esse processo de trabalho orientado a determinados fins se deu pelo fato de que o ser humano, por seu potencial criativo e, na medida em que desenvolvia relações sociais, torna-se capaz de criar ferramentas e interagir de diversas formas com a natureza na produção e reprodução da vida. Assim, o homem caminhou aprimorando as ferramentas, bem como suas atividades, sobre as quais residem importância e significado histórico, ou como nos diz Marx (2013):

A mesma importância que as relíquias de ossos têm para o conhecimento da organização das espécies de animais extintas têm também as relíquias de meios de trabalho para a compreensão de formações socioeconômicas extintas. O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, com que meios de trabalho (MARX, 2013, p. 257).

Em razão disso é que se afirma que o trabalho é uma categoria fundante do ser social, porque é através do trabalho, ou seja, através do desenvolvimento das atividades relativas à produção da existência coletiva/social que ele modifica sua relação com a natureza.

É, pois, na medida em que os homens partilham dessas relações que eles vão estabelecendo uma rede de interações sociais, culminando no seu desenvolvimento e na produção de conhecimento, que conseqüentemente resultam na construção de um mundo real, ou seja, a sua história, a sua sociabilidade, fruto das objetivações e das apropriações. Desta forma, pode-se dizer que a própria sociedade é produto do homem, das relações humanas historicamente determinadas.



Brevemente procura-se demonstrar o caminho percorrido pelos homens no desenvolvimento da sua existência no transcorrer da História da Humanidade, para destacar que o processo desencadeado e construído por essa espécie permitiu o seu próprio aprimoramento, a ocupação de territórios e o desenvolvimento de diferentes línguas.

Isto se deve ao processo de trabalho empreendido na transformação da natureza a partir das finalidades teleológicas de sobrevivência, porque somente o homem faz história. Assim, a busca das suas idealizações foram, a certo modo, motivadoras das migrações antigas e atuais. Em outras palavras, a busca de melhores condições materiais de vida e sobrevivência levou o homem a migrar.

Nessa linha de pensamento Netto e Braz (2008) resumem o que dissemos:

Numa palavra, este é o processo da história: o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie humana – assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo e humanização, como processo de produção da humanidade através da sua auto-atividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social (NETTO; BRAZ, 2008, p. 37)

O homem não cessou a sua relação com a natureza e com os outros homens. Em sua trajetória foi dando origem a diferentes culturas, sendo estas fruto das objetivações resultantes do trabalho. Isto quer dizer que a partir das relações sociais, da produção social e cultural os homens se humanizam.

Este entendimento é traduzido por Netto e Braz (2008):

O trabalho, porém, não só permanece como a objetivação fundante e necessária do ser social – permanece, ainda, como o que se poderia chamar de *modelo* das objetivações do ser social, uma vez que todas elas supõem as características constitutivas do trabalho (a atividade teologicamente orientada, a tendência à universalização e a linguagem articulada) (NETTO; BRAZ, 2008, p. 43 grifo do autor).

Desta forma, as objetivações resultantes do trabalho enquanto atividades realizadas pelo ser social nos permitem compreender a cultura como parte integrante destas objetivações, nela está intrínseco o compartilhamento da língua nos diferentes momentos da vida humana. Este aspecto é de relevância para nós pois está diretamente ligado ao nosso objeto de estudo. Como já mencionado anteriormente, nosso objetivo geral é compreender em que medida a Política Pública da Educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender às

necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos, enquanto um meio capaz de possibilitar melhores condições de vida e de sobrevivência em nossos Países.

Retomemos o fato de a cultura ser, ao mesmo tempo, um dos elementos que agrega os povos, mas que também pode ser o que os distingue uns dos outros, implicando um sentido de pertencimento ou de estranhamento.

A cultura de um povo possui elementos próprios da sua historicidade, da sua formação, ao lado de outros aspectos que formam aquela dada realidade. A dos haitianos, foco do nosso estudo, tem, portanto, sua particularidade no conjunto das diferentes sociedades, estas que formam uma totalidade, a sociedade humana em sua diversidade cultural.

No entanto, na própria sociedade humana, o curso do desenvolvimento do homem como um ser social em seu processo de humanização resultou repleto de determinações, fruto das objetivações no meio e no tempo histórico que viveu. Daí a razão que motivou a realizar esse resgate socio-histórico da vida humana e localizar a trajetória da construção do sentido da língua.

Boulos Junior (2013) contribui para a reflexão sobre alguns aspectos da cultura, visto que, por vezes, não se dá conta do significado para a materialização da vida:

[...] cabe dizer ainda que existe a cultura material (conjunto de objetos que se pode ver, medir, pesar, como casas, sepulturas, instrumentos de trabalho, de guerra e de caça) e a cultura imaterial (aquilo que é produzido pelo ser humano, mas que não se pode pegar, medir ou pesar, como uma dança, uma festa, o modo de fazer uma comida ou um instrumento musical, um ritual) (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 37).

Nas condições reais da produção da vida, pode-se aferir que é pelo trabalho que o homem produz o mundo, se faz humano, torna-se um ser social produzindo sua existência na relação com a natureza desde os tempos remotos até os nossos dias. Na produção da vida é onde estão imbricados os elementos da linguagem. No interior da cultura a língua vai sendo construída e perpetuada como parte do patrimônio histórico da humanidade.

Desta forma, a língua, assim como a escrita, é fruto da criação humana, elemento da cultura. Portanto, o fato do homem compartilhar a mesma língua é de fundamental importância na manutenção da produção cultural e da sua eticidade, como também o são a participação nos ritos e práticas de um determinado povo ou

nação, a produção e a apreciação das obras artísticas, ou seja, a cultura é tudo aquilo que dá sentido de unidade, de pertencimento, de identidade.

Desta forma, acredita-se ser fundamental resgatar as migrações humanas, suas prováveis causas na intrínseca relação com a língua, permitindo ampliar a compreensão da sua relação com a contemporaneidade, os nexos existentes.

As palavras de Netto e Braz (2008) sintetizam o que buscamos apresentar sobre a construção processual da trajetória das migrações do homem e suas determinações:

O ser social, assim estruturado e caracterizado, não tem nenhuma similaridade com o ser natural (inorgânico e/ou orgânico); ele só pode ser identificado como o ser do homem, que só existe como homem em sociedade. E, assim compreendido, o ser social se revela não como uma forma eterna e atemporal, a-histórica, mas como uma estrutura que resulta da auto-atividade dos homens e permanece aberta a novas possibilidades – é uma estrutura histórica inconclusa, apta a reconfigurar-se e a enriquecer-se no curso da história presente e futura. Erguendo-se a partir do ponto de diferenciação com a natureza assinalado pelo surgimento do trabalho, o ser social constituiu-se na história pela ação dos homens e constituiu historicamente o ser dos homens – e só se pode pensar num ponto terminal de seu desenvolvimento se se pensar numa paragem terminal da história, hipótese que contraria todos os conhecimentos científicos e teóricos disponíveis (NETTO; BRAZ, 2008, p. 42).

A trajetória da construção da civilização humana e nela as migrações ocorridas, voluntárias, deliberadas, forçadas, ou por força de quaisquer outras causas como veremos adiante seguiram o curso da história. Não uma história por etapas progressivas, mas uma história fruto das suas necessidades e das condições enfrentadas pelos migrantes para sobrevivência em seus diferentes períodos, portanto, decorrente da dinâmica social de cada momento e das condições concretas e materiais por eles encontrados.

A história humana conforme consta nos livros da disciplina de História Geral<sup>21</sup> se inicia tomando por base a escrita. Portanto, Pré-história é a denominação do período anterior à escrita.

Na contemporaneidade outros historiadores vêm defendendo e argumentando que a chamada Pré-História guarda um legado de grande relevância sobre a história do desenvolvimento humano, tendo sido pouco decifrado

<sup>21</sup> Sobre os períodos da história têm-se que: Karl Poetz (1819 a 1881) foi um pioneiro no uso de tabelas cronológicas para o estudo e ensino da história mundial, tendo publicado, em 1863, seu famoso *Auszug aus der alten, mittheren, neuren und neuesten Geschichte*. Esta obra foi publicada em inglês em 1883, com o título Epítome da história antiga, medieval e moderna. Disponível em: <<http://www.wdl.org/pt/sets/world-history/timeline>>. Acesso em: 06 de jun. de 2018.

envolvendo a escrita e a linguagem, até mesmo sobre as objetivações na produção da sua própria existência.

Essa compreensão da mudança do fenômeno humano pelo trabalho é afirmada por Netto e Braz (2008) explicitamente:

[...] o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho. Quanto mais se desenvolve, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a esferas de objetivação que se automatizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte, etc (NETTO; BRAZ, 2008, p. 43).

A citação de Boulos Junior (2013) que apresentamos a seguir elucida o mesmo entendimento dos historiadores antes citados e ambos vêm ao encontro dos motivos que nos levaram a buscar as teses sobre as migrações humanas pelo globo, principalmente para destacar o surgimento da língua na história da produção humana, bem como para destacar o contexto que levou às imposições sofridas pelos processos de aculturação de determinados povos em relação a outros e suas razões, seus sentidos. Tais aspectos históricos contribuem na medida em que nos ajudam a compreender nosso objeto de pesquisa. A saber:

[...] as fontes não escritas (como entrevistas, imagens, restos de moradia) são tão importantes quanto às escritas para o conhecimento das sociedades humanas; as conquistas humanas anteriores à escrita (como o domínio do fogo, a invenção da roda, a prática da agricultura) são tão relevantes quanto às posteriores; os povos que não desenvolveram a escrita também possuíam uma história movimentada, que precisa e pode ser mais bem conhecida (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 26).

Assim, conhecer os achados e as descobertas que abarcam cada uma das teses significa adentrar no fenômeno das migrações e nos direcionar para o continente americano, espaço onde está localizado o objeto do nosso estudo, assim como situar o Haiti e o Brasil como países de emigração e de imigração, respectivamente.

Trata-se de compreender uma relação de dupla mão ou partes de uma mesma totalidade, sendo que se analisados separadamente, fora da relação estabelecida e existente entre esses dois países e as relações internacionais, não nos será permitida a compreensão da realidade.

Apesar da forma por vezes limitada da recuperação fidedigna das migrações para as Américas, não se perde de vista a possibilidade de tentar fazer a

reconstrução socio-histórica das raízes, da origem e, principalmente, valorizar o legado que a cada descoberta vai se descortinando.

Nessas experiências concretas, fruto das atividades humanas realizadas para a produção da vida, concomitantemente, surgiu a linguagem, por suas diferentes formas. Ela que se configura como um elemento agregador de um povo, compõe a cultura e, ao mesmo tempo, no caso dos migrantes, pode se configurar como um elemento dificultador, uma barreira a ser transposta. Apropria-se do que nos diz Bakhtin (1981) a respeito da relação da língua com a produção da vida:

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não adquirem sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1981, p. 108).

Em síntese a mobilidade humana, como vimos, é um fenômeno de longa data. Os povos ou tribos foram tensionados a se deslocar por diferentes razões, mas fundamentalmente em busca de melhores condições para a produção material da existência no tipo de sociedade em que se vivia.

Como poderemos ver em seguida, a própria constituição do povo europeu, principal artífice da colonização das Américas, se deu por sucessivas migrações. Destas, destaca-se o processo de aculturação e compartilhamento da língua como sendo um elemento que uniu povos. O não compartilhamento causou estranhamento, desagregação entre os povos, bem como gerou processos de diferenciação de identidade social entre a população, como veremos adiante no Capítulo II, onde trataremos do povo haitiano, especificamente.

## 1.2 AS MIGRAÇÕES BÁRBARAS NA CONSTITUIÇÃO DOS POVOS: SURGIMENTO E DISSEMINAÇÃO DAS LÍNGUAS INDO-EUROPEIAS

Na passagem da Idade Antiga para a Idade Média, localiza-se a migração bárbara ou, como é mais conhecida nas obras de História, a invasão dos bárbaros. Estes partiam de diferentes regiões, constituídos predominantemente por povos ou tribos nômades, entre eles, os germanos, os eslavos e os tártaro-mongóis.

Os germanos saíam da região norte da Europa para o centro em sentido de Roma. Era um grupo formado pelos povos ostrogodos, vândalos, bretões, saxões e francos. Já os eslavos partiam da Europa Oriental e parte da Ásia, eram constituídos pelos povos russos, tchecos, poloneses e sérvios.

Os tártaro-mongóis saíam da Ásia e eram formados pelos povos hunos, turcos e búlgaros. Estes, todavia, se distinguíam dos outros povos por possuírem características e habilidades superiores no traquejo das armas da época, o arco e as lanças, e serem demasiadamente ágeis com cavalos. Com isso lutavam, invadiam, saqueavam e, se necessário, matavam seus adversários para atingir seus objetivos – assim como costuma acontecer na relação entre invasores e invadidos, como a própria história do nosso País é capaz de mostrar.

A luta nas sociedades antigas se dava entre os povos por territórios, alimentos, animais, principalmente, em disputas de uns contra os outros, do mais forte contra o mais fraco, o que demonstra a relação de disputas existentes, o que mais tarde, na modernidade, com o desenvolvimento do sistema capitalista, como veremos adiante, as relações de classes vão aprofundar a correlação de forças nas sociedades.

O uso do termo “invasões bárbaras”, ou como é denominada pela expressão alemã “*volkerwanderung*”<sup>22</sup>, diz respeito às migrações ocorridas por estes povos nas fronteiras do território ou Império Romano. O termo bárbaro<sup>23</sup>, pejorativo para os romanos, era a identificação do não civilizado, significava todo aquele que não vivia sob suas leis e nem participava das suas instituições, portanto, excluídos da sua cultura.

A invasão dos bárbaros germânicos nas regiões de fronteira do Império Romano deu início ao desenvolvimento de uma sociedade composta por vários povos de diferentes costumes. Dedicavam-se, predominantemente, à guerra e à agricultura (BOULOS JUNIOR, 2013), sem, contudo, praticar a mesma língua. Os germânicos passaram a habitar as regiões próximas para obter, principalmente, segurança e, em troca do direito de permanecer, lavravam a terra e tinham que fazer parte dos exércitos romanos, passando a ser considerados entes federados.

---

<sup>22</sup> Termo alemão “*Volkerwanderung*” tradução para o português refere “a migração dos povos”.

<sup>23</sup> Os bárbaros recebiam essa denominação, de origem grega, pois os gregos não entendiam a língua dos povos do norte. Aos ouvidos gregos, esses povos balbuciavam algo como um bar-bar, o que deu origem à palavra bárbaro, que passou a designar o estrangeiro. Em latim, eram os bárbaros, o que explica que, para os romanos, eram os povos que não falavam latim, não seguiam as leis romanas e também não participavam da sua civilização. Disponível em: <<https://www.mundoeducacao.bo.com.br/historiageral/invasoesbarbaras>>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

As províncias do Império Romano constituídas pelos migrantes germânicos “abrigava um mosaico de povos e culturas e, embora em Constantinopla as pessoas falassem várias línguas, a língua oficial do Império Bizantino era o grego” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 181).

A partir das chamadas invasões passaram a usar dialetos latinos, fazendo com que a cultura transcendesse as fronteiras linguísticas. O idioma inglês<sup>24</sup>, uma língua germânica ocidental, incorporou influência da língua nórdica – língua praticada pelos vikings. Das línguas indo-europeias<sup>25</sup> surgiu o inglês praticado pelos anglo-saxões, o holandês e o alemão. Na Inglaterra, houve a conjugação do francês da aristocracia, do inglês dos burgueses e camponeses e o latim, que era praticado pela Igreja e pela área jurídica, contudo predominou o inglês a partir de influência germânica.

Na Alemanha, a língua oficial se tornou o alemão, constituída pela conjugação dos dialetos do baixo-alemão e do alto-alemão, sendo que este ficou sendo a língua oficial, por esta ser falada com maior incidência no território.

As várias línguas indo-europeias formavam o conjunto das línguas dos povos que migravam e, conseqüentemente, também eram praticadas nas regiões fronteiriças do Império Romano, no período entre 750 a.C e 476 d.C, quando este foi derrotado pela invasão dos bárbaros tártaro-mongóis. Além destas, outras línguas como o dinamarquês, o norueguês, o sueco, o português e o espanhol, todas originárias do latim e das classes populares, passaram a formar as línguas românicas.

Os tártaro-mongóis, povos hunos, eram criadores de animais domésticos, principalmente de cavalos. O grupo era formado por tribos nômades e viviam na Ásia central no século IV. Em dado momento estes deslocaram-se para a Europa em grandes expedições, muito provavelmente por mudanças climáticas em busca de alimentação tanto para eles quanto para seus animais.

---

<sup>24</sup> “O inglês, língua germânica ocidental que surgiu com os Anglo-Saxônicos por volta do século V, e que incorporou elementos da língua nórdica antiga dos Vikings após as invasões dos séculos VIII e XI” Disponível em: <<https://oresgatedahistoria.blogspot.com.br/2013/03/como-o-ingles-se-tornou-lingua-mundial.htm>>. Acesso em: 18 de mai. de 2017.

<sup>25</sup> A linguística nasceu do estudo da superfamília das línguas indo-europeias (cerca de metade da população mundial tem como língua materna uma língua indo-europeia. Ao longo dos últimos dois séculos, os linguistas reconstruíram o vocabulário e a sintaxe da protolíngua indo-europeia. As primeiras investigações situavam sua origem na Europa, e indicavam rotas migratórias por meio das quais as línguas-filhas teriam evoluído até se agruparem em dois ramos bem definidos: um oriental e um ocidental. Disponível em: <<http://www.Sankrit-sanscrito.com>>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

Os hunos, que saíram do oriente da Ásia para o ocidente da Europa eram reconhecidos como povos violentos. Saqueavam e matavam para obter os meios de subsistência, ou seja, disseminavam terror e medo. Quando migravam geravam, inclusive, outras migrações ou alguns povos acabavam se unindo a eles. Tal fato contribuiu para a unificação de grupos ou povos bárbaros, que resultou no fim do Império Romano no ano 476 d.C e que, por sua vez, foi gerador de um processo de mistura de culturas, valores, costumes e credos.

A migração bárbara ocorrida no Império Romano se traduz por dois lados de uma mesma unidade, contraditoriamente. De um lado pela barbarização das populações ditas romanas, de outro, com a romanização dos povos bárbaros que ali ingressaram, derrotando aquele império e adotando o latim como língua oficial.

Assim, podemos perceber que a língua expressa tamanha importância na produção da existência, na manutenção, preservação e perpetuação de um grupo ou de um povo, criando uma identidade, um elo que os agrega socialmente, tanto quanto também é fator de desagregação/exclusão, apresentando uma relação dialética no cotidiano da vida, das relações, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Note-se que, desde aquela época, a ausência de compartilhamento da mesma língua já vinha imbuída de sentido, significado e importância, por isso aqueles povos bárbaros eram considerados estranhos, conseqüentemente, dependiam de partilhar a mesma língua e, assim, da mesma cultura para serem aceitos, incluídos como não estranhos ou estrangeiros na sociedade romana.

Daí a importância de se refletir neste estudo sobre a apropriação da Língua Portuguesa por parte dos imigrantes haitianos, razão da recuperação socio-histórica dos povos e, conseqüentemente, o surgimento das línguas indo-europeias e a sua influência no continente americano sobre as línguas originárias dos povos autóctones, como veremos mais adiante.

Pode-se perceber através da História como a língua pode demarcar tanto a inclusão quanto a exclusão dos indivíduos em uma determinada sociedade.

Como se vê, a questão da migração dos povos é algo que permeia a história da humanidade em todos os tempos, havendo períodos de maior ou menor intensidade. As pessoas migram em razão de interesses ou necessidades individuais ou coletivas, ou seja, movidas por uma ou mais causas. O migrante não



deixa apenas o seu território físico mas, conjuntamente, deixa também o seu habitat linguístico.

Como já explanado, geralmente as migrações envolvem diversos motivos conjuntamente, não estando restritas a uma só causa. Assim, as causas das migrações podem ser de ordem econômica, social, cultural, ambiental e política.

No caso da migração haitiana, que será apresentada especificamente no capítulo II, esta apresenta traços identitários com as raízes históricas dos processos de colonização europeia, tal qual ocorreu no Brasil.

Assim busca-se aprofundar as principais causas das migrações ao tratar do cenário mundial na contemporaneidade. Antes, porém, consideramos importante tratar da expansão marítima ocorrida para as Américas a partir do final do século XV a favor do desenvolvimento mercantilista das metrópoles no continente europeu. Este desencadeou o período denominado de pré-industrial, ou seja, os primórdios da institucionalização do sistema capitalista, pautado principalmente pela expansão comercial e aumento da produção.

Nesse contexto, sem dúvida, encontraremos elementos que nos ajudarão a melhor compreender as determinações sociais, econômicas e culturais impostas pela chamada expansão marítima e os descobrimentos de novos territórios que, sabe-se, só eram novos do ponto de vista dos colonizadores.

É nesses territórios das áreas descobertas e que passaram pelo processo de colonização e de aculturação, imposição e compartilhamento de outra língua, que se localiza o nosso objeto de estudo.

Em razão, é fato que as migrações não cessaram no período das descobertas, ao contrário, prosseguiram como sendo uma estratégia de domínio e de geração de dependência no curso posterior dos acontecimentos até nossos dias, com diferentes contornos e servindo a objetivos diversos, especialmente a favor do desenvolvimento econômico daquelas nações. Consequentemente geraram profundas determinações no campo social e econômico destes países – denominados de colônias – entre eles o Brasil e o Haiti.

### 1.3 A EXPANSÃO E A EXPLORAÇÃO TERRITORIAL DO SÉCULO XV: O CONTINENTE AMERICANO EM CENA

É durante a Idade Moderna, a partir do século XV, que ocorre a expansão marítima ou os grandes descobrimentos. Esse período foi marcado por alguns países europeus que já tinham uma política centralizada, o poder econômico, conhecimento tecnológico e dominavam as técnicas da navegação, realizavam viagens em busca de outros caminhos para chegar ao comércio de especiarias nas Índias, pelo Mediterrâneo.

Tais viagens não se restringiam a objetivos exclusivamente comerciais, sobretudo sabia-se da existência de regiões ainda não exploradas. Esse período de grande expansão das navegações, conseqüentemente de muitas migrações e dos descobrimentos de novos continentes, segundo Boulos Junior (2013), foi denominado de primeira globalização<sup>26</sup>.

Foi no contexto da expansão marítima e do incremento do comércio que se deu a introdução das formas mercantilistas a desfavor do sistema feudal que vinha desde a Idade Média. A sua base foi o comércio de troca gerado pelo aumento da produção para exportação que visava agregar mais riquezas, sobretudo, de ouro e prata para os países mandatários, o chamado período do metalismo, uma das características do mercantilismo<sup>27</sup>.

Principalmente os países europeus como Espanha, França e Inglaterra, nesse período, passaram a governar à luz das monarquias absolutistas<sup>28</sup> e a dar vazão ao processo mercantilista.

Portugal, praticante mercantil, de forma pioneira diante dos demais países, unificou seu território e instituiu “uma monarquia nacional centralizada – desde o início do século XV já era um Estado moderno com controle sobre todo o território nacional e apoio da burguesia para investir na expansão marítima e comercial” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 235). Os portugueses eram dotados de empenho no

---

<sup>26</sup> “A globalização pode ser definida como um processo histórico de crescente interligação econômica, social e cultural entre os diferentes povos e países.” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 816).

<sup>27</sup> As características do mercantilismo são: “**o metalismo**: crença segundo a qual a riqueza de um país é proporcional à quantidade de metais preciosos que ele consegue acumular. Jean Bodin, jurista francês daquele período, resumiu essa crença dizendo: ‘a abundância de ouro e prata é a riqueza de um país’; **a balança comercial favorável**: princípio derivado do metalismo. Acreditava-se que, sendo o dinheiro feito de ouro ou prata, só se poderia retê-lo num país importando o mínimo e exportando o máximo, mantendo assim a balança comercial favorável; **o protecionismo**: para manter a balança comercial favorável, os países incentivavam o comércio, a indústria e a marinha mercante nacionais, protegendo-os da concorrência estrangeira. Recomendava-se, por exemplo, o aumento dos impostos sobre os produtos estrangeiros a fim de torná-los mais caros, favorecendo os produtos nacionais” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 241 grifos do autor).

<sup>28</sup> Absolutismo entende-se por “regime político em que o detentor do poder o exerce sem dependência de outros poderes” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 239).

aprimoramento das técnicas de navegação através da Escola de Sagres, além de contarem com uma posição geográfica privilegiada, o que facilitava a busca por caminhos e riquezas ultramar, inicialmente com foco para o leste – ou para o lado oriental e depois para o ocidente, onde ficava o continente americano.

As metrópoles europeias almejavam conseguir maior poder e prestígio. Com isso galgavam por maior respeito em relação às outras nações, lutando pelo domínio do poder comercial e maior exploração de territórios, razão de manterem submissas e dependentes as suas colônias através do pacto colonial<sup>29</sup>.

Este processo desencadeou o controle alfandegário, bem como o surgimento da ação de comerciantes que administravam a relação entre produtores e consumidores, iniciando assim processos de expropriação e acumulação de ganhos de uns em detrimento de outros.

Foi à luz do mercantilismo, aliado ao crescente movimento marítimo entre os continentes, que se deu o aprimoramento das embarcações com o uso de meios mais leves e rápidos, além da utilização da bússola que veio favorecer a partida e a chegada de muitas pessoas de várias partes do mundo, configurando-se em um grande movimento migratório.

Esse movimento de países europeus ultramar e intercontinental resultou no domínio de territórios, ocasionando por este processo de mobilidade humana a intercultura dos povos e a disseminação das línguas latinas indo-europeias<sup>30</sup> sobre as das culturas indígenas presentes na América. A imposição das línguas e da cultura europeia como mecanismo de dominação mundial, ou como compreendido por Marimba Yurugu Ani (1994) ao se referir ao imperialismo cultural,

[...] a imposição sistemática de uma cultura estranha na tentativa de destruir a vontade de um povo politicamente dominado. O mecanismo do imperialismo cultural provoca insegurança cultural e auto dúvida dentro do grupo dominado separados de seu legado ancestral, eles perdem o acesso à sua fonte de resistência política (ANI, 1994, p. 29).

Desta forma as chamadas “descobertas”, antes de serem motivadas pelo puro interesse desbravador, se configuraram pelo interesse material, resultando em possibilidades de conquista e exploração de riquezas, visando à ampliação do

<sup>29</sup> Pacto colonial era compreendido “o conjunto de regras e acordos firmados entre a metrópole e os colonos, que tinha por objetivo assegurar que a exclusividade dos lucros da produção colonial seria remetido tão somente à sua metrópole de origem. Essa política ficou conhecida como exclusivo metropolitano ou exclusivo comercial” Disponível em: <<https://www.historiadorio.mundo.uol.com.br/idade-moderna/o-pacto-colonial.htm>>. Acesso em: 22 de jan. de 2018.

<sup>30</sup> “[...] as línguas são agrupadas em famílias e estas, em troncos. As línguas latinas, celtas, germânicas e eslavas, por exemplo, originaram-se todas de um mesmo tronco, o indo-europeu.” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 326).

desenvolvimento econômico dos seus países de origem, favorecendo, assim, o fortalecimento do mercantilismo.

Foi neste contexto que se intensificou a exploração das colônias no continente africano e americano, como citado por Oliveira (2001) ao se referir a América como uma porta aberta à exploração:

[...] é preciso lembrar que os povos sempre se movimentaram ao longo dos territórios, rios e mares do globo, em deslocamentos contínuos. O curso da civilização ocidental foi movido pela existência de novos espaços – a ideia de uma fronteira aberta –, que atraiu e possibilitou a movimentação de grupos que se deslocavam da Europa para Oeste, em direção ao continente americano (OLIVEIRA, 2001, p. 11).

No contexto do século XV, por volta do ano 1492, deu-se o início à chegada, principalmente, dos espanhóis e portugueses no continente americano. Portugal já dominava Ceuta, norte da África, desde 1415, iniciando o comércio de ouro e outros produtos, bem como de pessoas escravizadas do continente africano. Essa prática teve grandes consequências para o continente americano, onde se encontra o nosso objeto de estudo e que será destacado adiante.

Os portugueses avançaram também para o Oceano Índico chegando à Índia no ano de 1498, e na China e Japão até a primeira metade do século XVI. Por onde passavam iam disseminando as suas práticas a favor da ampliação mercantil e com isso enriquecendo a metrópole. Esse cenário também era presente em outros países da Europa, como Espanha, França e Inglaterra que estavam em pleno processo de desenvolvimento mercantil e pré-industrial.

Foi no século XVI que os ingleses desembarcaram na América do Norte. Observa-se que os povos formados pelas migrações bárbaras, citadas anteriormente, passaram a ocupar as Américas, além da migração africana, trazida em outra condição, como destacaremos mais adiante.

Dessa maneira as colônias passaram a exercer papel fundamental no fornecimento das matérias-primas, servindo de suporte ao desenvolvimento econômico que se desencadeava no continente europeu, de início utilizando a mão de obra dos povos da América – os índios.

Estas descobertas movimentaram e impulsionaram vários países a angariar vantagens para o seu desenvolvimento comercial. Nessa direção, os territórios do continente americano foram sendo tomados como seus pelos países colonizadores, e entre eles houve disputas de interesses, guerras e massacres para a ocupação

entre países, uma vez que eram considerados como importantes fontes de riquezas para fins de exploração.

As migrações, justificadas pelos interesses mercantis dos povos europeus, resultaram em relações de miscigenação das populações, introdução de outras línguas, costumes e valores e a imposição da sua cultura, configurando-se, a certo ponto, como desrespeito e destruição da cultura dos povos existentes.

Esse processo de introdução de novas relações entre as metrópoles e as colônias do continente americano, além da subordinação forçada contra os povos denominados indígenas que aqui viviam, ainda foi profundamente marcado pelo incremento do comércio de pessoas na condição de escravizadas, uma migração quantitativa em número<sup>31</sup> e qualitativamente superior em ônus pelos atos e condutas de barbárie praticadas contra eles.

Os africanos tornaram-se a base, a força motriz para o aumento das economias das metrópoles, principalmente ligadas ao processo de mineração do século XVIII, dos quais tudo ou quase tudo foi subtraído: a dignidade, a liberdade, a força de trabalho e até a própria vida.

Essas pessoas foram continuamente submetidas ao trabalho forçado e à exaustão. Em função das péssimas condições de sobrevivência, alimentação e moradia, como foi o caso dos índios, inicialmente, e depois dos africanos, houve os que se recusavam, sendo perseguidos e, quando não conseguiam fugir, eram duramente castigados ou mortos.

Foi desta forma que a população indígena<sup>32</sup> foi quase exterminada pelos colonizadores europeus, além da incontável quantidade de africanos que morreram ainda durante a travessia nos navios ou em terra pelas péssimas condições em que viviam, sendo acometidos por doenças sem que lhes fosse dado o devido tratamento.

As migrações oriundas dos processos de colonização resultaram em relações de miscigenação das populações, introdução de outras línguas, costumes e valores, desrespeitando a cultura dos povos autóctones.

---

<sup>31</sup> “Estima-se que entre os séculos XV e XIX a África perdeu entre 65 a 75 milhões de pessoas raptadas pelo tráfico negreiro. Nos séculos XVI, XVII e XVIII, segundo estimativas de Afonso Taunay, entraram no Brasil, respectivamente, 100.000, 600.000 e 1.300.000 escravos negros”. Disponível em: <<http://geo7kedfundamentals.jimdo.com>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

<sup>32</sup> “A inclusão da população de origem indígena na sociedade colonial esteve condicionada, em grande medida, a três variáveis: os surtos de epidemias a que estava submetida periodicamente; as guerras de extermínio, que atingem o paroxismo ao longo da segunda metade do século XVII na Guerra dos Bárbaros; e a escravização levada a efeito principalmente pelos bandeirantes” (CARRARA, 2014, p. 5).

Esta forma de pensamento colonialista e expansionista a favor das metrópoles foi causadora de prejuízo a outros povos e as suas culturas. A história da humanidade viu destruída parte da sua herança, do seu patrimônio cultural, até mesmo do seu próprio povo a custo do domínio cultural europeu. Foi o caso dos Incas e Astecas.

Os desafios das expedições realizadas pelos países da Europa foram crescendo sempre com maior intencionalidade de expansão econômica sobre os ditos novos territórios, sobretudo as expedições portuguesas e espanholas, cujo interesse era o comércio de ouro no Oriente, que se apresentava demasiadamente interessante e lucrativo. Em contrapartida, favorecia e intensificava disputas e guerras pelas conquistas destes espaços – o exemplo disto é a perda do território do Haiti pela Espanha para os franceses.

Esse processo de migrações e de aculturação não se encerrou nas expedições marítimas pelas descobertas nos séculos XV e XVI, ao contrário, atingiu um número expressivo de migrantes, com mais ênfase os europeus e asiáticos, entre os séculos XVIII e XIX.

Tais migrações foram, principalmente, motivadas pelas possibilidades encontradas nos novos continentes, tanto para a vinda quanto para a permanência nestes locais de destino. Com o intuito da exploração das colônias, referindo-se ao desenvolvimento agroexportador pela produção de matérias-primas, como foi o caso dos ciclos nas Américas da madeira, açúcar, ouro, algodão, café e borracha dentro de um contexto que respondia ao desenvolvimento industrial nos países ibéricos.

O processo de retirada destes produtos pelas metrópoles contribuía para o aumento das riquezas e do poder destes países às custas dos prejuízos e danos causados às Colônias pelas formas que se estabeleciam as relações e pela devastação propriamente dita.

Tais medidas favorecerem, de um lado, os processos de manufatura e industrialização que se desenvolviam no continente europeu, mas que também geravam crises no comércio destes. E, no continente indiano, pelo aumento da concorrência entre países tendo desencadeado a exigência por maior expansão. De outro lado, as colônias serviam de base para o incremento e expansão comercial.

Enquanto as colônias eram mantidas como espaços de exploração de riqueza, os países europeus davam início ao processo de expansão comercial intercontinental, uma vez que a produção aumentava em vários países e restava

prejudicada a produção para escoar, dada a concorrência. Esse fato contribuiu para a ampliação da questão econômica, sobretudo para reverter em mais ganhos.

Outro fator que afetava as sociedades europeias, de cunho cultural e religioso, eram as frequentes perseguições contra os protestantes que afetavam as populações, denotando a necessidade de migrar ou se refugiar em outros lugares.

O saldo da migração deliberada e intencional ocorrida com a expansão marítima e exploratória do continente americano se deu, principalmente, por portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e holandeses. As condicionalidades movidas por seus interesses nacionalistas foram geradoras de processos de subordinação, subalternização e dependência que foram se estabelecendo e se sedimentando ao longo da história.

Estas marcas da dependência e subordinação estão presentes em grande parte dos países colonizados da América e da África e perduram até os nossos dias, apesar das independências ocorridas nos países da América do Sul, Central e Caribe durante os séculos XVIII e XIX. O “continente do labor [...] continente que nasceu para *servir e trabalhar*, mas que sabe também conjugar *felicidade com rebelião, sofrimento com liberação, espoliação com revolução*” (ANTUNES, 2011, p.12 grifos do autor). O continente do labor, a que Antunes (2011) está se referindo, é o Continente Americano e sua relação histórica com o trabalho. Território onde se encontra localizada a população hoje migrante para o Brasil, os haitianos, um povo diretamente envolvido em nosso estudo.

Sobre a migração haitiana voltaremos a tratar mais especificamente quando analisarmos o contexto das migrações na contemporaneidade. Contudo não podemos deixar de observar o reflexo das determinações da colonização do Haiti pela Espanha e depois pela França, da população migrante para aquele país no século XVIII, majoritariamente composta por africanos traficados na condição de pessoas escravizadas e do movimento de insurreição contra as formas de tratamento e pela independência.

A migração africana para a América ocorreu não apenas com essa população tendo sido alvo de comercialização em seu país de origem, mas também negociada nas regiões dos países de destino. Este foi o caso no Brasil, por meio do tráfico interprovincial, em que, segundo Fausto (2002):

[...] transportavam-se cativos não só por via marítima para as regiões cafeeiras. Possivelmente com o objetivo de escapar ao pagamento do

imposto devido nos portos de embarque, muitos escravos eram obrigados a viajar por terra (FAUSTO, 2002, p. 112).

Diante das formas a que estavam submetidos, de exploração e maus tratos, muitos aceitavam participar de guerras como soldados, eram movidos por promessas de liberdade, cujas chances de sobrevivência eram mínimas, uma incógnita. Porém, qualquer coisa parecia melhor que ficar vivendo nas condições de escravizado.

A chamada abolição resultou de um longo processo de lutas e resistências que contou com a colaboração dos chamados abolicionistas, pessoas que comungavam das ideias de liberdade humana oriundas do movimento da Revolução Francesa no século XVIII. Até chegar a abolição, o processo de vida e sobrevivência foi marcado por fugas, violências, mortes e revoltas físicas destas pessoas e contra elas, inclusive dos seus próprios feitores.

No entanto, merece destaque ainda nesse contexto o incentivo à migração europeia por questões de ordem ideológica para ampliar a produção agrícola em vários países da América, da mesma forma para o Brasil nas plantações cafeeiras.

A migração europeia, movida principalmente devido à crise de alimentos naquele continente, passou a vir para o Brasil desde o segundo Reinado e foi ganhando maior vulto em meio ao movimento pró-República, na segunda metade do século XIX. Não tardou, o Brasil deu início à migração subvencionada, principalmente com destino a São Paulo, local onde havia a concessão de auxílios para atrair migrantes europeus, como o pagamento das despesas de viagem.

A Sociedade Promotora da Imigração Brasileira divulgou panfletos em várias línguas e em diversos países da Europa sobre as vantagens da migração para o Brasil visando atraí-los. Além das despesas de viagem, também ofereceram “hospedagem por oito dias na capital em um prédio construído pelo governo, e o transporte para as fazendas” (FAUSTO, 2002, p. 114), o que significou a vinda de um grande contingente de migrantes europeus. Em 1888 somavam quase 92 mil (FAUSTO, 2002, p. 115).

Os migrantes europeus passaram a ocupar no Brasil, de certo modo, os lugares dos recém-libertos nas fazendas. Contudo,

[...] não se conformaram com as condições de existência encontradas no Brasil. Eles eram submetidos a uma disciplina estrita, incluindo a censura de correspondência e o bloqueio da locomoção nas fazendas (FAUSTO, 2002, p. 114).

Os migrantes africanos, atingidos pela Lei Áurea e, por assim dizer, desempregados e praticamente sem nenhuma condição para produzir a sua existência,



deslocavam-se para onde poderia haver alguma expectativa de trabalho para sobrevivência. Foram libertos totalmente desprovidos de qualquer questão material. Este cenário é parte da história do povo africano vindo pela determinação da migração forçada, na condição de escravizados para as Américas e para o Haiti, como veremos em capítulo próprio.

Os migrantes europeus passaram a trabalhar no Brasil nas plantações em condições semelhantes a das pessoas escravizadas em troca da subsistência assalariada. Eram proibidos de adquirir terras no período de três anos da sua chegada, conforme disposto na Lei de Terras<sup>33</sup> de 1850. Enquanto isso os fazendeiros, ao substituir a mão de obra escrava por migrantes, seguiam alargando a sua expansão, exploração econômica e territorial. Os empreendimentos que começaram a surgir, como a construção de estradas de ferro para escoar a produção, bem como a introdução de tecnologias nas plantações e nas colheitas, como o arado e o despoldador, um tipo de técnica de descascar grãos, funcionaram como aliados do processo de expansão colonial.

Essas mudanças no cenário social, político e econômico em que as migrações africanas e europeias vão acontecendo, refletem as determinações do processo de transição que ia sendo tecido, a começar pela queda do sistema feudal pela forma mercantilista de comercializar e deste para o sistema capitalista em desenvolvimento e expansão. Nas palavras de Marx e Engels (2010):

Que diferença hoje! Foi justamente a imigração europeia que possibilitou à América do Norte a produção agrícola em proporções gigantescas, cuja concorrência está abalando os alicerces da propriedade rural europeia – a grande como a pequena. Ao mesmo tempo, deu aos Estados Unidos a oportunidade de explorar seus imensos recursos industriais, com tal energia e em tais proporções que, dentro em breve, arruinarão o monopólio industrial da Europa ocidental, especialmente o da Inglaterra. Essas duas circunstâncias repercutem de maneira revolucionária na própria América do Norte. Pouco a pouco, a pequena e a média propriedade rural, a base do regime político em sua totalidade, sucumbe diante da competição das fazendas gigantescas ao mesmo tempo formam-se, pela primeira vez nas regiões industriais, um numeroso proletariado e uma concentração fabulosa de capitais (MARX; ENGELS, 2010, p. 73).

Importa sinalizarmos que, ao lado da expansão marítima e comercial dos países europeus com a colonização dos países da América e da África, do processo

---

<sup>33</sup> Lei de Terras. O Governo Imperial do Brasil, em 1850 “proibia o acesso à terra por doação ou ocupação. Só podia ser dono dela quem a comprasse. Com isso, os imigrantes, os ex-escravos e os homens livres e pobres ficavam excluídos do acesso à terra, cujos preços eram elevados demais para eles. A única alternativa, então, era trabalhar para os grandes proprietários ou comerciantes. E mais: ao transformar a terra numa mercadoria valiosa, essa lei favoreceu a concentração da propriedade nas mãos de uma minoria” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 535).

de desenvolvimento industrial, vai ocorrendo, não só a disseminação da língua portuguesa e espanhola nas Américas, como também a língua inglesa no continente europeu por questões de ordem econômica, pelo predomínio da língua anglo-saxônica vigente na Inglaterra. Também no continente americano, iniciado nas treze colônias<sup>34</sup> inglesas, que depois foram unificadas, permanecendo como língua oficial dos Estados Unidos da América.

A migração de ingleses que se dirigiu para a América do Norte era, principalmente, de origem protestante. Era uma migração que desenvolveu “sentimentos de autonomia em relação à metrópole e hábitos de autogoverno” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 438), de certo modo, não aceitavam as medidas de exploração, se tornando independentes da metrópole e, com isso, ampliando a ocupação daquele território.

A Inglaterra, como metrópole, teve que buscar outros territórios, dirigindo-se para o Oriente e, da mesma forma, passou a dominar introduzindo a sua cultura e, por conseguinte, difundindo sua língua – o inglês. Desta forma, à medida que a dominação acontecia, a imposição cultural prevalecia.

Acerca da distribuição de terras, no caso brasileiro, as terras existentes eram, majoritariamente, apropriadas pela elite, por força da Lei de Terras anteriormente citada, ou no caso de terras devolutas<sup>35</sup>. A distribuição das terras na época do Império teve origem quando a Coroa Portuguesa as forneceu aos Capitães para as Sesmarias visando o seu cultivo, contudo não eram e não foram socialmente distribuídas aos índios, nem às pessoas libertas, tampouco aos migrantes. Pelo contrário, embora públicas, permaneceram desocupadas ou até irregularmente em posse de mãos de particulares, aumentando a desigualdade entre as pessoas.

Esse processo de transição entre o fim do regime feudal para o advento do capitalismo não se deu de forma estanque, mas processual, sendo que o mercantilismo contribuiu para as bases do desenvolvimento do capitalismo. A

---

<sup>34</sup> “As treze colônias que desencadearam o processo de formação dos Estados Unidos foram instaladas na costa oeste da América do Norte no decorrer do século XVII. Os colonos se fixaram entre o oceano Atlântico e os montes Apalaches. As treze colônias eram: Carolina do Norte, Carolina do Sul, Connecticut, Delaware, Georgia, Ilha de Rodes, Massachussts, Marilândia, New Hampshire, Nova York, Nova Jérseie, Pensilvânia e Virgínia. Os territórios foram fundados em épocas diferentes e não tinham vínculos. A colonização ocorreu no decorrer do século XVII, quando a Grã-Bretanha vivia um período de revoluções e disputas políticas e religiosas. Os conflitos abalavam o absolutismo monárquico. Por discordar dos ideais absolutistas, grupos de protestantes calvinistas deixaram a Grã-Bretanha e procuraram a América. A colonização não encontrou entraves porque a coroa espanhola, dona dos territórios, estava em crise e fixou povoamento entre o México e Peru”. Disponível em: <[https://www.todamateria.com.br/as-treze-colonias\\_e\\_a\\_formation\\_dos\\_estados\\_unidos/](https://www.todamateria.com.br/as-treze-colonias_e_a_formation_dos_estados_unidos/)>. Acesso em 20 de jan. de 2018.

<sup>35</sup> Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo “**devoluta**” relaciona-se ao conceito de **terra** devolvida ou a ser devolvida ao Estado. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/27510-o-que-sao-terras-devolutas/>>. Acesso em: 06 de mai. de 2017.

criação das oficinas de manufaturados foi dando início à industrialização nas áreas urbanas, que passaram a atrair cada vez mais camponeses que migravam das áreas rurais, “a divisão manufatureira do trabalho é uma criação absolutamente específica do modo de produção capitalista” (MARX, 2013, p. 433), logo, é importante conhecer como esse processo foi se desencadeando para contribuir na compreensão dos fatores que foram influenciando os processos de migração humana até chegar à contemporaneidade, lócus do nosso estudo.

Esses camponeses, egressos dos feudos, materialmente despossuídos, levavam apenas a sua força de trabalho, alguns conhecimentos e passaram a compor os grupos que formariam na sequência a classe de trabalhadores assalariados, sendo que “as primeiras oficinas eram aglomerados de pequenas unidades de produção, refletindo pouca mudança quanto aos métodos tradicionais, de modo que o trabalho permanecia sobre imediato controle dos produtores” (BRAVERMAN, 1980, p.61). Era dessas oficinas, por sua vez, que resultava a principal fonte de sustento e sobrevivência dessas famílias.

Essas oficinas se transformaram em fábricas com o advento da Revolução Industrial que trataremos adiante. Nelas, a produção de mercadorias passou a aumentar e o trabalho não foi mais medido individualmente, mas coletivamente, ou seja, por meio da quantidade social que passou a ser produzida, ou como nos diz Marx (2013):

Um artesão que executa sucessivamente os diversos processos parciais da produção de um artigo é obrigado a mudar ora de lugar, ora de instrumentos. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho, formando, em certa medida, poros em sua jornada de trabalho. Tais poros se fecham assim que ele passa a executar continuamente uma única e mesma operação o dia inteiro, ou desaparecem à medida que diminuem as mudanças de sua operação. A força produtiva aumentada se deve aqui ao dispêndio crescente da força de trabalho num dado período de tempo - portanto, à intensidade crescente do trabalho -, ou ao decréscimo do consumo improdutivo de força de trabalho (MARX, 2013, p. 415).

Sobre esse processo de trabalho, Marx diz: “[...] o método de trabalho pode ser o mesmo, porém o trabalho efetivado sob a lógica da empregabilidade coletiva põe em movimento uma revolução nas condições materiais do processo de trabalho” (2013, p. 399).

O que significa dizer que o trabalho do artesão ou do camponês, este que migrou do campo para trabalhar e viver nas cidades, sofreu uma alteração, deixou

de ser uma atividade individual e comunal, passou para o estabelecimento de relações e de novos processos de trabalho que culminaram no desenvolvimento do modo de produção capitalista, e nele deu origem a uma nova estrutura de classes, ou como traduz Braverman (1980):

A mudança em toda forma social de trabalho a partir do que é, do ponto de vista capitalista, improdutivo, para o que é produtivo, significa a transformação do emprego por conta própria em emprego capitalista, de simples produção de mercadoria em produção capitalista de mercadoria, de relações entre pessoas em relações entre coisas, de uma sociedade de produtores esparsos em uma sociedade de capitalismo empresarial. Assim, a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, que despreza sua forma concreta, a fim de analisá-lo como forma social, longe de ser uma abstração ociosa, representa uma questão decisiva na análise do capitalismo, e mostra-nos mais uma vez como as formas sociais dominam e transformam a significância das coisas e processos materiais (BRAVERMAN, 1980, p. 349).

Essas alterações nas relações sociais, fruto da implantação do modo de produção capitalista e suas determinações na vida social, subtraíram a dimensão de totalidade dos processos de trabalho dos homens, quer artesãos, camponeses ou quaisquer outros homens e mulheres, sendo que nas primeiras fases do capitalismo havia o esforço do próprio capitalista para contratar e controlar a força de trabalho e a sua produção. Isto é explicado nas palavras de Marx (2013), a seguir:

A produção capitalista só começa, de fato, quando o mesmo capital individual emprega simultaneamente um número maior de trabalhadores, quando, portanto, o processo de trabalho aumenta seu volume e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se preferir, no mesmo campo de trabalho), para a produção do mesmo tipo de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, tal é histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista (MARX, 2013, p. 397).

À medida que o trabalho nas manufaturas passou a ser subdividido, aumentando a fragmentação das etapas, um maior número de pessoas passou a compor o contingente de trabalhadores, com isso ocorreu a divisão do trabalho, dando origem às funções técnicas de controle e gerenciamento. Em síntese, segundo Marx (2013), a divisão manufatureira do trabalho cria:

[...] por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores parciais, de seu agrupamento e combinação num mecanismo total, a articulação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa dos processos sociais de produção - portanto, uma determinada organização do trabalho social, desenvolvendo, assim, ao mesmo tempo, uma nova força produtiva social do trabalho.

Como forma especificamente capitalista do processo de produção social - e, sobre as bases preexistentes, ela não podia se desenvolver de outra forma que não a capitalista -, tal divisão é apenas um método particular de produzir mais-valor relativo ou aumentar a autovalorização do capital - que também pode ser chamada de riqueza social, *Wealth of Nations*, etc. - a expensas dos trabalhadores. Ela não só desenvolve a força produtiva social do trabalho exclusivamente para o capitalista, em vez de para o trabalhador, como o faz por meio da mutilação do trabalhador individual. Ela produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho. E assim ela aparece, por um lado, como progresso histórico e momento necessário de desenvolvimento do processo de formação econômica da sociedade e, por outro, como meio para uma exploração civilizada e refinada (MARX, 2013, p. 438).

As fábricas recém-implantadas e em pleno desenvolvimento pré-industrial passaram a incluir inicialmente homens, depois mulheres e até crianças na produção de artefatos manufatureiros.

O processo de transição do sistema feudal para o sistema capitalista não se deu de imediato, ao contrário, foi se dando processualmente, tendo iniciado no fim da Idade Média, por volta do século XIV. Perpassou as crises monárquicas, a passagem para a forma absolutista de governar, a introdução da política mercantil, o domínio das metrópoles sobre as colônias e sua subalternização, o crescimento populacional, o surgimento das oficinas de manufaturas e as feiras, das quais surgiram cambistas banqueiros. Ou seja, a decadência do sistema feudal ocorreu pela existência de um contexto desfavorável a sua manutenção, enquanto outro sistema foi se gestando.

As mudanças ocorridas pela passagem dos sistemas e o próprio desenvolvimento comercial e industrial incidiu na operacionalização do modo de produzir, no processo de trabalho, com uso de ferramentas e depois máquinas, resultando conseqüentemente na divisão do trabalho. A exclusão de trabalhadores se deu principalmente pela substituição gerada pelo incremento da maquinaria, que estava em processo de desenvolvimento. Essas determinações impactaram na vida da classe trabalhadora. Do mesmo modo isso se refletiu também sobre os migrantes, os quais não deixam de ser classe trabalhadora afetada pelas condições de sobrevivência em seus países de origem. Bordin e Oliveira (2016) esclarecem a respeito desse processo:

A realidade em que o homem ativamente desenvolve suas relações, com o meio em que vive, consigo mesmo, com o outro e com a natureza, é algo concreto e que atua sobre as determinações da consciência. Estas determinações, dependendo da estruturação material/social em que são desenvolvidas, constroem determinada ideologia, que geralmente nega

suas origens e forma uma concepção de mundo alienada da realidade. Na grande indústria, símbolo máximo do capitalismo, o discurso da exclusão desenvolve-se pela divisão do trabalho. Quem está trabalhando, nela está incluído e os excluídos estão de fora, mas para o bom funcionamento da totalidade capitalista, precisam ser incluídos. Solução apenas aparente para a pobreza e a exploração, próprias da classe trabalhadora assalariada, pois a divisão do acúmulo do capital se dá ainda e sempre entre os proprietários (BORDIN; OLIVEIRA, 2016, p. 75).

Isto se refere às condições já dadas, ou melhor, determinadas pelo sistema capitalista para o modo de produção, ou ainda à relação capital e trabalho, uma relação determinada pela desigualdade de condições entre quem executa – o trabalhador – e quem colhe os resultados – o proprietário ou capitalista. Trabalho que foi transformado em mercadoria, segmentado, resultando em verdadeira contradição de interesses, ou como confirma Marx e Engels (2007):

Através da divisão do trabalho, já está dada desde o início a divisão das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e, com isso, a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários; e, com isso, a fragmentação entre capital e trabalho, bem como as diferentes formas de propriedade. Quanto mais a divisão do trabalho se desenvolve e a acumulação aumenta, mais se torna aguda essa fragmentação (MARX; ENGELS, 2007, p. 72).

Como se pode ver, a partir do processo de transição do sistema econômico feudal para o desenvolvimento do sistema capitalista, a migração humana dos trabalhadores ocorreu de diversas formas: interprovincial, do campo para a cidade, entre os continentes ou aquelas ocorridas internamente dentro dos próprios países. Encontra-se por vezes fundada na busca de melhores condições de vida, novas oportunidades de trabalho, respondendo assim a melhores condições de sobrevivência. Outras vezes pode ser decorrente da busca por condições de segurança e preservação da vida, o que guarda semelhança ao que assistimos com relação às migrações forçadas na atualidade, sobretudo, através de pedidos de refúgio.

#### 1.4 AS MIGRAÇÕES NOS SÉCULOS XIX E XX E SUAS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES

Os últimos anos dos séculos XIX e XX foram palco de muitas ocorrências sociais, econômicas e políticas de tamanha influência no modo de vida e até do próprio planeta.

Os investimentos dedicados ao campo naval desencadeado a partir do século XV, além do dimensionamento do comércio a partir dos processos de exploração das colônias, ocasionaram o desenvolvimento industrial.

As ideias iluministas que moveram a Revolução Francesa em 1789 – pela racionalidade na explicação da verdade e do liberalismo que vinha fundado na defesa dos direitos do homem pela liberdade e pela defesa da propriedade privada – influenciaram contra o sistema mercantil a favor do modo de produção capitalista, passando a controlar a economia e a delegar ao Estado o papel de interventor na contenção dos conflitos, visando o fortalecimento dos Estados-nações – sobretudo os europeus, que já despontavam no domínio da economia mundial.

O conhecimento tecnológico e científico passou a interferir em todas as dimensões da vida e sobre o pensamento da sociedade. A influência das pesquisas esteve presente nos campos das ciências exatas e biológicas, a exemplo da medicina na erradicação de doenças, assim como no aprimoramento das áreas da comunicação, transporte, metalurgia e da eletricidade.

Neste cenário, de um lado, as descobertas de vacinas contra doenças e epidemias contribuíram para o combate à mortalidade, permitindo a ampliação da longevidade e a expectativa de vida. O continente Europeu apresentou um aumento demográfico de 100% entre os séculos XVIII e XIX resultando em uma saturação dos espaços geográficos ocupacionais, motivo que desencadeou a necessidade de alimento em grande escala e causou migrações pela busca de melhores condições. Como confirmam Pacheco e Patarra (1997):

O ponto culminante da migração europeia para o Brasil ocorreu nas duas últimas décadas do século XIX; entre 1877 e 1903 entraram no Brasil aproximadamente dois milhões de imigrantes, predominando a migração italiana, cujo montante teria alcançado metade desse total (PACHECO; PATARRA, 1997, p. 340).

De outro lado, no continente americano as colônias também foram influenciadas pelas novas ideias, tendo despontado na América Central a primeira iniciativa por independência contra a relação estabelecida pelas metrópoles em relação às colônias.

Uma experiência de salutar relevância para o rompimento com a submissão e dependência que se refere, especificamente, à revolta haitiana ocorrida em 1804, início do século XIX. Este acontecimento é reconhecido como um importante marco histórico para os países dependentes, mas também pode significar um fenômeno de

rebeldia à ordem imposta que devia ser rebatida, visto que ameaçava o poder dos países desenvolvidos. Os processos de insurgências foram freados com as ditaduras.

Este movimento do povo haitiano contribuiu para o rompimento dos processos de escravização de pessoas no mundo, fomentando o fenômeno chamado de abolição, no início do século XIX, razão pela qual é destacada sua importância para o movimento de cessar aquele tipo de migração forçada, sobretudo da forma degradante de exploração humana.

O crescente desenvolvimento industrial e econômico iniciado no século XV, como assinalado anteriormente, originado pela expansão marítima sob o mote do liberalismo, de que a terra era a maior fonte de riquezas, ocasionou a corrida por novos territórios e sua contínua exploração e dominação.

Na Inglaterra, um conjunto de fatores favoreceu a chamada Revolução Industrial de 1840, quais sejam: o acúmulo de capitais, provenientes do intenso comércio, das ações de pirataria, da guerra e da exploração das suas colônias; a introdução de técnicas agrícolas que geraram aumento da produtividade e, com isso, maior comercialização de alimentos. Também houve a fartura e a disponibilidade de mão de obra barata. A localização de minerais como ferro e carvão nos seus territórios. Esse conjunto de elementos favoreceu o crescimento das indústrias, entre elas a de tecidos de algodão, o surgimento das máquinas de fiar ou o tear mecânico, dando origem ao sistema fabril. Nascia um novo espaço para o labor dos trabalhadores – a fábrica.

Na sequência surgiu a máquina a vapor, originando a locomotiva, inaugurando a fase do “transporte de pessoas e de mercadorias, tornou-se mais rápido, mais barato e mais seguro, o que contribuiu para que, no século XIX, a Inglaterra passasse a abastecer com seus produtos boa parte do mercado mundial” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 424). Estava deflagrado o processo de industrialização que se disseminou pelo continente europeu e, dele, para as demais partes do globo, intensificando o desenvolvimento do sistema capitalista.

É importante destacar que o desenvolvimento industrial não foi um processo linear em todos os países: as sociedades foram desenvolvendo esse novo modo de produção a partir dos contextos socio-históricos distintos e respondendo a ele de formas diferentes.



A suposta melhoria de condições pela industrialização causou maior urbanização e o rápido crescimento das cidades, fruto do intenso crescimento demográfico<sup>36</sup> e da erradicação de doenças, elevando a expectativa de vida. Da mesma forma, os anseios da crescente população vão denotar necessidades antes não vistas, ampliando tanto o leque da produção industrial de mercadorias quanto de alimentos, alterando os modos de vida substancialmente. A vida comunitária cedeu lugar à vida individual, consumista.

Como se percebe, o processo de industrialização demarcado pelos ditos avanços alcançados pela Primeira e Segunda Revolução Industrial agudizou as disputas entre as nações, sobretudo pela conquista ou tomada de territórios com potencial de exploração, o que levou à corrida armamentista e à ânsia pelas ocupações.

A ocupação a qual nos referimos se deu pelo povoamento em maior escala em territórios pouco explorados até o século XVIII. Uma migração movida pela finalidade máxima de exploração de riquezas e aumento do poder das nações merece destaque. Tal fato fortaleceu a criação de uma rede de alianças entre os países e a consequente formação do imperialismo, traduzido pela concentração de capitais que, em resumo, era a centralização do capital, denominado de capitalismo monopolista.

Dito de outra forma, a partir de Braverman (1980):

[...] o capital monopolista teve início nas últimas duas ou três décadas do século XIX. Foi então que a concentração e centralização do capital, sob a forma dos primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação, começaram a firmar-se; foi então, conseqüentemente, que a estrutura moderna da indústria e das finanças capitalistas começou a tomar forma. Ao mesmo tempo, a rápida consumação da colonização do mundo, as rivalidades internacionais e os conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica ou hegemonia inaugura a moderna era imperialista (BRAVERMAN, 1980, p. 215).

Essas disputas, de caráter nacionalista, culminaram em intensas rivalidades e foram causadoras das duas Guerras Mundiais, ambas com grande impacto, tanto para os militares quanto para a população de modo geral.

---

<sup>36</sup> O boom demográfico segundo pesquisas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE apontam que "nas primeiras décadas do século XIX a expectativa de vida era de 33 anos e no século XX (ano 2.000) alcançou 80 anos [...]. A população mundial no início do século XIX era de 1 bilhão de habitantes e no início do século XX passou a 2 bilhões, ou seja dobrou em 100 anos e a expansão demográfica não cessou. Dados subtraídos do texto "A vida desde 1820" de Andreia Sanchez, Cátia Mendonça, Joaquim Guerreiro e Dinis Correia. Disponível em: <<https://www.publico.pt/multimedia/infografia/avidadesde1820>>. Acesso em: 09 de mai. de 2017.

Os países que desencadearam a Primeira Guerra Mundial (1914-1917) constituíam a chamada Tríplice Aliança, formada pela Alemanha, Império Austro-Húngaro e Itália e, de outro lado, a Tríplice Entente, formada pela Inglaterra, França e Rússia, inicialmente.

Contudo, para além dos interesses de construir uma política externa, a Inglaterra que já tinha um império construído desde a época da colônia, não queria perder. A Alemanha desejava manter-se forte, unificada e à luz de ideias de superioridade, almejava a conquista de outros territórios pelo uso da força, da guerra propriamente dita.

A França, derrotada na guerra Franco-Prussiana, buscava revanche para recuperar os danos sofridos. Cada país, portanto, movido pelos interesses próprios. No transcorrer da guerra em 1917, houve a entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia. Esta se deu devido à Revolução socialista e à reconstrução daquele país sobre novas bases, inclusive de distribuição de terras confiscadas da Igreja e da unificação de países, em 1922, formando a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Os Estados Unidos da América (EUA) passam a subsidiar os países europeus no pós-guerra com o fornecimento de mercadorias e até mesmo de créditos a juros baixos, de modo a contribuir para a recuperação daqueles países. Por estarem em pleno desenvolvimento de sua economia, os EUA se tornou um grande receptor de migrantes que vão servir de mão de obra para essa expansão.

O imperialismo, entendido como uma luta desenfreada de nações sobre outras para manter a soberania, não foi diferente do que aconteceu na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esta decorreu do acirramento dos conflitos que surgem, principalmente, da crise econômica vivida no período das décadas de 20 e 30 do século XX que teve como estopim a quebra da bolsa de Nova York, se expandindo para a Europa.

Isso se dá pelo fato da economia estar internacionalmente interligada pela unificação do capital financeiro e da indústria, cuja crise foi afetada pela superprodução, a grande expansão de créditos e a especulação financeira dada pelas taxas de juros ilusórias. O descompasso entre o aumento da produção e os resultados reais das aplicações levou ao aumento da inflação, sem que o Estado

Americano conseguisse conter as recessões com a geração de títulos, a chamada grande depressão ou bolha inflacionária<sup>37</sup>.

Essa crise levou a economia americana ao colapso. Muitas empresas faliram, gerando o desemprego em massa, paralelamente, e também pelo fato dos países europeus estarem se reerguendo no pós-guerra, deixando de absorver a produção americana.

A deflagração da II Guerra Mundial se deu pelo confronto das alianças. Uma formada pela Alemanha, Itália e Japão – os denominados países do Eixo – tinha um pacto e nele defendiam a expansão territorial e a criação de impérios fomentados por bases militares. Sobretudo, pretendiam a destruição do sistema que se colocava como opositor ao capitalismo, o comunismo soviético.

A outra aliança era formada pela Grã-Bretanha, França (até 1940) União Soviética e EUA (a partir de 1941), formada pelos chamados países aliados, que veio a derrotar os países do Eixo.

Esse confronto foi danoso à humanidade. O uso de armamentos potentes e pesados causou a destruição de cidades e populações à distância de 6.000 metros, como foi o caso da utilização de bombas dirigidas por rádios, aviões a jato bombardeando pelo ar, metralhadores que faziam até 1.200 disparos por minuto e, a pior das armas, o bombardeio nuclear causando contaminação radioativa.

Os efeitos causados pela guerra, como vimos mais uma vez, fruto das disputas econômicas e ideológicas, geraram consequências drásticas em alguns países, mutilações de todas as ordens, perda das condições materiais, além de causarem medo e perseguições.

É importante relacionar os fenômenos das migrações dos períodos pós-guerra, ou daqueles ocorridos em nossa história em seus diferentes períodos como citamos anteriormente, os quais estão sempre vinculados com as condições de vida das pessoas e as determinações que as fizeram migrar espontaneamente ou não, como nos diz Marx (2008)<sup>38</sup>:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base

<sup>37</sup> Por bolha inflacionária entende-se a gerada por muito dinheiro emitido (notas e títulos) em circulação, sem valor real para a produção.

<sup>38</sup> Marx em Prefácio datado de 1859, presente na 2ª ed. de 2008 da obra *Contribuição à crítica da economia política*, lançada pela editora Expressão Popular.

real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

O desenvolvimento das forças produtivas está em constante movimento e, à luz de novos contornos, afetam as condições de vida, de trabalho e de permanência em seus habitats, resultando em alteração dos cenários das cidades e áreas rurais, gerando a expulsão e atração de pessoas levando, por vezes, a novos processos migratórios.

Nesta direção, Pacheco e Patarra (1997) complementam dizendo:

Por traz das alterações nos fluxos migratórios, da mudança dos fatores de atração e expulsão, das diferenças na seletividade dos migrantes e dos grupos envolvidos, do aumento das migrações de retorno, da circularidade dos movimentos, da manutenção de movimentos temporários e sazonais, entre outras dimensões, situa-se sempre a questão dos excedentes populacionais - foram raras e circunstanciais, no tempo e no espaço, as situações de escassez de mão de obra (PACHECO; PATARRA, 1997, p. 28).

Para além das causas relacionadas às possibilidades de trabalho, dos excedentes de mão de obra gerados na maioria das vezes, pois como nos disse Pacheco e Patarra (1997), a ocorrência de situações de falta de mão de obra foram poucas e pontuais. Esta, quando ocorria, estava relacionada às exigências do mercado, do capital, seja pela necessidade de mão de obra qualificada, ou daquela que se sujeita a menores salários e a relações mais precarizadas, decorrente do processo de exclusão e da seletividade para subsistência.

Ainda existe aquela fruto do medo e das perseguições políticas e religiosas, das guerras como é o caso dos Sírios, ou da ausência de condições para permanecer num país devastado, como foi o caso do Haiti, causas geradoras de alto grau de insegurança e desesperança, motivadora dos processos migratórios deste período, inclusive para o Brasil.

Durante o século XX, dois outros acontecimentos merecem destaque nesse breve resgate socio-histórico, fruto das articulações econômicas e das configurações geopolíticas. São eles: a Guerra Fria (1953-1990) e a Terceira Revolução Industrial. Sobre a Guerra Fria,

[...] a maioria dos historiadores concorda que ela começou em 1945 (fim da Segunda Guerra Mundial) e estendeu-se até 1989 (queda do Muro de

Berlim). No mundo da época, existiam, portanto, dois polos principais de poder, o que gerou a expressão ordem mundial bipolarizada (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 709).

As nações que comandavam esses dois blocos eram, de um lado, os Estados Unidos, o bloco de países capitalistas, de outro, a União Soviética, o bloco socialista. As duas nações passaram a encabeçar uma “guerra não declarada visando conquistar aliados, expandir suas áreas de influência e assumir essa liderança” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 709).

A Guerra Fria foi um período marcado pelo terror das ameaças do disparo de uma guerra nuclear e perdurou por quase 50 anos. O mundo viveu este período em meio a uma grande disputa pela superioridade de duas potências pela conquista de territórios ou as chamadas zonas de influência, como já sinalizado, de um lado os Estados Unidos e, de outro, a União Soviética.

Temia-se pelo fim da vida e do planeta decorrente de uma intensa e profunda guerra econômica mas, principalmente ideológica, visto que dois grandes projetos societários buscavam a hegemonia e a dominação econômica e política em todos os países. Travada de um lado pelo capitalismo e, de outro, pelo socialismo, uma guerra preparada com o maior arsenal bélico, tecnológico e nuclear já produzido, o que significa dizer que enquanto perdurou, havia o risco de uma destruição muito maior que a da Segunda Guerra Mundial.

A distinção entre os dois projetos é que a União Soviética pretendia expandir a igualdade social numa lógica de economia planificada, enquanto os EUA buscavam expandir a economia de mercado mantida pelo lucro, aumento de capital e da propriedade privada.

Organizaram-se novamente pactos, planos e alianças entre os países que comungavam de interesses comuns. De um lado, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), cujo objetivo era o fortalecimento de forças militares para a proteção em possíveis ataques; de outro, e com o mesmo objetivo, a União Soviética e os países aliados assinam o Pacto de Varsóvia.

A OTAN é formada pelos Estados Unidos da América, Canadá, Grécia, Bélgica, Itália, França, Alemanha Ocidental, Holanda, Áustria, Dinamarca, Inglaterra, Suécia e Espanha. O Pacto de Varsóvia foi constituído pela União Soviética, Polônia, Cuba, Alemanha Oriental, China, Coreia do Norte, Iugoslávia, Tchecoslováquia, Albânia e Romênia.

Esses dois grupos incluíram outros países devido aos conflitos surgidos na Coreia, a qual vai dividir-se em Coreia do Norte, que passa a apoiar a União Soviética e aos demais países que formam o Pacto de Varsóvia, e a Coreia do Sul, que passa a apoiar a OTAN. Ainda, de igual importância, o Vietnã venceu os Estados Unidos na guerra transcorrida entre 1959 e 1975 com a força da União Soviética e passa a ser um país de sistema socialista.

A crise do socialismo no período da Guerra Fria gerou o enfraquecimento das alianças, culminando na supremacia do capitalismo. O marco do fim da Guerra Fria se deu com a queda do Muro de Berlim, em 1989, representando, ao mesmo tempo, o “documento mais visível da Guerra Fria na Europa” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 713).

A terceira revolução, também denominada de Revolução Científica-Informacional, contribuiu para o fortalecimento do sistema capitalista e para sua expansão através da globalização econômica.

Sobre a era da globalização e da Terceira Revolução Industrial, Boulos Junior (2013) afirma que:

O comércio mundial cresceu bem mais do que a produção de riquezas em todo o mundo. Entre 1970 e 1995, por exemplo, o PIB mundial cresceu a taxa média de 3,6% ao ano. Já o comércio mundial teve crescimento de 5,8%. Essa explosão do comércio deveu-se, sobretudo, à abertura dos mercados da China continental e do Leste europeu, às organizações internacionais (como a OMC) e à adoção de políticas neoliberais em boa parte dos países capitalistas (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 818).

Essa revolução é marcada pelo desenvolvimento da automação e robotização dos processos produtivos, das descobertas nas áreas da informática, da eletrônica e das telecomunicações, ampliando a capacidade de transmissão das informações em tempo real, ultrapassando fronteiras.

Desse conjunto de determinações encontram-se razões que contribuem para o acirramento das diferenças e que agudizam as condições de vida das populações, causando as migrações da contemporaneidade, se não dizer, refletem a busca de melhores condições de vida, como veremos no capítulo a seguir.

## 1.5 OS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI: EMERGEM MASSAS HUMANAS SE DESLOCANDO

Diante do cenário noticiado pela Organização das Nações Unidas (ONU) de que somam 244 milhões de migrantes internacionais<sup>39</sup>, constatam-se nos meios de comunicação grandes massas humanas a se deslocar, até mesmo arriscando a vida em busca de melhores condições de sobrevivência.

Segundo Patarra (1996):

O Brasil exportou um milhão de migrantes, manchete de *O Estado de São Paulo* no primeiro dia do seminário *Migração Internacional e Cidadania*, realizado no Auditório do Ministério da Justiça, em Brasília, em 3 e 4 de outubro de 1995. Nesse seminário, entre outros temas discutidos, foram apresentadas estimativas demográficas a respeito do número de brasileiros residentes no exterior. De acordo com especialistas, as estimativas mais conservadoras apontariam para cifras superiores a um milhão de pessoas vivendo fora do país por ocasião do levantamento censitário de 1991. *Um milhão de brasileiros vivendo no exterior* passou a simbolizar, para a imprensa e os meios de comunicação em geral, a relevância dos atuais e crescentes movimentos internacionais de população que caracterizam o mundo contemporâneo e que acabaram por envolver o país de forte tradição imigratória (PATARRA, 1996, p. 7 grifos da autora).

O Brasil era tido como um país receptor de migrantes. Esse quadro mudou. “Um milhão de brasileiros vivendo no exterior passou a simbolizar, [...], a relevância dos atuais e crescentes movimentos internacionais de população que caracterizam o mundo contemporâneo” (PATARRA, 1996, p. 7), em que pese recentemente ter ingressado no Brasil uma expressiva população de haitianos. Destes, uma parcela se dirigiu para o município de Curitiba, como veremos especificamente no Capítulo II.

Patarra (1996) nos diz ainda que:

Sob a rubrica de migração internacional aglutinam-se, na verdade, processos e fenômenos distintos, envolvendo tanto questões fundiárias não resolvidas, como percepções e anseios de grupos sociais específicos frente a uma mobilidade social truncada no país hoje. Movimentos estes que recrudescem no esteio das implicações populacionais do capitalismo internacional e da globalização atual (PATARRA, 1996, p. 7).

Para Santos e Fernandes (2014) a migração é um fenômeno de dupla face.

Afirmam:

---

<sup>39</sup> Número de migrantes internacionais chega a cerca de 244 milhões, revela ONU. Quantidade de migrantes aumentou 41% em 15 anos. ONU enfatiza benefícios da migração bem administrada, que favorece os países de origem e de destino dos estrangeiros. Disponível em: <<https://www.nacoesunidas.org/numerodemigranteschegaacercade244milhoesrevelaONU>>. Acesso em: 22 de mai. de 2017.

O migrante homem ou mulher, cujo cotidiano é atravessado por uma dúbia situação espacial: para a sociedade de origem, é um emigrante, aquele que parte; do outro lado, para onde chega, um imigrante, presente na sociedade de destino. Carregaria assim, o migrante, simultaneamente, duas dimensões espaciais: um e/imigrante. Presente e ausente, entre dois lugares – o de partida e o de origem. A palavra migração é, sobretudo, espacial (SANTOS; FERNANDES, 2014, p. 281).

Essa unidade formada pelo viés do emigrante e imigrante, de quem parte e de quem chega, permeia o objeto do nosso estudo, ou seja, implica conhecer as determinações, as causas que moveram os haitianos a vir para o Brasil. Para, sobretudo compreender o sentido da educação através do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e em que medida as ações existentes atendem às necessidades destes migrantes ou se trata de uma política a construir.

Na linha do que se vinha discorrendo, os países há tempos vêm se organizando em grupos geopolíticos. Destaca-se um cuja aliança é, de certa forma recente, que pode ser motivo de desdobramentos de interferências internacionais em nosso País, o BRICS.

O BRICS é a denominação de uma aliança ou bloco de países formado pelas seguintes nações emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Foi constituído pela semelhança de características comuns, ou seja, são países emergentes que possuem uma situação econômica dentro dos mesmos índices de desenvolvimento (Produto Interno Bruto - PIB).

Este grupo foi constituído para movimentar um fundo formado pelos próprios membros, visando o financiamento de projetos para o desenvolvimento dos seus países, assim como para discutirem acordos em conferências formando um bloco, a exemplo dos Tigres Asiáticos.

São grupos geopolíticos que, em certa medida, fazem frente a outros blocos econômicos, assim como só pelo fato de existirem podem gerar preocupações àqueles que ao longo deste resgate histórico vimos ter se constituído e se fortalecido por interesses específicos e comuns.

Nesse campo dos blocos econômicos encontramos, por exemplo, a recusa maciça da migração por uma parte dos países da comunidade europeia e norte americana, diferente de outros países que passam a ser receptores de migrantes, como é o caso do Brasil.



O cenário de internacionalização do capital na atual conjuntura globalizada, decorrente de processos macroestruturais advindos da reestruturação capitalista já mencionada, exige uma análise das múltiplas determinações e expressões. Estes fatores demandam o desafio de compreender os acordos internacionais, entre eles a participação em organizações internacionais que podem motivar a incidência da aceitação da migração, assim como da sua recusa.

A discussão promovida pelas Nações Unidas sobre o conceito de cooperação entre os países vinha sendo construída desde a década de 50. O Brasil vinha participando com a intenção de ser incluído no rol de país em vias de desenvolvimento, contudo, na década de 60 viveu o período da ditadura militar e teve, no seu Estatuto do Estrangeiro nº. 6815/80, disposições contrárias à entrada de migrantes. O país passou a rever sua legislação, com ênfase a partir de 2010, coincidentemente após a concessão do visto por razões humanitárias e a liberação da entrada dos migrantes haitianos.

A última década do século passado e a primeira década do século XXI foram marcadas por várias migrações e em vários países como México, Argentina, Rússia, Turquia, afetando a bolsa dentro de uma economia globalizada, ou seja, o que acontece em um país reflete em outro. A crise é do capital financeiro. O Brasil, apesar do cenário, vinha apresentando a economia estável, havia ofertas de emprego, tanto que este foi um dos atrativos da migração haitiana que chegou, principalmente, apoiada por vistos por razões humanitárias<sup>40</sup>.

Os determinantes desta crise vêm atingindo a sociedade geral com a recessão, perda de empregos, medidas e reformas econômicas, entre outras, levando os migrantes a saírem do país.

Apropriamo-nos da compreensão de Oliveira e Oliveira (2016) que entende a exclusão econômica como fruto das determinações do sistema capitalista, relacionada à ausência de trabalho para a classe trabalhadora devido às políticas neoliberais restritivas:

[...] a exclusão está incluída na lógica do capital, ou ainda, dizendo de outra maneira, que o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 101).

---

<sup>40</sup> Visto por razões humanitárias: segundo a Resolução Normativa nº 97/2012 do CNIG no Parágrafo único do artigo 1º. Dispõe que consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010. Disponível em: <<https://legisweb.com.br/legislação/?id=116083>>. Acesso em: 16 set. de 2017.

O termo “exclusão” no contexto das migrações, ou melhor, dos migrantes quando já estão em um país que não é o seu, pode representar uma dupla exclusão. A primeira por já terem saído do seu país e, a segunda, por não encontrarem acesso às condições para satisfação das necessidades básicas também no país em que se encontram.

A migração dos haitianos para o Brasil está relacionada ao acordo de cooperação técnica, que será conceituado e abordado de forma específica no capítulo II, também ao interesse do Brasil em participar da política internacional. Neste sentido, ao se mostrar disposto a colaborar por um mundo mais solidário, equilibrado econômica e socialmente no início da década de 2000, data da discussão do acordo de cooperação técnica, o Brasil acabou por despertar a vinda dos haitianos.

Antes de encerrar este capítulo julga-se pertinente discorrer sobre a teoria sociológica que trata das migrações por acreditarmos estar relacionada à teoria social de Marx, possibilitando uma compreensão dialética sobre o tema estudado.

## 1.6 O TEMA DAS MIGRAÇÕES E AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS

O “tema migração não era uma questão relevante para os estudos sociológicos da virada do século XIX para o século XX” (ASSIS; SASAKI, 2000, p. 2). Estes autores, à luz dos estudos de Richmond (1998) sobre os clássicos Malthus, Marx, Durkheim e Weber, afirmam que:

[...] a migração era analisada enquanto consequência do processo de desenvolvimento do capitalismo, assim como os processos de industrialização e urbanização. Isto envolvia o declínio das comunidades rurais e a criação de culturas heterogêneas e cosmopolitas, na concorrência dos imigrantes por emprego e na luta para sobreviver numa cidade de ambiente estranho (RICHMOND *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 2).

Portanto, a migração era um tema tratado como uma questão secundária, como consequência. Segundo Malthus “a migração era vista como uma consequência inevitável da superpopulação” (RICHMOND *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 2), visto que a população crescia em certo descompasso com as possibilidades reais de sobrevivência, daí a migração tinha um significado de fuga do ciclo de pobreza e miséria (RICHMOND *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 2),

justificado pelo pensamento de que a população crescia geometricamente, enquanto a capacidade tecnológica para gerar alimentos crescia aritmeticamente.

Segundo essas autoras, Marx discordava de Malthus e apontava a relação do quadro de pobreza como vinculada ao modo de produção, ou seja, decorrente da obtenção de lucros pela classe possuidora dos meios de produção em detrimento dos salários pagos à classe trabalhadora, portanto, a pobreza não se referia a um processo natural, tendo sinalizado que havia a

[...] cumplicidade dos governos e dos militares na coerção de camponeses e de pequenos proprietários para migração, através de movimentos de cerceamento (enclosures), autorização de partida e assistência estatal aos movimentos de emigração (RICHMOND *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 2).

As autoras Assis e Sasaki (2000), tomando por base os estudos de Richmond sobre Durkheim, diziam se tratar de um teórico que

[...] reconhecia claramente a migração como um dos fatores de quebra das comunidades tradicionais mantidas juntas pelos laços de solidariedade mecânica. A transição para a solidariedade orgânica, baseada na divisão social do trabalho e interdependência econômica era frequentemente acompanhada pela anomia, ou o colapso do sistema de valores comuns (RICHMOND *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 3).

Essa transição ocorria na estrutura social e poderia resultar em desintegração do sistema social, podendo gerar problemas patológicos, resultando em crimes, suicídios, enfim, conflitos entre as pessoas e comunidades.

Ainda para essas mesmas autoras, o teórico Max Weber era o que “percebia a migração de forma menos definida” (RICHMOND *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 3), no entanto, analisava as consequências do desenvolvimento industrial e os seus efeitos como

[...] desintegradores e notava a importância da religião, particularmente pelo que chamou de ‘ética protestante’, a qual reconhecia como condição necessária para acumulação de capital e para impor um código de disciplina sobre a força de trabalho. Weber dizia que a migração era um fator incidental, criando novas classes sociais e grupos de status étnicos (RICHMOND *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 3).

Contudo, para Assis e Sasaki, os pesquisadores Thomas e Znaniecki (1918) foram os primeiros teóricos que desenvolveram estudos específicos sobre o tema da migração no início do século XX. Portanto, trata-se de um marco importante. O trabalho desses teóricos se referia especificamente aos quase “dois milhões de poloneses que migraram para a América entre 1880 e 1910” (THOMAS;

ZNANIECKI, 1918 *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 3). Nesses estudos abordou-se também a “quebra de laços de solidariedade, particularmente o sistema familiar” (THOMAS; ZNANIECKI, 1918 *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 3).

Desses estudos mais específicos, restou que os processos de migração passaram a significar um campo vasto de investigação, tendo sido retomado pela Escola de Chicago<sup>41</sup> sobre os grupos de migrantes existentes na sociedade americana. O foco dos estudos da Escola de Chicago se relacionava aos temas sobre adaptação, assimilação estrutural e cultural, tendo contribuído para o surgimento da sociologia urbana e do desvio (THOMAS; ZNANIECKI, 1918 *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 3), assim como culminaram em estudos da migração como processo transnacional.

O estudo sobre as migrações, na perspectiva transnacional, surge na contemporaneidade a partir de pesquisas evocando um campo analítico sobre grupos de migrantes nos Estados Unidos de origem caribenha, haitiana e filipina. As pesquisadoras Glick-Schiller, Basch e Blanc-Szanton, a esse respeito afirmam:

[...] a palavra migrante evoca imagens de ruptura permanente, de abandono de velhos padrões, aprendizado difícil de uma nova língua e cultura. Ao olharem para o imigrante sob esta perspectiva, como assimilados ou aculturados pela sociedade de destino, tais estudos obscurecem os dados sobre as ligações com o lar, o país de origem. [...] ao compararem os dados de suas pesquisas, perceberam que os novos migrantes mantêm múltiplas relações sociais entre o local de emigração e a sociedade hospedeira. Os migrantes passam a ser chamados de transmigrantes, quando desenvolvem e mantêm múltiplas relações – familiares, econômicas, sociais, organizacionais, religiosas e políticas – que ampliam as fronteiras colocando em interrelação o global e o local (GLICK-SCHILLER; BASCH; BLANC-SZANTON *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 12-13)

Esse enfoque “ênfata a emergência de um processo social que cruza fronteiras geográficas, culturais e políticas” (GLICK-SCHILLER; BASCH; BLANC-SZANTON *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 13). Afere-se, portanto, que o local e o global encontram-se inter-relacionados. Que o migrante carrega consigo o estar em dois lugares no processo de migração, “construindo um campo social entre as

---

<sup>41</sup> Escola de Chicago ou Escola Sociológica de Chicago “surgiu nos Estados Unidos, na década de 1910, por iniciativa de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado pelo historiador e sociólogo Albion W. Small. [...] Em 1915 - 1940, a Escola de Chicago produziu um vasto e variado conjunto de pesquisas sociais, direcionado à investigação dos fenômenos sociais que ocorriam especificamente no meio urbano da grande metrópole norte americana. Com a formação da Escola de Chicago inaugura-se um novo campo de pesquisa sociológica, centrado exclusivamente nos fenômenos urbanos, que levará a constituição da chamada Sociologia Urbana como ramo de estudos especializados. [...] Todos esses problemas sociais (na época se utiliza o termo ‘patologia social’) se convertem nos principais objetos dos sociólogos da Escola de Chicago. O mais importante a destacar é que os estudos dos problemas sociais estimularam a elaboração de novas teorias e conceitos sociológicos, além de novos procedimentos metodológicos”. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/escola-de-chicago--contexto-historico-pesquisas-centradas-no-meio-urbano.htm>>. Acesso em: 23 jan. de 2018.

sociedades de origem e de destino” (GLICK-SCHILLER; BASCH; BLANC-SZANTON *apud* ASSIS; SASAKI, 2000, p. 14). Estes aspectos, a nosso ver, ampliam e complementam a compreensão sobre as migrações que vinham sendo abordadas à luz da teoria social.

Pode-se perceber que há muito a ser pesquisado sobre as migrações humanas, bem como sobre a sua relação com as questões relacionadas à cultura, à educação e ao aprendizado da língua, objeto deste estudo. O próximo capítulo trata da migração haitiana para o Brasil a partir de 2010.

## 2. HAITI E A MIGRAÇÃO PARA O BRASIL

Neste capítulo será tratada, especificamente, a migração haitiana para o Brasil, especialmente a que se dirigiu para a cidade de Curitiba a partir do ano de 2010. Assim, passaremos a conhecer que país é o Haiti; quem são os haitianos; por que vêm; como chegam, em que condição essa migração é reconhecida pelo governo brasileiro, se asilados, refugiados ou outra forma.

Nesse sentido, serão destacados inicialmente, alguns dos instrumentos normativos legais, nacionais e internacionais que balizam, atualmente, os processos de migração, visando oportunizar a melhor compreensão da cooperação técnica estabelecida pelo Brasil e o Haiti através da ONU. Apresentam-se os termos utilizados para se referir aos migrantes refugiados e aos haitianos e suas respectivas distinções. Os migrantes haitianos são reconhecidos portadores de visto por razões humanitárias.

O conhecimento da sociedade haitiana se dará à luz do mesmo procedimento que realizamos no capítulo anterior, ou seja, através do resgate socio-histórico perpassando a constituição do seu povo, sua história e suas determinações, sua expressão de luta e resistência. Por fim, destacam-se as línguas oficiais do país e a língua Creóle, símbolo de força e de identidade de classe.

O ser humano migra desde os primórdios até nossos dias em seus diferentes *modus operandi*<sup>42</sup> de produzir sua existência e por diferentes razões mas, sobretudo, em busca de melhores condições de vida.

A discussão de fundo conceitual sobre o tema das migrações é relativamente recente. Data de pouco mais de um século e “o processo de teorização do conhecimento sobre migração se caracteriza por uma heterogeneidade de enfoques, porém nenhuma teoria ainda foi validada” (GUIMARÃES, 2010, p. 1). A nosso ver, as abordagens tendem a variar principalmente entre as teorias econômicas e as sociológicas para explicar ou justificar as suas causas, sendo essa última a nossa opção por se relacionar à teoria social de Marx, como vimos no capítulo anterior.

Resgatamos ainda, além da trajetória apresentada sobre as migrações na história da humanidade e as diferentes formações sociais dos povos, tanto no

---

<sup>42</sup> Expressão latina que, em tradução literal para o português, significa “modo de operação”. Esta expressão determina a maneira que determinada pessoa utiliza para trabalhar ou agir, ou seja, as suas rotinas e os seus processos de realização. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/modus-operandi/>>. Acesso em: 21 out. de 2017.

continentes europeu e asiático quanto no americano, o lugar da língua como parte integrante da cultura e, por conseguinte, da educação.

Segundo Saviani (2007), sendo a educação e o trabalho<sup>43</sup> elementos constitutivos do homem, pode-se aferir que o ato de migrar e o compartilhamento da mesma língua são outros aspectos de relevância nas relações sociais presentes na história humana que incidem na construção da identidade e no sentido de pertencimento social, cultural e político de um povo.

## 2.1 OS MARCOS LEGAIS SOBRE MIGRAÇÃO: REFÚGIO OU VISTO HUMANITÁRIO?

Historicamente são constatadas discussões pela busca da paz entre as nações mundiais. No entanto, a humanidade presenciou e permanece vivenciando guerras e graves violações aos direitos humanos entre elas a fome, o desemprego, assim como a recusa da entrada de migrantes nos continente europeu e norte-americano.

Na década de 40, devido aos efeitos resultantes das duas grandes guerras mundiais, foi firmado um pacto pela paz. Este pacto resultaria na Carta das Nações Unidas, assinada por representantes de 50 países, em junho de 1945, e ratificada em 24 de outubro do mesmo ano, quando foi instituída a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>44</sup>. “Entre suas competências institucionais estavam arroladas a prevenção de

<sup>43</sup> “[...] o homem é um animal racional [...]. Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades [...]. Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é [...]. Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem [...]” (SAVIANI, 2007, p. 153-154).

<sup>44</sup> O Sistema ONU está formado pelos seis principais órgãos da Organização, por Fundos ou Programas e pelas Agências Especializadas. Atualmente as Nações Unidas têm 26 programas e agências a ela vinculados, apesar de terem orçamentos, regras e metas próprias todos, programas e agências especializadas, possuem área específica de atuação e nelas atuam tanto técnica quanto humanitariamente. Seus funcionários estão ligados à ONU através de acordos internacionais e alguns desses órgãos, programas e agências são anteriores à criação da ONU, como, por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho - OIT, que existe desde 1919 ou a União Postal Internacional - UPI, criada em 1875 (VALLER FILHO, 2007, p. 28).

conflitos e a cooperação internacional” entre os países (VALLER FILHO, 2007, p. 28-29).

Outro instrumento datado da mesma época que apontou na mesma direção, visando instituir padrões de relacionamentos entre os povos, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas que, segundo Gentili (2009), sinaliza que representou

[...] um dos exemplos mais eloquentes de que, apesar dos avanços alcançados, as aspirações igualitárias, que desde então fundamentaram acordos, declarações e tratados internacionais sobre os direitos humanos, estão marcadas pela assimetria abismal que separa os princípios que os fundamentam das ações e práticas que deveriam consagrá-los (GENTILI, 2009, p. 1060).

A efetivação dos direitos humanos na realização prática de sua relação com as políticas públicas está relacionada, principalmente, ao papel, competência e efetividade do Estado. Considera-se, segundo Ranieri (2015), que

[...] embora a doutrina dos direitos humanos tenha sido elaborada para limitar o poder político no interior dos Estados Nacionais, por via da atribuição de direitos a seus cidadãos pelas respectivas ordens jurídicas, seu escopo se amplia com a criação da Organização das Nações Unidas em 1945. Desde então, o direito internacional passou a se preocupar com a proteção global da pessoa humana, independente de sua nacionalidade ou local de residência (RANIERI, 2015, p. 276).

Ainda tem-se que o amplo campo dos direitos vai se consolidando, principalmente nos séculos XIX e XX, passando a fornecer “para os modernos Estados democráticos, o fundamento ético-político para a ativação das políticas públicas, conhecidas como políticas sociais” (RANIERI, 2015, p. 276). É, pois, no campo das políticas públicas do Estado, principalmente nas ações governamentais e na luta social cotidiana, que se busca manter ou ampliar os direitos dos cidadãos nas várias áreas, entre elas a da acolhida dos migrantes e a educação, na qual esta pesquisa está inserida.

Desta forma, os organismos internacionais criados a partir da década de 30 poderiam responder a questão de ordem prática da implementação dos Direitos Humanos, não fosse o conflito de interesses apresentado pelo o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Econômica Americana (OAS) e Organização Internacional para as Migrações (OIM).



Estes organismos, por sua vez, passam a formular políticas e a financiar projetos nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil e o Haiti, disseminando suas intencionalidades, conseguindo, assim, manter seus objetivos e, por consequência, a dependência de uns em relação aos outros.

Em contrapartida, no que se refere ao Brasil, após o período de ditadura militar das décadas de 60 a 80, surge um movimento de redemocratização, consagrando a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, como a Constituição Cidadã. Isto se justificou pela ênfase à temática dos direitos sociais, conferindo significado e relevância na construção do Estado Democrático de Direito e no papel de decisão do povo brasileiro. Em seu Título I, Artigo 1º prevê os Princípios Fundamentais norteadores, quais sejam:

I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único: Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

E em seu Artigo 3º dispõe sobre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Já o Artigo 4º da Carta Magna brasileira dispõe sobre os princípios que regem as Relações Internacionais:

I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; III - autodeterminação dos povos; IV - não-intervenção; V - igualdade entre os Estados; VI - defesa da paz; VII - solução pacífica dos conflitos; VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; IX - concessão de asilo político. Parágrafo Único: A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Quanto ao tema relacionado aos estrangeiros aqui são localizados os migrantes, no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, em seu Artigo 5º dispõe:

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

À luz dos marcos legais, no que se refere à presença de migrantes em nosso País, destacamos algumas disposições como balizadoras das relações sociais e das políticas públicas, quais sejam: a garantia da dignidade da pessoa humana; o desencadeamento de ações que primem pela promoção do bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, indicando a possibilidade de materialização prática dos direitos humanos, dando vida, concretude, efetividade para além de estarem escritos na Carta Magna.

Outro instrumento legal demasiadamente recente que versa sobre o tema é a Lei da Migração - Lei nº. 13.445, de 24/05/2017, que passou a vigorar a partir de 21 de novembro de 2017. Esta, segundo a organização Conectas Direitos Humanos<sup>45</sup>, coloca o Brasil em uma importante posição de referência e vanguarda no cenário mundial e no debate sobre migrações.

A nova Lei trouxe avanços em relação ao Estatuto do Estrangeiro de 1985. Tais avanços coadunam com as disposições constitucionais da Carta Magna de 1988, garantindo a igualdade de direitos e condições de proteção aos migrantes que chegam ao País buscando melhores condições de vida. Também vem romper com a visão de que o migrante consistia em uma ameaça à segurança nacional, colocando-o como sujeito de direitos.

A nova Lei representa um importante marco contra a discriminação. Repudia atos de xenofobia, assegura o acesso às políticas públicas; assim, rege-se pelo princípio da não criminalização da migração. Para aqueles que estão em vias de deportação, a nova Lei dispõe do acesso à justiça integral e gratuita e o devido processo legal, assegurando o direito à defesa e ao contraditório.

Ressalta-se a disposição da mesma na desburocratização dos procedimentos que regem a regularização da situação migratória, tendo previsto a anistia para migrantes que já se encontravam em território nacional.

---

<sup>45</sup> Conectas Direitos Humanos é uma organização não governamental internacional, sem fins lucrativos, fundada em setembro de 2001 em São Paulo - Brasil. Sua missão é promover a efetivação dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito, no sul Global - África, América Latina e Ásia. Disponível em: <<http://www.conectas.org/>>. Acesso em: 16 set. de 2017.

A nova Lei, ainda, coloca-se como um marco regulatório condizente na defesa de uma sociedade mais humana, que almeja o exercício da justiça e liberdade para todos os homens, mulheres, brasileiros ou estrangeiros. Nesse viés da introdução do caráter humanitário nas relações internacionais, o Brasil buscava desfrutar do reconhecimento internacional.

Por ocasião da criação da Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti (MINUSTAH)<sup>46</sup> pela ONU em 2004, o Brasil foi convidado a participar e a coordenar a missão, sendo que outros países colaboraram de outras formas, com ajuda humanitária e apoio financeiro.

Essa missão tinha como objetivo cessar a onda de guerra civil implantada no país, de modo a contribuir para o restabelecimento da estabilidade social e a retomada do desenvolvimento do Haiti. O Brasil ingressava na missão por meio da assinatura de um termo de cooperação técnica<sup>47</sup>, assumindo o comando militar naquele país pela erradicação da violência e criminalidade.

Sobre a ação da MINUSTAH no Haiti, período de 2004 a 2017, constatou-se certa contenção das ondas de violência pela presença das forças do exército. Do ponto de vista econômico não se tem elementos fidedignos sobre a recuperação da crise, nem sobre a real eficácia da ajuda financeira internacional anunciada. Neste sentido, tem-se conhecimento de que houve o perdão de uma dívida<sup>48</sup> frente ao Banco Mundial, o qual vinha contribuindo para o empobrecimento da população e para o sucateamento das políticas públicas. Em suma, sobre a participação do Brasil no acordo de cooperação técnica, Valler Filho (2007) diz:

[...] o novo papel do Brasil como país prestador de cooperação é importante sublinhar o papel desempenhado pela cooperação internacional como fator auxiliar do desenvolvimento brasileiro que, no espaço de poucas décadas, viabilizaria a mudança ocorrida: de receptor a prestador de cooperação internacional (VALLER, 2007, p. 102).

O interesse do Brasil, a partir do reconhecimento internacional, era galgar um assento no Conselho de Segurança da ONU, desejo este que vem de longa data

---

<sup>46</sup> Criada por meio da Resolução nº. 1542 de abril de 2004 do Conselho Nacional de Segurança da ONU.

<sup>47</sup> O Acordo de Cooperação Técnica no que tange ao Brasil frente ao Haiti assumirá o “comando da força Multinacional Interina em 2004, com a criação da MINUSTAH com objetivo de estabelecer a ordem no Haiti por meio de três áreas: provimento de segurança e estabilidade; apoio ao processo político e preparação para as eleições de 2005; monitoramento e apresentação de relatórios sobre Direitos Humanos [...]. Esta missão destinou aproximadamente 7.000 militares e 1.700 policiais de vários países para a ação de segurança. Disponível em: <[http://academia.edu/6457869/O\\_Brasil\\_e\\_a\\_Cooperacao\\_tecnica\\_com\\_o\\_Haiti](http://academia.edu/6457869/O_Brasil_e_a_Cooperacao_tecnica_com_o_Haiti)>. Acesso em: 08 de ago. de 2017.

<sup>48</sup> Essa dívida imputada ao Haiti pela Europa se referiu, segundo Galeano, “a obrigação de pagar à França uma indenização gigantesca, a modo de perdão por haver cometido o delito da dignidade”. Disponível em: <<http://ecodebate.com.br/2010/01/23/a-historia-do-haiti-e-a-historia-do-racismo-artigo-de-eduardo-galeano/>>. Acesso em: 31 de mai. de 2018.

e cuja expectativa de participação poderia significar uma importante contribuição na defesa da agenda política dos países em desenvolvimento.

A vinda dos migrantes haitianos para o Brasil, a partir de 2010, deu-se motivada pelas determinações históricas, agravada pelos acidentes naturais, sobretudo pelo terremoto ocorrido em janeiro de 2010. Aliado a uma espécie de simpatia pelo povo brasileiro por seu futebol, mas, principalmente, pela expectativa de melhoria das condições de vida em um País que se anunciava em pleno crescimento econômico, os haitianos ingressaram inicialmente com pedidos de refúgio.

O Governo Brasileiro, tomando por base as orientações do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e através do Conselho Nacional de Refugiados (CONARE), passou a estudar a situação dos haitianos por meio das solicitações de vistos como refúgio, a partir das razões justificadas pelo desastre natural e destruição de grandes proporções.

O Brasil, percebendo que os motivos apresentados para o refúgio não correspondiam ao que se encontrava disposto pelo Direito Internacional para a respectiva concessão, que são basicamente fruto de casos de perseguições políticas e guerras e, porque não encontrou disposição que assegurasse tal condição nas legislações brasileiras vigentes à época de 2010, buscou outra forma para legitimar o ingresso destes migrantes.

Foi nesta perspectiva que o Brasil, através do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), instituiu o chamado visto humanitário a estrangeiros que, conforme a Resolução Normativa nº. 97, de 12/01/2012, do qual vêm sendo beneficiados especialmente os migrantes haitianos, dispõe:

[...] ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto humanitário previsto no art. 16 da Lei n. 6815, de 19/08/80, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do artigo 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro. Parágrafo Único: Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, àquelas resultantes o agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010 (Resolução Normativa nº. 97, de 12/01/2012)

A respeito da concessão de visto humanitário, a última Resolução CNIg nº. 123 de 13 de setembro de 2016 prorrogou o prazo de vigência da Resolução Normativa nº. 97/2012 até 30 de outubro de 2017.

Diante da intensa mobilidade humana na contemporaneidade, o ACNUR tem se manifestado acerca da necessidade de distinção dos termos “refugiado” e “migrante”, considerando o recorrente uso equivocado de um termo em relação ao outro.

A nova Lei de Migração, nº. 13.445, de 24/05/2017, publicada no Diário Oficial da União em 25/05/2017, passou a vigorar a partir de 21/11 do mesmo ano, conferindo à política migratória brasileira a submissão aos Princípios e Diretrizes conforme disposto na Seção II, art. 3º, a saber:

I- universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II- repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III- não criminalização da migração; IV- não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; V- promoção de entrada regular e de regularização documental; VI- acolhida humanitária; VII- desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII- garantia do direito à reunião familiar; IX- igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X- inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI- acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XII- promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante; XIII- diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante; XIV- fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas; XV- cooperação internacional com Estado de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante; XVI- integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço; XVII- proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; XVIII- observância ao disposto em tratado; XIX- proteção ao brasileiro no exterior; XX- migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas; XXI- proteção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e XXII- repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas (BRASIL, 2017).

Ao migrante, de qualquer nacionalidade, inclusive ao Haitiano, são assegurados os seguintes direitos, conforme art. 4º:

I- direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicas; II- direito à liberdade de circulação em território nacional; III- direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes; IV- medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos; V- direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável; VI- direito de reunião para fins pacíficos; VII- direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos; VIII- acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem

discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; IX- amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos; X- direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; [...] Parágrafo 1º. Os direitos e as garantias previstos nesta Lei serão exercidos em observância ao disposto na Constituição Federal, independentemente da situação migratória, excluem outros decorrentes de tratado de que o Brasil seja parte (BRASIL, 2017).

No que se refere aos migrantes haitianos, o chamado visto por razões humanitárias deixa de ser fornecido com essa nomenclatura no final do exercício de 2017. A nova Lei de Migração passa a denominar de visto temporário aos migrantes, de modo geral, contemplando a todos que passam a vir para o Brasil, conforme dispõe em seu art.14, inciso III parágrafo 3º que diz:

“o visto temporário para acolhida” humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento (BRASIL, 2017).

Segundo a nova Lei de Migração, destaca-se os conceitos de imigrante, emigrante, residente fronteiriço, visitante e apátrida, que são:

Imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

Emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

Residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

Visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

Apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto número 4.246, de 02 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (BRASIL, 2017).

Julga-se oportuno esclarecer o conceito de migrante voluntário, que é aquele que migra, no mais das vezes, para fins de estudos, intercâmbio, para prestação de serviço temporário em empresa do grupo em outro país, para participar de reunião

de trabalho, negócios, ou a passeio. O que difere, em muito, das razões que levam o migrante forçado a migrar.

A migração forçada da contemporaneidade decorre de situações humanitárias, de violação de direitos humanos, ou ainda da ausência de condições para sobrevivência por determinações das questões de ordem política e econômica.

Destaca-se o conceito de refugiado e de solicitante de asilo, segundo a Organização Internacional para as Migrações – OIM (2006)<sup>49</sup> é:

Refugiado (reconhecido): pessoa que “receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país” (Art. 1 (A) (2) da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, modificado pelo Protocolo de 1967) (p. 60).

Refugiado de facto: pessoas não reconhecidas como refugiados segundo a definição da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e do Protocolo de 1967, que não podem ou não desejam, por razões válidas, regressar ao país de nacionalidade ou ao país de residência habitual nos casos em que não tenham nacionalidade (p. 61).

Solicitante de asilo: pessoa que solicita a admissão num país como refugiado e está aguardando uma decisão para obter esse status, de acordo com os instrumentos nacionais e internacionais aplicáveis. Caso a decisão seja negativa e deva abandonar o país; pode ser expulsa como qualquer outro estrangeiro em situação irregular, a não ser que lhe seja permitido permanecer por questões humanitárias ou outras razões (p. 69).

É importante frisar que, na medida em que a nova Lei de Migração – Lei nº. 13.445, de 24/05/2017 foi sancionada e passou a vigorar, tem-se a revogação da Lei nº. 6815, de 19 de agosto de 1980 – o denominado Estatuto do Estrangeiro.

Na esteira da nova Lei de Migração outras legislações e normativas foram aprovadas e merecem destaque por tratarem da temática envolvendo os migrantes, refugiados e apátridas. São elas: a Portaria Interministerial nº. 9, de 14 de março de 2018, publicada no Diário Oficial da União de 15 de março de 2018; a Resolução Normativa nº. 26, do CONARE, de 29 de março de 2018; e a Portaria Interministerial n. 10, de 6 de abril de 2018.

A Portaria Interministerial nº. 9, de 14/03/2018 dispõe sobre a:

Concessão de autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiriço, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul e países associados, a fim atender a interesses da política

<sup>49</sup> Conceito de refúgio segundo a OIM. Disponível em: <[http://www.csem.org.br/pdfs/conceitos\\_basicos\\_de\\_migracao\\_segundo\\_o\\_a\\_oim.pdf](http://www.csem.org.br/pdfs/conceitos_basicos_de_migracao_segundo_o_a_oim.pdf)>. Acesso em: 16 set. de 2017.

migratória nacional (BRASIL, Portaria Interministerial nº. 9, 14 de março de 2018).

A Resolução Normativa nº. 26, do CONARE, de 29/03/2018, dispõe sobre a alteração da Resolução Normativa n.18 do mesmo Órgão, passando a disciplinar as condições de extinção do processo sem resolução do mérito. Destaca-se, entre elas, as seguintes situações se o refugiado vier a: falecer; ausentar-se do território brasileiro pelo período de 2 (dois) anos; naturalizar-se brasileiro; vier a apresentar um segundo pedido de reconhecimento da condição de refugiado após ter seu primeiro pedido indeferido quanto ao mérito, sem ter incluído novos fatos ou elementos; ou ainda, vier a solicitar requerimento de desistência do pedido.

Ainda, o processo de pedido de refúgio poderá ser declarado extinto, sem resolução do mérito, quando os solicitantes tiverem obtido autorizações de residência no Brasil. Esses solicitantes contarão de um prazo de 15 (quinze) dias para, se necessário, protocolar requerimentos de pedidos de reconsideração nos casos de notificações da extinção.

A Portaria Interministerial nº. 10, de 06/04/2018, veio estabelecer procedimentos em relação à tramitação dos pedidos de visto temporário, com prazo de 90 (noventa) dias, visando a autorização de residência, sobretudo ao que se refere à finalidade de acolhimento humanitário aos cidadãos do Haiti e também aos apátridas que residem naquele país.

O visto temporário será concedido em caráter exclusivo pela Embaixada do Brasil, estabelecida na cidade de Porto Príncipe, no Haiti, atendidos os critérios exigidos pela Autoridade Consular. Após o ingresso do migrante haitiano no território brasileiro, cabe a ele realizar o registro nas unidades da Polícia Federal, tendo o prazo de 2 (dois) anos para dispor da residência temporária. Ao mesmo tempo da residência temporária, poderá o migrante dispor do livre exercício de atividade laboral.

Por outro lado, em caso de cessação do fundamento que justificou o pedido de acolhida humanitária, segundo o Art.11 da Portaria Interministerial nº. 10,

Considera-se cessado o fundamento que embasou a acolhida humanitária prevista nesta Portaria caso o imigrante saia do Brasil com ânimo definitivo, comprovado por meio de informações que demonstrem ter ele realizado tentativa de residir em outro país. (BRASIL, Portaria Interministerial nº. 10, de 6 de abril de 2018).



No caso da migração haitiana, em que pesem as determinações históricas, que será mais especificamente abordada a seguir, pode-se dizer de modo mais especial que a concessão do visto por razões humanitárias à época da sua concessão se pautou, principalmente, levando-se em conta a ocorrência do acidente natural, o terremoto e seus resultados devastadores, os quais agravaram ainda mais as condições de vida e sobrevivência da população naquele país.

## 2.2 O CENÁRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E O HAITI

Antes de adentrar à contextualização própria do Haiti, destaca-se a compreensão da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) sobre a mobilidade humana. Segundo o relatório da CEPAL<sup>50</sup> os processos de mobilidade humana estiveram relacionados às fases da globalização. O período compreendido entre 1870 e 1913 é conhecido como a “era da migração em massa” (CEPAL, 2002, p. 23), ou seja, segundo este documento, esta foi a fase da globalização de maior contingente migratório na esfera mundial.

A globalização, compreendida em sua processualidade, construída historicamente na dinâmica social, à luz de Boulos Junior (2013, p. 816), é compreendida em quatro fases.

Destaca-se as quatro fases, segundo esse autor, por se entender que essa compreensão é mais abrangente. A primeira fase para Boulos Junior (2013) é iniciada:

[...] com as Grandes Navegações europeias dos séculos XV e XVI, que colocaram frente a frente povos da Europa, África, Ásia, América e Oceania, impulsionando a constituição da economia-mundo. No século XVIII, o processo de mundialização da economia intensificou-se graças a **Primeira Revolução Industrial**, marcada pelo advento da fábrica e das máquinas industriais. Na segunda metade do século XIX, verificou-se outra aceleração

---

<sup>50</sup> A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecida pela Resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. Mediante a resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. A CEPAL tem duas sedes sub-regionais, uma para a sub-região da América Central, situada na cidade do México, e a outra para a sub-região do Caribe, em Portof, Spain, estabelecidas em junho de 1951 e dezembro de 1966, respectivamente. Além disso, tem escritórios nacionais em Buenos Aires, Brasília, Montevideu e Bogotá e um escritório de ligação em Washington, D.C. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br/about>>. Acesso em: 06 de ago. de 2017.

desse mesmo processo, com a aplicação de novas descobertas técnicas elas foram contínuas, aceleradas e repercutiram em praticamente todos os campos da vida social e em diferentes regiões do planeta. O ritmo dessas mudanças foi mais intenso após a Segunda Guerra científica à indústria, aos transportes e às comunicações: era a segunda fase da Revolução Industrial, também chamada de **Segunda Revolução Industrial**. Se nos séculos XVIII e XIX as mudanças tecnológicas se concentram em determinadas décadas, no século XX elas foram contínuas, aceleradas e repercutiram em praticamente todos os campos da vida social e em diferentes regiões do planeta. O ritmo dessas mudanças foi mais intenso após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A partir dos anos 1970, os investimentos em ciência e tecnologia e as demandas do próprio capitalismo levaram à automação e à robotização dos processos produtivos, além de descobertas em **biotecnologia**, química fina e microeletrônica (que se aplicam na computação, nas telecomunicações e na robótica). Esse conjunto de mudanças ocorridas a partir dos anos de 1970 é chamado de **Revolução Técnico-Científica-Informacional ou Terceira Revolução Industrial**. A humanidade entrava, assim, na Era da Globalização propriamente dita (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 816, grifos do autor).

Acerca da Era da Globalização, expandida para todos os lados do globo terrestre denominada de sociedade global, é importante considerar o que diz Ianni (1996):

[...] ela não é somente uma realidade em constituição, que apenas começa a mover-se, como tal, por sobre nações e impérios, fronteiras e geopolíticas, dependências e interdependências. Revela-se visível e incógnita, presente e presumível, indiscutível e fugaz, real e imaginária. De fato, está em constituição, apenas esboçada aqui e acolá, ainda que em outros lugares apareça inquestionável evidente. São muitos os que têm dúvidas e certezas, convicções e ceticismos sobre ela. Ocorre que o que é mais visível e evidente é o lugar, o local e o nacional, a identidade e o patriotismo, o provincianismo e o nacionalismo. Ainda que problemático esse lugar articula geografia e história, espaço e tempo, servindo de parâmetro, paradigma. São séculos de tradições e façanhas, heróis e santos, monumentos e ruínas cristalizados em valores e padrões, práticas e ilusões, línguas e religiões. Sob vários aspectos, o enraizamento no lugar e a ilusão da identidade podem dificultar a percepção do que é outro, estrangeiro, diferente ou estranho, assim como do que é internacional, multinacional, transnacional, mundial, cosmopolita ou global. São gradações da geografia e história, do real e possível, do ser e devir, que às vezes ultrapassam os dados imediatos da consciência, as percepções empíricas e pragmáticas, as convicções sedimentadas, as categorias elaboradas, as interpretações conhecidas (IANNI, 1996, p. 9-10).

A globalização, em sua quarta fase, a da revolução Técnico-científica e informacional, é um fenômeno passível de muitas análises e interpretações, sobretudo das determinações que causa às sociedades nacionais e aos seus diferentes países, cada um vivenciando a seu modo, no horizonte das suas possibilidades e dificuldades particulares.

No que tange o tema das migrações na contemporaneidade, como vimos, trata-se de um processo que está em curso, inacabado, em movimento, repleto de

contradições, portanto, de possibilidades a ser desvelado pelas pesquisas nas diversas áreas do conhecimento.

Em falando dos processos de migração humana, cabe ressaltar que Galeano (1987) contradiz, em parte, a posição do documento da CEPAL anteriormente citado sobre a era da migração em massa do período de 1870 a 1913, quando analisa a magnitude da saída de africanos do seu território à época do comércio de pessoas na condição de escravizados, embora desse total um número incalculável não sobreviveu.

A ressurreição da escravidão greco-romana no Novo Mundo teve propriedades milagrosas: multiplicou as naveas, as fábricas, as ferrovias e os bancos de países que não estavam na origem nem, com exceção dos Estados Unidos, no destino dos escravos que cruzavam o Atlântico. Entre os albores do século XVI e a agonia do século XIX, vários milhões de africanos, não se sabe quantos, atravessaram o oceano; sabe-se sim, que foram muito mais que os imigrantes brancos, provenientes da Europa, embora, está claro, muito menos sobreviveram. Do **Potomac** ao rio da Prata, os escravos edificaram a casa de seus amos, abriram as matas, cortaram e moeram cana-de-açúcar, plantaram algodão, cultivaram o cacau, colheram o café e o tabaco, afogaram-se nos socavões mineiros. A quantas Hiroximas equivaleram seus extermínios sucessivos? Como dizia um plantador inglês de Jamaica, 'os negros, é mais fácil comprá-los do que criá-los'. Caio Prado Junior calcula que até o princípio do século XIX havia chegado ao Brasil entre cinco a seis milhões de africanos; por esta época, Cuba já era um mercado de escravos tão grande como o havia sido, antes, todo o hemisfério ocidental (GALEANO, 1987, p. 90 grifo do autor).

Trata-se de mais um tipo de migração forçada, que não é comumente definida no rol dos estudos das migrações. Iniciou na fase da expansão marítima e da ampliação territorial das metrópoles europeias no mundo e foi tomando vulto até a efetivação do processo de abolição se consumir totalmente em 1888, no Brasil, último país a declará-la. Contudo, a nosso ver, é de relevante importância para este estudo por se tratar dos ancestrais do povo haitiano, em face ao que se faz referência nesta pesquisa.

O tema das migrações, antes visto como consequência e, de outro ângulo, enquanto objeto de estudo, vem sendo debatido e aprofundado por alguns autores contemporâneos, entre eles Neide Lopes Patarra (2006), Rosana Baeninger (2017), Roberto Marinucci e Rosita Milesi (2005), Gláucia de Oliveira Assis e Elisa Massad Sasaki (2000), Fausto Brito (2006), Gisele Santos e Caio da Silveira Fernandes (2014). Destes, alguns autores foram citados no presente trabalho, portanto um tema da agenda atual.

Ainda, constata-se frequentemente notícias na mídia tratando da existência de grandes contingentes populacionais se deslocando transnacionalmente desde o final do século XX e início do século XXI. Contudo, ainda não é possível afirmar se essa migração, numericamente falando, é semelhante ou ainda maior do que a ocorrida com a vinda dos africanos na condição de pessoas escravizadas, ou dos europeus. Esses últimos que vieram com a finalidade de colonizar, desenvolver e até de se refugiar nos países do continente americano nos diferentes momentos de intensos processos migracionais.

A este processo recente de deslocamento humano, os pesquisadores anteriormente mencionados, têm denominado de migração internacional.

A migração, na contemporaneidade, encontra-se relacionada à integração global da sociedade ou da atual era da globalização, da internacionalização do capital que segundo Ianni (1996) é:

A nova divisão internacional da produção e do trabalho transforma o mundo em uma fábrica global. A mundialização dos mercados de produção, ou forças produtivas, tanto provoca a busca de força de trabalho barata em todos os cantos do mundo como promove as migrações em todas as direções. O exército industrial de trabalhadores, ativo e de reserva, modifica-se e movimenta-se, formando contingentes de desempregados mais ou menos permanentes ou subclasses, em escala global. Toda essa movimentação envolve problemas culturais, religiosos, linguísticos e raciais, simultaneamente sociais, econômicos e políticos. Emergem xenofobias, etnocentrismos, racismos, fundamentalismos, radicalismos, violências. [...] Os indivíduos, grupos, classes, movimentos sociais, partidos políticos e correntes de opinião pública são desafiados a descobrir as dimensões globais dos seus modos de ser, agir, pensar, sentir, imaginar. Todos são levados a perceber algo além do horizonte visível, a captar configurações e movimentos da máquina do mundo (IANNI, 1996, p.7- 8).

Neste cenário o processo de intensificação da globalização ou, como também é denominada, de mundialização da economia, está presente a circulação livre de capitais, tecnologias e bens. No entanto, não tem seguido a mesma lógica para a circulação de pessoas, embora inicialmente estivesse prevista, salvo a ocorrência menos burocrática nos países que estabeleceram os pactos dos Grupos<sup>51</sup>, a exemplo do Mercosul e do NAFTA.

Antes, pelo contrário, constata-se condutas e definição de procedimentos antimigração, a exemplo da recente notícia de construção de um muro entre o

<sup>51</sup> Entende-se por grupos ou blocos econômicos a união de alguns países para estabelecerem pactos e alianças entre os países participantes. Atuam na definição ou eliminação de taxas alfandegárias, visando à intensificação das zonas de livre circulação de mercadorias, serviços e capitais, principalmente. A origem das zonas de livre comércio datam do pós guerras, momento que foram originários os blocos econômicos formados por diversos países, inaugurando as organizações geopolíticas e econômicas, as quais vão servir para defesa dos seus interesses e da comunidade geral.

México e os EUA, em que são reforçados os acordos ou as chamadas políticas migratórias à luz de critérios que atuam no cerceamento da entrada de estrangeiros, pois

[...] são muitas as formas culturais mutiladas ou mesmo destruídas pela globalização. O capitalismo expande-se mais ou menos avassalador em muitos lugares recobrando, integrando, destruindo, recriando ou subsumindo (IANNI, 1996, p. 9).

Estas medidas de cerceamento têm como pano de fundo a defesa das soberanias nacionais e sob a alegação de combate ao terrorismo, principalmente com foco na segurança. Tal fato contraria a ampliação dos direitos universais e conseqüentemente a valorização da pessoa humana, uma vez que a legislação é objetiva ao impedir a ocorrência de migração de quem praticou crime.

Castles e Miller ao tratar sobre as migrações na contemporaneidade, afirmam que “é frequentemente causa e efeito de várias formas de conflitos e não um fenômeno isolado” (CASTLES; MILLER *apud* PATARRA, 2006, p. 13). Focaliza-se, nesta citação, a questão da historicidade do processo da vida social e suas determinações, em que a migração é um dos seus resultados, portanto, uma conseqüência.

Em outras palavras, sobre a migração internacional Patarra (2006) confirma o fato de que a migração em si

[...] não é uma invenção do século XX ou da modernidade; tem sido parte da história da humanidade nos últimos tempos, embora tenha aumentado em volume e significância [...] e, mais particularmente, desde meados dos anos 1980 (PATARRA, 2006, p. 13).

Ao falarmos da historicidade que envolve o processo migratório, estamos nos referindo à objetividade da vida de homens e mulheres, das suas condições de existência em sociedade, respectivamente das determinações que viveram, vivem ou são involuntariamente acometidos a viver, sem possibilidades de realizar outras escolhas, ou seja, por vezes, migrar é a única saída, única esperança.

No contexto das determinações históricas, sociais, econômicas e políticas vividas pelos diferentes países, estes são afetados também pelas mudanças de ordem estrutural. Tomemos a crise financeira da década de 70, que atingiu direta e indiretamente várias nações e seus povos. Durante aquele contexto, os países ditos desenvolvidos adotaram medidas de cunho neoliberal. Tais medidas ocasionaram agravamento das desigualdades sociais, mesmo nos países desenvolvidos, vindo a

ser implementadas nos países em desenvolvimento por força de acordos externos, afetando ainda mais as condições de vida e de trabalho das populações, dentre eles, dos povos das Américas, espaço geográfico onde situamos nosso objeto de pesquisa.

Sobre o neoliberalismo, nas palavras de Batista (2014),

[...] foi adotado como um receituário, capaz de viabilizar ações objetivas para que a taxa tendencial média de lucros retornasse ao cenário com valores desejados, igual ou maior ao período 'glorioso'. Esse receituário neoliberal desenvolveu suas premissas básicas durante a década de 1940: amadureceu e ampliou o número de adeptos durante as décadas de 1950 e 1960. Durante a década de 1970 e seguintes, ganhou espaço e foi adotado pelos donos do poder, capitalista mundial. Na década de 1970, o Chile – primeiro laboratório na América Latina – colocou em prática a experiência. Esse mesmo receituário foi aplicado na Bolívia (1985), no México (1988), na Argentina e na Venezuela (1989) e, na década de 1990, no Brasil, durante o governo do FHC. Na esteira das potências centrais, a vitrine do projeto foi implantada nos Estados Unidos e na Inglaterra em 1979. O Governo de Reagan, nos EUA, e o governo Thatcher, na Inglaterra, tornaram-se as âncoras do receituário neoliberal nos países centrais (BATISTA, 2014, p. 69)

É por essa razão que Patarra (2006) e Batista (2014) contribuem para a nossa compreensão da historicidade sobre as migrações internacionais, mas também com foco a partir das décadas de 70-80, levando-nos à reflexão acerca do cenário mundial e das medidas que passaram a ser adotadas para superação da crise financeira estrutural.

No entanto, sabe-se que essas medidas foram sendo implementadas também sob a argumentação de que o déficit gerador do desequilíbrio econômico resultou das conquistas alcançadas pela classe trabalhadora, através da presença e do poder atingido pelos sindicatos, sobretudo do alto custo governamental com os direitos sociais concedidos pelo Estado desde o pós-guerra, justificando então a adoção de medidas para sua minimização ou, ainda, medidas para a retirada de direitos à luz da Teoria do Estado Mínimo<sup>52</sup>.

A América Latina e Caribe, envoltos no cenário de reestruturação do capital e globalização da economia, somam-se outros fatores da herança da expansão territorial, dos processos de submissão e demais condicionantes que foram impostos

---

<sup>52</sup> Neoliberalismo e a Teoria do Estado Mínimo: "num ambiente de grandes transformações na ordem mundial, desde o final da Segunda Guerra Mundial, começaram a se destacar os economistas 'neoliberais', defensores do chamado 'Estado mínimo'. Sua principal ideia é que as atividades econômicas devem estar nas mãos da iniciativa particular, com mínima interferência do governo. Este deve se retirar do mercado. Inclusive se desfazendo de suas empresas por meio de processos de privatização. Uma das principais críticas feitas pelos neoliberalistas aos países com forte intervenção estatal na economia é que a ação protecionista do Estado atrapalha o desenvolvimento tecnológico" (DIMENSTEIN, 2008, p. 295).

pelas nações colonizadoras ao longo do desenvolvimento histórico, político, social, econômico e cultural. O documento da CEPAL intitulado Panorama Social da América Latina 2016 confirma esta análise:

Sobre o desenvolvimento econômico e social assinalam que as economias latino-americanas e caribenhas historicamente têm se caracterizado pela presença de uma acentuada heterogeneidade estrutural que, em grande medida, está na base dos altos níveis de desigualdade social típicos da região. A estrutura produtiva pouco diversificada e altamente heterogênea, em que os setores de baixa produtividade geram aproximadamente 50% do emprego, constitui um determinante fundamental da desigualdade. O mercado de trabalho é o elo que vincula essa estrutura produtiva com uma alta desigualdade de renda das famílias, relacionada com uma distribuição muito diferenciada dos ganhos de produtividade e com um acesso fortemente estratificado ao emprego de qualidade e à proteção social. Além disso, reconhece-se cada vez mais que a desigualdade é um fenômeno que se expressa em múltiplas dimensões e é causado por múltiplos fatores. (CEPAL, 2016, p. 5).

Um dos possíveis fatores geradores históricos das desigualdades na América Latina e Caribe reside no legado da fase colonial em que toda produção das colônias servia como fonte de acumulação de poder e capital para as Metrôpoles. Quadro também agravado pelas disposições da Lei de Navegação Inglesa<sup>53</sup>, que no século XVI proibia as colônias de concorrer com as Metrôpoles. As colônias mantiveram-se como polos exportadores de matérias-primas, sendo impedidas, de certo modo, de se desenvolverem, destinando-as ao papel de receptoras dos produtos industrializados pelo incremento do comércio internacional e, por conseguinte, favorecendo o desenvolvimento industrial daquelas nações e, por assim dizer, do próprio sistema capitalista.

Assim, esse grande movimento de deslocamento humano presenciado na contemporaneidade, afetado principalmente pelas determinações estruturais do sistema capitalista de base neoliberal, como mencionado, não deixa de possuir

<sup>53</sup> As Leis de Navegação inglesas, tão famosas, tinham como um dos objetivos principais tomar aos holandeses o controle dos serviços de transportes marítimos. Esse objetivo é evidente numa das Leis, datada de 1660, que diz: 'Para o andamento dos navios e estímulo à navegação desta nação [...] fica estipulado [...] que a partir de primeiro dia de dezembro de 1660 [...] nenhum artigo ou mercadoria de qualquer espécie será importado ou exportado de nossas terras, ilhas, plantações ou territórios de propriedade ou posse de Sua Majestade [...] na Ásia, África ou América, em qualquer outro navio ou navios de qualquer tipo, mas nos navios que realmente e sem fraude pertencerem apenas ao povo da Inglaterra ou Irlanda [ou] Domínio de Gales ou [...] construídos e pertencentes a qualquer das ditas terras, ilhas, plantações ou territórios, como verdadeiros proprietários, e dos quais o mestre e três quartos dos marinheiros pelo menos sejam ingleses.' Navios holandeses – Muralha do Império – afastem-se! Nessa política, a metrópole e as colônias deviam agir como um todo, unidas na luta comum contra o estrangeiro intruso. Foi para os colonos americanos uma grande vantagem ter essa defesa contra os interesses marítimos holandeses, mais fortes. Esse aspecto as Leis de Navegação ajudaram os americanos a construir sua marinha mercante, de modo que os barcos ianques tornaram-se, sem demora, familiares a todos os portos do mundo. Ter parte do monopólio do transporte marítimo do crescente Império britânico deu riqueza aos construtores, armadores e marinheiros norte-americanos. Mas havia outros aspectos da Lei de Navegação que não eram vantajosos para as colônias. Fazia parte do pensamento mercantilista a crença de que as colônias eram outra fonte de renda *para a metrópole*. Baixaram-se, portanto, leis proibindo aos colonos iniciar qualquer indústria que pudesse competir com a indústria da metrópole. Os colonos não podiam fabricar gorros, chapéus, ou artigos de lã e ferro. A matéria-prima desses produtos existia na América, mas os colonos deviam mandá-la para a Inglaterra, onde seria beneficiada, e comprá-la de volta na forma de produtos acabados (HUBERMAN, 1896, p. 127-128 grifo do autor).

outros fatores originários dos processos de submissão vividos pelos países da América Latina, Caribe e África. Fatores estes que impediram ou impedem algumas pessoas de viver com dignidade em seus territórios de origem, fazendo-os migrar em busca de melhores condições de sobrevivência, como é o caso da migração haitiana para o Brasil.

Esse processo dos deslocamentos humanos, no bojo das determinações e da historicidade que cada um dos povos guarda em seus países, na intrínseca relação dialética do particular e da totalidade são confirmados por Patarra (2006) quando diz estarem relacionados aos “processos macroestruturais de reestruturação produtiva e no contexto internacional da atual etapa da globalização, em suas múltiplas dimensões” (PATARRA, 2006, p. 7).

A partir da década de 1990, segundo Handerson (2015), constata-se uma diáspora<sup>54</sup> do povo haitiano para os Estados Unidos, França, Canadá e Caribe, que já somava cerca de 4 a 5 milhões de haitianos fora do seu país. Esse dado representa praticamente a metade da sua população, que era de aproximadamente 10.413.211<sup>55</sup> na época (HANDERSON, 2015, p. 52), o que implica compreender que já vinha ocorrendo uma saída em massa daquela população do seu país.

A diáspora, um movimento de migração, pode significar “uma forma social, constituindo novas relações entre os sujeitos sociais, Estados nacionais, territórios geográficos e geografias sociais” (HANDERSON, 2015, p. 75). Como mencionado anteriormente, buscando relacionar as teorias sociológicas e o tema das migrações, o conceito de diáspora pode vir a suscitar novos conceitos de territórios e laços entre as pessoas, ou seja,

[...] ressignifica a ideia de nacionalidade, engendrando aspectos de outros pertencimentos para além do território, mas dando sentido às redes solidárias, famílias ampliadas ou estendidas, redes afetivas, dentre outras (HANDERSON, 2015, p. 75).

Assim, no contexto das determinações mundiais e da globalização, a partir da década de 90, no conjunto dos contingentes de populações que vêm se deslocando transnacionalmente, além de outros aspectos específicos da sociedade haitiana, é que também ocorreu a migração a partir de 2010 para o Brasil.

---

<sup>54</sup> Entende-se pela dispersão de um povo, de alguns dos seus elementos, de uma comunidade. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/diáspora>>. Acesso em: 22 jul. de 2017.

<sup>55</sup> Dados de 2013 do Institut Haitien de Statistique et d' Informatique (IHSI). Disponível em: <<https://scielo.br/pdf/ha/v21n43/0104-7183-ha-21-43-0051.pdf>>. Acesso em: 22 jul. de 2017.



### 2.3 QUE PAÍS É ESSE E QUEM SÃO OS HAITIANOS?

O seu nome oficial é República do Haiti. É um país localizado na América Central, no arquipélago das Ilhas do Caribe.

O Caribe é uma composição de ilhas, ou seja, não se caracteriza por uma unidade geográfica, socioeconômica e política. Cada ilha possui uma história particular, fruto de suas próprias determinações, dos seus contextos, dos distintos processos de formação, colonização e organização que compõem os seus diferentes processos de desenvolvimento em seus aspectos econômico, social, cultural e étnico.

Como um conjunto de ilhas, o Caribe se divide em dois grupos: grandes Antilhas e pequenas Antilhas. O Haiti está localizado nas grandes Antilhas, formada pelos países de Cuba, Jamaica, República Dominicana e Porto Rico.

É importante destacar que a ilha onde se localiza o Haiti foi denominada pelos colonizadores espanhóis quando da sua chegada inaugural ao continente Americano, em 1492, de Hispaniola ou Ilha de São Domingos. O território da Ilha de São Domingos foi dividido em decorrência das diversas disputas entre França e Espanha.

Essas disputas se traduziam pelos interesses expansionistas e econômicos, como vimos anteriormente, a partir da conquista de novos territórios e da intenção deliberada de extração das suas riquezas a favor das metrópoles europeias sobre os países colonizados. A partir do final do século XVIII e início do século XIX os Estados Unidos entram na cena da disputa pelo Haiti, como veremos adiante.

A ilha Hispaniola ou São Domingos é um território formado por dois países, Haiti e a República Dominicana. Cada um com suas histórias e particularidades. Em outras palavras, guardam diferenças fruto das determinações históricas específicas, são realidades concretas distintas, como bem sinalizou Marx (2008) ao se referir à apreensão da totalidade concreta das determinações:

[...] o concreto é o concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como um processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2008, p. 258-259).

Parte-se da premissa da realidade concreta de que o Haiti é um país localizado na parte leste da ilha e possui um terço do território. A outra parte da ilha é ocupada pela República Dominicana, como pode-se ver na FIGURA 1. O Haiti tem uma área territorial de 27.750 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 10 milhões e 500 mil habitantes.

Como já mencionado anteriormente sobre a ocorrência da diáspora, vem sendo constatada uma grande movimentação desse povo para outros países, principalmente a partir da década de 90, por inúmeras causas e fatores.

FIGURA 1 - INDICAÇÃO DA LOCALIZAÇÃO DO HAITI



FONTE: Google Imagens<sup>56</sup>.

A população do Haiti é de 10,9 milhões de habitantes (estimativa de 2017)<sup>57</sup>, comparativamente se aproxima da população do Estado do Paraná, que é de 10,5 milhões de habitantes conforme o último censo realizado<sup>58</sup>. Durante o período da expansão marítima, no século XV, o Haiti, assim como o Brasil, passou pela experiência da colonização europeia, quando houve a descoberta de novos territórios e o processo de colonização ou extração de riquezas. Cada país colonizador trazia em sua bagagem seus interesses particulares e suas distintas culturas, bem como as respectivas línguas maternas. Estas línguas foram sendo impostas sobre aquelas encontradas nas colônias.

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u92246.shtml>>. Acesso em: 30 jul. de 2017.

<sup>57</sup> Dados de 2014. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/paises/Haiti>>. Acesso em: 13 jul. de 2017.

<sup>58</sup> Informação do Censo de 2010 e, estimativa de 11.320.892 pessoas para 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>>. Acesso em 15 jul. de 2017.

A expedição ultramar, iniciada pelos portugueses, esteve motivada pela busca e incremento do comércio, mas não apenas isso. A possibilidade de migrar para os europeus, conforme Fausto (2002), era também a possibilidade de satisfação de interesses próprios, além daqueles da Coroa pela qual se voltavam.

Aos interesses das classes, grupos sociais e instituições que compunham a sociedade portuguesa. Para os comerciantes, era a perspectiva de um bom negócio; para o rei, era a oportunidade de criar novas formas de receita numa época em que os rendimentos da Coroa tinham descido muito, além de ser uma boa forma de ocupar os nobres e motivo de prestígio; para os nobres e os membros da Igreja, servir ao rei ou servir a Deus, cristianizando “povos bárbaros”, resultava em recompensas em cargos cada vez mais difíceis de conseguir nos estreitos quadros da metrópole; para o povo, lançar-se ao mar significava sobretudo emigrar, a tentativa de uma vida melhor, a fuga de um sistema social opressivo. Dessa convergência de interesses só ficavam de fora os empresários agrícolas, para quem a saída de braços do país provocava o encarecimento da mão-de-obra (FAUSTO, 2002, p. 11).

Semelhantemente ao intento de Portugal e Espanha, outros países como França, Inglaterra e Holanda passaram a navegar e trilhar as rotas marítimas para as Américas, sobretudo para disputar das mesmas possibilidades de acumular poder e riqueza.

Foi assim que a expansão marítima ocorrida nos áureos séculos XV e XVI converteu-se, como Fausto (2002, p. 11) denominou, em “uma espécie de grande projeto nacional, ao qual todos ou quase todos aderiram e que atravessou séculos”.

No caminho para as Índias, a partir do ano de 1441, os portugueses, além de comercializar as especiarias, o ouro em pó e o marfim, também incluíram as pessoas africanas na condição de escravizadas, pois é assim que eram vistas, tratadas como coisas ou objetos de comercialização.

Esse quadro sofreu mudanças com o desencadeamento do processo de abolição. O trato negreiro<sup>59</sup> iniciado pelos portugueses em 1443, que também ocorria dentro dos próprios territórios, começou a declinar na Europa e na América a partir da Revolução Francesa, ou seja, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), sob a influência dos princípios iluministas<sup>60</sup>. Na França a abolição ocorreu em 1794, sendo a escravidão retomada em 1802 e abolida, definitivamente, em 1848. Na Inglaterra em 1831, em Portugal em 1869 em todo o império. Nos Estados

<sup>59</sup> “Negócio envolvendo a obtenção, o transporte do interior para o litoral e a venda de africanos escravizados” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 379).

<sup>60</sup> Princípios do Iluminismo: “liberdade de expressão; tolerância; primado da razão; e progresso; crítica da religião; individualismo; defesa do direito natural”. Disponível em: <<https://tempodahistoriaesag.blogspot.com.br/2010/11/principios-e-ideias-do-iluminismo.html>>. Acesso em: 25 de jan. de 2018.

Unidos em 1863 e, no Brasil, em 1888, sendo o último país da América a conceder a abolição. O Haiti, por sua vez, apresenta uma trajetória peculiar na luta pela abolição, esta que culmina no decreto de independência no ano de 1804, tendo sido o primeiro país da América a conquistá-la a partir da luta do próprio povo.

É o que veremos a seguir ao falar do povo haitiano em sua luta pela independência contra os franceses, ato que marcou a história da humanidade através da resistência. Afere-se que, mesmo no cotidiano das adversidades da vida, é possível lutar contra as formas de opressão, como a traduzida por Buck-Morss na obra *Hegel e o Haiti*.

El esclavo se caracteriza por la ausencia de reconocimiento que recibe. Es visto como 'una cosa'; 'la coseidad' es la esencia de la conciencia esclava: tal y como era la esencia de su estatus legal bajo el codenoir' (93). Pero a medida que se desenvuelve esta dialéctica, el aparente dominio del amo se invierte a sí mismo debido a su autoconciencia que de hecho él es totalmente dependiente del esclavo. Uno simplemente debe colectivizar la figura del amo para ver la relevancia descriptiva del análisis de Hegel: la clase esclavista es de hecho por completo dependiente de la institución de la esclavitud gracias a la 'superabundancia' que constituye su riqueza. Esta clase es, por lo tanto, capaz de ser un agente de progreso histórico sin tener que aniquilar su propia existencia. (94) Pero entonces los esclavos (de nuevo, colectivizando la figura) adquieren autoconciencia al demostrar que no son cosas, ni objetos, sino sujetos que transforman la naturaleza material (95) (BUCK-MORSS, 2013, p. 86-87)<sup>61</sup>.

Como mencionado anteriormente, o Haiti foi inicialmente dominado por espanhóis, porém sua colonização propriamente dita deu-se pelos franceses, que conquistaram aquele território em disputas pelos continentes e pelas possibilidades de exploração destas áreas.

Portugal e Espanha eram os dois países que dominavam as técnicas do mar e iniciaram as colonizações. Das disputas entre estes dois países estava o acordo da divisão do mundo, endossado pela Igreja. Ambos inauguraram o processo de dominação de índios e, depois, de africanos sob o título de processo de civilização. Estes últimos foram mais radicalmente utilizados para as atividades de exploração dos novos territórios, como abordado no capítulo I.

---

<sup>61</sup> Traduzindo: "O escravo caracteriza-se pela ausência de reconhecimento que recebe. É visto como 'uma coisa', a 'coseida' é a essência da consciência escrava: tal e como era a essência de seu status legal baixo o codenoir.(93) Mas à medida que se desenvolve esta dialéctica, o aparente domínio do amo investe-se a si mesmo devido a sua autoconsciência que de fato ele é totalmente dependente do escravo. Um simplesmente deve coletivizar a figura do amo para ver a relevância descritiva da análise de Hegel: a classe escravista é de fato por completo dependente da instituição da escravatura graças à abundância que constitui a sua riqueza. Esta classe é, portanto, capaz de ser um agente de progresso histórico sem ter que aniquilar sua própria existência. (94) Mas então os escravos (de novo, coletivizando a figura) adquirem autoconsciência ao demonstrar que não são coisas, nem objetos, são sujeitos que transformam a natureza material (95) (BUCK-MORSS, 2013, p. 86-87).

Trataremos a seguir sobre a migração africana para o Caribe, especificamente para o Haiti, considerando sua relevância para a constituição praticamente majoritária daquele povo.

Os haitianos, sujeitos da nossa pesquisa, dispõem de uma trajetória instigante de vida e luta.

O Caribe foi fortemente marcado pela vinda de pessoas de várias partes do continente africano, ou seja, do Congo, da Ilha de Ibo, Kaplan, Mali, Senegal, dentre outros lugares. Como afirma Grondin (1985, p. 36) “esses contingentes sucessivos de escravos provinham de populações e culturas diversas principalmente da África Equatorial”, sendo que essas pessoas eram distribuídas separadamente pelas ilhas e outros territórios.

Essa estratégia deliberada dos espanhóis de separação das pessoas tinha o propósito de desarticular e fragmentar os seus elos e suas culturas, de modo a enfraquecer os grupos e possíveis insurreições. Segundo a análise de Grondin (1985, p. 20), “a separação da formação social própria e a desarticulação sistemática dos grupos de escravos significou um genocídio cultural”. Em outras palavras, houve a intencional supressão das suas capacidades de manter seus coletivos de identidade. Formas semelhantes ocorreram com o povo africano trazido para o nosso País, como sinaliza Fausto (2002) ao falar da escravidão no Brasil:

[...] admitidas as várias formas de resistência, pelo menos até as últimas décadas do século XIX os escravos africanos ou afro-brasileiros não tiveram condições de desorganizar o trabalho compulsório. Bem ou mal, viram-se obrigados a se adaptar a ele. Dentre os vários fatores que limitaram as possibilidades de rebeldia coletiva, lembremos que, ao contrário dos índios, os negros eram desenraizados de seu meio, separados arbitrariamente, lançados em levas sucessivas em território estranho (FAUSTO, 2002, p. 25).

Grondin (1985) também elucida esta passagem e a estratégia deliberada de separar as pessoas, de desarticulá-las:

[...] os navios negreiros não vendiam toda sua carga numa mesma ilha (talvez tenha sido o caso do Haiti entre 1760 e 1790). Iam de ilha em ilha alimentando os mercados com escravos trazidos da África. Eram barcos de contrabando de escravos, muito numerosos nessa época. E havia também os casos de revenda, quando os escravos eram levados de um lugar a outro de uma mesma ilha, ou de uma ilha para outra. Os proprietários e compradores de escravos procuravam se abastecer o menos possível de indivíduos oriundos do mesmo grupo étnico e não os colocavam juntos na mesma plantação. Assim, evitavam qualquer tipo de resistência ou insurreição. A desarticulação sistemática dos grupos étnicos impediu a

difusão de um conjunto ou de conjuntos uniformes e integrais de organização, crenças, costumes, línguas ou outras expressões culturais (GRONDIN, 1985, p. 19).

Essas pessoas foram forçadas a abandonar seu local de origem, suas famílias e comunidades. Foram vendidas como mercadorias, trazidas, distribuídas e disseminadas por várias partes do continente americano para responder aos objetivos das Coroas envolvidas em seus projetos de expansão territorial e de extração de riquezas, as quais foram incorporadas às metrópoles europeias. No caso do Haiti, principalmente pela França, considerando a perda do território pela Espanha no momento que este se dirigiu ao México em busca de ouro. Essas pessoas, sob a condição de escravizadas, tiveram suas vidas privadas do direito à liberdade e, contraditoriamente, contribuíram para formar a base para o desenvolvimento e incremento mercantil dos seus países, por conseguinte do continente europeu como um todo. Mais tarde, esse empreendimento contribuiu para dar origem ao capitalismo industrial, o que levou à consagração dos países metrópoles ao status de potências mundiais.

Atualmente, vemos veicular na mídia o acesso a esses países sendo negado aos migrantes, aos mesmos países que se desenvolveram a custo da exploração colonial, à luz de mecanismos legais para proteção e segurança aos seus territórios-fronteiras nacionais, como citado por Ito (2007).

[...] no mundo inteiro há muitas incertezas em torno da presença de comunidades estrangeiras; percebe-se muita resistência em torno ao outro, o que pode gerar, em curto prazo, conflitos de grandes proporções. Por exemplo, na Europa, confronta-se o etnocentrismo e a tolerância ao outro. A questão premente é como atender as reivindicações e respeitar os direitos dos migrantes, frente às legislações baseadas no poder e soberania de Estados-nações (ITO, 2007, p. 17).

O contingente de africanos vindos para o Caribe a partir do século XV foi demasiadamente significativo. Especificamente “essa importação de quase 500 mil escravos em menos de cem anos, dos quais metade, ou seja, aproximadamente 240 mil foram trazidos nos 20 anos anteriores à independência” (GRONDIN, 1985, p. 36), representando uma das maiores concentrações de pessoas originárias da África em outro país.

Grondin (1985) descreve acerca do contexto das Ilhas.

Embora as ilhas do Caribe tenham em comum o fato de haverem sido colonizadas de início como terras de cana-de-açúcar – depois da decepção do ouro – tanto seus produtos principais como suas formas de produção foram variando de acordo com as necessidades dos proprietários e das correntes mercantis da época. Atualmente, algumas ilhas se especializam na produção de açúcar (Cuba, República Dominicana) ou de café (República Dominicana, Haiti) ou no turismo (Barbados). Na maioria das ilhas, depois do sistema colonial, escravista e mercantil, imperou o sistema de produção capitalista de tipo mercantil, estruturado basicamente em torno de uma classe minoritária de grandes proprietários, comerciantes, industriais, e uma classe majoritária de pequenos produtores rurais, operários agrícolas, industriais e diaristas. Politicamente, as ilhas do Caribe conheceram uma evolução muito diferente. Enquanto algumas conquistaram sua independência por iniciativa própria e a mantiveram (Haiti, República Dominicana), outras tornaram a sofrer o jugo colonial (Cuba, Porto Rico), ou se libertaram depois definitivamente dele (Cuba). Muitas outras conseguiram sua independência de forma não violenta, pela pressão exercida internamente na colônia e por concessão da metrópole. Finalmente, outras ilhas continuam ainda como colônias ou partes integrantes da metrópole, como Guadalupe e Martinica. As sociedades do Caribe apresentam características diferentes: cada ilha é única em sua identidade (GRONDIN, 1985, p. 23).

A inter-relação entre Haiti e República Dominicana, embora áreas da mesma ilha, foi demarcada por diferenças significativas em seus processos de colonização, inclusive por disputas ocorridas entre Espanha e França pelo domínio dos seus territórios, conseqüentemente ocasionando distinções nos processos de colonização, e, por conseguinte, gerou diferentes formações sociais.

O Haiti, apesar de ter sido colonizado inicialmente pelos espanhóis, foi abandonado temporariamente. O descaso espanhol se deu pela escassez do ouro na ilha, o que fez com que saíssem em busca do metal precioso em outros territórios – no caso, o México –, abrindo margem para a ação de outros interessados, da chamada pirataria que era intensa nesta época, nas ilhas do Caribe. Desta forma, o Haiti foi invadido pela França, país que ganhou da Espanha também em disputas na Europa durante o governo de Napoleão Bonaparte.

A partir desse acontecimento, o Haiti passou a receber grande contingente de africanos trazidos pela ação colonizadora dos franceses, os quais também tentaram avançar sobre o território da República Dominicana. Essa tentativa de conquista não prosperou e essa parte da ilha se manteve colonizada por espanhóis. Estas disputas envolviam o próprio povo habitante da ilha um contra os outros, fazendo emergir certa rivalidade entre esses países nas duas partes da ilha até os dias atuais.

O Haiti, no século XVIII, era considerado a maior potência das Américas no cultivo da cana-de-açúcar, recebendo o título de Pérola do Caribe. Porém, foi abatido pela escassez e declínio deste cultivo e a sua substituição pela pecuária não logrou o mesmo resultado, ao contrário, gerou a exclusão de grande parte dos trabalhadores, afetando conseqüentemente as condições de vida e sobrevivência do povo, chegando a uma carência generalizada para suprir as necessidades básicas.

No caso específico do Haiti, a influência das ideias iluministas trazidas pelos franceses acabou por despertar o interesse pela liberdade. Com isso foram criando mecanismos de resistência. A população, majoritária descendente de africanos, organizou-se com sua força braçal, sua cultura e crença religiosa, no caso o vodu<sup>62</sup>, e utilizaram a seu favor, empreendendo a luta pela sua liberdade. A independência não surtiu o mesmo efeito ao povo da República Dominicana.

Movidos por esses ideais, em 1794 os haitianos realizaram um grande confronto, denominado de “revolta dos escravos”. Em outras palavras, significou a busca por liberdade contra a opressão sofrida, uma espécie de revolução social e política frente à ordem estabelecida pelos colonizadores europeus.

Essa vitória resultou na eleição de Toussaint Louverture como governador-geral, um ex-escravo que almejava estender a abolição a todas as colônias francesas. Contudo, segundo Buck-Morss (2013, p. 64), Toussaint “sospechó que el gobierno en París podría intentar rescindir la abolición”. Toussaint era adepto à República, defensor da igualdade racial, em razão disso escreveu uma Constituição com tais princípios. Esta foi considerada demasiadamente avançada para a época. A França, contraditoriamente aos ideais da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, buscava manter as colônias sob o regime de escravatura, por essa razão não tardou a ordenar a captura de Toussaint, o qual foi deposto e acabou sendo morto por ordem de Napoleão Bonaparte.

Outro líder surge: Jean Jacques Dessalines. Dessalines era um membro partícipe das lutas recentes de Toussaint. Com ele o povo enfrentou os franceses e proclamou a independência dos ex-escravos, em 1804. Esse acontecimento, de tamanha relevância, consagrou o Haiti ao *status* de primeiro país da América a

---

<sup>62</sup> Teve origem na África, foi trazido pelos escravos e, para sobreviver, incorporou elementos da cultura dos dominadores, como o batismo católico. A religião tornou-se oficial no Haiti. Essa religião cultua os antepassados e entidades conhecidas como loas. O vodu é parecido com o candomblé. Os rituais são marcados pela música, a dança e muita comida. Quem conduz o ritual é um líder homem (hougan) ou uma líder mulher (mambo). Na cerimônia, os participantes entram em transe e incorporam os loas (existem os bons e maus) e, além disso, comem animais sacrificados. Disponível em: <<http://www.brasile scola.uol.com.br/religiao/vodu.htm>>. Acesso em: 13 jul. de 2017.



conquistar sua independência, bem como acabou deixando seu legado para a história sobre a luta por liberdade e direitos humanos. Nessa linha de pensamento Buck-Morss (2013, p. 114) confirma: “Dessalines fue quien vio más claramente las realidades del racismo europeo”.

O Governo de Dessalines tentou reorganizar o país e sua economia, porém não logrou êxito por muito tempo; esse líder também foi traído e morto. Como veremos adiante, na história desse país esse tipo de ocorrência, as interrupções de governo, golpes de Estado, mortes e assassinatos de governantes e/ou presidentes tornou-se, a certo modo, uma constante.

Contudo, a independência em si não foi suficiente para fazer cessar as disputas políticas e econômicas sobre o domínio dos franceses, tampouco para superar as condições precárias de vida da população.

Na Europa já se pactuava pela concordância da abolição dos escravos desde o ano de 1794, mas a França não aceitou passivamente a independência haitiana e permanecia desejando manter o país sob seu domínio.

O ônus resultante do processo da independência e da tentativa de se tornar um país livre teve um alto custo. De uma aliança articulada entre a França e os Estados Unidos resultou a condenação do Haiti a um bloqueio comercial por mais de 50 anos, além de impor um acordo a favor da França para pagamento de uma indenização pela independência. Tais fatores contribuíram para retardar o desenvolvimento do país, assim como prejudicaram as condições de sobrevivência da maioria da população.

Tal cenário foi agravado ainda mais pelos atos dos seus representantes governamentais que seguiam movidos por interesses de uma classe em ascensão em detrimento de outra, como diz Grondin (1985):

A abolição da escravatura, em 1794, permitiu a estruturação e a solidificação do setor privilegiado dos negros libertos, entre eles aqueles que ocupavam altos postos no exército de libertação de Toussaint Louverture, ex-escravo cocheiro que, naquele momento, era chefe das forças armadas da independência. O controle do poder militar permitiu-lhes o acesso ao poder político e, rapidamente, ao poder econômico. Depois do exílio ou do extermínio dos colonialistas brancos, os negros privilegiados, bem como os mulatos, substituíram-nos, convertendo-os em grandes proprietários de terra ou gerentes de plantações. Havia nascido o setor dos *grosnèg* (os economicamente poderosos) da nova oligarquia. Enquanto isso, 90% da população, formada por negros camponeses pobres e alguns artesãos, participantes da Guerra da Independência como soldados rasos, foram obrigados, durante muitos anos, a trabalhar a terra para os novos donos do país, num regime de quase escravidão. Foi um ritmo muito lento

que puderam chegar a ter a posse de um pedacinho de terra própria. Continuam, até hoje, explorados economicamente e marginalizados politicamente, sendo que, 60% dos casos, possuem menos de um terço de hectare (GRONDIN, 1985, p. 39).

A sociedade haitiana é constituída por duas classes, segundo Grondin (1985, p. 39): os mulatos e os negros ricos de um lado e, de outro, “a massa da população rural (80% da população total) formada por camponeses pobres”, sendo o primeiro grupo o que forma a elite da sociedade, bem como compartilham de algumas características como renda, ofício ou labor, língua e religião. Distintamente dos camponeses, é uma classe que até na língua expressa suas diferenças, sendo o francês a língua da elite e o créole a língua da maioria. Sobre a importância da língua falaremos especificamente no próximo capítulo, em razão da importância e conexão com o objeto de estudo desta pesquisa.

O principal reduto da elite haitiana está localizado na capital Porto Príncipe. A própria localização determina a contradição, ou seja, a existência evidente de duas classes. De um lado a minoria rica e poderosa localizada na capital e, de outro, a maioria pobre e despossuída, esta que se vê espalhada pelas demais regiões do país, como se existissem dois países em um só.

Essas diferenças se sustentaram, afirmaram e se mantiveram na história pela classe que mantém o controle do poder econômico e político do país. Essa sistemática é visível na alternância dos governos pela composição dos grupos desta elite, ou seja, ora os mulatos assumem o governo, ora os negros ricos, além das alianças que realizam, favorecendo aos interesses exclusivos da classe que pertencem em desfavor da classe oprimida, no caso a dos camponeses.

Grondin (1985) confirma essa composição de grupos da classe dominante no Haiti:

Embora o setor da pequena burguesia tenha conhecido um crescimento significativo durante os últimos 20 anos, a polarização da população ainda se dá em torno de três blocos principais: os mulatos, os negros ricos (apoiados pela pequena burguesia) e a massa da população rural (80% da população total) formada por camponeses pobres (GRONDIN, 1985, p. 40).

A história do país vizinho, a República Dominicana, seguiu por outro caminho, sendo que sua independência dos haitianos se deu em 1844. Colonizado por espanhóis, o povo não apresentou resistências, ao contrário, submeteu-se à aceitação do processo de mestiçagem,

[...] base da formação da nacionalidade dominicana, onde os elementos hispânicos e africanos iam-se transformando para dar lugar a novas características culturais, apagando os traços do legado cultural africano (GRONDIN, 1985, p. 30).

O que alterou significativamente sua identidade. Este fato levou os dominicanos a atribuir ao povo haitiano à existência da raiz, como se somente aquele povo fosse descendente de africanos.

A rejeição da identidade do povo dominicano se deu pelo processo de miscigenação e pelas medidas europeias adotadas de valorização do povo autóctone, mesmo este tendo sido quase literalmente exterminado por eles; desta forma, a certo modo, ocultaram as marcas das violências cometidas no processo de colonização contra índios e pessoas escravizadas, como se pode verificar na citação de Grondin (1985),

A República Dominicana, nascida no século XIX, quer ser geneticamente e culturalmente mestiça e não mulata. Além disso, toda a sua elite 'branca', desejando apagar os vestígios da contribuição africana, chega mesmo a proclamar 'os direitos da República Dominicana a subsistir como povo espanhol' (Discurso do Presidente Joaquim Balaguer, 1975) (GRONDIN, 1985, p. 33).

Estas diferenças entre os dois povos, na construção e afirmação das suas identidades, são relevantes e merecem ser destacadas, uma vez que se mantêm até os dias atuais. Existem muitos haitianos que migraram para aquele país trabalhando no corte da cana, ou seja, no trabalho braçal, como é visto ao olhar dos dominicanos, um tipo de trabalho para ex-escravos. Essas particularidades confirmam a existência de dois países distintos no mesmo território da ilha. Grondin (1985) confirma as diferenças de identidade e a sua base de negação quando diz que na República Dominicana;

O problema da cor é muito diferente do Haiti e se situa em dois níveis: uma afirmação de identidade por oposição e outra por imposição. O dominicano de cor escura, embora descendente de haitiano, se afirma como estritamente dominicano, não aceita referência ao "africano". Seu rechaço ao negro responde ao desejo de evitar que o identifique como ex-escravo. O dominicano personifica essa rejeição ao negro, africano, ex-escravo, na pessoa do haitiano. Por outro lado, a minoria "branca" da elite, pretende descobrir, no encontro dos espanhóis com os índios originários da ilha, o elemento mais importante da mestiçagem atual, para assim minimizar a importância atribuída à população autóctone exterminada pelos espanhóis e ao chefe indígena rebelde Enriquillo, morto em 1519; a colocação de estátuas ao "índio desconhecido" em várias partes do território; a importância dada às pesquisas arqueológicas e às peças exibidas no Museu do Homem, em São Domingos. A República Dominicana, nascida no

século XIX, quer ser geneticamente e culturalmente mestiça e não mulata (GRONDIN, 1985, p. 32).

Outra particularidade da cultura que distingue as duas populações é a língua materna. No Haiti, o francês e o créole e, na República Dominicana, o espanhol.

No Haiti, a cultura, a língua, a cor da pele e a religião são elementos que distinguem as classes sociais. A cultura passada por meio da educação formal para a elite da sociedade – mulata ou negra bem-sucedida –, via de regra, é a que fala o francês, isso porque é a língua falada por aqueles que estudaram e cursavam a universidade na França; de outro lado, a grande massa da população tem, no compartilhamento da língua créole e na prática do Vodou, seus principais elementos de identidade e de expressão de força e resistência em suas lutas históricas.

No Haiti somaram-se mais de 30 governos após a independência, sendo que destes, 16 foram depostos e apenas um cumpriu seu mandato inteiro. Também se verifica a ocorrência sistemática de golpes de estado, além de mortes de governantes por meio de assassinatos ou suicídios.

Os governos do Haiti, durante os séculos XIX e XX, semelhantemente a outros países da América Latina, foram marcados por forte influência e interesse dos Estados Unidos sob o mote de promover a segurança deste país. A história permite compreender que a alegada segurança e proteção americana se referiam à manutenção dos interesses capitalistas em processo de expansão face à ocorrência da Revolução Cubana, em 1959, assentada no medo do avanço daquela forma de governo aos demais países da América, ainda mais considerando a localização privilegiada e estratégica do Haiti. Sobre isso ilustra Grondin (1985):

[...] continua atado a uma rede de dependência múltipla, a um conjunto de relações de dominação que têm como força motriz o capitalismo em escala mundial. As possibilidades de desenvolvimento do Haiti e sua vida nacional são amplamente condicionadas pela natureza das relações que estabelece no chamado sistema internacional, mas também pela evolução desse sistema, ou seja, das correlações de força que ali se instalam, se arraigam e se transformam. Porém, nessas correlações, a cultura da metrópole continua se sobrepondo às culturas locais ou nacionais, o que demonstra que os países da América Latina nunca deixaram de ser colônias, nem mesmo com a independência. A partir de meados do século XIX, eles ganham uma nova tutela, a dos Estados Unidos (GRONDIN, 1985, p. 87).

Os interesses norte-americanos, à luz das ideias defendidas pela Doutrina Monroe<sup>63</sup> sob o *slogan* “América para os americanos”, aliados à política do Big Stick<sup>64</sup> – que se traduziam na forma de disseminação das suas ideias, entre elas, nas interferências, intervenções, acordos e nas conferências internacionais – foram motivando o desenvolvimento do seu imperialismo, contribuindo conseqüentemente para a submissão e dependência nos demais países da América.

Dentre os países que sofreram interferências, o Haiti teve seu território ocupado pelas tropas norte-americanas. A referida ocupação foi justificada, principalmente, pelo temor dos Estados Unidos vir ao confronto com aquele país durante a Primeira Guerra Mundial, sobretudo porque o Haiti ocupa uma posição geográfica estratégica.

A ocupação norte-americana se deu no período de 1915 a 1934 em que foi proibida a prática do Vodou e de outras manifestações culturais e religiosas. Essa ocupação perdurou até a ocorrência da crise de 1929 – período chamado de Grande Depressão<sup>65</sup> –, momento em que foram retiradas as forças de segurança, assim como as demais formas de administração local.

O Haiti, ou melhor, o seu povo, como sinalizamos anteriormente, foi penalizado a pagar uma indenização à França pela proclamação da sua independência. Diz a nota:

---

<sup>63</sup> O presidente norte-americano James Monroe formulou um documento que defendia o papel crucial dos Estados Unidos em preservar a autonomia das nações americanas em relação à Europa. O documento, que foi promulgado no dia 2 de dezembro de 1823, ficou conhecido como “Doutrina Monroe” e foi um importante marco na diplomacia dos Estados Unidos com as demais nações do continente americano. [...] Com isso, os Estados Unidos reinterpretaram o princípio da “América para os americanos”, defendido por Monroe, passando a intervir nas questões políticas do continente com a criação do Corolário Roosevelt, criado no início do século XX. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bo.com.br/historia-america/doutrina-monroe.htm>>. Acesso em: 12 set. de 2017.

<sup>64</sup> Com ideologia semelhante ao que estabelecia a Doutrina Monroe, Theodore Roosevelt, 26º presidente norte-americano (1901 a 1909), instituiu o que denominou Big Stick (Grande Porrete). Inspirado em um provérbio africano que dizia “Fale com suavidade e tenha na mão um grande porrete”, Roosevelt mostrava com isso que, para proteger os Estados Unidos, agiria com diplomacia, mas não hesitaria em utilizar sua autoridade, caso fosse necessária. Roosevelt criou um documento chamado Corolário Roosevelt, que não só apoiava as determinações da Doutrina Monroe, como também a complementava, proibindo ações na América Latina que não partissem dos Estados Unidos. Além disso, Theodore Roosevelt fortaleceu a indústria, o comércio, o Exército e a Marinha, pois acreditava que apenas os países fortes sobreviveriam. Disponível em: <<http://www.objetivo.br/noticias.asp?id=3061>>. Acesso em: 12 set. de 2017.

<sup>65</sup> Segundo Boulos Junior, considerando haver consenso entre a maioria dos estudiosos sobre as causas da Grande Depressão, quais sejam: “a) A Concentração de riquezas: sabe-se que, em 1929 (ano da quebra), 13% da população mais rico do mundo era dona de 90% da riqueza nacional, enquanto 21% recebia 83 dólares por mês, quando precisariam ganhar pelo menos o dobro para ter uma vida digna. Além disso, durante a década de 1920, os salários dos trabalhadores da indústria e do comércio se mantiveram achatados, o que acabou restringindo o consumo. O resultado disso foi o acúmulo de estoques; b) A Crise Agrícola: com a modernização ocorrida no campo e o aumento crescente da oferta de gêneros agrícolas, os preços mantiveram-se baixos durante toda a década de 1920, obrigando os agricultores a pedirem empréstimos aos bancos. Com o crash de 1929, muitos deles não puderam pagar suas dívidas e perderam para os bancos as terras que haviam sido obrigados a hipotecar; c) A Concorrência dos produtos europeus diante da produção norte-americana no mercado internacional: a partir de 1924, o mercado externo para os produtos norte-americanos encolheu muito, pois os países europeus começaram a se recuperar e voltaram a produzir o que antes compravam dos Estados Unidos. Mais do que isso: voltaram a concorrer com esse país no mercado internacional. Portanto, a concentração de riquezas nas mãos de poucos, a compressão dos salários, o aumento constante do ritmo de produção industrial e agrícola e a concorrência europeia no mercado internacional fizeram que houvesse muito mais mercadorias à venda do que pessoas com capacidade de compra, configurando-se, assim, uma crise de superprodução” (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 659-660).

[...] A França, a colonizadora, se negava a reconhecer a independência do país. Em 1825, a frota francesa ameaçou invadir o Haiti, caso não fosse paga uma dívida de 150 milhões de francos de compensação pelas perdas francesas com plantações e escravos. Posteriormente, o valor foi reduzido para 90 milhões de francos, o que não fez tanta diferença. A verdade é que o Haiti precisou pagar por sua liberdade. A dívida preparou o terreno para décadas de miséria e subdesenvolvimento do Haiti, uma das nações mais pobres do hemisfério ocidental. O valor foi pago do século XIX até meados do século XX. O legado do passado ainda está muito vivo na realidade haitiana<sup>66</sup>.

Esse fato significou que o povo haitiano teve que pagar por sua liberdade. Dívida essa que foi paga tanto social quanto economicamente. Essa dívida ocasionou um ônus de grande proporção.

Ainda conforme a mesma nota, a manifestação recente de representante do Governo Francês, em 2015, em visita àquele país, se referiu neste momento ao reconhecimento de uma dívida que a França tem para com o Haiti, uma espécie de indenização moral. O que se sabe é que a indenização cobrada do povo haitiano por desejar sua liberdade comprometeu pelo menos uma geração inteira, mais que isto, interferiu no desenvolvimento social e econômico do país.

Outro fator de interferência naquele país era oriundo das relações internacionais. Dava-se pela obrigatoriedade de alinhamento com os organismos internacionais, por meio dos acordos e com a implantação de programas e projetos que pouco favorecia a massa da população, ao contrário, como diz Groudin (1985):

[...] os projetos, bem como certos instrumentos de desenvolvimento, como por exemplo, a organização e o desenvolvimento comunitário, são, geralmente, meios de exploração das camadas populares, e mais ainda, fazem-nas participar mais ativamente no processo de sua própria exploração (GRONDIN, 1985, p. 96)

Entre os projetos destacamos o da educação pela conexão ao nosso objeto de estudo. Este tinha por objetivo levar especialização profissional para a mão de obra da população do Haiti, uma educação rural, que é majoritariamente voltada para a agricultura, mas em favor do atendimento das demandas agrícolas para subsidiar as indústrias norte-americanas com o fornecimento da matéria-prima.

Outro projeto foi incorporado pela UNESCO entre as décadas de 40 e 50, voltado contra o analfabetismo significativo tanto no Haiti quanto nos demais países

---

<sup>66</sup> OPINIÃO E NOTÍCIA. **Presidente francês visita o Haiti e fala em 'pagar dívida moral'**. 13/05/2015. Disponível em: <<http://opiniaoenoticia.com.br/internacional/presidente-frances-visita-o-haiti-e-fala-em-pagar-divida-moral/>>. Acesso em: 11 de fev. de 2018.

da América Latina. Todavia, ambos não obtiveram os resultados esperados, considerando a importação das técnicas e a ausência de reconhecimento pela população.

Sobre a educação, Grondin (1985, p. 72) diz que “o problema fundamental da educação no Haiti consiste no fato de que não pode haver um projeto significativo de educação sem um projeto político de sociedade”, ou seja, qualquer medida precisa estar calcada na participação ativa dos envolvidos e não impostos na verticalidade das ações.

No campo socioeconômico, apesar do fim da ocupação americana em 1934, não cessou a influência externa na vida daquele país, sobretudo recorrendo “o recurso constante à violência como justificativa para a manutenção da ordem no Haiti permearia os governos a partir dessa data, sempre com o envolvimento decisivo das Forças Armadas, apoiadas pelos Estados Unidos” (VALLER FILHO, 2007, p. 144).

O Haiti, na década de 50, elegeu para seu governo Jean François Duvalier. Ele era médico sanitaria, formado em Sociologia pela Universidade Paris-Sorbonne. Duvalier, também denominado “Papa Doc”, surgiu como um dos defensores do movimento negro, defendendo o retorno das práticas culturais africanas, assim como suspendeu as perseguições à prática do Vodou. Com este discurso conquistou a confiança da população. No entanto, realizou alianças com representantes da elite e governou com mãos de ferro, buscando manter a ordem política contra atos de insurreição.

De início, Duvalier não se traduzia como o candidato favorito dos norte-americanos, porém para se manter no poder articulou-se e permitiu o retorno da influência norte-americana, como ilustra Grondin (1985):

Duvalier submeteu o país à hegemonia norte-americana no Caribe: fez do Haiti um satélite incondicional do país do Norte, chegando inclusive a vender-lhe seu voto – decisivo – na reunião da Organização dos Estados Americanos (1961) que excluiria Cuba da OEA, causando com isso um escândalo internacional. E com apoio do governo americano, instalou no país um regime de terror (GRONDIN, 1985, p. 48).

Dessa aliança com o governo americano resultou a implantação de um governo ditatorial. O seu exército se uniu com oficiais daquele país para manter a ordem. Em seu governo criou mecanismos próprios de controle, “os Tonton Macoutes, uma milícia pára-policia com base no voluntariado. Esse grupo garantiu o

monopólio da força pela presidência da república” (VALLER FILHO, 2007, p. 145), de modo a garantir não só o controle do país, mas a sua permanência no poder.

Duvalier, o Papa Doc, praticou atos de tortura, aprisionou, exilou políticos que se opunham às suas ideias, assim como eliminava seus possíveis adversários. Era conhecido como aquele que trouxe “a paz dos cemitérios” (GRONDIN, 1985, p. 47).

Decorridos 14 anos do seu governo, Duvalier foi acometido por uma doença, garantindo, estrategicamente, a sucessão a seu filho Jean-Claude Duvalier como herdeiro vitalício, legitimado por meio de uma alteração constitucional.

Jean-Claude era jovem, inexperiente em seus 19 anos. No entanto, anunciava que seu pai havia realizado a reforma política, e que ele desejava fazer a reforma econômica do país. Desta forma, para manter-se no cargo, Jean-Claude contou com o apoio do governo norte-americano, anteriormente já estabelecido pelo pai Duvalier e, em contrapartida, manteve o Haiti como um satélite para controlar os perigos apresentados por Cuba, sobretudo quando aquele país recebeu apoio da União Soviética. Isto porque, para os norte-americanos, denotava um risco a possibilidade de avanço de outro sistema social na América.

No pacto entre os EUA e o Haiti, Jean-Claude, o “Baby Doc”, procedeu a abertura comercial do país criando zonas francas, concedeu a entrada de empresas isentas de impostos, realizou empréstimos, permitiu a entrada de indústrias que empregaram mão de obra à luz de relações precárias, via subcontratações.

Ainda, na perspectiva da reforma econômica, esse governo estabeleceu diversas parcerias com os Organismos Internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a Organização Mundial da Saúde (OMS) com os quais implantou inúmeros programas visando o desenvolvimento do país. Também contou com as parcerias com os Organismos dos Estados Unidos, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (AID), e do Canadá, a Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (ACDI).

Porém, nenhuma dessas medidas resolveu o problema da miséria recorrente vivida no país, tampouco elevaram o seu desenvolvimento. Segundo Grondin (1985), o cenário era o mesmo



[...] depois de 12 anos de numerosos programas de desenvolvimento, a renda *per capita* permanece por volta de cento e cinquenta dólares e o Haiti, continua sendo o único país da América a pertencer ao Grupo dos 25 países mais pobres do mundo, [...]. A fome generalizada, a fuga dos haitianos para outras terras, o drama dos *boat-peoples* e dos cadáveres de haitianos encontrados nas praias de tantas ilhas do Caribe, demonstram que a revolução econômica, depois de 12 anos, ainda não produziu seus tão anunciados efeitos benéficos (GRONDIN, 1985, p. 50 grifo do autor).

A família Duvalier, pai, filho e a mãe, nos bastidores, governaram até a exaustão do seu favoritismo. Quando o governo de Jean-Claude encontrou-se na eminência do seu esgotamento, casou-se com uma descendente da elite mulata e passou a corresponder aos interesses daquele grupo, ou seja, dos interesses da elite mulata.

Nesse período foram introduzidas medidas de modernização do exército, ou seja, foi reforçada a segurança nacional por pressão dos Estados Unidos, sob o temor de possíveis ações de intervenção de Cuba ou de grupos guerrilheiros, uma estratégia de manter a ordem disciplinar contra possíveis manifestações.

A reestruturação do exército era mais uma estratégia do governo, a partir da influência externa, para coibir as possíveis insurreições populares, vedando a disseminação naquele país.

O governo da família Duvalier, que permaneceu aproximadamente 30 anos no poder, deixou um grave déficit social, sobretudo de violação de direitos humanos. Foi causa de uma elevada migração para outros países, principalmente com destino aos Estados Unidos e para as ilhas das Bahamas, tendo resultado em mais de 30 mil mortes e, aproximadamente, 15 mil pessoas desaparecidas, além do altíssimo grau de precariedade que abateu aquele país, agravando as condições de vida da maioria da população.

Segundo Grondin (1985), na história do povo haitiano houve muitos movimentos de lutas que se apresentaram contra as formas de dominação. Entre eles, até o ano de 1957, destaca-se

[...] uma breve cronologia ilustrará esses acontecimentos: 1793-1804 - Guerra da Independência; 1804-1806 - Primeira Guerra e Conquista da República Dominicana; 1806-1840 - Manutenção de um exército permanente; 1822-1840 - Segunda Conquista e Controle da República Dominicana; 1840-1844 - Guerra e Derrota na República Dominicana; 1895-1930 - Vários levantes e Guerra dos Cacos contra os invasores norte-americanos; 1950-1957- Insurreições populares (GRONDIN, 1985, p. 65).

Esses movimentos, ou insurreições do povo haitiano, como costumam ser chamados, representam, no mais das vezes, formas concretas de rejeição às formas de governo implantadas. As decisões governamentais, via de regra, ocorrem por força das disputas entre a elite no poder e pelo poder, com o auxílio de forças militares e, ainda, sob a interferência externa, de início europeu e depois norte-americano, sempre com vistas a manutenção dos interesses de classe e da hegemonia do sistema econômico capitalista em prol daqueles países.

Na linha da interferência externa, como já mencionado, os projetos e programas voltados para o desenvolvimento do Haiti contribuíram para fortalecer o imperialismo do sistema internacional, portanto contrários à cultura e independência nacional, como confirma Grondin (1985).

[...] o Haiti continua atado a uma rede de dependência múltipla, a um conjunto de relações de dominação que têm como força motriz o capitalismo em escala mundial. As possibilidades de desenvolvimento no Haiti e sua vida nacional são amplamente condicionadas pela natureza das relações que estabelece no chamado sistema internacional, mas também pela evolução desse sistema, ou seja, das correlações de força que ali se instalam, se arraigam e se transformam. Porém, nessas correlações, a cultura da metrópole continua se sobrepondo às culturas locais ou nacionais, o que demonstra que os países da América Latina nunca deixaram de ser colônias, nem mesmo com a independência. A partir de meados do século XIX, eles ganharam uma nova tutela, a dos Estados Unidos (GRONDIN, 1985, p. 87).

Na década de 80, tem-se que “o Haiti é o país da América Latina que, proporcionalmente à sua população e ao seu território, mais ajuda externa recebe” (GRONDIN, 1985, p. 91), contudo tais medidas não alteraram o quadro social nem contribuíram para o desenvolvimento do país.

Passada a fase da ditadura Duvalier, na década de 80, fato demarcado que teve seu “ápice com um levante popular que levou à queda do presidente” (VALLER FILHO, 2007, p. 145) em 1986, o país passará por vários governos provisórios até a década de 90, quando “instalou-se um governo civil transitório, liderado pela juíza Ertha Pascal-Trouillot. Este governo convocou eleições para dezembro de 1990, encerrando uma era de golpes de estado sucessivos” (VALLER FILHO, 2007, p. 145), ingressando em uma fase de eleições democráticas e elegendo Jean-Bertrand Aristide, que tomou posse em 1º de fevereiro de 1991.

O governo Jean-Bertrand Aristide, tido como um governo democrático, durou poucos meses, sendo deposto por um golpe militar apoiado pela elite do país.

Pelo fato de não ter conseguido resolver as questões sociais e econômicas, o ex-presidente precisou buscar asilo político nos Estados Unidos.

A destituição do governo de Aristide gerou um forte descontentamento na população, tendo sido a principal causa da diáspora para outros países, inclusive para os Estados Unidos. Segundo Valler Filho (2007),

[...] cerca de 42 mil haitianos entraram, desse modo, em solo americano, o que levou o Governo dos Estados Unidos a enviar, em outubro de 1994, um navio de guerra com a missão de conter a situação de violência nas ruas, principalmente em Porto Príncipe. Diante da notícia, a população haitiana ameaçou confrontar os invasores e o então presidente Bill Clinton suspendeu o desembarque e ordenou as tropas que retornassem à base militar de Guantánamo. O Conselho de Segurança das Nações, no entanto, manteve o bloqueio naval ao país, medida que afetou o comércio e os interesses das elites econômicas, provocando o agravamento da crise social haitiana. A consequência mais direta foi impulsionar a emigração, vista como alternativa para a sobrevivência. Intensificaram-se, nessa época, as negociações entre Aristide e o Governo de Washington com vistas ao retorno daquele dirigente ao Haiti (VALLER FILHO, 2007, p. 146).

Jean-Bertrand Aristide, mesmo asilado, denunciou as violações de direitos humanos, tendo sido criada a *Internacional Civilian Mission In Haiti*. Trata-se de uma missão envolvendo as Nações Unidas com a Organização dos Estados Americanos (OEA) que esteve naquele país até o ano de 1994. Nesse ano, os observadores internacionais das Nações Unidas acabaram sendo expulsos.

Segundo Valler Filho (2007), diante desse quadro,

[...] agravado pela escalada de violência, de repressão e de abusos de direitos humanos, com a falência das medidas políticas e diplomáticas da OEA e sem que os mecanismos multilaterais de pressão econômica e comercial se fizessem valer, o Conselho de Segurança das Nações Unidas seria acionado, e aplicado pela primeira vez no hemisfério o controverso capítulo VII da Carta das Nações Unidas, através da Resolução 940 (VALLER FILHO, 2007, p. 147).

A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, em 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas e, em seu capítulo VII, dispõe sobre a Ação Relativa a Ameaças à Paz, Ruptura da Paz e Atos de Agressão.

Artigo 39. O Conselho de Segurança determinará a existência de qualquer ameaça à paz, ruptura da paz ou ato de agressão, e fará recomendações ou decidirá que medidas deverão ser tomadas de acordo com os Artigos 41 e 42, a fim de manter ou restabelecer a paz e a segurança internacionais.  
Artigo 41. O Conselho de Segurança decidirá sobre as medidas que, sem

envolver o emprego de forças armadas, deverão ser tomadas para tornar efetivas suas decisões e poderá convidar os Membros das Nações Unidas a aplicarem tais medidas. Estas poderão incluir a interrupção completa ou parcial das relações econômicas, dos meios de comunicação ferroviários, marítimos, aéreos, postais, telegráficos, radiofônicos, ou de outra qualquer espécie e o rompimento das relações diplomáticas. Artigo 42. No caso de o Conselho de Segurança considerar que as medidas previstas no Artigo 41 seriam ou demonstraram que são inadequadas, poderá levar a efeito, por meio de forças aéreas, navais ou terrestres, a ação que julgar necessária para manter ou restabelecer a paz e a segurança internacionais. Tal ação poderá compreender demonstrações, bloqueios e outras operações, por parte das forças aéreas, navais ou terrestres dos Membros das Nações Unidas (Decreto nº. 19.841, de 22 de outubro de 1945 Presidência da República do Brasil - Casa Civil).

À luz da Carta das Nações Unidas, citada acima, e da Resolução nº. 940, o presidente deposto, Jean-Bertrand Aristide, voltou a governar o país com o apoio dos Estados Unidos. As medidas adotadas em seu retorno ao governo, além do fato de ter rompido com seu partido, geraram desestabilização das alianças políticas e do quadro social, resultando no surgimento de novas manifestações populares e, por conseguinte, a divisão das representações políticas.

Estes fatos, aliados à criação de um novo partido pelo presidente Jean-Bertrand Aristide, o chamado Fanmi Lavalas, acabou por resultar em “duas facções rivais, ruptura que conduziria a uma severa crise institucional, cujo ápice seria o fechamento do Congresso, em 2000” (VALLER FILHO, 2007, p. 147).

Nesse contexto de fragilidade governamental, em que perpassavam posicionamentos conflitantes sobre um novo processo eleitoral, com alegação pelo partido de oposição Convergence Démocratique sobre a possível manipulação dos resultados eleitorais a favor do partido do governo, o primeiro recusou-se a participar do processo eleitoral.

Diante da impossibilidade de entendimento entre os partidos políticos para a disputa das novas eleições do país, além da recusa da proposta recebida da comunidade internacional para postergação da posse de parlamentares, a crise econômica tornou-se mais aguda, sobretudo pelo fato dos financiamentos externos terem sido cancelados.

A reeleição de Aristide foi questionada, considerando o fato de “somente 2 milhões de eleitores terem votado, universo que, para os líderes da oposição, não chegava a 5% do total de eleitores inscritos” (VALLER FILHO, 2007, p. 148). Tal fato levou a novas críticas pela comunidade internacional, de onde novamente novas ondas de instabilidade social se apresentaram.

Valler Filho (2007) destaca que os conflitos no Haiti se aceleraram no período de 2000-2002.

Os abusos do poder traduziam-se em formas inaceitáveis e, após a morte de jornalistas e de representantes dos direitos humanos que denunciavam os desmandos do governo, Aristide anunciaria o chamado 'sistema zero' de tolerância. A medida, que visava a combater a violência, acabou por acobertar crimes perpetrados pela Polícia Nacional e favorecer a formação de gangues urbanas. O ápice da crise política ocorreria com o assassinato de um dos líderes da oposição, Amiot Métayer (VALLER FILHO, 2007, p. 149).

Diante do agravamento do quadro social e de violência instaurado no país, foi criado o grupo conhecido como "Grupo dos 184". Esse grupo foi constituído por aproximadamente 300 (trezentas) organizações da sociedade civil do Haiti, representando vários segmentos, como sindicatos patronais e de trabalhadores, empresários, organizações civis e religiosas, representantes da área da imprensa e até de estudantes. Era um grupo liderado pelo empresário industrial, André Apaid e tinha como objetivo a construção de um novo contrato social (VALLER FILHO, 2007, p. 149).

Esse grupo foi pioneiro ao conseguir reunir uma diversidade de segmentos e correntes, inclusive da oposição, representante das elites, porém todos com o mesmo projeto social de reconstrução do país.

Esta medida em nada diminuiu os atos de violência. Ao contrário, no ano de 2003 estudantes de ambos os grupos de lados opostos se enfrentaram na capital Porto Príncipe e a polícia sequer interveio. Isso estava relacionado à pactuação do Presidente Aristide com "grupos mercenários, os temíveis *chimères*, para tentar conter as manifestações que lhe eram contrárias e que se alastraram por todo o país" (VALLER FILHO, 2007, p. 150).

[...] à desintegração e à politização da Polícia Nacional, recrudescer a proliferação do tráfico de armas leves. Além disso, a precária ação da polícia, os baixos salários dos policiais, que os transformava em alvos fáceis para a corrupção, e as fronteiras permeáveis contribuíram para fazer do Haiti uma plataforma do tráfico internacional de drogas (VALLER FILHO, 2007, p. 149).

Observa-se que esse grupo, os *Chimères*, em certo momento, valendo-se da confiança do presidente, passou a cometer atos de vandalismo cuja situação, pode-se dizer, saiu do controle de Aristide. O país encontrava-se tomado pela violência entre grupos, a oposição pedindo a renúncia do Presidente Aristide e de policiais. Ao

que indica, a polícia estava envolvida com um dos lados de disputa eleitoral, o que levou à renúncia e posse de alguns diretores.

Esse cenário de conflitos durante o governo do Presidente Jean-Bertrand Aristide, significou a tentativa de derrubar a democracia recentemente instituída na história daquele país. Assim, o Presidente Jean-Bertrand Aristide, apesar de ter sido eleito pelo voto popular depois da recorrente história de golpes, ditaduras e intervenções militares, não pode exercer seu mandato como desejava. Ao contrário, devido à influência externa, durante seu mandato, foi impedido de governar.

O país, desse modo, ficou dividido. Surgiram forças rebeldes que tomaram a parte norte do país e estimavam tomar a capital, momento em que houve a interferência dos Estados Unidos e da França. Esses países interferiram, alegando temer o derramamento de sangue, o que culminou na renúncia do presidente Aristide em fevereiro de 2004, tendo assumido, a partir daí, um governo transitório.

Diante do cenário que o país se encontrava, ainda em 2004, por determinação da ONU, foi instituída a Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti (MINUSTAH). Essa missão, na qual o Brasil ingressou por razões específicas, – como já discorremos anteriormente – tinha como objetivo fazer cessar a atuação dos grupos de rebeldes e gangues, diminuir a criminalidade e a violência que havia tomado conta do território nacional, além de buscar garantir a estabilidade para o retorno do desenvolvimento do país. Não bastassem as determinações anteriormente sinalizadas, causadoras das instabilidades políticas e sociais, as crises econômicas e de segurança nacional que afetaram a população de um modo geral no país, os haitianos ainda sofreram as consequências dos graves acidentes naturais.

Entre esses acidentes destaca-se a passagem de ciclones no ano de 2008, principalmente do chamado Hanna<sup>67</sup>, que causaram a morte de mais de 500 pessoas no Haiti, resultando em fatalidades como enchentes e desmoronamentos que deixaram muitas pessoas desabrigadas, além de graves problemas de saúde pública.

No caso dos Estados Unidos, temendo a ação devastadora do Hanna, governantes de várias cidades acionaram os seus Centros de Operações de Emergências declarando estado de emergência. Houve um caso de morte por

---

<sup>67</sup> Jornal de Notícias. **Ciclone no Haiti já matou 500 pessoas**. 06 set. de 2008. Disponível em: <<https://www.jn.pt/mundo/interior/ciclone-no-haiti-ja-matou-500-pessoas-1009974.html>>. Acesso em: 06 de ago. de 2017.

afofamento. Assim, pode-se observar que a estrutura de prevenço entre os países é bastante diferente.

Nessas regioes das ilhas do Caribe e dos Estados Unidos os ciclones, bem como tornados e furacoes, so frequentes. No caso do Haiti estes fenomenos naturais se tornam mais graves, dada a grande devastaço da área do país devido à imensa explorao do carvo, ocorrida como uma das principais fontes de subsistência, afetando as condioes climáticas, da geografia e, assim, do ecossistema.

O Haiti ainda viveu as consequências do terremoto ocorrido em 12 de janeiro de 2010 de magnitude sísmica de 7,3 na escala Richter e que atingiu, principalmente, a capital Porto Príncipe. Aquele evento denotou um saldo de, aproximadamente, 220 mil mortes e cerca de 1 milho e 500 mil pessoas desabrigadas, deixando em torno de 80% das edificaoes da capital destruidas ou totalmente danificadas, o que afetou sobremaneira os atendimentos dos sistemas de saúde, educao, vigilância sanitária entre outros, prejudicando as condioes de vida daquela populao.

Surgiram surtos de doenas como a clera, infeco chikungunya, AIDS, entre outras, pela ausência de alimentao, água potável e demais condioes sanitárias e preventivas de saúde.

Além do terremoto, outro acidente ambiental se deu no Haiti pela passagem do furaco Matthew, em 2016, com saldo de, aproximadamente, 10 mortes, bem como várias famílias ficaram desabrigadas devido à ocorrência de fortes ventos, chuva e lama.

Diante desta série de ocorrências, cuja situao de vida foi consideravelmente prejudicada pelos acidentes naturais, a populao que permaneceu no país busca encontrar outras possibilidades, ou seja, reinventar o cotidiano da vida e das formas de sobrevivência. A migrao  uma das saídas.

### 2.3 MIGRANTES HAITIANOS: POR QUE VÊM E COMO VÊM PARA O BRASIL

Diante do quadro de vulnerabilidade no qual o Haiti se encontrava, fruto das determinaoes sociais, políticas e econmicas decorrentes das frequentes disputas entre as classes pelo poder presentes em sua histria, a interferência externa, a corrupo e o endividamento internacional, além da carência e a frequência de atos

de repressão dos espaços democráticos devido a gestão ditatorial impetrada pelo governo da família Durvalier, a busca de soluções gera os processos de emigração.

Esse quadro, formado pelo “conjunto das situações adversas, tem servido de estímulo para que expressiva parcela da população abandone o país em busca de melhores condições de vida” (FERNANDES et al, 2014, p. 2). Tal situação é agravada pelos constantes acidentes naturais, o que vêm demarcando a ocorrência crescente da migração em massa de haitianos, iniciada em 1990, para outros países como EUA, Canadá, República Dominicana e intensificadas a partir de 2010, inclusive para o Brasil. Desta forma, essa migração se justifica pela busca de melhores condições de sobrevivência, almejando um lugar melhor para viver e trabalhar.

O Brasil entrou na rota das migrações do povo haitiano de forma mais significativa a partir de 2010, após o desastre pelo terremoto em 12 de janeiro daquele ano, quando a situação daquele país foi fortemente agravada. Contudo, como vimos, a diáspora já vinha acontecendo desde a década de 90 pela situação de dificuldades vivenciadas em que, aproximadamente, metade da população já havia migrado para outros lugares.

Fernandes et al (2014) acredita que a entrada do Brasil na rota da migração dos haitianos se deve

[...] a presença das tropas brasileiras no Haiti poderia ter contribuído para disseminar a ideia do Brasil como país de oportunidades, principalmente, no momento em que grandes obras estavam em execução e a taxa de desemprego em descenso. Também citam a realização do Jogo da Paz como fator que contribuiu para disseminar a imagem do Brasil naquele país. Por outro lado, dentro do leque de razões para a escolha do novo destino, há o entendimento de que o governo brasileiro teria feito um convite explícito aos haitianos para que emigrassem para o Brasil (FERNANDES et al, 2014, p. 2).

O interesse pela migração para o Brasil também pode ter surgido da relação de aproximação entre os dois países, pela ação da MINUSTAH quanto pelo futebol<sup>68</sup>.

Ambos se tornaram espaços que despertaram curiosidades sobre o nosso País, sua cultura, o esporte, além de criar a expectativa da existência de um vasto

---

<sup>68</sup> Diz a matéria: “Em fevereiro de 2004, o Haiti viveu um novo conflito civil, que resultou na renúncia do presidente Jean-Bertrand Aristide, acusado de corrupção pela oposição. Visando reorganizar o país, a ONU criou em junho a Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti. O projeto pacifista teve o Brasil como coordenador. Após discussões sobre a participação brasileira na missão, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva propôs à CBF fazer um jogo amistoso no Haiti para iniciar uma campanha do desarmamento e dar um pouco de alegria a um sofrido povo apaixonado por futebol. A confederação gostou da ideia, que também foi aceita pela Fifa, resultando no “Jogo da Paz”, marcado para 18 de agosto daquele ano, em Porto Príncipe” Disponível em: <<http://hojeemdia.com.br/esportes/em-2004-brasil-e-haiti-se-enfrentaram-em-jogo-pela-paz-1.390026>>. Acesso em 17 de jan. de 2018.



campo laboral. Isto se deve ao fato de que era anunciado que o Brasil se encontrava em pleno crescimento e desenvolvimento econômico, uma realidade muito diferente da que viviam no Haiti.

Segundo Moraes, Andrade e Mattos (2013),

[...] depreende-se que a atuação brasileira no Haiti, por meio desses projetos apresentados, pelas ONGs e em virtude da liderança da MINUSTAH desde 2004, transformou o país em um referencial no imaginário dos cidadãos haitianos. Isso vem levando muitos migrantes do Haiti a escolherem o Brasil como destino. O movimento migratório, portanto, além de ser ocasionado da repulsão decorrente da crise política-socioeconômica e das recentes catástrofes naturais, é influenciado pelos fatores de atração verificados no Brasil (MORAES; ANDRADE; MATTOS, 2013, p. 103).

A entrada de migrantes haitianos no Brasil, inicialmente, vai se dando em menor escala e se tornando mais efetiva a partir de 2011. “[...] Existem no Brasil cerca de 80 mil imigrantes haitianos que foram formalizados com a concessão de visto humanitário ou estão em processo de residência permanente<sup>69</sup>”. Este é um dado estimado, em razão da insuficiência de números mais precisos e a disparidade nas informações que são veiculadas.

Para Curitiba, considerando o foco na pesquisa, segundo informação da Polícia Federal do período de 2010 a 2017, têm-se os seguintes dados:

QUADRO 1 - QUANTITATIVO DE REGISTROS DE NACIONAIS HAITIANOS EM CURITIBA/PR ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2017

Ano	Quantidade de registros (por mil)
2010	0,004
2011	0,005
2012	0,196
2013	0,25
2014	0,512
2015	0,677
2016	2,029
2017	0,583

FONTE: Informação cedida pela Polícia Federal, via e-mail, em 6 de out. de 2017.

<sup>69</sup> PORTAL BRASIL. **Governo prorroga visto humanitário para haitianos**. 16 de set. de 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/governo-prorroga-visto-humanitario-para-haitianos>>. Acesso em: 17 de jan. de 2018.

Segundo os dados da Polícia Federal tem-se que, em torno de 4031 haitianos ingressaram no município de Curitiba. No entanto, cabe ressaltar que pela proximidade da região metropolitana ao município de Curitiba, é comum as pessoas se deslocarem para as regiões limítrofes, o que pode vir a caracterizar a presença de migrantes haitianos também na chamada grande região de Curitiba.

Sobre a trajetória de vinda do seu país para o Brasil, a mais comum utilizada se dá por via terrestre, da capital Porto Príncipe para a República Dominicana. Deste país seguem, via trajeto aéreo, para o Panamá. Do Panamá até o Equador por via aérea e, deste, até o Peru ou Bolívia com destino ao Brasil, chegando à cidade de Brasília, no Estado do Acre, ou Tabatinga, no Amazonas. A entrada dos migrantes haitianos se dá, principalmente, de forma legal, em razão do visto humanitário, como já exposto anteriormente no início deste capítulo.

O cenário em que se inscreve a migração haitiana para o Brasil, a partir de 2010, vem imbuído das determinações da conjuntura mundial da atual fase da globalização, agravado pelas consequências resultantes dos acidentes naturais, sendo o terremoto, um dos mais avassaladores.

Os migrantes haitianos, além de se deparar com tais determinações, ainda se defrontam com uma das principais barreiras, a língua. Neste sentido, no capítulo seguinte abordaremos a política educacional de modo a fundamentar a compreensão acerca do objeto de estudo, este que vem imbuído de sentido, significado do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para os migrantes haitianos, ou seja, a superação desse obstáculo. Recuperando nossa questão norteadora da pesquisa, nossa problemática é saber se estamos diante de uma política pública já existente ou um desafio a ser vencido.

Partindo do pressuposto de que esta migração é relativamente recente, ocorrendo em larga escala a partir de 2010, isso exigiu que as autoridades brasileiras repensassem as legislações vigentes, podendo ensejar igual desafio para a Política Pública de Educação para migrantes quanto ao ensino da Língua Portuguesa, a depender das análises e conclusões que o estudo demonstrar.

### **3. O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, A IMPORTÂNCIA E O LUGAR DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA MIGRANTES**

Neste capítulo apresenta-se a concepção de educação que norteará a aproximação com o objeto de pesquisa, imbricada na cultura e, por conseguinte, tendo na língua um dos seus elementos de preservação e de pertencimento. Assim, o ensino-aprendizagem da língua torna-se um importante meio de inserção social em todas as dimensões da vida.

Ao se falar em aprendizagem da língua, dois conceitos emergem: o da alfabetização e o do letramento. Será destacada a distinção entre os dois termos e sua inter-relação. Com relação à utilização do termo letramento nesta pesquisa, ela se dá por duas razões principais. Primeiro, por sua dimensão crítica e sua proximidade com a realidade e necessidades dos sujeitos. Estando, assim, em sintonia com o sentido emancipador da educação e para subsidiar o alcance do nosso objetivo geral, que busca compreender em que medida a política pública da educação, através do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender as necessidades apresentadas pelos migrantes.

Segundo, será contextualizado o letramento enquanto um indicador de classificação, ou seja, quando esse termo é utilizado na identificação de algumas características que traduzem o grau de conhecimento de alunos sobre o idioma a ser ensinado, isto pelo fato de que vem sendo utilizado por uma instituição que oferece o curso aos haitianos.

Aborda-se o papel do Estado e realiza-se um diálogo com autores acerca da sua função e das Políticas Sociais, com ênfase na Política Educacional. Entende-se a Política Pública, segundo Boneti (2011, p. 18), como ação do Estado resultante da correlação de forças que se estabelece nas relações de poder existentes na sociedade. Destaca-se, ainda, a base legal-normativa da Educação, salientando o viés da Educação em Direitos Humanos à luz da Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação.

Concebe-se a educação como um sistema de ensino, dever do Estado, direito dos cidadãos no que tange ao nosso objeto de estudo, o ensino da Língua Portuguesa para migrantes, a partir da problemática levantada inicialmente e que motivaram esse estudo, além de inquietações surgidas no percurso da pesquisa, as

quais serão destacadas nesse capítulo, levaram-nos a buscar o lugar deste tipo específico de ensino, contribuindo para responder se tratava-se de uma política pública já constituída ou um desafio a vencer.

Ainda, na linha de uma educação também fundamentada pelos princípios da Educação em Direitos Humanos, enseja compreender o ensino da língua a migrantes como instrumento de garantia da dignidade humana, como veremos.

Por último, são apresentadas algumas características da educação no Haiti e suas línguas oficiais, estas permeadas por elementos de identidade social.

### 3.1 A CONCEPÇÃO E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO SOCIAL

Parte-se da premissa, à luz de Saviani (2013), de que o homem produz contínua e incessantemente a sua própria vida. Este processo ocorre pelo trabalho que foi antecipadamente idealizado para cumprir determinadas finalidades, ou seja, orientado por um processo educativo. Esta prática é o que o diferencia dos demais do gênero animal, em razão é que,

[...] para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (SAVIANI, 2013, p. 11).

Desta forma, a educação ocupa um lugar central na vida do homem, mais especificamente na manutenção da espécie. A educação age no repasse e na perpetuação da cultura, uma vez que o ser humano apreende através das suas experiências concretas, na prática social. O que significa dizer que a educação se dá na produção e reprodução da existência humana.

“Dizer pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11), portanto, educação e trabalho são unidades de uma mesma totalidade.

Assim, o que torna a educação substantiva é o fato de ela orientar o trabalho do homem a partir das finalidades, da ação teleológica – uso da racionalidade. É essa a capacidade do processo educativo que permite projetar a função a que se

destina – as intencionalidades do que se pretende alcançar e que “assume o caráter de atributo essencial do ser humano” (SAVIANI, 2007, p. 153).

A educação e o trabalho são compreendidos como atributos indissociáveis do ser humano para exercer a vida em sociedade, o que se dá pela rede de relações sociais que são estabelecidas, as quais só se realizam porque o homem possui linguagem e, assim, racionalidade.

O processo de trabalho, de transformação da natureza, portanto, o processo educativo que orienta a uma finalidade envolve a comunicação, a constituição da linguagem entre os sujeitos. Neste sentido Netto e Braz (2008) confirmam que:

[...] tanto a feitura de instrumento quanto a de produtos (da produção de um machado até a confecção de um instrumento mais complexo, da construção de um abrigo de pedra ao erguimento de um arranha-céu) exige que o sujeito *conheça* as propriedades da natureza. Não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza, também idealmente, as *condições objetivas* em que cada atua (a dureza da pedra, etc.) e possa *transmitir a outrem* essas representações. Estas, a pouco e pouco, tendem a se desprender da experiência empírica imediata – tendem a recobrir outras situações, projetadas para outros lugares e tempos; ou seja: a partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsado e estimulado a generalizar e a *universalizar* os saberes que detém. Ora, tudo isso requer um sistema de comunicação que não deriva de códigos genéticos, uma vez que se relaciona a fenômenos que não se configuram como processos naturais, mas a fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha – por isso, o trabalho requer e propicia a constituição de um tipo de linguagem (a linguagem articulada) que, além de *aprendida*, é condição para o aprendizado. Através da linguagem articulada, o sujeito do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca. Contudo, aqui, a comunicação é tanto mais necessária se se leva em conta que o trabalho jamais é um processo capaz de surgir, de se desenvolver, ou ainda, de se realizar, em qualquer tempo, como atividade isolada de um ou outro membro da espécie humana. O trabalho é, sempre, atividade coletiva (NETTO; BRAZ, 2008, p. 33-34 grifos dos autores)

Desta forma, a essência humana é produzida na relação entre os homens, sendo a linguagem o meio fundamental de tal relação. É através da linguagem que se dá a construção da identidade, o ingrediente que fornece o sentido de pertencimento social em uma dada cultura ou sociedade. Assim, o tecido social é fruto das relações entre homem, natureza e sociedade, sendo mediado pelos processos de educação e trabalho, configurando-se em alguns dos elementos formadores da cultura de um povo.

Nesse viés apresenta-se o fundamento da cultura, à luz de Vieira Pinto (1969), como sendo

[...] um produto do existir do homem, resulta de vida concreta no mundo que habita e das condições, principalmente sociais, [...] ao produzir a cultura o homem ao mesmo tempo produz a si próprio em forma de constituição de um modo social de convivência. A expansão da cultura é igualmente a expansão da sociedade, a ocupação cada vez mais extensa do espaço habitável, no qual se tornam reais as potencialidades de criação cultural de que o homem é capaz. O existir do homem reveste-se de características inéditas no conjunto dos seres animais exatamente pela capacidade de criador da cultura, no conceito amplo e crítico em que a entendemos. A simples ação sobre a realidade, mesmo a atividade construtiva de produtos relativamente complexos, não basta para definir o homem. O que a torna qualidade distintiva do ser humano é a sua função de mediação nas relações entre o homem e o mundo, que possibilitam a existência, dão-lhe as características que possui, e representa aquilo que falta na construção animal, por mais complexa e admirável que pareça. [...] Só o homem na sua atividade construtiva cria cultura, porque só ele, ao mesmo tempo em que opera sobre a natureza e obtém produtos do engenho, cria no pensamento idéias que representarão a realidade, a própria ação que pratica, e que por isso podem tornar-se guias e princípios para a organização dessa atividade (VIEIRA PINTO, 1969, p. 135-136).

Esse autor reitera o que dissemos anteriormente à luz de Netto e Braz, da intrínseca relação entre educação, trabalho, linguagem, racionalidade e a formação da cultura de um povo ou sociedade como resultado da prática social e da produção da vida da espécie.

Na esteira desse fundamento, segundo Dimenstein (2008), entende-se que cultura material e imaterial

[...] é tudo o que é socialmente aprendido e partilhado pelos membros de uma sociedade, tendo por base comportamentos, ideias, normas e valores. A criança recebe cultura como parte de uma herança social e pode, ao longo de sua vida, introduzir nessa herança mudanças que podem, por sua vez, se tornar a herança das gerações futuras. A cultura como herança social pode ser dividida em cultura material e cultura não material. Os artefatos que as pessoas elaboram dão forma à cultura material. Já a língua de um povo ou seus valores morais, normas e códigos fazem parte da cultura não material. [...] Quando normas e códigos são institucionalizados, transformam-se, por exemplo, em leis do Estado ou mandamentos da religião. Assim, os valores, os padrões de comportamento e as formas de relacionamento de um grupo humano são todos elementos vitais da sua cultura não material (DIMENSTEIN, 2008, p. 11).

A partir dos conceitos e dos fundamentos da cultura apresentados, tem-se que o homem organiza e produz a sua existência de diversas formas e nos mais variados locais, espaços ou territórios. Soares afirma que “não há grupo social a que possa faltar cultura, [...]. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo” (SOARES, 2017, p. 22).

Neste sentido, existe uma diversidade de culturas, tal qual, pode-se dizer, existem inúmeras sociedades; uma vez que a cultura está presente em todas as

sociedades, cada uma com as suas particularidades, com sua respectiva forma de linguagem, ou seja, as diferentes línguas maternas.

Acerca da cultura nas sociedades modernas, Soares (2017) diz que são aquelas

[...] predominantemente industriais e urbanas, o termo *cultura*, no singular, torna-se quase inútil: são sociedades em que convivem vários grupos, cada um deles em diferentes condições materiais de existência e, conseqüentemente, com estilos próprios de vida, ou seja, cada um com características culturais próprias: pode-se dizer que são *culturas*, no plural. Não são, naturalmente, grupos isolados e independentes; articulam-se uns com os outros em relações de interdependência, convivência em determinados espaços e momentos, participação em atividades comuns; não são, na verdade, propriamente culturas, mas *subculturas* (SOARES, 2017, p. 23-24. grifos da autora).

Como se vê, a linguagem é componente da essência humana. Não há relação social sem linguagem, assim como não há povo sem cultura. Desta forma, entende-se que a linguagem é elemento da cultura e desempenha um importante papel. Destaca Soares (2017, p. 26), “a linguagem é o ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”, o que significa dizer que a língua é um importante meio de inserção social em qualquer dimensão da vida.

Nesse sentido, nas sociedades de destino, em processos migratórios, as relações entre os migrantes e o povo daquele território ou localidade resultam nas culturas que se articulam, se expressam, interagem, influenciam, se modificam, tal qual as pessoas por meio do compartilhamento da mesma língua. Há uma intrínseca relação porque o homem é um ser social, de relações sociais.

A cultura “é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUÍ, 1994, p. 295). Partindo dessa premissa, compreende-se que a linguagem, a cultura, a educação e o trabalho se encontram imbricados pelas relações de produção da existência e, no atual sistema, se encontram afetados pelas múltiplas determinações. É o caso do cenário das migrações na contemporaneidade e dos haitianos, que apresentamos anteriormente, em especial, das razões que motivaram a vinda para o Brasil – e assim para o município de Curitiba, nosso recorte de estudo.

Para Vieira Pinto (1984, p. 29) a educação “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”, inserindo-se desta forma na vida dos homens em dois sentidos, restrito e amplo.

Segundo o autor, em sentido restrito é quando a educação está relacionada à pedagogia que se volta para a fase inicial ou infanto-juvenil, aquela que se refere à educação sistematizada, portanto, institucionalizada, convencional, oferecida pela educação formal, pelo sistema de ensino da Política Educacional. Trata-se da educação escolar propriamente dita. Sobre a dimensão da Política Pública da Educação, retornaremos adiante.

Sobre a educação em sentido amplo, Vieira Pinto (1984) a relaciona à

[...] existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. [...] a educação é formação (*Bildung*) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (VIEIRA PINTO, 1984, p. 29-30 grifo do autor).

A educação, em ambos os sentidos, restrito e amplo, atua no transcorrer da vida imprimindo sentido, importância e significados. Assim, da mesma forma, a língua nas diferentes sociedades.

Para Vieira Pinto (1984), as sociedades produzem conceitos de educação distintos segundo os interesses dos seus grupos, o que torna impossível pensar um modelo abstrato para servir a outra sociedade. Com base nesta perspectiva, ao que se refere aos fundamentos histórico-sociais do conceito de educação, destaca-se à luz do mesmo autor, que

[...] a educação real tem sido sempre a que era possível em determinada formação histórico-social, dada a etapa em que se encontrava o processo de seu desenvolvimento (qualidade e quantidade das forças de trabalho, adiantamentos técnicos, natureza e fins dos objetos produzidos, etc.) (VIEIRA PINTO, 1984, p. 36).

Em outras palavras, a educação afeta e é afetada pelas condições objetivas que estão presentes na sociedade, resultante das determinações socioeconômicas decorrentes do sistema vigente, ou seja, a educação é também um campo de lutas na realidade social.

Ao que se refere à educação como fenômeno da cultura, segundo o autor, esta pertence à cultura em dois sentidos. De um lado, a educação é um dos produtos ideológicos da cultura; de outro, é o meio produtor e transmissor da



cultura, assim “por consequência a educação é a cultura simultaneamente como feita (porém não acabada)” (VIEIRA PINTO, 1984, p. 36), como sinalizamos anteriormente, imbricadas numa mesma totalidade repleta de contradições, de interesses e da correlação de forças.

Isto se deve, historicamente, à medida que a sociedade capitalista foi se apropriando do trabalho coletivo do homem para abstrair a mais-valia – alienando o produto de quem o produziu, passando a impor novo modo de produção na sociedade, isto é, outro tipo de formação social –, o processo educativo que antes orientava as finalidades do trabalho individual do homem se rompeu, repercutindo em uma nova compreensão do homem na produção da sua existência, em sua ontologia, vinculado a relações de classes sociais, portanto, de disputas movidas por interesses antagônicos.

A esse respeito Saviani (2007) aponta que:

[...] a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar (SAVIANI, 2007, p. 155).

O trabalho que antes era individual, na formação social de modo capitalista passa a ser coletivo, e apropriado pela classe que detém os meios de produção. Desta nova forma de relação de trabalho resultou a separação do homem do seu ato de criação, originando o processo da alienação, fruto da exploração da mais-valia.

Na esteira desta cisão do trabalho do homem do seu ato de criação como resultado dos interesses antagônicos das classes, a educação, de forma semelhante, acabou acompanhando o processo de produção, dando origem à institucionalização da educação no lócus da escola. Originando, portanto, outro tipo de educação. Uma educação que passou a servir a objetivos específicos, ou seja, “na conversão do educando em membro útil da comunidade” (VIEIRA PINTO, 1984, p. 32). Esse autor contribui explicando que:

[...] nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas em classes opostas, a educação não pode consistir na formação uniforme de todos os seus membros porque: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir; e, por outro, não há interesse nem possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social

presente. Por isso, em tais sociedades, a educação pelo saber letrado é sempre privilégio de um grupo ou classe, no sentido que se segue: - somente este grupo tem assegurado o direito (real, concreto) de saber (p.ex., alfabetização; - somente membros desse grupo se especializam na tarefa de educar; - somente esse grupo tem o direito e o poder de legislar sobre a educação, ou seja, de definir aquilo em que deve consistir a educação institucionalizada, escolarizada (VIEIRA PINTO, 1984, p. 31-32).

Diante do exposto, afere-se que a educação institucionalizada, ou educação escolar, encontra-se envolvida pelo modo de produção capitalista, contribuindo, de certo modo, para a manutenção das diferenças entre as classes.

Segundo Ávila e Ribeiro (2012) em texto publicado no CFESS Manifesta intitulada *Seminário Nacional de Serviço Social na Educação: Educação não é mercadoria, é direito social* (2014),

Em uma sociedade capitalista, excludente como a brasileira, cada vez mais cedo centenas de crianças e jovens inserem-se no mercado de trabalho de forma precarizada para contribuir com o orçamento doméstico, ficando a mercê de diversas formas de violação de direitos, no período de suas vidas em que deveriam estar frequentando o ambiente escolar, de modo a ter garantido o acesso à educação de forma integral (ÁVILA; RIBEIRO, 2012, p. 122).

A educação, por vezes, é utilizada para responder às requisições necessárias para inserção dos indivíduos ao mercado de trabalho, ou seja, servindo à lógica do modo de produção. Em outras palavras, é utilizada para preparar os indivíduos para as exigências de qualificação, visando o desempenho das funções no processo de produção, isto quando não os exclui.

A educação formal, em sentido restrito, como diz Vieira Pinto (1984, p. 29), também pode manifestar-se excludente no que tange ao acesso à educação pública. Note-se que, “de acordo com o Ministério da Educação, de 2007 a 2010 os estabelecimentos privados de ensino cresceram 18%, enquanto o sistema público encolheu 6%” (ÁVILA; RIBEIRO, 2012, p. 123).

No entanto, dialeticamente, a educação concentra outras finalidades que não apenas os objetivos do sistema capitalista e do modo de produção. A educação é vista como instrumento de emancipação dos sujeitos, uma vez que contribui para a tomada de consciência, podendo servir à transformação social ou à disseminação de outros valores hegemônicos presentes nas lutas dos movimentos de defesa da educação pública, universal, de qualidade e laica.

Nesse viés, Vieira Pinto (1984) esclarece que a educação

[...] não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* do seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (VIEIRA PINTO, 1984, p. 49 grifos do autor).

A educação tem, portanto, a finalidade de propiciar, através do conhecimento, a transformação do ser e do seu mundo, das relações sociais em que participa. Entende-se que é necessário aprofundar aquilo que favorece essa condição, ou seja, a forma como esse saber ou conhecimento é transmitido, socializado, apropriado – qual seja, por meio das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que se estabelecem pelo sistema de comunicação cultural –, a linguagem.

Diz Chauí (1994, p. 136) que Aristóteles, em sua obra denominada *Política*, afirmava “que ‘somente o homem é um animal político’, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado de linguagem”. Desde então, a linguagem assume um papel importante na sociedade, o papel político das ações nas relações sociais.

Para Aristóteles, à luz de Chauí (1994), os animais possuem voz (*phones*) e, por meio dela, demonstram dor e prazer; enquanto o homem possui a palavra (*logos*), que por sua vez “exprime o bom e o mau, o justo e o injusto. Expressar e possuir em comum esses valores é o que o torna possível a vida social e política e, dela somente os homens são capazes” (CHAUÍ, 1994, p. 136).

Desta forma, esses valores compartilhados de forma comum se referem à vida social, portanto atributo da espécie humana. Ainda, segundo Chauí (1994, p. 139-140), durante muito tempo a Filosofia desencadeou estudos e polêmicas sobre a origem da linguagem, se era algo natural, um atributo do homem inato ou fruto de uma convenção social, o que depois de séculos restou compreendida.

[...] a **linguagem** como capacidade de expressão dos seres humanos é natural, isto é, os humanos nascem com uma aparelhagem física, anatômica, nervosa e cerebral que lhes permite expressarem-se pela palavra; mas as **línguas** são convencionais, isto é, surgem de condições históricas, geográficas, econômicas e políticas determinadas, ou, em outros termos, são fatos culturais “(CHAUÍ, 1994, p.139-140 grifos da autora).

No século XIX se desenvolveu a Linguística, área específica para aprofundar o estudo da linguagem, pois se buscava encontrar a origem da língua, ou das

línguas. Os filólogos e gramáticos concordavam com a ideia de que as línguas eram passíveis de transformações no tempo, cujas causas advinham de fatores chamados “extralinguísticos (migrações, guerras, invasões, mudanças sociais e econômicas, etc.)” (CHAUÍ, 1994, p. 145).

Os filólogos e gramáticos, no entanto, conforme Chauí (1994, p. 145), confrontaram-se com problemas de difícil solução. Um deles era o estudo das flexões gramaticais, traduzido no uso dos tempos dos verbos, as indicações de plural e singular, entre outros. Estes estudos revelaram que as línguas sofriam mudanças por razões internas, resultado das expressões das características de cada grupo, dos seus modos de ser e viver, “línguas rudes e mais voltadas para a prosa e a guerra (como o latim)” (CHAUÍ, 1994, p. 145).

A distinção entre linguagem e língua se deu no século XX. Para Chauí (1994), é:

[...] a linguagem é constituída pela distinção entre língua e fala ou palavra: a língua é uma instituição social e um sistema, ou uma estrutura objetiva que existe com suas regras e princípios próprios, enquanto a fala ou palavra é o ato individual de uso da língua, tendo existência subjetiva, por ser o modo como os sujeitos falantes se apropriam da língua e a empregam [...] a língua é uma totalidade dotada de sentido na qual o todo confere sentido às partes, isto é, as partes não existem isoladas nem somadas, mas apenas pela posição e função que o todo da língua lhes dá o seu sentido vem dessa posição e dessa função. [...] numa língua, distinguem-se signo e significado, ou significante e significado: o signo é o elemento verbal material da língua, enquanto o significado são os conteúdos ou sentidos imateriais (afetivos, volitivos, perceptivos, imaginativos, evocativos, literários, científicos, retóricos, filosóficos, políticos, religiosos, etc.) veiculados pelos signos; o significante é uma cadeia ou um grupo organizado de signos (palavras, frases, orações, proposições, enunciados) que permitem a expressão dos significados e garantem a comunicação [...] a relação dos signos e os significantes com as coisas é convencional e arbitrária, mas uma vez constituída a língua como sistema de relações entre signos/significantes e significados, a relação com as coisas indicadas, nomeadas, expressadas ou comunicadas torna-se uma relação necessária para todos os falantes da língua (CHAUÍ, 1994, p. 145-146).

Em outras palavras, compreende-se que a aquisição da língua materna pode se dar naturalmente nas situações simples do cotidiano, portanto nas relações comunicativas do indivíduo em suas vivências no mundo. Nesse processo ele vai assimilando o vocabulário a partir do convívio familiar e social ao qual pertence. Já a aprendizagem da língua, suas estruturas e regras, é ensinada no lócus da escola. Trata-se da aprendizagem formal, do ler e escrever para além do falar e ouvir, ou

seja, refere-se à educação formal, institucionalizada, seu sentido restrito, abordado nesse capítulo.

A língua traduz um código que, através do seu conjunto de regras, produzem informação. Ao ser comunicado expressam mensagens de um emissor a um receptor.

Para Chauí (1994),

[...] o sujeito falante possui duas capacidades: a **competência** (isto é, sabe usar a língua) e a **performance** (isto é, tem seu jeito pessoal e, individual de usar a língua); a competência é a participação do sujeito em uma comunidade linguística e a performance são os atos de linguagem que realiza (CHAUÍ, 1994, p. 147 grifos da autora).

Em outras palavras, a linguagem se constitui quando, a partir do que expressa, passa para os atos de significados, os quais permitem explicações para a compreensão. Ou seja, tais atos de significados servem para indicar coisas, sinais, significados, sentimentos, ideias, valores. Os signos significam palavras e os componentes das palavras são os sons ou letras.

Importante destacar que a aquisição da linguagem ocorre em situações reais, concretas da vida. Portanto, a língua é portadora de sentido. Ela traduz o momento histórico, nela está contido o contexto sociocultural e seus vínculos ou relações sociais.

Segundo a compreensão de sentido para Orlandi (2005),

É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a maneira da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito (ORLANDI, 2005, p. 47).

As relações sociais são permeadas por atos de linguagem. Como vimos anteriormente, a linguagem perpassa as relações familiares até as relações estabelecidas no lócus da escola. Na família, a assimilação da língua materna ocorre naturalmente, o vocabulário e o significado das coisas se dão ouvindo, com isso se aprende a falar.

Já a aprendizagem da língua e o uso da escrita ocorrem por meio da educação formal, “a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar” (SEED, 2008, p. 7). O aprendizado implica o saber ler e escrever, para além do falar e ouvir.

Em outras palavras, essa é a diferença entre aprendizado da língua oral e da língua escrita. A língua oral se dá no convívio social, também é identificada como a língua falada. Ela não segue uma linearidade de pensamento, ao contrário, seu caráter é informal.

A língua escrita segue as regras gramaticais, exige o aprendizado de conhecimentos sistematizados apreendidos na educação formal e ensinados por profissionais com formação especializada. O aprendizado de uma língua escrita sugere a sequência de pensamento, coerência de raciocínio. Via de regra ela deixa registro, portanto tem um caráter formal.

Desta forma, a língua pode expressar variações linguísticas a depender das regiões, dos grupos e até dos contextos em que estão inseridas. A educação formal permite o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, o seu patrimônio cultural. Pode-se dizer que isto só é possível quando se tem acesso à escola, pelo compartilhamento da mesma língua. Essa que é o meio propulsor desse conhecimento – a sua transmissão, o repasse da herança cultural – o conhecimento clássico (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Por saber ou conhecimento clássico, segundo Saviani e Duarte (2012),

[...] clássico: é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Retomando as variações linguísticas de cada grupo ou sociedade, pode se dizer que a língua é algo complexo. As significações das palavras se traduzem de diversas formas, "cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas" (CHAUÍ, 1994, p. 149), o que se dá pelo movimento dialético fruto da dinâmica social.

A linguística veio mostrar, segundo Chauí (1994, p. 147), "algo muito interessante e que explica por que falar uma língua estrangeira ou traduzir um texto estrangeiro não são coisas simples como julgavam os intelectualistas". Ao contrário, a "língua é algo social, histórico, determinado por condições específicas de uma sociedade e de uma cultura" (CHAUÍ, 1994, p. 149) e, por isso, aprender outra língua requer adentrar naquela cultura e nas suas determinações.

“Consequentemente, é na língua, e não por meio dela, que se percebe e entende a realidade e, por efeito, a percepção do mundo está intimamente ligada ao conhecimento das línguas” (SEED, 2008, p. 60).

Em razão, busca-se estabelecer a relação do conceito de educação, embasada por Vieira Pinto e também defendida por Saviani, uma educação voltada para a compreensão da vida social pelo homem e das possibilidades de transformação da sua existência no real, ou seja, nas relações concretas em estreita relação com a cultura e, por conseguinte, com o ensino da língua, nosso objeto. No caso específico desta pesquisa, relacionando esse conceito ao ensino da Língua Portuguesa para os migrantes haitianos que possuem visto por razões humanitárias, na perspectiva da linguagem escrita.

O ensino da língua escrita, que se dá no lócus institucionalizado da escola, consequentemente, enseja estar contido na Política Pública de Educação, em uma das suas modalidades de ensino. Portanto, requer estar estruturado no sistema de ensino da Educação Brasileira, isto é, respondendo ao que problematizamos nessa pesquisa e que justificamos por sua relevância social, educacional, cultural e até de direitos humanos.

Para tanto, com esse sentido de uma educação crítica, nos apropriaremos do termo apontado por Pereira (2005) ao se referir “a condição das pessoas de fazerem uso da escrita, condição essa que é construída tanto pela escola quanto por outras instâncias, recebeu, nos últimos anos, a denominação de letramento” (PEREIRA, 2005, p. 22).

É comum que ao se referir ao ensino-aprendizagem da língua no processo educacional, tanto para crianças quanto para adultos, dois conceitos emergem: o de alfabetização e o de letramento.

Vamos nos deter principalmente ao conceito de letramento, por dois motivos principais: primeiro, pelo significado que esse conceito vem assumindo na contemporaneidade, de uma educação voltada para a realidade do sujeito, concatenada com a vida social e suas determinações em uma perspectiva de ensino para a compreensão crítica. Desta forma, uma educação, por meio do ensino da língua, capaz de criar possibilidades para a práxis social humana em seu sentido amplo, conforme anteriormente defendido e fundamentado neste trabalho por Vieira Pinto (1984) e Saviani (2013), além de que, ainda se trata de um conceito que guarda distinção do conceito tradicional de alfabetização, como veremos adiante.

Em segundo, por esse termo do letramento ter sido citado por uma Instituição de Ensino Superior que ministra o curso de Língua Portuguesa para migrantes haitianos em Curitiba e vincular-se a um indicador de classificação do nível de conhecimentos dos alunos ao ingressarem em um curso de Língua Portuguesa como veremos adiante.

Outro aspecto que, da mesma forma, despertou a realização de um estudo mais aprofundado, foi a associação do tema sobre o ensino de Língua Portuguesa à modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, citada por pelos menos duas instituições e por alguns profissionais da educação.

Esses aspectos que surgiram no transcorrer do estudo e que, a nosso ver, estão intrinsecamente articulados aguçaram ainda mais a curiosidade de pesquisadora.

Assim, *pari passu* ao processo de investigação acerca do objetivo geral, que é compreender em que medida a Política Pública de Educação através do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender as necessidades apresentadas pelos migrantes, também com intuito de decifrar a nossa questão norteadora da pesquisa, se o ensino da Língua Portuguesa se trata de uma Política Pública da Educação, a abordagem passará pela trajetória de aprofundamentos realizada, buscando assim, localizar o lócus desse tipo de ensino.

Embora não seja o objetivo deste trabalho é preciso retomar a diferenciação dos termos alfabetização e letramento, destacando-se que essa é uma discussão polêmica e complexa no meio da educação, datando do final do século passado. Ao contrário, o que é central para efeito desta pesquisa é a aproximação do significado do conceito de letramento com uma educação crítica, proposta por Vieira Pinto (1994) e Saviani (2013). Da parte de Saviani, a chamada Pedagogia histórico-crítica<sup>70</sup>, esta ancorada na concepção da teoria social de Marx.

Note-se que o letramento é um termo relativamente recente. É mister conceituar o que vem sendo, atualmente, denominado pelos educadores como letramento, diferenciando do que se refere, ou melhor, ao que se referiu o termo alfabetização historicamente, precisamente antes das contribuições de Paulo Freire.

---

<sup>70</sup> Em síntese Pedagogia histórico-crítica segundo Saviani é "o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979" (SAVIANI, 2013, p. 76).



A distinção entre os dois termos é necessária pela relação de proximidade que ambos possuem.

O termo alfabetização foi utilizado na educação brasileira, sobretudo estando relacionado à educação de jovens e adultos. Isto considerando o fato de que o nosso País, desde a colonização até meados do século XX, apresentava elevados índices de analfabetismo<sup>71</sup>, tanto por aqueles que não haviam frequentado os bancos escolares, quanto aqueles que depois de iniciado haviam desistido.

De modo a avançar na tarefa da distinção entre os termos, inicia-se pela reflexão feita por Soares (2017) quando afirma que a

[...] alfabetização não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto de leitura', ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...] em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código (SOARES, 2017, p. 16).

Em outras palavras, a alfabetização historicamente se direcionava integralmente para a codificação e decodificação – o aprender a ler e escrever sem uma relação com a história e contexto dos sujeitos, ao contrário, voltada aos interesses políticos-eleitorais que fizeram parte da história social, política e econômica do nosso País. Souza (2011, p. 38) confirma essa relação ao afirmar que “o saber ler e escrever, especialmente entre os adultos, foi motivo de maior atenção na história da educação brasileira com a Lei Saraiva ou ‘Nova Lei Eleitoral’”.

Essa lei, que data de 1881, dava ao Imperador do Brasil o direito de conceder o voto direto aos analfabetos. Esse direito, no mais das vezes, permitia tão somente aos analfabetos aprender a ler e assinar o nome. Não tardou e a Constituição do ano de 1891 vetou esse direito, mantendo o trabalhador analfabeto, sobretudo o adulto, prejudicado, “tratado de modo bastante marginal, quase esquecido, na legislação brasileira” (SOUZA, 2011, p. 38). Porque não dizer, uma população expressiva aquém dos seus direitos de acesso à educação pública.

Esse cenário de desprestígio traduzido pela ausência da importância da escolarização de adultos na condição de analfabetos, vinculado a forma de ensino pela codificação e decodificação utilizada na educação brasileira, comprova o

---

<sup>71</sup> No final do século XIX, a maior parte da população do País era considerada analfabeta, um número em torno de 80%. Havia a expectativa entre aqueles que idealizavam a valorização da educação de que a restrição ao voto do analfabeto fosse ampliar a expansão do sistema escolar, algo que não aconteceu. Segundo Paiva (1987, p. 85) “o censo de 1980 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total”. O índice de analfabetismo era motivo de vergonha nacional, e a educação passou a ser considerada necessária para a elevação cultural da nação. O adulto iletrado marcava uma sociedade então bastante subdesenvolvida. Era tratado como ser ‘ignorante’ e como sujeito que precisava ser ‘ajustado socialmente’, e a educação era um dos caminhos para superar o atraso, que se dizia no campo da política, encontrava a sociedade brasileira. [...] década de 40, quando o recenseamento geral mostra que mais de 50% da população com mais de 15 anos eram jovens e adultos analfabetos [...] (SOUZA, 2011, p. 39- 49).

descaso com a educação do povo e, ainda, com medidas aligeiradas que vinham sendo adotadas adentrando o século XX, meados da década de 50, como relata Soares (1999):

Em nosso país, na área dos estudos, das pesquisas e também das ações, a preocupação predominante, quase exclusiva, na área da educação de jovens e adultos, tem sido o analfabetismo, entendido simplesmente como o não saber ler e escrever, o não possuir a 'tecnologia' de registrar a fala em escrita, de decodificar a escrita em fala. Assim, a maioria dos estudos e pesquisas tem se voltado para a determinação e a análise de índices de analfabetismo no país, para a descrição das condições de vida de jovens e adultos analfabetos; e as ações se voltavam (se voltam?) para campanhas e projetos, sempre esporádicos e apressados, de 'combate ao analfabetismo' - campanhas e projetos para rapidamente ensinar a ler e a escrever (SOARES, 1999, p. 9).

Historicamente, na esteira da educação para a alfabetização de adultos, esta “recebe menos recursos e que falta formação profissional para os indivíduos que atuam no setor” (PEREIRA, 2005, p. 13).

Ao dizer isto, a autora chama atenção para o quadro das campanhas de alfabetização que passaram a ocorrer no País, apontando a necessidade de uma capacitação específica visto que, até então, a metodologia utilizada na alfabetização de adultos era a mesma adotada com as crianças, ou seja, sem conexão com a realidade e com utilização dos mesmos métodos. Por isso, denominamos de alfabetização tradicional o que, ao final, se traduzia em uma alfabetização voltada somente para a codificação e decodificação dos signos, em outras palavras, o aprender a ler e escrever.

Pereira (2005), a esse respeito, complementa.

[...] lançada a Campanha de Educação de Adultos, que buscava alfabetizar em três meses, sendo o curso primário organizado em dois períodos de sete meses. Uma outra etapa prevista pretendia trabalhar a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. A campanha possibilitou a criação de várias escolas supletivas, aglutinando esforços tanto de profissionais quanto de voluntários. Embora influenciada por novas administrações, pela euforia nacionalista e pela intensa industrialização vivida no País, a campanha não obteve sucesso, inclusive em zonas rurais, sendo extinta antes do final da década de 50. Sobreviveu apenas a rede de ensino supletivo assumido pelos estados e municípios (PEREIRA, 2005, p.13-14).

Nesse viés é importante destacar o movimento da educação popular. Um movimento que surge em contraposição a esse tipo de educação voltada para o atendimento dos interesses do sistema, governamental e eleitoreiro e para o modo de produção, nesse cenário surgiu a proposta de alfabetização de Paulo Freire.

Sua metodologia alterava a forma de ensinar e de aprender, a relação professor-aluno traduzia-se em uma proposta de educação que apontava para outro horizonte, para outra direção, ou seja, uma educação voltada para a realidade dos sujeitos, “uma concepção de educação como prática de liberdade” (SOARES, 2017, p. 179), uma educação crítica, para promover a autonomia<sup>72</sup>, para a compreensão da realidade social.

A alfabetização tratada na Política de Educação Brasileira, anterior à proposta de Paulo Freire, difere da proposta de uma educação crítica, assim, da mesma forma, difere sobremaneira do conceito de letramento. O que significa dizer que a metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire guarda aspectos comuns ao conceito e significado do letramento no viés de uma perspectiva crítica de educação, esta voltada para o sujeito da ação do aprender, como um agente de mudança e de transformação e na sua realidade de vida concreta.

Entende-se que a proposta de alfabetização de Paulo Freire ressignificou o que, tradicionalmente, se chamava de alfabetização, sobretudo em seu sentido e importância na vida dos sujeitos, uma educação voltada para a realidade social, aproximando-se do significado atribuído ao conceito de letramento, sua finalidade social que se busca compreender e apresentar.

Desta forma, o que se pretendeu enfatizar nesta investigação do ensino da Língua Portuguesa, de maneira a relacionar em que medida esse ensino atende as necessidades apresentadas pelos migrantes, é trazer à tona o seu sentido, a sua importância para a vida concreta. Assim, compreender a distinção entre os dois termos vem nessa perspectiva, uma vez que são reveladores de significados para a educação. Uma educação acrítica que é voltada para homens passivos, pela alfabetização tradicional e, outra, crítica para homens ativos, na perspectiva do letramento ou da alfabetização a partir de Paulo Freire.

No caso específico dos migrantes haitianos, tem-se que já frequentaram os bancos escolares em seu país de origem, portanto não se trata de pessoas analfabetas. O aprender a Língua Portuguesa está relacionado com a necessidade de aprendizado de uma segunda língua, contudo não na perspectiva de uma língua estrangeira, pois a sua finalidade é para superar as condições em que se

---

<sup>72</sup> “A ideia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio” [...]. A discussão das situações sugeridas pelas palavras geradoras permitia que o indivíduo se conscientizasse da realidade em que vivia e de sua participação na transformação dessa realidade, o que tornava mais significativo e eficiente o processo de alfabetização” (PILETTI, 1997, p. 194-195).

encontram, portanto, de sobrevivência vinculada às razões humanitárias ou seja, o ensino de uma língua que venha imbuída desse sentido.

Assim, nos apropriamos do que diz Soares (2017) acerca da distinção dos termos.

**Alfabetização** entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; e **letramento** - entendido este, no que se refere à etapa inicial de aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (SOARES, 2017, p. 47. grifos nossos).

Soares (2017, p. 44. grifo da autora) alerta quanto a “tendência a radicalismos que torna perigosa a necessária *reinvenção* da alfabetização”. Entende-se que a autora está se referindo ao conceito mais amplo de alfabetização, não aquele que era utilizado na Educação Brasileira apenas voltado para fins eleitoreiros, consequentemente de manutenção do *status quo*, mas na perspectiva da importância para a práxis social, como bem traduzido por Paulo Freire em sua proposta anteriormente citada.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de* e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no *contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2017, p.44-45 grifos da autora).

Acredita-se que os conceitos apresentados, a respectiva distinção e o ponto de convergência, imbricamento ou a intersecção entre os termos bem sinalizados por Soares (2017) supracitados, puderam contribuir para a compreensão em especial do conceito de letramento.

A segunda razão de buscar compreender esse termo do letramento, que justificou esse percurso de estudo se deve à constatação do que foi utilizado por uma Instituição de Ensino Superior ao se referir aos indicadores de classificação de alunos para o ingresso nos cursos de ensino da Língua Portuguesa a migrantes

haitianos, bem como a localização em uma citação bibliográfica, como se destaca a seguir.

No artigo intitulado *Universidade e Hospitalidade: uma introdução ou mais um esforço*<sup>73</sup>, de autoria dos professores José Antonio Peres Gediél, Melissa Martins Casagrande e Joziane Caldas Kramer (2016), da UFPR, constam vários quadros ilustrativos sobre o Programa Universidade Brasileira e Política Migratória – PMUB. Nessa Universidade, o curso de Língua Portuguesa passou a ser ofertado pelo Projeto Português Brasileiro Para Migração Humanitária (PBMIH) no período de 2014-2015 aos migrantes haitianos.

Entre os quadros sobre o perfil dos alunos e das atividades realizadas que são mencionados no artigo, um em especial, que apresenta as características dos grupos de alunos, foi o que chamou a atenção por fazer referência ao termo letramento.

Em nosso entendimento, o termo é utilizado nos indicadores de avaliação acerca das características dos alunos. Portanto, está relacionado ao grau de conhecimento dos alunos migrantes ao iniciarem o curso, identificando-os entre os parâmetros de conhecimento ou à luz dos indicadores estabelecidos por aquela instituição de ensino, variando entre o nível emergencial até o nível intermediário 2.

Entende-se ser de relevância para este trabalho apresentar o quadro e seus conteúdos explicativos utilizados nos indicadores de classificação. Observa-se que a caracterização das abordagens em quaisquer dos níveis, do emergencial ao intermediário 2, relacionam-se ao ensino da língua escrita, portanto, da educação formal sob o viés da concepção de educação voltada para as práticas sociais, principalmente à luz de Saviani e Vieira Pinto, uma educação crítica, por meio do conceito de letramento, traduzido por sua inserção na vida social. Em outras palavras, significa dizer que este tipo de ensino denota estar para além da alfabetização, da codificação e decodificação do código, em seu sentido tradicional.

---

<sup>73</sup> O artigo encontra-se na obra **Refúgio e Hospitalidade**, de GEDIÉL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de. (orgs) (2016).

QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS

N.º de grupos: 10	N.º de turmas	Descrição dos grupos
Emergencial	1	Alunos que chegam ao curso e não há mais espaço nas turmas. Oferta de aula emergencial, cujo conteúdo é geralmente idêntico ao ministrado e continuarão em lista de espera.
Letramento	1	Alunos que têm nenhum ou pouco conhecimento da linguagem escrita.
Básico 1	3	Alunos que conseguem se comunicar oralmente em português, mas não por escrita.
Básico 2	2	Alunos que se comunicam com dificuldade oralmente e com mais dificuldade na escrita em português.
Pré-intermediário	1	Alunos que se comunicam bem em português, mas com dificuldade na escrita.
Intermediário 1	1	Alunos que já se comunicam bem e que já têm alguma competência escrita em português.
Intermediário 2	1	Alunos que já se comunicam bem oralmente e que desejam ênfase na produção escrita.

FONTE: GEDIEL; CASAGRANDE; KRAMER, 2016, p. 31.

Assim, após essa contextualização sobre as inquietações, as descobertas e as aproximações realizadas à luz dos autores e conceitos apresentados, no próximo capítulo será lançado mão das informações coletadas nos documentos e ou fornecidas em caráter complementar durante a pesquisa acerca da oferta de cursos de Língua Portuguesa para haitianos na cidade de Curitiba. Estas serão descritas e sistematizadas, a fim de que possam ser analisadas a partir da questão norteadora e dos objetivos do presente estudo e dos fundamentos que estão sendo apresentados nesse trabalho, especialmente, acerca da educação, neste capítulo.

A partir dessa compreensão, adentra-se a seguir, mais especificamente, ao tema do papel do Estado e da Política Social na trama das relações e no enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade atual. Na sequência, almeja-se, quanto for possível, identificar o lugar do ensino da Língua Portuguesa para migrantes no interior das Políticas Educacionais. É nesta direção e com este sentido de uma educação mergulhada na prática social, crítica, reveladora e, portanto, emancipadora em sua dimensão e possibilidades, na intrínseca relação com a cultura que ousamos responder a questão norteadora desta pesquisa, ou

seja, espera-se encontrar o lugar dos cursos de Língua Portuguesa para migrantes nas modalidades e Sistema de Ensino vigente. É o que veremos.

### 3.2 ESTADO E POLÍTICA SOCIAL: ARENA DE INTERESSES

O Estado pode ser entendido como o ente que congrega uma nação, um povo, uma unidade federada. Possui um território e tem domínio sobre tudo que nele há. O Estado é regido por uma administração pública através dos seus poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário, os quais são definidos e regidos conforme disposições constitucionais.

Chauí (1984) compreende o Estado como sendo

[...] a expressão política da luta econômico-social das classes, amortecida pelo aparato da **ordem** (jurídica) e da **força pública** (policial e militar). Não é, mas aparece como um poder público diante e separado da sociedade civil. Não por acaso, o liberalismo define o Estado como garantidor do direito de propriedade privada e, não por acaso, reduz a cidadania aos direitos dos proprietários privados [...] a ampliação da cidadania foi fruto de lutas populares contra as ideias e práticas liberais (CHAUÍ, 1984, p. 411 grifos do autor).

O Estado é dotado de uma ordem jurídica soberana, “precisa **aparecer** como expressão do interesse geral” (CHAUÍ, 1984, p. 415 grifo da autora), contudo, atua como regulador das relações ou dos conflitos sociais.

A Constituição Federal vigente, de 1988, em seu Título I - Dos Princípios Fundamentais, em seu artigo 1, Parágrafo Único, dispõe que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou indiretamente”. Assim, pode-se aferir que da mesma forma que o poder emana do povo, assim, o povo encontra-se submetido juridicamente às determinações do Estado.

A função do Estado foi caracterizada por diferentes filósofos. A passagem do estado de natureza, a luta do homem contra o homem que predominava, levou a sociedade constituir um ente – o Estado, com poder de soberano, para coordenar o processo de vida social.

O Estado, assim, seria projetado para um patamar positivo, superior. Em linhas gerais, essa concepção prevaleceu organizando o pensamento social ao menos até Karl Marx, que introduziu o Estado no mundo social derivado do capitalismo industrial, com suas tensões, suas classes e seus conflitos (NOGUEIRA, 2015, p. 326).

Em uma sociedade de modo capitalista coexistem duas classes sociais antagônicas quanto aos seus interesses, a burguesia e o proletariado. Uma classe dominante e uma dominada. O Estado se configura como um espaço de disputas, uma arena de interesses.

No modo de produção capitalista, as relações entre Estado e sociedade civil se dão pela correlação de forças sociais que operam na realidade social, o “Estado é assim uma instituição que organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais” (BONETI, 2011, p. 17). Segundo Castel (1998, p. 498), “todo Estado moderno é mais ou menos obrigado a ‘fazer social’ para mitigar algumas disfunções gritantes, assegurar um mínimo de coesão entre os grupos sociais”.

As políticas públicas se referem ao conjunto de sistemas, regras e formas para atendimento das necessidades sociais da população, as quais podem ter maior ou menor alcance no que diz respeito a sua abrangência frente aos conflitos sociais, variando conforme os diferentes momentos históricos, o jogo de interesses e as relações de poder que se estabelecem. Em outras palavras, segundo Boneti (2011),

Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o direcionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Nesse caso pode se dizer que o Estado se apresenta, diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização (no sentido de estabelecimento de normas, regras e valores) de decisões originadas do debate público entre os diversos agentes (representantes sociais) a partir de demandas (necessidades) ou interesses restritos (BONETI, 2011, p. 18)

“Se em décadas anteriores a luta de classes tinha o Estado como mediador, hoje este embate trava-se frente a frente entre grupos ou classes sociais, motivado por interesses específicos e individuais” (BONETI, 2011, p. 19), resulta dizer que o Estado não age com neutralidade, é tensionado e sofre influências dos diferentes agentes do poder. Sua ação, por meio das políticas públicas, resulta das disputas e das correlações empreendidas, por vezes, à luz da “lógica [...] dos chamados ‘lobbies’ e o papel dos lobistas” (BONETI, 2011, p.17) existentes nos contextos em suas três dimensões: global, nacional e local.

Dito de outra forma, o Estado, bem como as políticas públicas que implementa, nas palavras de Boneti, resulta

[...] de uma correlação de forças sociais entre diversos agentes da sociedade civil. Trata-se de uma instituição não neutra pois é movido por valores ideológicos, éticos e culturais. O Estado é assim uma instituição que



organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais.(BONETI, 2011, p. 17).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), sobre o papel do Estado e das políticas públicas na modernidade, complementam a ideia ao afirmar que

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-se sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA; MORAES EVANGELISTA, 2011, p. 8).

É nesse viés que o Estado, por seus dirigentes, põe em evidência o seu projeto de sociedade, por meio das Políticas Sociais. Destas orientações são geridas as políticas educacionais. Em outras palavras, sofrem a ação do Estado.

Na mesma perspectiva do entendimento de Boneti, Shiroma, Moraes e Evangelista dizem que

[...] o Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8),

Disto pode-se compreender que o Estado, ao revelar um tipo de projeto de sociedade, revela também um projeto de uma classe. O Estado, quando se vê impossibilitado de superar as contradições ou as expressões da questão social que emergem na sociedade, tem como uma das respostas privilegiadas a implementação das políticas sociais públicas. Assim,

[...] as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto das iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8),

Para Boneti (2011), na correlação de forças entre Estado e sociedade civil, assim como dos demais entes que participam no âmbito das relações de poder,

[...] fica impossível se pensar, como comumente se faz, o Estado e sociedade civil como duas instituições separadas e que assim, as políticas

públicas se apresentariam como se se constituíssem de outorgas de direitos atribuídas à sociedade civil pela instituição estatal. Os direitos sociais e as políticas públicas e sociais, porém, se constituem, na verdade, de construções coletivas e sociais (BONETI, 2011, p. 17).

As políticas sociais, ao mesmo tempo em que buscam amenizar os conflitos entre as classes, à luz dos interesses de uma em detrimento de outra, por seu caráter contraditório, possuem a capacidade de atender aos anseios da classe desfavorecida, algumas vezes, alargando os direitos, outras vezes, subtraindo-os.

Com isso, as pressões sociais podem levar o Estado a realizar avanços na concessão dos direitos sociais embora, no atual sistema, a superação das desigualdades entre as classes não seja possível.

Assim, afere-se que “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8), para a sua manutenção.

O Estado encontra-se “submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar os mecanismos de cooptação e controle social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8. grifo das autoras), embora, por outro lado, principalmente as políticas públicas de caráter social são aquelas alvo das lutas e pressões sociais.

As políticas públicas não são atos benevolentes do Estado e nem resultam da preocupação sensível da classe que detém o poder, frente às desigualdades sociais. Ao contrário, são:

[...] estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar de ‘governança’ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8-9).

As autoras, ao tratar da capacidade gerencial, da governança, estão se referindo à necessidade de compreender o significado do projeto de sociedade que orienta tais decisões governamentais de Estado, como sinalizado anteriormente, fruto das determinações dos diferentes contextos global, nacional e local. Assim como é necessário reconhecer as forças que são empregadas por aqueles que sofrem as desigualdades de classes e que se utilizam de meios para reagir às pressões vividas.

Em outras palavras, na implementação das políticas públicas, há um conjunto de fatores expressos dialeticamente.

Em complementação à compreensão acerca do papel do Estado, das políticas públicas e da luta de classes, é necessário se apropriar, uma vez mais, do entendimento de Boneti (2011, p. 19).

Entende-se que os agentes do poder, os participantes da correlação de forças, são constituídos prioritariamente – ao menos num primeiro momento – por representação de classe, mas também pela ordem do interesse específico, pela representação de empresas ou pela representação de organizações populares, por exemplo. Evidentemente que no cômputo geral as afinidades entre os interesses específicos acabam caracterizando uma conjugação de forças afinadas com os interesses específicos de cada classe social. Significa dizer que a relação direta e dicotômica entre diferentes classes sociais no que se refere à elaboração e instituição de políticas públicas não deve ser relativizada, apesar da interferência de outros fatores não necessariamente atrelados aos interesses de classe. A luta de classes hoje é também promovida por agentes individuais motivada por interesses específicos, cuja afinidade pode configurar o interesse de uma determinada classe social. A luta de classes se configura numa dinâmica geral quando as especificidades se congregam numa afinidade de classes (BONETI, 2011, p. 19).

Assim, tem-se que a luta de classes interfere no papel do Estado “[...] que em nenhum momento as políticas públicas deixam de se constituir em fato político, mesmo no decorrer da sua trajetória burocrática e/ou de implementação” (BONETI, 2011, p. 47). Portanto, elas resultam das lutas e dos debates empreendidos pelos diversos atores e movimentos envolvidos, como “é o caso das classes sociais, partidos políticos, movimentos sociais, interesses individuais, etc”. (BONETI, 2011, p. 48).

É importante destacar, na contemporaneidade, a importância dos movimentos sociais que

[...] se apresentam como resultado de um processo de mundialização no contexto de suas múltiplas formas e dentro de uma trama histórica complexa, derivadas tanto do inédito quanto do ressurgente. (BONETI, 2011, p. 70).

Embora exista uma ordem mundial buscando difundir a ideia de homogeneização das relações à luz da ótica econômica no sistema vigente, tem-se que “os movimentos sociais normalmente se apresentam como uma espécie de contra-hegemonia” (SANTOS, 2001 *apud* BONETI, 2011, p. 70), com capacidade de denotar alternativas para a construção de uma nova ordem.

Essa vinculação das lutas e da ampliação das políticas públicas se efetiva por meio do poder constituído pelo Estado e da sociedade civil, via Poder Legislativo, ou seja, através da representação dos interesses da sociedade civil, portanto dos interesses contraditórios. Em suma, as políticas públicas resultam das disputas, dos arranjos, da correlação de forças, num jogo, ou, em uma arena de interesses, desconstruindo “a ideia funcionalista das políticas públicas pensadas exclusivamente a partir do ordenamento jurídico e/ou administrativo” (BLEY, 2014, p. 338).

A ação governamental, movida pelos interesses da classe que se encontra à frente do Estado, ainda pode receber a influência de organismos internacionais<sup>74</sup> acerca de um conjunto de recomendações que passam a afetar seu papel e suas competências, as quais são extensivas às políticas públicas, entre elas, a política educacional.

Dentre eles, destacam-se os organismos que surgiram no período pós-crise de 1920 e das duas grandes guerras mundiais, na Conferência de Bretton Woods em 1944, com a finalidade de reorganizar a economia mundial e contribuir financeiramente para a reconstrução dos países afetados, quais sejam: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Estes organismos, desde então, movidos por interesses dos países desenvolvidos – como no caso, os Estados Unidos, que despontava no cenário mundial como a maior potência em pleno desenvolvimento – defendiam a manutenção do sistema de acumulação e, assim, em comum acordo com as classes dominantes, passam a interferir por meio de acordos que vão sendo pactuados no conjunto das relações internacionais, afetando várias áreas sociais, entre elas a educação. A seguir, foca-se mais diretamente sobre a política educacional, uma vez que é central neste estudo.

---

<sup>74</sup> Na Conferência de Bretton Woods, realizada há sete décadas no Estado de New Hampshire, nos Estados Unidos, os representantes das nações, incluindo o Brasil, estabeleceram as diretrizes de uma nova ordem econômica global. Um dos objetivos da reunião era a reconstrução do capitalismo, estabelecendo regras financeiras e comerciais e evitando crises como as registradas após a Primeira Guerra (1914-1918), notadamente a Grande Depressão dos anos 30. Durante o encontro de cúpula foram criadas instituições voltadas para tentar alcançar essa estabilidade: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird ou Banco Mundial). A criação formal das duas instituições ocorreria em 27 de dezembro de 1945, quando foi assinada em Bretton Woods a ata de fundação do FMI e do Bird, com papéis e perfis de financiamento distintos. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/conferencia-de-bretton-woods-decidiu-rumos-do-pos-guerra-criou-fmi-13310362#ixzz4tWivdmeH>>. Acesso em: 21 de set de 2017.

### 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Tomando o conceito de que “a história de toda sociedade até aqui é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 66) e, da mesma forma, como vimos em Boneti (2011, p. 17), das correlações de forças existentes no âmbito da sociedade civil e do Estado, pode-se aferir que o Estado e as políticas públicas, tanto quanto a própria política educacional, é um campo de disputa social, econômica, política e cultural dos homens e entre os homens, representados por suas classes sociais em seus diferentes momentos históricos e imbuídos por suas determinações.

Assim, para se compreender as políticas educacionais, se faz necessário compreendê-las em seus diferentes contextos.

Ao adentrar na política educacional se faz preciso pensar a trajetória da Educação Brasileira e a influência por ela recebida, quer do Estado, da Igreja ou dos Organismos Internacionais.

Na esteira da sua constituição a Educação Brasileira, em linhas gerais, passou pelo processo de colonização pelos portugueses, viveu a importação de conteúdos e sofreu a ação das propostas reformistas<sup>75</sup> durante a República. A educação esteve presente como elemento de construção do nacionalismo até se configurar em uma política pública de âmbito nacional.

Na década de 80, período pós-ditadura, a educação ganha relevância. Os legisladores expressaram significativos avanços dispostos constitucionalmente, em que se destaca a educação como dever do Estado e direito de todos os cidadãos, enfatizando a sua ampla abrangência para “brasileiros ou estrangeiros” (Constituição Federal de 1988). Este aspecto da atual Carta Magna nos interessa sobremaneira, uma vez que esta pesquisa se refere à educação para migrantes.

---

<sup>75</sup> [...] os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil, a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. O movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidades, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para a sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico. Nesse ideário reformista, que tomada forma desde as décadas de 1910 e 1920, as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos. Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino [...]. As reformas empreendidas pelo Governo Provisório, se não alcançaram a totalidade dos ramos do ensino, puderam fornecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história do país, uma mudança atingia vários níveis de ensino e se estendia a todo o território nacional. Uma série de decretos efetivou as chamadas Reformas Francisco Campos - o primeiro titular do recém-criado ministério na educação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 15).

No entanto, recupera-se, historicamente, o processo de institucionalização da educação no lócus da escola que se originou por meio de uma classe. Como foi visto com referência ao papel do Estado e das políticas públicas, estas são determinadas pelos conflitos de interesses, ou seja, por trás das políticas implementadas existem definições governamentais que atendem a fins políticos, sociais e econômicos de determinada classe social ou de grupos que os mantêm. É, pois, a representação do Estado em ação.

As políticas públicas são dinâmicas, respondem às contradições presentes nos processos da realidade social ou, como sinaliza Shiroma, Moraes e Evangelista (2011),

[...] uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonismos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Assim, pode-se compreender que o pano de fundo, o projeto de sociedade que orienta tais ações empreendidas pelo Estado é orientado pela manutenção de um determinado sistema ou formação social, o capitalismo.

Boneti (2011) traduz essa compreensão na contemporaneidade ao se referir ao projeto do capitalismo global e sua interferência nas políticas públicas dos Estados nacionais, explicando que

O capitalismo internacional apresenta-se com um projeto bem claro. Este projeto é discutido, avaliado e reavaliado anualmente pelos países considerados industrializados, no sentido de garantir sucesso às metas de expansão das relações econômicas no mundo. Este projeto em si se constitui de um agente definidor de políticas públicas nos Estados nacionais globais cuja atuação se materializa mediante duas principais ordens que se apresentam interligadas: as relações econômicas e as relações políticas. As questões econômicas normalmente aparecem na dinâmica da correlação de forças do mercado global impondo regras e procedimentos que favorecem os países presentes neste mercado com maior poder de barganha. Em relação à política, esta se configura no âmbito da organização estatal, exteriorizada na esfera diplomática, mas presa aos determinantes econômicos (BONETI, 2011, p. 59-60).

Os Estados nacionais sofrem a interferência do projeto de internacionalização do capital em maior ou menor escala, a depender das forças políticas e econômicas que se deparam. Boneti (2011) chama a atenção para o efeito da evolução da globalização.

Cada vez mais se restringe a importância decisória dos agentes nacionais em relação à definição das políticas públicas. Cada vez mais ganham importância os agentes definidores das políticas públicas com atuação que extrapola as fronteiras nacionais, como é o caso das elites globais, movimentos sociais globais, etc. (BONETI, 2011, p. 68).

O cenário mundial afeta as relações entre os Estados e, assim, os seus povos, também afetando o âmbito das Políticas Públicas, entre elas a Política da Educação. Em razão, Hofling (2001) nos convida a refletir sobre as diferentes feições que assumem os Estados e, por conseguinte, sobre as próprias políticas públicas.

[...] as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HOFLING, 2001, p. 32).

Historicamente, a Política de Educação Brasileira, no bojo das demais Políticas Sociais, respondeu principalmente aos interesses da classe dominante em nosso País, ou seja, “a organização do ensino mostrou-se sempre fragmentada, dada a predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da ilustração da minoria aristocrática” (ROMANELLI, 2014, p. 31).

Na trajetória da Educação Brasileira as políticas educacionais, além de atenderem aos interesses da classe “oligárquico-rural” (ROMANELLI, 2014, p. 37), também serviram aos interesses de outras camadas que buscavam alcançar status e ascensão social, as quais passaram a compartilhar da chamada “cultura letrada” (ROMANELLI, 2014 p. 31), ou seja, o ensino fornecido à época.

Assim, essas camadas agiam disputando do mesmo reconhecimento social e da possibilidade de ocupação de cargos, ou seja, respondendo a necessidade de preenchimento de quadros da administração e da política no País (ROMANELLI, 2014). Estes fatos levaram a aproximação dessas camadas e o respectivo compartilhamento do mesmo tipo de educação, configurando-se em uma “educação das elites rurais” (ROMANELLI, 2014, p. 38).

Tais fatos contribuíram para um maior distanciamento social entre as duas classes na histórica social do País e da Educação Brasileira: a elite e a classe social desfavorecida, sendo esta última formada por “uma massa de agregados e escravos”

(ROMANELLI, 2014, p. 33). Tal fato se dava porque a classe desfavorecida era aquela que realizava o trabalho físico, pesado, entendido como degradante (ROMANELLI, 2014, p. 38). Essa distinção era visível na posição social em que se encontravam quanto do ponto de vista do tipo de educação que era oferecido.

O cenário social vai se transformando na medida em que o País vai transitando do modelo agroexportador para o modelo urbano-industrial. Da mesma forma, a educação vai sofrendo as interferências e passando a denotar novos significados, novas exigências para a sociedade – consequentemente, para as classes que a constituem.

Segundo Romanelli, “o modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola” (2014, p. 47). Desta forma, a escola passou a ser requisitada a atender as novas demandas de formação de trabalhadores para a economia em fase de transformação.

Ainda, segundo a autora, a própria Constituição de 1891, refletia a disparidade de interesses nos objetivos e finalidades da educação quando,

[...] reservou à União o direito de ‘criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados’ e prover a instrução secundária no Distrito Federal’, o que, consequentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2014, p. 42).

A política educacional brasileira sofreu a influência de outras reformas<sup>76</sup> e, apesar delas, a dualidade do ensino manteve-se. Segundo Romanelli (2014), a educação permaneceu não atendendo quantitativamente à demanda existente, tampouco estava estruturalmente preparada para a expansão tal qual o

---

<sup>76</sup> Entre as Reformas, à luz de Romanelli (2014) destacam-se a de Benjamin Constant que buscou substituir o currículo acadêmico por um enciclopédico; consagrou o ensino seriado; buscou organizar o sistema de ensino e suas modalidades; criou o *Pedagogium*; rompeu com o ensino humanístico; outra reforma introduziu a Lei Orgânica Rivadávia Correa, que facultou total liberdade e autonomia aos estabelecimentos quanto a manter ou suprimir o caráter oficial do ensino; a reforma de Carlos Maximiliano, ao contrário, reoficializou o ensino; a de Rocha Vaz, instituiu normas e buscou realizar um acordo entre União e os Estados com intuito de promover a educação primária, e, eliminou os exames preparatórios.



desenvolvimento econômico se anunciava. A autora conclui afirmando que “todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava longe de comparar-se a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2014, p. 44), e, por assim dizer, de alcance social.

Historicamente, a Igreja foi outra fonte de influência para a política da educação. Shiroma et al (2011) destacam que

Para a igreja, a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua exclusiva competência. Tratava-se, para os católicos, de um esforço político, patriota, uma vez que colaborando para a pureza dos costumes, estaria formando homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos. Esse projeto conservador e tradicionalista, mas muito bem articulado por seus defensores, se desdobrou nos anos 1930 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 18)

A Igreja, não só “pretensiosamente se assumia como a única capaz de ministrar ‘uma filosofia integral de vida’, formando a inteligência e o caráter dos alunos” (SHIROMA et al, 2011, p. 26), como se transformava em uma das forças importantes na definição dos rumos e diretrizes da educação.

Outra influência vinha dos organismos internacionais – estes, já citados anteriormente, cuja ação estratégica, através do governo e da educação visavam, por meio de medidas ou acordos, coibir a disseminação de outro tipo de formação social na América Latina – tratava de evitar o alastramento de outro sistema que não o capitalista, considerando o cenário efervescente das décadas de 50-60, período da vitória do governo de Fidel Castro em Cuba. Uma experiência de governo que denotava certa ameaça à ordem vigente.

Tais medidas e acordos provenientes desses organismos confirmavam estas interferências externas nas formas de governo e nas diversas formas de relações na sociedade, seja por meio da implantação de programas, na capacitação e no fornecimento de técnicos estrangeiros, na introdução de empresas multinacionais, no trato das relações internacionais, ou ainda, em recomendações para a área social e econômica.

Souza (2011), sobre os organismos estadunidenses, afirma que

[...] orientava a ação, o conteúdo e os propósitos da educação rural, sob o signo do ‘desenvolvimento do país’. A extensão rural foi um dos caminhos idealizados para a transformação dos trabalhadores do campo brasileiro.

Um caminho cujo foco era o assistencialismo a uma 'população carente' sem qualquer menção à estrutura agrária do país (SOUZA, 2006, p. 59).

Nessa mesma linha sobre as recomendações advindas destes Organismos Internacionais, Shiroma et al (2011) destacam que

É inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar assimilaram alguns elementos do debate anterior, contudo fortemente balizados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação nacional (Relatório Meira Mattos). Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta del Leste (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID (SHIROMA et al, 2011, p. 28).

Essas medidas, em certo ponto, afetavam as relações sociais e se traduziam em episódios que se relacionavam com as medidas econômicas adotadas, dentre as quais a troca de governantes, golpes de Estado, quedas de governos e a implantação de formas de governos mais autoritários em vários países das Américas, entre eles, no Brasil e no Haiti – sobre este já mencionado no capítulo dois. .

Shiroma et al (2011) afirmam que estas interferências

[...] demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro lado, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma 'harmoniosa' da nação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 22).

Realizando um recorte temporal, passa-se a abordar a política educacional na contemporaneidade, suas principais determinações no contexto das suas possibilidades e finalidades na esfera social, considerando tratar-se do momento da pesquisa em trâmite.

Ao que se refere às determinações na educação destaca-se, sobretudo, a influência dos organismos internacionais. As políticas originadas a partir do Consenso de Washington, cujos responsáveis, como afirma Lima (2007, p. 51), são

os “sujeitos coletivos do capital – Grupo BM<sup>77</sup>, Unesco e, mais recentemente, a OMC<sup>78</sup> – vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo” (LIMA, 2007, p. 51) ou, em outras palavras, nos países em desenvolvimento as políticas originadas a partir desse Consenso atingem vários ângulos da vida social, entre eles, a educação.

As diretrizes orientadoras das políticas, ou das medidas que foram desencadeadas por estes organismos, surgiram à luz dos estudos econômicos da década de 40, da Escola de Chicago sobre a crise da Grande Depressão Americana, em que Milton Friedman era um dos seus expoentes, que culminaram na inauguração do que veio denominar-se de neoliberalismo<sup>79</sup> a partir da década de 70, na Europa e nos Estados Unidos.

Segundo a mesma autora,

[...] a partir do final da década de 70, o neoliberalismo instaurou novos ordenamentos na luta de classes, configurando novas formas de organização do capital e do trabalho. Esta ofensiva do capital ao trabalho gestada ao longo das décadas de 1970 e 1980 assumiu a forma de arcabouço, apresentando como eixos políticos centrais a defesa da liberdade individual como um dos fundamentos básicos do pensamento liberal, a concepção do mercado como um complexo sistema de realizações individuais, instância de ordenação da vida social, e a crítica à excessiva intervenção do Estado nas atividades econômicas (LIMA, 2007, p. 53-54).

Esse conjunto de medidas, ou reformas neoliberais, que passaram a orientar as agendas econômica, política e social começam a afetar as sociedades em desenvolvimento, entre elas o Brasil, a partir da década de 90.

Lima (2007), acerca da influência destas medidas sobre a educação, afirma que

Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e se estendem pelo início do século XXI (LIMA, 2007, p. 51).

<sup>77</sup> A autora utiliza essa sigla BM para identificar “O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), a Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation - IFC), a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (Multilateral Investment Guarantee Agency - Miga), a Associação Internacional de Desenvolvimento (International Development Association - IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (International Centre for Settlement of Investment Disputes - Icsid) e, mais recentemente, passou a coordenação do banco o Fundo Global para o Meio Ambiente (Global Environment Facility - GEF) (LIMA, 2007, p. 51).

<sup>78</sup> Organização Mundial do Comércio – OMC. Disponível em: <[http://w.w.w.to.org/spanish/tratop\\_1/serv\\_s/gatsfacts1004\\_s.pdf](http://w.w.w.to.org/spanish/tratop_1/serv_s/gatsfacts1004_s.pdf)> Acesso em: 08 de dez. 2016.

<sup>79</sup> Segundo Rizzotti: [...] o neoliberalismo consiste em uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista, opondo-se fortemente a qualquer forma de planejamento da economia. Condena toda ação do Estado que limite os mecanismos de mercado, denunciando-as como ameaças à liberdade, não somente econômica, mas também política. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/neosau.html>>. Acesso em: 01 de Nov. de 2017.

O cenário de difusão dessas medidas por meio da globalização da economia, ou como denomina a autora, “mundialização financeira e a mundialização de uma nova sociabilidade burguesa são as duas faces de um mesmo projeto de dominação” (LIMA, 2007, p. 51) que se colocam para a nova sociedade, na era da Revolução Técnica-Científica e Informacional, a qual já nos referimos anteriormente. Segundo a autora, além do conjunto de reformas econômicas, estão no bojo àquelas que vão incidir na educação. Estas medidas se encontram fundamentadas em três eixos ou núcleos temáticos, razão da importância de serem aqui sucintamente apresentados, a saber:

- a) as políticas destes organismos são elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança. [...].
- b) as políticas destes organismos reafirmam a promessa inclusiva da educação [...].
- c) a educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional [...]. (LIMA, 2007, p. 51-52)

Esses três núcleos ou eixos apontados por Lima, articulados, relacionam-se às medidas de proteção ditadas pelas nações que detém o poder na conjuntura de internacionalização do capital, em prol da sua hegemonia. São voltadas para o binômio pobreza-segurança.

Criam uma falsa ideia de inclusão dos segmentos mais vulnerabilizados na era tecnológica e de integração mundial, ou seja, tratam o problema da pobreza sem aprofundá-la, sem superar suas causas. Difundem a necessidade de investimentos no desenvolvimento de capacidades e competências, as quais agem acirrando mais a competitividade entre os indivíduos do que para promovê-los coletivamente.

A educação deixa de ser um “bem público” (LIMA, 2007, p. 52) e passa a representar o mais novo nicho de rendimentos no mercado financeiro. Em razão, expandem-se consideravelmente os cursos de educação à distância, cresce o número de instituições privadas. Consequentemente também a oferta de cursos, inclusive de nível superior, tornando-se “um promissor campo de exploração” (LIMA, 2007, p. 53), além da alocação de recursos públicos em instituições privadas, com isso difundindo o “conceito de público-não estatal” (LIMA, 2007, p. 52), indo ao encontro da desregulamentação dos direitos pelo Estado.

Nesse contexto de medidas neoliberais destacam-se ainda a reforma fiscal do Estado, o incentivo à política de privatização das instituições estatais, a

flexibilização das relações de trabalho, a circulação de capitais estrangeiros, dentre outros. O que ocorre na área da educação é a “transformação da educação em serviço” (LIMA, 2007, p. 53).

Além dessas medidas na forma de reformas, com influências vindas dos organismos externos para a educação, destacam-se as que tiveram origem na Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>80</sup>, apesar destes Organismos terem divergências em alguns pontos, como sobre a abrangência do conceito de educação básica, mesmo assim, partiram de pontos comuns, quais sejam:

- o acesso à educação básica estaria circunscrito às necessidades básicas de aprendizagem como vias de integração dos povos na sociedade da informação;
- o acesso à educação básica seria identificado como igualdade de oportunidades, marcado pela concepção da educação como formadora de valores e comportamentos;
- o estímulo à diversidade das fontes de financiamento da educação seria considerado o elemento central na reformulação educacional em curso e;
- o acesso à educação deveria considerar a utilização das TIC, identificadas como tecnologias educativas, como estratégia de aprendizagem ao longo da vida (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; BANCO MUNDIAL, 1990) (LIMA, 2007, p. 57).

#### Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011)

[...] a reforma da década de 1990, diferentemente da de 1970, não caiu como pacote sobre nossas cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública (SHIROMA et al, 2011, p. 96).

O Estado, por seus representantes, conclamou a sociedade para compartilhar as responsabilidades pela educação. Assim, estimulou a vinda de empresas privadas a participar de ações para a educação através da transferência de recursos. O Programa de Educação para a Competitividade (PROEDUC) e o Programa Nacional de Requalificação do Trabalhador (PLANFOR) são exemplos destas reformas. Houve ainda outros chamamentos à sociedade para participar,

---

<sup>80</sup> Segundo Lima, “A Conferência Mundial de Educação para Todos foi organizada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo BM, em Jomtien, Tailândia. Seu lema, “Educação para Todos”, articulava-se à conjuntura política e econômica que marcou o início da década. Esta articulação pode ser identificada a partir dos seguintes eixos analíticos: a) os organismos internacionais do capital necessitam desenvolver políticas de alívio as tensões sociais causadas pela crise do endividamento dos países periféricos e pela execução dos ajustes estruturais impostos ao longo da década (perdida) 1980; b) as políticas focalizadas no alívio da pobreza estarão articuladas com a necessidade de governabilidade, ou seja, da conjugação de segurança e estabilidade econômica para pagamento das dívidas; c) a necessidade de ampliação de áreas de lucratividade para investidores internacionais” (LIMA, 2007, p. 56).

como em ações voluntárias, no caso da campanha “Amigos da Escola” (SHIROMA et al, 2011, p. 98).

As reformas neoliberais também aparecem na legislação, por exemplo, influenciando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, em que se destacam principalmente duas alterações: a do conceito de educação para formação e o foco da responsabilidade primeiramente sendo da família, correspondendo ao “deslocamento da responsabilidade, do governo para a sociedade civil” (SHIROMA et al, 2011, p. 98).

Prossegue-se a seguir com a política pública de educação, no que diz respeito a sua base normativo-legal vigente na contemporaneidade. Busca-se apreender o caráter universalizante do direito à educação a quaisquer cidadãos, entre eles, aos estrangeiros; contudo, em sua particularidade, aos migrantes com visto por razões humanitárias – os haitianos.

No íterim desse estudo, conforme já evidenciado, serão apresentadas algumas modalidades de educação na tentativa de localizar quando possível o lugar do ensino da Língua Portuguesa para migrantes, indo ao encontro da identificação da questão norteadora desta pesquisa, ou seu desvelamento, qual seja, se este tipo de ensino se trata de uma política pública. De igual maneira, segue a trajetória para responder ao objetivo geral, compreender em que medida este tipo de ensino, enquanto uma Política Pública da Educação, vem atendendo às necessidades dos migrantes Haitianos.

### 3.4 EDUCAÇÃO: BASE NORMATIVA-LEGAL

Parte-se do marco legal que trata da educação no Brasil, a Constituição Federal, que foi promulgada em 05 de outubro de 1988, sendo denominada de Constituição Cidadã, em especial pela particularidade que significou na construção do Estado Democrático de Direito Brasileiro. Trata-se, portanto, de um instrumento histórico importante que precisa ser resguardado pelos cidadãos e cidadãs deste País.

A Carta Magna, em seu Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, Capítulo I “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”, em seu Artigo 5º dispõe:

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade (BRASIL, 1988).

Dessa prerrogativa constitucional, adentra-se no que a Constituição Federal dispõe sobre a educação na perspectiva da sua universalidade, independentemente se cidadãos brasileiros ou estrangeiros, disposição que se encontra contemplada em seu artigo 6º, como um dos Direitos Sociais. A educação foi reconhecida como direito de todos, desde a infância e ao longo da vida, independente de quaisquer condições, e como dever do Estado. Sendo assim, a nossa tese é de que a educação é extensiva a todos os imigrantes que vivem em nosso País, entre eles, os haitianos, sujeitos desta pesquisa.

Desta forma, cabe ao Estado viabilizar, financiar, implementar os Direitos Sociais por meio das Políticas Sociais que, no caso específico da educação, ocorre por meio da Política Pública da Educação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9394/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 13.005, de 24/06/2014, estabelecidos decenalmente. O último vigente é relativo ao período de 2014-2024.

Destaca-se, a seguir, algumas disposições da LDB, por sua importância na relação com o objeto da pesquisa em curso, em seu Título I “Da Educação”, que vincula o ensino-aprendizagem e a prática social já mencionada anteriormente, e embasada à luz de Saviani (2013) e de Vieira Pinto (1984), entre outros.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Em seu Título II “Dos Princípios e fins da Educação Nacional”, por sua abrangência e relação com a universalidade de acesso, importante no caso aos imigrantes, na defesa da educação pública às suas necessidades, em especial, ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, na perspectiva do acesso à cultura e na prática social, abordados anteriormente.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o 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 extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Em seu Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, a LDB dispõe que

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Como se vê, a LDB possui avanços e também dispõe em seu texto conteúdos da reforma neoliberal, como o citado no Artigo nº. 7, quando diz que o ensino é livre à iniciativa privada.

Por sua vez, o PNE tem a finalidade de orientar a execução e o respectivo aperfeiçoamento da Política Pública da Educação em seus vários níveis de atenção:



infância, básico e superior. Em seus objetivos e metas aponta as diretrizes para melhoria da qualidade da educação, para a superação do analfabetismo e, ainda, para investir na valorização dos profissionais da educação. Para que surta seus efeitos, exige monitoria e acompanhamento sistemático.

Já o PNE decenal representa uma importante estratégia de planejamento das ações. Prevê um lapso de tempo para o alcance das metas e dos níveis educacionais estimados para o País, significando um instrumento da ação coletiva e comprometida de vários sujeitos da sociedade civil, com destaque para os profissionais da educação que lutam por uma educação crítica e comprometida com a realidade social, ou seja, voltada para os interesses da classe trabalhadora.

Em outras palavras a educação tem, por finalidade, segundo os Princípios da Constituição Federal, da LDB e do PNE, contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana e para a qualificação, visando à inserção no mundo do trabalho. Essa assertiva permite reconhecer o seu papel social intrinsecamente vinculado à produção da vida, portanto através de um conceito ampliado que supera a sua estreita relação para o ingresso no mercado de trabalho, como é vista na visão econômica do papel da educação, sobretudo a formal. Assim é possível compreender que, de fato, o “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Em outras palavras, a educação é um componente da existência humana, possui amplitude para além da educação formal ou escolar, está presente e articulada em todos os momentos da vida dos homens, perpassando em menor ou maior escala no exercício da cidadania.

No que se refere à educação para a cidadania, Cury (2002) menciona que

[...] o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p. 1).

A educação formal-escolar, historicamente atrelada aos interesses da elite brasileira e aos objetivos da manutenção da formação social, como já mencionado anteriormente, atuou na preparação do homem para o processo de desenvolvimento

econômico, de modo que pudessem assumir os papéis e responder às necessidades sociais impostas pelo mercado e pelas inovações tecnológicas do processo de industrialização.

No entanto, dialeticamente, a educação formal concentra a possibilidade de servir a outros objetivos, como o de proporcionar a autonomia pelo conhecimento adquirido, conferindo a ela outro sentido. “Entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 66). Esse outro sentido da educação, também à luz de Vieira Pinto (1984), abordado anteriormente, é capaz de permitir a ampliação da consciência crítica frente aos desafios que se colocam, sendo um deles, a luta pelo direito à educação.

Assim, considerando que a educação está presente e encontra-se articulada com a produção da vida e, ao mesmo tempo em que está vinculada ao papel do Estado e das políticas sociais, organizada por um Sistema Nacional de Ensino, tornou-se importante apropriar-se da sua base normativa-legal de modo a verificar o que já se encontra assegurado como direito social, portanto dever do Estado para com os cidadãos brasileiros e estrangeiros, incorporando os migrantes, especialmente, neste estudo, os haitianos.

A partir da organização da Educação Brasileira por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, última vigente, diante da questão norteadora desta pesquisa e no processo de estudo surgiu dúvida e questionamento acerca do lócus desse tipo específico de ensino, como já mencionado, gerando certa inquietação durante a trajetória.

Desta forma, a seguir serão abordadas algumas modalidades de ensino, com vistas a obter melhor compreensão ao nosso objeto. Parte-se da premissa que este tipo de ensino da Língua para migrantes já possa estar contemplado na Política Pública de Educação, afinal o Brasil tem a marca histórica de ser um país de grande receptividade de migrantes. Além do que, desde 2004 o País vinha mantendo relações diplomáticas<sup>81</sup> para implantação de ações de cooperação técnica no Haiti que, por sua vez, acabou desencadeando a abertura das fronteiras aos migrantes haitianos a partir de 2010.

---

<sup>81</sup> “É lícito afirmar que a política brasileira de cooperação internacional representa um instrumento de ação diplomática que se adapta a seu momento, tendo em conta as transformações políticas internas e aquelas geradas pelo processo global. Sua capacidade e flexibilidade de adaptação às conjunturas internas e externas e às mudanças também de caráter estrutural são reconhecidas no discurso do Itamaraty, para quem ‘a cooperação é ao mesmo tempo um aspecto da política externa e interna de um país, sendo influenciada pelo que ocorre do outro lado, com os parceiros da cooperação: acontecimentos internos, conjuntura econômica e pressões políticas, ou situações específicas dos organismos internacionais e pelos processos mais globais na política mundial’.” (VALLER FILHO, 2007, p. 91).

Assim, entendendo que esse tipo de ensino na Política Pública da Educação possa estar presente, por si só poderá disponibilizar elementos que contribuirão com a investigação que traçamos e com as análises que pretendemos realizar ao final deste trabalho.

Destaca-se ainda, ao final deste capítulo, o tema da língua como instrumento de identidade, de garantia de direito. Nesse viés, com o aporte da Resolução nº.1, de 30 de maio de 2012, a Educação em Direitos Humanos, seus princípios norteadores que buscam enfatizar a formação integral dos sujeitos de direitos. Em outras palavras, uma educação cuja formação volte-se para a vida, para o exercício pleno da cidadania.

A nosso ver, a Educação em Direitos Humanos tem uma estreita relação com a concepção de educação apresentada inicialmente, sobretudo com o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do atendimento das necessidades dos migrantes haitianos. Estes que vem para o nosso Brasil por razões humanitárias, os quais buscam no processo migratório a esperança de obter condições de sobrevivência para si e para seus familiares, uma vez que seu país de origem encontra-se impedido de fazê-lo, ou seja, de garantir vida com dignidade humana.

Assim sendo, os migrantes haitianos podem ser considerados um grupo ou segmento em situação de vulnerabilidade social, o que justifica uma educação em direitos humanos, como veremos adiante.

#### **3.4.1. Política de Educação de Jovens e Adultos**

Historicamente, sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos surge tendo como objetivo principal: o combate ao analfabetismo. Até o início do século XIX, a educação da população “não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte” (PAIVA *apud* SOUZA, 2011, p. 40), sendo que em outros momentos também foi denominada de “educação de adultos ou de educação popular” (SOUZA, 2011, p. 38).

A alfabetização de adultos, voltada para o ato de aprender a ler e escrever “foi motivo de maior atenção na história da educação brasileira com a **Lei Saraiva** ou ‘Nova Lei Eleitoral’, sancionada pelo imperador, em 9 de janeiro de 1891” (SOUZA, 2011, p. 38, grifo da autora), servindo de instrumento para justificar a

abolição das eleições indiretas, passando a considerar a inclusão da maioria da população nas eleições diretas, alterando o critério renda, para o critério de escolaridade.

Isto se justificou porque “a Constituição de 1824 não fazia restrição ao voto do analfabeto, embora excluísse a maioria da população do processo eleitoral, pois os votantes eram selecionados pelos seus rendimentos anuais líquidos” (SOUZA, 2011, p. 39).

De acordo ainda com Souza (2011, p. 39), no Brasil do final do século XIX, o analfabetismo era de aproximadamente 80% da população e os investimentos eram poucos à educação, algo “em torno de 1,99%, ao lado de despesas militares da ordem de 20,86% do total de despesas do Império” (PAIVA *apud* SOUZA, 2011, p. 40).

Em 1822, Rui Barbosa teria manifestado a sua preocupação com a “absoluta miséria do ensino popular no país” (PAIVA *apud* SOUZA, 2011, p. 40), ou seja, com a importância da educação popular voltada para o cenário de analfabetismo de adultos.

A produção [...] é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras (PAIVA *apud* SOUZA, 2011, p. 40).

A Constituição Federal de 1891 “eliminou a seleção por renda e acrescentou a seleção por aspecto da instrução escolar” (PAIVA *apud* SOUZA, 2011, p. 40). Essa realidade começa a se transformar no final do século XIX e início do século XX, de um lado porque o alto “índice de analfabetismo era motivo de vergonha nacional, e a educação passou a ser considerada necessária para a elevação cultural da nação” (SOUZA, 2011, p. 39). Apesar da disposição de gratuidade do ensino desde 1827 por meio de um sistema público, o debate girava em torno da obrigatoriedade do ensino, considerando a ausência de condições para cumprimento desse fim, seja pela falta de escolas, de professores e ainda das próprias condições de vida dos alunos (PAIVA *apud* Souza, 2011, p. 41).

Diante do quadro de carência da educação e a necessidade por alfabetização, começam a surgir no fim do século XIX e início do século XX, nos

bairros de trabalhadores operários das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, segundo Brandão

[...] projetos de educação realizados por meio de pequenas escolas de trabalhadores, destinadas a operários e adultos e a filhos de operários. Escolas de vocação anarquistas e, em menor escala, comunista, foram criadas em bairros no entorno das fábricas (BRANDÃO *apud* SOUZA, 2011, p. 40).

A “educação de adultos ganhou maior importância quando foi ampliado o debate em torno da educação popular” (SOUZA, 2011, p. 41). Segundo a mesma autora, desde o final do século XIX havia a necessidade de organização de um sistema de ensino público nacional. No que tange a educação de jovens e adultos, foi a partir de meados do século XX que “teve maior valorização política e social, tanto na esfera governamental quanto na sociedade civil organizada” (SOUZA, 2011, p. 42).

Neste sentido, Souza (2011) afirma que

[...] após a Revolução de 1930, era possível encontrar no país movimentos que discutiam a educação de adultos de forma significativa. O ensino supletivo foi expandido no período pós 1930 e após a Primeira Guerra Mundial, o debate sobre a necessidade de aumentar a rede de ensino elementar evidenciou também a educação dos adultos. Até a Segunda Guerra Mundial, a preocupação com esse segmento educacional estava atrelada à educação popular como difusão do ensino elementar. Só após esse marco histórico passou a ser concebido de forma independente, em função das tendências mundiais e dos movimentos populares de educação (SOUZA, 2011, p. 42-43).

Percebe-se o movimento imbricado e dinâmico da sociedade e suas demandas, configurando-se em requisições no campo da educação para a política educacional no pós-guerra. Ainda, na história do País, a partir da década de 1930, o projeto de criação do espírito nacionalista para todo o território, conjugado ao processo de mudança do sistema agroexportador para o urbano-industrial passou a também exigir a melhoria da educação da população tanto da cidade quanto do campo, como é o caso, para os processos eleitorais.

Na história da participação política houve momento em que, segundo Souza

[...] o adulto trabalhador analfabeto era tratado de modo bastante marginal, quase esquecido, na legislação brasileira. Ora era excluído dos processos políticos; ora excluído do acesso à terra, uma vez que a própria Lei de Terras data de 1850, quando predominava relação escravocrata no campo brasileiro (SOUZA, 2011, p. 38).

Nesse sentido, à luz da concepção vigente à época o adulto analfabeto, além de marcar uma sociedade subdesenvolvida, era tratado como alguém que precisava ser “ajustado socialmente, e a educação era um dos caminhos para superar o atraso, que se dizia no campo da política” (SOUZA, 2011, p. 39).

A esse respeito pode-se entender que a responsabilidade pela ausência de educação recaía sobre o indivíduo e não sob à ótica de dever do Estado.

Ainda, sobre o percurso da EJA como modalidade de ensino, Souza (2011) contribui esclarecendo que

[...] a trajetória da educação de jovens e adultos (EJA), uma modalidade da educação básica que possui faces políticas e sociais bem expressivas. Sua trajetória é marcada pela existência de programas governamentais e iniciativas da sociedade civil, de associações comunitárias, movimentos sociais, sindicatos e organizações não governamentais (ONGs). A EJA se destina a pessoas analfabetas ou que não concluíram a educação básica. Podemos dizer que, nos dias atuais, os principais programas de EJA, atendem a jovens que não concluíram os estudos no tempo regular e também a pessoas que desejam ampliar sua escolaridade (SOUZA, 2011, p. 11).

Como se pode ver, a educação de adultos era concebida como uma parte da educação formal básica e, aos poucos, foi se transformando em uma modalidade. A EJA foi implantada e surge marcada pelas expressões da relação de subalternidade estabelecidas em nossa sociedade, de uma classe em relação à outra. Contudo, ao tempo que novas pedagogias vão surgindo para subsidiar a EJA, estes sujeitos vão sendo reconhecidos como classe trabalhadora, portanto a conotação de pessoas marginalizadas tendia a diminuir.

Na perspectiva do movimento de envolvimento da EJA com a pedagogia da Educação Popular, estas pessoas passam a ser vistas nos espaços educacionais a partir de suas realidades concretas, vividas, que vão se mesclando aos objetivos da EJA.

A educação popular vai ganhando centralidade na área de educação de jovens e adultos, sendo Paulo Freire o seu precursor. O fundamento do seu método volta-se para “a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular [...] os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (FREIRE, 2005, p. 15). Freire localizava a centralidade no educando como sujeito da ação pedagógica.

Desta forma, a EJA, a partir da década de 60, passa a dispor de uma concepção de “educação libertadora” na perspectiva de Paulo Freire. Portanto, afere-se que através da educação, dos objetivos voltados à compreensão da realidade social é que o meio passa a possibilitar a conscientização dos sujeitos para a transformação das relações sociais.

De outro lado, a EJA, na perspectiva de educação funcional profissional (GADOTTI *apud* SOUZA, 2011, p. 44), voltava-se para atender à exigência econômica; exigência advinda da necessidade do sistema de produção para absorção de mão de obra qualificada.

A educação profissional será abordada mais adiante. Neste momento, frisa-se que os objetivos de ambas as modalidades de ensino, perspectivas de educação libertadora e educação funcional para a EJA e Educação Profissional, continuaram coexistindo e adentraram a década de 1970.

A EJA, à luz de Freire, foi identificada como um tipo de educação libertadora. Um instrumento de educação popular para baixar os índices de pessoas analfabetas, passando, inclusive, a contar com a prática docente voluntária em razão da ausência de condições e escasso financiamento. Anunciava-se, sobretudo, como importante meio de conscientização social. Em razão que, “em 1964, com a Ditadura Militar, as experiências de educação de adultos com caráter de emancipação e conscientização política sofreram repressões e foram extintas” (SOUZA, 2011, p. 52), período em que Paulo Freire foi exilado.

Sobre o contexto da alfabetização por meio da educação popular e a eminência da criação do Mobral, Pereira (2005) afirma

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se multiplicavam no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem estabelecida. O governo, então, passou a assumir o controle dessa atividade em 1967, quando lançou o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização. Um dos seus objetivos era formar mão-de-obra para empresas, estabelecendo relações entre a alfabetização e as necessidades econômicas do País. Os projetos de alfabetização, nessa concepção, deveriam ter um caráter assistencialista e conservador (PEREIRA, 2005, p. 15-16).

Destaca-se que, em 1967, por uma ação governamental visando atuar no tema do analfabetismo de jovens e adultos, instituiu-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esta campanha contou com a parceria da “Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), governos federais e

estaduais e agências privadas” (SOUZA, 2011, p. 53), vinculando-se, portanto, às influências dos organismos internacionais, anteriormente abordada.

Destaca-se que o Mobral, no cenário nacional, perdurou aproximadamente 20 anos. Importa salientar a concepção de alfabetização decorrente deste movimento que, segundo Pereira (2005, p. 16), propunha “a alfabetização em função do desenvolvimento social, pressupondo que, para integrar o analfabeto à sociedade, eram necessárias, apenas as habilidades de ler e de escrever”.

Entre as características do Mobral estava a “centralização das orientações do processo educativo” (SOUZA, 2011, p. 53). Essa centralização estava fundada na forma de governo, como um mecanismo de controle e monitoria social. Nesse sentido,

[...] a produção de materiais didáticos era centralizada, e a execução das atividades era de responsabilidade de Comissões Municipais instaladas. Propunha-se uma alfabetização a partir de palavras-chave, longe, porém do sentido crítico e problematizador que as experiências do início dos anos 60 buscavam construir (PEREIRA, 2005, p. 16).

O programa do Mobral foi extinto em 1985. A partir de então, a educação de jovens e adultos passa para as mãos da Fundação Educar, a qual teria o papel de fomentar programas voltados para os que não tiveram acesso à escola, ou tivessem sido excluídos do sistema em suas respectivas etapas. Essa Fundação recebia recursos públicos repassados pelos municípios e encontrava-se vinculada ao MEC, até 1996, quando foi extinta.

A década de 90 foi, de certo modo, um novo marco. A partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, Ano da Alfabetização frente ao cenário de “900 milhões de analfabetos existentes no planeta” (SOUZA, 2011, p. 54), pode-se dizer que esse evento, reacendeu o debate sobre a educação de jovens e adultos no País, como modalidade da política educacional, assim como deflagrou a necessidade de financiamento para além das parcerias e convênios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, contemplou em seus artigos 37 e 38, a educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino, cuja redação original foi revisada em 2008, a saber:

#### Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio



na idade própria. §1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. §3º. A educação de jovens e adultos deverá articular-se preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. §1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos; §2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A trajetória traçada sobre a educação de jovens e adultos em nosso País teve como objetivo localizar a distinção do processo de alfabetização proposto por Paulo Freire e outros educadores, principalmente daquele que esteve em vigência durante os quase 20 anos do Mobral, cujo conceito de alfabetização remonta ao objetivo desse período vinculado somente na codificação e decodificação. Conceito este já abordado no presente capítulo, que se distingue do conceito de letramento. Este último insere os objetivos da aprendizagem permitindo a leitura crítica da realidade, ou seja, vincula-se à práxis humana que, para efeito deste trabalho, assemelha-se à proposta de Paulo Freire.

Percebe-se, a partir do que foi abordado neste estudo, que a EJA é um campo de debates e propostas que divergem do ponto de vista dos interesses que permeiam a ação governamental a dos interesses da sociedade, esta última, por vezes, representada pela população, educadores e movimentos sociais. Assim, o processo de alfabetização serviu a ambos os lados, com objetivos diferenciados. Contudo, não localizamos explicitamente o lugar do ensino da Língua Portuguesa aos migrantes na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos abordada. O que tem de comum é que os alunos haitianos dos cursos de Língua Portuguesa são, em sua maioria, jovens e adultos.

Assim, segue-se para a modalidade de Educação Profissional, na mesma tentativa de encontrar o lócus desse tipo de ensino respondendo à problemática e, conseqüentemente, ao objetivo geral da pesquisa, considerando seu imbricamento.

### 3.4.2 Política de Educação Profissional

No presente resgate sócio-histórico sobre a educação profissional no Brasil, parte-se do “pressuposto educativo do trabalho, no sentido de que as formas de produção colocam para a educação as devidas exigências” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 10).

Como já abordado neste capítulo, o trabalho e a educação são elementos substantivos e indissociáveis da produção da existência do homem, sendo que o que altera o seu sentido advém das determinações que lhe são postas nos diferentes momentos da vida social.

Destaca-se nesta trajetória que o período colonial:

[...] deixou uma herança socioeducacional marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna. Por um lado, a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização de práticas de ensino. Por outro lado, a educação intelectual e humanística era organizada e destinada à camada social mais elevada, objetivando formar a elite da colônia (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 32-33).

Na história da educação, sabe-se que a camada mais elevada da sociedade da época colonial, ou seja, os filhos dos colonizadores receberam uma educação diferenciada, a de “caráter clássico, intelectual e humanista” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 27). A razão era justificada para mantê-los afastados do trabalho manual ou que exigissem o uso da força física, braçal.

À medida que se avança para a exploração de outras riquezas, como o ouro, surge a necessidade de, segundo Caires e Oliveira (2016),

[...] viabilizar o trabalho com o ouro nas Casas de Fundição e de Moeda, foi implantada uma aprendizagem que se diferenciava daquela que acontecia nos engenhos, fundamentalmente, por se destinar, apenas, aos homens brancos da sociedade (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 29).

Naquele período foram instituídas as Corporações de Ofícios pelos Jesuítas, e não tardou, foram extintas, devido à expulsão destes religiosos do País. A Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, sinalizava a introdução de disciplinas de ofícios no currículo de ensino de segundo grau, caracterizando “a prática de ofícios manuais para os meninos e trabalhos com agulha para as meninas” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 41). Disto resultou, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho, a

criação de escolas profissionais e iniciava-se uma relação de proximidade da educação profissionalizante com o segundo grau.

O advento da abolição, em 1888, foi um fato que contribuiu para denotar a necessidade de novas práticas de formação, sobretudo para responder ao processo de mudanças que ocorriam na sociedade.

A educação profissional propriamente dita se desencadeou no advento da República, de certo modo, a partir da criação das “escolas de aprendizes artífices nas capitais e na cidade de Campos – que serão, pouco a pouco, transformadas em instâncias de qualificação de mão de obra para a industrialização” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 11-12).

O Brasil, o período compreendido entre 1889-1930, conhecido como Primeira República ou República Velha, foi marcado pela extinção da escravidão, pela instauração dos governos militares e civis e das oligarquias agrárias e pelo avanço do capitalismo, devido à expansão da industrialização (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 43).

Desta forma, o novo cenário do País apontava para a necessidade da Educação Profissional. “Tendo em vista o estabelecimento do regime republicano, as correntes de pensamento liberal e positivista, privilegiadas nesse contexto, estavam sintonizadas com preceitos do catolicismo” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 45), assim o Ensino Profissionalizante, principalmente, vai se dirigir aos

[...] desvalidos da sorte, como uma pedagogia de cunho tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto instrução preventiva, esse tipo de ensino proporcionaria o disciplinamento e a capacitação técnica das crianças e dos jovens, de modo a evitar que escolhessem o caminho do pecado, dos vícios, dos crimes e da subversão político-ideológica. Na linha correccional, o trabalho nas oficinas seria o remédio adequado (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Além destas características, outras se relacionavam ao perfil daqueles que iam se tornar a classe assalariada nos primórdios do processo de industrialização brasileira. Tratava-se da camada que era formada, principalmente, pelo povo desfavorecido de riquezas. O ensino profissional, ou de ofícios, tem seu principal marco no Decreto nº. 7.566/1909, com a afirmação de que “é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis para a Nação” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016 p. 46).

O processo de abertura de estradas e ferrovias passa a exigir mão de obra com conhecimento para a construção e manutenção. Desta forma, a parceria entre o

ensino de ofício e as empresas ferroviárias se concretizou em “1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 48).

Pode-se perceber a vinculação da institucionalização de um tipo de ensino a uma qualificação para atender a uma necessidade demandada do contexto econômico da sociedade brasileira.

Ainda, na década de 20, merece destaque a iniciativa do deputado de Minas Gerais, Fidélis Reis, a propositura de um projeto na área de Educação Profissional, sobretudo com o interesse de torná-lo obrigatório nacionalmente, independente da camada social a que os interessados pertencessem. O Projeto foi aprovado sem a indicação da obrigatoriedade, “entretanto, ele nunca entrou em vigência, sobretudo, devido à falta de recursos públicos” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 49). Todavia, outro projeto surgiu na mesma linha de formação profissional para os quadros das indústrias, desta vez de autoria do deputado Graco Cardoso, mas sequer foi aprovado.

Na era Vargas, com um cenário influenciado pela maior intensificação da industrialização, ocasionando a migração das pessoas do campo para a cidade, aumentaram as necessidades sociais, o que passou a exigir maior intervenção do Estado.

Na área da educação houve várias mudanças, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a gestão de estabelecimentos federais, o aumento do tempo do ensino secundário.

Nesse período, tem-se um importante movimento denominado de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, entre outras bandeiras, defendia a educação pública, de qualidade e laica. Esse importante movimento incidiu na revisão da constituição promulgada em 1934, no entanto, no que se refere ao ensino profissional, não trouxe maiores avanços. A temática do ensino profissionalizante foi contemplada na Constituição de 1937 pela primeira vez, embora, como diz Romanelli (2014),

[...] *oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E, fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social da educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas como sendo dos pobres* (ROMANELLI, 2014, p. 156, grifo da autora).

No período de Vargas, após a segunda guerra mundial, o Brasil passa a participar do processo de exportações de mercadorias, o que traz consigo uma nova necessidade, a da especialização no campo da industrialização de produtos, como se confirma em Romanelli (2014).

A economia de guerra do início da década de 1940 impunha sérias restrições às importações e, com isso, impulsionava o processo de industrialização. A nova fase de expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fossem tomadas no sentido da preparação da mão de obra. O sistema educacional, todavia, não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional. Tampouco as classes médias, que faziam crescer a demanda social de educação, estavam realmente interessadas no ensino profissional de grau médio. A organização do ensino profissional continuou, pois, apesar das reformas, a arrastar-se lentamente, sem uma expansão capaz de atender às necessidades do desenvolvimento. A indústria, por sua vez, exigia uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feito do modo mais rápido e mais prático (ROMANELLI, 2014, p. 170-171).

As demandas para o Ensino Profissional exigiam quadros técnicos ligados às áreas administrativas, industrial e comercial. Como confirma Caires e Oliveira (2016, p. 51), “o crescimento urbano-industrial fomentou o aumento da busca por uma escolarização às demandas do capitalismo, traduzidas na divisão técnica do trabalho, adequando-a cientificamente, ao novo modelo”.

A fim de atender a urgência da demanda no campo da educação profissional surge um sistema paralelo de ensino, do qual se origina o termo técnico que passa a ser utilizado para localizar um nível intermediário nas formações voltadas para o trabalho. Este sistema paralelo de ensino estava relacionado aos cursos oferecidos pelo sistema S, ou seja, pelas instituições Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), voltadas para qualificar a mão de obra sob a direção das Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio.

O contexto como um todo estava sofrendo alterações. A indústria requerendo mais trabalhadores e com qualificação específica. Desta forma, o ensino, antes voltado para aqueles que eram vistos como menos favorecidos, passa a ser uma exigência geral por melhor qualificação de trabalhadores, o que aumenta a procura por uma maior parcela da população.

Na primeira e segunda República já se tinha uma educação profissional ou técnica voltada para as demandas econômicas do desenvolvimento das indústrias, do comércio e, como se viu, pela presença de dois sistemas de ensino, o oficial e um paralelo, já citados.

Parte-se para o período compreendido das décadas de 60 a 80, período da ditadura militar, como diz Romanelli (2014), em que o modelo econômico

[...] adotado nada mais significou do que o reforço de um modelo que já se vinha desenvolvendo a base da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias e que precisava, portanto, centralizar mais os investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto da população. Mas isso não pode, evidentemente, ser levado a cabo dentro de um processo político democrático: pressupõe, antes, a centralidade e, ao mesmo tempo, o alijamento, da esfera das decisões, de amplos setores da sociedade (ROMANELLI, 2014, p. 202).

A expansão econômica no período pós 64 foi retomada de forma acelerada, denotando maior exigência para a educação, aguçando a crise que já vinha de longa data. Esta situação levou a assinatura de convênios com a Agência Internacional - USAID, os chamados “Acordos MEC-USAID”<sup>82</sup>, com a finalidade de prestação de assistência técnica e de cooperação financeira. Por meio dessa influência externa o governo percebeu “a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 2014, p. 202).

Resultaram desses acordos ações voltadas para assessorar a educação na elaboração de políticas de formação, no planejamento de planos educacionais e para elaboração de diretrizes, tendo como pano de fundo o desenvolvimento econômico e controle ideológico.

A LDB nº. 5692/71 articulou os três níveis de ensino, 1º. grau, 2º. grau e superior como necessários ao desenvolvimento dos indivíduos para suas potencialidades, para o ingresso no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

A respeito da LDB nº. 5.692/71 e o ensino profissional, Cury et al (1982) dizem que

---

<sup>82</sup> “Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos” (ROMANELLI, 2014, p. 203).

[...] pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante, como se vê no art. 1º da Lei 5.692/71: “O ensino de 1 e 2 graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (CURY et al, 1982, p. 23, grifo do autor)

A falta de recursos financeiros para o ensino profissionalizante é histórico. Surgiu a chamada profissionalização compulsória, que consistia em uma extensão da formação após a conclusão do chamado 2º. grau, porém esta forma não surtiu os efeitos esperados.

Assim, manteve-se a antiga distinção entre a aprendizagem para o trabalho e para a função intelectual. Da mesma forma, outras barreiras eram sentidas no âmbito da sociedade pela forma de governo baseada em ações autoritárias, o que passou a denotar o surgimento de movimentos de lutas por democracia e, conseqüentemente, por mudanças na legislação da educação brasileira.

Merece destaque, no que se refere ao ensino profissional, novamente fruto da interferência de agente externo, o financiamento do Banco Mundial para a criação de escolas técnicas de 1º e 2º grau, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), cuja finalidade básica era promover o desenvolvimento tecnológico. É nesse contexto que surgem os Centros Federais de Educação Tecnológica, conhecidos como CEFETs, e várias escolas agrícolas e industriais.

A sociedade ansiava pelo exercício da democracia, culminando na Constituição Federal de 1988, que instituiu o Estado Democrático de Direito. No campo da educação, como já sinalizado anteriormente, definiu-se que esta é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família provê-la.

A Constituição Federal de 1988, sobre a educação, com foco na EJA e na Educação Profissionalizante dispõe

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Em seu Art. 3. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A LDB 9394/96, revisada em 2008 pela Lei nº. 11.741, sobre a Educação Profissionalizante dispõe:

### Capítulo III - Da Educação Profissional:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. §1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. §2º A educação Profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional e técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; §3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão dos estudos. Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL,1996).

Diante do exposto, observa-se que a política do ensino profissional sofreu, historicamente, as determinações da falta de financiamento governamental; da ausência de definição política para que fosse priorizada nas antigas Leis de Diretrizes e Bases da Educação como de âmbito obrigatório e de caráter nacional; e esteve sempre ligada aos interesses para a formação de quadros requisitados pela indústria ou comércio. Não se constatou vinculação com a particularidade do ensino da Língua Portuguesa, objeto de estudo, como forma de vencer a primeira barreira para o exercício da cidadania, bem como, entre outros aspectos da vida social, o acesso ao trabalho. Neste sentido, segue-se buscando o lócus deste tipo de ensino, na modalidade de Ensino de Língua Estrangeira.

#### **3. 4.3. Ensino de Língua Estrangeira**

Ressalta-se que buscar a conexão entre a educação de Língua Estrangeira e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para migrantes que chegam ao



nosso País com a particularidade de visto humanitário, como é o caso dos haitianos, é mais uma tentativa de encontrar o lugar desse tipo de educação.

Entende-se que localizando o lugar desse tipo de educação favorecerá nossa compreensão se se trata de uma Política Pública de Educação e, a partir dela, em que medida vem atendendo as necessidades desses migrantes, este que permeia a investigação sobre o ensino da língua, o objetivo geral desta pesquisa.

Apresenta-se um breve resgate do contexto histórico em que houve a introdução da Língua Estrangeira na Educação Brasileira, de modo a destacar a sua trajetória histórica e os objetivos aos quais serviu.

Destaca-se que tal ensino surge com a chegada dos portugueses em 1500 no processo de colonização, quando a Língua Portuguesa se sobrepôs a dos povos autóctones no processo de aculturação da população indígena, sendo introduzida como se fosse a língua materna numa relação expressa de dominação, a qual nem todos se subalternizaram. Ou seja, tratava-se de uma língua estrangeira sendo ensinada, a certo modo, de forma obrigatória, impositiva, também em um ambiente e processo de migração – a chegada dos portugueses ao território a ser colonizado – cujo povo possuía uma língua, ou melhor, várias línguas indígenas<sup>83</sup>.

Consta, no documento de 2008 da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, sobre a Língua Estrangeira Moderna:

Desde o início da colonização do território, que hoje corresponde ao litoral brasileiro, houve a preocupação do Estado português em facilitar o processo de dominação e expandir o catolicismo. Naquele contexto, coube aos jesuítas a responsabilidade de evangelizar e de ensinar o latim aos povos que habitavam o território, como exemplo de língua culta. No entanto, durante a União Ibérica (1580-1640), os jesuítas foram considerados os principais incentivadores da resistência dos nativos, pois as reduções jesuíticas acabaram apresentando em sua estrutura organizacional um refúgio para os povos indígenas, em virtude da desumanidade e exploração desse povo pelos colonizadores (SEED, 2008, p. 38).

Com a expulsão dos Jesuítas, justificada pelo fato de agirem como incentivadores da resistência dos povos autóctones, outros padres, ligados à Companhia de Jesus, vieram para o Brasil, em lugar daqueles primeiros.

---

<sup>83</sup> O Brasil já teve 1.500 línguas indígenas. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2016/03/25/brasil-ja-teve-1500-linguas-indigenas-hoje-tem-apenas-181.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 25 de set. de 2017. No entanto, “os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>>. Acesso em: 25 de set. de 2017.

Através da Companhia de Jesus foram criados colégios com a função evangelizadora, voltada à disseminação do catolicismo no mundo. A educação nesses colégios foi organizada por métodos e estatutos pedagógicos importados da Europa. Sobre o ensino da língua, foi transmitido o idioma português para atingir o mesmo objetivo de catequizar os povos Indígenas, sendo necessário ensinar a leitura e a escrita.

A educação ministrada por esta Companhia, chamada de ensino de primeiras letras, envolvia também o ensino da gramática em latim e com ela a difusão dos costumes europeus e a doutrina católica. Esta educação se dirigia, principalmente, aos filhos dos senhores de engenho.

Observa-se que a educação, ou melhor, o ensino da língua, desde aquela época, já ocorria carregada tanto de significados religiosos quanto culturais, advindos de outra sociedade, a europeia. Desta forma, enquanto se ensinava, inculcia elementos daquela cultura, advinda do latim.

O latim deu origem a outras línguas, como o francês, espanhol e o próprio português. Recordemos que no capítulo I apresentamos o surgimento das Línguas Indo-europeias no movimento migratório dos povos bárbaros, com destaque para o sentido de pertencimento daqueles que falavam a mesma língua e de exclusão, ao inverso.

Este tipo de educação, de cunho religioso, permaneceu por longo tempo, quase trezentos anos, até a decisão da Corte Portuguesa em expulsar a Companhia de Jesus de todas as suas colônias nas Américas.

A influência de novas ideias aguçadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, junto à Corte Portuguesa, promoveram alteração na forma de administrar as colônias, o que significou a reorganização, planejamento e controle do governo sobre a colônia brasileira e a extinção das Capitânicas Hereditárias. Na educação, importa destacar, no que se refere ao ensino de língua estrangeira, a introdução das aulas régias, incluindo a língua Latina e o Grego.

Outro fator relacionado ao ensino e valorização do ensino de Língua Estrangeira esteve ligado a determinação de D. João VI quando tratou de

[...] melhorar a instrução pública e de atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio, D. João VI, em 1809, assinou o decreto de 22 de junho para criar as cadeiras de Inglês e Francês. A partir daí, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado [...] o currículo do Colégio se inspirava nos moldes franceses e, em seu programa, constavam sete

anos de Francês, cinco de Inglês e três de Alemão, cadeira esta criada no ano de 1840 (SEED, 2008, p. 39).

Observa-se também que o ensino da Língua Estrangeira esteve voltado à necessidade econômica, ou seja, à época a questão comercial, assim como outras modalidades de ensino já abordadas neste capítulo.

Também, destaca-se, com a propagação das ideias iluministas, a partir do século XVIII, a França era um importante polo universitário, frequentado por muitos estudantes e intelectuais. Assim, o idioma francês se propagava tanto quanto se fazia necessário e acaba por ser incorporado à educação brasileira, como citado acima.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED),

Desde o final do século XIX e, principalmente, a partir do início do século XX, devido a um conjunto de fatores que marcaram a história da Europa como o aumento populacional, a falta de emprego e de terras agricultáveis, períodos de guerras e pós-guerra e perseguições étnicas, muitos europeus passaram a creditar esperanças de melhoria da qualidade de vida ao Brasil. Eles foram motivados também pela propaganda do governo brasileiro na Europa, que buscava ampliar as possibilidades de mão-de-obra do país devido ao fim da escravidão. Em grande parte do território brasileiro foram criadas as colônias de imigrantes. No sul do país, particularmente no Paraná, as colônias maiores foram as de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e japoneses. Numa tentativa de preservar suas culturas, muitos colonos se organizaram para construir e manter escolas para os seus filhos, uma vez que a escolarização já fazia parte da vida destas populações em seus países de origem e o Estado brasileiro não ofertava atendimento escolar a todas as crianças. Em muitas escolas de imigrantes, o currículo estava centrado no ensino da língua e da cultura dos ascendentes das crianças. Também por essa razão, ainda é possível encontrar comunidades bilíngues no Paraná. O ensino da Língua Portuguesa, quando ministrado, era tido como Língua Estrangeira nessas escolas (SEED, 2008, p. 39-40).

Como se pode ver, nos séculos XIX e XX dois fatores preponderantes influenciaram o compartilhamento de outras línguas na vida social e na educação. O primeiro se deu pela chegada de imigrantes de várias nacionalidades. Estes buscaram manter vivas as suas línguas maternas e introduziram o Português como língua estrangeira em seu vocabulário, em suas escolas e na vida social.

O outro fator se deve ao desenvolvimento do nacionalismo brasileiro. O governo “decidiu fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes que funcionavam, sobretudo, no sul do Brasil, e criou, a partir de 1918, as escolas primárias subvencionadas com recursos federais sob a responsabilidade dos Estados” (SEED,

2008, p. 40); tratava-se de estratégia de construção da identidade nacional, bem como foi proibido o ensino de língua estrangeira a crianças menores de dez anos.

A reforma de Francisco Campos, na década de 1930, no que tange ao ensino de Língua Estrangeira frisou outras línguas que não o português e introduziu um método oficial de ensino, denominado “Método Direto” (SEED, 2008, p. 40).

Segundo a SEED, este método se baseava

[...] na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem que tem na associação o princípio básico da atividade mental. Nesse método, a língua materna perde o seu papel de mediadora no ensino de língua estrangeira, e tem como princípio fundamental a aprendizagem em constante contato com a língua em estudo, sem intervenção da tradução. Dessa forma, raciocina-se na língua estrangeira. A transmissão dos significados acontece por meio de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, de tudo que possa facilitar a compreensão (SEED, 2008, p. 41).

Não nos deteremos a esse respeito, visto que o método de ensino da Língua Estrangeira está relacionado à prática de ensino, não sendo objeto específico do estudo. O que de fato interessa é compreender o sentido do ensino, tanto que, à época, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser ministrado por professores natos, pois buscava atingir semelhança com a língua do nativo, ou seja, daquele que praticava o Português como língua materna.

Na década de 1950, houve mudanças no mercado de trabalho e também no desenvolvimento da ciência linguística; notou-se grande interesse sobre a aprendizagem de outras línguas e com isso surgiram outras metodologias de ensino.

Segundo a SEED:

O método Audiovisual e Áudio-oral, surgidos nos Estados Unidos por ocasião da Segunda Guerra Mundial, quando era preciso formar rapidamente pessoas que falassem outras línguas. De acordo com esse método, a língua passou a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas. O Método Áudio-oral tinha como pressuposto que todo ser humano seria capaz de falar uma segunda língua fluentemente, desde que fosse submetido a uma constante repetição de modelos. [...] O Método Audiovisual apresentava um pequeno avanço em relação ao Áudio-oral, porque não usava sentenças isoladas, mas sim diálogos contextualizados (SEED, 2008, p. 44).

Note-se que os métodos citados anteriormente até o desenvolvimento da linguística, e que foram utilizados na história do ensino da Língua Estrangeira no Brasil, respondiam a um fator de cunho político-econômico. O método áudio-oral se pautava, principalmente, em memorização. Desta forma, não se relacionavam com o

contexto, com as determinações da vida social, pode se dizer que guardava semelhança ao que foi apresentado anteriormente acerca do processo de alfabetização pela codificação e decodificação de signos.

Com o advento da mudança de método de ensino da língua estrangeira, do áudio-oral para o audiovisual, percebe-se a mudança no modo de ensinar e no aprender, antes através de palavras ou sentenças isoladas que passaram para utilização de diálogos dentro de contextos.

Outra abordagem surge no âmbito do ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa. Essa abordagem surgiu “como reação à visão estruturalista da língua, concentrando-se nos aspectos semânticos e não no código linguístico” (SEED, 2008, p. 48), enfatizando a comunicação, como o próprio nome diz.

Não tardou essa abordagem também foi “criticada por alguns intelectuais. Esses passaram a questionar as intenções subjacentes ao ensino comunicativo de proporcionar o uso da língua estrangeira, [...] para se inserir na outra cultura” (SEED, 2008, p. 48).

Todavia, os linguistas continuaram a buscar novos referenciais teóricos para atender a demanda da língua estrangeira na sociedade brasileira, em uma perspectiva que pudesse contribuir para uma aprendizagem crítica.

Afere-se com isso que os linguistas da contemporaneidade objetivam um ensino de língua estrangeira voltado para a realidade social, tal qual converge com a concepção de educação e de ensino da Língua Portuguesa a migrantes que vimos fundamentando e que, certamente, subsidiará nossas considerações a respeito dos cursos existentes e que apresentaremos adiante, mapeados na cidade de Curitiba.

O fato do ensino da Língua Estrangeira já estar estruturado como uma das modalidades da Política de Educação, sobretudo por trazer a concepção de direito ao acesso a uma segunda língua, permite aferir que há certa aproximação ao tema do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para migrantes, pois também se trata de uma língua para estrangeiros.

O que diferencia uma modalidade da outra são as finalidades. No caso o ensino de língua estrangeira, via de regra, vem atendendo aos objetivos de intercâmbio cultural, de formação em uma segunda língua por motivos profissionais, ou para a comunicação temporária quando da estada em outro país a passeio, estudo ou trabalho. No entanto, no caso dos migrantes haitianos, aprender a língua significa a superação da primeira barreira para o atendimento das necessidades de

sobrevivência – portanto, a língua exerce uma função social para a produção da vida, para o alcance das condições objetivas para a satisfação das necessidades básicas.

Assim, pode-se compreender que a modalidade de ensino de Língua Estrangeira não é o lócus do ensino de Língua Portuguesa a migrantes, considerando a particularidade referenciada por razões humanitárias nesse tipo de ensino, apesar de guardar alguma proximidade.

A seguir abordaremos alguns aspectos da Língua Portuguesa e, na sequência, apresentaremos brevemente a educação no Haiti, suas duas línguas oficiais e suas expressões de classe.

### 3.5 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PORTA DE ACESSO À GARANTIA DA DIGNIDADE HUMANA

Historicamente, conforme já mencionado, as línguas europeias passaram a se difundir no mundo principalmente no século XV, período da expansão marítima e das chamadas descobertas de novos territórios.

Foi um período de disseminação dos processos de colonização, do incremento do comércio, da exploração das riquezas desses novos continentes e da intensa migração de africanos na condição de pessoas escravizadas. Tais acontecimentos respondiam aos interesses políticos e econômicos dos países metrópoles.

A disseminação das respectivas línguas para o continente americano aconteceu nesse processo de expansão territorial e intercontinental movido, principalmente, por influência de portugueses, espanhóis, franceses e ingleses que para cá se deslocaram.

A língua portuguesa está presente em vários países da América, África, Europa e na Ásia, sendo a língua oficial em dez países, entre eles, destaca-se o Brasil, Portugal, Angola, Guiné Bissau, como confirma Oliveira (2013):

O Português é a língua oficial em dez países, oito deles membros da comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CLPL), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011 ao lado do Espanhol e do Francês, e da China, ou mais exatamente da RAEM, Região administrativa Especial de Macau, onde é cooficial ao mandarim até o ano de 2049. [...] tem de 221 a

245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência (OLIVEIRA, 2013, p. 411).

A Língua Portuguesa, no caso do Brasil, além de tratar-se da língua materna do seu país colonizador, foi utilizada como instrumento de propagação do catolicismo. Isto considerando a crise pela qual passava a Igreja Católica com o surgimento do movimento protestante. A estratégia de evangelização do povo era vista como um meio de preservação, inicialmente pelos Jesuítas e depois pelos padres da Companhia de Jesus em que utilizavam a educação como o seu principal instrumento.

Para os europeus, a consciência nacional vinha representada pela busca de maior poder que seria alcançado pelo enriquecimento das suas nações, assim como pelo compartilhamento da mesma língua.

O Brasil, por outro lado, um país de extensa área territorial, foi receptor de inúmeros migrantes e formou o seu povo por essa mistura de raças, tendo desenvolvido o espírito de nação, de Estado, unidade federada, sobretudo em meados do século XX, no período do Estado Novo com Getúlio Vargas.

Essa criação da identidade nacional se deu por meio de um conjunto de ações políticas do governo nacional sobre os governos estaduais e a população, articulados em três eixos principais: Estado, Trabalho e Cultura. Referimo-nos ao campo da cultura a criação de identidade, que se deu por meio da educação. A ênfase vinha sendo dada à prática da Língua Portuguesa em detrimento das línguas estrangeiras. As escolas criadas por migrantes haviam sido fechadas, bem como também foi desencadeado o culto aos símbolos nacionais.

Ressurgem, no Brasil, embates e mudanças na educação, assim como no Ensino de Língua Estrangeira, principalmente após as duas guerras mundiais, também por influência das reformas. A reforma de Francisco Campos vinha na mesma direção das reformas governamentais com ênfase em políticas nacionalistas.

De outro lado, surgia o movimento de educadores de 1932. Estes manifestavam preocupações com o que poderia significar na prática e que se traduzia nos princípios da “educação como responsabilidade pública” e o “monopólio da educação” (RIBEIRO, 2011, p. 85) pelo Estado. Vivia-se um contexto de enfrentamentos entre as duas concepções de Estado, por conseguinte, cada um implicava em dois tipos distintos de sociedade e de modos de produção da vida.

Essas concepções representavam dois projetos antagônicos de sociedade, de um lado, liberal, de outro, comunista – isto no período das décadas de 30-40.

A educação continuou sendo discutida no seio da sociedade, sendo reestruturada constitucionalmente por meio de legislações, bem como as reformas que não cessaram, ao contrário, continuaram apontando a divergência de interesses das classes sociais.

Nesse movimento, não só as LDB's e as reformas, mas também outros temas e espaços de discussão vão comparecendo nas agendas políticas, assim como outras resoluções, pareceres e até mesmo outras políticas públicas vão surgindo na perspectiva do alcance e do reconhecimento dos direitos sociais, estes frutos das correlações de forças presentes na realidade social, já explicitadas anteriormente.

A necessidade pelo ensino da Língua Portuguesa pelos haitianos no Brasil e em Curitiba especificamente, se dá no bojo das migrações na contemporaneidade, na era da globalização, no contexto das múltiplas determinações e acometimentos de grande proporção vividos em seu país de origem. Assim, esse ensino pode ser entendido como a porta de entrada para a garantia da dignidade humana.

Nessa perspectiva, no campo da Educação e da garantia de direitos que permeia esta pesquisa, quando estamos investigando se este ensino de Língua Portuguesa para migrantes, por razões humanitárias, é uma modalidade da política pública, estamos com isso vinculando a questão norteadora que levantamos na perspectiva da efetivação do direito à educação e, por conseguinte, dos direitos humanos.

Importante frisar que ao relacionar direitos humanos à concepção de educação, não se trata de vincular a concepção em uma visão positivada<sup>84</sup> de direitos humanos, mas à luz da concepção dialética<sup>85</sup>, esta que vem sendo trabalhada na presente pesquisa.

Assim sendo, na perspectiva dialética de direitos humanos, segundo Ruiz (2014), compreende-se que:

Direitos não são algo dado por uma esfera sobrenatural, nem tampouco são advindos da natureza ou de uma suposta igualdade inata entre todos os

---

<sup>84</sup> Em concepções positivistas, direitos seriam fundamentais e essenciais a partir de seu reconhecimento em ordens jurídicas positivas, portanto, pelo Estado. Os direitos, aqui, não seriam inerentes aos seres humanos, uma vez que dependeriam de reconhecimento do poder público. [...] Só haveriam quando previstos na lei" (RUIZ, 2014, p. 134-135).

<sup>85</sup> Uma concepção dialética para o debate e a atuação política na disputa pelo reconhecimento e efetivação de direitos humanos tem, assim, algumas características que lhe são peculiares. (RUIZ, 2014, p. 244).



seres humanos. São resultados de lutas históricas, de conflitos de interesses, de ações dos movimentos sociais, do Estado, dos poderes públicos, das classes e de segmentos heterogêneos e internos a elas. Talvez por isso falar de direitos sociais e de direitos humanos como partes distintas de um determinado fenômeno se demonstre equivocado. Direitos são sempre sociais. Se não há vida em sociedade, não há necessidade de reconhecimento de direitos e, uma vez mais, destacamos que não estamos falando, aqui, do reconhecimento meramente formal e positivado, embora esta também seja uma de suas dimensões. Portanto, os direitos nascem de características próprias da vida em sociedade – o que nos leva à afirmação de que eles são muito anteriores ao momento em que se juntaram sete letras para definir tal processo como “direito”. Eles existem, embora com configurações próprias de cada conjuntura e de cada época, desde que há vida em sociedade, o que estudiosos estimam em alguns milhares de anos. Por outro lado, direitos são sempre humanos, o que deve nos levar à concepção do que seja este termo, humano, e ao ser social como ontológico, conforme identificado por Lukács a partir das contribuições de Karl Marx. Recapitulemos: o ser humano não é se não um ser social. Diferencia-se de outros seres vivos (animais irracionais, plantas, vegetais, etc.), dentre outros aspectos, por sua capacidade teleológica e pela característica de que, ao reconhecer necessidades para a sua vida, projeta formas de sua satisfação e as realiza em sua relação com a natureza. Sua ação sobre a natureza e com os outros seres sociais para busca da satisfação destas necessidades não paralisa a história: ao contrário, faz surgirem novas necessidades, descobertas, potencialidades, avanços que lhe possibilitam novos esforços em torno destes objetivos e capacidades, em processo contínuo, histórico e dialético (RUIZ, 2014, p. 244-245).

A concepção dialética, inspirada em Marx, sobre direitos humanos permite-nos reconhecer novas sínteses que estão presentes ao longo das lutas sociais e ideológicas na história da humanidade, mas não são lutas acabadas, uma vez que a realidade social traz novas contradições, forçando novas antíteses às necessidades surgidas, fazendo o constante caminhar da história.

À luz dessa perspectiva, a concepção de direitos humanos aqui presente

[...] trata-se, portanto de apreendê-los em perspectiva que contribua para uma nova sociedade, pós-capitalista, que supere os primados da disputa e da exploração de seres humanos por outros, da apropriação privada da riqueza socialmente construída, da sociabilidade capitalista em que os indivíduos, em vez de serem seres sociais que desenvolvem plenamente suas capacidades, caracterizam-se como nômadas, isoladas e em constante conflito com os demais (RUIZ, 2014, p. 257) .

Essa concepção aponta para o fim dos processos de exploração entre os homens, sugerindo a luta pela superação da atual formação social – ou do modo de produção vigente. Portanto, aponta para novos patamares de condições de vida, uma nova sociabilidade humana. Isto porque no atual sistema capitalista ocorrem violações de diversas naturezas contra a dignidade humana, como veremos adiante quando apresentaremos os indicadores de exclusão social vividos pelo povo do Haiti

em comparação ao Brasil e aos países que são contemplados nos estudos sobre a Exclusão Social mundial.

Desta forma, especificamente ao que tange à educação e direitos humanos, toma-se por base o que diz o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 08/2012.

A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Atuando como linguagem internacional que estabelece a sua conexão com os estados democráticos de direito, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir: a) os direitos humanos que estão preconizados e trabalhar pela sua universalização e b) os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e da liberdade. 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, MEC, CNE, 2012, p. 3)

Os desafios da contemporaneidade, que também são desafios da Educação, os quais se apresentam pelas implicações do fenômeno da globalização, do acirramento das desigualdades sociais no mundo, são demonstrados nos indicadores da exclusão social, portanto, pode-se dizer, se relacionam às questões de direitos humanos.

A intrínseca relação de educação e direitos humanos advém da forma que a

[...] educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito a educação (BRASIL, MEC, CNE, 2012, p. 2)

As questões sobre direitos humanos a que nos referimos e que estão contemplados no parecer do MEC, dizem respeito ao pacto internacional. Esse pacto não é propriamente uma convenção mundial, pois há países que ainda não são signatários. No entanto, esse fato não retira a importância da temática quando relacionada às lutas sociais, principalmente aquelas empreendidas na América Latina, continente em que tanto o Brasil, quanto o Haiti estão inseridos.

Especificamente no caso da Política de Educação, quando a temática dos direitos humanos está relacionada aos objetivos de uma educação crítica, volta-se conseqüentemente para a autonomia dos sujeitos, independentemente das diferentes determinações construídas ou acometidas histórica e socialmente em cada país ou grupo social. Essa é uma discussão que deve ser ampliada, sugerindo possibilidades de alteração nas relações estabelecidas.

Em 1966 o Brasil tornou-se signatário das normativas expressas no pacto internacional sobre os direitos civis, políticos, econômicos e sociais, em síntese, aos direitos humanos. No entanto, dentro do contexto da ditadura militar, só passaram a ser referenciados após 20 anos, quando o país inicia o seu processo pela redemocratização<sup>86</sup>, tendo como um dos marcos desse movimento a promulgação da Constituição Federal de 1988.

É a partir da Constituição Federal que se institui o marco jurídico para a elaboração de novas propostas ou legislações que preconizam os direitos sociais, portanto, os direitos humanos.

No campo da educação, ser país signatário implica dizer que não basta possuir normativas nacionais ou internacionais que expressam o caráter da concepção em Direitos Humanos, implica de fato a sua efetivação, ou seja, a

[...] adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência (MEC, CNE, 2012, PARECER N. 8, p. 2-3).

Ampliando um pouco mais a discussão sobre a realidade do povo haitiano, a condição de vida do seu país e outros elementos que podem ter contribuído para o processo de migração para outros países, entre eles, para o Brasil, nos apoiaremos nos estudos do Atlas da Exclusão Social – volume 4. De acordo com o Índice de Exclusão Social (IES) citado no referido Atlas, os indicadores são sintetizados em três dimensões: Vida Digna, Conhecimento e Vulnerabilidade.

Para nossa compreensão acerca dos indicadores a que se referem essas três dimensões, segundo Pochmann et al (2004) têm-se:

---

<sup>86</sup> Conforme Parecer CNE/CP n. 8/2012 “No Brasil, conforme anunciado, o tema de Direitos Humanos ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1980), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos” (MEC, 2012, p. 5).

Vida Digna, Conhecimento e Vulnerabilidade. [...] Dessa forma, a dimensão de Vida Digna será analisada pelos Índices de Pobreza, Desemprego e Desigualdade. Já a dimensão Conhecimento será subdividida nos Índices de Alfabetização e Escolarização Superior. E [...] sobre a dimensão Vulnerabilidade, que busca mostrar o risco a que está exposta uma parcela da população devido a diversas situações de violência, analisando os Índices de Homicídios e a presença da População Infantil (POCHMANN, et al, 2004, p. 55).

Os desafios presentes na realidade de muitos países do continente americano, de modo geral carregam, até certo ponto, semelhanças aos problemas ou determinações enfrentadas pelos povos do Haiti e do Brasil na contemporaneidade, isto considerando as novas expressões e as contradições face ao capitalismo mundial.

Enquanto a configuração econômica da economia global revela-se de contradições, estando marcada pela instabilidade financeira, uma nova casta social emerge acima das estruturas sociais nacionais. Cria-se um “clube dos ricos” interconectados pela internet, pela volatilidade das suas aplicações, pelo padrão de consumo conspícuo encontrados nos aeroportos e nos hotéis de luxo de todas as grandes cidades mundiais. De outro lado, nas mesmas metrópoles, os excluídos pela globalização, encontrados não só nos países subdesenvolvidos, mas presentes em todas as grandes cidades do antigo Primeiro Mundo, revelam o abismo criado pela nova polarização social. Ou seja, a globalização separa grupos sociais que vivem nos mesmos espaços nacionais, criando assim novas clivagens de classe. As cidades globais conformam o palco desta desigualdade assustadora (POCHMANN et al, 2004, p. 55).

No caso do Brasil e do Haiti as marcas dessas determinações revelam graves violações de direitos em consequência do agravamento dos índices de exclusão social<sup>87</sup>. Esses dois países, segundo o Atlas da Exclusão Social – 2004 (POCHMANN et al, 2004, p. 189-206), vêm ocupando as seguintes posições no ranking mundial entre as 175 posições que representam as nações que participam desse referencial, a saber:

---

<sup>87</sup> Os autores se baseiam em diferentes dimensões da vida humana para constituição do Índice de Exclusão Social todos esses índices parciais (sub-dimensões das dimensões Vida Digna, Conhecimento e Vulnerabilidade) são previamente transformados, segundo formula já amplamente conhecida e utilizada pelo PNUD/ONU na constituição do IDH (POCHMANN et al, 2004, p. 19). Conforme ANEXO B ao final deste trabalho.

QUADRO 3 – Dimensões das desigualdades sociais no Brasil e no Haiti em relação ao mundo

<b>INDICADOR</b>	<b>BRASIL</b>	<b>HAITI</b>
Pobreza	71	167
Desemprego	99	41
Desigualdade	167	101
Alfabetização	93	151
Escolarização Superior	84	163
Homicídios	161	93
População Infantil	65	117
Exclusão Social	109	144

FONTE: Elaborado pelo autora com base em POCHMANN et al (2004).

Esses indicadores, do Brasil e do Haiti, se observados no ranking e no rol dos 35 países da América, demonstram os seguintes índices, a saber:

QUADRO 4 – Dimensões das desigualdades sociais no Brasil e no Haiti em relação à América

<b>INDICADOR</b>	<b>BRASIL</b>	<b>HAITI</b>
Pobreza	13	35
Desemprego	16	05
Desigualdade	32	11
Alfabetização	26	35
Escolarização Superior	22	35
Homicídios	27	10
População Infantil	10	32
Exclusão Social	28	32

FONTE: Elaborado pelo autora com base em Pochmann et al (2004).

Esses dados demonstram as contradições ou, ainda, as expressões da questão social, concretizadas em violações de direitos pelo processo de exclusão social entre as classes. Negação ou exclusão de direitos sociais, econômicos, políticos e culturais resultam nas “múltiplas formas de violências contra a pessoa humana” (BRASIL, MEC, CNE, 2012, p. 2), e que por serem componentes da vida social repercutem em todos os aspectos, inclusive no âmbito educacional – assim, na escola.

Tem-se que a concepção de Educação em Direitos Humanos já está presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei LDB nº. 9.394/96. O desafio é tornar a letra das leis, viva, imprimindo sentido e significado, na perspectiva da alteração das correlações de forças, ou seja, na diminuição dos patamares das desigualdades sociais, na alteração dos indicadores de exclusão social.

Por dentro desta concepção e do necessário fortalecimento do viés da Educação em Direitos Humanos o Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, aprovou vários dispositivos na perspectiva da proteção e promoção dos

direitos, tais como: a Lei Federal nº. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Federal nº. 10.639/2003 que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; no artigo 68 da Constituição Federal de 1988, versa sobre a educação escolar quilombola.

Ainda, o Parecer nº. 14 e a Resolução nº. 3/1999 que trata das diretrizes para a educação Escolar Indígena; a Educação ambiental por meio da Lei nº. 9.975/1999, regulamentada pelo decreto nº. 4.281/2002; a Educação do campo pela Resolução nº. 1/2002 e Lei nº. 9.424/1996; sobre a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade no lócus penal por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 e os planos e programas voltados para as questões de identidade de gênero, orientação sexual, contra a discriminação, a violência e a homofobia (BRASIL, MEC, CNE, 2012, p. 6).

Destaca-se, entre estes dispositivos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) Portaria nº. 66/2003, entre outros.

A Educação em Direitos Humanos é uma temática que vem sendo abordada em vários espaços de discussão da educação, como na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Vêm se colocando como um desafio e uma possibilidade para fortalecer a construção de novos patamares de respeito e civilidade nas relações entre os homens por meio da

[...] consolidação de uma cultura social de Direitos Humanos, em parte devido aos preconceitos presentes numa sociedade por privilégios e pouco afeita aos compromissos assumidos nacional e internacionalmente. Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito (BRASIL, MEC, CNE, 2012, p. 6).

A Educação em Direitos Humanos articula três dimensões para a formação de sujeitos críticos e de direitos, são elas: dimensão ética, crítica e política<sup>88</sup>, tendo

---

<sup>88</sup> Segundo Parecer n. 8 de 2012 “[...] a primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade das pessoas, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado (MEC, 2012, p. 8-9).

como finalidade principal promover a educação na formação de sujeitos que atuem no enfrentamento das desigualdades sociais. Assim, segundo o Parecer nº. 8/ 2012,

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença (BRASIL, MEC, CNE, 2012, p. 9).

Compreender o ensino da Língua Portuguesa como uma modalidade de ensino, no viés da política pública da educação, para migrantes que chegam ao país por razões humanitárias ou de refúgio à luz da Educação em Direitos Humanos, significa, em nosso entendimento, concebê-la além dos objetivos didático-pedagógicos do aprendizado da escrita, mas como instrumento de pertencimento, de afirmação da identidade e de possibilidades de construção da vida, em suma, refere-se à efetivação de um direito humano – de sobrevivência digna.

Portanto, correlacionar a Educação em Direitos Humanos e as possibilidades de oferta de um ensino de Língua Portuguesa público, laico e de qualidade para migrantes por razões humanitárias ou que são caracterizados por situações de vulnerabilidade social, requer compreender que esse tipo de ensino surge de uma necessidade social, que “estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos”(BRASIL, MEC, CNE, 2012, p. 2).

Acerca da Língua Portuguesa, como ensino de língua estrangeira, na trajetória histórica foram sendo atribuídas algumas terminologias na educação formal, ou seja, no lócus de uma instituição de ensino ou nos centros criados para essa modalidade de ensino, tais como: Português para estrangeiros (PLE), Português para falantes de segunda língua (PFOL), Português como língua materna (PLNM), Português para as profissões (PPP), dentre outras.

Destaca-se que os breves apontamentos aqui expostos sobre o ensino da Língua Portuguesa e a concepção de Educação para Direitos Humanos revelam estreita relação com a proposta da educação por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, além das designações que são utilizadas para identificar o ensino de língua para estrangeiros, leia-se para migrantes. A nosso ver, favoreceram as correlações que o estudo suscitou, bem como poderão subsidiar as considerações que serão apresentadas ao final deste trabalho, sobretudo, levando em conta sua relevância

como o próprio MEC sinaliza, “percebendo o outro em sua condição humana” (BRASIL, MEC, CNE, 2012, p. 10).

Por uma educação em direitos humanos, fundamentada pelo princípio da dignidade humana, segundo o Parecer nº. 08/2012 do CNE-MEC, deve estar:

Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade (MEC, CNE, 2012, p. 9).

Desta forma, pode-se relacionar que os direitos humanos estão diretamente ligados aos aspectos do desenvolvimento integral dos sujeitos sociais, que podem ser identificados como comuns a todos os homens, em quaisquer civilizações que pertençam. São compreendidos como direitos inerentes à condição humana, portanto indispensáveis para sua existência, tais como a alimentação, a saúde, a educação, a moradia, a liberdade, entre outros.

Tais direitos agem na autodeterminação e resguardo do direito à vida digna, conseqüentemente da preservação da espécie humana, portanto anteriores as leis, normas, regras ou até das determinações do modo de produção vigente.

Como já vimos explicitando nos capítulos anteriores, as determinações decorrentes do sistema social vigente, à luz da teoria social de Marx, permitem-nos fazer a leitura de que as determinações fruto do sistema capitalista vêm prejudicando e suprimindo as condições reais de vida digna de uma parcela significativa da população. Isto quando não excluindo as pessoas dos processos de labor, dada a reestruturação do trabalho, diminuição dos postos de trabalho, o desemprego, substituição por máquinas ou outras tecnologias a que o processo está introduzindo.

Desta forma, acerca da compreensão dos direitos humanos, como diz Ruiz (2014),

[...] o que interessa registrar nesta seção é que o acúmulo de lutas contra as contradições do discurso liberal e a realidade existente na sociedade capitalista, à luz dos questionamentos marxianos e marxistas, foi fazendo surgir uma concepção alternativa à liberal no que diz respeito aos direitos humanos aqui denominamos concepção socialista – Boaventura de Sousa Santos (e outros autores), [...] a classifica como marxista. Tal concepção foi forjada em lutas sociais dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e vida ao longo dos séculos XIX e XX. É praticamente unânime entre autores que se dedicam a pensar direitos humanos que sua maior



contribuição foi trazer, para o campo destes debates, a necessidade de reconhecimento, previsão e efetividade a direitos de ordem social e do mundo do trabalho (RUIZ, 2014, p. 217-218).

As reflexões apresentadas permitem dizer que não é a previsão legal que materializa um direito efetivamente, se assim fosse, a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, em si, bastaria e teria evitado inúmeros adventos de discriminação social, ou seja, o fato dos princípios estarem escritos, como nas leis, são tidos como letras mortas. O que move e alimenta a efetivação dos direitos são, efetivamente, as lutas contra as determinações que causam a falta deles, a correlação de forças que são expressas é que impulsionam a busca por condições dignas de vida. São as ações realizadas na prática social que tornam os direitos efetivos e reais na concretude da vida humana: deixam de ser letras mortas e passam a ser realizados concretamente.

É o ensino da língua, a aprendizagem concreta materializada na realidade de homens e mulheres migrantes que, a nosso ver, possibilitará a inserção social.

Em outras palavras, a importância desse tipo de ensino em si guarda significado quando assegura que a primeira barreira seja vencida, quando possibilita encontrar as condições de sobrevivência e vida em nosso País, levando-se em conta que em seu país de origem, no caso dos haitianos, tais direitos se encontravam cerceados. Em face de tal motivo fizeram jus ao visto brasileiro por razões humanitárias, cujas motivações se encontram descritas nos capítulos anteriores.

A Educação em Direitos Humanos está estabelecida por meio da Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, do MEC, na qual estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Estas diretrizes devem ser observadas pelos sistemas de ensino, por todas as suas instituições e por todos os envolvidos nos processos educacionais. O que quer dizer, implica a adoção sistemática dos seus princípios e diretrizes em prol de uma educação para a mudança e transformação da sociedade.

Neste sentido justifica-se que é necessário:

Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) (MEC, CNE, 2012, p. 2).

É de suma importância destacar que a Educação em Direitos Humanos é fundamentada em princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, e sustentabilidade socioambiental, sendo a escola um dos espaços privilegiados para a vivência e consolidação de novos valores ético-sociais em tempos de globalização. Trata-se de um tipo de educação que oferece possibilidades para vencer as práticas discriminatórias, xenofóbicas, inclusive contra migrantes, ainda presentes em nosso cotidiano.

Todavia, a efetivação e o compartilhamento dos princípios da educação em direitos humanos exige esforço, posicionamentos objetivos por parte de toda a sociedade à luz de uma cultura de direitos. É necessário que se compreenda que a “educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação” (MEC, CNE, p. 2).

A consolidação de uma nova cultura, pautada nesses princípios, depende da “cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam” (MEC, CNE, p. 2). Desse modo pode-se compreender que esta pesquisa vem nessa direção, justificada também pelos motivos de ordem profissional já explicitados anteriormente.

Historicamente tem-se que a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, embora pautasse uma concepção de igualdade de direitos que, pretendia, fosse universalizada, não alcançava êxito pelo fato das sociedades estarem constituídas por relações desiguais, contraditórias e determinadas pelo modo de produção vigente. Assim, tais direitos na prática eram impossíveis de serem alcançados de forma equânime, em particular e, sobretudo, por determinados segmentos, vez que estavam assentados no direito positivo, como já abordado neste capítulo. O que significa dizer que os Direitos Humanos (DH) fazem parte da agenda de lutas dos grupos, dos movimentos sociais e de muitos profissionais, educadores de várias áreas e assistentes sociais, que formam a classe trabalhadora. Nas palavras de

Barroco (2012), dialeticamente, a compreensão dos Direitos Humanos exige considerar

[...]os seus limites na sociedade burguesa, possibilitando o desvelamento do seu significado contraditório. Este reside na afirmação da universalidade dos direitos em uma sociedade fundada na desigualdade estrutural, ou seja, em uma sociedade onde a riqueza social não é apropriada pela totalidade da humanidade. Compreender essa contraditoriedade significa saber que a defesa dos DH pode servir à apologia do capitalismo, à legitimação ideológica de interesses de dominação e ao ocultamento das formas de degradação da vida humana. Contudo, o reconhecimento dos seus limites não deve levar à sua negação absoluta: entendidos como conquistas dos trabalhadores e grupos sociais discriminados, os DH podem ser tratados como *estratégia de resistência* (BARROCO, 2012, p. 66 grifo da autora).

À luz de Barroco, na perspectiva de Direitos Humanos como estratégia de resistência, pode-se dizer que as pressões, as lutas sociais de segmentos que se entendiam excluídos, além dos movimentos sociais de defesa de agendas de lutas da classe trabalhadora ou de causas específicas sociais, principalmente após o processo de redemocratização do País – final da década de 80 e início da década de 90, contribuíram para a aprovação de diferentes legislações sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1993, é uma delas.

Tal fato desencadeou a visibilidade às questões de ordem de gênero, raça, orientação sexual, entre outras, de modo a ir alargando o universo de conquista de direitos sociais na sociedade brasileira, ou seja, na institucionalização e efetivação prática do Estado Democrático de Direito, exarado principalmente na Constituição Federal de 1988.

Outras legislações elaboradas nessa mesma direção surgiram a partir do Parecer nº. 8, de 06 de março de 2012 e da Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação do MEC, a certo modo, aprovadas recentemente e que julgamos de relevância destacar. Estas legislações podem ser consideradas como importantes instrumentos para o acesso e a garantia de direitos na área da educação. O Plano Nacional de Educação – Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, já introduzido no Capítulo III – Educação: Base Normativa-legal e o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba, Estado do Paraná – Lei nº. 14.681, de 24 de junho de 2015 são exemplos dessa legislação no campo educacional.

O Plano Municipal de Educação da cidade de Curitiba, Lei nº. 14.681/2015, possui singular importância por estar relacionado ao município onde o recorte desta pesquisa foi delimitado. Além disso, possibilita relacionar a questão norteadora desta pesquisa a algumas metas e estratégias dispostas no referido plano em diferentes modalidades de ensino, especialmente frente aos temas de Educação de Jovens e Adultos e analfabetismo absoluto e funcional, o financiamento e, principalmente, ao que diz respeito à Educação e Direitos Humanos pelo viés que vimos abordando neste estudo.

Tais metas e estratégias relacionadas aos temas acima mencionados encontram-se previstas para ser desenvolvidas no período de 2015 a 2025. Entre elas são destacadas as que julgamos com maior possibilidade de inter-relação:

#### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ANALFABETISMO ABSOLUTO E FUNCIONAL

Meta 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 PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;

Estratégias:

9.2. Realizar diagnóstico dos jovens, adultos(as) e idosos(as) com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens, adultos(as) e idosos(as);

9.18. Aperfeiçoar a proposta pedagógica e as diretrizes da educação de jovens e adultos para que possibilitem organizações diferenciadas, adequando-as às reais necessidades dos(as) estudantes jovens, adultos(as), idosos(as) dos diferentes grupos populacionais, como as populações do campo, indígenas, ciganas, quilombolas, itinerantes e privados de liberdade, migrantes e refugiados, adequando-se às especificidades do público considerado;

9.19. Garantir a vinculação estável do(a) professor(a) de educação básica com a modalidade de educação de jovens e adultos e sua formação continuada em atendimento às especificidades do público considerado;

#### FINANCIAMENTO

Meta 23. Garantir a ampliação do investimento municipal em educação de forma a que o esforço da cidade, em relação à educação pública, possa avançar considerando o perfil de riqueza municipal medido pelo PIB, de forma a atingir 2,8% do PIB Municipal em uma década.

Estratégias:

23.9. Assegurar a criação de rubrica financeira, a contar da promulgação dessa lei, prevendo a destinação de recursos financeiros necessários para a implementação de políticas públicas afirmativas para a educação em

direitos humanos, sobretudo voltadas às temáticas de educação para o respeito à justiça social, inclusão, prevenção da violência na perspectiva de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos.

## EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Meta 25. Assegurar no prazo de dois (2) anos a criação, a implementação, o desenvolvimento e a execução de um plano municipal, construído em conjunto com a sociedade civil, alunos e pais, de prevenção e enfrentamento de desigualdades étnico-raciais, às violências (domésticas\ intrafamiliar, institucional e de trabalho infantil inadequado), o justo respeito às diversidades (entre os sexos, sujeitos que sofrem racismo, sujeitos em sistemas correcionais ou detentos, sujeitos em situação de risco, extrema pobreza, população de rua, refugiados e migrantes), a defesa aos direitos humanos (desde a concepção à morte natural), sem viés ideológico e com um maior envolvimento dos pais, com vistas a garantir condições mais equânimes de acesso, permanência e sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições educacionais públicas e privadas, resguarda a liberdade de consciência e de valores, no município de Curitiba.

Estratégias:

25.6. Assegurar, no prazo máximo de dois (2) anos, a contar da promulgação desta lei, a criação de rubrica financeira e dotação orçamentária específica, sem que signifique onerar os demais aspectos comuns de instrução, prevendo recursos necessários para a implementação e execução de políticas públicas afirmativas, exclusivamente através de órgãos municipais, voltadas para a educação em justiça social, inclusão, prevenção à violência na perspectiva de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, desde a concepção à morte natural;

25.12. Garantir a oferta e ampliação da educação integrada para jovens, adultos(as) e idosos (as) priorizando o atendimento aos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. (LEI MUNICIPAL 14.681, de 2015).

Neste mesmo sentido o ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, revela-se como uma estratégia de resistência ao processo de dominação do capital. Este identificado como o principal causador da extensa mobilidade humana global e gerador de inúmeras dificuldades de vida e sobrevivência. Assim, é, pois, o ensino da Língua Portuguesa, que pode servir de instrumento para leitura e melhor compreensão da realidade, para a inserção social e cultural, bem como para o fortalecimento das lutas pela garantia de direitos.

A seguir, abordaremos brevemente a educação no Haiti, destacando os significados das duas línguas oficiais e a respectiva representação social que lhes são intrínsecas.

### 3.6 EDUCAÇÃO NO HAITI E AS LÍNGUAS OFICIAIS

#### 3.6.1 Educação no Haiti

A educação no Haiti guarda algumas semelhanças com a educação no Brasil, considerando que foi um país também colonizado por europeus.

Segundo Grondin (1985), na época da colônia:

Não existiam escolas no Haiti, nem para escravos, nem para os filhos de mulatos e brancos, que eram enviados à França para sua educação. O Rei Christophe e o Presidente Pétiou foram os primeiros a estabelecer escolas em algumas cidades. Em 1828, o ensino dado já em três escolas foi decretado gratuito e, em 1848, a educação primária foi declarada obrigatória. Por essa época já existiam 90 escolas rurais públicas. Em 1891 havia 500, mas apenas um terço delas estavam ativas e contavam com uma média de trinta alunos repartidos nos três primeiros anos. Os movimentos armados do fim do século passado e do início deste século destruíram em grande parte o sistema de educação rural, que tardou em reestruturar-se depois da intervenção norte-americana (1915-1934). De qualquer forma, durante esses cem anos, a educação teve muito pouca influência na vida rural (GRONDIN, 1985, p. 67)

A influência externa, pela ocupação dos Estados Unidos no Haiti, a partir de 1915, pretendia contribuir para solucionar o problema no país, cuja intenção era integrá-lo a rede de educação norte-americana.

Os norte-americanos implantaram um programa de educação rural, que tinha por objetivo preparar mão de obra para trabalhos, principalmente agrícolas ou industriais, a serem realizados no Sul dos Estados Unidos.

Na década de 1920, os EUA implantou um sistema de ensino profissional, as chamadas “escolas-granja” (GRONDIN, 1985, p. 68), que atingiu um número expressivo de alunos, na casa de 7.456. “O sistema deu poucos resultados por diferentes motivos: por ser importado, não se adaptou à realidade global do Haiti; ressentiu-se da falta de pessoal haitiano adequadamente preparado” (GRONDIN, 1985, p. 68), todavia sofreu oposição dos grupos de poder existentes no país.

Segundo Grondin (1985), o sistema implantado, apesar dos resultados, trouxe à tona a discussão sobre o sistema de educação. Esse autor destaca os aspectos mais importantes, a saber:

(1) num país cuja população e produção são basicamente rurais, deve existir uma instituição e um sistema de educação destinados à especialização dos produtores agrícolas, principalmente dos adultos; (2) a educação rural deve ser diferente da educação urbana; (3) o sistema de

educação rural orientado para a produção agrícola deve ser efetivado pelo Departamento (ou Ministério) de Agricultura e não de Educação (GRONDIN, 1985, p. 68)

O Haiti, como abordado no Capítulo II, possui, historicamente, grupos com interesses antagônicos que vieram conformar as duas classes sociais daquela sociedade – uma formada por mulatos e negros ricos que se localizam no meio urbano, principalmente na capital Porto Príncipe, uma minoria–, e outra, a maioria, formada por negros pobres, localizada principalmente na área rural.

Desta forma, instituir um sistema educacional orientado para estas particularidades, segundo Grondin (1985):

Criar um sistema educativo especializado para a população rural significava aumentar o poder da maioria negra pobre e favorecer sua homogeneização perante a classe mulata e negra das cidades, ao mesmo tempo que podia retardar o processo de integração da população rural à cultura mulata urbana e, conseqüentemente, diminuir as possibilidades de ser explorada pela classe dominante. Além disso, reformar a educação rural baseando-se em sua realidade, torná-la independente do Departamento de Educação, controlado pelo setor mulato, e integrá-lo ao Departamento de Agricultura, controlado pelo setor dos negros ricos e da pequena burguesia nascente, podia facilitar a hegemonia do setor negro sobre as massas rurais - o que contrariava os interesses do poder urbano mulato (GRONDIN, 1985, p. 68-69).

No jogo de interesses entre os grupos, mulatos e negros ricos, o sistema de educação rural migrava de um departamento a outro, ora no Departamento de Educação, outras vezes no Departamento de Agricultura.

Cessada a intervenção norte-americana, em 1945, e envolto à questão da Segunda Guerra não tardou e o Haiti recebeu as influências dos organismos externos, entre eles, as medidas de combate ao analfabetismo, programa da UNESCO de 1948.

Na gestão do governo de Duvalier, o Papa Doc, representado pela elite negra, a educação rural voltou para o Departamento da Agricultura. Contudo, a proposta deste curso se chocava com os projetos da UNESCO, os quais eram apoiados por técnicos franceses e financiadas pelo Banco Mundial. Resta destacar que, nesse conflito de interesses, a proposta de retorno da educação rural para o Departamento de Educação passava pelo programa de Educação Nacional, que buscava criar uma “unidade e uma identidade nacional” (GRONDIN, 1985, p. 71).

A língua mantida nos currículos de educação é o Francês, sendo que a população rural fala o Créole, quase que majoritariamente. Grondin (1985) afirma que:

A língua do Haiti é o créole. O francês, falado apenas pela elite (10% da população) e, há alguns anos, pela pequena burguesia crescente, é um dos poucos remanescentes da colonização francesa conservado pela elite haitiana como meio de ligação com a ex-metrópole, que o utiliza para manter sua influência na ilha (GRONDIN, 1985, p. 73)

A interferência externa no Haiti se dá de várias formas, tanto pela ocupação de forças armadas, quanto pela influência de organismos internacionais quando, na década de 80, segundo Grondin (1985), havia

[...] mais de 21 organismos internacionais com programas educativos e aproximadamente 15 projetos públicos internacionais, bilaterais ou multilaterais, sem contar as numerosas instituições privadas estrangeiras de tipo religioso ou particular que controlam quase a metade do ensino no Haiti (GRONDIN, 1985, p. 71).

A maioria da população camponesa do Haiti manifesta “pouco interesse por um sistema educativo elaborado para os urbanos e que não traz soluções para suas exigências de subsistência biológica” (GRONDIN, 1985, p. 72), Isto se deve ao fato de que, os camponeses pagam pela educação, mas quem utiliza são os filhos da elite, não alterando as relações sociais.

Ainda segundo Grondin (1985, p. 72), “o problema fundamental da educação no Haiti consiste no fato de que não pode haver um projeto significativo de educação sem um projeto político de sociedade”.

A seguir, aborda-se o Créole, ou crioulo, como língua da maioria dos haitianos. Uma língua, como veremos, constituída como um instrumento de identidade social, de pertencimento, de compartilhamento da mesma cultura de classe social, que é a forma como esta língua é vista pelos haitianos camponeses, a classe trabalhadora, aquela que não dispõe de outros meios, se não a força de trabalho.

### **3.6.2 Créole ou crioulo: Uma questão de identidade de classe**

Algumas línguas europeias prevaleceram como oficiais nos países colônias, como é o caso do Português, no Brasil e do Espanhol, na República Dominicana.



Outras sofreram alterações como é o caso do Haiti, que possui duas línguas oficiais: o Francês e o Créole. O Créole tornou-se língua oficial recentemente, em 1985.

O Créole é uma língua criada e praticada há mais de 500 anos pela massa da população. Ela decorre do Francês, mas tem suas particularidades.

Também não se trata da recuperação da língua advinda da cultura dos antepassados africanos, ao contrário, é quase inexistente o uso de palavras do vocabulário africano na língua Créole.

A prática desta língua pela maior parte da população haitiana é para os linguistas, segundo Grondin (1985),

[...] a sua identidade, sua forma de comunicação, de expressão cultural e de transmissão da sabedoria popular através de seus inumeráveis provérbios, contos, adivinhações (cric-crac) e lendas. Daí vem o sentido profundo do dizer popular: '*palé fransé pa di lespri pou sa*<sup>89</sup>', em clara referência a elite mulata e aos que estão ligados a ela (GRONDIN, 1985, p. 74).

Afere-se que o Créole representa a identidade de classe da maioria da população, enquanto o Francês corresponde à língua utilizada pela elite haitiana, portanto, ambas caracterizam-se como mecanismos de identidade de classe.

A língua das massas é uma espécie de mecanismo que atua como elo de resistência e de identidade, apesar do país, há tempo, estar sofrendo a interferência de medidas de aculturação e afrancesamento por meio de programas internacionais.

Tais programas são deliberadamente aceitos pelos últimos governos do Haiti, sobretudo pela "corrente mulata pelo ensino em francês, pela sua 'popularização' entre as massas, como meio de formatação da identidade nacional em torno da língua mais 'digna' e do grupo social mais 'valioso'" (GRONDIN, 1985, p. 76). Essa classe justifica o uso do Francês para assegurar a comunicação no bojo das relações internacionais (GRONDIN, 1985). A certo modo, assim atuando, age desqualificando o Créole, uma espécie de negação.

Outra forma de afronta ao Créole vem dos meios de comunicação, como confirma Grondin (1985).

A subjugação do *créole* está ligada à subjugação das massas populares. Marginalizado quase completamente dos meios de comunicação de massa (imprensa, rádio, TV), substituído pelo francês nas escolas, eliminando dos discursos, o *créole* é obrigado a refugiar-se no seio da família, vendo diminuir pouco a pouco a sua função social e cultural. Casos similares (que

<sup>89</sup> Tradução: "nem por falar francês alguém parece mais inteligente" (GRONDIN, 1985, p. 72).

sucedem atualmente em vários países do mundo) mostram que a passagem do *créole* de língua viva a língua morta pode dar-se tranquilamente no transcurso de apenas três gerações. Entretanto, grupos, movimentos e certas instituições já captaram o alto valor do *créole*, língua da massa, como instrumento de desenvolvimento. Superando as diferenças de credo religioso, de tendência política ou de rivalidades regionais, o *créole* se revela como um dos maiores elementos de unidade e de identidade, capaz de mobilizar as massas para seu desenvolvimento e sua libertação (GRONDIN, 1985, p. 76-77 grifos do autor).

A língua carrega sentidos, significados, expressa identidades, demonstra as experiências da história, registra e deixa transparecer a sua cultura. Tem o poder de comunicar as necessidades sociais de um povo, socializa as contradições, permite a interlocução com a diversidade cultural, enfim, a língua não é neutra.

Para tanto, entende-se que a educação, ou o ensino de uma língua não é desprovido de intencionalidades. A Pedagogia Histórico-Crítica e a concepção de Educação em Direitos Humanos podem representar os referenciais, a nosso ver, apropriados para sustentar o sentido e a importância da oferta destes cursos de Língua Portuguesa para migrantes. Um ensino que viabilize a superação da primeira barreira encontrada, uma espécie de ensino de, inserção social, que vimos apresentando no decorrer deste trabalho. A oferta deste tipo de ensino pode vir a servir para os que dela necessitam em condição de razões humanitárias, tanto quanto de outros cometimentos, como por violações de direitos, no caso, aos refugiados, portanto sujeitos das políticas públicas e do papel do Estado Brasileiro.

No capítulo quarto serão destacados os procedimentos metodológicos, sua fundamentação, a trajetória realizada na busca das informações documentais e, ao final, tem-se um quadro e gráficos nos quais serão apresentados os cursos ou iniciativas de ensino da Língua Portuguesa que foram localizados no município de Curitiba; assim como, as informações complementares encontradas e/ou fornecidas durante a realização da pesquisa.

#### **4. CONSTRUINDO RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS CURSOS EXISTENTES PARA MIGRANTES HAITIANOS**

Neste capítulo apresenta-se o mapeamento das experiências existentes na cidade de Curitiba sobre o Ensino da Língua Portuguesa para migrantes, ou seja, os cursos existentes para haitianos, portanto os dados empíricos localizados em nossa pesquisa.

Inicia-se discorrendo sobre os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa e sua fundamentação.

Destaca-se o caminho percorrido para a pesquisa documentos e dela a coleta das informações. Situam-se e são descritas as iniciativas ou experiências de cursos localizados, apresentando os seus órgãos ou entidades responsáveis e demais informações que julgamos de caráter relevante. Descreve-se os motivos que justificaram a forma adotada para sua busca, organização e apresentação.

Apresenta-se ao final desse capítulo um quadro e gráficos demonstrativos, ambos foram elaborados pela pesquisadora, contendo as informações sistematizadas dos cursos ofertados, organizados da seguinte forma: órgãos governamentais; instituições de ensino superior público e privado; e, organizações não governamentais contendo informações sobre os cursos, ano de início, setores envolvidos, modalidade, nome do curso, público-alvo, carga horária, objetivos, conteúdos e número de alunos atendidos.

No capítulo seguinte as aproximações e as considerações finais a que chegamos.

##### **4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, PERCURSO E CURSOS OU INICIATIVAS EXISTENTES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

Esta pesquisa foi desenvolvida na área da Educação, portanto no campo das Ciências Humanas, com o seu tema envolto ao contexto das migrações na contemporaneidade e suas determinações. Tem, como objeto, o ensino da Língua Portuguesa para migrantes haitianos e questão norteadora, se este tipo de ensino se

refere a uma política pública da educação. Pretende-se compreender em que medida a Política Pública da Educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender as necessidades apresentadas pelos migrantes, enquanto um meio capaz de possibilitar melhores condições de vida e de sobrevivência no Brasil.

A necessidade do ensino da Língua Portuguesa está presente na sociedade, é fruto de uma necessidade social concreta da vida dessas pessoas. Parte da sua realidade, da expressão factual das determinações que motivaram sua migração como, também, rebate em nosso exercício profissional, este que nos desafia à luz de três dimensões: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, para materialização da nossa intervenção.

Como já evidenciado nesta pesquisa surge, inicialmente, a partir das inquietações da experiência profissional na área social, pautada na preocupação com a inserção social desses usuários nas políticas públicas de modo geral, vez que, a presença dessa migração na sociedade Curitibana passou a ser evidenciada. Contudo, o estudo foi direcionado para a política da educação, considerado ser este o lócus privilegiado para análise do objeto, o ensino da Língua Portuguesa para migrantes.

Essa relação da pesquisa com a realidade social se deve ao fato de que dela, da realidade concreta brotam as justificativas ou necessidades para a realização da pesquisa e é nela que se encontra a razão da própria realização para fluir em novas possibilidades. Em outras palavras, à luz de Minayo (2009, p. 16), pesquisa-se em função de “[...] determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e objetivos”. Para tanto, faz-se necessário aliar a prática à teoria e vice-versa, ou seja, buscar os conhecimentos já produzidos de modo a subsidiar o conhecimento sobre o tema e objeto, possibilitando novas aproximações e, conseqüentemente, novas interpretações da realidade.

Nesse viés, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo conceito, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986), pode ser explicado a partir de cinco características básicas, quais sejam:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]

4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...] O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, imersa na realidade social e no processo de construção histórica, esses autores destacam sobre a “obtenção dos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Assim, definida a abordagem da pesquisa, qualitativa, quanto aos seus objetivos, se trata de uma pesquisa essencialmente exploratória. A pesquisa qualitativa exploratória busca levantar informações acerca do objeto investigado, “delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa” (SEVERINO, 2016, p. 132).

A pesquisa qualitativa permite incluir aspectos explicativos no íterim do seu desenvolvimento, isto porque o método está diretamente relacionado à dinâmica da realidade social, não sendo algo isolado ou estático do mundo metodológico. A intersecção de objetivos pode ocorrer, principalmente, quando nesta investigação buscou-se identificar e compreender as causas dos fenômenos ou objetos estudados, no caso específico, as determinações históricas que geram a necessidade do ensino da Língua Portuguesa, da superação da primeira barreira em outro país.

Prossegue-se tratando do método de coleta dos dados, que foi principalmente por meio da técnica de pesquisa documental e, em menor escala, foram utilizadas as técnicas da observação e da entrevista semiestruturada, a certo modo, por meio do guia de informações, uma espécie de roteiro norteador à pesquisa.

Por pesquisa documental, segundo Severino (2016), entende-se “fonte documental no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2016, p. 131) que apresentem os conteúdos. Os conteúdos destes documentos ainda não receberam nenhum

tratamento analítico, sendo que é sobre eles que o pesquisador irá se debruçar em sua pesquisa e investigação (SEVERINO, 2016).

Para ampliar as possibilidades da pesquisa documental destaca-se ainda, nesta pesquisa, a solicitação para obtenção de cópias dos respectivos projetos dos cursos ou informações das experiências existentes na oferta do ensino da língua.

Outra fonte é a tecnologia de acesso à informação, a internet. Refere-se a uma rede de computadores interligados mundialmente que permitem o acesso às inúmeras informações que se encontram alocadas em *Web Sites*, na qual foram buscadas notícias sobre os cursos de ensino de Língua Portuguesa para haitianos na cidade de Curitiba, município do Paraná, como uma das primeiras fontes para o desenvolvimento desta pesquisa, espécie de ponto de partida.

A técnica da observação praticamente está presente em todas as pesquisas e é através dela que se tem acesso aos fenômenos estudados. Segundo Severino (2016, p. 134) “é etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”.

A observação pode vir carregada de influência da pessoa do pesquisador, ou seja, da sua história de vida, assim, para se tornar um instrumento que possa ser considerado válido para a pesquisa científica, “precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Segundo Ludke e André (1986), tanto as técnicas de entrevista quanto de observação ocupam um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais. A observação possibilita

[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares do processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. [...] as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. [...] a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25-26).

A técnica da entrevista é bastante utilizada na maioria das pesquisas nas Ciências Sociais. Trata-se de um instrumento que proporciona interação entre os

sujeitos, podendo haver um clima ou uma atmosfera de influência e reciprocidade entre as partes, sobretudo, nas entrevistas não estruturadas.

Quanto à técnica de entrevista semiestruturada, ou não diretiva, utilizada neste trabalho “colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente” (SEVERINO, 2016, p. 133). Esta técnica foi aqui entendida como um dos recursos que contribuiu para possibilitar o alcance das informações, assim como para a explicitação dos objetivos para realização da pesquisa. Tal procedimento técnico-metodológico pode ser entendido de aproximação com a realidade, permitindo maior amplitude, conseqüentemente oportunizando maior compreensão do objeto e, com isso, enaltecendo o estudo.

O percurso inicialmente realizado acerca da oferta de cursos refere-se a pesquisas na internet sob o nome “cursos de língua portuguesa para haitianos”.

Uma nota, ou matéria, entre outras, que tratava do assunto – as quais serão destacadas adiante – instigou ainda mais o interesse para a pesquisa, além de vir ao encontro da justificativa da demanda social no que se refere à migração internacional na contemporaneidade. Isto considerando que essa população é usuária dos serviços públicos e vêm requisitando a atenção de várias políticas públicas, as quais envolvem várias áreas profissionais, inclusive as áreas de formação da pesquisadora – Educação e Serviço Social, como já destacado anteriormente.

Esta matéria, a nosso ver, merece destaque pelo seu conteúdo que chama a atenção para a necessidade de implantação de ações específicas pelos órgãos responsáveis, igualmente, para as políticas educacionais. A matéria divulgada pelo jornal Gazeta do Povo, de 28/12/2013.

2 mil haitianos vivem “sonho curitibano” [...] Dificuldade Português é barreira para revalidar diplomas. Uma pesquisa informal [...]. No Colégio Estadual, apenas três conseguiram convalidar o diploma. “Há muitos pedidos, mas o principal empecilho aqui também é o português”, relata o Secretário Geral, Paulo Cesar Batista. Para ele, falta apoio aos haitianos aqui em Curitiba. “O ideal seria que eles tivessem uma classe de ensino para estrangeiros. Não adianta nada você começar um projeto e colocar um voluntário qualquer para ensinar o idioma a eles”, conta (GAZETA DO POVO, 2013)<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Matéria da Gazeta do Povo, publicada em 28/12/2013, intitulada: 2 mil haitianos vivem “sonho curitibano”. Disponível em: <[www.gazetadopovo.com.br/economia/2-mil-haitianos-vivem-sonho-curitibano-9eej1gowl4ytsphn772ph8y1a](http://www.gazetadopovo.com.br/economia/2-mil-haitianos-vivem-sonho-curitibano-9eej1gowl4ytsphn772ph8y1a)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

Outras matérias encontradas na internet que contribuíram para o aprofundamento e delineamento do percurso da pesquisa, as quais foram suscitando a intenção de conhecer os cursos existentes.

Haitianos concluem curso de Língua Portuguesa oferecido pela rede municipal de ensino. Um grupo de 13 estudantes de origem haitiana recebeu na noite de terça-feira (09) o certificado de participação do curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros. As aulas aconteceram no Liceu de Ofícios Curitiba, no Centro, por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Fundação de Ação Social (FAS). Além de aprenderem a se comunicar em Português com a certificação do curso ajudará aos estrangeiros a melhor inclusão no mercado de trabalho [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2014)<sup>91</sup>.

Curso de português para imigrantes. Na quarta-feira dia 09 de março foi dado início ao curso gratuito de português para imigrantes, promovido pelo Núcleo de Direitos Humanos, Instituto Ciência e Fé e Núcleo de Línguas. O projeto de atendimento aos imigrantes teve início em 2014, dado o intenso fluxo de imigrantes haitianos para o Brasil e particularmente Curitiba. Além das aulas de português, que ocorrem todas as quartas-feiras, o NDH presta atendimento às demandas individuais relacionadas às dificuldades dos imigrantes quanto à morada, documentação, emprego e justiça do trabalho. Para esse ano está prevista a oferta de curso profissionalizante para a formação de competências voltados ao mercado de trabalho, a fim de que os imigrantes possam conquistar o direito à vida digna como cidadãos brasileiros e curitibanos (PUCPR, 2015)<sup>92</sup>.

Paraná oferece cursos técnicos e de Língua Portuguesa para Haitianos. O Governo do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, oferece desde o ano passado uma nova oportunidade para imigrantes haitianos e africanos que vieram para o Estado em busca de uma nova vida. O curso de Língua Portuguesa para imigrantes é oferecido gratuitamente na Vila da Cidadania, em Piraquara, na Região Metropolitana de Curitiba. Além do curso de idioma, a Secretaria da Educação oferta gratuitamente. O curso de Língua Portuguesa para Imigrantes, que funciona de segunda a quinta-feira (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2015)<sup>93</sup>.

Curso gratuito de português para imigrantes haitianos tem vagas abertas em Curitiba. Um projeto da Fundação Honorina Valente, de Curitiba, está abrindo portas para muitos haitianos que saíram do país de origem para tentar mudar de vida no Brasil. Desde 2014, a entidade oferece para esses imigrantes aulas gratuitas de Língua Portuguesa, que hoje são dadas no prédio da Faculdade Bagozzi, no bairro Portão [...] (FUNDAÇÃO HONORINA VALENTE, 2016)<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> Matéria da Prefeitura Municipal de Curitiba, publicada em 10/12/2014, intitulada: Haitianos concluem curso de Língua Portuguesa oferecida pela rede municipal de ensino. Disponível em: <[www.curitiba.pr.gov.br/noticias/haitianos-concluem-curso-de-lingua-portuguesa-oferecido-pelo-rede-municipal-de-ensino/35066](http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/haitianos-concluem-curso-de-lingua-portuguesa-oferecido-pelo-rede-municipal-de-ensino/35066)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

<sup>92</sup> Matéria da PUCPR, Núcleo de Direitos Humanos, publicada em 15/03/2015, intitulada: Curso de português para imigrantes. Disponível em: <[www.ndh.pucbr/2016/03/15/curso-de-portugues-para-imigrantes](http://www.ndh.pucbr/2016/03/15/curso-de-portugues-para-imigrantes)>. Acesso em: 20 de set. 2015.

<sup>93</sup> Matéria do Governo do Estado do Paraná, publicada em 15/06/2015, intitulada: Paraná oferece cursos técnicos e de Língua Portuguesa para Haitianos. Disponível em: <[www.cidadao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=84537](http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=84537)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

<sup>94</sup> Matéria da Banda B, publicada em 29/04/2016, intitulada: Curso gratuito de português para imigrantes haitianos tem vagas abertas em Curitiba. Disponível em: <[www.bandab.com.br/geral/curso-gratuito-de-portugues-para-imigrantes-haitianos-tem-vagas-para-novos-alunos-2/](http://www.bandab.com.br/geral/curso-gratuito-de-portugues-para-imigrantes-haitianos-tem-vagas-para-novos-alunos-2/)>. Acesso em: 16 de jan. de 2017.



A partir destas notícias preliminares e da contribuição de profissionais que atuam na Educação, direta ou indiretamente com o tema da migração, nesta etapa da pesquisa e para a coleta de dados buscou-se alcançar informações complementares, como através da requisição dos projetos dos cursos, ou informações complementares junto às experiências que fomos encontrando.

Para tanto foi necessário realizar contatos telefônicos com alguns responsáveis por esses cursos, enviar e-mails com solicitações e contextualização dos motivos da pesquisa, entrega do projeto e carta explicativa sobre a pesquisa da universidade, bem como o envio de um instrumento denominado de Guia de Informações, elaborado apenas, como o próprio nome diz, para servir de guia na busca dos dados, não se referindo a elaboração de um formulário ou questionário de pesquisa para fins de entrevista.

Destaca-se que a pesquisadora participou de uma solenidade de entrega de certificados, em dezembro de 2016, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba a migrantes haitianos, o que favoreceu sua aproximação com essa experiência de ensino da Língua Portuguesa, bem como uma melhor compreensão do momento e cenário político.

No contexto das requisições por ensino de Língua Portuguesa para os migrantes haitianos, nesta pesquisa, considera-se a existência de iniciativas com foco, principalmente, nas instituições governamentais em seus âmbitos de competência acerca da Política Pública de Educação, principalmente o Estado, e mapear as demais ofertas de cursos ou outras iniciativas, se houver.

Destaca-se que em alguns órgãos/setores foi necessário protocolar requerimentos, como foi o caso das duas Secretarias: Municipal de Educação e Estadual de Educação; para esta última, junto à Coordenação de Articulação Acadêmica (CAA). Foi preciso, em alguns casos, também o agendamento de visitas, com objetivo de conseguir outras informações e a fim de prestar esclarecimentos sobre o teor da pesquisa, cuja receptividade sempre foi de pronto acatada.

Registra-se, no entanto, algumas dificuldades na obtenção das respostas, as quais foram recebidas somente no exercício vigente, afetando em parte os prazos do cronograma para o bom andamento da pesquisa. As informações coletadas foram sistematizadas e serão apresentadas na sequência e de forma mais detalhada.

Dos resultados obtidos situa-se sobre as experiências que conseguimos mapear sobre os cursos existentes de ensino da Língua Portuguesa para migrantes haitianos, que será apresentada de duas formas. A primeira, por meio de uma breve explanação, a partir do instrumento denominado de Guia de Informações sobre os Cursos de Língua Portuguesa. Por meio dos projetos, informações na internet ou fornecidas pelas questões elencadas no chamado guia. Com a sua utilização buscávamos alcançar informações sobre a implantação dos cursos e suas razões motivadoras, quais órgãos, instituições ou movimentos sociais estiveram ou ainda se encontravam envolvidos, ainda, destacando outras informações complementares que julgamos de relevância.

Em segundo, será apresentado um quadro com a sistematização das informações encontradas nos documentos, matérias na internet ou em outros documentos, projetos dos cursos, quando fornecidos pelos Órgãos, Entidades, Universidades, e/ou demais responsáveis.

Os cursos ou iniciativas existentes sobre o ensino da Língua Portuguesa a migrantes haitianos que conseguimos mapear foram organizados a título de apresentação da seguinte forma:

- a) Órgãos Governamentais;
- b) Instituições de Ensino Superior (IES) de caráter Público e Privado, de Curitiba;
- c) Organizações Não Governamentais.

Inicia-se a apresentação das informações coletadas acerca dos cursos, iniciativas ou outras ações pontuais encontradas e oferecidas pelos seguintes órgãos:

#### **a) Órgãos Governamentais**

Com recorte para as respectivas esferas do estado e do município, por meio das Secretarias de Estado da Educação do Paraná (SEED) e do Município de Curitiba (SME) por se tratarem de instituições com competências específicas na promoção da educação escolar pública com atribuições nos níveis de formação médio e fundamental da educação básica, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino de Língua Estrangeira.

Acerca da busca de informações sobre os cursos de Português para migrantes pela SEED, registra-se que antes de iniciar os contatos com essa

Secretaria, em uma breve contextualização histórica, se buscou pesquisar sobre a oferta da modalidade de ensino em língua estrangeira, de modo a verificar a inclusão do ensino da Língua Portuguesa a migrantes no rol de línguas ofertadas.

Destaca-se que a criação do Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná se deu na década de 1980 e se consumou com a criação oficial do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)<sup>95</sup>, no ano de 1986. Nessa mesma década constatou-se que houve a introdução da língua estrangeira nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No documento intitulado Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de 2008, constatou-se que as Línguas Estrangeiras Modernas ofertadas por meio do CELEM são: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Polonês e Ucraniano, e que o ensino da Língua Portuguesa não se encontra citado no rol das línguas. Num primeiro momento, acredita-se que a razão pode estar ligada ao fato do Português não se referir a uma língua estrangeira, pois se trata da língua materna, esta que por sua vez é, no mais das vezes, oferecida a estrangeiros, portanto possui outra particularidade.

Inicialmente foi estabelecido contato telefônico junto ao Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) para obtenção de informações complementares sobre o curso e também sobre procedimentos para acesso ao projeto do curso citado na matéria datada de 15/06/2015<sup>96</sup>, como veremos adiante. A intenção foi verificar se o CELEM vem atendendo a esta requisição e qual tem sido a sua efetividade, de forma a responder o problema de pesquisa, se é uma política pública já constituída na Política de Educação Estadual, ou em processo de construção, levando-se em conta as deliberações, ações e metas dispostas no Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Estado do Paraná<sup>97</sup>.

---

<sup>95</sup> O CELEM é um sistema de ensino extracurricular gratuito de cursos básicos e de aprimoramento em língua estrangeira moderna, tem como público alvo os alunos da Rede Estadual de Educação Básica, bem como professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade. Dentro de uma política educacional que valoriza a diversidade cultural, a Resolução 3904/2008 - SEED, que regulamenta o funcionamento do CELEM, considera "a importância que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) tem no desenvolvimento do ser humano quanto à compreensão de valores sociais e a aquisição de conhecimento sobre outras culturas." Disponível em: <<http://www.cscmarioquintana.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 05 de nov. de 2017.

<sup>96</sup> Matéria do Governo do Estado do Paraná, publicada em 15/06/2015, intitulada: Secretaria oferece cursos para imigrantes haitianos. Disponível em: <[www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1582&tit=Secretaria-oferece-cursos-para-imigrantes-haitianos](http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1582&tit=Secretaria-oferece-cursos-para-imigrantes-haitianos)>. Acesso em: 26 de out. de 2017.

<sup>97</sup> Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Estado do Paraná 2014 – 2016. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=100>>. Acesso em: 05 de out. de 2017.

Nesse sentido, foi encaminhada solicitação contextualizando a justificativa da pesquisa, cuja resposta foi recebida em 01/11/2017, orientando para acessar a Coordenação de Articulação Acadêmica. O protocolo foi realizado para o respectivo requerimento de autorização para realização da pesquisa, cuja resposta foi fornecida em fevereiro de 2018, da qual trataremos mais adiante.

Segundo a matéria citada anteriormente neste capítulo, *Paraná oferece cursos técnicos e de Língua Portuguesa para Haitianos*, datada de 15/06/2015, sabe-se que o curso de Língua Portuguesa para migrantes foi oferecido gratuitamente na Vila da Cidadania, em Piraquara, na Região Metropolitana de Curitiba. Era dividido em quatro módulos com duração de um ano. A certificação ocorreu via Instituto Federal do Paraná (IFPR), de domínio básico em Língua Portuguesa. O curso foi ministrado por professores voluntários em português e também em francês. Em sua segunda edição, contou com 47 alunos. Destes, 45 eram do Haiti, um da República Democrática do Congo e um do Senegal.

Além do curso de idioma, a Secretaria da Educação ofereceu outros cursos técnicos de nível médio, visando o ingresso no mercado de trabalho, isto porque a procura dos migrantes por estes cursos é grande. Dos cursos de nível médio oferecidos, os mais procurados são Informática e Administração.

Ainda sobre este tema, constata-se que a SEED divulgou edital – nº. 44/2017 - GS/SEED, de 05/07/2017 – para procedimento de credenciamento de docentes externos para pasta de capacitação dos professores da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná no Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira com ênfase em Estudos Linguísticos e Línguas Estrangeiras Modernas. Este curso de Língua Portuguesa, a partir de 2018, destina-se aos estrangeiros pela modalidade EJA.

Consta do edital que, para maiores esclarecimentos, é necessário acessar a EJA, da SEED, por meio do endereço eletrônico [credenciamentoeja@seed.pr.gov.br](mailto:credenciamentoeja@seed.pr.gov.br). Também este tipo de ensino encontra-se vinculado à EJA, justificando a busca já mencionada no capítulo III sobre a problemática de tratar-se ou não de uma política pública, bem assim, a importância de situar o lugar desse tipo de ensino.

Antes de adentrarmos às informações propriamente ditas que recebemos desta Secretaria, a seguir disponibilizaremos o quadro do eixo da Educação, do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados e Apátridas do Paraná – 2014-2016, de modo a dar a conhecer as ações, as metas, os

indicadores, as parcerias, os prazos e a dotação orçamentária que resultaram dos encaminhamentos da I Conferência Estadual sobre Migrações e Refúgio do Paraná.

Salienta-se que a I Conferência Estadual sobre Migrações e Refúgio do Paraná foi organizada pelo Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná, ocorreu no mês de março de 2014, tendo contado com participação de um público de aproximadamente 100 (cem) pessoas, de diversas representações do governo do Estado tanto quanto da sociedade civil.

QUADRO 5 – EDUCAÇÃO

AÇÕES	METAS	INDICADORES	PARCERIAS	PRAZO	ORÇAMENTO
1. Articular a inserção da temática da Migração, Refúgio e Apátrida em espaços educativos e de formação.	<p>1.1 Incluir a temática da Migração, Refúgio e Apátrida de forma transversal nos currículos estaduais e municipais.</p> <p>1.2 Estabelecer parcerias com universidades e centros universitários que pesquisem o tema.</p> <p>1.3 Realizar seminários, palestras e cursos sobre a temática da Migração, Refúgio e Apátrida.</p>	Realização de seminários, cursos e palestras.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Instituições de Ensino Superior (IES Federais e Estaduais), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
2. Desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Cursos de Língua Portuguesa.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Instituições de Ensino Superior (público e privado), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
3. Estimular e desenvolver programas de Ensino de Língua Estrangeira para funcionários e agentes dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Estrangeira para a equipe de funcionários dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas, que não tenham fluência na língua do público atendido.	Cursos de Língua Estrangeira.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Instituições de Ensino Superior (público e privado), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
4. Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino.	Realizar análise dos currículos para reinserção do estrangeiro na Educação Básica e Ensino Superior	Acolhimento de 100% dos solicitantes de Ingresso.	Secretaria de Estado de Educação (SEED), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR).	Contínuo	2015-2018

FONTE: PARANÁ, Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, Departamento de Direitos Humanos e Cidadania, Plano Estadual de Políticas Públicas Para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – 2014 – 2016.

À luz da resposta recebida da Secretaria de Estado da Educação, em fevereiro de 2018 sobre as ações e metas citadas no Plano Estadual anteriormente mencionado, destacamos que iniciamos a apresentação sobre a Ação de número 2, justificada pelo fato de tratar do curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) para 2018. Ou seja, por essa ação estar diretamente ligada ao

objeto deste estudo, sendo que na sequência serão descritas as demais ações e respectiva posição informada.

1) Ação de nº. 2, Desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas. Diz a informação dessa Secretaria:

Para concretizar esta ação, está previsto para iniciar em 2018, por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), a oferta do Curso de Português para Falantes de Outras Línguas, com duração de 160 horas/aula, com o objetivo de promover a integração do migrante com a cultura brasileira e paranaense por meio da aquisição da competência Comunicativa na Língua Portuguesa, em nível básico (SEED/DEF, 2018).

Conforme a resposta recebida em fevereiro de 2018, sob o protocolo de despacho nº. 14.990.081-0 da Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação, Departamento de Educação Básica, acerca das demais ações executadas e das metas alcançadas para implementação do Plano Estadual de Promoção de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas, destaca-se:

2) Quanto a Ação nº. 1: Articular a inserção da temática da Migração, Refugio e Apatridia em espaços educativos e de formação, no atendimento às metas:

a) Meta 1.1 – “Incluir a temática [...] de forma transversal nos currículos estaduais”. Considerando as legislações vigentes e partindo dois pressupostos das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), esta SEED/DEB tem orientado para que as abordagens das temáticas da contemporaneidade sejam efetivadas preferencialmente via disciplina pautada pela interdisciplinaridade e pela contextualização, de acordo com o conteúdo intencionalmente expresso no Plano de Trabalho Docente. Nessa concepção, as disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, História, Geografia e Sociologia, abordam as questões relacionadas a situação de migrantes e refugiados, por meio dos seguintes conteúdos estruturantes e básicos, quais sejam: A Cultura e a Educação em Direitos Humanos; o Processo de Socialização e as Instituições Sociais; Cultura e a diversidade Cultural no Brasil; o Conceito de Trabalho em Diferentes Sociedades; Desigualdade Sociais no Brasil; Direitos Humanos e Cidadania; Direitos Civis, Políticos e Sociais; Pluralidade Ética; Ética e Moral; Autonomia do Sujeito e a Necessidade de Normas; Discussão da Filosofia Política; Esfera Pública e Privada; Cidadania Formal e Participativa; Relação entre Comunidade e Poder; Diversidade Étnica; Relações Culturais, de Poder e de Trabalho; Diversidade Religiosa (por meio das quatro matrizes religiosas); Relações entre Comunidade e Poder; O Estado e as Relações de Poder; Os sujeitos e suas Relações com o outro no Tempo; As Culturas Locais e a Cultura Comum; As expressões da Violência nas Sociedades Contemporâneas;

Democracia, Autoritarismo e Totalitarismo; Formação e Desenvolvimento de Estado.

b) Meta 1.2 – “Estabelecer parcerias com universidades e centros universitários”. Informamos que no próximo dia 08/02/2018, haverá reunião ordinária do CERMA, Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, em que esta Secretaria tem representante legal, sendo a servidora Marcia Leonora Dudeque, Conselheira. A Conselheira promoverá, na citada reunião, as articulações necessárias com os representantes/conselheiros das Universidades, em prol da população alvo.

c) Meta 1.3 – “Realizar Seminários, palestras e cursos sobre a temática”. – Curso do **Gestão em Foco**, para gestores das instituições de ensino, na Unidade que abordará a Educação de Jovens e Adultos, a presença e acolhimento deste público nas escolas que ofertam EJA. Já realizado em 2017.– Curso de “Capacitação de professores de PLE – Português como Língua Estrangeira professores de PLE- Português como Língua Estrangeira”, com objetivo de proporcionar reflexões sobre a prática de ensino de português como língua estrangeira para atender um público crescente de alunos estrangeiros matriculados na rede Estadual de Ensino. Participação do referido curso professores de Língua Portuguesa dos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais; Previsto para o primeiro semestre de 2018. – Oficina no **Formação em Ação**, para os professores da rede Estadual, sobre a temática da migração, refúgio e apátrida; Prevista para os segundo semestre de 2018 (SEED/DEF, 2018 grifos da autora).

### 3) Quanto a Ação nº. 3: Estimular e desenvolver programas de ensino de Língua Estrangeira para funcionários e agentes dos órgãos públicos:

Com relação à esta ação, o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, já oferta, em cerca de 1.500 Instituições de Ensino em todo o Estado do Paraná, mais de 2.500 cursos gratuitos de 9 (nove) Línguas Estrangeiras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, japonês, Mandarim, polonês e Ucrâniano), destinado a alunos da Rede Estadual de Educação e com oferta estendida aos professores, funcionários da Rede Pública Estadual de Educação Básica, bem como à comunidade em geral.

### 4) Quanto a Ação nº. 4: Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas em todos os níveis e modalidades de ensino:

Para atender a garantia de acesso à educação pelos Migrantes, Refugiados e Apátridas, cumprindo a deliberação n. 09/01 do CEE/PR, a SEED possibilita: **Aproveitamento de Estudos**, para a qual a instituição de destino transcreve no histórico escolar a carga efetivamente cumprida pelo estudante, nos estudos concluídos com aproveitamento na escola de origem, para fins de cálculo da carga horária total do curso;- **Classificação**, que é o procedimento adotado pela instituição de ensino, segundo critérios próprios, para posicionar o estudante na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho, adquiridos por meios formais ou informais. Podendo ser realizada por transferência (para candidatos procedentes de escolas do país ou do exterior, considerando a classificação na escola de origem independentemente de escolarização anterior) ou

ainda mediante avaliação (feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série, ciclo, período, fase ou etapa adequada); - **Equivalência e a Revalidação de Estudos Incompletos**, que destina-se aos estudantes que estudaram no exterior e não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio e pretendem matrícula em uma das referidas etapas de ensino. Poderá ser realizada em Estabelecimento de Ensino credenciado (conforme Deliberação n. 01/03 – CEE); - **Matrícula na série compatível com a idade**, em qualquer época do ano, quando o estudante oriundo de país estrangeiro não apresentar documentação escolar e condições imediatas para Classificação, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos. Todas essas ações de regularização da vida escolar do estudante contemplam, para além da documentação, a realização de adaptações curriculares, ou seja, um “conjunto de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, sem prejuízo das atividades previstas na proposta pedagógica da escola, para que o aluno possa seguir o novo currículo”, conforme estabelece a referida Deliberação. Para efetivação do processo de adaptação, deve-se comparar o currículo, especificar as adaptações a que o estudante estará sujeito, elaborar um plano próprio, flexível e adequado a cada caso. Ainda, segundo o art. 28 da mesma Deliberação, a adaptação faz-se pela base nacional comum e pode ser realizada durante os períodos letivos ou entre eles, a critério da instituição de ensino (SEED/DEF, 2018 grifo da autora).

Conforme informado na Ação de nº. 2, especificamente sobre a realização de curso de Português para estrangeiros, no caso específico desta pesquisa, voltado para migrantes haitianos, buscamos localizar a memória da reunião citada do dia 08/02/2018 no site do CERMA/PR, porém esta não foi localizada.

Em contrapartida, localizamos a matéria datada de 27/02/2018, intitulada *Paraná oferta curso de português para estrangeiros e de Libras*, que diz:

O Governo do Paraná tem duas novidades para quem deseja aprender novos idiomas impulsionar a carreira. A Secretaria de Estado da Educação oferta desde o início do ano letivo os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ouvintes. Os cursos são ofertados gratuitamente em escolas da rede estadual de ensino em diferentes regiões do Estado. Os estrangeiros que querem falar melhor a Língua Portuguesa podem se matricular a qualquer momento, mediante a apresentação de fotocópia de visto no passaporte ou do documento de identidade de estrangeiro. ‘Essa novidade possibilita que estudantes ou imigrantes de países que não têm o português como língua materna aprendam a nossa língua e ampliem suas possibilidades de emprego, turismo e cultura’, disse a secretária da Educação, Ana Seres. A oferta do curso faz parte do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiado, Migrantes e Apátridas do Paraná do Governo do Estado. O curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) é ofertado em 14 escolas estaduais nos municípios de Curitiba, Arapongas, Cascavel, Londrina, Cambé, Jaguapitã, Rolândia e Nova Laranjeiras. ‘O curso tem como objetivo proporcionar aprendizagem e desenvolvimento de habilidades essenciais para a comunicação e interação social’, explicou o chefe do Departamento de Educação Básica da



Secretaria da Educação, Cassiano Ogliari. Os concluintes terão habilidades para comunicação oral e escrita na língua portuguesa (SEED, 2018)<sup>98</sup>.

Desta forma, entende-se que o Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, cumpriu a meta de nº. 2 através da oferta de curso de Português para migrantes, além da permanência das parcerias com outras instituições, as quais já vinham estabelecidas anteriormente.

Sobre o Projeto Haiti, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná, após requerimento e autorização para a obtenção das informações para a pesquisa, obtivemos retorno das informações, que passaremos a relatar e/ou transcrever. O título é Curso Instrumental de Língua Portuguesa para Estrangeiros. Segundo informações recebidas dessa Secretaria em 08/02/2018:

Curitiba é uma das cidades brasileira que mais recebem migrantes haitianos e há a necessidade de atendê-los em suas demandas como acontece com os demais cidadãos curitibanos. As escolas da rede municipal que ofertam a Educação de Jovens e Adultos/EJA têm sido muito procuradas por este público para aprender a língua portuguesa e a Secretaria Municipal de Educação/SME entendendo que é parte da função social da escola pública o resgate da cidadania e dos direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, econômica ou étnico-racial, criou em 2013, o Projeto Haiti, visando promover a inclusão destes imigrantes que vivem em nossa cidade através da oferta de um curso instrumental de língua portuguesa. O curso é em nível básico e busca facilitar a realização de atividades cotidianas como: fazer um cadastro de emprego, realizar uma entrevista, tirar carteira de trabalho, expressar-se no posto de saúde, solicitar uma informação, realizar uma operação bancária, alugar um imóvel, fazer compras, relacionar-se, etc. (PMC, SME, 2018).

Acerca do histórico do Projeto Haiti sobre ensino da Língua Portuguesa, a Secretaria informou:

A Secretaria Municipal de Educação/SME/Departamento do Ensino Fundamental/DEF, em agosto de 2013, foi procurada pela ONG Casa Latina Americana/CASLA que atendia gratuitamente mais de 100 haitianos aos domingos tentando ensinar-lhes a Língua Portuguesa. Como não havia professores ou especialistas no ensino de língua entre os voluntários, o atendimento pela CASLA ficou inviável (PME, SME, 2018).

A Secretaria, considerando a importância criou o Projeto Haiti, o qual ficou sob a responsabilidade da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto iniciou em uma Escola Municipal, Professor Brandão, a partir de 19 de

---

<sup>98</sup> Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação oferta desde o início do ano letivo os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ouvintes. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7446&tit=Parana-oferta-curso-de-portugues-para-estrangeiros-e-de-Libras>> Acesso em: 20 de mar. de 2018.

agosto de 2013, por intermédio da professora Ciomara Amorelli Viriato da Silva, lotada naquela secretaria. O curso iniciou com 24 alunos. Durante o curso, percebeu-se que os alunos tinham níveis diferentes de proficiência na língua, o que exigiu a subdivisão da turma. Em 2013 cursaram 68 pessoas e não houve certificação. A Secretaria forneceu kit contendo materiais escolares, além de lanche aos alunos.

O aumento na demanda por cursos em outros bairros fez com que a Secretaria buscasse estabelecer parceria junto a UFPR. Esta, por sua vez, também passou a ofertar cursos através do Centro de Língua Estrangeira (CELIN) da Universidade Federal do Paraná. Assim, a partir de então, a UFPR passou a ofertar cursos de Língua Portuguesa a haitianos. Sobre o curso da UFPR, será retomado adiante.

A Secretaria continuou realizando cursos tendo atendido, em 2014, 21 pessoas e, em parceria com a Fundação de Ação Social (FAS), realizou a certificação. Em 2016, entre junho e outubro, foi ofertado o curso básico de 60 horas nas escolas municipais Germano Paciornik, localizada no bairro Boqueirão, e na Papa João XXIII, localizada no bairro Portão, tendo sido atendidos 120 alunos haitianos. A certificação foi pela própria Secretaria.

Em 2016 o Projeto Haiti expandiu-se para outros bairros, formando no 1º semestre 120 (cento e vinte) alunos e no 2º semestre 105 (cento e cinco) alunos haitianos. Em 2017, o curso foi ofertado na Escola Municipal Germano Paciornik, com uma turma de 19 (dezenove) alunos e, na Igreja do Evangelho Quadrangular, bairro Rebouças, com uma turma de 17 (dezessete) alunos. Ao todo participaram 470 (quatrocentos e setenta) alunos.

Os conteúdos abordados nesses cursos, na *turma inicial* são: Preenchimento de Cadastro; Documentos; Apresentação e cumprimentos; Atividades diárias; Alfabeto, dias da semana e meses; Localização espacial; Conhecendo espaços da cidade; Corpo, saúde, higiene e postos de saúde; Profissões; Preenchimento de Currículo; O uso dos números no Brasil; Moradia; Vestuário. Na *turma Intermediária*, os conteúdos são: Apresentação em uma entrevista; Conhecendo a cidade de Curitiba; Características físicas e psicológicas; Cultura Brasileira: comidas, festas, músicas; Número, horas e dinheiro; Direitos e deveres; Lei Maria da Penha; Estatuto da Criança e do Adolescente; Situações de comunicação: ambiente de trabalho, em uma consulta no posto de saúde,

solicitando ou dando informações; Corpo, saúde e higiene; Carteira de Trabalho e direitos trabalhistas; Atividades diárias; Situações de comunicação: compras no mercado, pagamento de contas; Disque Direitos Humanos.

Destaca-se que, na matéria divulgada no site institucional da Prefeitura Municipal de Curitiba, de 21/05/2017, consta que

[...] a integrante da equipe da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, da SME, Ciomara Amorelli Viriato da Silva, apresentou durante a oficina sobre atendimento e acolhimento a imigrantes e refugiados a experiência do Projeto Haiti<sup>99</sup> [...].

Ressalta-se que a informação constante na matéria supracitada, envolvendo o projeto do curso de Língua para os Haitianos, dessa Secretaria Municipal de Educação, e que envolvia a coordenadoria da modalidade de ensino EJA, foi um dos elementos motivadores da busca pela identificação do lócus deste tipo de ensino, nas diferentes modalidades da Educação, como abordado no Capítulo III.

#### **b) Instituições de Ensino Superior – IES, de caráter público e privado, de Curitiba**

Os cursos de Língua Portuguesa para haitianos que localizamos nas Instituições de Ensino Superior de caráter público foram: o curso de Português para Haitianos do Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e curso de Português para Falantes de outras Línguas (PFOL), do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os quais abordaremos a seguir. O curso de Língua Portuguesa para haitianos que localizamos em Instituição de Ensino Superior de caráter privado foi o da PUCPR, sobre o qual trataremos adiante.

Inicia-se com o Curso de Português para Haitianos do Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Segundo informações das Professoras Viviane Pereira e Maria Gabriel do curso de Letras, o curso da UFPR foi desencadeado em uma reunião em que participaram o Coordenador do Curso de Letras da UFPR, Professor João Arthur, e

---

<sup>99</sup> Matéria da Prefeitura Municipal de Curitiba, publicada em 21/05/2015, intitulada: Projeto da Secretaria da Educação atende adultos e crianças haitianas. Disponível em: <[www.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-da-secretaria-da-educacao-atende-adultos-e-criancas-haitianas/36511](http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-da-secretaria-da-educacao-atende-adultos-e-criancas-haitianas/36511)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

representantes da Ordem dos Advogados do Brasil e da Associação de Haitianos, considerando a concessão de visto por razões humanitárias pelo Brasil e a chegada dos migrantes a partir de 2012. Assim, deflagrou-se a demanda pelo ensino da língua, conseqüentemente, a oferta do curso.

Segundo Gediél et al (2016):

[...] em 2013, o Curso de Letras e o Centro de Línguas Estrangeiras da UFPR abriram espaço para o ensino de língua portuguesa para migrantes haitianos e refugiados sírios, juntamente com pesquisa e ensino de Kreyól haitiano e árabe para brasileiros. O norte político pedagógico dessas atividades situa-se na interculturalidade e as atividades didáticas se orientam pela ideia da pedagogia em trânsito, que valoriza o provisório, a urgência, a amizade, o dom e a hospitalidade (GEDIEL et al, 2016, p. 25).

Por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello<sup>100</sup> do ACNUR, em 2014, foi organizado o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), que passou a articular as atividades de extensão, interdisciplinarmente, e com outras organizações da sociedade civil, além de instâncias e órgãos públicos, que passaram a fazer gestão sobre a política migratória, ampliando o diálogo e atuando sob o tema com diferentes grupos.

O projeto do curso da UFPR, a partir do Programa de Política Migratória e Universidade Brasileira, implementado pelo Curso de Letras, refere-se ao Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), como extensão universitária, de 2013 a 2017, formando aproximadamente 1.200 alunos, sendo 637 entre 2014 e 2015 (GEDIEL et al, 2016).

Destaca-se que as atividades do PMUB são desenvolvidas por vários cursos da UFPR, entre eles, o Curso de Letras, de Direito, Ciências da Computação, Sociologia, Psicologia, Comunicação Social e História. Todos os projetos têm como objetivo a realização de processos educativos, culturais e científicos, que buscam

<sup>100</sup> Sobre a Cátedra Sérgio Vieira de Melo: "Promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada a população em condição de refúgio é um dos objetivos da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Desde 2003, o ACNUR implementa a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) em cooperação com centros universitários nacionais e com o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Neste acordo de cooperação com as universidades interessadas, o ACNUR estabelece um Termo de Referência com objetivos, responsabilidades e critérios para adesão à iniciativa dentro das três linhas de ação: educação, pesquisa e extensão. Além de difundir o ensino universitário sobre temas relacionados ao refúgio, a Cátedra também visa promover a formação acadêmica e a capacitação de professores e estudantes dentro desta temática. O trabalho direto com os refugiados em projetos comunitários também é definido como uma grande prioridade. Como exemplos de iniciativas, diversas universidades têm desenvolvido ações para fomentar o acesso e permanência ao ensino, a revalidação de diplomas, assim como o ensino da língua portuguesa à população de refugiados. A importância desta iniciativa foi reconhecida pela Declaração e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina, assinada em 2004 por 20 países da região e que recomenda a investigação interdisciplinar da promoção e da formação do direito internacional dos refugiados. A Cátedra, como seu nome indica, é uma homenagem ao brasileiro Sérgio Vieira de Mello, morto no Iraque naquele mesmo ano e que dedicou grande parte da sua carreira profissional nas Nações Unidas ao trabalho com refugiados, como funcionário do ACNUR". Disponível em <<http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/catedra-sergio-vieira-de-mello/>>. Acesso em: 11 de nov. de 2017.

integrar ensino, pesquisa e extensão, propondo uma interlocução horizontal e criativa (GEDIEL et al, 2016, p. 25) entre a instituição de ensino e a comunidade representada pelos grupos e entidades de migrantes e o Estado.

O programa, em síntese, propôs política migratória para inserção dos migrantes e refugiados na instituição e, em outras, para cursarem ensino superior, fundamental e médio; aprimorou a elaboração de instrumentos normativos que possibilitou o retorno de alunos aos estudos; estimulou o aperfeiçoamento curricular e a produção acadêmica sob o tema das migrações; concedeu bolsas de estudo para estagiários que contribuem no atendimento ao público nas várias demandas trazidas pelos haitianos, o que se pode considerar um diferencial “seja questões da língua, seja pelo sentimento de reconhecimento e identificação” (GEDIEL et al, 2016, p. 27), tanto auxiliam na tradução dos documentos, quanto nas aulas de Português.

O projeto do curso da UFPR está em construção. O curso é realizado em 14 turmas, sendo quatro delas na semana, com 3 horas/aula por dia. Tem-se a informação de que formam, em média, 200 alunos por semestre<sup>101</sup>. O curso de ensino da Língua Portuguesa para migrantes haitianos está vigente até o momento. Os recursos disponíveis, materiais e humanos, incluindo os acadêmicos, são os do curso de Letras.

A certificação dos cursos é via extensão universitária, tanto para os alunos do curso de Letras que contribuíram nos trabalhos quanto para os migrantes.

Esclarece-se, no entanto, que o Centro de Línguas (CELIN) da UFPR atende, principalmente, estrangeiros que vêm para o Brasil por meio de intercâmbio e empresários que vêm trabalhar em nosso País e precisam apreender a língua. Ou ainda, aqueles alunos que acessam os acordos e convênios do Programa Estudante Convênio de inserção universitária, ligado ao Programa Bolsa de Apoio ao Estudante Estrangeiro, mantido pelo governo com outros países como, por exemplo, Togo, Cuba e a comunidade em geral, que busca um idioma, via de regra, uma língua estrangeira.

Para concluir, segundo Gediel et al (2016):

Todas as atividades de extensão se orientam pela hospitalidade incondicional, na assessoria jurídica, no apoio e acompanhamento

---

<sup>101</sup> Diz a matéria “UFPR promove ações de integração para imigrantes haitianos [...] O projeto Português Brasileiro Para Migração Humanitária (PBMH), junto com alunos e professores do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, tem ajudado vários imigrantes haitianos. Cerca de 200 alunos têm aulas de português e recebem, também, uma série de acompanhamentos que visam auxiliar essas pessoas a se integrar nessa realidade que é morar em um novo país”. Disponível em: <<http://www.acessoinformacao.gov.br>>. Acesso em: 11 de nov. de 2017.

psicológico, nas aulas de português para estrangeiros, na habilitação na área da informática com vistas à inclusão digital, facilitando a inserção de refugiados e migrantes no mercado de trabalho” (GEDIEL et al, 2016, p. 28).

Passa-se para o curso de Português para Falantes de outras línguas (PFOL), do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná que, segundo informações fornecidas pela Professora Jeniffer Albuquerque, já existe há mais de quinze anos. É direcionado à comunidade interna da universidade, a alunos intercambistas, bem como para a comunidade externa, formada de estrangeiros que estão no País com visto de estudo, para trabalho ou acompanhando seus cônjuges. No entanto, mais recentemente, a partir de 2011, passou a atender migrantes haitianos com visto de auxílio humanitário.

A realização de cursos de Português para haitianos surgiu por iniciativa de professores que atuavam em projetos voluntários em Curitiba, motivados pela demanda apresentada por ONG's, como a CASLA. Trata-se de um curso de extensão universitária que funciona com a atuação de professores de Português da instituição e alunos do curso de Letras, que atuam como professores em pré-serviço.

O curso de Português para migrantes em situação de vulnerabilidade social surge da necessidade inicial em aprender o Português para sobreviver no Brasil, para trabalhar, para conseguir um lugar para morar e trazer a família. Tais necessidades, segundo a Professora Jeniffer Albuquerque, continuam sendo as demandas principais. Porém, com a duração da estadia no Brasil, a demanda por estudo e qualificação de ensino superior e pós-graduação também cresceu.

O curso tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento da proficiência linguística de alunos estrangeiros, migrantes, em situação de refúgio, com visto humanitário ou em outras condições. Tem-se que a partir da língua, na e pela língua, os aprendizes podem tentar (re)construir suas identidades e seus lares. Os cursos são semanais, com 60 horas por semestre. Se dá através dos níveis básicos 1 e 2, intermediário e avançado, bem como são realizadas outras atividades, como aulas de informática, dança, pintura. A inserção desses alunos nas atividades da universidade vem demandando o envolvimento de outras áreas, como saúde, nutrição, exercício físico, trabalhos manuais, preparação para entrar e acessar a universidade.

A concepção de língua voltada para o atendimento de comunidades de migrantes em situação de vulnerabilidade social em que se fundamentam é a partir de três autores: Cabete, Norton e Bakhtin.

Ainda segundo a Professora Jeniffer Albuquerque, o curso do PFOL baseia-se na concepção de língua de acolhimento de Cabete (2010), ou seja, um segundo idioma adquirido em contexto migratório; que se volta para as necessidades desses migrantes e às convenções sociais que eles precisam dominar em seu novo contexto de vida.

A partir de Norton (2013), destacam o acesso a recursos materiais que se dá por meio de bens de consumo, imóveis e dinheiro, e, a recursos simbólicos, como a língua, a educação e amizades. Por meio desses recursos, determina quem tem acesso, da mesma forma, determinando igualmente como indivíduos constroem sua identidade.

Através de Bakhtin (2006), as identidades são construídas e negociadas por meio da língua. A língua é um recurso simbólico que regula relações de poder e de saber entre indivíduos e grupos.

Acerca do número de alunos formados, de 2011 a 2017 não há um parâmetro, visto que a entrada e saída de alunos são fluídas; contudo, pensando-se numericamente em torno de 400/500 alunos, segundo a professora Jeniffer Albuquerque.

Ainda, o curso articula-se com ONG's locais e com outros projetos, como é o caso do PBMIH da UFPR, com a Prefeitura Municipal de Curitiba, a Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Paraná, entre outros.

Apresenta-se o curso de Português para Estrangeiros da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, dos Núcleos de Línguas e de Direitos Humanos, uma Instituição de Ensino Superior de caráter privado, de Curitiba.

O curso de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), segundo matéria publicada em 29/08/2014<sup>102</sup>, surgiu da articulação entre Diretoria de Identidade Institucional, Instituto Ciência e Fé, Escola de Educação e Humanidades, Núcleo de Direitos Humanos e Núcleo de Línguas da PUCPR com o Instituto Vida Nova.

---

<sup>102</sup> Matéria da PUCPR, publicada em 03/12/2014, intitulada: PUCPR inicia Projeto de aulas de Português para Haitianos. Disponível em: <[www.pucpr.br/noticia.php?ref=1&id=2014-08-2953246](http://www.pucpr.br/noticia.php?ref=1&id=2014-08-2953246)>. Acesso em: 26 de out. de 2017.

O professor Rodrigo Alvarenga, do Núcleo de Direitos Humanos, relatou que o curso iniciou em agosto de 2014 com o processo de inclusão de haitianos e com foco inicial em 400 moradores da Vila Torres, comunidade localizada no entorno da Universidade.

Na mesma matéria do site supra mencionada, a Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos, Jucimeri Isolda Silveira, relata:

[...] nós entendemos que é de fundamental importância que a Universidade abra as portas e acolha os haitianos ofertando um curso que auxiliará a superar a primeira barreira que eles enfrentam ao chegar ao Brasil: o idioma (PUCPR, 2014).

Segundo a Coordenadora do Núcleo de Línguas da PUCPR, Ane Cibele Palma, em nota na mesma matéria, o projeto se orienta principalmente por três objetivos: o de desenvolver o conhecimento e habilidades oral do português e da produção de gêneros textuais de modo a preparar os alunos para o mercado de trabalho e oportunizar campo de estágio a alunos do curso de Letras.

Além das aulas de Português, são realizadas oficinas de produção de textos e orientação dirigida para inserção no mercado de trabalho, bem como outras atividades integradoras e de formação, como aulas de informática e matemática básica.

As turmas do curso, em média, contam com 30 a 40 estudantes e ocorrem no período noturno, 3 (três) horas de curso, uma vez por semana.

Os recursos advêm do Instituto Ciência e Fé, que custeiam o pagamento de uma professora. As demais atividades são prestadas de forma voluntária. Segundo informação do Professor Rodrigo Alvarenga do Núcleo de Direitos Humanos, “a demanda diminuiu um pouco, mas na medida em que o curso ficou mais conhecido, as turmas aumentaram”.

Ainda segundo informação do Professor Rodrigo Alvarenga, entre as demandas apresentadas pelos migrantes apresentam-se outras, além da necessidade da língua, principalmente ligadas à geração de renda e estabilidade econômica.

Conforme informação do projeto, os objetivos do curso são: 1) Desenvolver conhecimento e habilidades de produção e compreensão oral para os migrantes haitianos; 2) abrir a possibilidade de campo de estágio para os alunos de Letras da PUCPR, para que auxiliem o professor regente da turma a orientar os alunos. Os



temas da disciplina são: Conteúdos básicos de sintaxe e semântica da Língua Portuguesa, Estratégias de Compreensão e Produção de Escritas; Estratégias de Compreensão e Produção orais; Práticas e atividades de compreensão e Produção Escritas; Práticas e atividades de Compreensão e Produção Orais, tendo como referências utilizadas Ponce (2014); Pimenta (2002); Fernanda e Ferreira (2008). A avaliação é processual e com base no desempenho e participação dos alunos.

A Professora Luana Arrial Bastos relatou que o curso iniciou em 2014. Ela ressaltou que passou a lecionar no ano de 2015 e que, de lá para cá, já passaram 88 alunos, sendo a maioria haitianos, dois dominicanos, quatro sírios e um cubano.

Destaca-se a articulação da PUCPR com a rede de proteção social, por meio de inúmeras reuniões, bem como a realização de alguns eventos em parceria com os órgãos públicos. Entre os projetos de atendimento a estes migrantes está o de consultoria jurídica com relação à documentação e acompanhamento junto a Polícia Federal, aulas de informática, matemática, elaboração de currículo e busca de vagas de trabalho, visando à inserção social.

### **c) Organizações Não Governamentais**

Tomamos conhecimento da oferta de curso de Português para Haitianos pela Fundação Honorina Valente. Trata-se de uma entidade privada sem fins lucrativos, sediada em Curitiba, no bairro Boa Vista.

Segundo informações prestadas pela coordenadora do projeto, assistente social Elza Rodrigues de Souza, a entidade realizou pesquisas sobre a migração junto a Pastoral do Migrante e a Universidade Federal do Paraná, tendo constatado que a principal dificuldade era o idioma, o que os impedia de encontrar emprego. Desta forma, a partir da constatação das necessidades e da metodologia de ensino, perceberam que a oferta de curso de 60 horas oferecida pelo Recanto Franciscano era insuficiente diante da demanda, além do tempo necessário para o aprendizado, surgindo o projeto denominado “Português para imigrantes haitianos”.

A implementação do projeto contou com a contratação de uma professora de Língua Portuguesa e de uma intérprete haitiana. O curso teve início em 2015 com a primeira turma funcionando no Recanto Franciscano. Atualmente são quatro turmas, com cerca de 25 alunos em cada uma delas. Já formaram aproximadamente 500 alunos. O curso é totalmente gratuito e mantido pela Fundação, sendo ofertado em

módulos, considerando a chegada constante de novos alunos. Há, também, uma turma na Faculdade UNINTER que contará com certificação pelo MEC. A demanda de solicitação de curso para inserção em outros bairros da cidade também é crescente.

Destaca-se, segundo informação repassada via e-mail datado de 22/03/2018 da assistente social Elza Rodrigues de Souza, que o curso de Língua Portuguesa

[...] é de extrema relevância social para os imigrantes, pois proporciona o aprendizado da Língua Portuguesa e a inserção na Universidade, pois muitos querem mudar de vida para poder ajudar seus familiares residentes no Haiti.

Por último, relatou que atualmente 16 alunos foram certificados pelo ensino médio e 11 estão cursando universidade com bolsas de estudos mantidas pela Fundação.

No Recanto Franciscano, localizado em Butiatuvinha, bairro de Santa Felicidade, em Curitiba, segundo informação do Frei Alairton Castro de Lara, as aulas de Português iniciaram em 2011 desde a chegada dos migrantes haitianos e perduram até o momento, sobretudo àqueles da comunidade do entorno. O ensino da Língua Portuguesa se dá por meio de professores voluntários. Não foi especificado o número de alunos que passaram pela formação na entidade.

A Casa Latino Americana (CASLA), na pessoa do Sr. Dimas Floriani, informou que no auge da chegada desses migrantes, em 2013, ofertaram cursos em caráter emergencial por volta de dois meses, contando com professores voluntários, aos domingos. Foram atendidos aproximadamente 200 alunos. No entanto, realizaram articulação com vários Órgãos, que passaram a ofertar os cursos. A entidade realiza formação em educação e direitos humanos por meio de uma rede internacional.

Observa-se a vinculação dessas entidades com a Igreja, instituição que tem sido historicamente reconhecida no atendimento de populações migrantes e refugiadas. Registra-se que, embora a Pastoral do Migrante de Curitiba e a Cáritas Brasileira Regional do Paraná, não ofertem diretamente cursos de Português para migrantes haitianos, as assistentes sociais Edésia Sato e Elizete Sant'Anna de Oliveira contribuíram fornecendo informações de relevância para o sucesso desta pesquisa, indicando e contribuindo para o mapeamento que ora apresentamos.

Em caráter de exceção, cabe ressaltar, no que tange à Região Metropolitana de Curitiba, ou grande Curitiba como comumente é chamada, que embora não fosse o recorte dessa pesquisa, dada a proximidade dos municípios limítrofes e da possibilidade de terem recepcionado migrantes para fins de alocação domiciliar, uma experiência foi localizada. Trata-se da Igreja Batista Pompeia. Está localizada na Vila Pompeia, no município do Tatuquara e passou a oferecer o curso aos haitianos que buscavam a Igreja.

Segundo informações prestadas por Almerinda de Almeida Bezerra Silva, o mentor da iniciativa foi o pastor Neivaldo Dias da Silva que, na ausência de professor, assumiu a tarefa do ensino da língua. Os cursos são oferecidos desde 2012 sendo que, inicialmente, passaram a oferecer informações sobre a língua “crioulo” de forma informal e por meio do trabalho voluntário. O ensino era baseado na conversação para comunicação no trabalho e informações básicas, até que encontraram uma apostila, que foi disponibilizada pela Prefeitura para fins de distribuição aos migrantes.

Atualmente contam com uma professora de Licenciatura em Letras que está ministrando o curso e proporcionando a conversação, leitura e escrita da Língua Portuguesa, assim como o curso foi formalizado e os materiais são fornecidos pela Igreja. As turmas variam de 10 a 15 alunos, sendo que o principal objetivo do curso é a obtenção de comunicação para o trabalho. Alguns alunos desistem quando acreditam já conhecerem o suficiente. Em 2018 a turma está composta por 12 alunos, sendo que a evasão é menor, segundo relato da Sra. Almerinda de Almeida Bezerra Silva, que acredita ser pelo fato de haver a certificação prevista ao término do curso.

Outras atividades são realizadas, como encaminhamento ao mercado de trabalho, socialização de roupas e cestas básicas, culto em horário especial aos domingos na Língua Crioulo – Créole.

Ainda, registra-se que no processo de pesquisa foi localizado na internet material do curso de Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados. Este material foi elaborado pelo Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que é uma agência da ONU para Refugiados e a

Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP). O material é denominado *Pode entrar*<sup>103</sup> e data de 2015.

Trata-se de um material didático elaborado a partir das principais demandas surgidas do diálogo com as/os refugiadas/os, bem como indicado pelas instituições que trabalham com ensino do Português.

Os conteúdos encontram-se dispostos em 12 capítulos que versam sobre os seguintes títulos: Cheguei ao Brasil!; Raça e etnia; Sociedade e Educação; Direitos das Crianças; Igualdade de Gênero; Eu quero trabalhar; Respeitar os diferentes; Saúde e o SUS; Transportes públicos; Liberdade de crença; História do Brasil; Todos por um(a). Cada unidade é tratada por meio de vários temas e atividades em que buscam relacionar a cultura daquele povo e sua história.

O material dispõe de um glossário contendo palavras e um apêndice de complementação pedagógica construída para cada unidade, a título de sugestão. Manifestam haver no livro temas polêmicos que poderão suscitar debates, contudo enfatizam a importância de que o diálogo possa ocorrer em um ambiente educativo e aberto, permitindo a compreensão da realidade no País que escolheram para viver. O documento do ACNUR é encerrado com citações da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A seguir, apresenta-se o quadro e gráficos contendo informações sistematizadas dos cursos ou iniciativas de Língua Portuguesa para migrantes haitianos que conseguimos mapear no presente estudo.

## 4.2 QUADRO E GRÁFICOS DEMONSTRATIVOS

O quadro e os gráficos apresentados são fruto da investigação realizada durante o processo desta pesquisa. Possui em si caráter provisório, podendo significar em processo de construção permanente, até porque novos fluxos migratórios já sopram de outras nacionalidades, como é o caso dos venezuelanos. Assim, novas demandas e novas possibilidades quanto à oferta de cursos e número de vagas podem surgir.

Todavia, o quadro contém algumas informações que foram sistematizadas para facilitar a visualização, tais como quais são os órgãos, instituições de ensino ou

---

<sup>103</sup> Matéria Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/onu-lanca-cartilha-de-ensino-de-portugues-para-refugiados-no-brasil.html>>. Acesso em: 25 de set. de 2017.

demais entidades que vêm ofertando vagas em cursos de ensino da Língua Portuguesa, ano de início, nome dos cursos, núcleos, secretarias ou outras entidades envolvidas, público-alvo, carga horária, objetivos, conteúdos, alguns indicadores de avaliação, entre outras informações que julgamos pertinentes, porém nem todas informadas. Já os gráficos contribuem para uma análise dos dados dos alunos haitianos que frequentaram os cursos de Língua Portuguesa no município de Curitiba, Estado do Paraná, entre 2010 e 2017.

A saber:

QUADRO 6 – PROJETOS/INICIATIVAS DE CURSOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA MIGRANTES

Órgão Governamental, Universidade Faculdade Outro	Ano	Secretarias, Curso/s ou Núcleos Outros envolvidos	Modalidade	Nome do curso	Público-alvo	Carga Horária	Número de Vagas	Objetivos	Conteúdos	Avaliação
<b>ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS</b>										
Governo do Estado do Paraná <sup>1</sup>	Início em 2018	Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Secretaria de Educação Básica através do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) e ainda por meio do estabelecimento de parcerias com Universidades e Centro Universitários	Português nível básico	Português para Falantes de Outras Línguas	Migrantes, Refugiados e Apátridas	160h	Não especificado	Promover a integração do migrante com a cultura brasileira e paranaense por meio da aquisição da competência comunicativa na Língua Portuguesa, em nível básico.	Não especificado	Não especificado
Prefeitura Municipal de Curitiba	2013 a 2017	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), através da EJA oferece o Projeto Haiti <sup>2</sup>	Ensino de Língua Portuguesa inicial e avançada	Curso Instrumental de Língua Portuguesa para Estrangeiros	Haitianos Além de outras nacionalidades que também buscam o curso, como: Sírios, Senegaleses e Chineses	60 horas 2x semana Das 19h as 21h30m	2013 = 68 alunos 2014 = 21 alunos 2015 = 120 alunos 2016 = 225 alunos 2017 = 36 alunos 470 alunos	Promover a inclusão dos migrantes; Facilitar a realização de atividades cotidianas, tais como: fazer cadastro de emprego; realizar entrevista; tirar documentos; buscar atendimento de saúde; solicitar informações; realizar operação bancária; alugar imóvel; fazer compras; relacionar-se; entre outras.	Turma inicial Preenchimento de Cadastro; Documentos; Apresentação e cumprimentos; Atividades diárias Alfabeto, dias da semana e meses; Localização espacial; Conhecendo espaços da cidade; Corpo, saúde, higiene e postos de saúde; Profissões; Preenchimento de Currículo; O uso dos números no Brasil; Moradia; Vestuário.  Turma Intermediária Apresentação em uma entrevista; Conhecendo a cidade de Curitiba; Características físicas e psicológicas; Cultura Brasileira: comidas, festas, músicas; Número, horas e dinheiro; Direitos e deveres; Lei Maria da Penha; Estatuto da Criança e do	Não especificado.

										Adolescente; Situações de comunicação: ambiente de trabalho, em uma consulta no posto de saúde, solicitando ou dando informações; Corpo, saúde e higiene; Carteira de Trabalho e direitos trabalhistas; Atividades diárias; Situações de comunicação: compras no mercado, pagamento de contas; Disque Direitos Humanos.	
Continua...											

<sup>1</sup> Constam outras ações sendo desencadeadas pelo Governo do Estado do Paraná referente à temática, em cumprimento as metas estabelecidas ao Plano Estadual de Promoção de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas – 2014-2016, com destaque para o Curso de Capacitação de Professores de Português como Língua Estrangeira para os professores dos 32 núcleos Regionais – I sem 2018, cujo concurso foi realizado II sem 2017 em cujo edital - anexo III constou o conteúdo indicado pela SEED.

<sup>1</sup> O Projeto Haiti não tem uma sede fixa, sendo oferecido em diversos espaços da cidade conforme o ano, a saber: em 2013 a escola envolvida foi a Escola Municipal Professor Brandão, a 1ª turma contou com 24 alunos; já a 2ª teve 44 alunos. Um total de 68 alunos atendidos em 2013. Já no ano de 2014 o projeto se deu no Liceu de Curitiba e atendeu um total de 24 alunos, neste ano a certificação foi feita via Fundação de Ação Social (FAS). Em 2015 foram envolvidas as escolas municipais Germano Paciornik e Papa João XXIII que juntas atenderam um total de 120 alunos que foram certificados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Em 2016 no 1º semestre o curso foi oferecido nas escolas Germano Paciornik; Augusta Gluck Ribas; Irati; Linneu Ferreira do Amaral atendendo um total de 120 alunos. No 2º semestre as escolas municipais Augusta Gluck Ribas; Irati; Linneu Ferreira do Amaral, além de dois locais alternativos, quais sejam: Igreja Metodista no bairro Bacacheri e a Igreja Assembleia de Deus, localizada no bairro Cachoeira, também ofertaram o curso, atendendo um total de 105 alunos, também certificados pela SME. Assim, em 2016 obteve-se um total de 225 alunos. Já em 2017 o projeto se deu na Escola Municipal Germano Paciornik e na Igreja do Evangelho Quadrangular do bairro Rebouças, atendendo um total de 36 alunos.

Continuação...

Órgão Governamental, Universidade Faculdade Outro	Ano	Secretarias, Curso/s ou Núcleos Outros envolvidos	Modalidade de	Nome do curso	Público-alvo	Carga Horária	Número de Vagas	Objetivos	Conteúdos	Avaliação
<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES), DE CARÁTER PÚBLICO E PRIVADO, DE CURITIBA</b>										
UFPR	2013 a 2017	Letras, Direito, Psicologia, Ciência da Computação, Sociologia, Comunicação Social História	Extensão Universitária	Português PBMIB	Haitianos Sírios Congolezes Maletaneos Venezuelanos Cubanos Bolivianos	3 h/a aos sábados ± 45h por semestre	20 vagas por turma = 14 turmas 2013 a 2017 _____ = 1.200 alunos aprox.	Inserção linguística, cultural e social	Temáticas a partir da realidade e conforme a demanda	Processual
UTFPR	2011 a 2017	Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM)	Extensão Níveis: Básicos 1 e 2 Intermediário e Avançado. Há ainda outros projetos de extensão com prática de Português a partir de atividades como: aulas de informática, dança e pintura.	Curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)	Migrantes refugiados com visto de auxílio humanitário	Não especificado	Média 70 alunos 5 turmas _____ a 2011 = 2017 = aprox. 400 / 500 alunos	Não especificado	Não especificado	Não especificado

Continua...



Continuação...

Órgão Governamental, Universidade Faculdade Outro	Ano	Secretarias, Curso/s ou Núcleos Outros envolvidos	Modalidade	Nome do curso	Público-alvo	Carga Horária	Número de Vagas	Objetivos	Conteúdos	Avaliação
<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES), DE CARÁTER PÚBLICO E PRIVADO, DE CURITIBA</b>										
PUCPR	Início 2015 1º Sem 2015  2º Sem 2015  Cursos 2016 2017 e 2018	Núcleo de Línguas e de Direitos Humanos  Projeto de 2015: Início 20 abr 2015 a 06 jul 2015 = 12 encontros  Projeto  Obs: curso iniciou em 2014 e permanece vigente.	Extensão	Português para Estrangeiros  Português para Haitianos - Básico II	Haitianos	50 h/a  Aulas noturnas das 19h às 22h15m  60h/a	20 vagas, com mínimo de 8 alunos para funcionamento  Alunos formados a partir de 2015 = 88 alunos sendo: a maioria haitianos, 2 dominicanos, 4 sírios e	Desenvolver conhecimento e habilidades de produção e compreensão oral para os migrantes haitianos; Abrir a possibilidade de campo de estágio para os alunos de Letras da PUCPR, para que auxiliem o professor regente da turma a orientar os alunos; Promover a integração dos haitianos dentro da cultura brasileira através da aquisição das competências comunicativa e escrita da Língua Portuguesa;	Conteúdos básicos de sintaxe e semântica da Língua Portuguesa, Estratégias de Compreensão e Produção de Escritas;  Estratégias de Compreensão e Produção Oraís  Práticas e atividades de Compreensão e Produção Escritas  Práticas e atividades de Compreensão e Produção Oraís	Processual e com base no desempenho e participação dos alunos

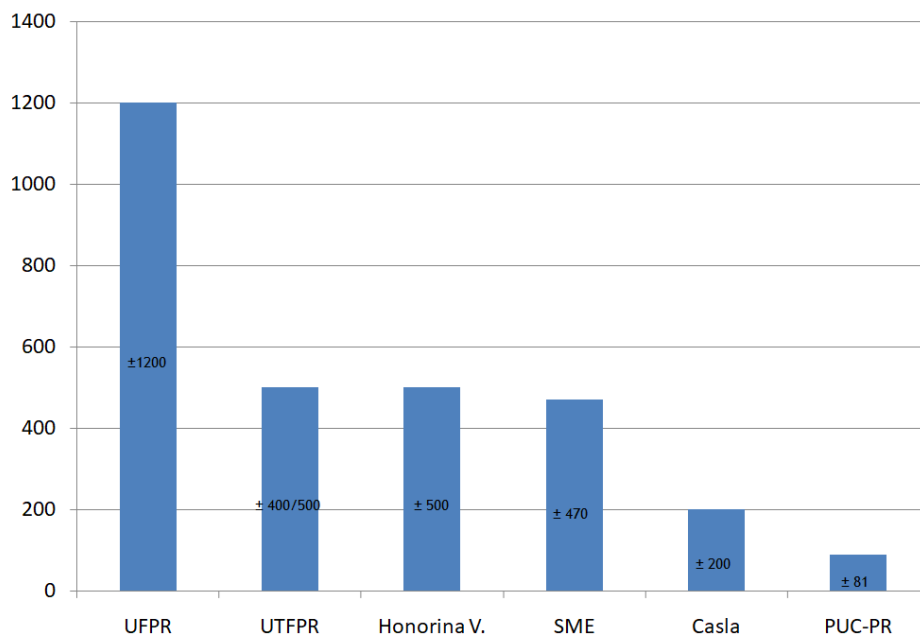
Continua...

Conclusão.

Órgão Governamental, Universidade Faculdade Outro	Ano	Secretarias, Curso/s ou Núcleos Outros envolvidos	Modalidade	Nome do curso	Público-alvo	Público-alvo	Número de Vagas	Objetivos	Conteúdos	Avaliação
<b>ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS – ONG'S</b>										
HONORINA VALENTE	2015	Pareceria com Recanto Franciscano e recentemente com UNINTER	Curso de Português	Português para migrantes haitianos	Haitianos	Não especificado	40 vagas, sendo que de março de 2017 até o presente momento são 4 turmas com média 25 alunos por turma 500 alunos	Superar a dificuldade do idioma para conseguir trabalho	Não especificado	Não especificado
RECANTO FRANCISCANO	2011 até o presente	Professores voluntários	Ensino da Língua Portuguesa	Haitianos, sobretudo da comunidade do entorno	Haitianos	Não especificado	Não especificado	Não especificado	Não especificado	Não especificado
CASA LATINO-AMERICANA (CASLA)	2015	Língua Portuguesa I Sem 2015 com grupos simultâneos de 40 alunos distribuídos em 5 grupos	Não especificado	Não especificado	Haitianos principalmente, no auge da migração e Africanos do Congo e Nigéria	Aos domingos	Os cursos foram ministrados em caráter emergencial por dois meses. Após foi realizada articulação com outros Órgãos, ex. CELIN da UFPR, entre outros que passaram a ofertar os cursos 200 alunos	Ensinar a Língua Portuguesa – Brasileira	Não especificado	Não especificado

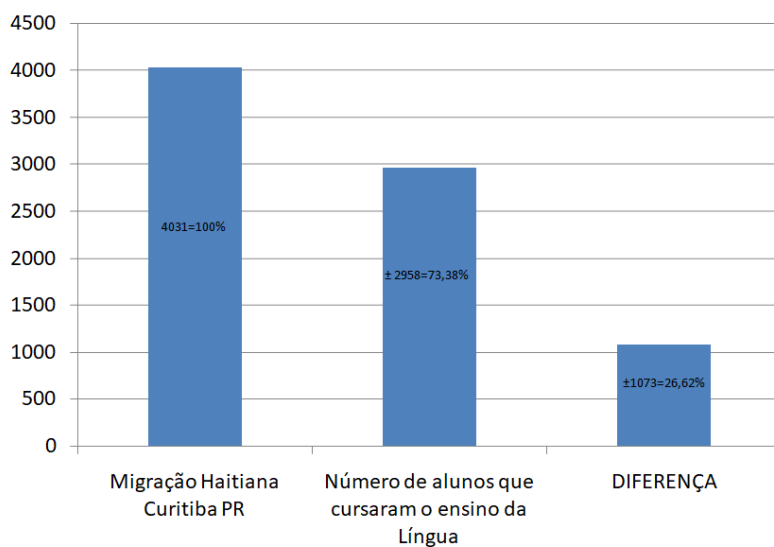
FONTE: Elaborado pela autora a partir das informações da pesquisa documental.

GRAFICO 1 – CURSOS EXISTENTES EM CURITIBA E ESTIMATIVA DE ALUNOS ATENDIDOS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa.

GRAFICO 2 – COMPARATIVO DA MIGRAÇÃO PARA CURITIBA/ALUNOS ATENDIDOS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objeto o ensino da Língua Portuguesa para migrantes haitianos no atual contexto de intensa mobilidade humana intercontinental. A pesquisa delimitou-se sobre dois temas principais, quais sejam: o tema da migração e as questões educacionais.

Sobre o tema das migrações na contemporaneidade, a migração haitiana também está permeada pelas determinações da atual fase do capitalismo no mundo – a era da globalização.

No que tange à relação do objeto com as questões educacionais, está intrinsecamente ligada à questão norteadora desta pesquisa: se esse tipo de ensino, o da Língua Portuguesa para migrantes, se trata de uma Política Pública da Educação, ou se referia a um desafio a construir.

A pesquisa se justificou por três motivos principais, quais sejam:

1) a constatação da necessidade desse tipo específico de ensino voltado para os migrantes haitianos era visível, portanto, de relevância social e atual, no tempo real concreto - presente, em outras palavras, *up-to-date*. Principalmente por não se tratar de um grupo de migrantes que vai para outro país para fins de estudo, passeio. Uma migração que se caracterizou por razões humanitárias de vida e sobrevivência, como foram identificados pelo Governo Brasileiro – cujas determinações que a justificaram, foram abordadas em capítulo específico.

2) justificou-se ainda considerando as duas áreas de formação da pesquisadora, o Serviço Social e a Pedagogia. No que se refere ao Serviço Social, a problemática que envolve a migração está presente no conjunto das expressões da questão social. É nessas expressões que o assistente social se insere e intervém buscando, por meio das políticas públicas, assegurar direitos sociais e humanos à luz do Projeto Ético Político Profissional da categoria dos Assistentes Sociais Brasileiros. O assistente social tem uma particularidade na sua intervenção; é aquele profissional que mais perto chega do miúdo da realidade social, do cotidiano, da vida dos seus usuários; por essa razão, aproxima-se do significado das necessidades sociais por eles vivenciadas.

3) No que se refere à área da Pedagogia, de forma semelhantemente ao Serviço Social – visto tratarem-se de áreas das Ciências Humanas e Sociais, que partilham da importância de pesquisas qualitativas –, justificou-se principalmente

pelo fato do objeto de estudo encontrar-se no campo da Educação, em especial, da Política Pública de Educação Brasileira e a pesquisa versar sobre esse tipo específico de ensino. A Língua Portuguesa para migrantes, no caso os haitianos e suas particularidades, instigava a conhecer como está sendo oferecido.

Articuladas as duas áreas de formação ao espírito investigativo, aguçou o interesse pela formação continuada, tendo na pesquisa a possibilidade de ampliação do conhecimento na perspectiva da competência técnica, do aprimoramento intelectual, ou ainda, do compromisso político para nortear o saber-fazer (SAVIANI, 2013).

Assim, realizar a trajetória da pesquisa se traduziu na ampliação de conhecimentos sobre a migração e vários outros elementos que acabaram por estarem relacionados direta ou indiretamente, permitindo compreender o objeto na sua concretude, em meio aos seus limites, desafios e possibilidades, como serão brevemente apresentados, a seguir.

Importante destacar que de início, como pesquisadora, o conhecimento que tínhamos à luz da imediaticidade era de que essa migração veio para o Brasil unicamente motivada pela ocorrência do terremoto de 2010. Por si só era a causa justificável. No entanto, logo de início, ao buscar as fundamentações para o referido projeto, deparamo-nos com outros elementos que nos instigaram a aprofundar estudos sobre esse povo, país, cultura e suas determinações, de modo a conhecê-los.

Destacamos que o conjunto de discussões teóricas no concurso da realização da pesquisa, o qual alargou a compreensão, subsidiaram as reflexões no sentido de ir além das expressões fenomênicas.

Nesse sentido, as contribuições de Karel Kosik, em sua obra *Dialética do Concreto* (1969), foram fundamentais. A busca da essência, a passagem da coisa para a coisa em si, o *détour* como é denominado o processo da superação do conhecimento imediato para o conhecimento mediato, ou, a apreensão do objeto. Destacamos que o fruto dessa apreensão permitiu compreender que o Haiti, de onde partiram os migrantes que vieram ao Brasil a partir de 2010, é um país possuidor de inúmeras questões de ordem política, econômica interna e externa que o influenciaram, além daquelas resultantes do terremoto de 2010.

Uma determinação causadora de ônus à população e por muitos anos, merece ser destacada, é fruto da condenação ao pagamento de uma indenização à

França na casa de 150 milhões de francos pelo ato de independência em 1804. Uma dívida atribuída àquele povo por ter almejado a liberdade. Indenização que foi sendo paga e que afetou a vida e a situação do país em mais de um século, tendo comprometido praticamente uma geração inteira, relegando outras às consequências.

Essas determinações justificam a ocupação do Haiti na posição 167 no ranking dos 175 países analisados à luz dos índices de exclusão social no mundo, contraditoriamente, no século XVIII, por sua produção de açúcar, o país era reconhecido como a Pérola das Antilhas.

A migração haitiana encontra-se também no bojo do contingente migracional da atualidade. É, pois, uma migração que sofre e é afetada pelas determinações do atual estágio do sistema capitalista, ou era da terceira revolução industrial, denominada globalização.

A migração haitiana sofreu e vem sofrendo, assim como outros países em desenvolvimento, as consequências da internacionalização do capital ditadas pelos países desenvolvidos, defensores da manutenção do sistema, da operacionalização da reestruturação do modo de produção, da especulação financeira que gera processos de dependência e subalternização.

Esse conjunto de determinantes faz aumentar a linha abissal das desigualdades entre as condições de vida nos países do norte e do sul, ou seja, “a divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 23 grifo dos autores).

Tais determinações foram caracterizadas nos capítulos I e II, principalmente. Entre eles, constatou-se o desemprego estrutural em que populações de todo mundo, inclusive do Haiti, vêm sendo atingidas e outros trabalhadores, aqueles que estão aquém da produção de mais-valia, também são atingidos, caracterizados como improdutivos (ANTUNES, 2002).

Para fins desse estudo, nos apoiamos aos pressupostos da teoria social de Marx, desenvolvido à luz da crítica da economia política. Ou seja, por meio da concepção dialética, considerando as intrínsecas relações e os processos sociais determinados historicamente, os fenômenos, suas contradições numa perspectiva de compreensão da totalidade da realidade social e suas mediações.

A pesquisa realizada, do tipo qualitativa, utilizou a técnica documental, cujos aportes de fundamentação, vieram principalmente de autores como Ludke e André (1996) e Minayo (2009), entre outros.

Os principais documentos que elencamos para subsidiar nossa pesquisa foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9.394/96; a própria Constituição Federal Brasileira de 1988; o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Estado do Paraná – 2014-2016; as Legislações sobre a migração, sobretudo, os projetos dos cursos ofertados de ensino da Língua Portuguesa e o Plano Municipal de Educação, do município de Curitiba.

Acerca da problemática ou da questão norteadora da pesquisa, destacamos que esta foi levantada desde a elaboração do projeto, qual seja, se o ensino da Língua Portuguesa para migrantes tratava-se de um ensino da Política Pública da Educação ou um desafio a construir?

Diante da questão norteadora apresentada foi traçado, como objetivo geral, compreender em que medida a Política Pública da Educação, através do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender às necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos. Para que a problemática pudesse ser esclarecida e o objetivo alcançado foram traçados os seguintes objetivos específicos, a saber:

- contextualizar e caracterizar as migrações na história da humanidade, da antiguidade à contemporaneidade e suas determinações e o surgimento das línguas;
- discorrer sobre a migração haitiana e as principais causas que motivaram a vinda para o Brasil, com recorte para o município de Curitiba, a partir de 2010;
- destacar as principais legislações ou acordos que tratam da migração e da educação para migrantes;
- mapear os programas e projetos de cursos de ensino da Língua Portuguesa existentes para migrantes na cidade de Curitiba.

Com intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o objeto, buscou-se os fundamentos teóricos na teoria social de Marx e em vários autores que, em igual forma, se vinculam à compreensão dialética das relações sociais e suas múltiplas determinações, os quais subsidiaram nossas compreensões sobre as temáticas que

envolveram o objeto pesquisado, as quais, em forma de síntese, trataremos nos apontamentos a seguir.

A presente pesquisa foi organizada em quatro capítulos, os quais reapresentamos em forma de síntese conclusiva: Capítulo 1 **As Migrações na Historia Humana: da antiguidade à contemporaneidade**. Nesse capítulo destacamos o processo de migração desde o aparecimento do homem no continente americano até os primeiros anos do século XXI. Período que nos deparamos com a intensa mobilidade humana se deslocando intercontinentalmente e, sobretudo, por determinações do atual sistema social. Ressaltamos que o ser humano diferenciou-se dos demais do gênero animal por sua capacidade intelectual que cria trabalho, um ser de relações sociais, igualmente, um ser de linguagem, de educação, de cultura.

Este capítulo e seus subitens apresentaram um breve resgate socio-histórico sobre as migrações ocorridas nos principais períodos da história. Esse capítulo, ao contextualizar as migrações humanas, evidenciou as migrações na contemporaneidade. Ou seja, fundamentou o contexto em que esta migração encontra-se inserida – os haitianos, migração que veio para o Brasil, em especial para o município de Curitiba.

Foram abordadas as principais teses vigentes que sustentam os estudos arqueológicos e os marcos históricos, assim como as suas possíveis rotas, contudo, mais que isto, foi possível correlacionar tais processos migratórios com o aparecimento das línguas autóctones.

Vimos os confrontos entre diferentes línguas, assim, a imposição de culturas e a língua utilizada como um instrumento de poder.

Durante a fase da expansão marítima e territorial, ou da migração expansionista europeia nos continentes americano e africano, principalmente, houve a introdução, a imposição das línguas daqueles colonizadores sobre as línguas dos povos autóctones. Com isso a transmissão de uma cultura sobre a outras.

O estudo nos permitiu constatar que as línguas dos colonizadores eram línguas maternas para eles, mas para os povos encontrados nos territórios colonizados eram línguas estrangeiras, submetendo-os ao processo de acultramento e exploração. Característica própria do processo de expansão territorial a partir do século XV, tal qual acontecia com a migração bárbara, a língua foi utilizada como instrumento de poder nas relações sociais.



Apenas para destacar, tem-se conhecimento de que em comunidades longínquas da chamada civilização, em vários países, inclusive no Brasil, algumas línguas autóctones ainda resistem.

Também, outra intenção na realização do resgate socio-histórico foi demarcar a ocorrência da migração africana para o continente americano, determinada pelo comércio de pessoas, portanto, uma migração forçada, se considerada, a forma, as finalidades a que foi submetida.

Destacamos essa migração por ela estar na raiz do povo haitiano, uma migração pouco destacada no rol das migrações. Uma migração de tamanha importância, embora nem sempre reconhecida na historiografia, como se pôde ver, dela eram os braços que edificaram a base para o desenvolvimento do capitalismo mundial. Ou seja, a custo dessa forma de exploração alguns países se tornaram potências ainda vigentes na atualidade.

A migração africana, trazida pelos portugueses para o Brasil, está na base da formação do povo brasileiro por meio do processo de miscigenação. O Brasil foi o último país a abolir essa forma de relação herdada dos portugueses. No caso do Haiti, essa migração, levada principalmente pelos espanhóis e franceses, está na base e na constituição principal do povo daquele país.

Apoiamo-nos em vários autores para aprofundar nossos estudos sobre as migrações humanas e também lançamos mão da perspectiva da teoria sociológica. Esta que, a nosso ver, melhor compreende as causas das migrações, uma vez que se aproxima aos fundamentos da teoria social de Marx, utilizada nesse trabalho.

Sinalizamos que o tema das migrações enquanto objeto de estudo é relativamente recente. Pois até então era tratado como algo subjacente nos estudos, como consequência das determinações de ordem econômicas – mudança do sistema social aristocrático para o burguês. O primeiro estudo nessa perspectiva foi o desenvolvido por volta de 1918, por Thomas e Znaniecki (apud ASSIS; SASAKI, 2000) à luz das migrações europeias desse período. Tal estudo apontou a desagregação social, conseqüentemente a quebra dos laços de solidariedade, em especial, do sistema familiar, demarcando assim novos elementos nos estudos sobre migrações.

No desenvolvimento do trabalho foram destacados os principais processos de migração, suas determinações, enfatizando-se a busca por sobrevivência, por meio do trabalho. Assim como a busca da manutenção e perpetuação da espécie.

Reportamo-nos a autores como Alfredo Boulos Junior (2013); Harry Braverman (1980); Thomas e Znaniecki (1918); Mikhail (1981;1992); Karl Marx (2008; 2010; 2013); Boris Fausto (2002); José Paulo Netto e Marcelo Braz (2008); Neide Lopes Patarra (1996); Avelino da Rosa Oliveira (2016), entre outros que iluminaram o espectro para nossa compreensão.

O segundo capítulo, especificamente, tratou sobre o **Haiti e a migração para o Brasil**. Nele aprofundou-se conhecimentos sobre os marcos legais que tratam da migração, destacando os conceitos sobre migração, refúgio e visto por razões humanitárias. O resgate socio-histórico explicitou o cenário das migrações internacionais, quem são os haitianos, porque vêm e como vêm para o Brasil. Trata-se de um povo com uma história repleta de lutas e resistências. Foi o primeiro país a declarar a sua independência contra os colonizadores franceses, sendo que foram duramente penalizados a pagar uma dívida que somente sessou no século passado, isso por terem buscado a liberdade.

Dívida essa que comprometeu a situação política, social, econômica e cultural do seu país, assim como de várias gerações daquele povo. Nesse estudo ainda apresentamos o movimento de diáspora ocorrida na década de 90, século XX, quando praticamente 50% da sua população emigrou, demarcando que naquela sociedade já havia determinações que justificavam as migrações, cujo quadro se agravou pela ocorrência de vários acidentes naturais, sendo o terremoto de 2010 o mais avassalador e, de certo modo, o principal motivador da vinda desses migrantes para o Brasil.

Nesse estudo destacaram-se as duas línguas oficiais do Haiti, o Creóle e o Francês. O creóle majoritariamente falado pelos haitianos e sua caracterização como representação de classe social.

O terceiro capítulo sob o título **O Estado, as Políticas Públicas de Educação e o lugar do ensino da língua portuguesa para migrantes** buscou aprofundar o conceito de educação, a importância da língua e da cultura. A linguagem como instrumento do saber e de inserção social. Destacou-se o papel do Estado e da política social como campo de disputas. Nesse contexto da Política de Educação foi destacada a base normativa legal e, no processo de pesquisa, foi realizada a tentativa de localização do lugar do ensino da Língua Portuguesa nas modalidades de educação de jovens e adultos, na política de educação profissional e no ensino da língua estrangeira.

Justificou-se essa tentativa nessas modalidades de ensino pelo fato de alguns profissionais da educação, assim como notícias localizadas sobre os cursos, identificarem o lugar do ensino da Língua Portuguesa para migrantes como sendo, principalmente, a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos.

O estudo revelou que esse tipo de ensino não se encontra alocado em nenhuma dessas modalidades. Porém, destacamos que, a nosso ver, há uma certa aproximação com o ensino da língua estrangeira, uma vez que para os migrantes, a Língua Portuguesa pode ser entendida como uma língua estrangeira, ou segunda língua.

Constatou-se que a vinculação desse ensino à modalidade de Ensino de Jovens e Adultos feita por alguns órgãos está envolto ao fato da maior parte da população usuária pertencer a faixa etária, ou seja, jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras em busca da satisfação das necessidades de sobrevivência. Daí justificou-se a interface realizada com a proposta do Conselho Nacional de Educação, de uma educação voltada pra os direitos humanos.

Dentre os principais autores que fundamentam o capítulo destacam-se: Dermeval Saviani (2013), Álvaro Vieira Pinto (1969; 1984), Lindomar W. Boneti (2011) e Marilena Chauí (1994).

O capítulo 4, sob o nome **Construindo Relações e Aproximações sobre o Ensino da Língua Portuguesa para Migrantes Haitianos** se referiu a trajetória metodológica realizada para a consecução dos objetivos dessa pesquisa. Destacou-se as experiências encontradas na cidade de Curitiba, as quais foram descritas e apresentadas no quadro demonstrativo fruto de pesquisas em documentos, projetos, notícias, requerimentos e contatos com órgãos, entidades e instituições de ensino, mapeadas quanto a oferta de cursos de ensino de Língua Portuguesa para migrantes haitianos.

As aproximações realizadas permitiram-nos tecer algumas considerações e ao final apresentar a conclusão do estudo acerca do objeto da pesquisa:

- 1) A principal barreira a ser vencida pelos migrantes haitianos é a Língua Portuguesa;
- 2) O ensino da Língua Portuguesa para migrantes, este que denota particularidades ligadas à garantia da dignidade e dos direitos humanos, requer a organização de um tipo de ensino com conteúdos específicos. A título de sugestão,

destaca-se o curso de Português de acolhimento<sup>104</sup> como é denominado por Portugal no trato das necessidades do ensino da língua para os migrantes que chegaram a seu país, também na contemporaneidade;

3) Os conteúdos para esse tipo de ensino específico a migrantes, refugiados ou apátridas, a título de sugestão, podem vir a ser organizados e oferecidos tomando por base o material denominado *Pode entrar* elaborado pelo ACNUR. Uma vez que este material foi elaborado por uma equipe técnica, entre eles, profissionais da educação;

4) O Governo Brasileiro, através do CNIg, ao instituir a política de concessão de visto humanitário aos migrantes haitianos, oficializando a sua entrada no País, a nosso ver, naquele momento deixou de realizar a articulação com as demais Secretarias responsáveis pelas políticas públicas, das quais esses migrantes necessitariam, sobretudo, considerando a particularidade desse tipo de migração;

5) Tomando por base o princípio da universalização dos direitos sociais, como exarado na Constituição Federal de 1988, na LDB nº. 9394/96 e em outras legislações sociais, entende-se que em todos os espaços públicos da rede de proteção social, os migrantes já têm assegurado o direito ao atendimento das suas necessidades, o que implica dizer que todas as equipes técnicas das unidades de atendimento deveriam estar preparadas, garantindo o acesso à luz da proteção social universal;

6) Constatou-se que a sociedade civil organizada, praticamente, em tempo real, a partir das necessidades apresentadas pelos migrantes no ato e durante a sua chegada ao município de Curitiba, buscou soluções para o problema do ensino da língua. Assim, ONGs, Universidades Públicas e Privadas, Instituições religiosas e o próprio Estado, principalmente no âmbito da política municipal, passaram a responder à demanda da necessidade social oferecendo cursos de Língua Portuguesa, nem sempre organizados por meio de projetos. Todos com conteúdos que abarcavam as requisições dos migrantes, ou seja, centravam-se nos alunos e nas suas necessidades reais; inclusive, disponibilizando carga horária voltada para a realidade dos migrantes;

---

<sup>104</sup> Língua de acolhimento é a denominação utilizada para o ensino de Língua Portuguesa aos imigrantes que chegam em Portugal “[...] o problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletiva (harmonia social)” (ANÇÁ, 2008 *apud* CABETE, 2010, p. 67) Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf)>. Acesso em: 25 set. de 2017.

7) O protagonismo de maior alcance, a nosso ver, foi da Universidade Federal do Paraná. Uma instituição de ensino superior de caráter público, de âmbito federal, que embora não responda diretamente pela política de educação voltada para essa modalidade de ensino e para esse público, o fez com a utilização da sua estrutura, corpo docente, vários cursos e com recurso público atingindo um número expressivo de migrantes, se comparado ao ingresso de migrantes na cidade de Curitiba à luz das informações da Polícia Federal, representando aproximadamente 1/4 (um quarto) desses migrantes. Destaca-se que permanece atendendo. Esse protagonismo foi compartilhado também pela atuação com Curso de Português para Haitianos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em semelhante condição, por tratar-se de entidade de caráter público.

8) Outras instituições, dentre elas, a ONG Honorina Valente, a Secretaria Municipal de Educação e uma universidade privada, a PUCPR, por seus núcleos de Línguas e de Direitos Humanos promoveram diversos cursos, tendo tido significativo alcance;

9) Houve aquelas instituições, como a Casa Latino Americana (CASLA), a Pastoral do Migrante, o Recanto Franciscano que na qualidade de entidades de defesa das lutas por direitos humanos, cada uma com seus objetivos específicos, foram de especial importância. Atuaram inicialmente com oferecimento de cursos e, sobretudo, na articulação de parcerias, na mobilização da sociedade e na sensibilização de órgãos e universidades para suprir as necessidades dos migrantes haitianos. Assim, merece destaque o fato de integrarem a rede de proteção social instituída nessa área e em pleno funcionamento;

10) O Governo do Estado do Paraná, através da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, em parceria com outras Secretarias Estaduais, aprovou o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, 2014-2016. No Plano constaram várias ações, especificamente do Eixo da Educação, entre elas destacamos duas que julgamos de maior interface e relevância ao nosso objeto, quais sejam:

a) a imprescindível articulação da inserção da temática da migração nos espaços educativos e de formação. Essa ação vem sendo cumprida no coletivo das parcerias estabelecidas pelo Conselho Estadual para Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA), as Instituições de Ensino Superior (IES), Secretarias

de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), entre outras.

b) ainda, sendo o Estado do Paraná, um dos gestores da política de educação, no âmbito de suas competências, instituiu o Curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) com início recentemente anunciado, a partir de fevereiro de 2018. Essa medida vem em cumprimento à Ação número 2 do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Estado do Paraná – 2014-2016, um curso de 160 horas oferecido em mais seis regiões do Estado, além de Curitiba.

11) Tomando por base o Plano Municipal de Educação da cidade de Curitiba/2015, em suas metas e estratégias, conclui-se que há grande expectativa de avanços no que diz respeito às possibilidades de ofertas de ensino público da Língua Portuguesa para migrantes na rede pública de ensino da educação básica. As metas e estratégias que se relacionam com o tema do financiamento e da Educação e Direitos Humanos, dependem da mobilização da sociedade civil para a sua efetivação, cuja urgência e eficácia vai depender dos esforços e das lutas a serem empreendidas para tal finalidade.

Em síntese, tomando como objeto o ensino da língua Portuguesa para migrantes, a questão norteadora da pesquisa era saber se esse ensino se tratava de uma política pública ou um desafio a construir. Assim, o nosso objetivo geral buscava compreender em que medida a educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender às necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos, enquanto um meio capaz de possibilitar melhores condições de vida e de sobrevivência em nosso País, com recorte para o município de Curitiba, concluimos que:

- a sociedade curitibana demonstrou que respondeu à necessidade social dos migrantes haitianos em tempo praticamente real, oferecendo vários cursos de Língua Portuguesa. Tais cursos atingiram em torno de 70% dos migrantes que vieram para o município, conforme dados disponibilizados pela Polícia Federal que apresentamos nos gráficos ilustrativos. Esse resultado se deve à ação e à organização de vários atores, órgãos, instituições de ensino superior e ONG's, que empreenderam esforços nessa causa;
- são desconhecidas as razões de outros migrantes haitianos não terem buscado os cursos ofertados no mesmo período. Restando uma parcela que ainda

não alcançou o aprendizado da Língua Portuguesa pela via da educação institucionalizada. Sabe-se apenas, à luz do que outros migrantes informam aos responsáveis dos cursos, as dificuldades em relação à distância das suas residências, aos horários nem sempre compatíveis e as impossibilidades financeiras para os deslocamentos;

- a maioria recebeu certificação, salvo os desistentes. Assim, compreende-se que participaram da educação formal, institucionalizada, logo, lhes foi oportunizado a aprendizagem da língua escrita à luz da realidade social, como vimos nos fundamentos no capítulo 3;

- embora tenha havido a oferta de cursos por várias instituições, públicas e privadas, conforme mapeamento na presente pesquisa, não se tratou de uma Política Pública da Educação de alcance universal durante o período de 2010-2017;

- a oferta de curso de Português para falantes de outras línguas, instituído em 2018 pelo Governo do Estado do Paraná para sete regiões do Estado, incluindo Curitiba, é portadora de possibilidades, de extrema importância. Contudo, ainda revela desafios a vencer. Ampliar o atendimento para todo o Estado é um deles, apesar do nosso recorte ter sido para o município de Curitiba, sabe-se que para que se torne uma política pública, esta deve estar organizada no Sistema de Ensino, dispor de dotação, estrutura e financiamento público de âmbito universal, além de contar com equipe de profissionais da Educação habilitados para essa especificidade.

- existe a possibilidade de relacionar algumas metas e estratégias do Plano Municipal da Educação do município de Curitiba com o objeto desta pesquisa. Há expectativa na institucionalização de uma Política Pública de Educação para o ensino da Língua Portuguesa para migrantes e refugiados na rede de ensino, contando inclusive com financiamento para essa finalidade, uma vez que se encontra disposto na legislação, previsto especificamente nos temas da Educação e Direitos Humanos e do Financiamento, restando aos interessados, movimentos sociais e a sociedade civil exigirem dos Órgãos Governamentais a sua efetivação.

Sabe-se que há um número expressivo de migrantes de outras nacionalidades em nosso Estado que, da mesma forma, necessitarão desse tipo de curso, o que, a nosso ver, já justifica a requisição de cursos de Língua Portuguesa como uma política pública voltada para esse atendimento na perspectiva da garantia de dignidade e dos Direitos Humanos.

Por fim espera-se que esta pesquisa possa ter agregado contribuições à área da Educação e, especificamente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade.

Em especial, que as relações e aproximações apontadas possam oportunizar a implementação do curso por dentro de uma política pública de educação voltada para a demanda e particularidade desses usuários. Em outras palavras significa dizer, para “outros sujeitos, outras pedagogias” (ARROYO, 2014). Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva “de acolhimento”, a exemplo do que é feito em Portugal, possa proporcionar uma educação na perspectiva crítica. Por fim, que esta pesquisa, em alguma medida, sirva de subsídio para novos estudos, projetos e ações sobre os temas aqui abordados, compreendendo dialeticamente que todo ponto de chegada é, também, um novo ponto de partida.



## REFERÊNCIAS

ANI, Marimba Yurugu. **Uma crítica Africano-centrada do pensamento e comportamento Cultural Europeu**. FirstPrinting, 1994.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Perdizes, São Paulo: Boitempo, 6ª. Edição, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ASSIS, G. O. SASAKI, E. M. Teorias das Migrações Internacionais. **Anais**. XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Caxambu. 2000. Disponível em: <<https://abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/todos/migt16-2.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ÁVILA, Heleni; RIBEIRO, Alessandra. Educação não é mercadoria, é direito social! Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, Maceió- AL, 4 de jun. 2012. In: **CFESS Manifesta**. Brasília, 2014.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; FERNANDES, Durval et al (Ogrs.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Política de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. O Problema do texto. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criança Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROCO, Maria Lucia Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Maria Lucia Silva Barroco, Sylvia Helena Terra; Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTA, Alfredo A. **Trabalho, questão social e serviço social**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

BLEY, Regina Bergamaschi. Estado, Sociedade e as Políticas Públicas para as Mulheres. In: SILVA, Eduardo F.; GEDIEL, José Antônio P.; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina (Org.). **Direitos Humanos e Políticas Públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas por dentro**. 3ª ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BORDIN, João; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. O Discurso da Exclusão na Educação Social. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (orgs.). **Exclusão: um olhar para além da aparência**. Chapecó, SC: Argos, 2016.

BOULOUS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/consticao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consticao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 de abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Institui o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm)>. Acesso em 13 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 04 de abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em 08 e jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.975, de 23 de junho de 2000**. Acrescenta artigo à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9975.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9975.htm)>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 20 de jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 08 de maio de 2002**. Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, das Medidas Provisórias a que se refere o art. 62 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescon/2002/resolucao-1-8-maio-2002-497942-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em 23 de mar. de 2017,

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm)>. Acesso em: 22 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2017-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2017-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução Normativa CNlg nº 97 de 12 de janeiro de 2012**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083>>. Acesso em: 22 de abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 8 de 06 de março de 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério d Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)>. Acesso: 11 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **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: 12 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.455, de 24 de maio e 2017**. Institui a Lei de migração. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13455.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13455.htm)>. Acesso em: 17 de out. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda/Secretaria do Tesouro Nacional. **Portaria Interministerial nº 9, de 14 de março de 2018**. Disponível em: <[https://lex.com.br/legis\\_27624738\\_PORTARIA\\_INTERMINISTERIAL\\_N\\_9\\_DE\\_14\\_DE\\_MARCO\\_DE\\_2018.aspx](https://lex.com.br/legis_27624738_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_9_DE_14_DE_MARCO_DE_2018.aspx)>. Acesso em 15 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Gabinete do Ministro. **Portaria interministerial nº 10, de 6 de abril de 2018**. Dispõe sobre a concessão do visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas residentes na República do Haiti. Disponível em: <<https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Cingapura/en-us/file/Portaria%2010-2018.pdf>>. Acesso em: 07 de abr. de 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BUCK-MORSS, Susan. **Hegel, Haití y la historia universal**. México: FCE, 2013.

CABETE, Marta A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação, 137 f. Faculdade de Letras. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfi081236\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfi081236_tm.pdf)>. Acesso em: 25 de set. de 2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARRARA, Angelo Alves. A população do Brasil, 1570-1700: uma revisão bibliográfica. **Revista Tempo**, v. 20, pp. 01-21. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/tem/v29pt\\_1980\\_542x\\_tem\\_2014\\_203619.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tem/v29pt_1980_542x_tem_2014_203619.pdf)>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEPAL. **Globalização e Desenvolvimento**. Relatório da 29ª. Sessão. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Panorama Social da América Latina**. Documento Informativo, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CONARE. **Resolução Normativa nº 26, de 29 de março de 2018**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=358753>>. Acesso em: 30 de mar. De 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Resolução nº. 273, de 13 de março de 1993. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 30 mar.1993. Brasília, CFESS, 1997.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Resolução nº. 2739. ed. rev. e atual. Brasília, CFESS, 2011.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Resolução nº. 2739. ed. rev. e atual. CFESS Manifesta. Brasília, 2014.

CNE/

CURY, Carlos R. Jamil et al. **A Profissionalização do ensino na Lei n. 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Dicionário de Políticas Públicas**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unsep; Fundap, 2015.

DIMENSTEIN, G. RODRIGUES, M. M. A. GIANANTI, A. C.. **Dez Lições de Sociologia: para um Brasil cidadão**. Volume Único. São Paulo: FTD, 2008.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FERNANDES, D. CASTRO, M. C. G., RIBEIRO, C. Migração Haitiana para o Brasil: Minas Gerais como destino, a fala dos haitianos. In **Anais...** XVI Seminário sobre Economia Mineira. CEDELPLR/UFMG. Diamantina, 16 a 20 setembro de 2014. Disponível em: <[diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/migracao-haitiana-para-o-brasil.pdf](http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/migracao-haitiana-para-o-brasil.pdf)>. Acesso em: 15 de nov. de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALEANO, Eduardo. **As Vias Abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A História do Haiti e a História do Racismo**. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2010/01/23/a-historia-do-haiti-e-a-historia-do-racismo/pdf>>. Acesso em 31 de mai. de 2018.

GAZETA DO POVO. **2 mil haitianos vivem “sonho curitibano”**. Publicada em 28/12/2013. Disponível em: <[www.gazetadopovo.com.br/economia/2-mil-haitianos-vivem-sonho-curitibano-9eej1gowl4ytsphn772ph8y1a](http://www.gazetadopovo.com.br/economia/2-mil-haitianos-vivem-sonho-curitibano-9eej1gowl4ytsphn772ph8y1a)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

GENTILI, Pablo. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. In **Revista Educação e Sociedade**. Campinas; vol. 30, n.109, p. 1059-1079, set-dez, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/is/v30n109a07.pdf>>. Acesso em: 08 de set. de 2017.

GEDIEL, J.A.P.; CASAGRANDE, M.M.; KRAMER, J.C. Universidade e Hospitalidade: uma introdução ou mais um esforço! In: GEDIEL, J.A.P.; GODOY, G.G. (orgs.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016.

GRANEMANN, Sara. Fundos de pensão e a metamorfose do “salário em capital”. In: SALVADOR, Evolásio et al (Org.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRONDIN, Marcelo. **Haiti: Cultura, poder e desenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUIMARÃES, J. L. C. **Abordagens Teóricas sobre Migrações**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/abordagens-teoricas-sobre-migracoes/47805/>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

HANDERSON, J. **Diáspora: as dinâmicas da Mobilidade Haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. 21ª ed.; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

IANNI, Octávio. Globalização e Diversidade. In: PATARRA, Neide Lopes (coord.). **Migrações Internacionais** Herança XX Agenda XXI. Interinstitucional de Avaliação e Acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil. v.2. Campinas: FNUAP. São Paulo: Oficina Editorial, 1996.

ITO, Claudemira Azevedo. Reflexões sobre as migrações internacionais. **V Encontro Nacional Sobre Migrações**. Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em: <[https://abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/5EncNacSobreMigracao/Comunic\\_sec\\_2\\_ref\\_mig\\_int.pdf](https://abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/5EncNacSobreMigracao/Comunic_sec_2_ref_mig_int.pdf)>. Acesso em: 05 ago. de 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. Prefácio da 2ª Ed. In: \_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição russa de 1882. In: **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo : Boitempo, 2007.

MEC; CNE. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Estabelece a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <[https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001\\_12.pdf](https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001_12.pdf)>. Acesso em: 21 de fev. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 8 de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. de 2018.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, I. A.; ANDRADE, C. A. A.; MATTOS, B. R. B. A Imigração Haitiana para o Brasil: Causas e Desafios. **Revista Conjuntura Austral**, v. 4, n. 20. out/nov, 2013.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma Introdução Crítica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, M.A. Estado. In DI GIOVANNI, Geraldo. NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva. **Exclusão: um olhar para além da aparência**. Chapecó: Argos, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. Trab. linguist. apl. [online]. 2013, vol. 52, n. 2, pp. 409-433. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>>. Acesso em: 02 de abr, de 2018.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **O Brasil dos Imigrantes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. A mobilidade humana na tríplce fronteira: Peru, Brasil e Colômbia. In Estudos Avançados volume 20 número 57 – **Dossiê Migrações**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo-USP, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Número de migrantes internacionais chega a cerca de 244 milhões**. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PACHECO, Carlos Américo; PATARRA, Neide. Movimentos Migratórios anos 80: novos padrões? In: Patarra, N.; BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M. M.; JANNUZZI, P. De M. (Orgs). **Migrações Condições de Vida e Dinâmica Urbana: São Paulo 1980-1993**. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Paraná oferece cursos técnicos e de Língua Portuguesa para Haitianos**. Publicada em 15/06/2015. Disponível em: <[www.cidadao.pr.gov.br/modulos/noticias/article.php?storyid=84537](http://www.cidadao.pr.gov.br/modulos/noticias/article.php?storyid=84537)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. 2008.

PARANÁ, Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. **Plano Estadual de Políticas Públicas Para**

**Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – 2014 – 2016.** Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf>>. Acesso em: 11 de fev. de 2018.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 7-24, ago. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142006000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142006000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo.** Migrações internacionais Herança XX Agenda XXI. Programa Interinstitucional de Avaliação e acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil. v. 2. Campinas: FNUAP, 1996.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A Construção do Letramento na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação.** 7ª. ed, São Paulo: Editora Ática, 1997.

POCHMANN, Márcio. [et. al.]. **Atlas da Exclusão Social, volume 4:** a exclusão no mundo. POCHMANN, Márcio... [et. al.]. organizadores – São Paulo: Cortez: 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Lei Municipal nº 14.681, de 24 de junho de 2015.** Estabelece o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>>. Acesso em: 18 de fev. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Haitianos concluem curso de Língua Portuguesa oferecida pela rede municipal de ensino.** Publicada em 10/12/2014, intitulada: Disponível em: <[www.curitiba.pr.gov.br/noticias/haitianos-concluem-curso-de-linguua-portuguesa-oferecido-pelo-rede-municipal-de-ensino/35066](http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/haitianos-concluem-curso-de-linguua-portuguesa-oferecido-pelo-rede-municipal-de-ensino/35066)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

PUCPR, Núcleo de Direitos Humanos. **Curso de português para imigrantes.** Publicada em 15/03/2015. Disponível em: <[www.ndh.pucbr/2016/03/15/curso-de-portugues-para-imigrantes](http://www.ndh.pucbr/2016/03/15/curso-de-portugues-para-imigrantes)>. Acesso em: 20 de set. 2015.

RANIERI, N. B. S. Direitos Humanos. In: DI GIOVANNI, G. NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas.** São Paulo: Editora da Unesp; Fundep, 2015.

REIS, Rossana Rocha. Migrações: casos norte-americano e francês. In Estudos Avançados, volume 20 número 57 – **Dossiê Migrações.** Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo-USP, 2006.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 21ª. Ed. 1ª. Reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.



RIZZOTTI, Maria L. F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Verbetes: Neoliberalismo e saúde. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/neosau.html>>. Acesso em: 01 nov. de 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANCHEZ, A.; MENDONÇA, C.; GUERRERO, J.; CORREIA, D. **A vida desde 1820**. s/d. Disponível em: <<https://acervo.publico.pt/multimedia/infografia/a-vida-desde-1820>>. Acesso em: 09 de mai. de 2017.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Gislene; FERNANDES, Caio da Silveira. O Lugar do Paraná no Fluxo Contemporâneo das Migrações Internacionais. In: SILVA, E. F.; GEDIEL, J. A.; TRAUZYNSKI, S. C. (Org.). **Direitos Humanos e Políticas Públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

SANTOS, SILVANA MARIA DE MORAIS. Prefácio. In BARROCO, Maria Lucia e Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética Comentado: reflexão para o fortalecimento do projeto ético-político na formação e no trabalho do (a) assistente social**. CFESS (org.). São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In. DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n. 34, jan-abr, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, Magda B. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibpex, 2011.

VALLER FILHO, Wladimir. **O Brasil e a crise haitiana**: A cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática. Brasília: FUNAG, 2007.

VEJA. **Cientistas descobrem os fósseis mais antigos da espécie humana**. Disponível em: <<https://veja.abril.com/ciencia/cientistas-descobrem-os-fosseis-mais-antigos-da-especie-humana>>. Acesso em 19 de jan. de 2018.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1969.

\_\_\_\_\_. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984.

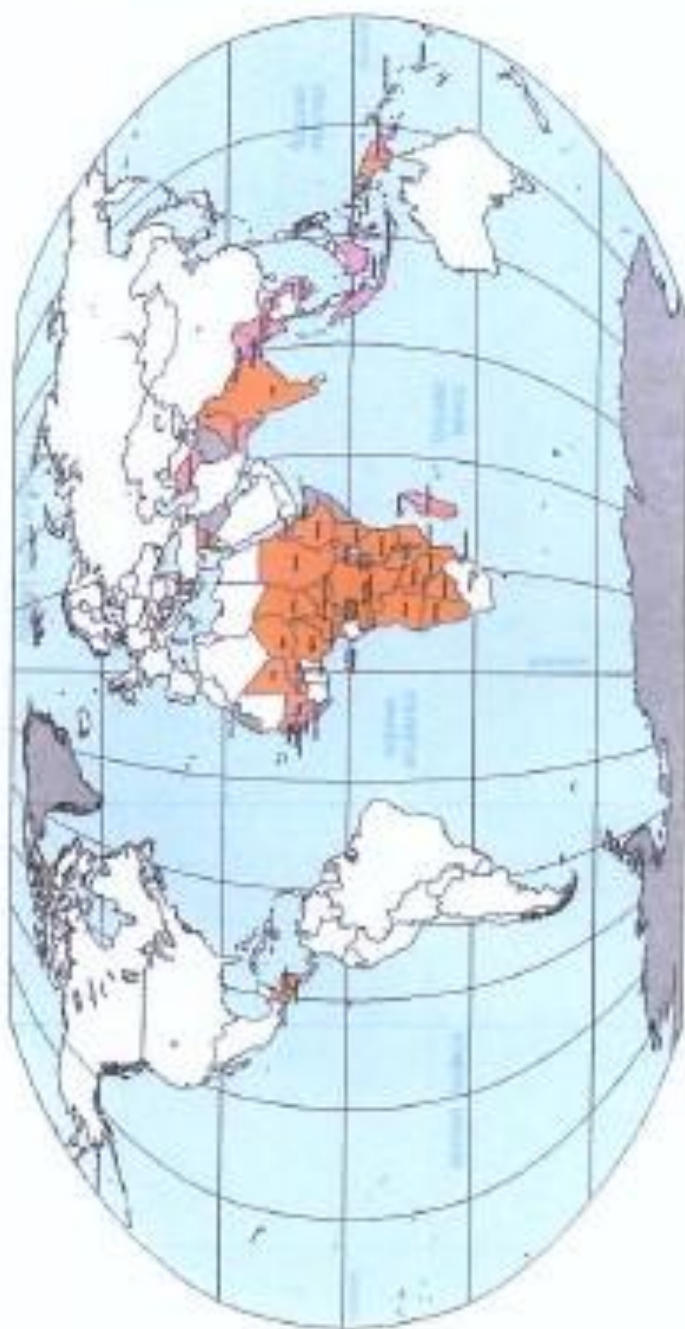
## **ANEXOS**

## ANEXO A – MAPA

A EXCLUSÃO NO MUNDO

133

# Manchas Extremas de Pobreza •



Manchas Extremas de Pobreza\*

0.01 a 0.40

sem dados

~ fronteira internacional



\* Quantitativo o índice, anexo a correção sector.

3000 0 3000 km  
1:150.000.000  
Projeção de Robinson

## ANEXO B – ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL

Continua...

## 2. OS PASSOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL

Inicialmente, na constituição do IES, todos esses índices parciais (sub-dimensões das dimensões Vida Digna, Conhecimento e Vulnerabilidade) são previamente transformados segundo a fórmula já amplamente conhecida e utilizada pelo PNUD/ONU na constituição do IDH:

$$X_{ip} = \frac{X_i - \text{MIN}(X_i)}{\text{MAX}(X_i) - \text{MIN}(X_i)}$$

onde

p: identifica qual indicador está em estudo (pobreza, alfabetização etc.);

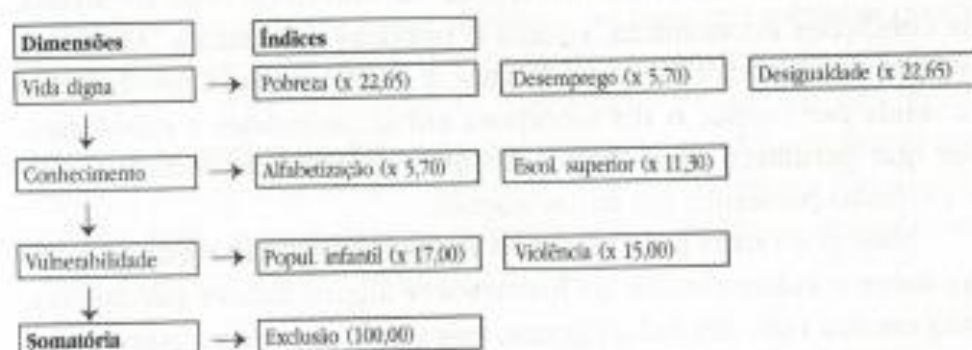
i: identifica a unidade de análise (aqui, no caso, o país);

X: valor efetivo do indicador utilizado no cálculo;

MIN(X): valor mínimo encontrado na distribuição do indicador;

MAX(X): valor máximo encontrado na distribuição do indicador.

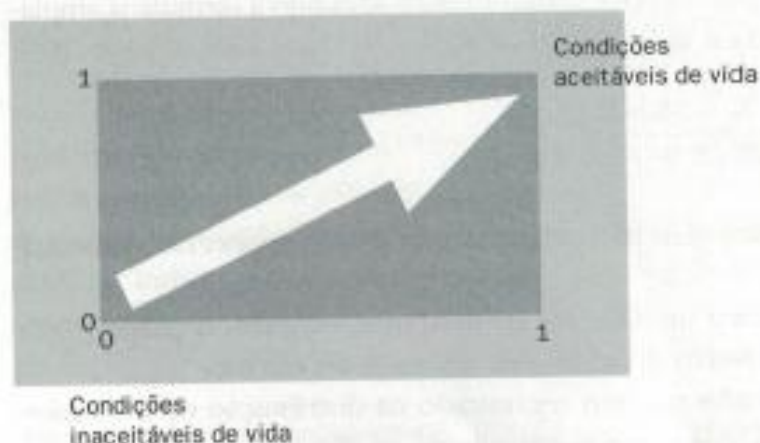
Posteriormente, todos esses índices parciais são combinados da seguinte forma e segundo a seguinte ponderação:



Como resultado desse processo, tem-se para cada país analisado sete índices parciais calculados segundo a fórmula acima mencionada (Índices de Pobreza, Desemprego, Desigualdade, Alfabetização, Escolarização Superior, Homicídios e População Infantil), bem como o IES calculado segundo o fluxo acima referido. Todos esses índices *variam entre zero e um*, de forma que permitem comparações entre os países (quais possuem *condições de vida inaceitáveis – valor zero – ou aceitáveis – valor um*) em cada uma e no conjunto das três dimen-

sões). E, por último, todos esses índices podem ser representados cartograficamente, o que facilita sobremaneira a análise dessas mesmas condições em mapas como os que serão vistos mais à frente.

### *Índices parciais e Índice de Exclusão Social*



### 3. ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL

Por um lado, quando comparado ao IDH, o IES traz consigo um maior número e uma maior diversidade de sub-dimensões de análise das condições econômicas, sociais e políticas dos países. Assim, ao invés de se limitar à esperança de vida, à alfabetização, à escolaridade e à renda *per capita*, o IES incorpora em si dimensões e sub-dimensões que permitem uma verificação mais acurada das manifestações de exclusão presentes em várias nações.

Mas, por outro lado, isso não deixa de levantar algumas questões sobre o índice-síntese, inclusive sobre alguns índices parciais que estão em sua raiz. Em linhas gerais, esses índices parciais constituem-se a partir de informações captadas para a segunda metade dos anos 1990, criticadas, consolidadas e disponibilizadas por agências especializadas das Nações Unidas em cada país do mundo<sup>10</sup>. Ocorre que nem

<sup>10</sup> Em outras palavras, tais informações, referentes a distintos anos da década de 1990 (na maior parte das vezes, do final desta década), são disponibilizadas através dos chamados anuários (*statistical yearbooks*) de agências das Nações Unidas como o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Organização Mundial da Saúde etc. Assim, vale a pena sublinhar desde já que a análise desenvolvida neste Atlas limita-se a um ponto relativamente específico no tempo: o final dos anos 1990.