

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUDMILLA MARÇAL CIRQUEIRA

**DIREITO À EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DE HAITIANOS NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO EM GOIÂNIA**

Goiânia

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo da autora: Ludmilla Marçal Cirqueira

Título do trabalho: “Direito à educação: um estudo sobre a realidade educacional de haitianos na rede pública de ensino em Goiânia”

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)s autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)s autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **LUDMILLA MARÇAL CIRQUEIRA, Discente**, em 11/04/2022, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 14/04/2022, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kellen Cristina Prado Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 14/04/2022, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2825045** e o código CRC **C4854724**.

LUDMILLA MARÇAL CIRQUEIRA

DIREITO À EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DE HAITIANOS NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO EM GOIÂNIA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção de licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação, Imigração e Relações Étnico-raciais.

Orientadora: Professora Doutora Talita Francieli Bordignon.

Goiânia

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cirqueira, Ludmilla Marçal

Direito à Educação [manuscrito] : Um Estudo Sobre A Realidade Educacional De Haitianos Na Rede Pública De Ensino Em Goiânia / Ludmilla Marçal Cirqueira. - 2022.

XXX, 30 f.

Orientador: Profa. Dra. Talita Francieli Bordignon.

Trabalho de Conclusão de Curso Stricto Sensu (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2022.

Inclui abreviaturas.

1. Direito à Educação. 2. Haitianos. 3. Racismo Estrutural. 4. Políticas públicas. I. Bordignon, Talita Francieli, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos treze dias do mês de abril do ano de dois mil e dois iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**Direito à educação: um estudo sobre a realidade educacional de haitianos na rede pública de ensino em Goiânia**”, de autoria de Ludmilla Marçal Cirqueira, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Prof^a Dra. Talita Francieli Bordignon (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof^a Dra. Kellen Cristina Prado da Silva (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **9,5**, tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 14/04/2022, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kellen Cristina Prado Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 14/04/2022, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2824626** e o código CRC **5357CB6C**.

“Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e educação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade”

- bell hooks

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar como se dá o acesso e a permanência de educandos haitianos no sistema público de ensino em Goiânia, observando o panorama de políticas públicas implementadas, a fim de conferir na prática o contexto de acolhimento – com base na compreensão da educação como direito inalienável, da Educação Infantil à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de levantamento de legislação vigente no Brasil, análise documental das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como da análise crítica do contexto do sistema público de Goiânia, foi possível obter uma visão superficial da realidade educacional de educandos haitianos. Verificou-se tanto na secretaria de educação estadual como municipal a falta de estrutura educacional em realizar uma política de acolhimento eficaz de educandos haitianos. O único programa que se encontra implementado pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania de Goiânia volta-se exclusivamente para educandos venezuelanos. Nos discursos oficiais, contudo, são os professores os únicos responsabilizados pelo insucesso escolar e pela evasão dos haitianos. Em contraposição ao posicionamento oficial, foi possível observar a dimensão altamente desestimulante, ao educando imigrante, de ingressar em uma escola em que todos os seus saberes pregressos são desconsiderados e em que há total desconhecimento de sua trajetória estudantil, língua e cultura. Por fim, com base em práticas educacionais de sucesso implantadas em outras cidades brasileiras, buscou-se delinear não um estrito modelo a ser seguido, mas sobretudo alternativas ao acolhimento de imigrantes no sistema público de ensino.

Palavras-chaves: Haitianos;Direito à Educação; Racismo Estrutural; Políticas públicas.

ABSTRACT

The current research intends to analyze the access and permanence of Haitian students in the public school system in Goiânia, what public programs are implemented in the school system to provide a welcoming atmosphere in practice, understanding education as an inalienable right, from pre-school to the Adult Education Modality (YAE). Based on a documental investigation of the State and Municipal Education Departments, and on the context of the public system of Goiânia, it was possible to compare the demands of the school reality that welcomes Haitian students and the discourses of the departments, which reported excellence in offering public services to these immigrants. It was observed in both state and municipal education departments a disinterest in implementing an effective program to welcome Haitian students. The only program that is implemented by the Inclusion, Diversity and Citizenship Management of Goiânia is exclusively for Venezuelan students and in school practice, the teachers are the only ones held responsible for the school failure and the Haitian abandonment. It is truly discouraging for the student to register in a school where all his previous knowledge is ignored, where there is a total unknown of his student background, language, and culture. We have cited examples of successful educational practices in other Brazilian cities, but we do not want them to be a role followed, but an alternative, a possibility of another form of reception.

Keywords: Haitians; Right to Education; Structural Racism; Public Programs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADHM	Associação de Defesa dos Haitianos Migrantes
CF	Constituição Federal de 1988
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI-GO	Centro de Referência da Igualdade do Estado de Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti
RME	Rede Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC-GO	Secretaria de Educação do Estado de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A REALIDADE EDUCACIONAL DE IMIGRANTES HAITIANOS.....	11
3 MATERIALISMO HISTÓRICO E RACISMO	19
4 CAUSAS DA MIGRAÇÃO.....	23
5 CONCLUSÃO.....	26
REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

A lei de migração vigente no Brasil (Lei nº 13.445/2017) estabelece a política migratória e está regida pelos princípios e diretrizes da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. Nesta condição, o imigrante¹ residente no Brasil possui “direito à educação pública, vedando-se a discriminação em razão de sua nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017, Art. 4º, Par. X). Busca-se, nesse ensaio-pesquisa, analisar como se dá o acesso e a permanência de educandos haitianos no sistema público de ensino em Goiânia e quais os procedimentos institucionais implementados para tanto, com o objetivo de conferir se, na prática, há um efetivo contexto de acolhimento desses estudantes – compreendendo a educação enquanto direito inalienável, que perpassa desde educação infantil até a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

A curiosidade pela temática advém da observação de que, nos últimos anos, houve um número crescente de estrangeiros na cidade de Goiânia. Segundo dados do IBGE (2019), Goiânia possui uma estimativa de 3.368 estrangeiros haitianos residentes. A rede pública de ensino atende a diferentes grupos de imigrantes, entre eles estão venezuelanos, bolivianos e haitianos (GOIÂNIA, 2020). Ainda no âmbito do contexto de imigração no Brasil, de acordo com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) estrangeiros residentes no Brasil há mais de 4 anos, com idoneidade comprovada e capacidade de se comunicar na língua portuguesa, podem requisitar a naturalização (BRASIL, 2020, Art.1º) processo em que um imigrante obtém voluntariamente a nacionalidade brasileira.

No entanto, o domínio da língua portuguesa configura uma barreira no contexto escolar para o estrangeiro recém-chegado ao Brasil. Em vista disso, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução Nº 1 de 13 de Novembro de 2020, estabeleceu que os educandos devem ser matriculados sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade pregressa, com direito a processo de avaliação e classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica conforme o desenvolvimento e faixa etária do imigrante. A resolução ainda garante que o processo de avaliação e classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

¹Segundo a Lei Nº 13.445, de 24 de Maio de 2017. Art. 1º § 1º considera-se Imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil.

Em referência aos amparos legais e a partir de decretos emitidos pelos órgãos públicos, esse trabalho busca analisar quais procedimentos e práticas institucionais são efetivamente implementadas pelo sistema público de ensino em Goiânia em vista do cumprimento dos direitos estabelecidos e reconhecidos em lei. Além da inserção na etapa escolar, coerente com os saberes pregressos dos educandos haitianos, é preciso que também existam iniciativas de permanência e acompanhamento do seu desenvolvimento. É preciso reforçar que os grupos imigrantes constantemente se encontram em situação de vulnerabilidade, em um país desconhecido, com língua e cultura diferentes, muitas vezes sem uma rede familiar de apoio e, sobretudo, em um país historicamente racista.

Os haitianos, assim como muitos outros grupos de estrangeiros, vêm para o Brasil em busca de um futuro mais próspero. Em vista dessa expectativa do imigrante e da possibilidade de “esperançar” novas realidades, o papel dos profissionais e da política de educação se reforça na elaboração conjunta de um novo futuro. Afinal, em vista dos direitos já previstos, torna-se papel da escola se configurar como um ambiente de acolhimento e de promoção da diversidade.

Conforme Paulo Freire (1991), o futuro existe na medida que modificamos o presente, portanto, na qualidade de futuros educadores, é nosso dever lutar em favor de uma educação equitativa para os imigrantes, almejando uma formação crítica, abrangente, democrática e que tenha como norte uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente porque “é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90). A educação promove, além de ascensão, justiça social.

2 A REALIDADE EDUCACIONAL DE IMIGRANTES HAITIANOS

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelece e garante aos cidadãos brasileiros, os seguintes direitos sociais: “**a educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, grifo nosso). O direito à educação é estendido aos imigrantes por meio da Resolução Nº 1, de 13 de Novembro de 2020, em complementação à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer da Comissão Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1, de 21 de maio de 2020.

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (BRASIL, 2020).

A mesma resolução estabelece, no Artigo 6º, que: “as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: não discriminação; prevenção ao bullying, racismo e xenofobia”. Todas essas normativas se encontram em conformidade com a Política Internacional de Direitos Humanos, que prevê um ambiente seguro e de acolhimento aos imigrantes. Entretanto, a despeito da previsão legal, o que podemos observar em estudos recentes (AZEVEDO, 2021; OLIVEIRA, 2020; GOMES, 2017; SANTOS, 2015; SILVA, 2018) e na prática escolar é uma disparidade entre a realidade escolar e a legislação. Oliveira (2020), em pesquisa recente, analisa que

as redes de ensino ainda oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos profissionais das escolas. A barreira da língua é considerada a primeira grande dificuldade, ainda mais, se considerar que o Brasil é o único país que fala português na América (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Segundo o artigo 3º da Lei Nº 13.445/2017, que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante, a política migratória brasileira é regida pelos princípios e diretrizes dos direitos humanos e, portanto, exerce repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas

de discriminação, além de acesso igualitário e livre a serviços, benefícios sociais, bens públicos, educação, trabalho e moradia.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na última década, até o ano de 2019, registrou-se o número de 1.085.673 imigrantes legalizados no Brasil. Desse total, havia 142.250 venezuelanos, 97.316 paraguaios, 57.765 bolivianos e 54.182 haitianos, além de outras nacionalidades que migram para o Brasil. Esses migrantes, em sua maioria, recebiam visto humanitário, como no caso de haitianos, ou o visto de refugiados, situação de venezuelanos e sírios.

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia desenvolveu no ano de 2020 o “Plano de Ação Educacional para atendimento, acolhimento e integração escolar dos Indígenas Warao, migrantes refugiados em Goiânia, na modalidade educação infantil e ensino fundamental”. Por meio do Decreto Nº 1586, de 28 de Agosto de 2020, foi estabelecido que o plano de ação desenvolveria “ações de acolhimento dos imigrantes e refugiados, sobretudo dos venezuelanos que estão em Goiânia”. O decreto estabelece ainda, no Artigo 2º, que:

O Grupo de Trabalho instituído por este Decreto terá como atribuições: I – fazer levantamento do quantitativo, das necessidades, da problemática e da realidade da população de imigrantes e refugiados em Goiânia; II – elaborar Plano de Ação de políticas públicas de acolhimento, encaminhamento e inclusão de pessoas na situação de que trata o inciso I deste artigo; III – elaborar instrumentos de capacitação de servidores públicos e agentes sociais para implementação do Plano de Ação de que trata o inciso II deste artigo (DECRETO Nº 1586, 2020, n.p).

O plano de ação em questão aborda somente imigrantes venezuelanos e está voltado para o ensino fundamental, amparado pelo projeto “Infância Warao” desenvolvido pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação (SME). Buscamos junto à secretaria verificar se consta na RME um projeto similar de acolhimento aos estudantes haitianos. Segundo informações da SME, apesar de não haver um plano formal de atendimento aos haitianos análogo ao Plano Warao, a Gerência de Inclusão está disponível para as demandas que surgem nas escolas do município.

Segundo dados fornecidos pela secretaria municipal de educação, a partir do Sistema de Gestão Escolar, o número de estrangeiros matriculados na RME foi de 286 educandos em 2019, 484 em 2020, 564 em 2021 e atualmente, no ano de 2022 a rede possui 579 matriculados e frequentes (tabela 1). O sistema não possui especificidade quanto à nacionalidade dos educandos, que no ato da matrícula precisam apresentar CPF e Passaporte válido, dentre esses

educandos não é possível então verificar o quantitativo específico de haitianos, por ocasião de tal limitação sistêmica.

Tabela 1 - Relação de alunos estrangeiros matriculados na Secretaria Municipal de Educação entre os anos 2019 e 2022.

Coordenadoria regional de ensino	2022	2021	2020	2019
CRE Brasil di Ramos Caiado	137	145	124	64
CRE Central	84	73	84	47
CRE Jarbas Jayme	152	164	122	74
CRE Maria Helena Batista Bretas	113	88	72	48
CRE Maria Thomé Neto	93	94	82	53
TOTAL	579	564	484	286

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (2022) - SME

A partir de levantamento quantitativo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de recentes estudos de caso realizados em Goiânia, foi possível uma pequena compreensão das demandas da realidade escolar que recebe educandos haitianos. As escolas têm recebido somas de educandos estrangeiros, dentre eles venezuelanos, colombianos e haitianos; nesses casos, a barreira da língua torna-se menor para os falantes de espanhol, pela similaridade com o português e por possuir na rede pública mais professores que dominem a língua, comparando-se ao crioulo. As escolas não possuem atualmente estrutura para acolhimento de educandos estrangeiros, pela ausência de formação de servidores da educação. Verifica-se, nesse sentido, que a prática do sistema público diverge da legislação. Embora os educandos não encontrem barreiras para se matricularem, enfrentam a ausência de acolhimento em relação à barreira da língua. A Resolução N° 1, de 13 de Novembro de 2020, prevê em seu Artigo 1°:

§ 5° Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. § 6° O processo de avaliação/classificação deverá ser feito **na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento** (BRASIL, 2020,n.p, grifo nosso).

Em nenhuma escola, do município ou estado, a avaliação para a classificação é realizada em Crioulo haitiano (*Kreyòl Ayisyen*)², tampouco em Francês, para os educandos que cursaram o equivalente ao ensino fundamental e médio no Haiti. O educando é, em geral, matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental e tem seus saberes pregressos desconsiderados – em contrariedade ao que estabelece a legislação. A proposta Política Pedagógica (PPP) de 2016, estabelece que os professores têm autonomia no processo avaliativo e que deve partir do desenvolvimento do educando no decorrer do ano letivo a possibilidade de avanço para outras séries. A mesma Resolução supracitada estabelece no Artigo 5º que: “as avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento”, o que não tem de fato ocorrido.

Em sentido similar, foram constatadas diversas dificuldades para a execução deste ensaio-pesquisa. A primeira delas foi conseguir mapear o número específico de haitianos matriculados e realizar um levantamento quantitativo de inscritos e desistentes durante os últimos anos letivos, o que nos permitiria entender as necessidades, as problemáticas enfrentadas e a realidade educacional da população de imigrantes na educação pública de Goiânia. A SEDUC solicitou a formalização do pedido, e até a presente data não houve resposta quanto ao número exato de educandos haitianos matriculados no estado. A SME afirmou que, embora no ato da matrícula o servidor da secretaria escolar deva registrar se o educando é estrangeiro, não há um campo para especificar sua nacionalidade, impossibilitando um mapeamento das diferentes origens e necessidades, o número fornecido abrange todos imigrantes estrangeiros em geral.

Atualmente, a rede pública de ensino atende estudantes haitianos nas modalidades de: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa de Azevedo e Amaral (2021) realizada no Estado de Goiás, concomitantemente ao conhecimento das condições reais do processo de matrícula e ensino, permitiu vislumbrar as dificuldades enfrentadas no acolhimento aos haitianos e imigrantes de outras nacionalidades, assim como o

² Segundo Rodrigues (2008): praticamente toda a população do país tem o crioulo haitiano como língua primeira. O crioulo haitiano (*Kreyòl Ayisyen*) faz parte do grupo de crioulos de base francesa, porque uma parte importante de seu léxico deriva ou vem diretamente do francês. Porém, sua sintaxe, seu sistema semântico e sua morfologia diferem consideravelmente do francês [...] O crioulo haitiano também é falado por mais de um milhão de pessoas, vivendo na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), na América do Sul (principalmente na Venezuela e na Guiana francesa), no Caribe (República Dominicana, Martinica, Guadalupe e Bahamas), na Europa (França) e em alguns países da África.

desenvolvimento de mecanismos de comunicação que extrapolam as barreiras da língua, em relatos de práticas pedagógicas mitigadoras dessas dificuldades. O estudo de caso de Azevedo e Amaral (2021), descreveu como os professores desenvolveram formas criativas para facilitar a comunicação e potencializar o aprendizado de educandos imigrantes.

Ao analisar a atuação das professoras com as dimensões da docência em uma realidade de trabalho em que há alunos provenientes de fluxos migratórios, compreendemos que muitas práticas de ensino desenvolvidas por elas se deram em momentos de privações impostos pelo contexto de trabalho. Como forma de estimular o aluno boliviano a aprender matemática, e tendo a língua como um entrave para se comunicar de forma clara, Beatriz utilizou jogos de computador (dimensão tecnológica). Valéria retornou aos livros e às teorias que aprendeu na faculdade de Pedagogia, encontrando uma nova maneira de ensinar (dimensão pedagógica). Ao refletir sobre a situação política, Carla entendeu que o direito à educação não se restringe ao ingresso da criança estrangeira na escola pública, que é necessário respaldo de políticas educacionais e ações formativas para os professores que atendem às crianças (dimensão crítico-contextual)(AZEVEDO E AMARAL, 2021, p.12).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), não há atualmente um projeto específico para o atendimento de estudantes haitianos na Rede estadual de ensino. Professores relataram que, em geral, os educandos chegam ao ensino médio com dificuldades evidentes de leitura, o que impacta em todas as disciplinas e áreas do conhecimento. A secretaria ainda informou que o Centro de Referência Estadual de Igualdade (CREI-GO), associado à Secretaria de Estado de Políticas para as Mulheres e Promoção da Igualdade Racial, possui programas de acolhimento a imigrantes haitianos em situação de vulnerabilidade social, com casas que possuem assistência social e psicológica para as famílias. Entretanto, não há, vinculado ao Estado, nenhum projeto específico que auxilie na integração dos haitianos ao sistema educacional.

Em outros Estados da Federação, há exemplos positivos de secretarias de educação que firmaram parcerias para facilitar o acesso de haitianos ao processo educacional. No estado do Mato Grosso, por exemplo, a Associação de Defesa dos Haitianos Migrantes (ADHM), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), realizaram um projeto para conceder aulas de português para educandos haitianos. Essas aulas acontecem nas dependências UFMT e contam com o apoio do coletivo negro da universidade, que busca minimizar situações de racismo e xenofobia. Silva (2018) realizou entrevistas com imigrantes haitianos residentes em Cuiabá, o que revelou o interesse desses indivíduos em vir para o Brasil.

Entre outros motivos, se encontra a busca por mudanças na vida e oportunidade de aprender e estudar: “Vim aqui para ter trabalho e ajudar minha família, porque tenho quatro filhos que querem estudar (Haitiana, 41 anos)” [...] “Eu vim porque, pra mim encontrar um jeito pra mim ajuda minha família no Haiti, e vai na universidade aprender algumas coisas (Haitiano, 40 anos)” [...] “Escolhi o Brasil porque quero estudar mais fácil, e quero um emprego (Haitiana, 23 anos)” (SILVA, 2018, p.95-98).

Apesar da esperança, o interesse de imigrantes haitianos em estudar, trabalhar e ajudar a família acaba esbarrando no racismo brasileiro, que condiciona os negros a subempregos e não lhes confere possibilidade de ascensão social. De acordo com Silva, “as relações sociais nas migrações se desenvolvem no interior dessas organizações que formam um nó entre racismo, sexismo e classes sociais” (SILVA, 2018, p.60). Portanto, todas as dificuldades enfrentadas pela condição de imigrantes se agravam pela cor da pele, a possibilidade de ouvi-los quanto a tais situações não foi possível, pelo tempo da pesquisa estar reduzido, condicionado às contingências da pandemia.

Lélia Gonzalez afirma que: “aqueles que tiveram a oportunidade de ir à escola e ultrapassar o segundo ano fundamental, sentem mais claramente o que significa ser negro no Brasil. Porque tomam consciência do mito da democracia racial” (GONZALEZ, 2020, p.41), pois, no Brasil, mesmo que o negro tenha acesso à educação e qualificação, sempre será preterido frente ao branco no mercado de trabalho e nas diversas situações de competição, o que se agrava na condição do imigrante negro, como abordaremos mais a frente com a hierarquização da força de trabalho. O discurso recorrente da meritocracia desconsidera que o Brasil é um dos países com maior desigualdade de oportunidades do mundo.

De acordo com o professor Silvio Almeida: “pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação e, por isso, estão alocadas em trabalhos menos qualificados, os quais, conseqüentemente, são mal remunerados” (ALMEIDA, 2019, p. 39). Diante desse contexto, a educação perpetua a discriminação racial ao, por sua estrutura sistêmica, favorecer brancos na ascensão social, dificultada para negros. As condições de vida da população negra continuam desfavoráveis, a herança do longo período escravocrata e a falta de políticas públicas que promovam equidade colaboram para colocar pessoas negras em forte desvantagem. As benesses da cidadania, previstas na Constituição Federal, muitas vezes são ignoradas em relação às populações negras do Brasil. Os imigrantes haitianos também sofrem com as mazelas do

racismo estrutural³ brasileiro, sendo inclusive colocados em uma condição inferior ao negro brasileiro, como afirma Gomes (2017) em seu estudo sobre haitianos residentes em Santa Catarina.

A partir de uma análise macrossocial, é possível supor que existam marcadores de diferenças que geram uma superposição de opressões (raça, etnia e nacionalidade) e uma múltipla condição de desprivilegio e exclusão que assujeitam esses haitianos residentes no Brasil [...] o Ministério Público do Trabalho inicia a investigação de denúncias de racismo e xenofobia em Curitiba (PR), quando haitianos que trabalhavam em uma empreiteira acusaram seus patrões de submetê-los a violência verbal e física[...] Ainda que portadores do visto humanitário, as condições de estadia e trabalho dos haitianos no Brasil são, na maioria dos casos, extremamente precárias(GOMES, 2017, p.8).

Pesquisas brasileiras recentes (AZEVEDO, 2021; OLIVEIRA, 2020; GOMES, 2017; SANTOS, 2015; SILVA, 2018) têm apontado as dificuldades enfrentadas pelos haitianos em diversos Estados da Federação, com destaque ao recorrente descaso e despreparo para receber os imigrantes de maneira adequada em sala de aula. Em pesquisa realizada em Rondônia por Santos et al. (2015), demonstrou-se a fragilidade do sistema público de ensino em receber crianças haitianas. O trabalho demonstrou que as escolas públicas de Rondônia não possuem o aparato necessário para atender as crianças em suas demandas educacionais, principalmente considerando a barreira da língua.

Ao ingressar no novo país a criança haitiana, assim como qualquer outro imigrante, se não souber a língua deste novo local necessitará imediatamente aprendê-la para que assim ela possa se comunicar com as pessoas [...] Observamos, no decorrer das aulas, quais dificuldades elas encontraram ao se socializar com crianças brasileiras no ambiente escolar, principalmente com relação a barreira linguística e a falta de preparo dos profissionais da equipe pedagógica em atender essa demanda. Vimos, nesse sentido, a ausência de políticas públicas que pudessem dar o suporte necessário aos atores sociais envolvidos no processo de escolarização desses imigrantes (SANTOS, et al. 2015, p.5).

Promover um espaço propício à diversidade não é uma problemática isolada, exclusiva à salas de aulas com educandos estrangeiros.A diversidade étnica brasileira é por vezes desrespeitada em livros didáticos e currículos eurocêntricos, que reforçam práticas racistas e ideais associados a vertentes eugenistas do conhecimento. O educando haitiano, além da barreira linguística, por muitas vezes encontra na escola um ambiente xenofóbico e hostil.

³ De acordo com o Professor Silvio Almeida: “A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento” (ALMEIDA, 2019, p. 39)

Práticas pedagógicas e intervenções educacionais que facilitem a comunicação e o desenvolvimento das aprendizagens em um contexto de valorização da diversidade são, portanto, um desafio para professores e outros profissionais da educação. Kabengele Munanga, afirma que

alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.15).

É papel do Estado promover políticas públicas de inclusão, de respeito às diferentes etnias, culturas e linguagens. As Secretarias municipais e estaduais devem elaborar planos de ação para que uma educação inclusiva seja implementada na rede pública de ensino. Promover encontros de qualificação para professores e profissionais da educação e buscar efetivamente conhecer quais as dificuldades enfrentadas pela realidade escolar na consolidação de uma educação antirracista são fatores primordiais no cumprimento dos pressupostos legais da educação. “A educação tem por função o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, o que é absolutamente impossível fazer com prescrições pedagógicas” (MAGNO, 2008, p.108), nesse sentido, a educação não deve ser prescritiva, mas sobretudo partir das demandas comunitárias.

3 MATERIALISMO HISTÓRICO E RACISMO

Pensar o processo migratório dos haitianos, que sofrem uma segunda diáspora por causa das condições inóspitas em seu país de origem, nos obriga a analisá-lo sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético a fim de compreender como o capital rege e configura realidades geográficas, culturais e econômicas no mundo contemporâneo. O trabalho é, nesse contexto, o motivador da migração da massa trabalhadora, que migra em busca de melhores condições de vida. A crise do Capitalismo neoliberal, a miséria causada pelas desigualdades sociais e a marginalização das minorias são aspectos relevantes para compreendermos o movimento migratório. Afinal, a partir da assertiva do Manifesto Comunista, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2005, p.40).

O marxismo ocidental é por vezes criticado por não abarcar a complexidade do racismo nas sociedades que sofreram o processo de escravização – e, conseqüentemente, possuem o racismo como componente cultural proeminente em suas historiografias. Países como o Brasil e o Haiti, que possuem uma complexa formação histórica, têm a questão racial como um marcador talvez mais significativo que o próprio capital e a acumulação primitiva. A crítica à inabilidade e à incapacidade do marxismo dos europeus na abrangência dessa complexidade levou a novas vertentes marxistas produzidas nas Américas e na África com enfoque à compreensão das condições e dos movimentos dos negros pela história. O professor Silvio Almeida é referência atual nos estudos sobre o marxismo e a questão racial, com a perspectiva do encontro do marxismo com o radicalismo negro, correntes revolucionárias e de luta.

As desigualdades sociais são propulsoras do processo migratório. A atual sociedade brasileira apregoa a meritocracia, desconsiderando que o Brasil é um dos países com maior disparidade de oportunidades do mundo. Como afirmam Coutinho e Sanfelice (2016), em uma visão marxiana, as desigualdades sociais e educacionais são resultantes da luta de classes e caminham juntas. No Brasil, o acesso à educação, ao mercado de trabalho, à terra e à moradia está condicionado a determinantes históricos associados à configuração capitalista da sociedade de classes, ou seja, de modo que as desigualdades sociais e educacionais são regidas pelo capital.

Marx evidencia que as desigualdades tanto sociais e, conseqüentemente as educacionais são resultantes de uma contradição própria das sociedades de classes

que, no modo de produção capitalista, resumem-se em duas grandes classes: os que trabalham e, portanto, produzem toda a riqueza, e os que se apropriam dos produtos do trabalho alheio[...] No Brasil, considerando que se trata de uma formação social organizada tendo como base o modo de produção capitalista, esses determinantes histórico-sociais são perceptíveis, assumindo contornos específicos em função das características próprias do país por este ocupar um dado lugar no desenvolvimento mundial do capitalismo (COUTINHO; SANFELICE, 2016, p. 22-23).

A adoção de uma base dialética marxista na constituição desse trabalho justifica-se por minha concepção de mundo, de que as condições materiais são determinantes para a compreensão histórica e dos sujeitos. Nesse sentido, apesar das críticas ao marxismo europeu, há novos e diversos estudiosos que analisam o racismo, a xenofobia e a opressão de grupos religiosos a partir do materialismo histórico, considerando a importância da luta de classes em conjunto com a correlação de aspectos raciais e de gênero. Conforme Lakatos e Marconi (2003), “a dialética é a grande ideia fundamental segundo a qual o mundo não deve ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos em que as coisas passam por uma mudança ininterrupta” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.101).

A perspectiva marxista evoluiu ao considerar que a análise racial não se anula pelo capitalismo, a compreender que o capitalismo e racismo se interligam e produzem uma realidade de necropolítica, naturalização da violência e hierarquização de grupos sociais, reforçando o imperialismo e a naturalização de situações de opressão socialmente constituídas. É fato que as desigualdades sociais são regidas pelo capital. Entretanto, em vista de uma análise profunda dessas discrepâncias, os determinantes raciais não podem ser desconsiderados, principalmente nas sociedades africanas, americanas e caribenhas.

Em observância do contexto brasileiro, o visto humanitário, concedido pelo governo brasileiro, permite que o imigrante haitiano seja recebido com o visto de trabalho, possuindo legalmente facilidade na obtenção de cidadania. Como cidadão brasileiro, o imigrante naturalizado possui teoricamente o direito ao trabalho, saúde e educação. A prática, porém, diverge do direito constitucional, já que o imigrante se depara com um país extremamente racista e excludente. Tanto o Brasil como o Haiti possuem como marcadores sociais a extrema desigualdade e a pobreza. Nesse sentido, o fluxo de imigrantes brasileiros que buscam trabalho na Europa e nos Estados Unidos também é expressivo. Como elucida Vendramini (2018), o movimento migratório está ligado ao capital:

o grande e crescente contingente de migrantes no mundo atual que se move para diferentes direções, ocupando lugar periférico em termos espaciais, ocupacionais,

educacionais e de acesso aos serviços públicos, nos leva a problematizar acerca das análises sobre o fenômeno da migração (...) Compreendemos que o movimento migratório acompanha o próprio processo de expansão do capital na direção da acumulação, visto que a acumulação capitalista produz uma população trabalhadora supérflua, segundo Marx, disponível para ser lançada em diferentes locais e ramos de produção(VENDRAMINI, 2018, p.1).

Diante desse contexto, é fundamental investigarmos como se dá o processo migratório e como o racismo estrutural brasileiro afeta os imigrantes que aqui chegam sistemática e estruturalmente, com impactos significativos em suas vidas. Torna-se pertinente discutir o racismo enquanto mecanismo de dominação burguesa, de forma a relacionar os impactos da exploração social, o processo migratório e as diferenças raciais. Nesse sentido, é preciso observar que os haitianos passam a viver em um país cujo racismo é velado, como afirma Lélia Gonzalez (2020), ou seja, em um contexto no qual o racismo é profundamente disfarçado, pautado por uma falsa democracia racial.

A população negra brasileira se encontra numa situação que não é muito diferente de há noventa anos atrás, pois as formas de dominação e exploração não acabaram com a falsa abolição, mas simplesmente se modificaram. Continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde e a moradia decente(GONZALEZ, 2020, p. 281).

O racismo é uma relação social que normatiza a superexploração do trabalho. A partir do racismo, busca-se justificar a marginalização dos negros e de outras minorias étnicas, “naturalizando” a colocação dessas pessoas em subempregos e a hierarquização do trabalho com base na raça. Almeida (2018) enfatiza que a xenofobia aos imigrantes haitianos e bolivianos se fundamenta no imaginário da inferiorização dos povos originários e dos negros no Brasil.

Desse fenômeno, surge a ideia racista de que os imigrantes são “preguiçosos e bandidos”, fundando uma justificativa para a desvalorização de sua força de trabalho e um discurso leniente com a superexploração e o pagamento de baixos salários. Assim, esses imigrantes acabam por serem tratados como inferiores, subjugados a trabalhos informais e relegados a uma educação inferior. Assim, somam-se condições de opressão social, marginalidade e uma violência simbólica que restringe essas populações imigrantes abaixo das minorias brasileiras, que já vivem sob situação de violência constante.

O caso dos imigrantes bolivianos e, agora, dos haitianos no Brasil é emblemático de como a dinâmica do racismo vai constituindo uma complexa cadeia de hierarquias [...] e se insere no discurso a xenofobia. O racismo se alimenta de um imaginário historicamente construído de que negros e indígenas são racialmente inferiores, caso contrário, não haveria explicação para o modo distinto com que imigrantes brancos são bem recebidos. Assim, ainda que haja um horror de certa parcela da sociedade com os horrores e a ilegalidade do tratamento recebido por haitianos e bolivianos, essa indignação não é capaz de se traduzir numa ação política efetiva contra essa violência e nem impedir o uso da força de trabalho destes imigrantes pela indústria capitalista (ALMEIDA, 2019, p.147).

Ainda em seu livro *Racismo Estrutural*, o professor Silvio Almeida (2019) divide de maneira didática as três formulações de racismo: individualista (relação entre racismo e subjetividade), institucional (relação entre racismo e Estado) e estrutural (relação entre racismo e economia). O racismo institucional é uma relação de poder que, com base em Foucault, é uma violência do Estado com o objetivo de manter as minorias sob um sistema opressor, de manutenção de privilégios. É, portanto, uma tecnologia de poder. O racismo é sempre estrutural, pois integra todos os demais elementos da sociedade. O racismo estrutural é a naturalização das relações, a normalização da desigualdade e da violência, a hierarquização humana em decorrência de sua raça, classe e gênero.

No dossiê *Marxismo e Questão Racial*, o Professor Silvio Almeida (2021) ressalta que “Temas como *constituição da subjetividade e ideologia, Estado capitalista e as crises e papel das minorias na luta de classes*, bem como os diálogos com a psicanálise ampliaram as possibilidades de uma análise marxista do racismo” (ALMEIDA et. al. , 2021, p.8, grifo do autor). Os termos marxistas “Luta de classes”, “Acumulação”, “Imperialismo”, “Estado”, “Superexploração”, por exemplo, ganham nova tangibilidade quando analisados sobre a ótica racial. Analisar o capitalismo, principalmente em países escravagistas, sem considerar o racismo, é desprezar as construções históricas sobre a precarização do trabalho de um grupo factualmente explorado. A luta antirracista é também anticapitalista, mas a luta anticapitalista nem sempre aborda as peculiaridades da questão racial.

4 CAUSAS DA MIGRAÇÃO

Devido aos problemas sociais e à guerra civil, a migração de haitianos se intensificou na busca de melhores condições de vida. Com a participação do Brasil na Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH), o imigrante haitiano é recebido com o visto humanitário e possui legalmente facilidade na obtenção de cidadania. A aliança Brasil-Haiti, a partir da Missão de Paz sediada em Porto Príncipe no ano de 2004, favoreceu o aumento de imigrantes haitianos no Brasil. Após um abalo sísmico em que um terço da população foi dizimada no ano de 2010, o número de imigrantes foi crescente.

O Haiti foi a primeira República Independente das Américas, configurando-se um país que realizou precocemente a Revolução⁴ e aboliu a escravidão em 1804. Por conta disso, sofreu diversos embargos comerciais das nações hegemônicas, inicialmente da Inglaterra e posteriormente dos Estados Unidos. Segundo Girard (2004), o isolamento comercial provocou problemas econômicos e ocasionou a desigualdade e pobreza, transformando o Haiti em um dos países com os piores índices de desenvolvimento humano (IDH) e profundas questões sociais, como a fome e o desemprego.

Assim como o Brasil, o Haiti possui uma grande população afrodescendente devido ao histórico de exploração colonial. O país tem a mais alta taxa de mortalidade da América Latina, elevados índices de pobreza e uma proeminente desigualdade social. Galeano (1989) relata como foi o período de colonização haitiana pela França e como se deu a Revolução, que transformou o Haiti no primeiro país livre das Américas. Após a Revolução francesa e a haitiana – que ocorreram concomitantemente – a Inglaterra, potência comercial e econômica do período, realizou bloqueios comerciais, isolando o Haiti economicamente.

Na segunda metade do século, o melhor açúcar do mundo brotava do solo esponjoso das planuras costeiras do Haiti, colônia francesa que então se chamava Saint Domingue. Ao norte e no oeste, o Haiti se transformou num desaguadouro de escravos: o açúcar exigia cada vez mais braços. Em 1786, chegaram à colônia 27 mil escravos, e no ano seguinte 40 mil. No outono de 1791, eclodiu a revolução. Num só mês, duzentas plantações de cana foram queimadas; os incêndios e os combates se sucederam sem trégua, à medida que os escravos insurretos iam empurrando os exércitos franceses na direção do oceano (GALEANO, 1989, p. 56).

⁴ De acordo com Morel (2017) a Revolução haitiana aconteceu entre 1791 e 1825. Em meados do fim do século XVIII, grupos armados compostos de diferentes etnias provenientes da diáspora africana se rebelaram, pois havia pequenas e médias fortunas entre libertos e descendentes de escravos já nascidos na colônia, genericamente chamados de gens de couleur – mulatos ou negros livres; a estes não era dado direito político e os direitos civis mantinham-se restritos – sem contar a hostilidade cotidiana dos habitantes brancos da ilha. A Revolução social realizada no Haiti foi a primeira entre as colônias.

Conforme Girard (2004), após anos de embargo inglês, os Estados Unidos ocuparam o Haiti durante vinte anos. Desse modo, o Haiti, um país que anteriormente não conhecia a segregação racial, fundando-se como referência para os países de população afrodescendente por conta da primeira revolução negra bem-sucedida da história, entra em uma nova era de colonização financeira e, principalmente, de dominação cultural. Os estadunidenses implantaram no país um regime de trabalhos forçados, além de políticas de segregação racial e práticas de submissão aos interesses dos Estados Unidos da América. Anos de exploração do Capital tornaram o Haiti o país mais pobre do hemisfério ocidental, com baixa renda *per capita* e com o índice de desenvolvimento humano (IDH) também muito baixo. As condições de vida no Haiti tem sido de desigualdade, violência e pobreza. Por essas razões, nos últimos 20 anos, o Brasil tem recebido um grande número de imigrantes haitianos.

O estudo sociológico de Silva (2018), realizado com imigrantes haitianos residentes na cidade de Cuiabá, relatou através de entrevistas as motivações que os trazem ao Brasil: *“a situação política, a situação econômica e social estava muito difícil e, eu não consigo de viajar para outro país (Haitiano, 38 anos)”*. Narrou também as expectativas positivas que essas pessoas têm ao migrar para o Brasil: *“Estou aqui para trabalhar e ajudar minha família (Haitiano, 29 anos)”*. Dentre as narrativas, detalhou alto custo financeiro para a realização da viagem do Haiti para o Brasil: *“Por exemplo, eu, eu paguei pelo avião 1.390 dólares americanos, entendeu, se você vai ver em reais, se você vai ver em real, quantos que ele vai fazê, é assim, a gente paga muito pra chegar aqui (Haitiano, 25 anos)”*. Os imigrantes também relataram seus medos e receios de como seriam tratados: *“Eu falo é importante para nós pra conhecermos, como vivi no noutro país, como tratar estrangeiro entre outra nação pra vivi e trabalhar, tudo isso, por isso tem que viajá, se ficar no seu terra porque você não vai conhecê como tratar outra gente na outra terra (Haitiana, 32 anos)”*.

Famílias de imigrantes chegam ao Brasil com a expectativa de obtenção de emprego e adaptação social à nova realidade em que estão inseridas. Diante disso, observamos, como mencionado anteriormente, a falta de estrutura nas instituições públicas de Goiânia para a recepção destes educandos. Apesar de haver uma legislação que prevê o acolhimento e o respeito à língua pátria do aluno, a realidade é bem diferente. Em geral, os haitianos chegam sem o domínio da língua portuguesa e as escolas não possuem profissionais qualificados para uma avaliação adequada na língua-mãe do educando, o que desvaloriza sua formação pregressa.

Constatamos, assim, o desinteresse público na capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros.

Objetivou-se, a partir desta pesquisa, analisar como tem ocorrido o acesso à educação por parte de imigrantes haitianos, conhecer o quantitativo de estrangeiros matriculados na rede pública de ensino, como são atendidos a partir de planos de ação para acolhimento e integração social, assim como a abordagem de imigrantes no Projeto Político Pedagógico das escolas municipais e estaduais. A discussão dessa temática social e histórica não poderia desconsiderar o racismo como mecanismo de dominação burguesa, elemento que constitui a história dos dois países, Brasil e Haiti, com impactos e marcas particulares de seus respectivos processos.

5 CONCLUSÃO

Analisar sob que condições os imigrantes haitianos são atendidos no sistema público de ensino em Goiânia talvez tenha sido um projeto pretensioso demais, dadas as limitações e contingências de um contexto pandêmico. O curto período para efetivação de toda a pesquisa impossibilitou a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, inviabilizando a realização de entrevistas com os educandos e, conseqüentemente, o intuito inicial de ouvir a narrativa dos imigrantes haitianos sobre suas experiências pessoais. Ouvi-los seria de suma importância à compreensão de um contexto empírico repleto de discriminações, dificuldades, barreiras sociais e situações de xenofobia.

O sistema público de ensino, além de garantir o cumprimento da legislação em relação à matrícula de educandos haitianos, deve promover um clima escolar acolhedor, de modo que a escola seja um ambiente seguro contra comportamentos discriminatórios, xenofobia e *bullying*. Os programas desenvolvidos pelos governos estadual de Goiás e municipal de Goiânia não atendem especificamente aos haitianos, que possuem demandas muito específicas quanto à língua e os mecanismos de qualificação dos conhecimentos pregressos. Verificou-se que, em contrariedade à legislação do migrante, que deixa claro a necessidade de a avaliação acontecer na língua nativa do estudante, as provas ocorrem sempre em português. Dessa maneira, identificamos, por parte das escolas, grande dificuldade em atender às necessidades desses discentes devido à barreira da língua, e por parte do poder público, o desinteresse em desenvolver programas e direcionar verbas para qualificação dos servidores.

Nesse sentido, é patente a necessidade de desenvolver, na educação pública, mecanismos de inserção e acolhimento para os imigrantes haitianos e também de outras nacionalidades. Afinal, é papel legal das secretarias desenvolver cursos de capacitação e projetos condizentes com a realidade escolar desses educandos. Com a ausência do setor público, professores transformadores acabam se desdobrando em atuações individuais como tradutores e assistentes sociais, tentando auxiliar o educando de diversas formas, especialmente diante de um sistema público que não confere um suporte presente no cotidiano escolar. Embora admirável, a ação desses profissionais não soluciona os prejuízos e falhas da estrutura sistêmica, além de intensificar o sobretabalho de uma classe profissional já altamente explorada.

A educação possui uma capacidade transformadora e revolucionária, além de significativo potencial de equidade em uma sociedade tão desigual como a brasileira. Desse

modo, questionar a realidade educacional dos imigrantes haitianos no sistema público de ensino goiano é um primeiro passo para uma mudança necessária. Atualmente, a educação que lhes é conferida está muito distante da prevista na lei de migração. Como afirma o Professor Kabengele Munanga (2005), a educação nos confere a possibilidade de questionar a postura racista que nos atravessa: “cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p.17). Talvez por possuir tal especificidade, não seja interesse do Estado e dos privilegiados fornecer uma educação pública e de qualidade a esta parcela da sociedade.

Vale salientar que o debate sobre a realidade educacional de imigrantes haitianos perpassa, necessariamente, questões como: racismo estrutural brasileiro, papel do Estado, direitos humanos, trabalho, crise neoliberal, política e ideologia. Por tratar-se de um tema tão amplo e abrangente, esse ensaio-pesquisa consiste em um recorte panorâmico e cujo aprofundamento exige um olhar mais cuidadoso, além de mais tempo para ouvir os sujeitos que sentem na pele, por ocasião de sua raça e etnia, a naturalização das violências contra os negros no Brasil.

Verificou-se tanto na secretaria de educação estadual como municipal o desinteresse em realizar uma política de acolhimento eficaz de educandos haitianos. O único programa que encontra-se implementado pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania de Goiânia, por exemplo, volta-se exclusivamente para educandos venezuelanos, por tratar-se de um maior número de matriculados. Nesse programa, porém, verifica-se que na prática são os professores os únicos responsabilizados pelo insucesso escolar e pela evasão dessas populações. Ignora-se, por outro lado, o peso de desconsiderar o repertório cultural e de conhecimentos pregressos desse grupo, inclusive em uma prática política irregular em relação à lei.

É preciso destacar que a implementação de políticas públicas de acolhimento não é inerentemente impossível ou inviável ao Estado. A parceria entre a Universidade Federal e a Secretaria de Educação no Estado do Mato Grosso é um exemplo palpável de prática de inserção social efetiva e na qual imigrantes haitianos recebem aulas gratuitas de língua portuguesa, acolhendo-os em vista de uma melhor adaptação à realidade brasileira. Embora não perfaça um modelo rígido a ser replicado a despeito das distintas realidades, esse caso em

particular aponta para o escopo de possibilidades e alternativas ao verificado descaso vigente no contexto goiano e goianiense em relação às práticas de acolhimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural: Feminismos Plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz; BORGES, Rosane; DEVULSKY, Alessandra; FARIAS, Marcio; OLIVEIRA, Dennis. **Marxismo e Questão Racial: Dossiê Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2021.

AZEVEDO, Rômulo Souza de; AMARAL, Claudia Tavares do. As Dimensões Da Docência No Ensino Às Crianças Imigrantes E Refugiadas: Estudo De Caso Com Professoras Em Goiânia. **Revista Inter-Ação**, Agosto, 2021. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/354224570> Acesso em: 7 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. **Apostila Crioulo Haitiano - Português. Com algumas informações práticas sobre o Brasil** (Ann Pale Potigè: Feyè kreyòl ayisyen - potigè. Ak kèk enfòmasyon ki kapab itil ou pou Brezil). Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil / Instituto de Migrações e Direitos Humanos, Brasília, DF, 2012. E-book. Disponível em: [cartilha-kreyol-vocabulario.pdf \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 7 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio de 2017.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD)**. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/goiania.html>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 41ª edição. Brasília: Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e socioeconômica. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 7 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 623, de 13 de novembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2022.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SANFELICE, José Luís. **Desafios à democratização da Educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. E-

book. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/e-book_univas.pdf
Acesso em: 7 de dezembro de 2021.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 29ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GIRARD, Philippe. **Clinton in Haiti: The 1994 US. Invasion of Haiti**. Nova Iorque, Palgrave Macmillan, 2004.

GOIÂNIA - GO. **Decreto: 1586, de 28 de agosto de 2020**. Plano De Ação Educacional Para Atendimento, Acolhimento E Integração Escolar Dos Indígenas Warao Migrantes Refugiados Em Goiânia, Na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/Download/legislacao/DiarioOficial/2020/do_20200828_000007371.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

GOIÂNIA - GO. **Proposta Política Pedagógica - PPP para educação Fundamental da Infância e da Adolescência aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental?download=149:proposta-politico-pedagogica-para-a-infancia-e-adolescencia-pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

GOMES, Marcela Andrade. Os Impactos Subjetivos dos Fluxos Migratórios: os haitianos em florianópolis (sc). **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 29, n. 1, 7 dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29162484>.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Zahar: 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da População**. Disponível em: <https://ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/91>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGNO, Machado Dias. **Acesso à vida de Fi-menina: seminário 1980**. Rio de Janeiro: NovaMente, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **Manifesto comunista**. Organização de Osvaldo Coggiola. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREL, Marco. **A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. Jundiá: Paco, 2017.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1 p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **Frances, crioulo e vodu: a relação entre língua e religião no Haiti**. Tese Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. [online] Disponível em: <http://docplayer.com.br/6648440-Frances-crioulo-e-vodu-a-relacao-entre-lingua-e-religiao-no-haiti-luiz-carlos-balga-rodrigues.html>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.

SANTOS, Angélica Paixão. **A Inserção Da Criança Haitiana No Ambiente Escolar Brasileiro: Um Estudo De Caso Na Cidade De Porto Velho** 2015. Disponível em https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/_Maquezia%20Suzane%20Furtado%20os%20Santos%20-%201020513%20-%203759%20-%20corrigido.pdf Acesso em: 7 de dezembro de 2021.

SANTOS, Roseverk Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 100-113, jan./ jun. 2015. [online] Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ls.v19i34.25760> Acesso em: 7 de outubro de 2021.

SILVA, Daniela Fernandes da. **HAITIANOS EM CUIABÁ**: um estudo sobre as experiências migratórias. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/122/D88a29253ddaecbc4b5d124e79b8e18ec7c32f296.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

VENDRAMINI, Célia Regina. Migration from a Dialectical and Historical Materialist perspective. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 239-260, maio 2018. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p239>.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.