



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DOMINIQUE ANTOINE

**AS INTENÇÕES E EXPECTATIVAS DOS IMIGRANTES  
HAITIANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA):  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

---

Londrina  
2020

DOMINIQUE ANTOINE

**AS INTENÇÕES E EXPECTATIVAS DOS IMIGRANTES  
HAITIANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA):  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina  
2020

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

D671 Antoine, Dominique.  
As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na educação de jovens e adultos (EJA): desafios e possibilidades. / Dominique Antoiné. - Londrina, 2020.  
203 f. : il.

Orientador: Wagner Roberto Amaral.  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Educação no Haiti - Tese. 2. Migração haitiana - Tese. 3. Educação de Jovem e Adulto - Tese. 4. Vivências dos migrantes haitianos na EJA. - Tese. I. Amaral, Wagner Roberto . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

DOMINIQUE ANTOINE

**AS INTENÇÕES E EXPECTATIVAS DOS IMIGRANTES HAITIANOS  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Wagner R. Amaral  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Zanetti  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia P. da Rocha  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 16 de março de 2020.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a:

minha mãe Elionne Antoine por seu amor incondicional e  
eterno.

meu irmão mais velho Jean Philippe Antoine

minha irmãzinha Kartia Gabard

meu sobrinho Steevenson Antoine, por seu amor

minha sobrinha e afilhada, Rosecabinaëlle Merisca, por seu  
carinho

minha prima Ednard Bernard, imigrada para o Chile em busca de  
uma vida melhor

todos os migrantes haitianos no mundo, especialmente no Brasil

em memória do meu colega de graduação Dorcé Durvil  
da Faculdade de Ciências Humanas, falecido no terrível  
terremoto do dia 12 de janeiro de 2010 no Haiti.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é fruto de um sucesso coletivo realizado a partir dos meus esforços e do apoio de diferentes amigos e professores, durante vários meses de pesquisa. Por certo, não seria possível esse feito, sem o dinamismo do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina.

Agradeço de maneira especial meu orientador, o professor Wagner Roberto do Amaral, por suas orientações, rigorosas críticas, comentários e sugestões. Meus agradecimentos pelo seu método de orientação, que levou em conta minha especificidade como estudante estrangeiro. Sua paciência e sua vontade de me explicar repetidas vezes foi fundamental neste processo, me permitindo superar minhas dificuldades linguísticas da Língua Portuguesa, especialmente nos primeiros momentos. Sua paciência e rigidez acadêmica me servirão de modelo no futuro. Minha gratidão, de todo coração, Wagner!

Meus agradecimentos aos membros da banca da qualificação e da defesa, Professoras Maria Aparecida Zanetti e Andreia P. da Rocha, pelos comentários e sugestões que enriqueceram a pesquisa.

Agradeço ao corpo de docente do Programa de pós-graduação em Serviço Social e Política Social, especialmente às professoras Jolinda Alves e Olegna de Souza Guedes por suas orientações acadêmicas e administrativas, desde o Haiti, através de e-mails eletrônicos, até o final deste trabalho.

À professora Denise Frank que me acolheu no aeroporto de Londrina, me saudando com uma primeira palavra em português “bem-vindo”. Respondi-lhe na minha língua materna, dizendo mési (obrigado); minha resposta provocou um sorriso em seu rosto. E a conversa inicial, ali se encerrou, porque eu tampouco sabia uma palavra em português na época. Sou grato professora!

Às professoras Eliane Christine Santos de Campos, Sandra Maria Almeida Cordeiro e Sandra Lourenço de Andrade Fortuna pelas atenções especiais concedidas a mim durante seus cursos.

Ao Francisco Carlos Navarro (Chico) da Secretaria de Pós-Graduação do CESA por sua orientação administrativa e suas ajudas particulares.

A todos os professores da Universidade do Estado do Haiti, especialmente Josué Vaval por ter orientado meu TTC e me ensinado as primeiras noções de pesquisa.

Ao professor da França, Christian Baudelot, que orientou minha primeira pesquisa de mestrado em Política de Infância e Juventude.

Meus agradecimentos ao meu colega haitiano Marc Donald Jean Baptiste por suas enormes contribuições, desde o começo até o final neste processo. Lembro-me de meus primeiros momentos de orientação com Wagner, você desempenhou o papel de meu tradutor. Sou grato, meu querido amigo, confraternizar e se alegrar sempre comigo.

À minha querida amiga, Débora Pereira da Costa, pelo seu carinho, seus comentários e suas primeiras correções gramaticais deste trabalho. Minha gratidão de coração!

A todos os colegas da minha turma, especialmente, Rosangela Ap. de Souza Costa Andrean, Daniel Soares da Silva e Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira (Kaingang), pelo apoio, especialmente nos primeiros momentos.

Aos meus queridos amigos de vários países Latino-americanos que estudam na UEL, também como estrangeiros, especialmente Daniela Rebeca Campos Atienzo, Romina Leonor Toranzos, Said José Lantigua López e Dany Huamannahui Huanca.

Aos meus irmãos de vários países da África, especialmente Oscar, Said, Willy, Mike, Isaac, Juka e John, com quem sinto uma proximidade cultural que facilitou nossa convivência.

Aos corpos docentes da Escola Municipal Padre Symphoriano e do CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati, que facilitaram nosso trabalho de campo.

A todos os membros das duas igrejas haitianas do município de Cambé por suas contribuições na realização do estudo de campo.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para que essa pesquisa fosse realizada, minha gratidão de coração.

**O sucesso é para nós todos!**

NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO,  
OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO.

Paulo Freire, 1987, p.39

O medo!

Lutei contra o medo

Venci o medo

Desconfiado

Desabrigado

O medo exauriu

O medo desistiu

Adeus o medo

Vitória sem medo

O único medo que tenho

É ter medo de meu desempenho

(Dominique Antoine, Brasil, janeiro 2020).

ANTOINE, Dominique. **As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** desafios e possibilidades. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como centralidade a questão da educação no contexto dos fluxos migratórios, problematizando o direito à educação dos migrantes haitianos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, particularmente no município de Cambé, PR. O estudo pretende desvelar o percurso dos imigrantes, desde a suas vivências socioculturais nas escolas do Haiti, passando pelo deslocamento ao Brasil até sua a inserção na educação básica, via modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é analisar as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na EJA, quando buscam essa modalidade de educação gratuita no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como amostra intencional os migrantes haitianos na EJA, em duas instituições: Escola Municipal Padre Symphoriano e CEEBJA Professora Maria do Carmo Bocati, localizadas em Cambé, PR. No desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos procedimentos metodológicos organizados em três momentos: revisão bibliográfica, levantamento documental e pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, com roteiro semiestruturado, aplicado aos educandos haitianos, sendo precedido pela observação não participante nas duas escolas e observação participante do pesquisador nas duas igrejas evangélicas haitianas nesta mesma municipalidade, frequentadas pelos sujeitos. Os resultados obtidos evidenciam que as motivações iniciais dos educandos haitianos para ingresso na EJA são: falar a língua portuguesa, ser um filósofo (concluir o ensino médio na cultura popular haitiana), ter um diploma internacional e estudar numa escola gratuita. A pesquisa possibilitou a identificação de dois perfis desses educandos na EJA: os recém-chegados ao Brasil, que buscam a aprendizagem do português, com foco na inserção no mercado de trabalho, e os que vivem há mais tempo no Brasil e aspiram concluir o ensino médio, para ingresso no ensino superior, objetivando uma ascensão social neste país.

**Palavras-chave:** Migração haitiana. Educação de Jovens e Adultos. Políticas educacionais.

ANTOINE, Dominique. **Les intentions et attentes des immigrants haïtiens dans l'Éducation des Jeunes et Adultes (EJA): défis et possibilités.** 2020. 203 f. Mémoire (Master em Service Social e Politique Sociale) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RÉSUMÉ

Cette présente recherche analyse la thématique de l'éducation dans le contexte des flux migratoires, en problematisant le droit à l'éducation des migrants haïtiens dans la modalité de l'Éducation des Jeunes et Adultes (EJA) au Brésil, en particulier dans la municipalité de Cambé PR. L'étude entend discuter la trajectoire de l'immigrant, son expérience socioculturelle dans les écoles en Haïti, en passant par sa mobilité au Brésil jusqu'à son insertion dans l'Éducation des Jeunes et Adultes (EJA). L'objectif général est d'analyser les intentions et les attentes des immigrants haïtiens dans la modalité de l'Education des Jeunes et Adultes. Il s'agit d'une recherche qualitative, avec un échantillon intentionnel des migrants haïtiens à l'EJA fréquentant deux institutions scolaires située dans la même municipalité: Escola Municipal Padre Symphoriano et le CEEBJA professeur Maria do Carmo Bocati. La procedure méthodologique de la recherche est organisée en trois étapes: revue bibliographique, enquête documentaire et recherche de terrain. Les données ont été collectées à travers des entretiens semi-directif, administrés aux étudiants haïtiens, l'observation nonparticipante dans les deux écoles de l'étude et l'observation participante réalisée dans les deux églises évangéliques haïtiennes localisées dans la municipalité de Cambé, fréquentées par les sujets de la recherche. Les résultats obtenus montrent que les motivations initiales des étudiants haïtiens à fréquenter l'EJA sont: parler portugais, être philosophe (terminer l'enseignement secondaire dans la culture populaire haïtienne), avoir un diplôme international et étudier dans une école gratuite. Les données nous a permis d'identifier deux catégories d'étudiants à l'EJA: les nouveaux arrivés au Brésil, qui desirent parler le portugais afin d'intégrer le marché du travail et ceux qui ont au moins deux ans au Brésil, aspirent terminer leurs études secondaires pour entrer à l'Université dans le but d'une ascension sociale dans la société bresilienne.

**Mots-clés:** Migration en Haïti. Éducation des Jeunes et Adultes. Politiques de l'éducation.

ANTOINE, Dominique. **Entansyon ak esperans migran ayisyen yo sou Edikasyon Jèn ak Granmoun**: difikilte ak posibilite. 2020. 203 f. Memwa (Metriz nan Servis Sosyèl ak Politik Sosyal) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## REZIME

Rechèch sa a santrel sou tèm edikasyon nan kontèks migrasyon, pandan lap chèche konprann dwa edikasyon migran ayisyen yo nan lekòl jèn ak granmoun nan peyi Brezil, patikilyènan nan komin Cambé PR. Etid sa a diskite pakou migran ayisyen yo, eksperyans sosyal ak kiltirèl yo nan lekòl an Ayiti, pou rive jouk sou prezans yo nan peyi Brezil nan lekòl jèn ak granmoun. Rechèch sa a gen pou objektif analize entansyon ak atant migran ayisyen yo nan lekòl jenn ak granmoun nan peyi Brezil. Se yon rechèch kalitatif, avèk yon echantiyon otè rechèch la chwazi pami migran ayisyen ki nan 2 lekòl jèn ak granmoun nan menm komin sa a: Escola Municipal Padre Symphoriano ak CEEBJA professeur Maria do Carmo Bocati. Pwosedi metolojik rechèch la òganize nan twa etap: rechèch bibliyografik, Rechèch dokiman ak rechèch teren. Poun kolekte enfòmasyon rechèch as a, nou fè entèvyou semi-direktiv ak elèv ayisyen yo, nou fè obsèvasyon nan 2 lekòl nou te chwazi pou rechèch la, anplis nou fè obsèvasyon nan 2 legliz protestan ayisyen yo ki nan menm komin sa. Rezilta rechèch la montre nou, premye motivasyon elèv ayisyen yo pou ale etidye nan lekòl jèn ak granmoun nan peyi Brezil se: pale lang Pòtigè, vin yon filozòf (nan langaj popilè ayisyen se lè ou fini lekòl), gen yon diplòm entènasyonal epi etidye nan yon lekòl ki gratis. Nou idantifye 2 kategori elèv ki ale nan lekòl jèn ak granmoun nan rechèch sila a: se group migran ayisyen ki fèk vin Brezil, ki vle aprann pale Pòtigè pou yo kap jwenn yon travay; dezyèm gwoup la, se migran ayisyen ki gen pou piti dezan Brezil. Gwoup sa a, al etidye pou tèmine etid segondè yo, pou pou kapab antre nan Inivèsite nan objektif pou yo genyen yon pi bon travay nan peyi Brezil.

**Mo kle:** Migrasyon Anayiti. Lekòl jèn ak granmoun. Politik ledikasyon.

ANTOINE, Dominique. **The intentions and expectations of Haitian immigrants in youth and adult education: defiance and possibility.** 2020. 203 p. Dissertation (Master's degree in Social Work and Social Policy) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

This research focuses on the issue of education in the context of migratory flows, problematizing the right to education of Haitian migrants in the youth and adult education modality in Brazil, particularly in the municipality of Cambé PR. The study intends to unveil the immigrant's path, from his socio-cultural experience in schools in Haiti, through his displacement to Brazil until his insertion in basic education, through youth and adult education. The objective is to analyze the intentions and expectations of Haitian immigrants when they seek this type of free education in Brazil. This is a qualitative research, with the intentional sample of Haitian migrants from youth and adult education, in two institutions: "Escola Municipal Padre Symphoriano e CEEBJA Professora Maria do Carmo Bocati" located in Cambé PR. In the development of the research, methodological procedures were established and organized in three stages: bibliographic review; documentary survey and field research. Datas were collected through interviews, with a semi-structured scripts applied to Haitian students, which was preceded by non-participant observation in both schools and participant observation by the researcher in the two Haitian evangelical churches in this same municipality attended by the subjects. The results obtained show that the initial motivations of Haitian students to enter in youth and adult education are: to speak Portuguese, be a philosopher (complete high school in Haitian culture), have an international degree and study at a free school. The research enabled the identification of two profiles of these students in the youth and adult education; newcomers to Brazil, who seek Portuguese lessons with a focus on insertion in the labor market and those who live longer in Brazil and aspire to complete high school, to enter higher education and aiming at a social ascension in this country.

**Keywords:** Haitian Migration. Youth and Adult Education. Education policy.

## LISTA DOS GRÁFICOS

<b>Gráfico1</b>	Evolução das escolas públicas em comparação com as escolas privadas no nível de Educação Básica de 1992 a 2007.....	58
<b>Gráfico2</b>	Evolução em porcentagem das despesas e investimentos orçamentários na educação pública (2002- 2012) no Haiti .....	59
<b>Gráfico3</b>	Evolução da ajuda externa ao Haiti.....	87
<b>Gráfico4</b>	Origem das transferências da diáspora haitiana em 2017 .....	101

## LISTA DAS TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Evolução do fluxo migratório legal de haitianos para Cuba (1915-1929).....	76
<b>Tabela 2</b>	Evolução da migração legal haitiana nos Estados Unidos sob a ditadura de Duvalier (1956-1986) .....	81
<b>Tabela 3</b>	Despesas da União com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e com o Programa de Educação de Jovens e Adultos – 1997-2001 (em milhares de R\$, valores correntes) .....	130
<b>Tabela 4</b>	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais entre regiões de 1996 a 2001.....	136

## LISTA DAS FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Mapa geográfico da ilha do Haiti.....	34
<b>Figura 2</b>	A imagem da emigração dos Boats people haitiano no mar do Caribe.....	81

## LISTA DAS SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação.
APEART	Associação Projeto Educação Temporária Rural BM Banco Mundial
CCP	Comissão de Cultura Popular
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CES	Centros de Estudos Supletivos
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais.
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural.
CNG	Conselho Nacional de Governo
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
COMARE	Comitê Nacional para Refugiados
CPCs	Centros Populares de Cultura
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fundo Nacional de Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário.
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GCUB	Grupo de Universidades Brasileiras de Coimbra.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEF	Ministério da Economia e Finanças

MENJS	Ministério da Educação Nacional da Juventude e Esportes
MENPF	Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti
MNCA	Mobilização Contra o Analfabetismo.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimentos de Alfabetização
OEA	Organização dos Estados Americanos.
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONA	Escritório Nacional de Alfabetização
ONAAC	Escritório Nacional de Alfabetização e Ação Comunitária
ONEC	Escritório Nacional de Educação Comunitária
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Posto Avançado do CES
PAE	Políticas de Ajustamento Estrutural
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PIB	Produto Interno Bruto
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNEF	Plano Nacional de Educação e Formação
PNLS	Programa Nacional de Luta contra ao HIV/SIDA.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSUGO	Programa da Escolarização Universal, Gratuito e Obrigatório.
SEA	Secretário de Estado para a Alfabetização
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SNA-EPT	Estratégia Nacional de Ação de Educação para Todos
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UEH	Universidade Estado do Haiti.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID

Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19	
<b>1</b>	<b>CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA SOCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DO SISTEMA EDUCATIVO NO HAITI</b> .....31	
1.1	PERÍODO COLONIAL E LUTA PELA INDEPENDÊNCIA .....	32
1.2	ESTADO HAITIANO E UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (1804-1820) .....	38
1.3	CONCEPÇÃO SEGREGACIONISTA DO SISTEMA EDUCACIONAL HAITIANO (1820-1979) .....	44
1.4	CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DO SISTEMA EDUCACIONAL HAITIANO E POLÍTICA NEOLIBERAL (1982 ATÉ O MOMENTO ATUAL) .....	53
1.5	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO HAITI .....	66
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA MOBILIDADE INTERNACIONAL DOS HAITIANOS</b> .....	72
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA MOBILIDADE HAITIANA NO BRASIL .....	74
2.2	A MOBILIDADE HAITIANA PARA O BRASIL .....	90
2.3	SER DIÁSPORA HAITIANA NO BRASIL .....	94
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO III - ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b> .....	105
3.1	PRIMEIRAS INICIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL DO (PERÍODO COLONIAL ATÉ 1947) .....	106
3.2	A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL (1947-1988) .....	114
3.3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA NOVA REPÚBLICA (DE 1988 ATÉ AO MOMENTO ATUAL) .....	124
3.4	GESTÃO DA EJA NO PARANÁ. ....	132
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO IV: MIGRANTES HAITIANOS NO BRASIL E SUAS VIVÊNCIAS NA EJA</b> .....	145
4.1	PERFIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS DA PESQUISA .....	146
4.2	A HIERARQUIA DAS ESCOLAS NO HAITI E VIVÊNCIAS DOS EDUCANDOS .....	156
4.3	A CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE JOVEM E ADULTO .....	164

4.4	VIVENCIA DOS EDUCANDOS HAITIANOS NA EJA.....	169
4.5	EJA COMO ESPAÇO DE MUDANÇA DE STATUS .....	179
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>200</b>
	APÊNDICE A Roteiro de entrevista .....	200
	APÊNDICE B Termo de consentimento livre e esclarecido .....	202

## INTRODUÇÃO

A educação se evidencia como um dos principais canais de socialização de valores culturais, sociais e políticos para a população de uma dada sociedade. O acesso à educação é uma das condições favoráveis, que possibilita a aquisição desses valores. Nesse sentido, a escola é um espaço de mediação entre o educando e o saber uma vez que assimila o conhecimento como recurso podendo transformar sua realidade.

No entanto, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 12,9 milhões de pessoas não alfabetizadas em 2017, o que equivale a uma taxa de 8% da população com 15 anos ou mais. Deve-se notar, no caso do Brasil, que o acesso à Educação é um direito não só dos cidadãos brasileiros, mas também do estrangeiro. O artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988, estipula: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país sua inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Nesse caso, os imigrantes haitianos têm direito à educação de acordo com a Constituição Brasileira. O aumento da imigração haitiana para o Brasil, após o terremoto de 12 de janeiro de 2010, não é sem impacto sobre o sistema de educação brasileira. Dutra et al (2014), ao realizar uma pesquisa sobre os estrangeiros no mercado de trabalho formal brasileiro, evidencia que a presença de imigrantes haitianos classificados como pessoas não alfabetizadas aumenta exponencialmente a cada ano. Os dados desse estudo revelam que:

No tocante ao grau de instrução dos haitianos com vínculo de trabalho formal no Brasil, ocupam o primeiro lugar aqueles com Ensino Médio Completo, que representavam 39,4% do total em 2011, passando para 30,8% em 2012 e 32,5% em 2013. Este segmento manteve crescimento proporcional razoavelmente estável de 2011 para 2012 (295,6%) e para 2013 (273,6%). Cresceu também a presença de indivíduos com Ensino Fundamental Completo, de 17,7% do total em 2011 para 20,7% em 2013. Cresceu significativamente a presença daqueles com educação do 6º ao 9º ano incompleto do Ensino Fundamental, que eram 8,6% em 2011, passando para 11,7% em 2012 e 15,8% em 2013. Houve, ainda, o aumento da presença de haitianos classificados como analfabetos, de 979,1% de 2012 para 2013. No entanto, em termos relativos esse número não alcança 5% do total desse grupo. (Dutra, et al, 2014, p. 60).

Esses dados mostram que a maioria dos trabalhadores imigrantes haitianos no mercado de trabalho formal no Brasil é não qualificada. Uma situação que poderia complicar ainda mais o cotidiano dos imigrantes. Além disso, o direito à educação desses trabalhadores imigrantes não foi respeitado em seus países de origem. Eles foram excluídos do sistema educacional, ou tiveram que se afastar da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Chegando ao Brasil, esses imigrantes querem recuperar o direito à educação. Jean Baptiste (2018), em sua dissertação de mestrado, aponta que os imigrantes haitianos expressam o desejo de ir à escola. O que explica esse desejo? Os imigrantes haitianos tinham esse desejo em seu país de origem? Como é o acesso à educação escolar em seu país de origem? Qual o acesso à educação escolar nos países em que porventura trabalharam antes de virem ao Brasil? Existe acesso à educação para imigrantes haitianos no Brasil?

Os imigrantes haitianos com quinze anos, que ainda não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, com dezoito anos, podem se matricular no Brasil na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma modalidade inserida no ensino regular da educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio do sistema educacional brasileiro.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação básica, no Brasil tem um compromisso em favor da formação humana e do acesso à cultura geral. É uma modalidade que ajuda os educandos a melhorar seu pensamento crítico, adotar atitudes éticas e ter compromisso político para desenvolver sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006). Uma das funções da EJA é permitir aos educandos receberem o conhecimento, a fim de capacitá-los a se afirmarem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos, levando-os à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural. Nessa linha, a Educação de Jovens e Adultos é uma prática pedagógica contra-hegemônica, com estreitos vínculos com a educação popular. Segundo Paludo (2015, p. 220) a educação popular pode ser definida como:

Um campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares [...]. Enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a

educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana.

Tendo em conta a orientação pedagógica das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná (2006), parece que pressupostos tendo neste documento romperam com o modelo da educação bancária como instrumento de opressão. A educação bancária é o ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos, não verifica, portanto, essa superação. Tal prática pedagógica baseia-se na repetição e memorização mecânica do conteúdo em que o educador é o detentor do conhecimento e o educando é um receptor passivo, anulando ou minimizando o poder criador de educandos (FREIRE, 1987). Ao contrário desse modelo pedagógico hegemônico, a EJA tem pressuposto, em sua prática educativa, levar em consideração as experiências e a trajetória de vida dos educandos, no sentido de que o público adulto possui bagagem cultural e conhecimento adquirido em outras instâncias sociais (PARANÁ, 2006).

Nessa perspectiva, o educando da EJA é um sujeito que participa da construção de seu próprio conhecimento em um processo de produção e reprodução (PARANÁ, 2006). Cavazotti (2012) aponta que o tempo de trabalho é um obstáculo à integração dos trabalhadores na educação. Nestes termos, Alves (2014) observou que os jovens e adultos da EJA estão cansados, desmotivados e com baixa autoestima para ir à escola depois de um longo dia de trabalho. Em decorrência, a conciliação entre o tempo de trabalho e o tempo pedagógico constitui um desafio pelos educandos-trabalhadores na EJA e para os educadores.

Tal situação poderia afetar os imigrantes haitianos que, apesar de tudo, persistem na EJA. Com efeito, quais são as demandas dos imigrantes haitianos na EJA? Quais são as expectativas dos imigrantes haitianos na EJA? Tendo em vista esses questionamentos e as reflexões acima, o problema central da pesquisa foi formulado da seguinte forma: Quais são as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos? Em vista desse problema, este estudo assume como objeto: as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação dos Jovens e Adultos no Brasil.

A motivação que incentiva a realização deste estudo mantém vínculos com a trajetória acadêmica do pesquisador. Eu<sup>1</sup> fiz minha graduação em Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Estado do Haiti (UEH). Realizei o meu trabalho de pesquisa no campo da educação sob os termos: “Violência escolar e participação dos alunos nas aulas”. Em seguida, defendi o mestrado em Política da Infância e Juventude em uma convenção entre a Universidade Estado do Haiti e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). O tema de minha dissertação de mestrado foi “A escolaridade e trabalho infantil”. Além disso, tive o desejo de fazer uma pós-graduação em Serviço Social a fim de trazer minha contribuição ao desenvolvimento nesse campo de conhecimento no Haiti.

Assim, aproveitei a oportunidade de bolsa oferecida pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo de Universidades Brasileiras de Coimbra (GCUB), com o apoio da Divisão Educacional do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, para continuar meus estudos. Para usufruir da bolsa, deveria escolher três universidades do programa e preparar um projeto de pesquisa para cada uma. Na época, estava trabalhando em um hospital com pessoas soropositivas. Em primeiro lugar, escolhi a Universidade Estadual de Londrina com um projeto de pesquisa sobre o atendimento de pessoas com HIV, a fim de analisar o modelo de intervenção do Programa Nacional de Luta contra ao HIV/SIDA (PNLS) do Haiti. No entanto, quando cheguei ao Brasil, iniciei discussões com meu colega haitiano Marc Donald Jean Baptiste, que concluiu seu mestrado em Serviço Social e Política Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, de repente, estava começando a ter outra percepção do meu projeto de pesquisa no campo da saúde.

Após as discussões com meu orientador, decidi mudar meu tema de pesquisa no que diz respeito aos desafios de sua viabilidade. Um dos desafios foi a questão do tempo, porque, para realizar esta pesquisa no campo da saúde, devia retornar ao Haiti para coletar dados empíricos, inviabilizando um trabalho de mestrado de dois anos.

---

<sup>1</sup> Na parte da justificativa deste trabalho, uso primeira pessoa e isso não significa que não haverá rigor científico. Não traduz também uma arrogância acadêmica nem desprezo pela impessoalidade no contexto da pesquisa científica. Mas, neste trabalho, eu sou sujeito e ao mesmo tempo pesquisador. Sou estudante e migrante haitiano que vai pesquisar sobre migrantes haitianos. Nesse caso, esta pesquisa faz parte da minha vivência nesses dois países: Haiti e Brasil.

Dado que o campo da educação desde meu país, sempre foi a minha preocupação, meu desejo despertou para realizar minha dissertação sobre a educação em relação à imigração haitiana no Brasil. É nessa perspectiva que o Marc Donald Jean Baptiste me falou sobre a Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Ao refletir sobre os imigrantes haitianos que deixaram seu país por diversas razões e atualmente estudam na EJA, cheguei à ideia de formular cuidadosamente o objeto deste estudo desta forma: as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos sobre a EJA.

Além disso, minha motivação nesse assunto não é apenas um interesse pessoal, mas também acadêmica. De acordo com um estudo realizado pelo diretor da Instituição de Migração e Direitos Humanos, Milesi (2016), durante o período de 2012 a 2016, 73.077 imigrantes haitianos estão registrados na Polícia Federal no Brasil. Esse estudo mostra que o número de imigrantes haitianos registrados na Polícia Federal aumenta a cada ano. Assim, em 2012, haviam 427 imigrantes haitianos registrados; em 2013, subiu para 5.084; em 2014 foram 10.677; esse número aumentou em 2015 para 14.492 e atingiu 42.025 imigrantes registrados em 2016. No entanto, Jean Baptiste (2018) mostra que, desde 2014, os imigrantes haitianos consideram o Brasil como uma terra de trânsito. Este autor salienta que:

O Brasil, desde a partir de 2014, tornou-se um território de passagem para esses imigrantes que visam os Estados Unidos, representada como a terra ideal no imaginário coletivo haitiano. Os motivos dessa saída do Brasil para ir aos Estados Unidos e no Chile, fundamentam-se nos aspectos culturais (reconhecimento social do ser diáspora no Haiti), na crise do Brasil volta a falta de emprego e nas aberturas migratórias mais adequadas para eles no Chile (JEAN BAPTISTE, 2018, p.185).

Apesar de todos os dados mostrarem que o fluxo migratório haitiano no Brasil aumenta exponencialmente, esses imigrantes poderiam ter depois o destino em outro país. Tal situação, na minha posição enquanto um estudante imigrante haitiano em Mestrado em Serviço Social e Política Social, fez crescer em mim o interesse em produzir uma reflexão científica nesse campo. Esse assunto pode provocar debates sobre a problemática da educação em relação a imigração haitiana do Brasil. Reconhecidamente, vários autores produziram estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas, para meu conhecimento, não encontrei nenhuma pesquisa

acerca desta modalidade de educação relacionada à imigração para o Brasil, especialmente a imigração haitiana, indicando o ineditismo desta pesquisa.

Por fim, este estudo é uma exigência acadêmica que permitirá obter meu diploma do mestrado em Serviço Social e Política Social na Universidade Estadual de Londrina. Este trabalho é minha contribuição à comunidade científica que pode ampliar o debate existente sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especialmente com o tema escolhido.

Este trabalho de pesquisa foi realizado no município de Cambé, no Estado do Paraná, mais precisamente na Escola Municipal Padre Symphoriano, do bairro Jardim Santo Amaro e no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, localizado no centro deste município. Neste trabalho, não pretendo analisar todos os aspectos da Educação de Jovens e Adultos em sua relação com a sociedade de maneira geral. Considerando o reduzido espaço de realização desta pesquisa e o aspecto restrito abordado, não posso generalizar os resultados deste estudo sobre todos os imigrantes haitianos no Brasil que participam da EJA. Contudo, pretendo apresentar, pelo menos, novas informações na reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no país.

Tendo em vista as preocupações e intenções apresentadas, destaco como objetivo geral de minha pesquisa: Analisar as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos.

A partir desse objetivo geral, os objetivos específicos são:

- Levantar e analisar referências e debates sobre a organização da educação no Haiti e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos nesse país;
- Analisar aspectos da trajetória histórica e legal da EJA no Brasil e suas formas de organização no Paraná;
- Identificar as impressões dos jovens e adultos haitianos que encontram-se matriculados em cursos de EJA na região de Cambé-PR acerca de seu desempenho, expectativas e necessidades.

Diversos estudos foram realizados no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em relação às desigualdades sociais, Hagge (2001) ressalta que as pessoas mais pobres têm mais dificuldade de acesso e permanência na escola, o que gera cada

vez mais um aumento de homens e mulheres demandando o ingresso na EJA. Passos (2012), por sua vez, analisa o fenômeno em um ângulo racial. Ele observa que 55% da diferença salarial entre brancos e negros está associada à desigualdade escolar. Para o autor, o racismo é estruturante e se perpetua em uma estrutura desigual. Ela se materializa na cultura, no comportamento, nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira. Aponta que a disparidade entre negros e brancos existe no acesso à educação, permanência na escola e conclusão de rotas escolares. Essa disparidade dá origem à repetição, evasão e distorção da série-idade na trajetória escolar dos negros. Como resultado, muitos jovens e adultos negros vão à EJA para concluir sua educação básica.

Ajala (2011) vai além dos outros dois autores anteriores. Aborda a presença de educandos na EJA não apenas com o fenômeno da pobreza, mas também em relação à motivação destes sujeitos para superar estruturas sociais desiguais. A autora ressalta que a maioria dos que frequentam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos são pessoas de baixa renda que buscam, por meio da educação, melhorar suas condições de vida. Também mostra que os estudantes estão procurando por conhecimentos que vão além da educação básica para obter melhores empregos e ascensão social.

Ao analisar a compreensão dos três autores sobre os motivos dos jovens e adultos na EJA, entendo que esses estudantes estão lutando para superar o analfabetismo e a baixa escolarização, que é inevitavelmente o resultado de uma estrutura social injusta. A Educação de Jovens e Adultos é uma resposta não somente ao analfabetismo, mas também a baixa escolarização, que é a expressão das desigualdades sociais. O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da parecer 01/2000, atribui à Educação de Jovens e Adultos uma função de reparação da dívida social resultante de uma história excludente. Nesse sentido, a EJA é um projeto político de inclusão social. Nesses termos, Arroyo (2006, p.31) afirma:

A EJA sempre parece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo.

Esse projeto político leva em conta o perfil do educando de diferentes faixas etárias para o qual foi negado o direito à educação na infância. Segundo o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE- PR), a admissão na EJA pode ser feita aos 14 anos para o ensino fundamental e 17 para o ensino médio. Segundo Dolla e Cossetin (2012), a mudança na idade mínima de matrícula para a EJA gera uma juvenilização dessa modalidade. Assim, mostram que o número de jovens menores de 18 anos matriculados na EJA ensino fundamental, de 1995 a 2002, representa 22% do total registrado em todo o território nacional. E, no Paraná, as matrículas nessa faixa etária aumentaram de 28% para 36% no mesmo período. Para Marques (2009), a problemática da Educação de Jovens e Adultos não se refere apenas a uma questão de idade específica, mas principalmente a uma especificidade cultural. Ele ressalta que a EJA é formada por migrantes geralmente de áreas rurais pobres, trabalhadores rurais não qualificados ou pessoas não alfabetizadas, isto é, pessoas que têm uma transição curta e não sistêmica para a escola.

Para tanto, essa modalidade de ensino apresenta uma diversidade de perfis em relação à idade, nível de escolaridade, situação socioeconômica e origem cultural. As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná de 2006 indicam a importância de se considerar essa diversidade nas práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino. Nesse sentido, o educando é visto como um sujeito sócio-histórico e cultural que carrega conhecimentos e experiências em sua trajetória. Como Freire (1979) afirma, o homem deve ser o sujeito de sua própria educação, não pode ser o objeto dela. O autor afirma que a educação tem um caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Há graus da educação, porém estes não são absolutos. De acordo com o pensamento de Freire (1979), na EJA todas as culturas e conhecimentos valem a pena em um processo de construção de um ser crítico. É essa perspectiva que guiará nosso pensamento, na medida em que os imigrantes haitianos têm valores culturais diferentes que os educadores precisam levar em conta. Ou seja, uma educação que visa intencionalmente para conscientizar, autonomizar e humanizar os educandos por meio de seus valores culturais, constituindo-se espaços interativos e dialógicos entre educandos e educadores.

Este trabalho é uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. De fato, segundo Masson (2012), a pesquisa descritiva visa construir um saber exaustivo sobre um objeto de estudo. Descreve e analisa mais profundamente e mais precisamente possível um fenômeno em estudo. Assim, de acordo com nossos objetivos e nossa problemática, esta pesquisa possibilitará identificar e descrever em profundidade as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos sobre a Educação Jovens e Adultos no Brasil.

Além disso, para a realização deste trabalho, estabeleceremos procedimentos metodológicos em três etapas: a revisão bibliográfica, o levantamento documental e a pesquisa de campo.

A revisão bibliográfica considerou pesquisas relacionadas às temáticas da Educação de Jovens e Adultos e migração por meio de artigos, teses, dissertações, relatórios de pesquisa, livros, periódicos produzidos por autores brasileiros, haitianos e outros intelectuais, uma vez que a consideração de estudos já realizados nesses termos é importante para orientar nossa reflexão.

No levantamento documental, levou-se em conta os documentos oficiais e legislações brasileiras e haitianas sobre políticas educacionais e mais especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos. Buscamos também analisar documentos internacionais e latino-americanos que tratam das estratégias e metas para a Educação de Jovens e Adultos. Analisamos ainda os projetos pedagógicos das escolas selecionadas como amostra da pesquisa, as Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná e do Brasil, buscando referências sobre migrantes. Tais documentos permitem identificar se a política de educação de Jovens e Adultos do Estado brasileiro leva em conta a particularidade dos migrantes na sua prática pedagógica. Esses registros nos possibilitarão elementos para fazer uma adequada interpretação dos dados coletados nas entrevistas. Fizemos a escolha desses documentos porque eles podem explicitar os pactos e determinações internacionais para a EJA na América Latina, bem como a configuração da EJA nas políticas educacionais no Brasil e no Paraná, o reconhecimento ou não da presença haitiana em tais políticas e nas escolas que estudaremos.

A pesquisa de campo realizou-se em três momentos por meio de três técnicas: contatos informais, observação participante e não participante e entrevistas com roteiro semiestruturado. A partir dos contatos informais, recolhemos informações informalmente dos responsáveis pela EJA na Secretaria municipal da Educação em Cambé, bem como os primeiros contatos com a comunidade haitiana no Parque Residencial Ana Rosa e no Jardim Santo Amaro, no mesmo município. Essas informações recolhidas permitiram a análise da viabilidade da nossa pesquisa e também a obtenção do número de imigrantes haitianos registrados na EJA no município de Cambé.

A observação foi realizada durante duas semanas nas duas escolas do estudo, sendo uma semana de cinco dias em cada escola. Além disso, fizemos uma aproximação com o campo de nossa pesquisa. Fomos à igreja da comunidade haitiana em Cambé para observar os potenciais sujeitos da pesquisa, buscando impressões dos migrantes quanto à EJA. Para integrar esse grupo imigrante, definimos várias estratégias<sup>2</sup>. Registramo-nos como membro da igreja, além de participarmos do trabalho da reconstrução do local, cavando buracos e empurrando o carrinho de mão junto com outros haitianos. Isso nos permitiu estabelecer uma relação de confiança com migrantes haitianos, aprofundando nossos conhecimentos sobre o modo de organização social desse grupo migrante no Brasil. Essa estratégia foi fundamental, uma vez que sou haitiano, contudo, numa condição diferenciada dos haitianos sendo estudante e pesquisador, diferente dos que vieram com a intenção de buscar trabalho no Brasil. Para além dessa estratégia de integração e envolvimento, lhes apresentamos nosso projeto de pesquisa. Toda essa conjuntura facilitou a realização de nossas entrevistas com sujeitos escolhidos de acordo com o procedimento estabelecido pelo estudo.

As entrevistas com roteiro semiestruturado foram dirigidas a estudantes imigrantes haitianos nas etapas do ensino fundamental e médio na EJA. Optamos pelo roteiro semiestruturado porque não é totalmente aberto nem orientado por um grande número de perguntas específicas. Isso permitiu capturar e analisar as diferentes

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que essas estratégias são desenvolvidas para facilitar a coleta de dados desta pesquisa, com estrito respeito aos valores religiosos dos sujeitos. Mas o pesquisador deste estudo, enquanto haitiano, não compartilha nenhuma confissão religiosa no momento atual.

intenções e expectativas dos imigrantes haitianos sobre a EJA. Fizemos a escolha de realizar entrevistas com roteiro semiestruturado na língua crioulo para facilitar a coleta de dados, pois é a língua materna dos entrevistados, do pesquisador e a mais falada no Haiti.

Para realizar as entrevistas com roteiro semiestruturado, constituímos uma amostra intencional. Segundo dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Cambé, 20 imigrantes haitianos foram matriculados nas escolas municipais de EJA durante o ano de 2019. Além disso, identificamos 10 educandos haitianos registrados no CEEBJA Professora Maria do Carmo Bocati durante esse mesmo ano letivo, enquanto escola estadual. Dentre esses, escolhemos até cinco deles de acordo com os critérios estabelecidos como amostra desta pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos, como pessoas destacadas em referência às atividades que realizam na sua comunidade e devido a seu tempo de permanência na EJA. Desta forma, todos os sujeitos entrevistados têm pelo menos um ano na EJA, três dos cinco são líderes religiosos e os outros dois são líderes comunitários. A definição desses critérios e de amostragem da população foi fundamental para delimitar a amostra de pesquisa.

A identificação dos cinco educandos foi feita não somente nas duas escolas na municipalidade em Cambé, mas também nas duas igrejas evangélicas da comunidade haitiana nos bairros de Jardim Santo Amaro e Jardim Ana Rosa deste mesmo município. Os referidos sujeitos foram escolhidos sob o total de oito indicadores que orientaram a composição da amostra de pesquisa seguindo os seguintes critérios:

- sexo ;
- idade;
- estado civil;
- se possui filhos ou não;
- nível de escolarização no Haiti;
- tempo de residência no Brasil e no bairro;
- tempo de frequência na EJA no Brasil;
- condição de trabalho (vínculo empregatício, jornada de trabalho).

Como resultado, os sujeitos desta pesquisa estiveram livres para participar ou não do estudo, sendo anteriormente explicado aos entrevistados os objetivos da pesquisa para que eles se voluntariam ou não a participar. Tiveram o direito, mesmo durante a entrevista, de não continuar participando. Com a autorização dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas a fim de capturar mais informações, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para analisar os dados coletados a partir das entrevistas com roteiro semiestruturado e observação participante e não participante, selecionamos a técnica de análise de conteúdo. Segundo Quivy (1995), a análise de conteúdo é amplamente utilizada nas ciências sociais. Possibilita tratar em profundidade informações e depoimentos recebidos. De fato, essa análise permitiu avaliar a problemática levantada e explicar as intenções e expectativas dos sujeitos de estudo sobre a Educação Jovens e Adultos. Para isso, procedemos à análise temática. Essa abordagem é uma operação transversal que me permite verificar como cada indicador foi abordado por cada sujeito, além de corroborar na identificação das categorias mais frequentes em todas as entrevistas, possibilitando a sistematização de cada uma com a problemática da pesquisa.

A estrutura desse trabalho foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, estabelecemos a relação entre a situação sócio-histórica e política do Estado haitiano e seu sistema educativo. Para refletir sobre essa relação, discutimos o sistema educacional haitiano através de sua trajetória histórica, referindo-se aos modelos econômicos de cada época nesse país. Enfocaremos ainda a existência da EJA na política educacional haitiana.

No segundo capítulo, analisamos o fenômeno migratório haitiano. Nesse capítulo, fazemos um debate conceitual sobre o fenômeno da migração, analisando a peculiaridade histórica desse fenômeno a partir do Haiti, bem como a migração haitiana para o Brasil, enfocando o conceito de diáspora através de sua peculiaridade haitiana.

No terceiro capítulo, tratamos os aspectos da trajetória histórica e legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas formas de organização no Paraná.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos as intenções e expectativas dos jovens e adultos haitianos matriculados em cursos da EJA na região de Cambé-PR.

## **CAPITULO I – TRAJETÓRIA SOCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DO SISTEMA EDUCATIVO NO HAITI.**

Este capítulo apresenta uma breve discussão entre o Estado haitiano e seu sistema de educação. Como Paulo Freire (1987) afirma, educação é um ato político. Assim, o sistema de educação haitiana é o reflexo da natureza do Estado e vice-versa; no sentido de que o Estado haitiano e seu sistema da educação estão em uma relação dialética constante de produção e reprodução. Entender o sistema educacional haitiano requer uma análise das singularidades materiais e sociais do país através de sua história.

O Haiti nasceu de uma revolução negra, passando pela única revolução de escravos do mundo. Tornou-se, atualmente, o país mais pobre da América. No Haiti, não há um sistema educacional capaz de responder ao desenvolvimento do país. Louis Juste (2007) enfatiza que o problema do Haiti é sempre apreendido através de dois prismas. O primeiro é baseado no racismo, destacando a incapacidade racial dos haitianos para governarem a si próprios. O segundo é um marco geológico, assinalando a pobreza do subsolo haitiano. Essas duas justificativas se encontram no processo de naturalização da questão social haitiana, desistoricizando-se a relação do Estado com a sociedade. Escondem o processo de exploração e discriminação interna e externa que sofre o Haiti ao longo de sua história, criando-se um Estado ao interesse de uma minoria da população.

Nesta perspectiva, analisamos a educação no Haiti, levando em consideração alguns dados sobre o surgimento de problemas políticos, sociais, econômicos no decorrer da sua história, para entender a relação sócio-histórica do Estado com seu sistema educacional. No primeiro momento, analisamos o período colonial do Haiti, referindo-se à primeira invasão do território por Cristóvão Colombo em 1492. Isso nos permitirá entender o contexto, gerando a colonização do Haiti pelos franceses. Apresentamos alguns dados nas relações sociais da colônia e os conflitos de classe que contribuíram para a independência do país. No segundo momento, analisamos o período nacional do Haiti. Dividimos esse período em três fases. Em primeiro lugar, discutimos as tentativas dos primeiros líderes do país para estabelecer uma

universalização da educação após a independência do Haiti (1804-1820), destacando os obstáculos deste projeto. Em segundo lugar, debatemos a concepção segregacionista do sistema educacional haitiano (1820-1981), referindo-se às lutas internas e externas deste período. Em terceiro lugar, analisamos o surgimento da concepção produtivista do sistema educacional haitiano (1982 até o momento atual) numa perspectiva de aplicação da política neoliberal, enfatizando o desprezo do Estado pela Educação de Jovens e Adultos no Haiti.

### 1.1- PERÍODO COLONIAL E LUTA PELA INDEPENDÊNCIA.

O debate da história colonial do Haiti nos remete diretamente à primeira invasão de Cristóvão Colombo no dia 5 de dezembro de 1492, o que marca o início da colonização da ilha do Haiti pelos espanhóis. Desembarcando, Cristóvão plantou uma cruz e batizou o território sob o nome da Ilha de Hispagnola (pequena Espanha) e ele chamou os habitantes de “índios” porque pensou que estava na Índia (NAU, 2003).

Sob o pretexto de que os “índios” eram bárbaros e selvagens, os invasores sentiam a necessidade de escravizar esse povo, cristianizando-os e forçando-os a trabalhar na agricultura e nas pedreiras. As populações originárias, chamadas então de “índios” se revoltaram contra a cultura europeia e resistiram à escravidão dos espanhóis. Como resultado, na ordem de Nicolas Ovando, um governador da Espanha, com um contingente de 30 navios e 2.500 colonos, os nativos foram presos ao ataque de cães especializados na caça de fugitivos (LOUIS JUSTE 2007). Nesta linha, INLUSTRAT enfatiza:

Em dois anos, por assassinato, mutilação ou suicídio, mais da metade dos 250 mil índios vivendo na ilha de Hispagnola foram mortos. [...] Em 1550, os índios eram apenas 500. Um relatório do ano 1650 indica que nenhum dos índios ou seus descendentes existiam na ilha (INLUSTRAT, 2017, p.9).

A ausência da força de trabalho dos indígenas constituiu obstáculo para a exploração da colônia. De fato, para recorrer à nova mão de obra em 1501, os espanhóis começaram a importar escravos da África. Este tráfico forneceu força de trabalho para explorar as minas de ouro da ilha. Deve-se notar que, a partir de 1520, a

França começou a manifestar sua presença na costa da ilha. Mas, em 1625, os franceses definitivamente implantaram seu ponto de conquista na ilha “La Tortue” por meio da pirataria (LOUIS JUSTE 2007).

Conforme Hector e Moïse (1990), de repente, a colonização francesa se expandiu na colônia. O censo de 1665 computou 450 colonos que se especializaram na agricultura. Os flibusteiros franceses arremataram terras para plantar víveres, algodão, anil e, sobretudo, tabaco. A metrópole francesa que queria impedir a invasão da riqueza explorada para fora dos tesouros da França, Colbert, o ministro da Fazenda de Louis XIV na época, assinou o Pacto Exclusivista que liga direta e exclusivamente a colônia e a metrópole. Daí, o princípio deste pacto colonial era: *tudo para e pela metrópole!* Com este pacto a metrópole conseguiu:

Regulamentar a produção e consumo, proibiu a exportação de metais preciosos e moeda, armazenagem com vistas a evitar a especulação. Além disso, estabeleceu manufaturas reais e controlou a indústria da guerra e metalurgia. [...] fundaram-se as empresas que iriam lucrar com o tráfico negreiro e com a produção de gêneros de primeira necessidade. [...] Já, em maio de 1681, um censo estimava à 6.658 pessoas que viveram e entre elas computava-se 1.063 negros e 725 negras. Esse censo contabilizou 2.312 negros naquele ano, seriam 20.000, em 1701 (LOUIS JUSTE, 2007, p.69, 70).

A extensão e a consolidação da conquista francesa criavam uma situação de pânico na colônia. As rivalidades dos poderes coloniais franceses e espanhóis se confrontaram pelo controle da colônia. Os piratas franceses bloquearam e pilharam os navios que transportavam a riqueza explorada na colônia para a Espanha. Esta situação de tensão constituiu um obstáculo para a exploração da colônia. Em decorrente, França e Espanha assinaram um acordo de paz, em 1679, chamado “Tratado de Ryswick”. A Espanha reconheceu a posse da parte ocidental (Oeste) da ilha de Hispagnola à França, que se tornou a colônia de Saint-Domingue (atual é o Haiti), enquanto ela manteve a parte oriental (Leste), que sempre foi chamada de Hispagnola (atual é a República Dominicana). Para melhor ilustração, indicamos a Figura 1 com o mapa geográfico da ilha do Haiti.

Figura 1: Mapa geográfico da ilha do Haiti



Fonte: Leclerc, 2006

A partilha da ilha entre a França e a Espanha favoreceu o florescimento da parte ocidental (Saint-Domingue). Na véspera de 1789, a colônia de Saint-Domingue forneceu para a exportação quase  $\frac{3}{4}$  de açúcar para o consumo do mercado mundial, além de 77 milhões de libras de café. Contabiliza-se ainda sete milhões de libras de algodão exportados, 958.629 de libras de anil e 600.000 libras de cacau (LOUIS JUSTE, 2007).

Enfatizamos que a expansão florescente da colônia de Saint-Domingue se baseava na força de trabalho dos escravos. Esta expansão produtiva testemunhou a ferocidade do sistema escravista na colônia. Fouchard (1998) enfatiza que os escravos trabalhavam nas plantações cerca de 16 a 18 horas por dia, sem uma ração alimentar equilibrada. Sua refeição era composta de três pães de mandioca, de peixe ou de carne seca ou arenque salgado. Porém, o cardápio mais corrente se limitava com algumas batatas cozidas e um pouco de água. Assim, dados estatísticos mostram que, mesmo os escravos mais fortes, não poderiam sobreviver mais de 15 anos nas plantações.

Além disso, para Barthelemy (1989), na colônia de Saint-Domingue encontravam-se três categorias sociais. Em primeiro lugar, os brancos colonizadores

franceses e privilegiados detinham todos os meios de produção colonial, sendo as terras e os escravos. Eles aspiravam manter o sistema colonial para assegurar seus privilégios. Além disso, suas reivindicações eram suprimir o pacto exclusivista que os impedia de comercializar com os outros poderes coloniais da época. Com efeito, a metrópole francesa para garantir a exploração de sua riqueza, instituiu uma estrutura essencialmente repressiva através da nomeação de um governador e a criação de uma força policial na colônia. Esta força também era encarregada de fazer cumprir a ordem do governador, mas também, de perseguir os *marrons*<sup>3</sup> que, presos, eram castigados com rigor extremo. Essas medidas de controle criaram um conflito de interesses entre a metrópole e os colonos brancos e enfraqueceram a colônia.

Em segundo lugar, os mulatos, que eram pessoas de ascendência francesa e africana, que tinham certos privilégios na colônia, tendo pequenas propriedades nas montanhas. Eles não tinham direitos políticos na colônia e suas lutas eram por igualdade com os brancos e a manutenção do sistema de escravidão.

Em terceiro lugar, os negros<sup>4</sup> eram escravos vindos da África e muitos deles já nascidos no território haitiano ou de Saint-Domingue. Eles não tinham nenhum direito sendo propriedades de seus donos. Dessa forma, a vida, a morte, a compra e a venda dos escravos na colônia eram reguladas pelo Código Negro. Esse Código era um texto legal promulgado por Luís XIV em 1685, sob a iniciativa de Colbert, sendo que seus princípios essenciais estabelecem a desumanização dos escravos juridicamente e civilmente, coisificando-os como propriedade negociável.

No que diz respeito à educação, a época colonial foi marcada por uma educação estritamente reservada à uma minoria. As poucas escolas formais que existiam na

---

<sup>3</sup> Os *marrons* eram escravos que fugiam da escravidão. Foram chamados de *marrons* da liberdade em relação ao povo indígena do Panamá (FOUCHARD, 1988).

<sup>4</sup> Deve-se notar até o momento atual existe uma dicotomia entre mulatos e os negros descendentes de escravos na sociedade haitiana. Os mulatos constituem a classe dos urbanizados e ocidentalizados e possuem a cultura valorizada pela sociedade haitiana. Enquanto os negros são descendentes de escravos geralmente camponeses pobres no país. Contudo, o negro é uma categoria social no Haiti que não está associado apenas à cor, mas também à masculinidade, geralmente chamam um homem de negro independente de ser negro ou não (HANDERSON, 2015). Essa categoria sociológica também é usada para caracterizar a luta de classes no Haiti. Essa abordagem dissimula a luta de classe sob o manto da questão epidérmica. A frase de Jean Jacques Acaau, defensor dos camponeses contra o governo de Jean Pierre Boyer, resumindo essa problemática: negros ricos são mulatos, e mulatos pobres são negros (LOUIS JUSTE, 2007).

colônia eram reservadas para os filhos de brancos e uma minoria de mulatos. A questão de educar ou socializar o escravo era totalmente excluída na colônia, sendo considerados animais. Neste caso, é quase ilógico pensar em um possível acesso à educação escolar para eles. A filosofia da época era manter o escravo fora do campo da educação uma vez que era percebido como perturbador do sistema escravista estabelecido (FRANCOIS, 2009).

No entanto, Joint (2009) ressalta que o sistema escravista procurou integrar os escravos dentro dele, sendo a mão-de-obra necessária para a reprodução em favor dos brancos. Os escravos eram treinados no trabalho, sem frequentar um sistema escolar regular. Para este fim, a instrução religiosa era o meio privilegiado dos brancos para promover a assimilação de escravos no sistema escravista. Para François (2009), esta forma de educação foi principalmente destinada a manter o escravo em um estado de escravidão como animal. Nesta dinâmica, o poder colonial usou a instrução religiosa como um instrumento de poder simbólico de violência para impor o sistema escravista e garantir sua durabilidade.

Deve-se notar que esta situação não impediu que os escravos se revoltassem contra o sistema. Eles não tinham nenhum interesse na colônia, sendo seu objetivo a supressão do sistema colonial. Como sinal de protesto, os escravos fugiam das plantações e se refugiavam nas montanhas (FOUCHARD, 1988). Devemos entender a fuga dos escravos como um ato de resistência e política que testemunha suas recusas ao sistema de escravidão, desempenhando um papel catalisador na posterior revolução que levará à independência do país.

As diferentes aspirações das categorias sociais da colônia criaram uma situação de conflito de interesses entre essas forças antagônicas coloniais. Dessa forma, cada um dos grupos lutou por suas aspirações. Assim, em agosto de 1791, segundo Hector e Hurbon (2009), muitos escravos decidiram se revoltar contra o sistema de escravidão. Esse primeiro ato da revolução dos escravos tomaria a forma de uma cerimônia de Vodou<sup>5</sup>. Depois de alguns dias, as plantações são queimadas e milhares

---

<sup>5</sup> O Vodou é uma prática religiosa e cultural de origem ancestral africana no Haiti. Estão associados rituais simbólicos mágicos que são difundidos na sociedade. É também um sistema de referência essencial no campo médico tradicional haitiano. Constitui-se em um lugar de recurso de cuidado, uma vez que é onipresente no pluralismo médico-religioso no Haiti (VONARX, 2009).

de brancos são mortos. Deve-se notar que a língua crioula serviu como uma ferramenta de resistência que alimentou a revolta dos escravos.

Depois de diferentes lutas, na liderança de mulato, Vincent Ogé, a Assembleia Nacional de Paris reconhece o direito de voto aos mulatos da colônia. Os brancos recusaram a aplicação dessa decisão. Vincent Ogé organizou uma rebelião ao armar mais de 300 mulatos para forçar os brancos a reconhecerem seus direitos. No entanto, ele e quarenta outros mulatos foram presos e executados em 25 de fevereiro de 1791. Essa derrota favoreceu a aliança entre os negros e os mulatos à luta pela independência.

Assim, depois da aliança entre negros e mulatos, a colônia de Saint-Domingue transformou-se em um campo de batalha contra a escravidão. Em 1802, as tropas do capitão Leclerc, do exército francês, cercaram o exército haitiano sitiando a fortaleza em Crete-à-Pierrot, localizada na região de L'Artibonite. A fortaleza foi defendida pelo exército haitiano sob o comando de Jean-Jacques Dessalines<sup>6</sup>. A resistência do exército haitiano perante o exército mais poderoso da época foi heroica. Durante este ataque, a força francesa perdeu mais de dois mil soldados. Foi uma enorme perda para a tropa francesa na colônia (HECTOR E HURBON, 2009).

Contudo, a última batalha pela independência aconteceu em 18 de novembro de 1803. O exército haitiano derrotou o exército francês<sup>7</sup> na localidade de *Vertière* com uma força expedicionária de 40.000 homens e uma artilharia muito sofisticada para a época (HOFFMANN, 2002). Conseqüentemente, no primeiro dia de janeiro em 1804, Jean-Jacques Dessalines e os generais do exército haitiano proclamaram a independência do país, renomeando-o Haiti<sup>8</sup>, em memória de seu antigo nome antes da invasão de Cristóvão Colombo (LOUIS JUSTE 2007).

A revolução haitiana foi o pesadelo de todos os proprietários de escravos na América. Teve um enorme impacto no destino colonial da França, pois foi a mais rica

---

<sup>6</sup> Jean-Jacques Dessalines foi um líder da revolução haitiana. Ele proclamou a independência do Haiti em 1º de janeiro de 1804. Foi o primeiro governador geral do país e depois imperador (1804-1806).

<sup>7</sup> É necessário salientar que o exército francês na época do império de Napoleão Bonaparte foi um dos exércitos mais poderosos do mundo. De fato, a vitória do exército haitiano foi reescrita à história da humanidade (HECTOR; HURBON, 2009), porque nunca antes uma revolta de escravos havia conseguido se transformar em uma revolução.

<sup>8</sup> O Haiti vem de uma palavra de povo originário, Ayiti, que significa terras montanhosas.

colônia francesa na época. Esta revolução favoreceu o surgimento do Estado haitiano fazendo uma ruptura com a ideia colonial europeia.

No entanto, desde a proclamação da independência, os líderes haitianos enfrentam um duplo desafio: superar as divisões raciais internas criadas pela escravidão entre branco, mulatos e negros; e estabelecer um Estado independente, soberano, oposto os poderes coloniais e recusando permanentemente qualquer dominação estrangeira (HURBON, 1987). Para esse fim, conflitos internos baseados na discriminação racial e alto financiamento do Estado na compra de munição para defender o país contra ameaças externas constituem um obstáculo à tentativa de universalização da educação após a independência. Vejamos nas linhas abaixo este projeto de escolarização e os detalhes que confirmaram seu fracasso.

## 1.2- ESTADO HAITIANO E UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (1804-1820)

Para entender a tentativa de universalização da educação após a independência do país, nos referimos aos ideais da revolução de Saint-Domingue. Para Hector e Moïse (2009), o Haiti nasceu de única revolução que terminou, ao mesmo tempo, à abolição da escravatura, à supressão da colônia e à proibição da dominação racial. Assim, o objetivo fundamental dessa revolução visava a superação das relações escravistas coloniais e cria um Estado livre. Esse ideal foi materializado no projeto da sociedade de Dessalines.

Esse projeto de sociedade baseou-se no princípio da igualdade e liberdade para todos. Nesta perspectiva, a igualdade e liberdade são dois elementos consubstanciais e inseparáveis. É com a base nessa filosofia que Dessalines queria distribuir de uma maneira justa e equitativa a riqueza do país à toda população construindo uma sociedade baseada no interesse coletivo. Conforme Dorvilier (2012), para estabelecer as bases desta sociedade, Dessalines constituiu a educação como uma prioridade de seu governo desenvolvendo leis para regulamentar o sistema. Para este propósito, Joint (2009, p.235) enfatiza:

Desde o nascimento, o Estado haitiano tentou estabelecer um sistema educacional para educar seu povo, a maioria dos quais eram escravos

analfabetos. Em 1805, os fundadores da nação estabeleceram seis escolas nacionais nos seis distritos militares do país. Mais tarde, eles abriram escolas superiores em Porto Príncipe, na capital, para treinar os funcionários do país.

Pierre (2012) destaca, na primeira constituição imperial<sup>9</sup> haitiana, a saber, de 1805, em seu artigo quarenta, que o imperador definiu a educação como direito e colocou-a sob a responsabilidade do Estado. Os artigos 11 e 19 desta Constituição são definidos da seguinte forma: “o artigo 11 estabelece que todo cidadão deve possuir uma arte mecânica e o Artigo 19 das Disposições Gerais declara: em cada divisão militar, uma escola pública deve ser estabelecida para a instrução da juventude”.

Esta constituição previu não só formação profissional para todos os cidadãos, mas também a construção de escolas públicas para a juventude, por causa de uma escola por divisão militar, que era na época a divisão administrativa do Haiti. Contudo, Dorvilier (2012) destaca que apesar dos esforços do império de Dessalines para educar todas as crianças do país, não conseguiu fornecer ao país um sistema educacional, permitindo à população alcançar o bem-estar. Conforme Joint (2009, p.240),

Apesar das boas intenções dos primeiros líderes, a escola tinha um produto raro que não estava disponível a todos haitianos. Para construir o Estado haitiano, eles foram baseados no modelo dos Estados europeus. Apesar de sua recusa do sistema escravista, eles permaneceram ligados ao seu modelo de civilização e religião.

Podemos explicar o fracasso da política educacional de Dessalines a partir de dois fatos históricos que confrontaram o país após a independência: ameaças externas e lutas internas. Primeiro Dorvilier (2012) enfatiza que as constantes ameaças de retorno do exército francês constituíam uma fonte de instabilidade para o país. De fato, para salvaguardar a soberania da independência, os líderes do Haiti estavam investindo a maioria da receita coletada do orçamento nacional na fortificação do país e a compra de uma grande quantidade de armas. Nesta linha Delatour e Jolibois (2009, p.345) declaram: “Em nove de abril de 1804, três meses após a proclamação da

---

<sup>9</sup> Após a proclamação da independência em 1º de janeiro de 1804, os outros generais do exército haitiano proclamaram Jean Jacques Dessalines governador-geral vitalício, com plenos poderes. No entanto, o artigo 19 da primeira Constituição promulgada 20 de maio 1805 transformou a república em um império. E o artigo 20 desta mesma constituição consagrou Jean Jacques Dessalines imperador e chefe supremo do exército.

independência da República do Haiti, Jean-Jacques Dessalines, então governador-geral, ordena que as fortificações sejam erigidas no topo mais alto das montanhas”.

A ordem de fortificação foi respeitada em todo o território nacional. Nas montanhas muitas fortificações foram construídas em áreas geográficas estratégicas em caso de ataques. Essas fortificações revelam a determinação dos haitianos em defender todo o território. No entanto, esta política teve impactos negativos em outros setores do país, incluindo o setor de educação.

O segundo fator pode explicar o fracasso da política de Dessalines que, notadamente, fez seu plano de universalização da educação estar ligado às lutas internas entre as duas facções sociais (negros e mulatos<sup>10</sup>) que existiam no país após a independência. De acordo com Hector e Moïse (2009), logo após a independência, as duas categorias sociais que lutaram pela independência do Haiti contra os brancos, foram divididas sob a orientação política, econômica, social e cultural da nação haitiana.

Para Barthelemy (1989), após a independência, a aspiração dos negros era a igualdade e o reconhecimento de sua dignidade humana. Além disso, foi o ideal da luta pela independência. Para Jean-Jacques Dessalines a igualdade entre as duas categorias sociais era a única alternativa ao sistema hierárquico colonial e para libertar da opressão externa. É por isso que ele queria distribuir as plantações deixadas pelos colonos para toda a população sem distinção de cores. No entanto, os mulatos e a hierarquia militar por sua vez, queriam levar os bens deixados pelos brancos. Dessalines que estava contra a aplicação de uma política segregacionista constituiu um obstáculo para a nova oligarquia.

Como resultado, a política de Dessalines foi contestada pelos generais do exército e mulatos. Dois anos depois de libertar os negros da escravidão, Dessalines, o primeiro imperador do Haiti, foi assassinado o dia 17 de outubro de 1806, porque queria recompensar, de maneira justa, todos os participantes da guerra da independência. Seu assassinato instaurou a primeira crise política do país.

---

<sup>10</sup> Deve-se destacar que, para os heróis da independência, os brancos franceses permanecidos na ilha depois a independência representavam uma ameaça de um possível retorno do exército francês. Em decorrência, Dessalines ordenou massacrar todos os brancos franceses que permaneceram no país, com exceção dos profissionais.

Após o ocorrido, a cena política é dominada pelas rivalidades entre as elites políticas e econômicas do país para o controle de aparelho do Estado. Essas rivalidades levaram à divisão do país em dois Estados: uma República no Oeste e Sul sob a direção de Pétion Alexandre e um reino dirigido por Christophe Henry no Norte do país.

Pétion Alexandre era líder dos mulatos, um dos representantes na época da aliança entre negros e mulatos pela guerra da independência. A política de seu governo era no interesse dos mulatos e visava manter o sistema social desigual. Para este fim, seu governo rompeu com o ideal de independência e o projeto de educação para todas as crianças. Conforme Pierre (2012), a política educacional de Pétion era elitista, partidária e nepotista. Não tinha intenção de estender a educação a toda a população. As poucas infraestruturas escolares construídas no seu governo eram reservadas aos filhos dos cidadãos que prestaram serviços eminentes ao país, especialmente os filhos dos mulatos e oficiais do exército.

Esta política educacional desigual desenhava o perfil de dois tipos de cidadãos no mesmo Estado. De um lado, filhos de mulatos que tiveram acesso à educação, e por outro, os filhos dos camponeses, descendentes de escravos negros negligenciados no país e condenados ao analfabetismo. Nesse sentido, Joint (2009) aponta que o modo de distribuição do ensino sob a presidência de Pétion testemunhava a reprodução das modalidades da sociedade colonial de Saint-Domingue. Essa política educacional criou a desigualdade social não só entre os ricos e os pobres, mas também entre os cidadãos e os camponeses.

Nesta linha, François (2010) aponta que o governo de Pétion preferiu abandonar o ensino para a iniciativa privada que ele subsidiou de acordo com a sua relação com o gerente da escola. Para este fim, depois de onze anos de poder, seu projeto de educação se resumiu em quatro escolas de ensino fundamental, uma escola de ensino médio, um internato para meninas, algumas escolas privadas subsidiadas e uma pequena biblioteca. Deve-se notar que Pétion foi morto no poder, em 1818 e foi substituído por seu ex-secretário de gabinete, o general Jean Pierre Boyer.

Por outro lado, na República do Norte, Henry Christopher<sup>11</sup>, um ex-escravo, manteve o ideal de independência. No entanto, ao contrário de Dessalines que também lutou para manter esse ideal copiando o modelo francês, Christophe rompeu com esse modelo educacional, inspirando-se do modelo de ensino da Inglaterra. É nessa perspectiva que no dia 16 de novembro de 1816, ele escreve ao inglês Wiberforce nestes termos:

Sou penetrado pela necessidade de mudar o que os modos e hábitos de meus cidadãos ainda podem preservar dos franceses e modelá-los nos hábitos ingleses; a cultura da literatura inglesa em nossas escolas predominará. Espero o ensino da língua inglesa e não francês em nossas escolas. Esta é a única maneira de manter nossa independência de um país tendo projetos de nossa destruição (LEON apud JOINT, 2009, p.241).

Esta declaração confirma a visão do rei<sup>12</sup> Christophe Henry sobre a orientação que queria dar ao sistema de educação e à nação. Para ele, uma educação desprendida do modelo da França é um meio de proteger a independência do país. Para aplicar a política educacional do seu reino, Christophe trouxe técnicos de educação, professores e acadêmicos da Inglaterra para abrir escolas ao benefício de toda a população.

O projeto de educação de Christophe era gratuita, obrigatória e universal. Ele ordenava que os pais mandassem as crianças para a escola sob a pena de punir os refratários, estabelecendo um sistema de vigilância escolar muito rígido. Em consequência, os pais que não mandavam as crianças para a escola pagariam multas ou seriam presos (PIERRE, 2012).

A educação foi colocada sob o controle estrito da administração do reino. Pierre (2012) aponta que cada instituição escolar foi colocada sob a supervisão de três inspetores que faziam visitas frequentes para garantir a regularidade das aulas, dos

---

<sup>11</sup> Christophe Henri foi um general negro que lutou com Jean-Jacques Dessalines pela independência do Haiti. Após o assassinato de Dessalines, ele foi nomeado pela maioria da Assembleia Constituinte, composta por generais militares para substituir Dessalines. Os generais mulatos, sob a direção de Petion Alexandre, revoltaram-se contra a escolha de Christopher que, com suas tropas, instalou-se no norte do país de 1807 a 1820. Petion, de seu lado, tornou-se presidente da República no Oeste, de 1807 a 1818. Isto é, durante esse tempo, o país foi dividido em duas repúblicas.

<sup>12</sup> Após a divisão do país em duas repúblicas, o dia 17 de fevereiro 1807, Christophe Henri proclamou-se presidente e general das forças terrestres e marítimas da República do Norte do Haiti. Em 26 de março de 1811, para legitimar seu poder e rivalizar com a França, Christophe estabeleceu uma monarquia constitucional e se proclamou rei do norte de país sob o nome de Henri I.

alunos e professores. Além disso, Christophe cria uma comissão de instrução pública encarregada principalmente de elaborar o programa de educação de seu governo. Deve ser salientado que esta comissão deveria submeter às conclusões do seu relatório à Christophe antes que a decisão se tornasse obrigatória para todas as escolas.

Pierre (2012) nota que o projeto de educação de Christophe é coerente com suas declamações de intenção e seus esforços para defender a independência. Durante seu discurso de posse, reconheceu que apenas a educação pode elevar a população da ignorância e degradação da escravidão. Para ele, a educação é o bem mais precioso que pode elevar o homem à sua dignidade e a base indispensável para a prosperidade do país. Assim, durante seu governo, Christophe estabeleceu em seu reino a construção de escolas públicas primárias e secundárias em todo o território. Encorajou a abertura de escolas particulares de qualidade, as quais ele visitava regularmente. Colocou uma escola em cada regimento militar a fim que os soldados aprendessem, gratuitamente, a ler, escrever e as noções de matemática. E, instituiu faculdades de ensino superior com professores vindos da Inglaterra.

Deve ser enfatizado que a política de educação de Christophe estava ligada a um projeto de sociedade inspirado pela guerra da independência. Christophe entendeu que a educação é a única maneira de construir uma nação forte em um contexto global em que o negro era vítima de preconceitos e racismo. Seu projeto educacional reflete sua determinação para reconstruir o país destruído durante a guerra da independência.

No entanto, quando Christophe morreu em 1820, suas realizações e seu projeto da educação foram destruídos. A ausência deste projeto após a morte de Christophe marcou uma ruptura completa com o ideal de independência. Foi o triunfo dos mulatos e das elites do exército em detrimento dos negros, especialmente daqueles que viviam no campo.

Jean Pierre Boyer foi o sucessor de Petion na República do Oeste. Após a morte de Christophe, ele reuniu o país em uma única República. Boyer, que era um representante dos mulatos, queria defender o interesse de sua classe continuando com a lógica seletiva da política educacional de seu antecessor por meio da construção de um sistema escolar baseado na exclusão social. Apesar das diferentes lutas sociais

que marcou a história do país, as elites econômicas e políticas conseguem construir um sistema escolar baseado na concepção segregacionista.

### 1.3- CONCEPÇÃO SEGREGACIONISTA DO SISTEMA EDUCACIONAL HAITIANO (1820-1979).

A concepção segregacionista do sistema educacional haitiano de 1820 a 1979 estava ligada à estrutura econômica estabelecida no país após a independência. A unificação do país por Boyer, que governou a ilha inteira<sup>13</sup>, era uma derrota para o ideal da independência. A chegada de Boyer ao poder favoreceu os mulatos de ter o controle total não apenas do setor econômico, mas, também do poder público. O que deve ser enfatizado é que a guerra pela independência cortou definitivamente os laços políticos coloniais, mas, apesar das medidas de Dessalines e de Christophe, essa ruptura não aprofundou as bases materiais da colonização. Assim, após a independência, Pétion e Boyer continuaram a manter uma estrutura da economia agrícola voltada para a exploração das massas camponesas. É nessa estrutura econômica que o sistema educacional haitiano esteve inserido por mais de um século e meio. Para tanto, tomamos a política de Jean Pierre Boyer como ponto de partida dessa análise, a fim de captar o aspecto segregacionista da educação nesse período.

Após a independência, as plantações agrícolas deixadas pelos colonos foram consideradas como a única riqueza do país. O acesso a essas plantações era uma fonte de desigualdade social e de conflitos entre os antagonistas do país. A política agrária de Boyer fortaleceu essa rivalidade. Nesta linha, Doubout (1973) aponta que o governo de Boyer adotou uma política agrária favorecendo a apropriação das terras do Estado em benefício de grandes propriedades privadas. Deve-se notar que esta política agrária era realizada apenas para os funcionários e, especialmente, aos generais do exército. O aspecto segregacionista desta política deixou a grande massa dos ex-escravos tornarem-se livres, mas pobres, sem condições de trabalho. Como resultado,

---

<sup>13</sup> Com a morte de Christophe, Jean Pierre Boyer reunificou o território nacional. Ao mesmo tempo, após as revoltas na parte oriental da ilha, os colonos brancos da ex-colônia espanhola proclamaram a independência da República Dominicana. Para os líderes haitianos da época, a República Dominicana representava uma ameaça à independência do Haiti. Como resultado, o exército haitiano invadiu a República Dominicana e Boyer governou a ilha inteira por 25 anos.

a massa de ex-escravos sem terra foi usada como força de trabalho nas grandes propriedades.

Devemos salientar que as elites econômicas e a hierarquia do exército não se apropriaram dessas terras para estimular o desenvolvimento da sociedade haitiana. Doubout (1973) mostra que as elites haitianas criaram, de preferência, um sistema econômico semelhante ao feudalismo, por meio de um sistema de exploração agrícola chamado *métayage*<sup>14</sup>. Essa prática era uma estratégia da elite haitiana para explorar a força de trabalho dos ex-escravos sem terra, sem pensar no desenvolvimento do país. Com a prática de *métayage*, o proprietário não faz nenhum investimento na agricultura, ao contrário, ele ficava tranquilamente na cidade cuidando da política e do comércio.

Essa economia extrovertida e feudal torna-se a mais contundente quando o presidente Jean Pierre Boyer aceitou o pagamento à França de uma dívida pela independência<sup>15</sup>, em julho de 1825. Esse endividamento da independência foi plenamente honrado por pagamentos sucessivos até 1883. O pagamento dessa dívida por mais de meio século representou um novo mecanismo da França para explorar a riqueza do país. Para pagar essa dívida, o Haiti estava fazendo empréstimos em bancos financeiros da França. Nesta linha, Louis Juste (2007, p.78) afirma:

Três empréstimos foram tomados aos capitalistas franceses em 50 anos: 30 milhões em 1825, 15 milhões em 1847 e 50 milhões em 1875. Esse dinheiro emprestado passou diretamente das caixas dos banqueiros LAFITTE, ROTHSCHILD, LAPANOUTE e do Sindicato dos Recebedores Gerais para caixa dos depósitos e consignatários em país.

O valor emprestado para pagar a dívida equivalia a três vezes o orçamento da França, naquele momento (JOACHIN apud LOUIS JUSTE, 2007). Sabendo que o Haiti acabava de se constituir de uma revolução, causa a destruição de quase todas as plantações. Para esse fim, cabe a nós analisar as estratégias do governo de Boyer para pagar as somas emprestadas aos bancos da França pela dívida da

---

<sup>14</sup> O *Métayage* é uma prática de exploração agrícola no meio rural haitiano em que o explorador de uma terra dá ao proprietário metade do produto da colheita.

<sup>15</sup> Jean Pierre Boyer foi o quarto presidente do Haiti (1818-1843). Ele aceitou o pagamento da dívida de independência conquistada pela guerra, sob o pretexto de evitar o retorno dos franceses. Enquanto, Louis Juste (2007) mostra quando Boyer negociou essa infame dívida, a França estava navalmente bloqueada pelas tropas inglesas e não representava, deste modo, uma real ameaça pela República haitiana.

independência. Naquele momento, a exploração das terras agrícolas era a única fonte de renda da nação. Os camponeses eram obrigados de plantar o café, cacau, tabaco, anil e algodão para exportação. Para controlar a produtividade agrícola e impostos sobre produtos colhidos, o governo de Jean Pierre Boyer codifica as medidas de culturas agrícolas através de uma lei batizada “Código Rural”. Para Petit-Frère e Werleigh (1992), o objetivo desse código era coletar os recursos para os cofres do Estado para pagar a dívida da independência. Esse código submeteu a classe trabalhadora-agricultora ao trabalho de produção comparável à escravidão, impondo enormes taxas. Para este fim, Louis Juste (2007) mostra que o governo de Boyer também criou uma polícia rural para aplicar este código. Esta força coercitiva tinha por missão reprimir os camponeses, impedi-los de migrar nas cidades e submetê-los à uma produção servil.

Ao analisar as medidas econômicas tomadas sob o governo de Boyer, entendemos que ele construiu uma aristocracia que dá terras em termos de grandes propriedades aos mulatos e à hierarquia do exército, atuando como senhores feudais. E, do outro lado, camponeses sem terra como servos trabalhando nas plantações dos senhores feudais na forma *métayage*. Então, essa nova elite, que substituiu ex-colonos, constituiu uma sociedade de exclusão com desprezo aos ex-escravos.

Com este modelo econômico, o acesso à educação para todos não era prioridade do Estado. Além disso, em virtude do Código Rural, os filhos dos camponeses não tiveram oportunidade de frequentar a escola, eles se apegaram a trabalhar a terra para o benefício das elites haitianas e para o pagamento da indenização da independência. A esse respeito, o acesso à educação para os filhos dos camponeses constituía uma ameaça aos interesses dessa elite. Nesta perspectiva, Dorvilier afirma:

A educação estendida às massas camponesas teria sido uma ameaça à ascensão e consolidação da nova classe dominante. Então a educação requer um tempo de aprendizado relativamente longo, poderia impedir o trabalho das massas completamente na agricultura, o único fator de enriquecimento das elites (DORVILLIER, 2012, p.46).

Nessa mesma perspectiva, Boyer enfatiza: *semear a educação é semear revolução* (JOINT, 2009). Nesse sentido, preferiu manter a massa de agricultores na

ignorância para dominá-la. Analisando o contexto social e econômico deste período, entendemos que a educação para todos os cidadãos seria incompatível com a natureza do projeto da sociedade naquela época. Por um lado, a maioria da população na posição de cultivar terras que não lhes pertencem. Por outro lado, uma minoria na posição de proprietário, especuladores, profissionais e funcionários da administração pública cujos únicos objetivos são beneficiar o trabalho das massas camponesas. Essa análise nos permite conceber como o governo de Boyer construiu um sistema da educação segregacionista excluindo os filhos dos camponeses. Assim, algumas infraestruturas escolares construídas estavam na capital do país ao serviço da elite haitiana. Pressoir apud Joint (2009) faz uma revisão da ação educativa de Boyer, na véspera de sua queda no poder.

Catts Pressoir aponta que em 1839, houve mil alunos para escolas primárias e secundárias em Porto Príncipe, 80 na escola de Lancaster, 150 em escolas secundárias (Lycée Petion), 450 em quinze escolas privadas de meninos, 200 em oito escolas privadas de meninas e 120 receberam educação em casa (PRESSOIR apud JOINT, 2009, p.247).

Os dados revelam reduzidas ações do governo de Boyer no campo da educação. No entanto, a política do seu governo provocou o surgimento dos primeiros movimentos dos camponeses no país. Assim, sob a liderança de Rivière Hérard, um movimento insurrecional reivindicou acesso a terra e educação por toda população. Com resultado, esse movimento derrubou Boyer do cargo em 1843, após 25 anos de poder e Rivière Hérard se tornou seu sucessor. Ele foi um oficial do exército haitiano da guerra de independência do Haiti. Foi eleito Presidente da República pela Assembleia Constituinte em 31 de dezembro de 1843. A Assembleia Constituinte votou uma nova constituição que diminuiu o poder do presidente. Esta situação criou uma luta entre o poder legislativo e o poder executivo. A parte oriental aproveitou essa crise política e declarou sua independência em fevereiro de 1844. Alguns meses depois, 3 de maio 1844, Rivière Hérard exilou para a Jamaica.

Os instigadores do movimento cavando a queda de Boyer tomaram o poder. Para Pierre (2012), este movimento marcou um momento decisivo na reivindicação da educação do país. Assim, foi criado um Ministério da Educação Pública, pela primeira vez, sob a direção de Honoré Fery, ministro da educação da época. Tendo em vista as

demandas da população, o Ministro queria Ampliar a oferta da educação para todas as categorias sociais. Na sua visão, o acesso à educação para todos é o caminho por excelência para alcançar a igualdade social. Nessa perspectiva, ele iniciou a construção de escolas em áreas rurais onde a maioria da população estava concentrada. No entanto, Dorvilier (2012) aponta que essas escolas rurais funcionavam de maneira muito especial. Estas escolas ensinaram apenas a aprendizagem de leitura, escrita, aritmética, agricultura e religião; enquanto as instituições escolares urbanas floresceram na capital respondendo à demanda de uma minoria privilegiada ligada ao poder e segurando o monopólio do comércio. Então, podemos detectar que as medidas de Fery não resultam em um sistema escolar nacional para o benefício de toda a população. Pelo contrário, houve dois tipos de escola: uma para os filhos dos camponeses de baixa qualidade e outra de boa qualidade nas cidades para os filhos da elite.

Apesar da ambição do Fery, sua política da educação contabilizou apenas três escolas de ensino médio, seis escolas primárias nacionais e três escolas primárias rurais (JOINT,2009). Em nosso entender, dois aspectos poderiam explicar o frágil resultado da política educacional de Fery. Por um lado, o país continuou pagando a dívida da independência, o que constituiu uma escassez de recursos para o país de financiar o desenvolvimento de seu projeto educacional. Por outro lado, o movimento de 1843 não fez uma ruptura com a estrutura econômica estabelecida por Boyer. Este movimento favoreceu o acesso a lotes de terra nas montanhas para alguns camponeses, mas a grande propriedade dos mulatos e a hierarquia do exército perpetuaram. Assim, o projeto segregacionista de educação que se insere nas relações mulato e negro (cidade e campanha<sup>16</sup>) continuava perpetuando no sistema econômico após a queda de Boyer.

O acesso à educação continuou sendo uma das demandas das massas camponesas. Joint (2009) enfatiza que os dois sucessores de Fery, os ministros Francisque Salomon e Elie Dubois continuaram a lançar as bases para um sistema de educação para todos. Francisque Salomon, Ministro da Educação (1848-1851) em

---

<sup>16</sup> A campanha é uma tradução literal da língua francesa para a portuguesa. Define-se em francês a área rural.

1848 promulgou leis que favoreciam a entrada de todas as categorias sociais nas escolas de ensino médio, anteriormente reservadas apenas aos filhos dos privilegiados. Essas leis abriram o caminho, pela primeira vez para os filhos dos camponeses no ensino médio.

No entanto, Dorvilier (2012, p.46) mostra com leis de 1948, que o sistema educacional haitiano se tornou uma mera cópia do sistema educacional francês. Por exemplo, o artigo 76 da lei de 1848 estipula que a educação primária urbana inclui todas as disciplinas ensinadas na França. Contudo, avaliamos que este artigo mostra a dependência do sistema educacional do Haiti para com a França. Certamente, exceto o governo de Christophe, após a independência, a França serviria de modelo para o Haiti. Mas, devemos notar que, com o pagamento da dívida da independência, a França reforçava essa dependência. Essa situação não criou apenas uma ligação diplomática entre os dois países, mas também a ingerência da França nas decisões do Estado haitiano.

Entendemos que a educação era a preocupação de quase todos os governos, no entanto, na prática, os resultados não correspondem às aspirações da grande maioria da população, visto que, a grande massa de crianças camponesas não teve acesso à educação. O governo de Fabre Nicolas Geffrard (1859- 1867) tinha a mesma ambição de dar acesso à educação para um maior número de pessoas e uma educação de qualidade para a população haitiana. Para François (2009), o governo Geffrard parece promissor no campo da educação. Durante esse governo, o número de escolas aumentou de 54 para 234 escolas e o número de beneficiários aumentou de 9.000 mil alunos a 415.417 mil alunos.

Além disso, o governo de Fabre Nicolas Geffrard, em 1860, assinou um acordo entre o Estado haitiano e o Vaticano. Esse acordo em grande parte deu à Igreja Católica a responsabilidade da educação. No entanto, essa decisão complica a situação ao favorecer um sistema elitista em detrimento da massa popular haitiana uma vez que as escolas fundadas pelos representantes do Vaticano, que eram inicialmente acessíveis a todas as crianças do país, são frequentadas, principalmente hoje, pelos filhos das elites haitianas (François, 2009).

Salientamos apesar dos esforços feitos pelo governo de Geffrard, para fornecer acesso à educação no país, antes do final de seu mandato, 95% das crianças em idade escolar não podiam frequentar um estabelecimento escolar (François, 2009). Para Joint (2006), as restrições políticas e econômicas do país constituem a base fundamental desse fracasso. Ele argumenta que as consequências negativas causadas por revoltas populares e guerras civis, durante o século XIX, são os problemas políticos que constituem o obstáculo para o sucesso das iniciativas educacionais do país.

Cabe salientar, a perspectiva de Joint (2006) não analisou as causas dessa falha em sua profundidade. As guerras civis e a instabilidade política estavam ligadas à desiguais reparações da riqueza do país depois da independência criando uma sociedade de exclusão. Nesse sentido, não podemos entender o fracasso do sistema escolar ignorando as desigualdades sociais que estruturam as relações sociais da sociedade haitiana.

Além disso, Joint (2006) refere-se às restrições econômicas para justificar essa falta de acesso à educação. Essa análise ainda é superficial porque não leva em consideração as condições materiais que produzem essa restrição financeira. Essa restrição econômica estava ligada ao modelo econômico da época. Após a independência, o sistema econômico feudal criado pela elite haitiana não promoveu o desenvolvimento econômico. Esse subdesenvolvimento econômico, sem dúvida, teria impactos negativos no sistema educacional. Outro aspecto importante era a dependência econômica do país no plano internacional através das dívidas externas. Louis Juste (2007) mostra que a queda do preço do café no mercado internacional na década de 1860 agravou a situação econômica do país. Como resultado, o Estado recorreu a outra fonte financeira para pagar a dívida.

Assim, as florestas do país foram concedidas, a partir de 1862, a empresas estrangeiras para explorar as madeiras. Essa política provocou a expropriação de pequenos camponeses em prol do capital estrangeiro. Além disso, outros empréstimos foram contratados pelo Estado; tais como o montante de 19.252.560 em 1875, o montante de 37.638.500 em 1896, e o montante de 64.021.000 em 1910 (LUOIS JUSTE, 2007).

Desta forma, o Estado haitiano colocou-se em um espiral de dívidas que provocou uma desorganização administrativa no país e que esta política econômica gerou a penetração do capital estrangeiro na economia nacional por meio da criação de bancos financeiros. Nessa linha, Louis Juste (2007, p.79) aponta:

Os capitais franceses, alemães e ingleses controlam a economia do país pela criação do Banco Nacional. Mais tarde, em 1908-1909, o capital estadunidense conseguirá afastar os franceses e ingleses, ficando em segundo lugar depois dos alemães. Assim, em 1910, ocuparão lugares centrais na economia nacional: Banco do Haiti, Estradas de Ferro, Mac Donald, Bananeiras de Standard Fruit.

Essas decisões políticas e econômicas têm efeitos negativos diretos sobre a massa camponesa. Como relatamos, não apenas os camponeses são expropriados dos seus lotes de terra em prol de empresas estrangeiras, o Estado cobrou um imposto pesado sobre produtos agrícolas colhidos. De fato, esse sistema social, econômico e político era contestado pelos camponeses. Assim, Etienne (2007) destaca que, entre 14 de agosto 1911 a 27 de julho 1915, em um período de quatro anos, o Haiti passou por seis presidentes. Essa instabilidade política e as invasões de *Cacos*<sup>17</sup> na capital serviram de pretexto para os Estados Unidos da América (EUA) invadir o país no dia 28 de julho 1915.

A invasão militar de 1915 foi uma guerra contra as capitais europeias no Haiti. Foi especialmente inscrito em uma visão geoestratégica predatória e defensiva por meio do princípio de “*MONROE*” - América para os americanos<sup>18</sup>. Este princípio tende a provar, naquela época, que o plano dos Estados Unidos da América era garantir sua hegemonia imperialista no Haiti. Para enriquecer-se, o invasor transformou a City Bank, um banco privado americano, em um banco público do Estado. Reconstruiu o aparato repressivo e reorganizou a administração pública à sua maneira. Nessa linha, Louis Juste (2007, p.80) reflete que o invasor se centralizou na administração alfandegária contra os fazendeiros das províncias, aliou-se com os mulatos do país. Daí resulta a implantação da ditadura dos mestiços proprietários entre 1916-1946.

---

<sup>17</sup> Os *Cacos* eram grupos de camponeses armados do Nordeste do Haiti que lutavam pelo acesso à terra. Deve-se notar que os invasores da ocupação americana consideraram os **Cacos** como bandidos.

<sup>18</sup> Para melhor apresentar a visão imperialista dos EUA naquela época, cabe lembrar que este país invadiu a Nicarágua, a República Dominicana, ocupou Cuba e Porto Rico (LOUIS JUSTE 2007, p.79).

Joint (2006) afirma que essas medidas durante a invasão americana (1915-1934) não mudaram a situação do sistema educacional haitiano. Pelo contrário, os invasores reforçaram a dicotomia entre cidade e campanha criando escolas rurais e a escola na cidade pelos filhos dos mulatos. Além disso, a educação não era uma preocupação para os invasores. Eles não contribuíram para o desenvolvimento do sistema educacional. Em 1920, para uma população de 2,5 milhões de habitantes, as despesas escolares eram de US \$ 340.000 e, no mesmo período, os Estados Unidos da América gastavam US \$ 400.000 para a educação em Porto Rico, que tinha uma população de 1,25 milhão de pessoas.

Após a invasão, segundo Dorvilier (2012), o Ministro da Educação Maurice Dartigue manteve a política educacional deixada pelos americanos. Ele sistematizou a divisão entre educação rural e educação urbana, estabelecendo modalidades para seleção dos alunos. Para tanto, os dados de censo geral do Instituto Haitiano de Estatística (IHS) em 1952, mostram que 90,4% da população rural na época era não alfabetizada. Por outro lado, a população da capital apresentou uma taxa menor de 46,3% das pessoas não alfabetizada, enquanto nas pequenas cidades a taxa foi de 49% e 60% nas grandes cidades.

Essa trajetória histórica do sistema educacional haitiano permite-nos observar que as medidas tomadas no sistema de 1820 a 1980 afetam uma minoria da população que vive em geral no meio urbano. No entanto, sob a ditadura de Jean Claude Duvalier nos anos 1970 e 1980, o Haiti conheceu um aumento de 3,4% de seu Produto Interno Bruto (PIB). Esse crescimento se justifica pela relocação de mais de 300 fábricas de subcontratação estadunidenses em busca de mão-de-obra barata. Além do investimento público em obras de infraestrutura, durante este período, registramos uma taxa de crescimento de 1,6% no setor agrícola, 9,5% no setor industrial, 1,6% no setor de serviços e 10,3% no setor de exportação (DORVILIER, 2012).

É necessário notar que todos esses investimentos e as instalações dessas fábricas ocorrem no país em um contexto de implantação da política neoliberal, exigindo uma mão-de-obra mais ou menos qualificada. Naquela época, a baixa taxa de escolaridade não poderia suportar esse crescimento econômico. A este respeito, uma

reforma educacional era visto como um meio essencial para atender às necessidades do mercado.

#### 1.4- CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DO SISTEMA EDUCACIONAL HAITIANO E POLÍTICA NEOLIBERAL (1982 ATÉ O MOMENTO ATUAL).

Para discutir a concepção produtivista do sistema de educação haitiana referimos à reforma escolar de 1982 como ponto de partida desse debate. De acordo com Dorvilier (2012), sob a ditadura de Jean-Claude Duvalier, o Ministro da Educação Nacional, Joseph C. Bernard, desenvolveu uma política de reforma destinada a modernizar o sistema educacional haitiano no nível pedagógico e administrativo.

Essa reforma marca um passo decisivo na evolução do sistema de educação haitiana visando divorciar com o ensino tradicional estabelecido no Haiti desde a independência e adaptando o sistema escolar à nova situação econômica. Para fazer isso, essa reforma visava, por um lado, preparar um sistema educacional que permitisse que as crianças fossem incluídas em seu ambiente socioeconômico; por outro lado, treinar em todas as etapas do sistema escolar, não apenas os assalariados, mas também responsáveis capazes de tornarem-se aceleradores do desenvolvimento econômico e social do país. François (2009) ressalta que os objetivos dessa reforma eram uma exigência das organizações internacionais que queriam a escolarização de um maior número de trabalhadores para as necessidades do sistema de produção capitalista. Com efeito, com a transformação dos trabalhadores agrícolas em trabalhadores assalariados, o Haiti tinha um novo lugar na divisão do trabalho internacional, precisava uma socialização e uma escolarização efetiva dessa população para uso no sistema de produção capitalista.

Analisando o objetivo desta reforma, entendemos que ocorreu em estreita vinculação com a necessidade do mercado no contexto de aplicação da política neoliberal orientada de uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano<sup>19</sup>. Esta reforma se insere no contexto da reforma do Estado proposta pela

---

<sup>19</sup> Para Schultz apud Saviani (2005, p.19), a teoria do capital humano foi desenvolvida e divulgada positivamente na década de 1960, sendo saudada como a cabal demonstração do valor econômico da

política neoliberal. Em outras palavras, buscou subordinar a educação ao desenvolvimento econômico capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante, reforçando as relações de exploração. Desta forma, a educação passou a ser entendida não apenas como um bem de consumo, mas também, como um bem de produção no ponto de vista do desenvolvimento econômico.

Hector e Hurbon (2009) relatam que a reforma escolar de 1982 foi um fracasso. Em vez de disseminar a desigualdade escolar, reforçou o sistema desigual fortalecendo duas escolas paralelas. A desigualdade escolar de que falamos é a falta de acesso à educação para crianças de famílias pobres. A história nos mostra que a gestão da política de educação no Haiti sempre favoreceu os filhos da população urbana. Portanto, mesmo após a reforma de 1982, a taxa de escolarização nas cidades foi maior do que nas áreas rurais. De fato, de acordo com o Ministério da Educação Nacional da Juventude e Esportes, MENJS (1998), menos de 25% das crianças em idade escolar em áreas rurais puderam ter acesso à educação em 1995.

Diante dessa situação, parece que o Estado haitiano está ciente do fracasso dessa reforma. Nessa perspectiva, em 1997, implementou o Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF) para modernizar o sistema. Segundo François (2009), esse plano não foi uma reforma educacional, no entanto, visou reforçar a reforma de 1982. Os principais objetivos deste plano, segundo o MENJS (1998), foram: aumentar a oferta escolar e acabar com a exclusão escolar, elevar o nível de desempenho do sistema educativo, melhorar a condição de ensino e fornecer ao MENJS os meios necessários para assegurar o seu papel de regulador e de controle do sistema educativo.

A esse respeito, Dorvilier (2012) enfatiza que os objetivos e os métodos de aplicação deste plano não estão apenas em contradição entre si, mas também na inadequação em relação às realidades socioeconômicas do país. O autor destaca que, após vários anos de intervenção, o Estado não chega, através desse plano, a superar o problema da desigualdade escolar. Dorvilier (2012) evidencia ainda que nem todas as crianças têm a mesma probabilidade de frequentar a escola.

---

educação. Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.

Nesta perspectiva, o Ministério da Economia e Finanças, MEF (2005) justifica a dimensão do limite deste plano. Revela que 3,3% das crianças de 6 a 11 anos nunca frequentaram a escola por causa da falta de infraestrutura escolar em suas áreas. Além disso, 0,3% das crianças abandonaram a escola por maus tratos nesses estabelecimentos de ensino e 59,1% por causa dos altos custos escolares nos estabelecimentos privados. Como resultado, a taxa líquida de escolarização é de cerca de 65%, com uma taxa de abandono de 13% e 34% no nível da educação básica.

Os dados citados mostram que a reforma de 1982 e o PNEF não resolveram os verdadeiros problemas do sistema da educação. O modo de organização administrativa do Estado haitiano é um dos fatores que pode explicar esse fracasso, na medida em que a administração pública é um aparato estatal na gestão de política da educação. A administração pelo meio da burocracia é um dos componentes da materialidade do Estado, Existindo uma relação entre ambos. Isto é, a administração é o reflexo do seu Estado e vice-versa (ANTOINE; JEAN BAPTISTE, 2019). Essa realidade não é diferente para a administração pública haitiana. O modelo do Estado haitiano é materializado na sua administração. Assim, o patrimonialismo do Estado haitiano domina a ordem administrativa, articulando-se com a estrutura burocrática. O patrimonialismo do Estado haitiano favorece não só a corrupção na administração pública, mas também gera uma burocracia concentrada, incapaz de prestar serviços à população.

A corrupção é comum na administração pública do país, sendo esta, para Péan (2003), uma herança antiga presente na própria fundação do Estado haitiano. Essa corrupção na administração pública tem efeitos diretos na gestão da política de educação do país, reduzindo a capacidade de Estado de fornecer educação pública à população. Nessa perspectiva, a corrupção é um fardo dos desfavorecidos na medida em que afeta a governança<sup>20</sup> do Estado, que é incapaz de dar acesso à educação para todos os filhos do país.

A corrupção no Haiti é perpetuada no tipo de gestão da administração pública de heterogestão. De acordo com Faria (2009), na heterogestão, os sujeitos são geridos

---

<sup>20</sup> A governança é a capacidade financeira e administrativa, em sentido amplo, de um Estado implementar políticas” (Pereira, 1998).

por outros, que definem as regras, as condutas, as estratégias, comandam os processos decisórios e detêm os instrumentos de controle. Esse modelo cria uma administração concentrada que reflete o Estado haitiano. Tal concentração é evidente na gestão da política pública do Estado através dos ministérios, especialmente do Ministério da Educação.

A educação no Haiti é administrada pelo Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional (MENFP). Este, por sua vez, é administrado pelo ministro<sup>21</sup> da educação que é nomeado pelo primeiro dos ministros em conjunto com o presidente da república. É responsável pela formulação, controle e regulação da política de Estado no campo da educação.

Vale ressaltar que o Haiti possui dez departamentos geográficos. Cada departamento possui uma diretoria departamental de educação que é responsável pela implementação das decisões tomadas pelo Ministério da Educação. O sistema educacional haitiano tem um modelo de gestão desconcentrado. Contudo, a Constituição de 1987 promoveu uma visão de descentralização<sup>22</sup> da administração pública haitiana. O Ministério da Educação é o órgão central do Estado que detém todos os poderes de decisão nesse setor. O Estado é quem tem o controle social<sup>23</sup> da gestão da política educacional sobre a sociedade, e não o contrário.

No sistema educacional haitiano, não há estrutura local na qual os poderes de decisão sejam compartilhados, nem a participação dos cidadãos na gestão da política educacional. Também não existe uma municipalização<sup>24</sup> da educação básica como

---

<sup>21</sup> Haiti tem um regime político semi-parlamentar e semi-presidencial. O presidente da república é eleito por sufrágio direto. O primeiro ministro é nomeado pelo presidente e aprovado pelo parlamento. O Primeiro-ministro em consulta com o Presidente escolhe outros ministros que também devem ser aprovados pelo Parlamento (veja a constituição de 1987 do Haiti).

<sup>22</sup> Marlova (1998) fez uma distinção entre os conceitos de descentralização e desconcentração. A descentralização consiste em um efetivo compartilhamento de poder entre o Estado e as autoridades locais que implicam na autogestão local, enquanto a desconcentração pode ser entendida como uma delegação de poder, sem mudar o poder de decisão.

<sup>23</sup> De acordo com Maria Valeria (2002), o termo controle social pode ser concebido em duas grandes concepções diferentes. Primeiro, o controle social pode ser o controle do Estado sobre a sociedade. A partir dessa perspectiva, o Estado controla a sociedade aos interesses da classe dominante. Em segundo lugar, o controle social pode ser entendido como o controle da sociedade sobre as ações do Estado. Nesse sentido, a sociedade tem a oportunidade de controlar o Estado em favor dos interesses da classe subalterna. Para fazer isso, precisamos ter participação cidadã na gestão da administração pública.

<sup>24</sup> Para Pompilus (2017), a municipalização da educação básica é uma transferência de competências e poderes do nível central para os municípios.

existe em muitos outros países. Esse modelo administrativo gera uma personalização que promove a corrupção e o nepotismo na gestão da sua política educacional.

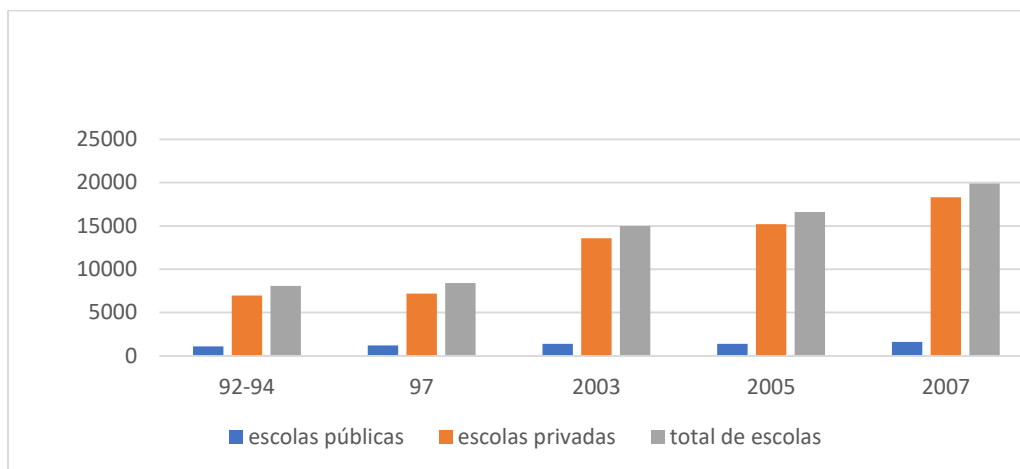
Como acabamos de mostrar, as diversas medidas no campo da educação, de 1804 até o presente momento, dão acesso a uma minoria de crianças da população haitiana. Observando essa falha, o Estado haitiano na aplicação da política neoliberal encoraja a iniciativa privada no campo da educação. Essa política ataca todas as formas de proteção social do Estado através as Políticas de Ajustamento Estrutural (PAE) impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Um dos objetivos da política de ajuste estrutural é reduzir os gastos do Estado nos serviços sociais, isto é, levar o Estado a se desvincular gradualmente de todas as atividades sociais, especialmente o setor de educação. Desta forma, a educação, que é reconhecido como um direito social e universal do Estado, tornou-se uma mercadoria em benefício do mercado.

A educação escolar no Haiti se apresenta mercantilizada com predomínio do setor privado no campo. Um estudo do Ministério da Educação Nacional (2007) destaca que 85% do ensino fundamental<sup>25</sup> no Haiti são fornecidos por escolas privadas. Como o dado evidencia, o Estado não atende as expectativas da população em termos de educação, o setor privado se afirma e tenta satisfazer essa necessidade criando escolas privadas. Nesta linha, a educação torna-se uma mercadoria para o benefício do setor privado. O gráfico a seguir mostra o estado da situação no Haiti de 1992 a 2007.

---

<sup>25</sup> Deve-se notar, no documento da Estratégia Nacional de Ação pela Educação para Todos, que o setor privado fornece 85% da oferta escolar, enquanto Pierre (2012), em seu livro, mencionou que o setor privado garante 90% da oferta escolar. De fato, preferimos citar a fonte oficial, que é 85%.

Gráfico1: Evolução das escolas públicas em comparação com as escolas privadas no nível de Educação básica de 1992 a 2007.



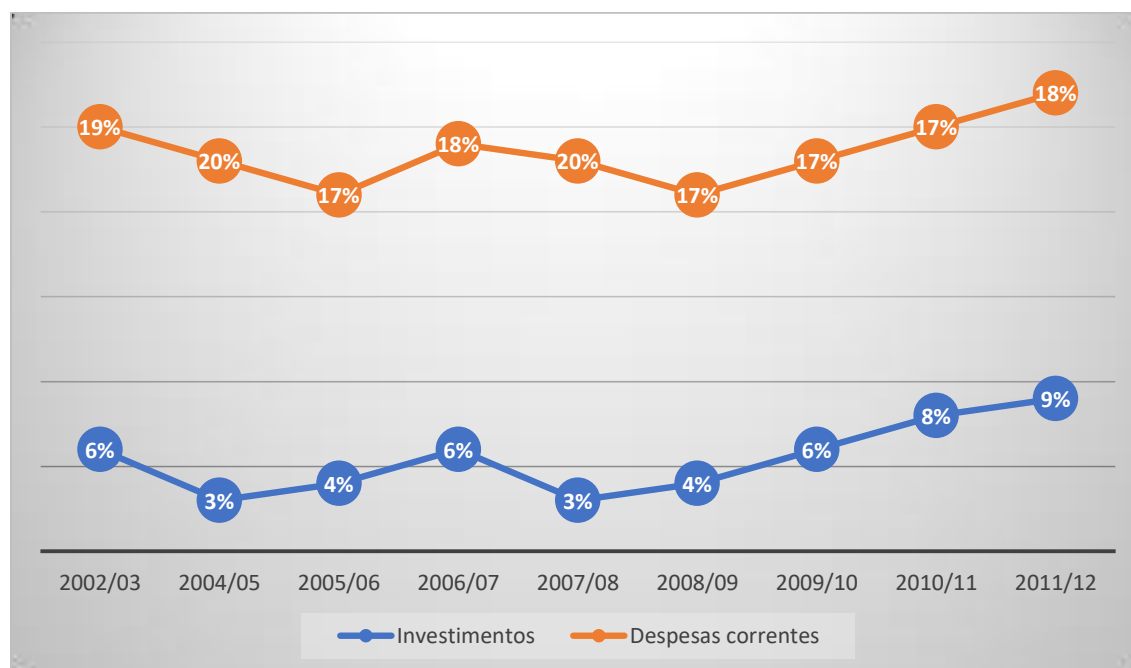
Fonte: François (2009)

Este gráfico nos permite destacar a relação entre o setor privado e o setor público no campo da educação. Em 1992, no Ministério da Educação Nacional havia 1.100 escolas públicas e, em 2007, foi 1.600, um aumento de 500 escolas públicas em 15 anos. O setor privado passou no mesmo período, de 6.964 para 18.300 escolas, um aumento de 11.336 instituições privadas ao longo desses 15 anos (FRANCOIS, 2009, p.166). Essa hegemonia do setor privado envolve as famílias a fim de garantir o financiamento dos custos escolares de seus filhos. Assim, o pagamento dos custos escolares representa um peso para as famílias pobres, pois as despesas escolares anuais são estimadas em cerca de 40% de sua renda anual (MOISSET, 2001). Cabe ressaltar que a educação é financiada principalmente pelas famílias (66%); o Estado financia apenas 22%, e outras ajudas externas, cobrem 12% para alimentação, subsídio das escolas não públicas e alfabetização. Os gastos no sistema educacional no Haiti ocorrem principalmente no setor não público (69%) que, no entanto, é financiado em até 15% pelo Estado e por ajuda externa (HAITI, 2013). No que diz respeito ao financiamento da educação pública, o Estado haitiano gastou, nos últimos dez anos, em média 18% de seu orçamento anual<sup>26</sup> neste setor. O gráfico a seguir

<sup>26</sup> O orçamento anual é uma lei de finança elaborada pelo poder executivo; aprovada pelo poder legislativo. Esta lei prevê receita anual de impostos do governo e define gastos e investimentos públicos.

mostra a evolução das despesas e investimentos orçamentários no setor da educação pública no período de 2002 a 2012.

Gráfico 2: Evolução em porcentagem das despesas e investimentos orçamentários na educação pública (2002- 2012) no Haiti.



Fonte: Haiti, 2013

O gráfico 2 apresenta as despesas e investimentos públicos da educação no Haiti em um período de dez anos consecutivos. Esses fundos, financiados pelo Tesouro Público (imposto da população, transferências de dinheiro para o Haiti e impostos cobrados em chamadas telefônica da diáspora) e doações do governo de Taiwan, que somam aproximadamente US \$ 60 milhões por ano. No que diz respeito ao orçamento da educação pública, destacamos que a porcentagem das despesas correntes é significativamente maior que a porcentagem de investimentos. Isso pode ser explicado pelo fato de que o salário dos funcionários e as despesas com a administração constituem a principal despesa do Estado nesse campo. De acordo com o Ministério da Educação Nacional e da Formação Profissional (MENFP), os salários dos funcionários representaram 80% das despesas do orçamento da educação pública

durante o período 2010-2011. O gráfico nos permite destacar um ligeiro aumento do investimento no setor público da educação no período de 2010 a 2012. O terremoto de janeiro de 2010, que causou a destruição de vários estabelecimentos escolares no país e, também, o colapso do Ministério da Educação Nacional pode explicar esse aumento da rubrica de investimentos desse setor neste período. Este gráfico nos permite entender que o investimento do Estado haitiano na educação pública não permite a construção de infraestruturas escolares capazes de garantir o acesso à educação para toda a população.

Diante desse quadro podemos inferir que o Estado haitiano, por meio do seu poder simbólico<sup>27</sup>, perpetua um sistema escolar desigual. Considerando a limitada capacidade intencionalmente do Estado para dar acesso à educação a todos os cidadãos e o alto custo das escolas privadas, as crianças da classe trabalhadora frequentam escolas privadas de baixa qualidade com custos reduzidos. Além disso, as famílias têm diferentes posições no campo social<sup>28</sup>, o que implica que elas não têm o mesmo capital social, cultural e econômico para agir sobre a estrutura da escola para ajudar as crianças a integrar o sistema escolar.

Ao analisar a posição das crianças desfavorecidas no sistema educacional haitiano, entendemos que elas têm pouca oportunidade de alcançar a educação superior e encontrar um emprego melhor no futuro, uma vez que a qualidade da educação de seus filhos não lhes permite a competitividade no mercado. Ainda vivemos em um mundo competitivo na qual tudo é transformado em mercadoria e aquele que tem melhor chance de sucesso possui o melhor capital social e cultural legitimado pela escola. Além disso, a escola haitiana inclina o equilíbrio no interesse das famílias que ocupam uma posição melhor no campo social. Os filhos dos pais favorecidos não só frequentam escolas de boa qualidade, como também a escola que valoriza a cultura de sua classe social.

---

<sup>27</sup> As formas do poder simbólico são princípios de construção da realidade social: os agentes sociais não são simplesmente partículas movidas por forças físicas, são também agentes conhecedores que portam estruturas cognitivas. E o poder simbólico é perpetuado pela violência legítima (BOURDIEU, 2014).

<sup>28</sup> Para Bourdieu (2014), os campos sociais são lugares tomados de posições específicas: escola, mídia, arte, economia, política, cultura, ciência, habitação. Assim, a posição de cada um no campo social é em função de seu capital cultural, econômico e social.

Dessa forma, a escola haitiana, de acordo com sua organização e seu funcionamento, pode ser caracterizada pelo pensamento de Bourdieu e Passeron (1970), pois consideram a escola como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Para esses dois autores, a escola desempenha o papel decisivo de transmissão dessas desigualdades por meio da escolha de programas escolares.

Ademais, o Estado haitiano reforçou a mercantilização do ensino fundamental financiando as escolas privadas, em 2011, por meio do Programa da Escolarização Universal, Gratuito e Obrigatório (PSUGO) no governo de Joseph Martelly. Para financiar esse programa, o Estado toma impostos sobre ligações telefônicas e taxas de transferência de dinheiro da diáspora<sup>29</sup> haitiana para o seu país através o Fundo Nacional de Educação (FNE) para subsidiar os alunos dos dois primeiros ciclos fundamentais<sup>30</sup> nas escolas privadas (CÉLESTIN, 2013).

A financeirização das escolas privadas pelo FNE entra na continuidade da aplicação do plano neoliberal do Estado do Haiti. Esse fundo, que poderia ser usado para aumentar o orçamento do Estado para a educação pública, destina-se a fortalecer a capacidade das escolas privadas. O subsídio de escolas privadas pelo fundo público enfraqueceu a capacidade do Estado haitiano de intervir no campo social. Nesse sentido, o Estado haitiano torna-se um Estado mínimo que está na fronteira da desproteção social. É nessa perspectiva que Brisola (2012, p.134) destaca:

O Estado, ao atender as demandas do capital por meio do fundo público, reduz os gastos sociais, adota políticas focalizadoras e meritocráticas de um lado e, de outro, mercantiliza os serviços, transferindo-os ao mercado e/ou para a chamada sociedade civil.

Ao aplicar a política de financeirização, o ensino fundamental não é visto como um direito do cidadão e um dever do Estado, como também se insere, por sua vez, em uma lógica mercantil ao serviço do setor privado haitiano. Essa lógica está ligada à agenda neoliberal que se volta para a descaracterização dos direitos sociais.

---

<sup>29</sup> Discutiremos o termo diáspora no segundo capítulo do trabalho. No entanto, de uma maneira simplista, a diáspora é todos os haitianos que vivem fora do Haiti.

<sup>30</sup> Os dois primeiros ciclos da educação fundamental no Haiti se estendem do primeiro ano de ensino fundamental ao sexto ano de ensino fundamental (quatro anos no primeiro ciclo e dois anos no segundo).

Devemos salientar que a estratégia do Estado de subsidiar as escolas privadas também está ligada a uma política da focalização. Isso se explica pelo fato de que esse programa tem como alvo escolas frequentadas por crianças de camadas desfavorecidas. Ou seja, esse subsídio afeta diretamente as crianças das famílias pobres. Para os líderes haitianos, essa iniciativa é uma política de justiça social destinada a combater a pobreza e a exclusão social (TARDIEU, 2016).

Na realidade, essa política de focalização reforça o sistema educacional desigual que existe no país desde a independência, isto é, está interessada em aumentar apenas a taxa de escolaridade, desconsiderando uma educação de qualidade capaz de preparar as crianças das famílias pobres para uma cidadania ativa<sup>31</sup>. Pode-se, a partir desse cenário, apreender que esse subsídio se esconde por trás do pretexto da escolarização universal para ampliar a acumulação de capital. É nessa linha que Maranhão apud Mota (2008, p.137) afirma:

O aumento dos investimentos em uma política social para os pobres esconde a abertura de novos e lucrativos mercados de investimentos para o capital privado, em detrimento do serviço público. Assim é que, atualmente, a *inclusão dos excluídos* serve de discurso de legitimação sobre os ativos públicos e para o andamento das reformas neoliberais.

Refletindo sobre a política pública do Estado haitiano em educação, entendemos que essa não é uma escolha casual e, sim, um resultado de um consenso com instituições internacionais para tornar mais eficaz a aplicação do plano neoliberal no país. Para Lander apud Amaral (2010), na sociedade contemporânea, essa política não é apenas uma teoria econômica, mas, um discurso hegemônico de um modelo de civilização.

Essa política hegemônica não permite que o Estado construa mais infraestrutura escolar para atender às necessidades dos cidadãos. Como resultado,

---

<sup>31</sup> A cidadania ativa enquanto saber básico permite ao cidadão à agir responsavelmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo [...] a harmoniosa relação homem/natureza. Trate-se de desafiar o atual sentido da globalização [...] que deve também incorporar a globalização da liberdade, da justiça e da solidariedade (FONCESA, 2015, p217).

diante das demandas de educação da população, o Estado haitiano recorreu a uma política de meritocracia e seletividade.

Esse sistema baseado no mérito individual aplica-se no ensino fundamental, especialmente no nível do terceiro ciclo<sup>32</sup> das escolas públicas. Para se matricular no nível do terceiro ciclo de escolas públicas, a criança deve passar em um concurso. Essa prática seletiva está ligada ao fato de que as turmas são estritamente limitadas nas escolas públicas do Haiti. Assim, uma criança que não passa no concurso tem duas possibilidades: ir para a escola privada ou abandonar o ciclo escolar. Deve-se notar que a realidade descrita diz respeito aos filhos das famílias pobres. As crianças de famílias favorecidas não frequentam escolas públicas por causa da qualidade dessa educação.

Essa política meritocrática não garante a redução da desigualdade escolar no sistema educacional no Haiti. Pelo contrário, amplifica-a na medida em que a meritocracia rompe com a noção de universalidade. Essa política se focaliza na singularidade ignorando a estrutura social desigual. Nesse sentido, os alunos que não conseguem passar no concurso não são vistos como vítimas de um sistema social injusto, mas como responsáveis por seus fracassos. Dessa forma, o Estado haitiano, com seu poder simbólico, legitima as desigualdades escolares por meio de um sistema meritocrático.

As diferentes análises nos permitem entender o porquê do Estado haitiano ser incapaz de fornecer acesso à educação a todos os cidadãos do país. Contudo, a escolarização universal, gratuita e obrigatória não é somente garantida na Constituição de 1987 em vigor, mas é um slogan quase que de todos os chefes de Estado para obter poder. O Estado haitiano, por sua escolha econômica, que se compromete a aplicar programas de ajuste estrutural, não tem infraestrutura escolar suficiente para atender as demandas desses cidadãos. O acesso à educação para todas as crianças aparece como um paradoxo quando sabemos que a política do Estado está focada na redução dos direitos sociais. Em suma, como o acesso à educação pode ser dado a

---

<sup>32</sup> O terceiro ciclo é o último ciclo da educação fundamental no Haiti. Tem uma duração de quatro anos. No final do terceiro ciclo, o aluno deve passar em uma prova oficial organizada pelo Ministério da Educação no território nacional para ter acesso ao ensino médio.

todas as crianças do país se o Estado não quer realizar gastos orçamentários significativos nessa área?

Nossa análise da trajetória histórica do sistema educacional haitiano nos permite detectar que o Estado, repetidamente, tentou fornecer soluções para permitir que mais crianças tenham acesso à educação. As tentativas mais recentes são a reforma de 1982 e o Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF). No entanto, todas essas medidas não trouxeram uma mudança profunda no sistema, capaz dar acesso a um público mais amplo no campo da educação. O fracasso dessas medidas está ligado à estrutura do Estado.

A estrutura do sistema de educação no Haiti é coerente com o modelo de Estado do país. Dessa forma, seu sistema de educação é o produto de um Estado corrupto e desigual na gestão de sua política pública ao longo de sua história. Esse sistema apenas reproduziu as desigualdades escolares que tem sua matriz no modo de produção econômica da sociedade haitiana. Em consequência, os mais desfavorecidos da sociedade haitiana acham-se em situação de exclusão escolar em violação de seus direitos. Para entender melhor a lógica dessa política educacional desigual na história do Haiti, é necessário analisar a concepção do Estado haitiano.

Considerando a diversidade de linhas teóricas e concepções de Estado, desde a antiguidade até a sociedade contemporânea, inclusive polêmicas, além de múltiplas, entendemos ser importante tratarmos neste trabalho sobre o modo da organização do Estado haitiano, sem, no entanto, adentrarmos na discussão da gênese do Estado, como uma organização humana. Ao analisamos as diferentes abordagens, entendemos que o Estado nem sempre existiu como uma organização, portanto, se constitui uma invenção dos povos, na história da humanidade. Inexiste, portanto, um modelo padrão de organização, tampouco se conta com uma definição inequívoca do Estado. De fato, uma caracterização do Estado, com vistas a realizar uma análise, obriga-nos a tomar posição de uma concepção ou de outra. Diante disso, analisaremos algumas percepções teóricas acerca da natureza do Estado haitiano, para assim situar nossa percepção neste estudo.

O Estado haitiano surgiu como emergência da sociedade haitiana em 1804, data que marca a independência do país do império colonial francês. Nesse sentido, o

Estado haitiano tem dois séculos de história que sustentam a estruturação de suas relações culturais, sociopolíticas e econômicas com a sociedade. Barthélemy (1987), Lundahl (1992) e Corten (2011) evidenciam que o Haiti tem sido, desde sua emergência como nação soberana, um Estado predatório e fraco, instituído contra a nação. Tradicionalmente, fundamenta-se na relação de exploração entre camponeses e as elites do país. Os autores mostram que o próprio Estado haitiano tem sido a fonte do empobrecimento e subdesenvolvimento do país, ou seja, utilizam uma abordagem economista para caracterizarem a natureza do Estado haitiano.

Etienne (2007) transcende esse recorte econômico, colocando a não emergência do Estado moderno no Haiti como fonte de subdesenvolvimento do país. Para este autor, o Estado haitiano é de natureza neo-patrimonial, o que é evidenciado no fato de que nos últimos dois séculos, o Estado não conseguiu construir um sistema tributário racionalizado, e não desenvolveu um sistema administrativo formalizado. Focalizando-se no aspecto fiscal para conceituar o Estado haitiano, Etienne se refere se respalda na abordagem weberiana do Estado.

Cabe destacar que analisando essas duas abordagens é possível perceber ainda uma superficialidade de entendimento, quando desconsideram as tensões políticas do Estado haitiano. A exemplo disto, quando nos atentamos para a história do sistema educacional haitiano, entendemos que o Estado haitiano fundamenta-se especificamente na reprodução das desigualdades sociais em sua formação social.

Trata-se de uma produção que é inseparável da forma organizacional do Estado, e isso ocorre desde o assassinato do Dessalines, conforme já foi abordado anteriormente. O Estado haitiano<sup>33</sup>, tanto em sua sociedade política, quanto na sociedade civil, desempenha um papel de regulador das desigualdades sociais por meio das suas políticas públicas. A sociedade civil<sup>34</sup> haitiana sustenta a estrutura desigual da sociedade por meio de um sistema educacional hierarquizado,

---

<sup>33</sup> Analisamos Estado haitiano na visão gramsciana de Estado. Essa dimensão analítica concebe o Estado, em estrito senso, como sociedade política, e em lato senso, como sociedade política mais sociedade civil.

<sup>34</sup> A sociedade civil é formada por múltiplas organizações sociais de caráter cultural, educativo, religioso, mas também econômico e, inclusive, econômico (WANDERLEY, 2012).

considerando que de acordo com Joint (2008), o sistema escolar haitiano constitui-se de uma estrutura piramidal, dividida em escolas privadas e escolas públicas.

Portanto, a escola haitiana, como um componente da sociedade civil e órgão da superestrutura do Estado é encarregada de perpetuar essa desigualdade escolar, difundindo a ideologia e os valores da classe dominante. Entretanto, para regular a desigualdade escolar, a fim de apaziguar seus efeitos, o Estado haitiano historicamente implementa políticas de reforma educacional, de caráter compensatório e reformista, ignorando a estrutura de desigualdade da sociedade.

É neste cenário que o Estado haitiano desempenha um papel includente dos excluídos, o que demonstra ser uma estratégia para ocultar essas desigualdades. Se por um lado, com vistas a superar este dano social promovido pelo Estado haitiano, a política de Educação de Jovens e Adultos se configuraria justiça social, há de se questionar se de fato existe uma política de Educação de Jovens e Adultos no Haiti.

#### 1.5- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO HAITI

Há mais de meio século, das nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por alguns países do mundo, alcançar esse objetivo ainda não é uma realidade. Em consequência, alguns países sobre a direção da UNESCO realizaram a Conferência de Jomtien de 1990 à Tailândia. Para Haddad et al (1990), esta conferência foi uma iniciativa para reavivar a ação em escala do planeta para atender às necessidades da educação básica de todos, crianças, jovens e adultos, e para impedir a degradação dos serviços de educação básica observada nos últimos anos em muitos países. Na sequência, em 2000, em Dakar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação ocorreu onde a maioria dos países do planeta, incluindo o Haiti, assinou o "Marco de Ação de Dakar". No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, Antoine (2016, p.9) enfatiza que o Fórum previu, por um lado, satisfazer as necessidades educativas de todos os jovens e de todos os adultos, assegurando o acesso equitativo aos programas adequados que visassem a aquisição de conhecimento e habilidades necessárias na vida cotidiana. Por outro lado, visa

melhorar os níveis de alfabetização de adultos em 50% até 2015, incluindo mulheres, e garantir que todos os adultos tenham acesso equitativo à educação básica e aos programas de educação continuada.

Baseado nas recomendações do Marco de Ação de Dakar, em 2007, o governo haitiano elaborou o documento “Estratégia Nacional de Ação de Educação para Todos (SNA-EPT)”. Apesar de esse documento ter sua origem no Fórum Mundial de Educação de Dakar, lendo-o, não revelamos nenhum objetivo articulado em torno de uma política de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, destacamos um ponto do documento que trata a educação não formal no Haiti. Para o Ministério da Educação Nacional e da Formação Profissional (HAITI, 2007, p.57), a educação não formal refere-se a qualquer forma de aprendizagem organizada fora do sistema formal e atende às necessidades específicas de treinamento de qualquer grupo particular de adultos ou crianças. Neste caso, o que dizer da Educação de Jovens e Adultos pelo Estado haitiano sabendo que todos os países signatários do Fórum de Dakar se comprometeram a promover o acesso à educação para jovens e adultos?

Nosso conhecimento e nos documentos consultados<sup>35</sup>, não encontramos nenhum plano ou programa específico da Educação de Jovens e Adultos no Haiti. Mas isso não significa que essas categorias, apesar de suas idades, sejam proibidas de ter acesso à educação no sistema público. Nessa perspectiva, é necessário esclarecer a posição de jovens e adultos dentro do sistema da educacional haitiano.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF), o sistema de educação haitiana tem dois componentes. Primeiro, um aspecto formal que engloba a pré-escola, a educação fundamental com três ciclos, ensino médio, formação profissional e ensino superior. Em seguida, um aspecto não formal que reúne alfabetização de adultos, formação à distância, centros noturnos, educação especial, isto é, educação para crianças e adolescentes com mobilidade reduzida (ROBLIN, 2017).

Ao analisar os dois componentes do sistema educacional haitiano, entendemos que o Estado não coloca a ênfase em uma política de Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>35</sup> Consultamos o plano da “Estratégia Nacional de Ação de Educação para Todos (SNA-EPT)” e Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF). Estes dois documentos definem a orientação e a política do Estado haitiano no campo da educação.

No entanto, encontramos jovens e adultos nos dois componentes do sistema educacional. No setor formal da educação, jovens são considerados como *surâgés scolaires*<sup>36</sup>. Esta categoria é geralmente encontrada em escolas públicas e escolas privadas de baixa qualidade. Essas escolas geralmente funcionam à noite. Os *surâgés scolaires* são alunos de famílias geralmente pobres, e, principalmente do campo ou jovens em situação de trabalho doméstico (ANTOINE, 2015).

Entendemos que a presença de *surâgés scolaires* na educação fundamental causa problemas pedagógicos, na medida em que esta categoria de alunos está na mesma sala de aula com as crianças. Além disso, não existe uma política pedagógica que leve em consideração suas necessidades específicas. Dessa forma, os *surâgés scolaires* estão em um ciclo de abandono e repetição escolar que complica ainda mais a sua situação.

No entanto, Antoine (2015) aponta que alguns professores em sua prática pedagógica levam em consideração a condição dos alunos em situação de empregada doméstica no Haiti. Este estudo mostra que os alunos cujos professores levaram em consideração suas situações de trabalho como empregadas domésticas, na maioria dos casos, concluíram com sucesso sua escolaridade. Tiveram boas notas e, na maioria dos casos, estão entre os melhores alunos. Eles têm uma opinião positiva da escola. E a maioria deles está muito satisfeita com suas habilidades intelectuais e tem uma opinião positiva sobre seu futuro.

Este estudo mostra a necessidade de uma política pedagógica em prol de *surâgés scolaires* e alunos em situação de empregada doméstica<sup>37</sup>. Esses alunos têm experiências que a escola deve levar em conta em sua formação.

As escolas noturnas e os centros de alfabetização no setor da educação não formal estão relacionados à Educação de Jovens e Adultos no Haiti. As escolas noturnas são centros privados ou públicos, comportando jovens, adultos e alunos em situação de empregada doméstica que querem concluir seus estudos. Mas eles estão

---

<sup>36</sup> Conforme Antoine (2015), os *surâgés scolaires* são alunos com idade superior a 14 anos da educação fundamental.

<sup>37</sup> Os alunos em situação de empregada doméstica são geralmente *surâgés scolaires*. No entanto, o oposto não é necessariamente verdadeiro.

presos nas mesmas dificuldades pedagógicas mencionadas acima para *surâgés scolaires*.

Quanto aos centros de alfabetização, são compostos por jovens e adultos que nunca tiveram acesso à educação formal. Para Roblin (2017), a intervenção estatal no campo da educação não formal é limitada à alfabetização. No entanto, o Haiti é, no Caribe, o país que tem a maior taxa de pessoas não alfabetizadas. Os dados indicam que a taxa de analfabetismo no Haiti é de 38% no plano nacional, com uma taxa de 48% em áreas rurais contra 24% nas grandes cidades (UNESCO, 2017).

O Estado haitiano, através de sua história, tomou várias medidas para alfabetizar a população. As primeiras iniciativas no campo da alfabetização remontam aos anos 1940 sob o governo de Lescot Elie<sup>38</sup>. Na sequência, em 1947, o sucessor de Elie Lescot, o presidente Durmarsais Estime criou uma Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA), e promulgou uma lei que estabeleceu o rumo do lançamento da campanha de alfabetização. Esta campanha foi apoiada pela UNESCO. Vale ressaltar que, em 1949, a DGEA foi substituída pela Secretaria de Educação de Adultos. A segunda campanha durou até 1954 e foi oficialmente apresentado pela UNESCO como um projeto piloto do Caribe. Esta campanha não teve bons resultados, pois não se espalhou por todo o território nacional (ROBLIN, 2017).

Em 1957, sob a ditadura de François Duvalier, outra campanha de alfabetização foi lançada, terminando em 1961. No mesmo ano, o Escritório Nacional de Educação Comunitária (ONEC) foi criado e iniciou o lançamento de uma quarta campanha de alfabetização. E, em 1967, o Escritório Nacional de Alfabetização e Ação Comunitária (ONAAC) foi substituído pelo ONEC (ROBLIN, 2017).

Sobre a ditadura, de 1957 a 1967, foram lançadas duas campanhas de alfabetização. Os resultados desses diferentes programas foram limitados. Estas campanhas de alfabetização realizaram sob a influência de *Tontons macoutes*<sup>39</sup> de Duvalier. Elas tinham uma orientação política de alienação para manter o ditador no

---

<sup>38</sup> Segundo Etienne (2007), Lescot Elie foi o presidente de 1941 a 1946. Lescot foi acusado de anti-negro. Com resultado, negros estão se manifestando nas ruas com gritos de "Abaixo mulatos!". Os mulatos que se sentiam ameaçados fecharam as portas de suas lojas. Então, depois as greves e mobilizações estudantis e populares, o exército haitiano tomou o poder em 11 de janeiro de 1946.

<sup>39</sup> *Tontons macoutes* era uma milícia chamada Voluntários da Segurança Nacional no Haiti. Essa força paramilitar foi criada em 1959 pelo ditador de François Duvalier.

poder. Portanto, o envolvimento da política nas campanhas de alfabetização tem sido a base do fracasso desses programas (FRANCOIS, 2009).

Em 1991, o presidente Jean Bertrand Aristide cria o Escritório Nacional de Alfabetização (ONA), mas o golpe de 30 de setembro de 1991 orquestrou contra ele, foi interrompido este programa. No seu regresso do exílio em 1994, ele criou e nomeou, por decreto presidencial, um Secretário de Estado para a Alfabetização (SEA), que existe até o momento atual.

Apesar dessas diferentes medidas, a taxa de analfabetismo é preocupante. Em todos os dez departamentos do país, com exceção do Departamento Sul, o número de mulheres não alfabetizadas é maior que o os homens não alfabetizados. A distribuição da população não alfabetizada de 15 a 24 anos por sexo em 2007 mostra que o terceiro da população haitiana é não alfabetizado, com 29.5% mulheres e 25.6% homens (FRANCOIS, 2009). Assim, apesar de alguns progressos nos últimos anos, desigualdades de gênero persistem no sistema educacional haitiano.

A história da educação no Haiti desempenha um papel importante nas características atuais do seu sistema escolar. Após a independência, apesar da tentativa de uma educação universal, depois do assassinato de Dessalines e da morte de Christophe, sucessivos governos deram acesso à educação aos filhos dos mulatos e oficiais do exército que prestaram serviços excepcionais à pátria. O que caracteriza sobretudo um sistema educacional segregacionista que se baseia na exclusão de um grande número de crianças da campanha na escola. É nessa dinâmica que se perpetua a reprodução de classes sociais desfavorecidas no Haiti.

A partir de 1982, houve uma tendência produtivista da educação no Haiti. Essa tendência estava ligada à alta demanda de educação da massa. Foi também uma necessidade do mercado no contexto de aplicação da política neoliberal. No entanto, o presente momento, a probabilidade de que uma criança de uma família pobre tenha acesso à educação ainda é muito baixa. A ampliação da oferta escolar voltada para a reforma escolar de 1982 e o PNEF não tiveram o resultado esperado. Dado o processo de empobrecimento da nação haitiana, o sistema econômico não gera recursos financeiros capazes de financiar o sistema escolar a fim de dar acesso à educação para toda a população haitiana. Esta situação cria uma crise de governabilidade e

transforma o Estado haitiano em um Estado estrito mínimo. Diante dessa crise econômica e também de outros fatores, parte da população usa a imigração como alternativa.

## **CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA MOBILIDADE INTERNACIONAL DOS HAITIANOS**

Este capítulo objetiva analisar o fenômeno migratório haitiano correlacionando-o com o contexto sociopolítico e a dinâmica interna e externa do país, sobretudo, a singularidade deste processo migratório para o Brasil. Em primeiro lugar, busca-se clarificar os conceitos de imigração, emigração e migração a fim de compreender os diferentes movimentos existentes dentro desse fenômeno.

A emigração e imigração são dois elementos de deslocamento do movimento migratório. Comumente, esses dois termos são usados um no lugar do outro, no entanto, do ponto de vista conceitual, existem diferenças entre eles. Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM) - agência das Nações Unidas, a emigração é a ação de deixar sua região ou seu Estado de residência a fim de instalar-se em outra região ou em outro Estado estrangeiro, enquanto que a imigração é a instalação de um indivíduo ou grupo de indivíduos em outro país.

Analisando essas duas definições, pode-se entender que emigração e imigração são dois elementos consubstanciais e inseparáveis, isso é, um não existe sem o outro. A emigração é considerada como o ponto de partida do fenômeno e a imigração é o ponto de chegada. No entanto, a migração é o termo que engloba ambos os fenômenos. Para o OIM (2014), a migração é o deslocamento de uma pessoa ou grupo de pessoas entre países ou em um país entre dois lugares em seu território.

A migração não é um fenômeno recente na história da humanidade. Nessa linha, Castro (2018, p.47) destaca que o movimento migratório é um fenômeno que ocorre desde os primórdios da civilização humana, constituindo-se como uma das principais causas do povoamento ou despovoamento de um território. Tal fenômeno atualmente ocupa um lugar de destaque nas agendas nacionais e internacionais. Tornou-se objeto de pesquisa em várias áreas das ciências sociais e humanas (antropologia, sociologia, serviço social, história, geografia, dentre outras) sendo investigado e desvelado a partir de múltiplos sentidos e significados.

Segundo relatório de António Manuel de Oliveira Guterres, Secretário Geral das Nações Unidas (2017), o número de migrantes internacionais é atualmente estimado em cerca de 258 milhões. Em 2000, a porcentagem de migrantes internacionais

aumentou em 49%, superando a taxa de crescimento da população mundial em 23%. Dessa forma, o número de migrantes aumentou de 2,8% para 3,4% da população mundial.

Esses dados ilustram o tamanho demográfico dessa mobilidade humana mundial. Observamos que a migração é um fenômeno complexo envolvendo fatores econômicos, políticos e sociais multifacetados e com profundas implicações nos países, tanto de origem quanto de destino. Castro (2018) enfatiza que os imigrantes enfrentam situações diversas como saudade dos familiares que ficaram na sua terra natal, dificuldades de comunicação, xenofobia e negligência do poder público. Somando-se a isso o fato de que o número de imigrantes está crescendo no mundo, é essencial que se compreenda as razões e elementos que explicam essa necessidade de migrar.

Os deslocamentos migratórios ocorrem pelas mais diversas razões, como as guerras, adversidades naturais, dificuldades econômicas e conflitos políticos entre povos (DURÃES; CORRÊA, 2015). Portanto, os fatores de migração não são homogêneos. Na contemporaneidade, a mobilidade dos seres humanos é um fenômeno que se insere na dinâmica da globalização, entretanto, os fatores da mobilidade estão especificamente relacionados à cada sociedade.

No caso do Haiti, para entender esse fenômeno e a vinda dos haitianos para o Brasil, devemos levar em consideração as particularidades dessa sociedade. Nesse sentido, o fenômeno migratório no Haiti precisa ser entendido levando em consideração, além de aspectos históricos e geográficos, os desafios inerentes às estruturas econômicas, culturais e políticas do país.

A história desse fenômeno pode ser dividida em três períodos. O primeiro grande fluxo migratório haitiano é marcado no contexto da invasão estadunidense em 1915. O segundo período iniciou-se a partir da ascensão ao poder o ditador Duvalier (1957-1986), reduzindo os espaços de liberdade econômica, política e cultural da maioria dos haitianos. E, o terceiro momento teve início no final da década de 80 do século passado, marcado pela transição política pós 1986 e também pela vasta destruição do setor produtivo e da economia nacional, o que conduziu o país ao status de consumidor quase que exclusivo do mercado internacional, atendendo aos

interesses do capital. Para a compreensão do fenômeno da migração haitiana para o Brasil, é primordial refletir, com maior profundidade, os aspectos históricos da mobilidade da sociedade haitiana, que levam ao reconhecimento de uma diáspora haitiana, principalmente no Brasil.

## 2.1- ASPECTOS HISTÓRICOS DA MOBILIDADE HAITIANA NO BRASIL

A migração não é um fenômeno recente na história da sociedade haitiana. A mobilidade nacional e internacional faz parte da história e cultura do povo haitiano. De acordo com Audebert (2012), o número de pessoas que vive fora do país é estimado em dois milhões, o equivalente de 20% da população. Seguindo uma visão paradigmática do campo migratório, a história da chegada dos negros africanos na ilha do Haiti constitui a primeira fase desse fenômeno.

Nessa perspectiva, Audebert (2012) e Handerson (2015) notam que, após o genocídio dos povos indígenas durante o período pré-colonial, são os africanos exportados forçadamente como imigrantes que substituíram a força de trabalho dos indígenas nos campos como escravos por meio do comércio transatlântico. Assim, desde antes do surgimento do Estado haitiano, ainda quando esse território era colônia espanhola e francesa, a migração já existia, embora de maneira forçada, como um mecanismo para o enriquecimento dos poderes coloniais da época.

É importante enfatizar que esses imigrantes forçados, posteriormente, conquistaram a independência e povoaram o país. Assim, a nação haitiana, como aponta Audebert (2012), nasceu de uma forma de migração forçada. Após a independência do Haiti, a migração assumiu outras formas e razões. Para esse fim, depois da independência, as questões econômicas, políticas, sociais, ambientais e culturais estão os principais fatores causando a mobilidade dos haitianos. É nessa perspectiva que analisaremos a trajetória migratória haitiana em três períodos.

De acordo com autores como Hurbon (1987), Audebert (2012), Handerson (2015) e Jean Baptiste (2018), os primeiros fluxos migratórios internacionais dos haitianos coincidem com a invasão militar estadunidense de 1915 à 1934. Essa mobilidade externa pode ser explicada pelos problemas econômicos internos do país

no início do século XX e pela ofensiva imperialista dos Estados Unidos em todos países na América Latina.

Como já mencionamos no primeiro capítulo, depois da independência do Haiti, os líderes haitianos adotaram um sistema econômico feudal acompanhado de uma militarização do campo e o desenvolvimento do trabalho por meio da força coerciva. Essa estratégia econômica provocou o empobrecimento dos camponeses criando uma dicotomia entre cidades e campo. Nesse contexto, Audebert (2012) aponta que a mobilidade interna para as grandes cidades tornou-se sinônimo de sobrevivência e liberdade para os camponeses.

Além das condições econômicas estruturais, Audebert (2012) enfatiza que a entrada do Haiti na era da emigração faz parte de um contexto global de penetração dos interesses econômicos estadunidenses no Caribe, apoiado por uma estratégia intervencionista. Nessa perspectiva, o autor destaca que a ocupação implicou numa política de expropriações de camponeses de suas terras, a fim de estabelecerem as indústrias norte-americanas.

Castor (1988) aponta que essa política econômica transformou os camponeses em diaristas de empresas americanas, com um salário ínfimo, insuficiente para cobrir as necessidades primárias. O salário variava de 20 a 30 centavos de dólar para homens e 10 centavos para mulheres e crianças, que forneciam de 10 a 15 horas diárias de atividade nos campos, com contratos de trabalho que transformavam os camponeses análogos à escravos. Audebert (2012) enfatiza que essa política gerou a degradação das condições de vida dos camponeses e causou, finalmente, a emigração de centenas de milhares de camponeses expropriados.

Simultaneamente, os Estados Unidos da América, naquela época, invadiram a Nicarágua, a República Dominicana, Cuba e Porto Rico (LOUIS JUSTE 2007). Depois de uma década de invasão militar, a metade das plantações da República Dominicana e Cuba ficou sob controle do capital estadunidense. Além disso, os investimentos açucareiros dos invasores em Cuba eram cem vezes maiores àqueles do Haiti (LEMOINE apud AUDEBERT, 2012). Para explorar essas plantações, o capital estadunidense precisava de mão de obra. Como consequência, os invasores tiveram maiores investimentos na República Dominicana e em Cuba, e, portanto, favoreceram

a emigração de camponeses haitianos expropriados como cortadores de cana-de-açúcar nas plantações norte-americanas nesses dois países vizinhos. Dessa política, a mobilidade externa assumiu proporções consideráveis no país.

Segundo Castor (1988), o número de imigrantes haitianos legais enumerados em Cuba de 1915 à 1929 era estimado em 221.468 pessoas. A Tabela 2 ilustra a evolução desse fluxo de emigrantes durante esse período:

**Tabela 1:** Evolução do fluxo migratório legal de haitianos para Cuba (1915-1929)

ANOS	NUMERO DE IMIGRANTES
1915	23.490
1916-1917	15.119
1918-1919	18.597
1920-1921	48,289
1922- 1923	30.269
1924-1925	44,487
1926-1927	35,717
1928-1929	5.500
Total	221.468

**Fonte:** Castor (1988)

Segundo o autor, a emigração ilegal dos haitianos representou entre um terço e a metade da emigração legal naquela época. Em média, entre 30 e 40 mil pessoas emigraram para Cuba anualmente em busca de uma vida melhor. Para o ano de 1920, estimou-se a chegada de cerca de 50 mil emigrantes (legal e ilegalmente) em Cuba (CASTOR, 1988).

No caso da República Dominicana, Castor (1988) afirma que a emigração dos haitianos ficou fora de controle, assim, estatisticamente, o número desse fluxo migratório não é conhecido de modo exato. No entanto, Audebert (2012) estima que, durante a invasão dos EUA, de 200.000 (duzentos mil) à 300.000 (trezentos mil) haitianos estiveram trabalhando na República Dominicana. Vale ressaltar que o Haiti tem 380 (trezentos e oitenta) quilômetros de fronteira terrestre com a República Dominicana, praticamente sem nenhum tipo de controle o que leva a um fluxo migratório clandestino fora do controle das autoridades estaduais dos dois países (PNUE, 2013).

Diante desse fluxo migratório, a opinião pública dominicana ficou alarmada e os dominicanos viram que a presença haitiana representava uma séria ameaça política, econômica e cultural para a sociedade dominicana. Assim, segundo Gentili (2014), a xenofobia de dominicanos contra os haitianos alcançou dimensão violenta. Em outubro de 1937, o ditador dominicano Rafael Trujillo ordenou o massacre de milhares de cidadãos haitianos. Ainda não se sabe de fato, quantos foram assassinados nesse massacre, estima-se cerca de 30.000 (trinta mil) entre homens, mulheres e crianças haitianos, em sua maioria, trabalhadores agrícolas em condições de escravidão. As pessoas foram massacradas pelo exército e pela polícia dominicana por meio do uso de machados, pistolas, facas e bastões.

Cabe destacar que os únicos haitianos que não foram exterminados estavam trabalhando em grandes propriedades empresariais estadunidenses, ou seja, o massacre de haitianos por Trujillo aconteceu para promover a limpeza étnica baseada explicitamente em uma concepção racista e anti-haitiana, o que não afetou os interesses do capital americano (GENTILI, 2014).

A gênese da dinâmica migratória externa haitiana insere-se na divisão internacional do trabalho criado pelos Estados Unidos no Caribe (AUDEBERT, 2011). Essa primeira forma de emigração foi uma contribuição de mão de obra, quase servil, para o desenvolvimento do capital americano nas plantações e refinarias de açúcar em Cuba e na República Dominicana. Compreende-se nesse contexto, que o Haiti cumpriu apenas uma função de fornecedor de mão de obra barata em detrimento de seu desenvolvimento econômico.

O investimento dos invasores na agricultura no Haiti foi oito vezes menor que na República Dominicana e cem vezes menor do que em Cuba (AUDEBERT, 2011). Esses dados destacam o desprezo imperialista americano pelo desenvolvimento da economia nacional do Haiti. Também justifica a estratégia dos invasores para forçar os camponeses emigrarem nas plantações norte-americanas dos países vizinhos. Becker, 1997 apud Sousa et al (2015, p.153) aponta que:

A migração pode ser definida como a “mobilidade espacial da população”, situada na concepção neomarxista em que migrantes são todos aqueles indivíduos que seguem os movimentos do capital sob a condição de força de trabalho assalariado, ou potencialmente

assalariado. De fato, a imigração, nesse viés, poder ser entendida como uma crescente sujeição do capital ao trabalho.

O autor aponta a imigração como movimentos espaciais da população em função do capital. Essa interpretação explica, em certa medida, o primeiro período da história da migração haitiana, na medida em que esse fluxo é determinado por aspectos econômicos internos e externos do país. No entanto, apenas esse aspecto é insuficiente para explicar a extensão desse fenômeno através de sua evolução no Haiti.

O segundo momento notável da migração haitiana é marcado, principalmente, por conflitos internos, sobretudo, o endurecimento do regime político de Duvalier François. De acordo com Pongnon (2017), Duvalier François foi eleito presidente para um mandato de cinco anos em 1957. Ao final de seu mandato, manteve-se no poder se autoproclamando presidente de forma vitalícia e hereditária. Com o regime ditatorial, Hurbon (1987) enfatiza que todas as instituições do país (exército, polícia, igreja, educação, imprensa, etc.) colocaram-se à serviço de seu governo com o único objetivo de permanecerem ocupando os espaços de poder.

Ao mesmo tempo, como já mencionamos anteriormente neste trabalho, o ditador criou uma milícia de repressão, sob a denominação de *tontons Macoutes*, a fim de alcançar a submissão da população sob seu poder. Assim, os *tontons macoutes* se integraram em todos os espaços da vida nacional para impor o regime à população. Esse contexto político amplificou o caráter do nepotismo do Estado haitiano. O roubo e a corrupção generalizada tornaram-se normais pelos defensores do regime. Além disso, o desenvolvimento da economia nacional não se apresentou uma preocupação para o regime. Nesse cenário, a possibilidade de ter uma mobilidade social é quase impossível na época no Haiti. Apenas aqueles que se submetem ao regime têm a chance de melhorarem suas condições de vida (HURBON, 1987).

Essa situação política agravou a condição socioeconômica da população e, ao mesmo tempo, reduziu a liberdade econômica e a vida política e cultural da maioria dos haitianos. Como resultado, a emigração apareceu como a única alternativa para escapar do regime. Hurbon (1987, p.42) afirma em relação à época, que:

O problema da migração não está apenas ligado à extrema miséria da população, mas antes de tudo à impossibilidade de sair [...]. O

desespero é ainda mais completo quando o regime é autoproclamado pela vida e hereditário. [...] a presença de um ditador de vinte e cinco anos mostra ao camponês que não há mais, nem para ele, nem para seus descendentes, nenhuma chance de melhorar sua vida dentro do Haiti. Este camponês é, portanto, forçado a fugir.

Essa conjuntura político-econômica afetou todas as camadas sociais, resultou no surgimento de novos sujeitos da emigração e de uma nova trajetória no espaço de mobilidade internacional, marcado pela reconfiguração do fenômeno migratório (JEAN BAPTISTE, 2018).

Com a personalização do poder, o regime de Duvalier abalou todos seus adversários. Assim, as primeiras ondas migratórias massivas das classes média e rica deixaram o país em busca de uma condição pacífica de vida. Ao contrário do primeiro fluxo emigratório durante a invasão militar estadunidense quando os haitianos emigraram para a República Dominicana e Cuba, essa nova categoria migrou para a América do Norte. Segundo Audebert (2012), durante a ditadura, houve 50.000 (cinquenta mil) emigrantes no nordeste dos Estados Unidos e 3.600 (três mil e seiscentos) em Quebec no Canadá. Henderson (2015) afirma que a maioria desse contingente emigrante era constituída de profissionais graduados e intelectuais. O autor destaca que, na década 60 e 70 do século passado, esse perfil de imigrante estendeu-se para Montreal, Boston, Chicago, Miami.

Se o massacre xenofóbico de 1937 quebrou o impulso da emigração dos haitianos para a República Dominicana, com a ditadura de Duvalier, a situação tomou outro formato. Durante o período da ditadura, o recrutamento de mão de obra haitiana nas plantações na República Dominicana foi uma política estatal. Em termos de política migratória entre esses dois países, Jean Baptiste (2018, p.98) enfatiza que:

O Estado haitiano assinou vários acordos com a República Dominicana para o recrutamento da mão de obra haitiana. Essa política de migração foi transformada em uma fonte interna de receitas para o Estado Haitiano, na medida em que este se beneficiou de algumas vantagens nessa dinâmica migratória com o Estado Dominicano.

Esses acordos bilaterais, datados de 1958, 1966 e 1978, tinham o único objetivo de fornecer mão de obra para o país vizinho e regular as condições de repatriamento dos haitianos após as colheitas (OIM, 2015). Esses acordos migratórios entre os dois

países mostraram a ausência de uma política de desenvolvimento da economia nacional. Assim, ao invés de usar a força de trabalho haitiana para o interesse nacional, o ditador preferiu transformar-se em um corretor dos capitalistas dominicanos vendendo-lhe a força de trabalho haitiana. Como Audebert (2013) afirma, essa política de migração reforçou a discriminação contra o mundo rural haitiano e destruiu as áreas de liberdade dos camponeses.

Depois da morte de François Duvalier em 21 de abril de 1971, seu filho, Jean Claude Duvalier, o sucedeu até 1986. O desejo dos haitianos de emigrar não mudou com a chegada de Jean Claude, na medida em que a fundação do sistema político, econômico e social estabelecido por seu pai permaneceu. Para Pongnon (2017), o regime continuou com perseguições políticas por meio da repressão cega, de assassinatos repetidos e do uso de tortura de forma generalizada. Além disso, o declínio da produção agrícola persistiu nas áreas rurais. Essa situação provocou, no primeiro momento, um êxodo rural em direção à capital e às grandes cidades do país.

A explosão demográfica das cidades e as precariedades da vida social preocuparam a população haitiana quanto ao seu futuro provocando a fuga intensa país. Assim, o número dos emigrantes haitianos aumentou significativamente no Caribe e nos Estados Unidos. Nesse período, assistimos a emergência do fenômeno *Boat people* no Haiti. Para Handerson (2015), o *Boat people* refere-se aos viajantes haitianos embarcados em direção a Miami, aos Estados Unidos ou às Ilhas caribenhas como Bahamas, Grand Turck, incluindo Cuba, dentre outras, para alcançar Miami. Esse fenômeno foi acentuado no final dos anos 1970 em um ritmo preocupante para os Estados Unidos. Handerson (2015, p.72) descreve a situação nos seguintes termos:

O fenômeno do *boat people* teve seu auge nesse segundo fluxo migratório de 1977 a 1981 quando 50.000 a 70.000 haitianos chegaram vivos às costas da Flórida, tendo morrido muitos nesse mesmo período em alto mar. As embarcações naufragaram por problemas técnicos e, em outros casos, os próprios agentes norte-americanos afundaram os barcos, matando milhares de haitianos que tentavam alcançar Miami.

Portanto, ao analisar o período da ditadura dos Duvalier, observamos que, independentemente de suas origens sociais, os haitianos migraram em busca de liberdade e/ou uma melhor condição de bem-estar. No entanto, é evidente que as

condições de viagem eram diferentes em relação ao status social e econômico dos imigrantes. Vimos que o primeiro fluxo de imigrantes haitianos para os Estados Unidos foi de intelectuais, profissionais e pessoas da classe burguesa sendo que essa população emigrou legalmente para os Estados Unidos, na medida em que foi capaz de obter os meios necessários para cobrir as despesas da viagem. Para melhor esclarecimento dos fatos, apresentaremos a evolução da migração legal haitiana nos Estados Unidos sob a ditadura dos Duvaliers (1956-1986) na Tabela 3:

**Tabela 2:** Evolução da migração legal haitiana nos Estados Unidos sob a ditadura de Duvalier (1956-1986)

PERÍODO	NÚMERO
1956-1971	47.572
1972-1986	106.536
TOTAL	154.108

**Fonte:** Audebert (2012, p.26)

Por outro lado, evidencia-se que, com fenômeno *boat people*, os imigrantes entraram irregularmente nos Estados Unidos e dos países do Caribe por meio de barcos construídos sem respeito aos padrões técnicos. Henderson (2015) aponta que os *boats people* eram camponeses em geral que saíam do norte e noroeste do país em embarcações precárias, improvisadas e construídas pelos próprios navegadores. A Figura 2 ilustra as condições de viagem dessa categoria:

**Figura 2:** A imagem da emigração dos *Boats people* haitianos no mar do Caribe



**Fonte:** MEDII (2019)

Essas embarcações, que geralmente se transformam em desastres marítimos, geraram debates, sobretudo no campo dos intelectual e artístico do país. Jean Belony Murat, um músico haitiano conhecido artisticamente como *Belo*, descreve essa situação em sua canção intitulada "*histwa dwòl*" que se traduz literalmente em português "*história esquisita*". O artista narra a história de cinco jovens que viviam na miséria no Haiti. Esses jovens não tiveram trabalho, suas esposas choram e seus filhos morrem de fome. Eles tinham apenas uma visão de fugir do país em busca de uma vida melhor. Decidiram embarcar em um desses barcos deixando para trás suas famílias. No caminho, ao enfrentarem as ondas violentas do mar, perderam a esperança de alcançar o destino. Apesar de tudo, esses jovens não queriam voltar para o Haiti. Como resultado, eles decidiram se afogar no mar (FIDELE, 2012).

O artista fez uma radiografia, ou melhor, uma reprodução fidedigna da realidade dos *boats people* haitianos, sendo eles jovens, homens, desempregados, incapazes de sobreviver, uma vez que são pertencentes a classe pobre e que usam dessa estratégia para emigrarem. Possuem poucas oportunidades de chegarem à costa da Flórida sem se afogar no mar, porém, não diminuem suas expectativas de uma vida melhor, continuando a fugir do país nos barcos, mesmo com o risco de perderem suas vidas.

Ao analisar o regime dos Duvaliers, pode-se afirmar que as perseguições políticas e os problemas econômicos foram as primeiras causas da emigração de haitianos nesse período. No entanto, com a queda da ditadura dos Duvaliers ocorrida no dia 7 de fevereiro de 1986, outra virada marcou a história do país, possibilitando a elaboração e promulgação de uma nova Constituição nacional no ano de 1987 que estabelece um regime democrático envolvendo o pluralismo político. Essa nova Carta constitucional garante o direito de expressão e justiça social para todos. No entanto, desde essa Constituição, o país nunca alcançou uma estabilidade política que favorecesse o desenvolvimento social e econômico da sociedade haitiana. É nessa perspectiva que analisamos o período pós-ditadura de 1986 como um outro passo na trajetória da imigração no Haiti.

O terceiro período da emigração haitiana está associado ao contexto de transição e instabilidade política por cerca de trinta anos pós-ditadura que desregulou a estrutura econômica do país. Essa crise econômica é uma herança datada desde a

independência. No entanto, estima-se que as crises econômicas e políticas pós-ditadura de 1986, bem como os desastres naturais, constituem indicadores para entender os novos fluxos migratórios haitianos de 1994, 2004 e 2010 no Caribe, para a América do Norte, para a América do Sul e especialmente para o Brasil.

A crise política pós-ditadura de 1986 é marcada por lutas internas pelo poder e por duas invasões militares multinacionais. Para Hector e Hurbon (2009), essa crise tem suas raízes no regime ditatorial dos Duvaliers que conseguiu destruir a autonomia de instituições como o exército, do poder judiciário e do poder legislativo, enquanto sindicatos e partidos políticos foram proibidos de atuarem. Assim, os autores enfatizam que o Estado nesse período está enfrentando as estruturas tradicionais, bem como as práticas do antigo regime.

Nesses termos, Franklyn (2017) explica que a situação sociopolítica atual do país apresenta-se enraizada nas práticas do antigo regime. O autor ressalta que, dois meses após a fuga do ditador, uma manifestação popular foi brutalmente reprimida pelo Conselho Nacional de Governo (CNG) e em julho de 1987, centenas de camponeses sem terra, que denunciaram a apropriação de terras do Estado pela oligarquia, foram massacradas com a cumplicidade do governo. Em novembro de 1987, o exército haitiano esmaga com violência a primeira tentativa da eleição livre.

A descrição de Franklyn (2017) reflete a recusa do exército e da oligarquia pela democracia. Contudo, diversos movimentos populares e políticos de reivindicação social, não pararam de lutar pelo respeito aos direitos e pela participação dos cidadãos nas ações públicas. Diante da crescente extensão de mobilizações populares, em dezembro de 1990, a primeira eleição livre foi organizada no país. Essas eleições consagraram a vitória de Jean Bertrand Aristide em detrimento do candidato pró-americano<sup>40</sup> Marc Louis Bazin (ETIENNE, 2007).

Nos primeiros meses de seu mandato, o novo presidente aumenta em 133% o salário mínimo. Liderou uma luta implacável contra a corrupção, forçando os grandes comerciantes a pagarem seus impostos e prometeu justiça social para todos. Pelo seu discurso e pelas primeiras ações de esquerda, a vitória de Jean Bertrand Aristide nas

---

<sup>40</sup> Nas eleições de 16 de dezembro de 1990, os Estados Unidos da América apoiaram abertamente Marc Louis Bazin. Diante da mobilização e determinação popular, houve a vitória eleitoral de Jean Bertrand Aristide que foi consagrado com 67% dos votos (ETIENNE, 2007).

eleições foi vistas como ameaça aos interesses da burguesia haitiana e da elite do exército conservador (FRANKLYN, 2017). Além disso, seu discurso anti-imperialista acirrou a hostilidade dos Estados Unidos contra seu governo (ETIENNE, 2007). Diante disso, no dia 30 de setembro de 1991, sete meses depois de sua posse, o exército orquestrou um golpe contra o presidente. Para suprimir todos os protestos de rua contra esse golpe, o exército e os paramilitares fizeram as caçadas sangrentas contra a população, sobretudo aos líderes dos movimentos sociais e populares (FRANKLYN, 2017). Assim, esse golpe não foi apenas o resultado de uma classe burguesa desejando preservar seus privilégios, mas também o fruto de um exército frustrado, preocupado com seus interesses.

A resistência dos setores populares levou a comunidade internacional, quase em sua unanimidade, a condenar o golpe militar. Assim, as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), tornaram-se árbitros que tentaram trazer aos antagonistas uma solução negociada. Com a intransigência de o governo militar, todas as tentativas de soluções e pactuações foram frustradas. Para restaurar a ordem constitucional, a Organização dos Estados Americanos, no dia de 23 fevereiro de 1992, impôs sanções comerciais ao Haiti para incitar os generais do exército a negociarem. Diante da recusa de diálogo do regime militar, o Conselho de Segurança da ONU reforçou a sanção no dia 6 março de 1994, adotando a Resolução n. 917 que decretou o embargo econômico total no país. Para garantir a aplicação efetiva das sanções, a presença da frota multinacional, especialmente dos navios de guerra estadunidense estacionaram na costa do Haiti (ETIENNE, 2007).

O embargo imposto ao Haiti afetou negativamente todos os setores de atividade, particularmente a economia do país. A burguesia haitiana aproveitou dessa situação acumulando suas riquezas por meio da importação clandestina de mercadorias (contrabando) sem pagar os devidos tributos. Para a CEPALC (2005), as sanções econômicas têm sido, em si mesmas, um fator fundamental no aumento do desemprego e da pobreza no país.

Essa situação política causou uma crise social e econômica. As repressões e resistência entre os dois protagonistas em conflito aberto, empurraram os cidadãos

para o exílio. Além disso, o clima de insegurança espalhou-se no país e o fracasso das estruturas administrativas e do sistema social forçaram os cidadãos a emigrarem. Como tal, Pongnon (2017) aponta que ondas de emigração se espalharam durante o regime militar. Ele ressalta que mais de 40 mil *boats people* estavam fugindo em barcos para chegar às costas dos EUA.

É importante ressaltar que, apesar das sanções comerciais impostas pela ONU e das pressões do governo William Jefferson Clinton, então Presidente dos Estados Unidos naquela época, os militares mostraram determinação de permanecer no poder. Como resultado, em 19 de setembro de 1994, uma invasão militar dos EUA sancionada pelo Conselho de Segurança da ONU, invadiu o país sob a justificativa da restauração da ordem constitucional. Assim, sob a proteção dessas forças militares, o presidente deposto retornou ao poder o dia 15 de outubro 1994 (ETIENNE, 2007).

Ao contrário do seu discurso anti-imperialista antes do golpe, o presidente de volta do exílio, governa sob as regras ditadas pelos Estados Unidos que contribuíram para sua derrubada (JALLOT; LESAJE apud ETIENNE, 2007). Retomando à análise do processo pós ditadura e em específico o golpe de 1991, é evidente que o mesmo decorreu de uma visão política e econômica transnacional visando a continuação da aplicação da política neoliberal ameaçada pela vitória da eleição popular de 1990. É por isso que o retorno de Jean Bertrand Aristide ao poder com o apoio de exército estadunidense era condicionado à aplicação desse plano econômico. Etienne (2007, p.28) afirma que:

Um mês antes da invasão dos EUA, instituições internacionais, os principais financiadores e representantes do presidente Jean Bertrand Aristide assinaram um acordo em Paris. Previa a aplicação do programa de ajuste estrutural (estabilidade econômica), liberação do mercado, privatização e descentralização.

No retorno do presidente, Franklyn (2017) aponta que seu plano econômico supera as expectativas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) em termos de livre mercado, privatização e redução dos gastos sociais. Para o autor, a adoção dessas medidas constitui a culminação do plano neoliberal

estadunidense, iniciado na década 1980 no Haiti. A esse respeito, Pierre Charles (1994, p.18-19) afirma:

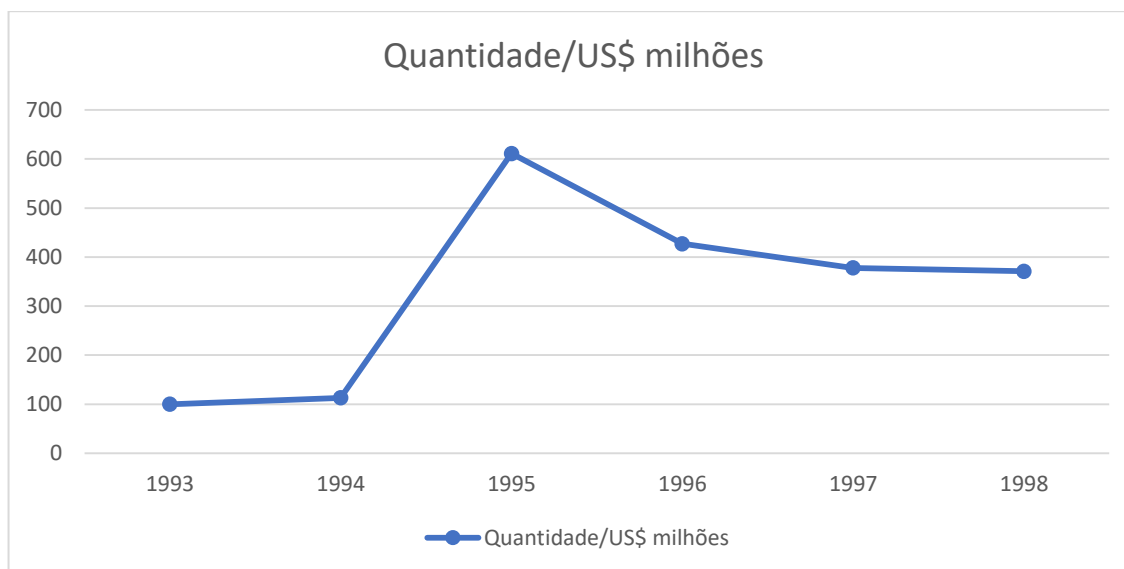
A liberdade de comércio, elevada ao seu nível extremo pelo contrabando institucionalizado, teve consequências desastrosas. Arruinou muitas fazendas, no caso dos produtores de arroz, que não conseguiram competir com produtos importados no país para a isenção de direitos aduaneiros. Esta política dá origem ao crescimento das importações, enquanto as exportações tendem a baixar. O déficit da balança comercial de importações e exportações está se ampliando cada vez mais.

Essa política econômica neoliberal provocou a desestruturação da economia nacional por meio de uma queda da produtividade nacional, além disso, criou a dependência do Haiti do mercado dos Estados Unidos. Segundo Pierre Charles (1994), a manifestação dessa dominação do Haiti pelos Estados Unidos se dá por meio de agências multinacionais.

As ações de dominação externa ligando o Haiti com aos EUA estão ao nível das instituições de financiamento, investimentos (especialmente na fábrica), do mercado que fornece a nossa população a maioria dos bens de consumo, e uma total tutela financeira do Fundo Monetário Internacional e Agência Internacional de Desenvolvimento (USAID). Esta ação é expressa pela multiplicidade de organizações não governamentais em projetos e programas de ajuda ao desenvolvimento (PIERRE, 1994, p.18).

Todas essas situações provocaram a incapacidade do Estado de intervir sobre as expressões da questão social do país. O Estado falhou em sua missão de proteção da população e se transformou em um Estado mínimo que, divulgado pelas mídias ocidentais, se fundamentou no pretexto da intervenção humanitária. É nesse espaço que intervirão as agências multilaterais para financiar alguns projetos do Estado e do terceiro setor. O Gráfico3 mostra a variação da ajuda externa de 1993 à 1998 no Haiti:

**Gráfico3:** Evolução da ajuda externa ao Haiti



**Fonte:** autor da dissertação a partir dos dados do CEPALC (2005, p.42)

O Gráfico3 nos permite destacar, a evolução da ajuda financeira das agências multinacionais no Haiti de 1993 à 1998. A ajuda externa aumentou levemente em 1994 e atingiu o seu cume em 1995, ou melhor, seis vezes mais em comparação à 1994, diminuindo durante o período de 1996 à 1998. O crescimento da ajuda externa de 1994 à 1995 pode ser explicado pelo retorno constitucional do presidente Jean Bertrand Aristide ao poder. Essa quantidade significativa de ajuda externa poderia entrar na estratégia das agências multinacionais para apaziguar as lutas sociais e os efeitos das expressões da questão social haitiana.

Evidentemente, essas medidas produziram um apaziguamento político. Em 1996, em uma transição política pacífica, René Gracia Préval sucedeu constitucionalmente Jean Bertrand Aristide no poder. No entanto, isso não resolveu o antagonismo múltiplo entre frações de interesses divergentes no país. A crise eleitoral nascida das eleições de 2000 envenenou as relações entre o regime em vigor e a oposição política e consagrou o retorno oficial de Jean Bertrand Aristide para um segundo mandato presidencial. Esse conflito que se estendeu no período pós-eleitoral, provocou a derrubada de seu governo por meio de protestos estudantis e de uma insurgência rebelde armada em 2004.

Para Etienne (2007), seu exílio foi organizado pelos Estados Unidos, em concerto com a França e o Canadá, a fim de evitar derramamento de sangue no país. As forças armadas americanas, francesas e canadenses, já presentes no território para proteger as instalações das missões diplomáticas de seus respectivos países, assumiram o controle de todos os pontos estratégicos do país. Essas tropas foram substituídas, alguns meses depois, por uma força militar multinacional enviada pela ONU. Ao analisar essa nova invasão militar, o autor aponta que pela segunda vez, no espaço de dez anos, (1994 à 2004), o Estado haitiano desmoronou, no mesmo ano da comemoração do bicentenário de sua independência.

Deve-se notar que o Brasil liderou essa última força como um novo país imperialista emergente. É nessa perspectiva que Léon (2013, p. 2) enfatiza que o Haiti é a primeira vítima da tentação imperial do Brasil:

O Brasil, com sua presença militar no Haiti, faz vítimas para proteger seu status de poder da região. [...]. Controla 40% da economia sul-americana, e é hegemônico [...]. Os Estados Unidos e a França não escolheram o Brasil para liderar a força de ocupação ao acaso. Eles conhecem suas ambições imperiais como segundo mestre do hemisfério do ponto de vista econômico e pela sua obsessão declarada em fazer parte do Conselho de Segurança da ONU. Sem descuidar o interesse dos ricos deste país que queriam ampliar suas produções e cultura em toda a região [...]. A ocupação do Haiti é assegurada pelo exército brasileiro com 1.200 homens e algumas dezenas de policiais que atiram contra os pobres. Então, o Estado brasileiro não é um país progressivo. Pelo contrário, ele é um predador e executa as tarefas sujas do imperialismo.

A reflexão do autor segue na mesma direção dos autores Magalhães; Baeninger apud Jean Baptiste (2018) ao enfatizarem que, na época do governo de Lula, o Brasil projetou uma imagem da superpotência manifestando uma posição de "subimperialismo" para dominar a zona americana do ponto de vista econômico, político e mesmo militar. Nesta perspectiva, no caso do Haiti, o Brasil evidencia seu projeto subimperialista através de sua força armada que defendia, como todas as outras forças da invasão militar, os interesses das classes burguesas e do capital internacional.

O período dos anos 2000, mesmo durante a intervenção da força multinacional, foi marcado por um momento de grande enfraquecimento das instituições. O clima de

conflito que prevaleceu, estimulou guerras civis inclusive lugares que escapam do controle dos poderes públicos. Nessa perspectiva, Audebert (2012, p.35-36) nos aponta:

Os anos 2000 foram uma deterioração da situação sob o efeito combinado da desestruturação da economia rural, a aceleração do êxodo rural e da favela, e os desastres naturais tendo uma dimensão cataclísmica. As incertezas relacionadas aos acontecimentos políticos aprofundaram a crise econômica, ao mesmo tempo em que causavam a fuga de capitais e a emigração de jovens preocupados com seu futuro.

Nesse momento de turbulência e desespero, em 2006, o governo provisório presidido por Boniface Alexandre, com apoio à força militar multinacional, organizou eleições no país, e René Gracia Préval foi eleito presidente para um segundo mandato. Segundo Pongnon (2017), o governo de Préval favoreceu a retomada de uma estabilidade estabelecendo um clima de segurança. Porém, o país enfrentou uma sucessão de desastres naturais (inundações, terremotos e furacões) que enfraqueceram instituições estatais e cada vez mais suas capacidades de satisfazerem as necessidades da população.

Os desastres naturais amplificaram o impacto da crise no Haiti. Em 2008, a sucessão de quatro tempestades e furacões novamente deixou centenas de milhares de desabrigados. Além disso, no dia 12 janeiro 2010, o país sofreu uma tragédia sem precedentes em sua história. O terremoto de magnitude 7.3 na escala Richter matou 230 mil pessoas, mais feridos e amputados. Essa catástrofe natural causou o desmoronamento habitacional de 15% da população. Na ocasião, um terço desses desabrigados tenta sobreviver em 415 campos de refugiados sob péssimas condições sanitárias (Audebert, 2012). No que diz respeito à educação, o terremoto agravou a crise causando a destruição de cerca de 80% dos edifícios escolares em Porto Príncipe e a morte de 40 mil alunos e 1.000 professores (CRANE et al, 2010). As crises sociopolíticas e os desastres naturais mantiveram o país em extrema pobreza, com um PIB de 1,2% em 2017 (IHSI, 2017). Diante disso, a migração para outros países tornou-se uma opção comum para os haitianos.

Diante do exposto, podemos dizer que o período pós-ditadura de 1986 foi agitado e perturbado por crises políticas e desastres naturais. Em 20 anos, o Haiti

passou por duas intervenções militares das forças multinacionais que confirmaram o colapso do Estado durante esse período. Assim, não se conseguiu construir uma sociedade na qual pudesse proporcionar o bem-estar da população. Essa deficiência está enraizada nas condições dos acontecimentos nacionais e internacionais que moldaram a existência do Estado haitiano. É nesse contexto político, social e econômico que analisaremos a vinda dos imigrantes haitianos para o Brasil.

## 2.2. MOBILIDADE HAITIANA PARA O BRASIL

Os debates o respeito das causas da migração haitiana no Brasil são diversos. Algumas hipóteses levantadas destacam razões ligadas ao fechamento cada vez mais incisivo das fronteiras da Guiana Francesa, Bahamas, EUA e Canadá, destinos considerados privilegiados dos haitianos, onde esperam encontrar mais oportunidades de trabalho. De outro lado, destacam-se aspectos como: o crescimento econômico do Brasil, as obras de infraestrutura com vistas à Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, assim como a construção de hidrelétricas (FERMANDES et al, 2014). Ainda, os autores Delfim (2017) e Castro (2018), consideram que o terremoto que atingiu o Haiti em janeiro de 2010 é um fator desencadeante da migração desse país para o Brasil. Todas essas hipóteses podem ser compreendidas como causas do fluxo migratório haitiano para o Brasil, no entanto, a reflexão desse fenômeno deve ir além desses pressupostos.

A matriz da migração haitiana para o Brasil está inserida basicamente na constante instabilidade econômica, política e social do país em sua trajetória colonial e histórica. Essa trajetória histórica da luta de classes é essencial para entender as expressões da questão social haitiana. Para Pastorini (2004, p. 97), as principais manifestações da questão social – a pauperização, a exclusão, e as desigualdades sociais são decorrências das contradições inerentes ao sistema capitalista. Esses elementos também descrevem a questão social haitiana, mesmo que o Haiti tenha suas próprias particularidades que caracterizam sua formação social, econômica e política.

Além disso, as dificuldades que estão ligadas à deterioração do clima político, social e econômico têm afetado o funcionamento do sistema educacional haitiano. As greves contínuas e protestos populares causam atrasos no currículo e programas das

escolas que afetam o desempenho eficiente dos educandos e futuros professores, reproduzindo ciclicamente as mesmas lacunas acadêmicas (PONGNON, 2017). Nessa lógica, o sistema educacional haitiano produz mão de obra não qualificada com baixo custo pelo mercado mundial. Nesse contexto que o Brasil, como chefe da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH) em 2004 usou o terremoto como pretexto para se apropriar da força do trabalho dos haitianos a fim de promover a expansão do capital brasileiro. Haesbaert (2006, p.93) afirma:

A mudança de direção predominante nos fluxos migratórios pode ser explicada, em primeiro lugar, pelas crescentes desigualdades sócio-econômicas, pelas crises produtivas e de endividamento dos países periféricos e pelo fascínio exercido pelos países centrais com salários mais altos, suas maiores perspectivas de emprego (principalmente em setores localmente de menor remuneração) e seu acesso aparentemente facilitado a bens culturais típicos da sociedade capitalista globalizada. Além disso, também na esteira da globalização, a maior facilidade de transportes e comunicações e seu relativo barateamento agilizaram os contatos e ativaram muitas redes de parentesco e de diáspora, o que alimentou o fluxo migratório.

A República do Haiti e a República Federativa do Brasil historicamente mantêm boas relações diplomáticas na história destes dois países, especialmente durante os governos Lula e Dilma. Jean Baptiste (2018) enfatiza que, de 2004 à 2012, os presidentes Lula e Dilma visitaram o Haiti quatro vezes. Essas visitas favoreceram a assinatura de cooperação entre os dois países no campo da saúde, educação, direitos das mulheres e agricultura. O autor anota que Lula foi um dos primeiros presidentes a levar sua solidariedade à população haitiana visitando o país um mês após o terremoto, iniciando uma política de migração favorável para os haitianos no Brasil.

Após a visita de Lula, as transmissões de rádio da capital e nas cidades do interior do país divulgaram que os “portos” do Brasil estavam abertos para a migração dos haitianos neste país. Essa situação provocou um deslocamento desordenado de maneira legal e também ilegal, por vezes em condições desumanas.

Fernandes et al (2014) evidenciaram que os haitianos têm dois trajetos para chegarem até ao Brasil. O primeiro, com saída de Porto Príncipe, passagem pelo Panamá, Equador, Peru e finalmente Tabatinga (Amazonas), no Brasil; o segundo, com saída da República Dominicana, passagem pelo Equador e Peru, entrando no Brasil

pela cidade de Brasiléia, no Acre. Devemos destacar que essas duas rotas estão relacionadas ao fluxo de imigrantes haitianos que entram ilegalmente na fronteira brasileira, muitas vezes como refugiados. Ao contrário, os haitianos com vistos brasileiros desde Haiti, geralmente voam de Porto Príncipe, com passagem pelo Panamá e finalmente o Brasil.

Jean Baptiste (2019, p.124) destaca três fases na chegada dos haitianos no Brasil: uma que começou em Janeiro de 2010 e durou até Janeiro de 2012; outra de Janeiro de 2012 à Abril de 2013 com resolução normativa n. 97 de Conselho Nacional de imigração (CNIg), que prevê visto limitado pelos migrantes haitianos.

O primeiro fluxo de migrantes haitianos para o Brasil foi ilegal, pois os mesmos viajaram sem visto. Ao chegarem às cidades de fronteira sem documentação, eles enfrentaram desafios no processo da regularização. Para Delfim (2017), o modo mais rápido de regularização da situação dessa categoria de pessoas é a solicitação do estatuto de refugiado no Comitê Nacional para Refugiados (COMARE). No entanto, o autor enfatiza que o processo tinha uma burocracia longa podendo levar vários meses e até mesmo anos para ter uma resposta definitiva.

Além disso, o Brasil não quis reconhecer os haitianos como refugiados por dois motivos: em primeiro lugar, os haitianos não cumprem as condições para serem refugiados. O artigo I da lei N<sup>o</sup> 9.474, de 22 de julho 1997 define claramente o estatuto dos refugiados no Brasil a partir dos três critérios seguintes:

- I. devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II. não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III. devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Referindo-se a esse marco legal, aplicar o estatuto dos refugiados aos haitianos seria praticamente uma violação da lei, o que poderia colocar o Brasil em uma situação desconfortável à nível nacional.

O segundo motivo está relacionada ao papel do Brasil no Haiti nesta época. Destaca-se que o Brasil coordenou, anteriormente, a força militar multinacional de estabilização da paz no Haiti. Nesse sentido, aceitar os haitianos como refugiados no seu território é reconhecer também que há violação dos direitos humanos no país. Tal situação poderia justificar, no plano internacional, o fracasso do Brasil em sua missão de estabilizar a paz no Haiti.

Como resultado, para resolver o problema do estatuto dos haitianos ilegais, Delfim (2017, p.2) aponta que o governo brasileiro sob a presidência de Dilma, por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), criou um visto de permanência em 2012 concedido aos haitianos por razões humanitárias, o chamado “visto humanitário”.

Se essa política migratória do governo Lula é vista superficialmente como uma forma de solidariedade ao povo haitiano, contudo, pode-se conceber que, basicamente essa política estava ligada à uma necessidade de mão de obra para o mercado brasileiro. Na época, no Brasil, havia um crescimento econômico acelerado. Em 2010, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro apresentou um crescimento de 7,5%, a maior alta para o indicador desde 1986. Entre os setores da economia, a indústria teve alta de 10,1%, enquanto a agropecuária cresceu 6,5% e os serviços, 5,4% (IBGE, 2010). O Brasil precisava de mão de obra, especialmente barata, para sustentar esse crescimento. A esse respeito, o perfil dos migrantes haitianos, vindo de um país periférico onde os trabalhadores são sujeitos a um salário precário, responde à necessidade desta expansão econômica. Nessa perspectiva, Jean Baptiste (2018, p.111) enfatiza:

O terremoto foi apenas uma das causas da emigração haitiana para o Brasil e para os demais países da América Latina e da América do Norte. A emigração se apresenta como o reflexo do processo histórico, social e econômico do país, marcado por relações econômicas desiguais e contra a população de baixa renda em favor do capitalismo internacional.

Por isso, ressalta-se que a migração haitiana para o Brasil, iniciada no contexto pós-terremoto, foi para satisfazer os interesses do capitalismo internacional. Como Jean Baptiste (2018) aponta, o Brasil foi o beneficiário mais presente dessa relação capitalista internacional no Haiti.

A oferta de mão de obra haitiana ocorreu anteriormente para satisfazer as demandas de países como Estados Unidos, Canadá, República Dominicana, Cuba, etc., ela passa a se apresentar Brasil e nos demais países como o Chile. No período do governo Lula, o Brasil, dadas suas condições econômicas particulares, insere-se nesse jogo econômico e torna-se o novo eldorado no contexto pós-terremoto em 2010 (Jean Baptiste, 2018, p.111-112).

Dessa política de migração em busca de mão de obra barata dos países periféricos para a expansão do capital, Delfim (2017) evidencia que o Brasil recebeu cerca 80 mil haitianos de 2010 a 2015. Segundo dados do Ministério do Trabalho, 45 mil imigrantes haitianos têm emprego formal, especialmente no abate de animais em frigoríficos, na construção civil e no setor de serviços. Um levantamento realizado com 340 haitianos em 2014, sob a direção do professor Fernandes Duval, indica os setores nos quais os haitianos desenvolviam mais suas atividades.

A construção civil aparece como o setor que mais absorve a mão de obra dos imigrantes haitianos (30,3%), seguida pela indústria de alimentos (12,6%). Os serviços gerais (7,9%) e o comércio (5,6%) são os setores que absorvem outra importante parcela da mão de obra desses imigrantes (FERNANDES, 2014, p. 63).

Dessa mesma investigação, 73,6% dos haitianos entrevistados consideraram que seus salários são insuficientes para sobreviver, mesmo assim, 43,1% informaram que conseguem fazer alguma economia. Os entrevistados ressaltam que os recursos economizados são enviados para as famílias no Haiti. Deve-se enfatizar que o envio de dinheiro para suas famílias no Haiti é uma das características de identidade da diáspora dos imigrantes haitianos. No imaginário coletivo dos haitianos, ser diáspora é sinônimo de sucesso social e econômico. Nessa perspectiva, torna-se necessário evidenciar conceitualmente a existência de uma diáspora haitiana no Brasil.

### 2.3. SER DIÁSPORA HAITIANA NO BRASIL

Para entender o sentido de ser diáspora haitiana no Brasil, é necessário fazer uma breve apresentação conceitual do termo, analisando seus diferentes significados a

fim de se alcançar uma melhor compreensão desse fenômeno e da singularidade de uma diáspora haitiana.

A diáspora tem um sentido polissêmico. Etimologicamente, para Haesbaert (2006), provém do grego *speiro* que significa dispersão. Para o autor, essa noção da dispersão parece ambígua. Para esse autor, a dispersão espacial acaba funcionando como um recurso estratégico, na medida em que, dependendo das condições econômicas e políticas, pode-se recorrer a outros membros da diáspora em diferentes países do mundo (HAESBAERT, 2006. p. 93). Assim, a diáspora pode ser definida como um processo de globalização que favoreceu o fortalecimento dos contatos e das trocas à distância entre membros de um mesmo grupo cultural.

Hall (2003) analisa o conceito de diáspora em relação à identidade cultural. Para o autor, essa identidade ultrapassa as fronteiras estabelecendo os elos com países origens. O autor enfatiza que a diáspora possui uma identidade cultural e, nesse sentido, é primordialmente em contato com um núcleo imutável e a temporal, ligando o passado ao futuro e ao presente numa linha ininterrupta (HALL, 2003).

Os dois autores citados enfatizam a noção de identidade cultural para analisar o conceito da diáspora. Audebert (2012), por sua vez, vai além dessa perspectiva. Define a diáspora através de três elementos fundamentais: a dispersão espacial, a existência de uma identidade peculiar às pessoas diaspóricas, e a organização interna da diáspora que produz trocas multifacetadas entre os seus polos e ligações simbólicas ou concretas significativas com o país de origem.

Referindo-nos às definições dos autores, descobrimos que a noção de cultura é um critério essencial na compreensão do fenômeno da diáspora. No entanto, neste trabalho, não apenas priorizaremos o aspecto cultural, analisaremos o conceito da diáspora haitiana através dos três critérios definidos por Audebert (2012). Essa análise nos permitirá ter uma ampla compreensão desse fenômeno em sua dimensão simbólica e concreta na realidade haitiana.

Para Handerson (2015), o termo diáspora é utilizado no Haiti para descrever os haitianos fora do Haiti, mas voltam temporariamente ao país e logo retornam para o país estrangeiro onde eles moram. O autor enfatiza que o termo *diáspora* tem um sentido articulado por três verbos em língua crioulo: “residir” (*viv*) no país estrangeiro,

“voltar” (*tounen*) ao Haiti e “retornar” (*retounen*) para o país estrangeiro. No entanto, a volta deve mostrar o sucesso pessoal e coletivo da diáspora. Não há diáspora sem a volta temporária. A volta não é um retorno, é uma nova chegada que caracteriza-se como uma visita viabilizada por meio dos laços afetivos, familiares, de amizade ou vínculos com as casas diásporas construídas no Haiti.

O autor enfatiza que as pessoas precisam residir num espaço internacional para serem constituintes enquanto sujeitos da diáspora, mas as dimensões de tempo e espaço são cruciais para a compreensão dos sentidos sociais desse termo. A esse respeito, no Haiti, a diáspora é sinônima do sucesso social e econômico dos haitianos fora do país. Handerson (2015, p. 355) aponta que, pelo status social e econômico, a pessoa diáspora recebe um tratamento diferenciado nos estabelecimentos públicos e nas casas particulares do que os residentes no Haiti, mesmo estes sendo empregados, tendo sucesso profissional e uma vida econômica melhor do que a pessoa diáspora.

No entanto, a geografia da diáspora haitiana não é homogênea do ponto de vista da ascensão social. Para Audebert (2012), as diásporas nos países do norte têm uma representação social mais valorizada e prestigiosa na percepção haitiana do que as dos países do sul (República Dominicana<sup>41</sup>, Cuba, Chile, Bahamas, Guiana, Brasil, etc). Essa hierarquia constrói-se com base nas condições de vida dos cidadãos dos países receptores, podendo promover o sucesso do ser diáspora haitiana. Nessa perspectiva, Audebert (2012, p.110) afirma:

As representações espaciais diferenciadas da diáspora influenciam as escolhas da orientação geográfica dos migrantes e também dependem das características objetivas dos mercados de trabalho nos polos urbanos. A origem social do migrante (nível de educação e formação, aspirações profissionais, capital financeiro disponível, redes sociais) entra na valorização do destino dependendo de como ele acha capaz de inserir-se no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Handerson (2015) em sua tese de doutorado sobre as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, evidencia quatro tipos de diáspora no universo

---

<sup>41</sup> A República Dominicana continua sendo o destino de menor prestígio, mas o mais acessível, pois é o único país que divide uma fronteira terrestre com o Haiti (AUDEBERT, 2012).

coletivo haitiano: *diaspora lokal* (diáspora local); *gros diaspora* (grande diáspora); *diáspora entènasyonal* (diáspora internacional) e *ti diáspora* (pequena diáspora).

A diáspora local (*diáspora lokal*) se refere às pessoas que viajam e permanecem pouco tempo no exterior. São pessoas de classe média e alta que viajam com frequências regulares. Geralmente, têm bens materiais no Haiti, negócios ou trabalho no país e passam alguns meses no exterior. Uma expressão nativa é utilizada para referir à essa experiência da *diáspora lokal*: é aquele que come aqui (no Haiti) e bebe lá (no exterior). “*Li manje isit lan, epi l’ale bwè lòt bò*” (HANDERSON, 2015).

Os *gros diáspora* (grande diáspora) se refere às pessoas que se deslocam com a intenção de realizar compras de vestuários, perfumarias, presentes e juntar dinheiro para levar ao Haiti. A viagem da volta é planejada com bastante antecedência. Quando chegam, os mais endinheirados alugam um carro de última geração, exibem os vestidos de marca e os cordões de ouro, financiam festas para familiares, amigos e conhecidos (HANDERSON, 2015).

A *diáspora entènasyonal* (diáspora internacional) se refere à uma categoria de pessoas que opta por permanecer nos *ti peyi*<sup>42</sup> (pequenos países) e eventualmente conseguem visitar os *gwo peyi*<sup>43</sup> (grandes países) por curtos períodos de tempo, nas férias, nas festas anuais ou simplesmente para rever os familiares e amigos (HANDERSON, 2015).

A categoria de atribuição *ti diáspora* (pequeno diáspora) geralmente é um estigma. Este termo está associado aos haitianos que residem em um *ti peyi* (pequeno país). Nesse espaço de mobilidade, o ser diáspora haitiana não ganha um salário em dinheiro diáspora (dólar americano e euro). Então, o *ti diáspora* tem um salário irrisório que não pode facilitar sua mobilidade econômica e social quando retornam ao Haiti (HANDERSON, 2015).

Ao analisar os quatro tipos de diáspora mencionados por Handerson (2015), nota-se que existe uma hierarquização da diáspora no Haiti em relação aos países de

---

<sup>42</sup> *Ti peyi* (pequeno país) não é usado no sentido do espaço geográfico. Os pequenos países são: República Dominicana, Panamá, Equador, Chile, Peru, Brasil etc. São chamados *ti peyi* (pequeno país) no sentido socioeconômico.

<sup>43</sup> Os *Gwo payi* (grandes países) são os Estados Unidos da América, França, Canadá e Guiana Francesa. Esses países possibilitam diásporas visando acumular dinheiro para cumprir com as obrigações no Haiti, investir nesse país, comprando terrenos ou construindo casas e financiar uma viagem para outro país.

mobilidade externa dos migrantes. Essa hierarquia estabelece os critérios heterogêneos das condições sociais e econômicas das diásporas nos países de acolhimento. Esses critérios influenciam a escolha do lugar de instalação da diáspora na hierarquia espacial diásporática. A escolha de um país de instalação está geralmente ligada à possibilidade de realizar o sonho<sup>44</sup> da diáspora.

Além disso, evidencia-se que a diáspora é a construção de uma identidade híbrida que ocorre em um processo de afirmação e negação em um espaço transnacional construído além da fronteira entre dois países. Por um lado, a diáspora haitiana não se destaca com valores de seu país e, por outro lado, é influenciada pela cultura do país de acolhimento.

A diáspora haitiana mantém relações com o Haiti do ponto de vista social, político, econômico e cultural. A diáspora investe nos projetos sociais no Haiti para manter uma posição social e seu pertencimento ao país (AUDEBERT, 2012).

Do ponto de vista político, observamos que as diásporas envolvem-se na orientação política do país. Participam dos debates políticos por meio de novas tecnologias e informações. Os *talk shows* de rádio abrem espaço para participação de diásporas, sobretudo com assuntos relacionados à questão política. Usam também as redes sociais para transmitir suas opiniões sobre tópicos das políticas atuais. Além disso, durante as eleições, os candidatos, vão para o Canadá e nos EUA, que têm uma alta concentração da diáspora haitiana para promover suas candidaturas. Deve-se notar que as diásporas não podem participar nas eleições<sup>45</sup> no Haiti, no entanto, com seu *status social* valorizado, podem orientar a votação de seus familiares e amigos nas eleições no país.

A participação das diásporas na economia nacional continua crescendo nos últimos anos no país. As diásporas tornam-se o principal suporte econômico para as famílias em uma sociedade onde o Estado é quase inexistente em termos de política social. Em 1990, o governo de Aristide reconheceu o potencial da diáspora ao designá-

---

<sup>44</sup> A diáspora aparece como um caminho para a promoção social, econômica, cultural e moral (HANDERSON, 2015).

<sup>45</sup> A lei eleitoral no Haiti não reconhece o voto eletrônico podendo facilitar a votação da diáspora haitiana à distância.

la simbolicamente como a população de décimo departamento<sup>46</sup> geográfico. Nesta linha, em 1991, o governo foi criado o ministério do décimo departamento, nomeado atualmente o ministério dos Haitianos vivendo no exterior (AUDEBERT, 2012).

A contribuição da diáspora constitui como a principal fonte de divisas permitindo relativizar a dependência dos haitianos em relação aos familiares doadores internacionais (AUDEBERT, 2012). A ajuda da diáspora é um pilar para a economia nacional e representa três vezes o valor das exportações do país. As transferências financeiras da diáspora chegaram a 100 milhões em 1995 e aumentaram para atingir a cifra de 1,8 bilhão de dólares em 2008. Após o terremoto, essa ajuda continuou a crescer. Em 2012, atingiu quase dois bilhões de dólares. Além disso, as transferências da diáspora responderam por 34% do PIB do Haiti em 2017. E, no mesmo período, as transferências de dinheiro para o Haiti aumentaram 15%, em comparação à 7% em 2016 (SAINT-PRÉ, 2018).

A transferência financeira para o Haiti é uma forma de solidariedade que reflete o pertencimento da diáspora ao seu país de origem. Essas transferências destinam-se não apenas para pagar despesas como saúde e educação, mas também para comprar móveis e imóveis e construir casas. Essa solidariedade é a própria essência da diáspora haitiana. Isso pode ser explicado pela deterioração da situação econômica do país e descapitalização das famílias haitianas na sequência de catástrofes naturais sucessivas e a inflação da moeda nacional em relação ao dólar.

No que diz respeito à cultura, Audebert (2012) enfatiza que a especificidade da identidade haitiana na diáspora baseia-se em referências culturais objetivas do país de origem. No país de instalação, eles mantêm a língua, a música, as práticas culinárias e práticas religiosas. Essas práticas são os principais elementos de representação dos traços culturais do país de origem.

Os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais analisados evidenciam o contato permanente da diáspora com o Haiti. A diáspora não se desenraíza da realidade haitiana, mas interconecta-se com o universo haitiano em seu espaço de

---

<sup>46</sup> Em 1990, o Haiti possui nove departamentos geográficos administrativos no território nacional. O décimo departamento é uma representação administrativa simbólica da diáspora haitiana. No entanto, por decreto presidencial de 2003, o país é dividido em dez departamentos geográficos adicionando o Nippes. Mas o simbolismo do décimo departamento ainda permanece no imaginário haitiano.

mobilidade internacional. Nessa perspectiva, Anderson (2015) aponta que a diáspora nunca deixa de fato o Haiti, mesmo morando em um país estrangeiro. Apesar de todas as suas precariedades, falta de oportunidades e de acesso à educação, saúde, e trabalho, o país ocupa um espaço importante na vida da diáspora.

Pode-se dizer que a pessoa da diáspora pertence aos dois lugares de mobilidade. No seu deslocamento, vive outra realidade sociocultural. Nesse sentido, a identidade da diáspora é uma construção da multiplicidade das referências e dos valores culturais e sociais adquiridos em diferentes espaços de mobilidade e de pertencimento, o que lhe permite criar uma outra identidade que chamamos neste trabalho de identidade híbrida, construindo em um espaço de transnacionalização<sup>47</sup>

Em paralelo, a diáspora haitiana tenta preservar sua identidade, mas também se apropria do capital social e cultural do outro. Com esse fim, a diáspora, em seu retorno ao Haiti, deve adotar um novo estilo de vida que manifesta-se em seu comportamento. Nessa linha, Handerson (2015) afirma que a diáspora revela-se, geralmente, tanto na maneira de falar, quanto na postura corporal e nas vestimentas. O estilo de vida exprime, diretamente, costumes dos territórios nacionais e estrangeiros.

Pode-se dizer que a diáspora, ao retornar ao Haiti, tem uma posição social e cultural valorizada pela sociedade. Presume-se que, a pessoa diáspora seja um sujeito que deveria ter ascensão social, no entanto, Audebert (2012) destaca que migrantes haitianos instalados em países do sul enfrentam dificuldades de inserção nos mercados, ou encontram empregos difíceis e mal remunerados. Suas condições de vida e habitação muitas vezes são precárias e refletem a vulnerabilidade econômica das categorias menos favorecidas. Essas características da diáspora nos países do sul são o ponto de partida para uma análise mais aprofundada da realidade dos migrantes haitianos nos países do sul e das possibilidades de realização dos seus sonhos de diáspora, sobretudo na diáspora haitiana no Brasil.

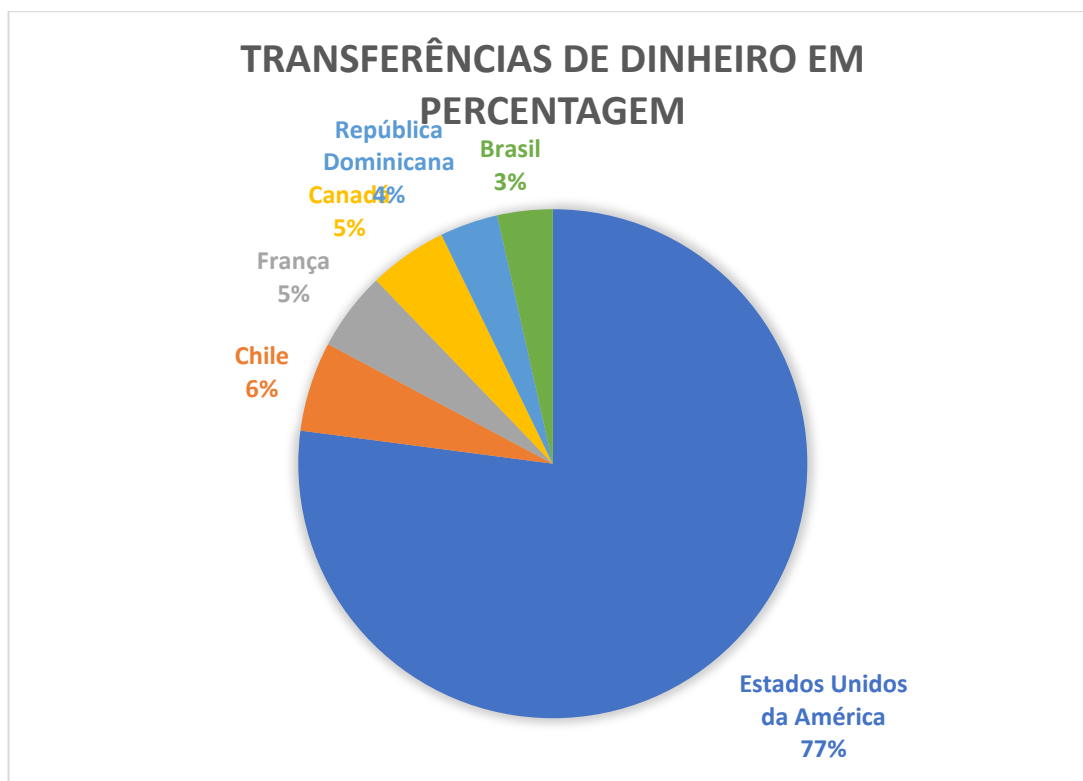
Referindo-se à tipologia da diáspora de Anderson (2015), compreende-se que no imaginário dos haitianos, a diáspora haitiana no Brasil faz parte da categoria *ti diáspora*

---

<sup>47</sup> A transnacionalização implica relações regulares transfronteiras entre indivíduos ou grupos de pessoas, tanto migrantes como empresas ou comunidades religiosas. Em segundo lugar, os espaços sociais transnacionais são constituídos por uma cadeia contínua de ligações e práticas transnacionais que envolvem redes internacionais de várias naturezas (BAROU; LAROCHE, 2012).

(pequeno diáspora). Devemos notar que esse discurso também é alimentado pelas redes sociais. Do ponto de vista econômico, a diáspora haitiana no Brasil não representa um potencial na transferência de dinheiro para o Haiti. O gráfico4 apresenta a geografia da origem das remessas financeiras em 2017 das diásporas para o Haiti.

**Gráfico4:** Origem das transferências da diáspora haitiana em 2017.



**Fonte:** Autor da dissertação; porcentagem calculada a partir dos dados de LALINE (2018).

O gráfico4 destaca a classificação das transferências de dinheiro das diásporas haitianas para o Haiti de seis países (EUA, França, Canadá, Chile, República Dominicana e Brasil). Os Estados Unidos ocupam a primeira posição na classificação com 77% dos fundos enviados e o Brasil está na última posição com 3%, duas vezes menos que o Chile.

A atual recessão econômica no Brasil é um dos fatores que pode explicar o baixo percentual de transferências da diáspora haitiana no Brasil para o Haiti. No final de 2013, o crescimento brasileiro começa a desacelerar e em 2015, o Brasil entra em recessão causando queda de 15,2% nas exportações. Seguiu o ano de 2016 uma

queda de 11,2% e de 2014 à 2016, o volume do PIB perdeu mais de 7% do seu valor. O déficit subiu de 3% do PIB em 2014 para 10,32% em 2016, com um custo da dívida de 8,4% do PIB. Isso levou o governo brasileiro a reduzir os gastos sociais, incluindo o investimento público de desenvolvimento econômico. Apesar da redução da extrema pobreza durante governos de Lula, as desigualdades sociais no Brasil são sempre altas. Segundo o Banco Mundial, o Brasil ocupa posição 148 dos 158 países no índice de Gini<sup>48</sup>, que mede a desigualdade de renda. Os 0,1% mais ricos (140 mil pessoas) capturam 14,4% de toda a renda, mais do que os 50% menos ricos (70 milhões de pessoas), que terão um pouco mais de 12% de renda (GODIN, 2018).

Essa crise econômica tem impactos negativos sobre as condições de vida dos mais pobres, notadamente a diáspora haitiana no Brasil e provoca o aumento da taxa de desemprego dos migrantes haitianos. Segundo Rodrigues (2017), desde 2013, os haitianos ocupam o primeiro lugar entre os estrangeiros inseridos no mercado de trabalho formal brasileiro. No entanto, em 2016, a presença proporcional dos haitianos no setor formal caiu 30% em comparação a 2015. Esses dados evidenciam a dificuldade de inserção da diáspora haitiana no mercado de trabalho. Diante dessa situação, o imigrante que não consegue um emprego tem muita dificuldade para construir sua identidade diaspórica associada à obtenção de recurso econômico ao retornar ao seu país.

Outro aspecto que afeta a identidade da diáspora haitiana no Brasil é a questão dos salários. A mão de obra da diáspora haitiana é, geralmente, não-qualificada e, como resultado, o trabalhador ganha o salário mínimo do mercado de trabalho local. Esse salário permite, na maioria dos casos, à diáspora reproduzir apenas a sua força de trabalho. Como evidencia Handerson (2015), no Brasil, o salário mínimo é mínimo mesmo, comparado com o dos Estados Unidos, Canadá ou França. Com esse salário, seria difícil economizar para sustentar as famílias no Haiti e enviar recursos para comprar ou construir prédios. Além disso, com a inflação galopante da economia brasileira e a depreciação do real em relação ao dólar, a situação torna-se mais

---

<sup>48</sup> O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos (WOLFFENBÜTTEL, 2004).

complicada para a diáspora haitiana que depende de trocar o dinheiro para moeda americana para então realizar as transferências financeiras para o Haiti.

Conforme já apontado, que a diáspora é um sujeito em mobilidade que implica em três verbos: residir, voltar e retornar. Esse movimento para frente e para trás parece difícil para a diáspora haitiana no Brasil por causa do alto preço das passagens aéreas. Nas conversas informais com migrantes haitianos em Londrina e em Cambé, realizadas durante a pesquisa de campo, destacamos que alguns migrantes permanecem há mais de sete anos no Brasil e nunca voltaram ao Haiti. No entanto, o retorno é um passo essencial na mobilidade da diáspora haitiana. É o momento em que a diáspora deve exibir seu sucesso social e econômico aos outros que ficaram no Haiti.

Diante disso, pode-se entender que as condições socioeconômicas do Brasil não garantem aos haitianos construir uma identidade diaspórica valorizada pela sociedade haitiana. Como resultado, os migrantes haitianos usam o Brasil como um lugar de passagem, a fim de alcançar os Estados Unidos da América que é o país do seu sonho da diáspora (Handerson, 2015).

No entanto, com a chegada do presidente Donald John Trump ao poder em 2017, nos Estados Unidos, a possibilidade dos haitianos deixarem o Brasil para entrar nos Estados Unidos fica mais difícil. É um presidente conservador e que já em seus discursos de campanha, exibe seu comportamento anti-imigrante. Como resultado, o novo presidente endurece as leis que tratam da migração e fortalece a segurança na fronteira dos EUA com o México, que é a porta de entrada dos haitianos que saem do Brasil. Essa política de migração também tem sido um obstáculo para os haitianos alcançarem a costa da Flórida. Cabe destacar que, se eles não conseguirem imigrar para os EUA, não retornarão ao Haiti. Porque, apesar de tudo, as condições socioeconômicas do Brasil são melhores em comparação com o Haiti.

Neste capítulo, apresentamos a trajetória histórica da migração haitiana e sua especificidade no Brasil. A dinâmica migratória haitiana faz parte de um processo histórico de globalização, transformando o Haiti em um reservatório de mão de obra. Fica entendido que a orientação desse fluxo migratório depende da realidade geoeconômica mundial e interna do país.

A mobilidade de uma parte da população além das fronteiras aparece atualmente como uma dinâmica essencial e estrutural da relação de dependência do Haiti com o mundo exterior, particularmente com os Estados Unidos. Nesse espaço geoeconômico, migrar para os países do norte é mais valorizado na percepção haitiana. Mas, um sonho que nem sempre é fácil de alcançar. Como resultado, os países do sul permanecem como uma alternativa para os haitianos. É o caso da diáspora haitiana no Brasil. A posição da diáspora haitiana na sociedade brasileira, especialmente no mercado de trabalho, não facilita a realização de seu projeto de diáspora e, no entanto, alguns imigrantes cursam na Educação de Jovens e Adultos como uma alternativa.

### **CAPÍTULO III - ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.**

Esse capítulo trata, de forma essencial, dos aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e suas formas de organização no Paraná, correlacionando-os com movimentos educacionais e sociais que influenciam a sociedade brasileira e refletem claramente as condições sociais, econômicas e políticas de cada época histórica. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas regionais e nacionais, muitas vezes caracterizada por diferentes abordagens e pressupostos teóricos, engendrando discussões neste campo de estudo.

Nesse debate, a análise dos instrumentos legais da área da educação, dos quais decorrem os princípios e normativas que fundamentam as tomadas de decisão, constitui-se uma ferramenta necessária para entender as posições do Estado em cada momento histórico. Neste mesmo sentido, Di Rocco (1979) evidencia que a própria legislação federal no campo da Educação de Jovens e Adultos expressa as ideologias orientadoras da ação, destacando os elementos educacionais que preponderaram em diferentes períodos da história brasileira.

Cabe destacarmos que esses instrumentos legais são, por vezes, resultantes das lutas sociais, que expressam uma multiplicidade de interesses sociais constituídos por conflitos históricos, na medida em que a escola e a sociedade se relacionam e, conseqüentemente, se influenciam reciprocamente. Di Rocco (1979) destaca que na evolução da educação de jovens e adultos no Brasil, alguns movimentos regionais, repercutiam sobremaneira, vindo a se transformarem em movimentos nacionais, que eram apropriados objetivamente pelo Estado. Ou seja, a autora estabelece nitidamente a percepção de que há uma relação entre os movimentos sociais, escola e Estado nas tomadas de decisões da Educação de Jovens e Adultos como política educacional, é, também, esta a perspectiva que guiará nossa reflexão para o desenvolvimento deste capítulo.

A partir das leituras de diferentes autores, organizamos a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil em três grandes períodos. O primeiro momento remete-

se ao período colonial até 1947, que foi fortemente marcado por iniciativas e interesses regionais nessa área. Já o segundo momento, contou com grandes campanhas nacionais em prol da Educação de Jovens e Adultos, e se estendeu entre 1947 e 1988. Com o advento da Nova República, temos o terceiro momento, a partir da Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços significativos do ponto de vista normativo, pois que amplia-se o dever do Estado como garantidor legal do acesso à escolaridade básica para toda a população, independentemente da idade. A partir dessa contextualização histórica da EJA no Brasil, buscaremos analisar as formas de organização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, a fim de compreender a estrutura organizacional das duas escolas de estudo localizadas no município de Cambé.

### 3.1- PRIMEIRAS INICIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL DO (PERÍODO COLONIAL ATÉ 1947)

Para compreender historicamente a Educação de Adultos no Brasil, o estudo de Paiva (1987) revelou-se uma referência consistente para o entendimento de aspectos e dados no campo da história da Educação de Adultos no Brasil. A autora enfatiza que as primeiras atividades educativas no Brasil se iniciaram em 1549, na Colônia, com a chegada dos jesuítas, que eram encarregados pela coroa portuguesa de cristianizar os indígenas, impondo-lhes padrões da civilização ocidental cristã. Os jesuítas organizaram classes de leitura e escrita destinadas às crianças indígenas, servindo-se da alfabetização como estratégia de introdução da língua portuguesa e ensino da catequese. Paiva (1987) aponta que a escolha de crianças indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as gerações futuras, mas também uma tática para influenciar os indígenas adultos.

Entretanto, embora os jesuítas tenham desempenhado um papel de promotores e organizadores do sistema da educação colonial, eles não foram os únicos religiosos que atuaram na área da educação naquela época. Também, os franciscanos dedicaram-se à conversão dos indígenas, inculcando-os ensino dos trabalhos manuais, baseados em princípios religiosos (PAIVA, 1987).

Pode-se considerar que, estrategicamente, todo o sistema de ensino integrado na Colônia, pelos religiosos, tinha o intuito de aculturação dos indígenas, por meio da educação. Os colonizadores portugueses adotaram a conversão dos nativos à fé católica através da catequese para manter e garantir o êxito de um sistema de escravidão. A Igreja Católica, portanto, consistia num aparato ideológico de exploração, beneficiando os invasores para enriquecer a Corte portuguesa. Apesar de, segundo Paiva (1987), centenas de jesuítas terem sido expulsos do Brasil em 1759, pelo Marques de Pombal, secretário do Estado português naquele momento, eles foram criticados por provocar uma mudança profunda no sistema educativo da Colônia. A expulsão dos jesuítas trouxe problemas à Coroa Portuguesa que, de acordo com Fausto (1999), buscaram formas de remediar, exatamente pelo papel desempenhado por eles no sistema de ensino. Inclusive foi criado um imposto especial para sustentar o desenvolvimento da época.

Nessa linha, Paiva (1987) aponta que, após a Reforma de Pombal<sup>49</sup> e a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas se apresentou necessária.

Desta forma, foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca pública, a imprensa Régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado (PAIVA 1987, p.60).

Ora, este período marcou o início do desenvolvimento de um sistema educacional no país. Além disso, com a declaração da independência do país no dia 7 de setembro de 1822, surgiam novas preocupações com a educação, a fim de ampliar a participação de brasileiros nas atividades do Império. De acordo com Paiva (1987), a Constituição Imperial de 1824 garantiu, em seu artigo 179, alínea 32, a gratuidade da

---

<sup>49</sup> De acordo com Saviani (2005, p.33), as reformas pombalinas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas pelo Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Tivemos, então, a influência da pedagogia tradicional leiga, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica.

instrução primária para todos os cidadãos. Cabe aqui questionar-nos quem eram os cidadãos naquela época? Nestes termos, Passos (2012) aponta que a titularidade de cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. A autora relata que o acesso à leitura e escrita era considerado inútil para escravos negros e indígenas, uma vez que estes eram submetidos a trabalhos pesados a partir da violência física e simbólica, como uma forma de disciplinamento.

Há de se considerar ainda que, apesar da educação escolar estar destinada aos cidadãos, o número de escravos somente crescia pois, após a Declaração de Independência do país da Coroa Portuguesa, o Império não aboliu a escravidão. Pelo contrário, o fluxo de tráfico de escravos aumentou durante a primeira década da independência.

Segundo as estatísticas oficiais, a média anual de ingresso de escravos no Brasil foi de 32.770 cativos, no período 1811-1820, e de 43.140, no período 1821-1830. A concentração da entrada de escravos pelos portos ao sul da Bahia, com amplo destaque para o Rio de Janeiro, cresceu enormemente. Esses portos receberam 53% do total de escravos importados entre 1811 e 1820 e 69% de total entre 1821 e 1830 (FAUSTO, 1999, p.192).

O princípio de igualdade estipulado pela Constituição Imperial não alcançou a todos na sociedade na medida em que as regras colocavam o escravo como propriedade. Desse modo, a educação era um importante instrumento de dominação, controle e exclusão. Além disso, Paiva (1987) enfatiza que as primeiras determinações legais no Império, visando o acesso à instrução primária daqueles reconhecidos como cidadãos, naquele momento, pouco afetaram de forma imediata, devido à falta de infraestrutura escolar e de professores. Conseqüentemente, como tentativa de contornar este problema de insuficiência, o governo adotou o método do ensino mútuo<sup>50</sup> e o sistema disciplinar de Lancaster. Efetivamente, Amaral (2003) destaca que, somente em 1876, encontramos registros da difusão do ensino noturno para adultos no

---

<sup>50</sup> O método mútuo foi proposto e difundido pelos ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana. Chamado também de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (SAVIANI, 2005, P.37).

país, até então, denominada como educação ou instrução popular. O autor revela que, na verdade, naquele período, a alfabetização era um critério de ascensão social estabelecido por lei.

Um exemplo disso foi a reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, que caracterizava a pessoa não alfabetizada como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, esta mesma reforma foi reforçada pela Lei Saraiva restringindo o voto às pessoas alfabetizadas num momento em que a maioria da população adulta era iletrada (STRELHOSW, 2010).

Tais medidas de exclusão foram também incorporadas na Constituição Federal de 1891, já no período da Primeira República, mantendo a inviabilização do direito ao voto de pessoas não alfabetizadas, alistando somente os eleitores e candidatos que comprovassem sua alfabetização (PAIVA, 1987). Deste modo, a proibição de pessoas não alfabetizadas de exercerem seus direitos políticos evidencia como a educação foi utilizada para fins eleitoreiros, em benefício de uma ordem instituída para continuar mantendo determinados privilégios. Amaral (2003) também ressalta que, mesmo após a proclamação da Primeira República em 15 de novembro de 1889, a educação não surgiu como uma necessidade imediata, tampouco houve investimentos significativos até os primeiros 25 anos do regime republicano, considerando que a maior parte da população brasileira no período era do campo e submetida a dominação política e econômica pelos donos da terra. Tal cenário era responsável pela manutenção de uma maioria fora do sistema de ensino e não alfabetizada.

Quanto aos índices de analfabetismo, a situação do conjunto do país no final do século XIX e primeiras décadas do século XX era assustadora. O censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63% excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59 com a inclusão do Distrito Federal, 69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos (PAIVA, 1987, p.85).

Contextualmente, essas taxas de alfabetização colocavam o Brasil entre os países com o maior índice de analfabetismo, em comparação a situação educacional de países como os Estados Unidos e, na América Latina, com Argentina e Uruguai. A taxa mais alta de analfabetismo (85,2%), naquela época, constrangia os intelectuais brasileiros, que entendiam a necessidade de estimular a luta em prol da difusão de

ensino ao povo, visto que poucas realizações concretas aconteceram em favor da educação, nas primeiras décadas republicanas. Esta luta apenas se desenvolveu efetivamente no final da primeira república, cujo momento consistiu num dos mais importantes períodos na história da educação brasileira (PAIVA, 1987).

Nesse período houve uma grande mobilização social pelo fim do analfabetismo. Assistiu-se em 1915, período marcado pelo início da primeira guerra mundial, a criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, nascida no Clube Militar do Rio de Janeiro, que pretendia lutar contra a ignorância, para estabilizar a grandeza das instituições republicanas, num cenário em que o Analfabetismo era considerado uma calamidade pública (ESTRELHOW, 2010).

Cabe observar que, ao ser considerado o analfabetismo como uma doença, ignorava-se a estrutura desigual da sociedade que excluía os negros e indígenas pobres do sistema escolar durante a colonização e o período do Império. Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam que, apesar da marcante preocupação pelo acesso à educação a toda população depois do estabelecimento da República, poucas ações foram realizadas, na medida em que não havia um orçamento destinado a garantir legalmente uma política pública nesta área. Em seus termos, os autores (2000) revelam que o Censo de 1920 indicou que 72% da população acima de cinco anos não era alfabetizada.

Paralelamente, houve uma mudança na situação econômica brasileira nesse período. Outrossim, a configuração econômica brasileira, até o estabelecimento da República, girava em torno do sistema agrário-exportador, entretanto, como a crise mundial de 1929 trouxe como consequência uma produção agrícola sem mercado, além da ruína dos fazendeiros e o desemprego nas grandes cidades do país, o capital passou a ser empregado não só no sistema agrário, mas também o investimento no setor industrial (FAUSTO, 1999).

A industrialização do país permitiria, então, uma maior acumulação de recursos: o Estado reteria mais divisas, gastaria menos ouro com produtos importados, teria mais recursos, provenientes não só dos importados, mas cada vez mais da atividade industrial. Tudo isso permitiria ao país acumular e se capitalizar, quebrando a extrema dependência com relação ao capital financeiro internacional (PERISSINOTO, 1994. p.151).

A industrialização do país implicaria em sérias mudanças no sistema educacional, a fim de sustentar o crescimento econômico. Os estados mais avançados economicamente, manifestavam maiores esforços em favor da difusão do ensino. Paiva (1987) destaca como exemplo, iniciativas como a reforma paulista de Sampaio Dória em 1920, inspirada nos ideais democráticos e republicanos, que visava universalizar o ensino elementar, combater o analfabetismo e, também, se preocupava em integrar os imigrantes<sup>51</sup>. A autora aponta que esta reforma provocou e deu origem a outras reformas em nível estadual como as da Bahia (1925), Minas Gerais (1927-1928) e Pernambuco (1928-1929).

A década de 1920 foi marcada também, pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada por Heitor Lira em 1924. Tratou-se da primeira sociedade dos profissionais da educação no âmbito nacional que promoveu a difusão dos ideais e princípios da Escola Nova em 1927, no contexto da Conferência da Educação. Ademais, o clima político e a efervescência dos intelectuais naquela década provocaram uma mudança na sociedade brasileira, por meio de uma reconfiguração do poder político que era controlado, naquela época, por grupo agrário-comercial.

Em outubro de 1930, chegou ao poder Getúlio Vargas, permanecendo nele por quinze anos consecutivos, sendo eleito presidente da República pelo voto indireto, somente na ocasião da Assembleia Nacional Constituinte em 1934. Mesmo sendo deposto em 1945, voltou ao poder por uma votação popular em 1950. O governo de Vargas foi responsável por promover um capitalismo nacional através da industrialização do país. Conseqüentemente, este período foi marcado por uma virada na história do sistema educacional brasileiro. Desde o início daquele governo, revela-se uma preocupação com a educação, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde em 1930 a fim de atender as necessidades do capitalismo emergente da época (FAUSTO, 1999).

---

<sup>51</sup> De acordo com Fausto (1999), cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930. O período 1887- 1914 concentrou o maior número, com a cifra aproximada de 2,74 milhões, cerca 72% do total. Esses migrantes eram principalmente europeus como: portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses. O autor destaca que os italianos, no início, foram o principal grupo que forneceu mão-de-obra para as lavouras de café. Muitos sírio-libaneses iniciam a vida no Brasil como mascates vendendo mercadorias de porta em porta.

No entanto, as contradições decorrentes da relação trabalho/capital não demoraram a explodir. O ano de 1934 contou com muitas agitações políticas e reivindicações operárias. Observa-se uma série de greves no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Belém e no Rio Grande do Norte, provocando paralização no setor de serviços. Como resultado, o Estado adotou um pacote de medidas a favor dos trabalhadores e a promulgação da nova Constituição (FAUSTO, 1999). Esta carta constitucional propôs um Plano Nacional de Educação que estabelecia, de maneira clara, as esferas de competência do Distrito Federal, dos Estados e municípios, em matéria educacional. Para Haddad e Di Pierro (2000), este plano previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas por meio de um tratamento específico, pela primeira vez na história da educação brasileira.

Com o Estado Novo,<sup>52</sup> em novembro 1937, a política educacional se transformou num quadro estratégico governamental para combater à subversão ideológica. Nessa perspectiva, o governo adotou várias medidas no campo da educação para fortalecer sua política, entre elas, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938. Também, instituiu-se em 1942, por meio de estudos e pesquisas do INEP, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) que previa um programa de ampliação da educação primária, incluindo, também, o ensino para os adolescentes e adultos. Pode-se considerar que este fundo como um impulso na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois foi regulamentado em 1945, estabelecendo que 25% dos recursos seriam destinados para auxiliar o ensino de adolescentes e adultos não alfabetizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Concomitantemente, é importante destacar que no período do Estado Novo, ocorreu amplamente a difusão do ensino técnico-profissional, como estratégia de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. O governo desenvolveu uma parceria com a organização dos serviços de ensino técnico-profissional, por meio da promulgação de leis relativas ao ensino voltado para indústria em 1942 e para o comércio em 1943 (PAIVA, 1987).

---

<sup>52</sup> O Estado Novo foi marcado por um regime autoritário, antiliberal e antidemocrático. Foi implantado sem grandes mobilizações. O movimento popular e os comunistas estavam abatidos e a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável (FAUSTO, 1999).

Em 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o governo federal promoveu a formação profissional dos trabalhadores vindo das regiões rurais a fim de empregá-los nas indústrias nos centros urbanos que estavam nesse período em pleno desenvolvimento, sendo este movimento decorrente do emergente processo de industrialização. Na perspectiva de Shiroma (2000), o emergente processo de industrialização demandou políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de trabalhadores e cidadãos adequados ao novo contexto.

Observamos que entre as décadas de 1920 e 1940, várias medidas foram adotadas no campo do sistema da educação brasileira, entretanto, na visão de Fausto (1999), mesmo que neste período a taxa de analfabetismo tenha diminuído ligeiramente, ela ainda permaneceu muito alta. Ora, para a população de quinze anos ou mais, a taxa de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940, ou seja, apesar das muitas medidas adotadas, na prática elas não foram efetivas.

Foi somente no final da década de 1940 que a Educação de Jovens e Adultos aparece no Brasil como um real problema de política nacional. Importante destacar que no âmbito das relações internacionais, com o fim da segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi determinante para a ampliação de movimentos que denunciavam ao mundo as profundas desigualdades entre os países, e que defendiam a Educação de Jovens e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Neste novo contexto internacional, fortemente marcado pelas conquistas dos ideais democráticos (1945-1964) e a reorientação interna dos poderes públicos do país, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser percebida como um instrumento da redemocratização, o que deu origem a primeira campanha nacional de alfabetização brasileira para superar o analfabetismo.

### 3.2- A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL (1947-1988).

Se por um lado, o período anterior a 1947 se delimita a iniciativas para superar o analfabetismo em um nível regional, sob a liderança das entidades governamentais, por outro, temos o final da década de 1940 e o início dos 1950, como um momento de aceleração de programas nacionais destinados ao desenvolvimento das campanhas de alfabetização. Em 1947, o governo federal organizou o primeiro grande movimento nacional em prol da educação de adultos e adolescentes, instaurando a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), através da Portaria do Ministério da Educação nº 57, de 30/01/47, sob a direção do Serviço de Educação de Adultos. Concebida pelo Ministro Lourenço Filho, a Campanha tinha como objetivo a utilização dos 25% do FNEP para a educação de adultos (DI ROCCO, 1979). Neste mesmo ano, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos no Brasil, coordenado por Lourenço Filho, quando se destacaram os fundamentos e princípios do pensamento oficial da época acerca da educação de adultos, expresso pelo próprio slogan de evento: Ser Brasileiro é ser Alfabetizado (PAIVA apud AMARAL, 2003).

As medidas oficiais tomadas ainda antes da Campanha de 1947, relacionadas às questões financeiras foram essenciais para a efetivação dessa política educacional direcionada à educação de adultos. A Campanha influenciou de forma relevante o movimento educacional, pois deu origem a uma infraestrutura escolar para adultos, nos estados e municípios. No entanto, Di Rocco (1979) enfatiza que a Campanha de 1947 não tinha um caráter permanente, ou seja, a cada ano haveria a necessidade de nova portaria, da qual dependeria a prorrogação e a continuidade do programa. Decorrente disso, instalava-se um clima de instabilidade e insegurança, na visão da autora.

Como refletido anteriormente, o final da década 1940 foi palco de intensa mobilização internacional no campo da educação de adultos, uma vez que no período do pós-guerra, a educação era vista como um meio para superação dos problemas econômicos existentes, tanto no cenário nacional, como internacionalmente. Foi dentro desta perspectiva, que se realizou, em 1949, a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos na Dinamarca, que tinha como objetivo estender a educação aos

jovens e adultos, contribuindo para o respeito aos direitos humanos e à construção de um mundo mais pacífico (PAIVA, 1987).

Numa visão entusiasta de combate ao analfabetismo, ainda em 1949, a UNESCO e a OEA patrocinaram o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, voltado para a construção de políticas educacionais para este público, priorizando os métodos de desenvolvimento comunitário, a fim de trazer uma resposta às demandas originadas nas áreas rurais, onde se concentrava grande índice de pessoas não alfabetizadas (AMARAL, 2003).

Conseqüentemente, o Brasil foi influenciado por esses movimentos internacionais que orientavam politicamente a educação de adultos no país. Mesmo que a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes tenha continuado suas atividades no Brasil até 1963, em 1952, o Ministério da Educação e Cultura organizou uma Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), visando oferecer a educação de base ao meio rural. O objetivo desta campanha era permitir que crianças, adolescentes e adultos entendessem as realidades particulares de seus ambientes, criando-lhes possibilidades de integração e participação mais eficaz no processo econômico e social da comunidade a que pertenciam (DI ROCCO, 1979).

Não obstante, apesar do entusiasmo presente nos discursos e ações daquele período, na década de 1950, as campanhas de alfabetização foram criticadas fortemente, por suas deficiências administrativas, financeiras e metodológicas. Críticos denunciavam a orientação pedagógica da alfabetização, tanto pelo curto período destinado ao aprendizado, quanto pelos métodos, considerados inadequados às necessidades dos adultos nas diferentes regiões do país. Esses críticos defendiam um novo paradigma pedagógico no campo da educação de adultos, tendo como principal influência o educador Paulo Freire (MARQUES, 2009).

Neste período há o florescimento de novas ideias em torno da educação de jovens e adultos, envolta num contexto democrático em que se possibilitava a criação artística e literária, a crítica, a emergência de movimentos sociais e sindicais, diante de grandes fenômenos como o êxodo rural, a crescente urbanização, as transformações tecnológicas, a industrialização progressiva, dentre outros. Emergem as possibilidades de se pensar e realizar uma educação realmente humanizadora e libertadora, enraizada na realidade dos trabalhadores e trabalhadoras, e

que virá influenciar o pensamento político e cultural brasileiro (AMARAL, 2003, p.33).

Para além das críticas à educação, assistiu-se, no período entre 1958 e 1964, a um conjunto de movimentos políticos sociais e culturais ligados ao desenvolvimento econômico, urbano e industrial do país, muitos deles, fundamentados em princípios que visavam associar socialismo e cristianismo dentro dos movimentos progressistas dos católicos latino-americanos (AMARAL, 2003). No Brasil, uma parte da Igreja Católica promoveu, no Nordeste, a sindicalização rural para fortalecer a luta através da educação popular, entendida como instrumento de transformação social.

Também nesse intervalo, outras três campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958; Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) em 1962; Comissão de Cultura Popular (CCP) que iniciou em março de 1963, mas se transformou, no mesmo ano, em uma mobilização nacional contra o analfabetismo através da publicação da Portaria. MEC nº 182, de 28/06/63.

Ainda em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, educadores expressaram a preocupação em redefinir as práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos no país. Criticavam o velho método pedagógico que via os adultos como imaturos e ignorantes, submetendo-os aos mesmos conteúdos formais da escola infantil. Neste Congresso foi amplamente debatida uma nova forma de pensar a educação para jovens e adultos. Um exemplo disso é que na fase preparatória deste evento, foi realizado um seminário regional no Recife, onde Paulo Freire discutiu a necessidade de uma nova consciência sobre o processo de desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem (HADDAD; DI PIERRO, 2000). De fato, este Congresso foi fortemente dominado pelo pensamento pedagógico freiriano, marcando um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas ideias e preconceitos. Para Haddad e Di Pierro (2000), esse quadro de renovação pedagógica desenvolveu-se num cenário de turbulências entre rivais políticos daquele momento histórico. Os protagonistas políticos, cada um ao seu lado, buscaram apoio popular para fortalecer suas propostas.

Assim, a educação através de sua prática social, serviria de maneira privilegiada a tais mecanismos, não apenas por suas práticas pedagógicas, mas também por suas práticas políticas. Para esse fim, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado financeiramente pelo governo Jânio Quadros, caracterizado como um movimento de cultura popular, destinado a usar a comunicação como ferramenta de transformação social através da corrente de pensamento humanista cristão (AMARAL, 2003).

Cabe destacar que também no cenário internacional, o período de 1958 a 1964 foi de grande mobilização no campo da educação de adultos. Ocorreu em 1960, a II Conferência Internacional de Educação do Adulto em Montreal no Canadá, quando evidenciaram-se dois objetivos distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal e, de outro lado, a educação de base ou comunitária.

No contexto político, com a revolução cubana na América Latina, em 1959, temos o primeiro governo comunista revolucionário realizando uma grande campanha de alfabetização, caracterizada pela ação militante e voluntária. É evidente que a experiência revolucionária comunista em Cuba influenciou os movimentos sociais e culturais brasileiros. Nesse período, surgiram iniciativas como a Campanha e Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, os Centros Populares de Cultura (CPCs), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); os Movimentos de Cultura Popular (MCP), originários de Pernambuco e Rio Grande do Norte; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, sob a liderança de Paulo Freire, então professor da Universidade de Recife (SHIROMA, 2000).

Para Haddad e Di Pierro (2000), a maioria dessas iniciativas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio, com a atuação dos intelectuais, militantes e forças progressistas da Igreja Católica, interessados em movimentos de educação popular. Com as mudanças implementadas nos planos pedagógicos e didáticos destas experiências, a educação de adultos passou a ser reconhecida como um preponderante instrumento de ação política, uma vez que se configurava instrumento de valorização da cultura popular. Nesta perspectiva, Amaral (2003) caracteriza a orientação pedagógica deste movimento da seguinte forma:

O Movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base, combinando com a divulgação das artes plásticas e artesanato, do canto, da dança e da música popular, da construção de praças, centros e parques de cultura, de cines e teleclubes e galerias de arte popular. Partia-se da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social. Buscava-se assim, a autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura; pretendia-se fazer arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte (AMARAL, 2003, p.36).

Ao analisarmos tais movimentos, nota-se a forte influência da pedagogia freiriana em cuja concepção o analfabetismo não era considerado como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e desigual. Nessa lógica, esses movimentos buscavam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando os educandos como produtores de conhecimento. No entanto, os movimentos de educação popular não tiveram tempo para produzir efeitos significativos na sociedade brasileira, com o advento do golpe militar de 1964, que contribuiu para o interrompimento dessas ações.

Ora, a multiplicação dos movimentos de alfabetização de adultos no início dos anos de 1960 representava um risco para a estabilidade e preservação da ordem capitalista, se considerado o caráter social e político da educação popular. Os grupos direitistas perdiam campo na conquista de novo eleitorado, em decorrência dos novos ideais sociais promovidos nestes movimentos da educação popular. Foi neste contexto que os conservadores se radicalizaram, organizando uma conspiração militar com culminância em 31 de março de 1964 (PAIVA, 1987).

Destaca-se que os grandes períodos de mobilizações nacionais de alfabetização ocorreram por meio de mudanças políticas, econômicas e sociais ligadas ao desenvolvimento industrial do país, com o objetivo também de reduzir a taxa de pessoas não alfabetizadas. No cenário pós-golpe militar, Amaral (2003) evidencia que muitas novas iniciativas no campo da educação de adultos foram incorporadas e substituídas por outros que eram opostos ao pensamento pedagógico freiriano. Partindo do entendimento de que a orientação dos diferentes programas de

alfabetização estava ligada à posição ideológica, política e econômica dos governos de cada período, observamos que as campanhas de alfabetização foram uma ferramenta política nas mãos dos poderes públicos para impor suas ideologias à sociedade. Neste sentido, é possível perceber que logo após o golpe militar, houve uma ruptura com o pensamento pedagógico freiriano no campo da educação de jovens e adultos do país.

A vitória dos conservadores com o golpe de 1964 interrompeu o impulso socialista, abafando todos os obstáculos da sociedade civil, que pudessem prejudicar o processo de adaptação econômica e política imposta pelo novo regime. A ditadura militar controlava os sindicatos, a mídia e as universidades, dissolvendo os partidos políticos, organizações estudantis e de trabalhadores, enquanto consolidavam os caminhos para o capital multinacional. O governo militar desenvolveu uma reforma educacional estritamente ligada ao mercado, que garantia o controle político e ideológico da educação escolar, com o objetivo de garantir a segurança nacional e a defesa do Estado, segundo o interesse do regime (SHIROMA et al, 2000).

Essa reforma educacional ocorreu em todos os níveis do sistema educacional, porém, no que diz respeito à educação de adultos, Paiva (1987) destaca que um grande número de programas neste campo foram interrompidos já em abril de 1964. Os poucos programas que sobreviveram durante os primeiros anos da ditadura, passaram por profunda revisão de suas linhas de atuação, introduzindo alterações totais no método de Paulo Freire, além de operarem com programação reduzida.

Nos primeiros dois anos do regime militar, a educação de adultos foi relegada ao segundo plano pelo Ministério da Educação. Importante ressaltar que a partir de uma insistência da UNESCO e seguindo o compromisso internacional do Brasil na área da educação, em 1966, o governo retomou a pauta da educação de adultos, por meio do Ministério da Educação apoiando a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), que se tratava de uma organização evangélica nascida em Recife, e em colaboração com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). No novo cenário, a educação de adultos tinha uma percepção filantrópica e humanista, regida por uma perspectiva norte-americana. Além disso, em contraposição ao Método Paulo Freire, o governo militar considerou a educação de adultos como um investimento que devia ser rentável para o país. Conseqüentemente, as atividades da Cruzada da ABC

se desenvolveram, preferencialmente, no nordeste, no período de 1964 a 1971, com vistas a neutralizar as ideias anteriores preconizadas pela metodologia freiriana, atendendo aos interesses do regime militar (PAIVA, 1987).

Na mesma perspectiva, Paiva (1987) enfatiza que a Cruzada ABC concebeu as pessoas não alfabetizadas como parasitas econômicos inúteis para a nação. Defendia sua integração através de seu método pedagógico de alfabetização, a fim de que pudessem colaborar para o desenvolvimento do país.

Um exemplo citado por Paiva apud Amaral (2003) é que para o Ministro da Educação da época, Muniz de Aragão, o analfabetismo era uma chaga e uma mancha vergonhosa que sujava o país perante o mundo e, por esta razão, o governo federal subsidiou as atividades de alfabetização desenvolvidas pela Cruzada ABC, controlando ideologicamente a atuação do programa. Entretanto, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a partir de 1968, uma série de críticas passaram a ser feitas contra as atividades de alfabetização da Cruzada ABC. Os efeitos deste programa, que se estendeu para alguns Estados do país, não trouxeram a resposta que o regime militar se propunha a construir. Considerando o baixo nível de escolarização da população, perante a comunidade internacional, o governo federal se viu forçado a responder a problemática, tendo que reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito cidadão, cada vez mais identificado como um dever do Estado, e ainda estabelecer estratégias que atendessem aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico daquele momento.

Além dessas críticas à Cruzada ABC em nível nacional, este período foi marcado pela realização do Congresso Internacional sobre Educação de Adultos, em 1965, em Teerã no Irã, quando a UNESCO novamente deu ênfase à educação de adultos não alfabetizados, através da alfabetização funcional, como meio de desenvolvimento dos países (DI ROCCO, 1979).

Nesse contexto nacional e internacional, o governo militar propôs uma resposta para superar a alfabetização, criando no dia 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei 5.379, que somente foi instalado no dia 8 de setembro de 1970. Esse movimento foi fruto do trabalho de um grupo interministerial em busca de uma alternativa às atividades da Cruzada ABC. O objetivo

do MOBRAL era de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada dos adolescentes e adultos (PAIVA, 1987).

Além disso, do ponto de vista administrativo, Di Rocco (1979, p.75) aponta que o MOBRAL era um órgão com autonomia financeira e com estatuto próprio. Teria a seguinte estrutura administrativa: um presidente, nomeado pelo presidente da República, um secretário, um conselho administrativo com cinco membros e conselhos curadores de três membros escolhidos pelo Ministro da Educação.

Para Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira foi o paralelismo com outros programas nacionais de alfabetização, realizados anteriormente no país, em relação aos seus recursos financeiros e sua independência orçamentária. A segunda era de natureza operacional descentralizada, com comissões municipais em quase todo o país, encarregadas pela execução do programa nas comunidades. A terceira foi a centralização da orientação pedagógica. Assim, o MOBRAL, por meio de sua agência pedagógica central, foi responsável pela organização da programação, execução e avaliação do programa.

No entanto, na década de 1970, duas correntes permaneciam na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A primeira foi a educação não formal, com traços das experiências da educação popular realizadas antes do golpe militar de 64. A segunda corrente foi desenvolvida pelo MOBRAL, sendo o ensino supletivo incorporado na educação formal (GADOTTI apud AMARAL, 2003).

O ensino supletivo foi criado para se constituir numa nova concepção de escola, uma vez que propunha uma formação continuada. Concomitantemente, esse modelo de ensino intencionava servir como estratégia de formação de mão-de-obra e assim, contribuir para o desenvolvimento nacional. Para cumprir tais objetivos, o ensino supletivo atuou através de quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios e ao grande número de pessoas a serem atendidas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para aquele momento histórico o ensino supletivo consistiu em um grande avanço para a continuidade da formação escolar dos jovens e adultos na luta pela superação do analfabetismo. Em decorrência disto, em 1972, a Secretaria Geral do

Ministério da Educação e Cultura apresentou um documento sobre o programa de ensino supletivo na III Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada no Japão, na cidade de Tóquio, pela UNESCO. Nele, o Brasil manifestava o interesse de respeitar o compromisso internacional em prol da Educação de Jovens e Adultos. O documento trazia os mesmos objetivos debatidos anteriormente na quarta conferência internacional, tendo como meta integrar jovens e adultos não alfabetizados ao sistema formal de educação, por meio do caráter permanente do ensino supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Apesar dos avanços, assim como ocorreu com programas anteriores, do ponto de vista pedagógico, o MOBREAL foi alvo de enormes críticas, pois para Strelhow (2010), ficou restrito à apreensão das habilidades de ler e escrever. A pedagogia do MOBREAL centralizava nos educandos a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico, além de desconsiderar o papel destes como sujeitos produtores de cultura e de conhecimento. Pelo contrário, identificava-os como seres humanos vazios que deveriam ser socializados pelo programa, para assim, poderem contribuir para o crescimento econômico do país. Politicamente, o MOBREAL consistiu numa campanha de alfabetização de massa, com orientação produtivista que favoreceu o controle do mercado brasileiro pelo capital estrangeiro, sobretudo o capital norte-americano e, também, o controle social do Estado sobre a sociedade civil, para manutenção da ordem vigente do regime militar. Contudo, em meados dos anos 1970, uma série de crises do sistema capitalista, a nível mundial, provocou grandes mudanças no serviço público. Essa crise afetou a economia brasileira, provocando inflação, aumento do preço de petróleo, crise fiscal do Estado, dentre outras situações que culminaram em intensa agitação social, cujas consequências colocaram em cheque a implementação e/ou manutenção do próprio regime militar.

Além disso, nos anos de 1979 e 1980 ocorreu uma onda de greves generalizadas nas grandes empresas do país, principalmente na indústria automobilística, que resultaram na unificação da luta pela autonomia dos sindicatos, em contraposição ao regime militar em 1979. Neste ano, João Batista Figueiredo foi indiretamente eleito presidente da República pelo Congresso, prometendo a transição política para democracia. Em decorrência disto, o Congresso Brasileiro aprovou a lei da

anistia garantindo o retorno de exilados brasileiros e libertação de presos políticos. (NASCIMENTO LIRA, 2010).

Do ponto vista econômico, podemos observar que o governo militar não conseguiu trazer efetivamente uma solução contra a inflação, que continuou afligindo a sociedade até meados dos anos 1980. Buscava-se uma saída da crise, por meio de empréstimos, apelando aos bancos internacionais e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Diante do crescente desequilíbrio financeiro do setor público e do aumento da dívida externa, o governo federal colocou em prática um programa de ajuste estrutural, visando atender aos requisitos internacionais, seguindo a lógica da política neoliberal, para assim, conseguir contrair outros empréstimos.

Sobre esse programa de ajuste estrutural, Reimers (1995) salienta que sua aplicação envolveu reduções nas despesas governamentais, como meio de restringir índices nacionais de investimento educacional. Consequentemente, esta política causou um impacto real e negativo sobre a educação. Nessa perspectiva, Shiroma et al (2000) descreveram como estava estatisticamente a situação educacional do país, em meados dos anos 1980.

Em meados de década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao logo 1<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1<sup>o</sup> grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza (SHIROMA et al, 2000, p.44).

Em meio a este contexto de crise econômica, a Educação de Jovens e Adultos era debatida na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1985 na França. Gadotti apud Amaral (2003) enfatiza que na IV CONFITEA a discussão girou em torno do conceito de educação de adultos, articulando-o com temáticas como: alfabetização e pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica. De acordo do Shiroma (2000), concomitantemente acontecia no Brasil, em caráter oficial, sob a pressão da sociedade civil, o fim do

regime militar, com a substituição do general Figueiredo por um presidente civil eleito pelo colégio eleitoral e iniciava-se então a Nova República.

### 3.3- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA NOVA REPÚBLICA (DE 1988 ATÉ O MOMENTO ATUAL).

A Carta Constitucional de 1988 é o texto de base que determina os direitos e deveres do Estado Brasileiro e dos cidadãos do país e simboliza o ponto de partida da Nova República. Sua elaboração contou com ampla participação dos cidadãos e aconteceu em meio ao processo de redemocratização do Brasil, após o fim da ditadura militar. Chamada de constituição cidadã, esse texto é considerado bastante avançado e fundamentando numa perspectiva de ampliação dos direitos sociais. Na mesma linha, Brisola (2012) enfatiza que, com a Constituição Federal Brasileira emerge um sistema de proteção social fundada na sociedade de direito. Contraditoriamente, a autora reflete que a gênese dessa carta constitucional coincide com a aplicação da política neoliberal, que desconstrói a noção de universalidade dos direitos, estabelecendo uma agenda de intensa redução dos investimentos públicos previstos legalmente pela Constituição Federal.

O processo de desmonte das políticas sociais, sustentado por uma lógica de mínima intervenção do Estado teve influências negativas na política educacional brasileira, especialmente, no campo da Educação de Jovens e Adultos. Dentro dessa perspectiva, Almeida e Corso (2015) apontam que o MOBRAL foi substituído, no governo José Sarney em 1985, pela Fundação Educar que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação.

No entanto, com a chegada ao poder do presidente Fernando Collor de Mello, em 15 de março de 1990, houve um recuo profundo em relação às conquistas da Constituição Federal de 1988. Foi extinta a Fundação Educar em 1990 e deu-se início, neste mesmo ano, ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que teve apenas um ano de funcionamento, pela falta de investimento financeiro. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.121), essas medidas adotadas pelo governo Fernando Collor no campo da Educação de Jovens e Adultos fizeram parte de um extenso rol de

iniciativas, que visavam o “enxugamento” da máquina administrativa e a retirada de subsídios estatais, ao mesmo tempo em que se implementava um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação.

O exemplo disso, o governo federal suprimiu a possibilidade de destinação voluntária de uma verba de 2% do valor do imposto de renda de pessoas jurídicas, às atividades de alfabetização de adultos. Ademais, a partir deste período, o governo federal gradativamente se ausenta de investimentos nos projetos de alfabetização. Ora, sem verbas da união, alguns municípios acabam assumindo a função da Educação de Jovens e Adultos, o que conseqüentemente provoca uma pluralidade de práticas metodológicas, sem um alinhamento em nível nacional.

Naquele início de década de 1990, no âmbito internacional, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtiem, Tailândia, financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Em planejamento a esta conferência, realizou-se a Reunião Latino-Americana de Consulta para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1989, em Quito no Equador, com a presença de representantes do Brasil e de outros países da América Latina e do Caribe, UNESCO e Banco Mundial. Nesta reunião, o Brasil levou uma proposta de que os países da região usassem parte dos juros da dívida externa para criar um fundo destinado a financiar seus próprios programas de alfabetização e de educação básica. Esta proposta foi severamente rejeitada pelos representantes do Banco Mundial. Entretanto, os signatários comprometeram-se a atender as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, colocando-as como uma urgência de problemas planetários até o ano 2000 (ROMÃO, 1995).

Já no contexto nacional, Fernando Collor tinha sido afastado da presidência em 1992, por um processo de impeachment e foi substituído por Itamar Augusto Cautiero Franco que adotou novas medidas no campo da educação. Amaral (2003) destaca que o governo criava, por meio do Ministro da Educação daquela época, um Comitê Consultivo do Plano de Educação, que promoveu um conjunto de debates federais, regionais e locais sobre problemas educacionais, buscando soluções para enfrentá-los.

Neste mesmo período, Di Pierro (2000) também cita o Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos realizado no Brasil em setembro de 1993, que foi financiado pelo Instituto de Educação da UNESCO e realizado com o apoio e a participação do governo federal, através do MEC. Nesta reunião o problema da Educação de Jovens e Adultos foi apresentado, reconhecendo-se que o seu financiamento era significativamente reduzido no âmbito federal, com consequências negativas na ação das esferas estaduais e municipais. Com vistas ao equacionamento dos problemas discutidos, os participantes deste encontro formularam uma série de recomendações, entre elas: a definição das diretrizes da política educacional dos jovens e adultos; a ampliação substancial do financiamento; a democratização da oferta; a criação de mecanismos de participação da sociedade civil na gestão das políticas públicas.

Para atender a essas proposições, o governo Itamar Franco criou a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA/1994), através da Portaria Ministerial nº 1181, de 12/08/1994, tendo como objetivo preparar a V Conferência Internacional de Educação de Adultos. A comissão elaborou um documento que reafirmou o direito à educação fundamental pública e gratuita dos jovens e adultos, como um dever a ser garantido pelo Estado. Neste documento, também reconheceram a necessidade de uma ampliação do financiamento e uma nova orientação pedagógica específica destinada à Educação de Jovens e Adultos (DI PIERRO, 2000). Mesmo que em curto período de governo Itamar Franco, cabe destacar uma série de medidas adotadas, no plano administrativo como a criação de comissões que suscitavam debates sobre as demandas, propunham orientações pedagógicas e reafirmavam a necessidade de financiamento da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, na prática, nenhum programa federal foi destinado à Educação de Jovens e Adultos naquele período, ficando às ações voltadas à discussão e debates. Somente em 1996, um ano após a posse de Fernando Henrique Cardoso, surgiu o Programa Alfabetização Solidária (PAS) promovido pelo governo federal.

Eleito para a Presidência da República em 1994 e reeleito em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso, colocou a reforma do Estado<sup>53</sup> como condição imprescindível para a retomada do crescimento econômico e melhoria do quadro social do país. Essa reforma foi realizada com a ajuda da grande mídia, também responsável por manipular as opiniões públicas sobre a necessidade das reformas constitucionais, no intuito de garantir o processo de estabilidade monetária e o controle do processo inflacionário. Porém, tal reforma constitucional foi estrategicamente pensada para promoção do desmonte do Estado de direitos, promovido pela Constituição Federal de 1988, dando maior poder ao mercado (COSTA, 2000).

A aprovação da Emenda Constitucional nº 14 ocorreu em 1996, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reconhecida como marco legal das reformas nos sistemas públicos de ensino do país. Em seu teor essa LDBEN superara a visão preconceituosa do analfabeto como inculto, reconhecendo a diversidade cultural dos educandos como sujeitos do conhecimento.

Para Di Pierro (2001), essa reforma educacional estava estritamente vinculada à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado, através do plano de ajuste estrutural imposto e orientado por organismos financeiros internacionais, inspirados no pensamento neoliberal. Neste sentido, Almeida e Corso (2015) apontam que o governo de Fernando Henrique, por meio do aprofundamento da reforma do Estado, realizou sucessivas ações de reforma educacional que reforçaram a não responsabilidade do Estado no campo da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o artigo 37, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam 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.

---

<sup>53</sup> Para Costa (2000, p.50, 51), a reforma do Estado não é um fenômeno isolado, ela é decorrente de uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente nas relações do comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países. É um elemento da organização de um novo padrão de relações sociais dentro da sociedade capitalista. Ela expressa uma nova composição das forças sociais, a concretização de um movimento conservador que buscou suprimir os avanços construídos, a partir do modelo do Estado de Bem-Estar Social.

Desta Forma, destacamos que o Congresso inclui os Educandos Jovens e Adultos como beneficiários do orçamento público para viabilizar políticas educacionais do Estado nesta área.

Contudo, Di Pierro (2006) evidencia que o Presidente da República, Fernando Henrique, em 1996, na lógica das restrições dos gastos públicos nos serviços sociais, vetou o dispositivo da Lei 9424/96 que regulamentava o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), impossibilitando a contagem das matrículas da Educação de Jovens e Adultos para efeito dos cálculos desse financiamento público.

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos ocupou um lugar marginal da reforma da educação brasileira. Trazendo um breve panorama do financiamento da educação de jovens e adultos, desde a segunda metade da década de 1990, Zanetti (2013) analisa o veto do presidente nestes termos:

O receio do governo, expresso no item a do veto, de que se criasse uma dicotomia entre qualidade e quantidade que seria provocada com o recebimento de recursos advindos da contagem das matrículas dos alunos da educação de jovens e adultos, acaba por justificar a intensificação da exclusão social, da qual estas pessoas são vítimas cotidianamente (ZANETTI, 2013, p.107).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 asseguram o direito à educação, independentemente da idade, atendendo as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, porém, o governo adotou uma estratégia de focalização de recursos, em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Ou seja, o subfinanciamento crônico na área de Educação de Jovens e Adultos, pelo governo federal conduz a um modelo de terceirização de políticas públicas, desenvolvidas em parceria com organizações não governamentais da sociedade civil, de forma compensatória. Desde 1996, assistiu-se a uma série de campanhas com subsídios públicos, focadas nos municípios e zonas periféricas, com maiores índices de pobreza e analfabetismo, considerando tais contextos colocam em risco a viabilidade econômica dessas ações. Entre esses programas podemos citar as seguintes experiências: Movimentos de Alfabetização (MOVA), o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Plano Nacional de Qualificação Profissional, o Programa Alfabetização Solidária (DI PIERRO, 2006).

Considerando que esses programas desenvolveram-se em parceria com a sociedade civil, para Di Pierro (2001), trata-se de uma junção que gera ambiguidade latente. Por um lado, o Estado, estrategicamente transfere sua responsabilidade de garantia de direitos universais à população, para a sociedade civil, implementando uma política de fragmentação, assumindo, progressivamente, a configuração de programas compensatórios, destinados a apaziguar efeitos da pobreza. Com essas políticas, a educação deixa de cumprir a função de democratização de oportunidades, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais preexistentes. Por outro lado, essa parceria possibilita a construção de espaços públicos não-estatais da gestão das políticas públicas, ampliando o controle social da sociedade civil sobre o aparato político-administrativo e burocrático do Estado.

A Declaração de Hamburgo, aprovada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida na Alemanha em 1997 pela UNESCO, fortaleceu ainda mais esse regime das parcerias entre o Estado e a sociedade civil no campo da Educação de Jovens e Adultos. Cabe destacar que a experiência brasileira no que se refere às parcerias público-privadas neste campo foi reconhecida como de grande êxito nesta Conferência.

Na V Confinteia, os governos signatários comprometeram-se a garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica a toda população, como ferramentas para a democratização e acesso à cultura, adotando leis e políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida. A declaração desta conferência destacou, também, uma educação de jovens e adultos que contribuísse para promoção da igualdade de gêneros. (DI PIERRO, 2006).

Além disso, o processo de avaliação dos compromissos assumidos na declaração de Hamburgo favoreceu, posteriormente, o surgimento de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos da sociedade civil. Zanetti (2013) evidencia que os fóruns comprometeram-se a construir reflexões e ações destinadas a promover políticas educacionais, com vistas a garantir o direito dos jovens, adultos e idosos, definindo estratégias de intervenção para enfrentar os desafios que ainda perduram em

relação à EJA, sobretudo sobre seu financiamento. Em decorrência disso, a instauração de um fundo público adequado foi amplamente discutido nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), organizados pelos Fóruns de EJA, que tinham como foco a garantia e manutenção de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos no país.

Já no I Eneja há manifestações claras sobre a necessidade de financiamento público para a oferta e manutenção de políticas públicas de EJA, para garantir o direito de todos à educação, bem como repudiar-se os vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso a inclusão da contagem de matrículas dos educandos jovens, adultos e idosos para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (ZANETTI, 2013, p.105).

No período posterior à V Confinteia, apesar do compromisso do Brasil de garantir o direito a educação para toda a população e, também, as pressões dos movimentos da sociedade civil, especialmente através dos fóruns de EJA, os gastos do governo federal na área da Educação de Jovens e Adultos ainda não consistiam numa preocupação relevante no campo das políticas públicas do Estado. A tabela abaixo descreve a evolução do investimento estatal na EJA de 1997 a 2001.

**Tabela 3:** Despesas da União com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e com o Programa de Educação de Jovens e Adultos – 1997-2001 (em milhares de R\$, valores correntes)

Ano	Despesas com MDE (a)	Despesas com EJA (b)	% b/a	Varição anual
1997	6.732.953	27.128	0,40	—
1998	5.480.463	17.755	0,32	-34,5%
1999	5.313.252	13.204	0,25	-25,6%
2000	7.665.872	43.022	0,56	+225,8%
2001	8.642.688	291.857	3,37	+578,4%

Fonte: Ministério da Fazenda Apud Di Pierro (2006).

Analisando os dados da tabela 3, observa-se que os gastos públicos no campo da Educação de Jovens e Adultos durante o período de 1997 a 1999 diminuíram consideravelmente. O subfinanciamento por parte do Estado, da política de Educação de Jovens e Adultos teve uma influência negativa sobre a taxa da escolarização do país. Em decorrência disso, a proporção da população jovem e adulta que tem baixa

escolaridade no ensino fundamental e médio cresceu de 13% em 1996 para 21% em 2000 (IBGE apud Di Pierro, 2006). Porém, nota-se nesta mesma tabela que a partir de 2000 há um aumento significativo de gastos públicos destinados ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos. Cabe apontar que, também, neste período, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foi aprovada pelo Congresso, no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº: 11/2000, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Consideramos a aprovação dessas leis, pelo Congresso Nacional, um avanço significativo, do ponto de vista legal, e uma conquista da sociedade civil na luta por uma educação permanente, que atendesse as demandas dos jovens, adultos e idosos, promovendo a recuperação dos estudos e ampliação da noção de direito nesta área. Como um campo de lutas e conquistas, a EJA, desde a LDBEN de 1996, vem sendo ofertada como uma modalidade de educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, constituindo-se um direito, que em detrimento da ideia de compensação, passa a ser concebido como reparação e equidade.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), a EJA pode ser vista como uma dívida social a ser reparada para aqueles que não tiveram acesso e/ou domínio da escrita, da leitura e dos conhecimentos científicos, como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido reduzidos a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ou seja, a ideia central da dívida social refere-se à noção de inclusão, vinculada a função reparadora da EJA, conforme consta no Parecer deste documento (BRASIL, 2000).

Portanto, a função reparadora da EJA representa a restauração de um direito negado, garantindo não apenas o acesso a uma escola de qualidade, mas, também, o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos. Com base nessa premissa, compreendemos que a função reparadora da EJA se apresentou como um ideal de uma sociedade historicamente desigual, na medida em que as raízes do analfabetismo no Brasil são de ordem histórica, social e econômica. Entretanto, apesar do ideal proposto, o contexto hegemônico atual da política neoliberal opõe-se à noção de universalidade na gestão das políticas públicas. Diante disso, como se poderia pensar

uma escola de inclusão e qualidade para todos dentro de um contexto socioeconômico que visava responder unicamente à demanda do mercado?

Por certo, as reformas educacionais, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram inseridas no mundo produtivo. Sendo assim, visavam, de certo modo, a inserção dos educandos no mercado, por meio do acesso aos conhecimentos produzidos pela chamada sociedade do conhecimento. Com base nisso, Amaral (2003) salienta que a política educacional no Brasil caracteriza, hegemonicamente, os interesses e as marcas das agências multinacionais.

Este novo consenso e ressignificação imposto às políticas educacionais brasileiras [...] aprovado pelo Congresso Nacional, fundamenta-se nas novas determinações internacionais que começam a ser gestada a partir da década de 90, tendo novamente como foco e princípio, a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, considerando imprescindíveis os ajustes da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, às mudanças no modelo produtivo e aos avanços tecnológicos já sentidos e prenunciados (AMARAL, 2003, p.51-52).

Nessa perspectiva, entendemos que na legislação e no discurso oficial, a Educação de Jovens e Adultos que se destacou como instrumento de reparação da dívida social, na prática revelou sua inadequação, pois estava diretamente vinculada às exigências das instituições financeiras internacionais, que consideravam a educação como um mecanismo que devia atender às necessidades do capitalismo mundial. Ao contrário dos pressupostos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Foi neste cenário de contradições, após a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em 2000, que chegou ao poder Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), em cuja gestão uma série de mudanças ocorreu na organização da EJA. O Governo Lula, expoente das camadas populares, trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser tratada de forma adequada pelas políticas públicas educacionais. Para Carvalho (2011), muitas mudanças aconteciam de forma geral na esfera social e econômica do país. O governo ampliou os programas

governamentais, com investimento do fundo público federal na área social, aumentando gradativamente o salário mínimo, no decorrer de seus dois mandatos. Especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, já no início do governo Lula em 2003, o Programa Alfabetização Solidária foi substituído pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que tinha como objetivo a garantia do acesso à educação, como um direito de todos, em qualquer momento da vida, promovendo a cidadania das pessoas não alfabetizadas por meio de elevação das suas escolaridades. Importante destacar que o MEC estruturou uma Diretoria de EJA no seu interior, ampliando as equipes e dando outra direção nacional para essa política. O PBA se encontrava vinculado à essa Diretoria. Esse programa foi desenvolvido no país inteiro, sobretudo em municípios mais pobres, que apresentavam maior taxa de analfabetismo. Para a implementação das ações do programa, os municípios recebiam apoio técnico do governo federal e recursos financeiros, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), e podiam desenvolver parcerias com empresas, universidades e organizações não governamentais (MAFRA, 2016).

Além disso, em 2005, o governo implantou outro programa denominado Projovem, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), e era destinado à inclusão de jovens que não concluíram o ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. O Projovem tinha, também, como expectativa, propiciar a inclusão digital, como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Ao analisarmos esses dois Programas (PBA e Projovem), entendemos, não obstante, seguindo a lógica contraditória do capitalismo, o governo de Lula continuou a aplicar a política de focalização e de terceirização na política de educação de jovens e adultos, por meio de financeirização das organizações da sociedade civil, em detrimento do Estado. Porém, esse programa apresentou avanços em relação às campanhas e aos programas de alfabetização promovidos nos anos anteriores, na medida em que houve o financiamento do governo federal como uma ferramenta essencial de política pública.

Nesta perspectiva, apesar das contradições, o governo de Lula, no que se refere a intencionalidade de superação do analfabetismo, conseguiu propiciar o acesso e beneficiar educandos da educação de jovens e adultos. Um exemplo disso é que em

2007, sob a gestão do Ministro da Educação, Fernando Haddad, a EJA passou a fazer parte dos programas de assistência estudantil do governo, adquirindo o direito ao livro didático, merenda escolar e transporte estudantil (BARROS et al, 2018). Além disso, diante de muitas lutas para garantir a regulamentação de fundo dessa modalidade de educação, o governo criou o Fundeb<sup>54</sup>, por meio de uma emenda constitucional em 2006, que entrou em vigência em 2007, substituindo o Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. A distribuição deste fundo é realizada em relação ao número de alunos matriculados, nos diferentes níveis e modalidades da educação básica pública do ano anterior, incluindo as matrículas dos jovens e adultos, vetada no governo anterior. Entretanto, cabe destacar que o Fundeb, que está previsto vigorar até 2020, adotou uma restrição de forma desigual à educação de jovens e adultos, criando um limite de 15% de recursos deste de fundo a esta modalidade (ZANETTI, 2013).

Para Zanetti (2013), o limite de 15% dos recursos do Fundeb, estabelecido na Lei n. 11.494/2007, revela a frágil inserção dessa modalidade educacional na agenda política dos governos. Contudo, consideramos que esse fundo representou um primeiro passo concreto, apesar de seus limites, para ampliar a oferta dessa modalidade, garantindo sua institucionalização no sistema de ensino básico, na medida em que, também, é fruto de lutas e debates da sociedade civil realizados nos encontros preparatórios à VI CONFINTEA.

Ora, o Brasil foi o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que é realizada desde 1949, a cada 12 anos, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo que para o governo brasileiro foi um privilégio sediar um evento dessa magnitude no país (BRASIL, 2009). Já a fase preparatória deste evento consistiu numa oportunidade de ampliar e aprofundar o debate nacional sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos, também, foi um momento propício para se refletir e propor soluções para os enormes desafios que a sociedade brasileira precisava enfrentar, a fim de resgatar a sua dívida histórica para com aqueles que

---

<sup>54</sup> O Fundeb é um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de 27 fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal (Zanetti, 2013, p.110).

foram excluídos do sistema educacional. De fato, o processo preparatório à VI CONFINTEA no Brasil desencadeou um rico e democrático processo de discussão na área de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2009).

Neste processo foram realizados: 05 (cinco) Oficinas Regionais de Formação em Organização e Análise de Dados [...] que produziram dados para o diagnóstico estadual da alfabetização e da EJA; 27 (vinte e sete) encontros estaduais/distrital [...] reunindo em cada um entre 80 e 600 participantes de diferentes segmentos interessados na temática da EJA; 05 (cinco) encontros regionais com cerca de 10 (dez) delegados por estado e 01 (um) Encontro Nacional, com 300 participantes, vindos como delegados de cada um dos estados brasileiros e do Distrito Federal e das representações do GT IntraMEC (que reúne as várias secretarias/órgãos envolvidos na construção da política de EJA) (BRASIL, 2009, p.9-10).

A partir desses encontros, o Ministério da Educação elaborou um documento preparatório, que norteou os debates na VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará de 1º a 4 de dezembro de 2009. Trata-se de um documento que pode ser reconhecido por sua ousadia, uma vez que sua elaboração toma por base de Relatórios Nacionais de 154 Estados membros da UNESCO, analisando as tendências, desafios a serem superados e melhores práticas a serem seguidas. A VI CONFINTEA teve como objetivos principais: promover o reconhecimento da aprendizagem ao longo de toda a vida, tendo a alfabetização como a base, destacar o papel crucial da EJA para as agendas de educação e desenvolvimento e renovar o compromisso político dos países com a EJA, passando da retórica à ação (RODRIGUES; CAVALEIRO, 2015).

No discurso de abertura, o Ministro da Educação Fernando Haddad, presidente oficial da Conferência, reafirmou os compromissos do Brasil em garantir, permanentemente, o direito à Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo-o como uma dívida social da sociedade para aqueles que foram excluídos da escola, enfatizando que a educação é um direito que abre as portas de acesso a outros direitos. No final desta Conferência, os representantes dos países assinaram o Marco de Ação de Belém, que se tratou de um documento final da Conferência, cujo conteúdo fortalecia metas já estabelecidas por outras agendas internacionais e trazia recomendações em torno de sete eixos fundamentais: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação (UNESCO, 2010).

Ao final dos dois mandatos de Lula, é possível reconhecer várias medidas tomadas pelo Estado, embora limitadas, para garantir o acesso à educação para pessoas de todas as idades, principalmente em termos de financiamento. Estatisticamente, Mafra (2016) aponta que o Programa Brasil Alfabetizado atendeu, entre os anos de 2002 e 2012, cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos. Em 2012, cerca de 1 milhão e 200 mil alunos foram atendidos pelo programa.

Com o fim do mandato de Lula, em 1º de janeiro de 2011, o governo federal foi assumido pela Presidenta Dilma Rousseff, que manteve o Programa Brasil Alfabetizado. Mafra (2016) evidencia que sob o governo de Dilma, em 2012, o Programa Brasil Alfabetizado foi incorporado ao Programa Brasil sem Miséria com o objetivo de reduzir as desigualdades econômicas e sociais, a fim de garantir a continuidade e permanência dos alunos na EJA.

Analisando a incorporação do Programa Brasil sem Miséria na luta para superar o analfabetismo, observamos que tal ação parte da premissa de que a solução para o fenômeno analfabetismo não deve ser focada apenas no aspecto da educação, mas deve levar em conta a estrutura social e econômica desigual da sociedade, na medida em que é inegável a existência de uma relação entre pobreza e analfabetismo, como acontece no Brasil, que possui um sério quadro de desigualdades sociais e regionais. A tabela abaixo ilustra como o número de pessoas não alfabetizadas distribui-se entre as diferentes regiões do País.

Tabela 4: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais entre regiões de 1996 a 2001.

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, PNAD de 1996, 1998 e 2001.

Observa-se que as regiões sul e sudeste, com maior índice de desenvolvimento econômico, apresentam uma taxa menor de analfabetismo em comparação a outras regiões. Já as regiões nordeste e norte, com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada, são as que apresentam os piores indicadores. Partindo da constatação dessa disparidade entre regiões, entendemos ser necessário analisar as formas de organização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, para uma melhor compreensão deste fenômeno, tomando por base as medidas tomadas em nível estadual, nesta área. Essa análise contribui ainda para compreender como está posta a gestão escolar das duas escolas escolhidas na localidade do município de Cambé, para ser realizado o estudo de campo dessa pesquisa.

### 3.4- GESTÃO DA EJA NO PARANÁ.

Antes de refletirmos sobre aspectos da gestão da Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná, consideramos necessário apresentar um breve histórico e diagnóstico dessa modalidade, enfocando as medidas legais e lutas sociais empreendidas em favor de uma melhor política de educação pública neste estado. Essa breve revisão histórica nos permitirá compreender a trajetória e o contexto que favoreceu o modelo de gestão escolar dessa modalidade nesta região e seu rumo, após a aprovação em 2006, das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná.

As primeiras medidas importantes de políticas públicas na área da Educação de Jovens e Adultos no Paraná começam a merecer alguma atenção na década de 1970, particularmente com a Lei Federal nº 5692/71 que atribui um capítulo para o atendimento escolar dos jovens e adultos intitulados o ensino supletivo. Com base nesta Lei, observamos no Paraná que o Departamento de Educação complementar foi transformado em Departamento de Ensino Supletivo em 1972, como uma estratégia da preparação de mão-de-obra pelo mercado de trabalho. Durante os anos 1980, assistimos uma perceptível expansão das medidas no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos no Paraná, com a ampliação da institucionalização dos primeiros

Centros de Estudos Supletivos (CES) nas diversas regiões do Estado. Na metade da década de 1990, o Paraná insere-se em um movimento de privatizações, com a entrada em massa de grupos internacionais instalados nas regiões urbanas. Em decorrência disso, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) assinou Termos de Cooperação Técnica com empresas ou instituições privadas e públicas, a fim de escolarizar os trabalhadores não alfabetizados dentro dos locais de trabalho. Além disso, em 1997, o Conselho Estadual de Educação (CEE) possibilitou a oferta de Postos Avançadas dos CES em municípios fora da sede dos Centros de Estudos Supletivos (CES) e nas comunidades indígenas e rurais (DOLINSKI, 2015).

Cabe destacar, que de acordo com o documento de Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná (2006), de 1993 a 2003, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) também desenvolveu parcerias com as organizações não governamentais, financiando ações de alfabetização no Estado. Por exemplo, a Associação Projeto Educação Temporária Rural (APEART)<sup>55</sup>, uma organização não governamental, criada pela Comissão Pastoral da Terra do Paraná (CPT-PR) que atuou na área da Educação de Jovens e Adultos, teve parceira com o governo estadual na década de 90 para atender as demandas neste campo. Os princípios político-pedagógicos desta organização constroem-se por meio dos movimentos sociais que expressam limites, potencialidades, contradições e avanços na lida pela educação popular de jovens e adultos inserida no novo-velho espaço não governamental (AMARAL, 2003).

Em 2002, a pauta de defesa da Educação de Jovens e Adultos como uma política pública assumiu outra forma no Paraná, por meio da criação do Fórum Paranaense de EJA. Este Fórum nasce para promover a ampliação de discussões e trocas de experiências, articulando as instituições governamentais e não governamentais na luta para estender o direito à educação pública de qualidade, à

---

<sup>55</sup> Gohn apud Wagner (2003) destaca-se quatro tipos de organizações não governamentais da sociedade civil: ONGs caritativas, desenvolvimentistas, ambientalistas ou cidadãs. Wagner (2003), referindo-se à tipologia de Gohn, alinhou APAERT na categorização das ONGs cidadãs. Para Gohn apud Wagner (2003, p.3), as ONGs cidadãs voltada para a reivindicação dos direitos de cidadania, atuam no espaço urbano, tanto no campo popular. [...] Têm uma grande atuação junto aos canais de comunicação e em nível de políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração, fiscalizando-as ou fazendo denúncias quando ocorrem violações e omissões. [...] A grande arma das ONGs cidadãs são as campanhas educativas e denunciadoras da violação dos direitos sociais.

jovens e adultos (PARANA, 2006). Também na luta para superar o analfabetismo, o Estado do Paraná criou em 2004, o Programa Paraná Alfabetizado, que consistiu numa proposta de política pública na rede estadual da educação. Importante ressaltar que até 2005, os cursos para jovens e adultos na rede estadual eram organizados nas formas presencial e semipresencial.

Os cursos presenciais por etapas, na Rede Pública Estadual, eram ofertados exclusivamente no período noturno, na Fase II do Ensino Fundamental. No Nível Médio, eram divididos em quatro etapas, cada uma com a duração de um semestre. Por sua vez, a matrícula era feita por etapa, com avaliação no processo. Essa organização curricular está em gradual processo de cessação.

Os cursos semipresenciais eram ofertados, exclusivamente, pelos CEEBJA, no Ensino Fundamental fase I e fase II e do Ensino Médio, com matrícula por disciplina, organizados em momentos presenciais e não presenciais, sendo 30% da carga horária total do curso na forma presencial e 70% não presencial (PARANA, 2006, p.25).

Esta forma de gestão pedagógica e curricular foi cessada com a aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná e com nova proposta curricular de EJA estadual em 2006. Este documento é o resultado de uma construção coletiva, por meio de eventos para estudos e debates realizados e patrocinados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), contando com a participação de professores da rede estadual de educação, educadores e dirigentes de organizações sindicais, de organizações e movimentos sociais, e fundamentalmente de membros do Fórum Paranaense de EJA. Trata-se do instrumento político-pedagógico que orienta a Educação de Jovens e Adultos no Estado, redefinindo práticas pedagógicas. Essa reorientação pedagógico-curricular, vigente a partir de 2006, propõe a EJA cem por cento de forma presencial, com uma carga horária total de 1200h ou 1440h/a (PARANA, 2006).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos, sendo uma modalidade de educação básica que possui uma organização de funcionamento própria, mas que mesmo diferente do denominado ensino regular, não pode ser pensada como oferta menor ou como uma modalidade inferior. Sua especificidade reside no fato de que o público-alvo da EJA adquiriu, ao longo da vida, elementos históricos e culturais próprios e, que em algum momento foram excluídos ou tiveram que se afastar da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Neste sentido, a organização do trabalho

pedagógico propõe-se a valorizar os interesses, expectativas e necessidades individuais dos educandos, considerando os saberes adquiridos na informalidade, nas experiências cotidianas e na prática do trabalho. Para atender a esse público específico, o Estado do Paraná oferta uma organização pedagógica específica, por meio de cursos e exames que busca responder às necessidades dos educandos (PARANA, 2017).

Essa modalidade de Educação Básica contempla o Ensino Fundamental Fases I e II e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental Fase I é presencial, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo jovens, adultos e idosos, com 15 anos ou mais. Essa etapa de ensino é de responsabilidade dos Municípios. Devemos relatar que, em caráter de excepcionalidade, essa etapa pode ser ofertada pelo Estado na rede estadual de ensino em comunidades específicas (indígenas, do campo, quilombolas, acampamentos da reforma agrária, etc.) e por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (Apeds)<sup>56</sup> vinculadas às instituições de ensino da rede pública estadual. A frequência mínima para aprovação dos educandos desta etapa é de 75% do total da carga horária do período letivo (PARANÁ, 2017).

O Ensino Fundamental Fase II (anos finais) é ofertado pela rede pública estadual. É presencial, com exceção, atualmente, dos estabelecimentos prisionais. Essa etapa é vinculada aos anos finais do Ensino Fundamental e atende os educandos de 15 anos ou mais. As instituições que ofereceram o Ensino Fundamental Fase II são: Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA)<sup>57</sup>, colégios da rede pública estadual, instituições de ensino da rede privada e Apeds (PARANÁ, 2017). Por fim, o Ensino Médio é presencial, com exceção, atualmente, dos estabelecimentos prisionais. Esta etapa está disponível apenas na rede estadual. Atende jovens, adultos e idosos com idade de 18 (dezoito) anos ou mais, por meio dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), colégios da rede pública estadual, instituições de ensino da rede privada e Apeds (PARANA, 2017).

---

<sup>56</sup> Apeds são turmas vinculadas a um Ceebja ou escola de EJA, desde que essas instituições tenham seus cursos de EJA reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2017, p.10).

<sup>57</sup> Os CEEBJA são instituições de ensino estaduais que possuem o ato de autorização para a oferta exclusiva da modalidade EJA e também por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (Paraná, 2017, p.9-10).

Partindo dessa categorização de instituições e redes que oferecem a educação de jovens, adultos e idosos no Paraná, é importante destacar que as duas escolas escolhidas para realização do estudo de campo dessa pesquisa têm, cada uma delas, uma organização e funcionamento diferentes. A Escola Municipal Padre Symphoriano de Cambé oferta o ensino fundamental fase I, é de responsabilidade do município de Cambé e administrada diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos em Cambé oferta duas etapas: Fundamental Fase II e Ensino Médio.

Cabe destacar, que a organização pedagógico-curricular da EJA vigente na rede estadual de educação do Paraná é diferenciada, pois constitui-se por meio de uma estrutura flexível que prioriza o tempo particular de aprendizagem e a disponibilidade dos educandos. Assim, os cursos são organizados de duas formas de atendimento aos educandos: a organização coletiva e a organização individual. As disciplinas coletivas são organizadas a partir de um organograma pré-estabelecido, definido pela equipe pedagógica e direção da instituição de ensino, conforme a demanda dos educandos matriculados. O atendimento coletivo é ofertado nos CEEBJA,s nas Apeds e colégios estaduais. A organização individual tem como princípio o respeito ao ritmo do educando e também sua disponibilidade para frequentar a escola. Esse atendimento destina-se aos educandos trabalhadores, que não podem frequentar a escola regularmente devido ao horário de trabalho. A organização individual é ofertada apenas nos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (PARANA, 2017).

Analisando os aspectos de organização e funcionamento da EJA do Paraná é possível constatar, do ponto de vista documental, um avanço significativo neste Estado. Trata-se de um modelo de gestão escolar que pressupõe o respeito à especificidade de cada educando, estabelecendo uma estrutura de aprendizagem diferenciada, para garantir a todos o acesso a essa modalidade. Porém, Czernisz e Nascimento (2015) evidenciam uma diminuição do número dos educandos matriculados na EJA durante o período 2011 a 2014 no Paraná. No período em questão, observa-se que o número de educandos matriculados no ensino médio na EJA passa de 61.029 educandos em 2011, para 54.226 educandos no ano de 2014, uma diferença de 6.803 educandos e no

ensino fundamental durante esse mesmo período, o número passa de 80.498 educandos, para 74.855, evidenciando uma redução de 5.643 educandos matriculados.

Conforme os dados apresentados, destaca-se uma redução do número educandos matriculados nas duas etapas da modalidade de Educação de Jovens e adultos no Paraná. Tal retrocesso observado é vinculado à política pública na gestão de Carlos Alberto Richa, governador do Paraná no período 2011 a 2014 (CZERNISZ e NASCIMENTO, 2015). Nesses termos, de acordo com o censo escolar do INEP (Czernisz e Nascimento, 2015), no período de 2011 a 2014, o Ensino fundamental fase I, as turmas passam de 66 em 2012 para 49 em 2014; no ensino fundamental fase II, de 2.047 turmas em 2012 para 1.953, em 2014 e o ensino médio tem a maior redução, sendo 132 turmas a menos, passando de 1.899 turmas, para 1.767 no mesmo período.

Atualmente, no governo de Carlos Roberto Massa Júnior, mais conhecido como Ratinho Júnior, o debate está se intensificando sobre uma nova proposta da EJA no Estado do Paraná. Entre as novas propostas em discussão para o ano 2020 estão: padronização do cronograma de oferta, redução de tempo de estudos, diminuição de disciplinas, priorização da profissionalização ao invés da escolarização básica e adoção quase total da aplicação em Ensino a Distância (EAD) (PARANA, 2019).

No que diz respeito ao ensino a distância na modalidade da EJA, a Secretaria Estadual da Educação do Paraná propõe três formas de organização. Na primeira modalidade, os educandos participariam das aulas presenciais todos os dias, mas tendo uma redução de seis meses no tempo de curso. Essa proposta é 70% presencial e 30% de ensino a distância. A segunda tem aulas presenciais até quatro vezes por semana, com horário reduzido organizado de forma 50% presenciais e 50% de EAD. A última proposta é caracterizada por um dia presencial na semana dos trabalhadores sazonais, que corresponde a 20% presencial e 80% a distância. Cabe destacar que esta proposta já foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) para o sistema prisional (PARANÁ, 2019).

A Secretaria Estadual da Educação (SEED) justifica as novas propostas da EJA, evidenciando possíveis vantagens ao interesse dos educandos. Segundo a SEED, essas propostas garantem uma alternativa para escolarizar o contingente da população que não procura a escola e promove, também, uma redução do tempo do curso,

garantindo uma escola de qualidade, mais atrativa e inclusiva por meio da EJA profissionalizante.

Porém, a APP-Sindicato (Associação dos Profissionais da Educação) e o Fórum Paranaense da EJA afirmam suas posições contrárias a essas propostas. Para debater essas propostas, realizou-se no dia 9 de outubro de 2019 uma audiência pública com o tema: Avaliação e perspectiva da EJA no Paraná. Os sindicatos, professores, educandos e representantes do Fórum Paranaense da EJA presentes expressaram suas preocupações com o fim do modelo atual de EJA, a partir das mudanças geradas com essa proposta. Destacaram a importância de manter a EJA presencial de forma cem por cento e reivindicar uma ampliação de investimentos públicos na área (Paraná, 2019). Os participantes da audiência formularam vários argumentos contra a proposta da SEED, apontando que a padronização dos cronogramas é contrária ao princípio desta modalidade, que prevê a flexibilidade do cronograma como fundamental para garantir o direito à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, oferecendo uma organização pedagógico-curricular flexível (PARANA, 2019).

No que se refere à profissionalização via EJA, os participantes da Audiência Pública enfatizaram que essa proposta coloca a escolarização em segundo plano, na medida em que baseia-se na percepção de que os educandos da EJA apenas devem estudar para ter um emprego. Para eles, essa maneira de pensar a escola é utilitarista e tecnicista. Além disso, afirmaram que a profissionalização da EJA vem carregada de uma concepção discriminatória da educação (PARANA, 2019).

Quanto à proposição de até 80% da carga horária a distância da EJA, trata-se de uma das medidas mais controversas que pode culminar no fim do caráter garantidor e universalista dessa modalidade. Nessa perspectiva, a professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e membro do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, Maria Aparecida Zanetti aponta que o Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica leva em consideração apenas as matrículas presenciais dos estudantes, ou seja, caso ocorram as mudanças, o Estado poderá não receber recursos pelas matrículas deste público. Para tanto, ela defende uma modalidade da EJA de qualidade, com a presença de professores capacitados, de alunos que possam

estudar no seu tempo adequado e com proposta curricular que atenda 100% de sua carga horaria presencial (PARANA, 2019).

A partir desta breve retomada histórica da EJA no Brasil, analisando as muitas medidas tomadas ao longo do tempo no campo da Educação de Jovens e Adultos, desde o período colonial até o presente momento, podemos compreender que os aspectos socioculturais e político-econômicos desempenham um papel importante nas características atuais dessa modalidade. Após essa análise teórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Paraná, considera-se necessário analisar os dados empíricos da pesquisa, a fim de entender as intenções e expectativas dos migrantes haitianos dentro desta modalidade de ensino.

## **CAPÍTULO IV: MIGRANTES HAITIANOS NO BRASIL E SUAS VIVÊNCIAS NA EJA.**

Este capítulo apresenta a análise das observações do pesquisador realizadas na Escola Municipal Padre Symphoriano e no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati, ambos localizados no Município de Cambé/PR e, também, de cinco entrevistas realizadas entre setembro de 2019 e janeiro de 2020, com educandos haitianos que residem nos bairros Jardim Ana Rosa e Jardim Santo Amaro de Cambé, e cursam o ensino fundamental e médio, pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nessas duas escolas.

Os dados analisados, de forma qualitativa, foram coletados com os sujeitos da pesquisa, conforme os critérios definidos na introdução deste trabalho, principalmente acerca dos procedimentos metodológicos. O tratamento dos dados permitiu selecionar informações consideradas mais relevantes para a análise de dados empíricos, dando sustentação à problemática e aos objetivos da pesquisa.

A análise dos dados coletados nas observações e entrevistas visa identificar os vínculos existentes entre a modalidade da EJA e as expectativas e intenções dos migrantes haitianos ao buscarem esse direito escolar. Essa análise seguiu a mesma lógica dos percursos dos imigrantes haitianos, partindo de suas vivências nas escolas do Haiti, passando pelos seus deslocamentos do seu país de origem até o Brasil, e até chegar à modalidade da EJA nesse país. Buscamos tratar os relatos de cada entrevistado de maneira detalhada, dos quais serão destacados cinco aspectos no decorrer da análise da pesquisa.

Primeiramente, foram traçados os perfis dos sujeitos da pesquisa, considerando os critérios que orientaram a composição da amostra deste estudo. Num segundo momento, buscamos investigar as vivências dos educandos nas escolas do Haiti, a fim de compreender suas trajetórias acadêmicas. O terceiro aspecto, analisamos as percepções dos sujeitos sobre os termos juventude e adulto. Em quarto lugar, tratou da observação e percepção das relações existentes (e estabelecidas) entre educandos haitianos, brasileiros e professores nas duas escolas, para, em quinto lugar, analisarmos as demandas e expectativas construídas em relação aos estudos no Brasil. Cabe destacar que, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa e

facilitar a compreensão do texto, serão substituídos da forma aleatória os nomes dos educandos entrevistados por Tijan, Tipapa, Tinono, Tiwil e Tiga<sup>58</sup>.

#### 4.1- PERFIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS DA PESQUISA

**Tijan** atua como líder religioso na Igreja Primitiva de Glória da comunidade haitiana no bairro Jardim Ana Rosa. É do sexo masculino, tem 42 anos, é casado e tem quatro filhos. Mora no mesmo bairro da igreja com dois de seus filhos e sua esposa. A filha caçula era recém-nascida e tinha quatro meses, quando a entrevista foi realizada em setembro de 2019. O entrevistado nasceu na área rural<sup>59</sup> da cidade de Petit Goâve, na região Oeste do Haiti. Cursou o ensino fundamental nesta mesma zona rural e depois foi para a capital do país para iniciar o ensino médio, porém deixou a escola no Haiti no segundo ano de ensino médio. Ele trabalhou no Haiti por 15 anos como segurança em empresas privadas e ONGs. Há dois anos vive no Brasil e trabalha como ajudante geral em Londrina PR. Está cursando o ensino médio no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati há um ano e três meses.

**Tipapa** é do sexo masculino, tem 29 anos, é solteiro e não tem filhos. Nasceu na zona rural da cidade de Ouanaminthe, municipalidade localizada na região Nordeste do Haiti. O entrevistado estava no último ano de ensino médio no Haiti quando migrou para a República Dominicana em 2011 e para o Brasil em 2013, estando há seis anos neste país. Também é um dos líderes na Igreja Primitiva de Glória da comunidade haitiana, localizada no Jardim Ana Rosa. No momento da entrevista estava desempregado e era aluno do ensino médio no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati há um ano e meio.

**Tinono** é do sexo masculino, tem 30 anos de idade, é casado sendo pai de uma filha de quatro anos que nasceu no Haiti. Tinono nasceu na cidade de Thomazeau,

---

58 São apelidos fictícios comuns e usados geralmente na camada popular no Haiti. Importante destacar que esses nomes não têm nenhuma relação com os nomes reais dos entrevistados.

59 A área rural é uma denominação sociológica no Haiti. Cabe destacar, de acordo com a Constituição de 1987 alterada, o Haiti tem uma área de 27.750 km<sup>2</sup> e é dividido geograficamente em 10 departamentos. Atualmente, esses departamentos estão subdivididos em 42 arrondissements (distritos), 146 *communes* (municipalidades) e 575 *sections-communales*. São as menores divisões administrativas do país. Cada uma é administrada por um Conselho de Administração da *Section-Communale* (CASEC) de três membros, eleitos diretamente por sufrágio universal. Deve-se enfatizar que as *sections-communales* são geralmente localizadas nas áreas rurais do país.

localizada no interior da região Oeste do Haiti. Migrou para a capital do país para completar o ensino médio. Esse sujeito foi católico, mudou para a religião evangélica quando chegou no Brasil, sendo um dos membros da Associação de Movimento dos Imigrantes Haitianos no Brasil (AMIHB) localizada no Jardim Santa Amaro. Ele vive há três anos no Brasil, reside em Cambé, no Jardim Ana Rosa, porém trabalha em outra cidade chamada Ibiporã, também localizada na região metropolitana de Londrina. Está há um ano cursando o ensino médio no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati.

**Tiwil** é do sexo masculino, tem 38 anos, é solteiro e tem uma filha no Haiti. Nasceu na área rural da cidade de Gros-Morme, região do Artibonite. Migrou para ir à escola na cidade de Gonaives, aos 12 anos de idade e deixou a escola no último ano de ensino fundamental. Também migrou para a República Dominicana em 2013 e depois para o Brasil em 2018. Reside no Jardim Santo Amaro, no município de Cambé PR. É membro da Igreja Pentecostal Arca de Deus da Comunidade haitiana no bairro do Santo Amaro. Estava desempregado na ocasião da entrevista, estudando a etapa de ensino fundamental fase I, na Escola Municipal Padre Symphoriano em Cambé.

**Tiga** é um dos líderes da Igreja Primitiva de Glória da comunidade haitiana localizada no Jardim Ana Rosa, casado e pai de dois filhos e duas filhas. Ele é do sexo masculino, tendo 38 anos de idade. Nasceu na área rural da cidade do Saint-Marc, região do Artibonite. Migrou para ir à escola na cidade de Saint-Marc e deixou os estudos no segundo ano de ensino médio no Haiti. Também migrou para República Dominicana em 2003, onde nasceram seus filhos e posteriormente migraram para o Brasil em 2012. Está há dois anos cursando o ensino médio na modalidade da EJA no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati.

Importante destacar que os educandos entrevistados nessa pesquisa são oriundos de áreas rurais no Haiti. Dentre os cinco sujeitos, o mais novo tem vinte e nove anos e o mais velho tem quarenta e dois anos. Vêm de famílias compostas por, pelo menos, seis pessoas. Sobre a escolarização, três estudaram em escolas privadas e dois em escolas públicas. Apenas um era concluinte do ensino médio no Haiti e os outros quatro não permaneceram na escola, devido à falta de recursos econômicos ou de escolas públicas em suas localidades de origem. Um detalhe importante a ser explicitado é que todos os educandos entrevistados são do sexo masculino.

Encontramos na Escola Municipal Padre Symphoriano uma educanda haitiana, apenas num dia, durante nossa observação de uma semana nesta escola. Essa educanda nos afirmou em uma conversa informal que estava há pelo menos um mês no Brasil e seu desejo era falar português. Por outro lado, nesta mesma escola, haviam cerca de sete educandos haitianos, do sexo masculino, que cursavam a EJA na etapa do ensino fundamental fase II. Questionando as professoras sobre a ausência de mulheres haitianas neste estabelecimento escolar, elas afirmaram que geralmente as educandas haitianas não permanecem, deixando de frequentar a escola após uma ou duas semanas de aulas.

Além disso, encontramos duas educandas haitianas no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati, sendo uma adolescente de cerca de quinze anos e uma adulta com cerca de trinta anos. Apesar da nossa busca por estabelecer uma relação de confiança e de aproximação com estas educandas, especialmente nas atividades da igreja e a explicação da metodologia e da confidencialidade da entrevista, ambas se recusaram a participar. A educanda adulta recusou, sem explicitar suas razões, já a adolescente nos disse que não poderia participar sem a autorização de seu pai, ao passo que diante da solicitação o mesmo se colocou à disposição para ser entrevistado em substituição da filha, visto que ele também é aluno da EJA.

A não permanência e a falta de educandas haitianas na EJA podem ser associadas ao modelo de sociedade patriarcal, de dominação masculina e opressão social dessas mulheres. Para Beauzile (2012), essa violência é universal, pois se baseia no sistema patriarcal comum a quase a totalidade das sociedades, manifestando-se, porém, de maneira particular, de acordo com as organizações social, econômica, cultural e política de cada uma delas. Para Joachim (2004), a expressão primária do patriarcado no Haiti se manifesta através do controle do corpo das mulheres, da maternidade e da sua sexualidade. De acordo com testemunhos de mulheres haitianas coletadas pela Joachim (2004), são seus maridos que controlam suas fertilidades e decidem o número de filhos da família. A autora evidencia que muitos haitianos acreditam que, quanto mais uma mulher tem filhos, menor será o tempo para trair o marido, ou seja, as crianças são utilizadas como um meio de controle do corpo das mulheres. Tal percepção de dominação traz consequências

negativas para a trajetória educacional das mulheres haitianas, que tradicionalmente são responsáveis pelos trabalhos domésticos.

As mulheres não têm tempo para ir à escola, principalmente quando já têm família e filhos. A maioria vai trabalhar de manhã para ajudar seus maridos a cuidar de suas famílias e enviar dinheiro para amigos e famílias que ficaram no Haiti. Quando voltam ao trabalho, preparam comida para a família, cuidam suas crianças e suas casas. Elas estão cansadas é por isso que não vão para a EJA (Tiga).

Cabe destacar que o relato de Tiga acerca do trabalho doméstico das mulheres haitianas não descreveu a relação de dominação de todas as categorias das mulheres haitianas, considerando que não há unidade social homogênea de um “ser mulher” haitiana de acordo com suas posições sociais, econômicas e culturais diferentes na sociedade haitiana. Ao se referir ao trabalho como uma relação social de produção, é necessário entender a posição de cada categoria de mulheres haitianas na esfera de produção da sociedade. A posição das mulheres da classe burguesa na divisão do trabalho no Haiti, não está na mesma escala que as mulheres pobres que estão vulneráveis às situações de violências mais graves, dentro do sistema patriarcal. Diante disso, entendemos que quanto mais pobres, maior será a probabilidade de permanecer confinadas a um regime de trabalho desvalorizado pela sociedade e, como resultado, elas têm poucas oportunidades de saírem da pobreza.

Ao refletirmos nesse trabalho sobre a mobilidade da diáspora haitiana (HANDERSON, 2015), evidenciamos que a maioria dos haitianos no Brasil tem sua origem em áreas rurais marcadas por condições de pobreza. Entendemos, a partir de conversas informais e nossa observação participante, que as mulheres migrantes haitianas em Cambé não estão isentas da descrição apresentada por Handerson sobre migrantes haitianos no Brasil. A maioria dessas mulheres também vem de áreas rurais e se encontrava em situações de vulnerabilidade social em sua sociedade de origem. Geralmente, os homens vêm primeiro ao Brasil, trabalham e enviam dinheiro para o Haiti, a fim de trazer posteriormente suas esposas e filhos. Conforme a observação que realizamos, se comparados, as mulheres migrantes haitianas têm muito mais dificuldades para encontrarem um emprego no Brasil do que os homens haitianos.

As dificuldades das mulheres haitianas no mercado de trabalho brasileiro podem ser analisadas à luz do princípio da divisão sexual do trabalho, determinado pelas

relações sociais de gênero. Ora, as relações de dominação podem levar as mulheres haitianas a terem empregos em condições precárias e menos remunerados. Importante ressaltar que essa divisão sexual do trabalho possui um recorte social e racial, uma vez que as mulheres haitianas que migram para o Brasil são negras e, conseqüentemente, encontram maior dificuldade para integrar o mercado de trabalho do que outras mulheres migrantes brancas num país historicamente racista como o Brasil.

Uma pesquisa realizada em 2016, por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apud Diniz (2016) mostrou que 60% homens haitianos residentes na região metropolitana de Belo Horizonte sofrem de xenofobia e outras formas de preconceitos no ambiente de trabalho. Em comparação com as mulheres haitianas entrevistadas nesta mesma pesquisa, o número atinge os 100%.

Ao observarmos o relato de Tiga, quando enfatiza que “*as mulheres vão trabalhar de manhã e cuidam da casa quando voltam do trabalho e não têm tempo para estudar na EJA*”, entendemos que, na busca pela mudança do status social no Brasil, as mulheres haitianas de Cambé terão maiores dificuldades que os homens migrantes.

Não obstante, há um ditado popular haitiano que considera a mulher como o ponto central da casa (*Fanm se poto mitan kay la*), o que fortalece a relação de dominação da divisão sexual do trabalho na família haitiana, mesmo em território estrangeiro, destinando a casa como o lugar exclusivo da mulher. Além disso, no município de Cambé, onde realizamos este trabalho de pesquisa, há duas igrejas evangélicas haitianas que, na nossa compreensão, acabam por fortalecer a narrativa da submissão da mulher haitiana nas famílias, a partir de um viés ideológico conservador, que reconhece, por exemplo, o dever da mulher de se submeter ao seu marido, sendo este o chefe da casa.

Tal preceito conservador acaba sendo interpretado como um impeditivo para a mulher defender suas opiniões e exercer direitos, no mesmo plano de igualdade com o marido (que é considerado o sujeito de direito). No entanto, deve-se reconhecer que essas igrejas desempenham um papel de solidariedade entre os migrantes haitianos desse município, pauta que pretendemos desenvolver no decorrer deste capítulo.

Cabe enfatizar que o fato de não entrevistarmos nenhuma mulher haitiana, constitui um dos limites desta pesquisa, pois ao considerar a voz da mulher nesta

pesquisa seria importante na medida em que as suas experiências nas escolas têm significados diferentes, devido à questão de gênero, e os múltiplos fatores que as levam para fora do sistema escolar.

Destacamos que os entrevistados já possuíam uma cultura de migração antes de chegar ao Brasil. Conforme já refletimos nesse trabalho, no Haiti essa tradição de migração se caracteriza de duas formas: uma migração interna devida à falta de serviços sociais nas áreas rurais, especialmente o acesso à escola; e uma migração externa em busca de uma vida melhor num país estrangeiro. Quando questionados sobre os motivos de seus deslocamentos antes de chegar ao Brasil, os entrevistados responderam:

**Eu fiz o ensino fundamental na campanha. Depois, fui para a capital do país para iniciar o ensino médio, pois, na época, a única escola que tinha o ensino médio ficava longe da minha casa. Eu deveria andar duas horas para chegar lá.** Não foi fácil pra mim, porque eu não morava com minha família. Às vezes, ia para a escola sem comer. Apesar de tudo, deixei a escola no último ano do ensino médio (Tijan, grifo nosso).

Meu pai e minha mãe eram separados Minha mãe era uma pequena vendedora. Eu vi dificuldades financeiras da minha mãe para continuar pagando minha escola e para minhas quatro irmãzinhas. **Deixei a escola no último ano do ensino médio para imigrar para a República Dominicana** (Tipapa, grifo nosso).

Para concluir o ensino médio, **meus pais me enviaram para a capital do país** porque, na época, não havia classe terminal na minha localidade. Meu pai alugou um quarto na capital para mim e me enviava dinheiro e comida semanalmente (Tinono, grifo nosso).

A escola sempre foi uma fonte da minha motivação desde o Haiti pois, um bom emprego em qualquer sociedade, depende de um nível mínimo de escolaridade. Parei de estudar no último ano fundamental, pois minha mãe não tinha condição financeira para pagar minha escola. Diante dessa situação, **saí da escola e migrei para a República Dominicana.** (Tiwil, grifo nosso).

**Deixei a escola no segundo ano do ensino médio e migrei para a Republicana Dominicana.** Trabalhei com um pastor na República Dominicana e ganhei dinheiro para viver com minha família (Tiga, grifo nosso).

O deslocamento no percurso dos entrevistados é um elemento importante para o entendimento de aspectos migratórios refletidos no segundo capítulo, no que diz respeito à falta de acesso a serviços sociais nas regiões rurais haitianas,

principalmente pela dificuldade de ter acesso à educação escolar, o que se constitui fator essencial para a migração no país. Sobre isso, Dorvilier (2012) enfatiza que nas áreas rurais os educandos ficam impedidos de frequentar as aulas, tanto pela inexistência de escola ou devido ao fato de que estão longe de suas residências, somando-se a isso o fator econômico, pois os custos da educação escolar são muito altos.

Salientamos que esta ausência de infraestrutura escolar na área rural alimenta a prática de *restavèk* (Trabalho doméstico infantil) no Haiti. Durante a entrevista, Tijan enfatizou:

Para iniciar o ensino médio, meus pais me enviaram para morar na casa de uma tia na capital do país. Não tive uma vida feliz na casa da minha tia. Antes de ir para a escola, tinha que limpar a casa e fazer outros trabalhos. Foi um momento doloroso para mim. Nesta casa, fui vítima de muitos abusos. Eu estava em uma escola noturna. Não tive tempo para estudar (Tijan).

Os elementos trazidos por Tijan evidenciam que ele estava em situação de *restavèk* na casa de sua tia. Para Antoine (2015), crianças em trabalho doméstico infantil são aquelas que não vivem com sua família biológica<sup>60</sup> e que, na maioria dos casos, são órfãos ou filhos de famílias monoparentais. Essas crianças são vítimas de violência física, psicológica e as vezes abuso sexual na família em que vivem, sendo que, além disso, geralmente não têm acesso à escola ou frequentam escolas desfavorecidas.

Cabe destacar que uma vez forçados a fazerem muitos trabalhos antes de irem para a escola, acabam chegando atrasados, cansados e desmotivados para a aula. As tarefas domésticas confiadas às crianças, por vezes, estão além de suas forças, visto que alguns desses trabalhos são perigosos e causam acidentes. As crianças em situação de *restavèk* não são remuneradas e trabalham de maneira precária em troca de alimentos, roupas e acesso à educação, saúde e outros (ANTOINE, 2015).

---

60 O fato de uma criança não viver em sua família biológica, não se traduz automaticamente que está em situação de trabalho doméstico infantil. A lei sobre a proibição de todas as formas de violência e maus-tratos contra crianças de 2003, no seu artigo 3 estipula: uma criança pode ser confiada à outra família no contexto de ajuda e solidariedade. Deve gozar das mesmas prerrogativas que os outros filhos desta família. E deve ser tratado como um membro desta família.

Outro ponto relevante é que as meninas são geralmente colocadas em famílias mais pobres que os meninos e ainda realizam muito mais trabalhos domésticos do que estes. Antoine (2015) aponta que essa divisão do trabalho infantil por sexo, de acordo com a situação socioeconômica das famílias, pode ser debatida em relação ao potencial econômico das regiões do país. Essas famílias estão localizadas na cidade onde o trabalho agrícola é quase inexistente. Nesse sentido, o trabalho das meninas *restavèk* geralmente é solicitado em áreas urbanas, especialmente em famílias que são financeiramente incapazes de contratar empregadas domésticas.

Antoine (2015) também evidencia que, culturalmente, os trabalhos domésticos reservados para meninas (como cuidar da casa e ir ao mercado) são muito frequentes nas áreas urbanas e o trabalho agrícola é reservado para meninos em áreas rurais. Nesses termos, o Ministério dos Negócios Sociais e Trabalho do Haiti em 2002 enfatiza que nas áreas urbanas, as meninas *restavèk* representam 72%, contra 28% dos meninos. Enquanto nas áreas rurais, a distribuição é mais equilibrada, com 53% de meninas e 47% de meninos.

Para Mildred (2003), os aspectos socioeconômicos são fundamentais para compreender o alicerce dessa prática no Haiti. Segundo a autora, a pobreza é um dos principais motivos da prática *restavèk* no país. Na nossa compreensão, com base nessa definição, a prática *restavèk* aparece como uma das expressões da questão social haitiana.

Analisando o fenômeno do *restavèk*, detectamos que o desejo dos pais de enviar seus filhos para áreas urbanas, a fim de ter acesso à educação é uma das causas dessa prática. Contudo, esse aspecto não é suficiente para explicar essa prática estrutural complexa, pois está intimamente ligado à formação social desigual do país. Isso requer um entendimento mais aprofundado das causas, analisando vários aspectos, podendo assim ampliar a visão sobre esse fenômeno no Haiti.

Percebemos que os sujeitos entrevistados são de famílias numerosas com mais de cinco filhos. Em esses termos, dois dos entrevistados afirmam:

**Meus pais têm seis filhos que estavam em escolas privadas.** Não é fácil para alimentar seis filhos e enviá-los para a escola no Haiti. Meus pais trabalharam duro para nos enviar para a escola. Eu parei de ir para a escola porque meus pais não tinham o suficiente (Tipapa, grifo nosso).

**Meu pai morreu quando eu tinha 11 anos, deixando minha mãe com outros três filhos.** Minha mãe não podia pagar minha escola, portanto, migrei para a República Dominicana para ter uma vida melhor (Tiwil, grifo nosso).

O caso dos educandos entrevistados serem de famílias numerosas e rurais não deve ser considerado como um fato isolado da formação social haitiana, visto que uma análise cultural é um elemento fundamental para compreensão desse fenômeno. Na área rural do Haiti, as pessoas geralmente têm muitos filhos porque a reprodução é valorizada. No imaginário dos haitianos, principalmente os das áreas rurais, o filho é visto como uma riqueza e uma bênção divina. Os camponeses, na maioria dos casos, enchem e multiplicam a terra como um princípio divino. Essa concepção marcada pelo simbolismo religioso do campesinato haitiano contribui para o aumento da população rural.

No entanto, a explicação desse fenômeno pode ser entendida através de elementos estruturais da sociedade haitiana. Neste sentido, Tipapa destacou:

**No Haiti, não há emprego. Para trabalhar no Haiti é preciso ter um político no governo. O Estado não acompanha os camponeses. Produção agrícola é destruída.** Todos esses problemas impedem os pais de enviar filhos para uma escola de boa qualidade. Até escolas públicas de má qualidade não são fáceis de acessar no Haiti. **As crianças cujos pais não têm muito dinheiro e que terminam a escola no Haiti são heróis.** A escola no Haiti é um inferno (Tipapa, grifo nosso).

A pobreza dos pais dos educandos entrevistados, por um lado, pode ser explicada pelas políticas econômicas aplicadas no país, debatidas no primeiro capítulo. Desde a independência do país, o campesinato haitiano não encontrou estruturas técnicas e financeiras suficientes do Estado para aumentar a produção agrícola. Pelo contrário, taxas pesadas foram impostas aos produtos agrícolas dos agricultores em favor do livre comércio.

Por outro lado, esse fenômeno social pode ser explicado pela exploração dos recursos florestais do país por membros da oligarquia haitiana, desafiando qualquer política ambiental. Essa exploração intencional e planejada leva à erosão de terras aráveis, o que, de acordo com Louis Juste (2009), causou a destruição de milhares de

plantações de café e de outras lavouras. Como resultado, a área rural é cada vez mais negligenciada, os agricultores, devido aos baixos lucros da produção agrícola e a constante perda de colheitas, são forçados a abandonar suas terras. Essa situação empobrece os camponeses economicamente, incapacitando-os de cuidar de seus filhos que, Conseqüentemente, não têm outra escolha senão abandonar a escola na medida em que a maioria da oferta escolar, como discutido no primeiro capítulo, é privada.

Considerando os aspectos políticos e socioeconômicos da população rural do Haiti, quando indagado sobre sua compreensão acerca do sistema educacional haitiano, Tinono declara: “*Mwen pap fè politike*” (“Eu não faço política”). Analisando a reação deste sujeito, podemos destacar o estudo de Hurbon (1987) intitulado: *Entender o Haiti. Ensaio sobre o Estado, a nação, cultura*. O autor enfatiza que é raro encontrar camponeses ou sub-proletários urbanos migrantes que aceitam falar espontaneamente sobre a política e os serviços sociais do Haiti.

A política ainda é um tabu, desde que não seja estabelecido um clima de confiança com o interlocutor. Hurbon (1987) evidencia que o receio de comunicar sobre a política do país, mesmo em terra estrangeira, tem suas raízes no regime ditatorial dos Duvaliers. Após vinte e nove anos de ditadura implacável, não pode desaparecer da noite para o dia, do imaginário do imigrante a percepção de ter que fugir da política. Eles continuam a acreditar na presença de espiões da ditadura no exterior. Deste modo, não falam sobre a política do país, crendo que assim estão protegendo suas famílias (que ainda permanecem no Haiti), a fim de evitar represálias do governo.

Hurbon (1987) permite destacar que o haitiano, vivendo ainda as sequelas da ditadura dos Duvaliers, se torna um sujeito que não discute a política, especialmente com pessoas desconhecidas. Na pesquisa, o entrevistado Tinono evidencia essa perspectiva quando opta por não desvelar sua compreensão sobre o sistema educacional haitiano, apesar do fato da entrevista ter seu aspecto sigiloso claramente destacado. Importante evidenciar que esse sujeito evita responder apenas a essa pergunta, mas, a entrevista continuou conforme a vontade até o final do roteiro.

## 4.2- A HIERARQUIA DAS ESCOLAS NO HAITI E VIVÊNCIAS DOS EDUCANDOS

O sistema educacional haitiano é reflexo de uma sociedade desigual, associado às políticas públicas ineficientes e insuficientes que não garantam o acesso à educação para toda a população. Ainda sobre a compreensão dos educandos sobre o sistema educacional do Haiti, observa-se que os entrevistados não trazem em suas percepções, a educação como um direito e um dever do Estado (pública, gratuita e universal), embora reconheçam que o sistema educacional haitiano esteja pautado numa perspectiva da escola (de qualidade) como mercadoria.

Falar da escola no Haiti é realmente complicado. No Haiti, escolas de melhor qualidade são privadas e caras. Se seus pais não têm dinheiro, você não pode acessar esta escola. Mas se você tiver dinheiro, terá uma boa educação. **Não concluí o ensino médio porque meus pais não tinham dinheiro. Quando você é filho de pobre no Haiti, você tem poucas oportunidades de concluir o ensino médio e ingressar na universidade** (Tijan, grifo nosso).

Não conclui o ensino médio porque meus pais não tinham capacidade econômica para pagar escolas privadas para mim. Não tive a chance de ingressar nas escolas públicas (Tipapa).

**Escola particular de qualidade no Haiti é cara.** Cheguei ao último ano de ensino fundamental no Haiti. Não tive sucesso no exame oficial de final do ano fundamental. **Minha mãe não tinha dinheiro para continuar pagando minha escola. Por isso, fui obrigado deixar a escola** (Tiwil, grifo nosso).

Tijan, Tipapa e Tiwil consideram que não concluíram o ensino médio porque os seus pais não possuíam recursos financeiros, ou seja, em momento algum se referem ao Estado como sendo uma estrutura que deva garantir o acesso à educação para todos. Há, portanto, uma evidente distância entre o Estado e a população, quando esta não reconhece o papel que o primeiro deve desempenhar para garantia de acesso à educação.

Sobre isso, Hurbon (1987) destaca que os camponeses haitianos parecem ter evitado por todos os meios do contato com as autoridades e nunca tiveram canais oficiais de comunicação. Jean Baptiste (2018), por sua vez, analisa essa recusa a partir de uma relação de tensão entre a população e o Estado. Para o autor, essa relação evidencia uma distância entre Estado e a população e uma discordância da esfera civil do Estado contra a esfera política.

Com base em Hurbon (1987) e Jean Baptiste (2018), entendemos o fato de Tijan, Tipapa e Tiwil não se referirem ao Estado para justificar a sua própria exclusão escolar, sendo uma forma de protesto. É um desprezo pela legitimidade da autoridade do Estado, mas não se trata de uma ignorância dos entrevistados da prerrogativa constitucional do Estado em relação à educação. Esta prerrogativa consagra-se na Constituição Haitiana de 1987 nos artigos 32, 32-1 e 32-2 sucessivamente:

- O Estado garante o direito à educação. A educação é livre em todos os níveis. Essa liberdade é exercida sob o controle do Estado.
- A educação é uma responsabilidade do Estado e das municipalidades. Eles devem colocar a escola gratuita para todos, garantir o nível de capacitação dos setores público e não público.
- A primeira responsabilidade do Estado e das municipalidades é a universalização da escolar, a única capaz de permitir o desenvolvimento do país. O Estado incentiva e facilita a iniciativa privada nesta área.

A partir dos relatos das entrevistas e, partindo daquilo que foi tratado no primeiro capítulo deste trabalho, é possível conceber a omissão do Estado no que diz respeito ao acesso à educação para toda a população haitiana. A intencionalidade do Estado para a oferta da educação básica com qualidade voltada para o desenvolvimento, revela-se contraditória à prerrogativa constitucional que, na verdade, atua pela manutenção das desigualdades educacionais.

Na pesquisa ficou evidente a existência de diferentes tipos de escola no Haiti. Os sujeitos entrevistados enfatizaram os seguintes modelos escolares: *lycée*<sup>61</sup>, privada, a escola congregacionista,<sup>62</sup> e a escola de organização não governamental. Essa categorização coincide com a tipologia de escola feita por Joint (2008) para estabelecer uma hierarquização dos modelos escolares no Haiti.

Joint (2008) fez uma tipologia de escolas no Haiti, evidenciando a lógica desigual do sistema educacional. Para o autor, as desigualdades socioeducativas se manifestam especialmente nos diferentes tipos de escolas públicas e privadas no país.

---

61 O *Lycée* é uma escola pública do terceiro ciclo de ensino fundamental e de ensino médio. Às vezes, os *lycées* não são escolas mistas. Note-se que os *lycées* não são as únicas escolas públicas no Haiti. Também existem escolas nacionais tendo os dois primeiros ciclos do ensino fundamental e às vezes o terceiro ciclo.

62 A escola congregacionista é uma escola privada administrada pela Igreja Católica, especificamente por um padre ou irmã da igreja. Na linguagem cotidiana, essas escolas são chamadas: escolas padre ou irmã. Se a escola é administrada por um padre, geralmente há apenas meninos ou uma irmã, tem apenas tem meninas.

Joint (2008) refere-se ao *lycée* para caracterizar escolas públicas. Para o autor, a maioria dos *lycées* tem a reputação de ter bons professores, bem remunerados pelo Estado. Mas, por falta de controle administrativo, os professores geralmente estão ausentes nas salas de aula. Nos *lycées* os educandos geralmente vêm de favelas e áreas rurais.

O *lycée* se trata de uma escola pública no Haiti e, portanto, gratuita. Nota-se que o acesso a esta categoria de escola é limitado, visto que as vagas são insuficientes para toda a população. Para ingressar no *lycée*, o educando deve passar por um concurso ou ter a recomendação de um político, um funcionário da escola ou outros que tiverem alguma influência. Cabe destacar que dois de nossos sujeitos entrevistados possuem vivência no *lycée*.

Nasci em uma zona rural da cidade de Saint Marc, mas eu cresci na cidade desta municipalidade. **Estudei no lycée desta cidade até o segundo ano do ensino médio. Os lycées têm professores qualificados, mas não vêm trabalhar regularmente.** Como resultado, os alunos do *lycée* têm muitas lacunas (Tiga, grifo nosso).

Minha família teve seis filhos. Meus pais trabalharam duro para pagar nossas escolas. Nossa educação era uma prioridade para meu pai. No ensino fundamental, eu estava em escolas privadas. Cheguei ao ensino médio, meu pai não podia continuar pagando escolas privadas por nós. **Ele enviou a mim e meus dois irmãos para o lycée a fim de concluir o ensino médio. A aprendizagem nos lycées não é fácil porque é uma escola do Estado gratuita, professores não vêm trabalhar e às vezes atrasam. Mas, apesar de tudo, estudei muito e concluí o ensino. Eu fiz esforços para integrar a universidade do Estado. Participei no concurso por duas vezes, eu não havia passado** (Tinono, grifo nosso).

Ora, os percursos escolares de Tinono e Tiga refletem a descrição feita por Joint (2008) sobre *lycées* no Haiti. Esses dois entrevistados destacam em seus relatos que professores não vinham trabalhar regularmente ou às vezes atrasavam nos *lycées*. Importante evidenciar que os educadores dos *lycées*, na maioria dos casos, também ministram aulas em escolas particulares pelo fato de que não recebem seus salários regularmente do Estado. Dado que as escolas privadas têm uma administração mais rígida do que os *lycées*, esses educadores dão aulas regularmente nas escolas particulares em detrimento dessas últimas.

Destacamos que o entrevistado Tinono concluiu o ensino médio ainda no Haiti, mas não conseguiu passar no concurso público<sup>63</sup> para entrar na Universidade. A dificuldade de Tinono para essa aprovação está diretamente ligada ao seu caminho escolar no *lycée*.

Nesse sentido, os educandos que frequentam este tipo de escola, dificilmente conseguirão acessar integralmente o programa curricular durante o ano letivo. Diante disso, a qualidade da educação nos *lycées* não propicia condições efetivas para educandos serem aprovados no concurso da Universidade do Estado do Haiti e outras Universidades públicas regionais<sup>64</sup> do país. Em relação à qualidade dos *lycées*, Joint (2008) destaca as famílias que possuem salários mensais regulares e acabam por preferir enviar seus filhos para escolas privadas, consideradas mais organizadas que os *lycées*.

No entanto, existem várias categorias de escolas privadas no Haiti: escolas privadas que possuem boa qualidade e são bem organizadas são, conseqüentemente, reservadas para os filhos de famílias que possuem maior renda e da burguesia haitiana; e as escolas privadas de baixa qualidade frequentadas pelos filhos de famílias pobres, que não podem acessar os *lycées*. Assim, de acordo com as estruturas de supervisão e a qualidade da educação oferecida, Joint (2008) define quatro categorias de escolas privadas no Haiti: escolas *borlette* (escolas de loteria), escolas independentes, escolas congregacionistas e escolas internacionais.

As escolas *borlette* têm baixa qualidade por causa de sua operação. Os educandos estão nas escolas *borlette*, geralmente, desmotivados porque foram recusados por uma boa escola ou rejeitados, por não ter pago regularmente taxas escolares. Nessas instituições as taxas de escolaridade são irrisórias e, às vezes, os alunos pagam metade do custo do ano letivo. Os professores não têm salário fixo e

---

<sup>63</sup> Para ingressar na Universidade do Estado do Haiti, o estudante deve passar um concurso público organizado por cada faculdade ou escola superior sob o controle do conselho executivo da Universidade. Esta Universidade pública é dividida em onze faculdades localizadas na capital do país, sete escolas de direito e das ciências econômicas nas sete grandes cidades dos departamentos do país e um campus desconcentrado no norte do país.

<sup>64</sup> O Ministro da Educação Nacional e Formação Profissional (MENFP), Gabriel Bien-Aimé, no dia 30 de julho de 2006, publicou uma "decisão ministerial" que cria as universidades públicas regionais nos departamentos do país. Note-se que existem nove universidades públicas regionais em nove dos dez departamentos do país, exceto o departamento Oeste, pois a Universidade do Estado do Haiti (UEH) está localizada principalmente nessa região.

ganham de 20 a 40 *gourdes*<sup>65</sup> por hora, o equivalente à metade ou um dólar americano (JOINT, 2008).

Analisando as vivências de Tijan e Tipapa nas escolas privadas, podemos observar que esses dois sujeitos estavam em escolas *borlette* na medida em que, em seus relatos, demonstraram os problemas financeiros que seus pais tiveram durante o tempo em que frequentavam a escola no Haiti. Relataram as dificuldades para pagar os custos de sua escolaridade, o que também os levou a serem excluídos da escola nas classes dos exames oficiais<sup>66</sup>.

No Haiti, os educandos das escolas *borlette* têm pouca oportunidade de passar em exames oficiais, por causa da sua baixa qualidade. Geralmente, os professores não têm formação universitária e basta concluir o ensino médio para ser professor nesta categoria de escola. Inclusive, um dos entrevistados já atuou como professor no Haiti.

Eu fiz muitos esforços no Haiti para ter sucesso. Tenho o ensino médio completo. Economicamente era impossível estudar na universidade privada no Haiti. Eu tinha vontade, mas o acesso à universidade do Estado do Haiti não é fácil e as universidades privadas são caras. Para sobreviver, fiz curso de encenador Haiti, mas não consegui encontrar trabalho. **Eu era professor no ensino fundamental e médio de uma escola privada com um salário irrisório. E o diretor da escola não pode me pagar esse salário adequadamente todo mês. Deixei de ensinar e vim para o Brasil** (Tinono, grifo nosso).

A atuação de Tinono como professor reflete a descrição feita por Joint (2008) sobre as escolas *borlette* no Haiti, pois além dele não possuir formação acadêmica para se tornar professor, enfrentava uma segunda precariedade quando o diretor da escola não realizava os pagamentos do salário regularmente. Nesta categoria de escola, os diretores recrutam professores sem qualificação com um salário irrisório. Perante a isso, é possível reconhecer as escolas *borlette* como marginalizadas na sociedade haitiana e, conseqüentemente, com menor índice de sucesso nos exames oficiais.

---

65 A *gourde* é a moeda nacional da República do Haiti. Cabe ressaltar que o estudo de Joint foi realizado em 2008. Na época, um dólar foi equivalente a 40 *gourdes*. Mas com a inflação galopante causando a depreciação da *gourde*, de acordo com o banco nacional do Haiti, atualmente um dólar é equivalente a 93 *gourdes*.

66 As classes dos exames oficiais no Haiti correspondem ao último ano do ensino fundamental e último ano de ensino médio. São exames organizados pelo Estado no território nacional para educandos de todas as escolas, sem distinção, sendo aplicada a mesma prova.

A segunda categoria descrita por Joint (2008) refere-se às escolas independentes<sup>67</sup>. Para o autor, essas escolas têm um nível educacional mediano, uma vez que os educandos que pagam regularmente seus custos escolares têm um acompanhamento pedagógico também regular. Outro ponto a ser destacado é que nessas instituições, os diretores recrutam professores com maior competência, que inclusive são pagos regularmente no final do mês. Porém, apesar dessa diferença na formação do corpo docente, não há uma exigência no que se refere ao nível de conhecimento dos educandos, pois os dirigentes dessas escolas se esforçam para manter os números, na medida em que a concorrência entre as instituições independentes é grande.

Os entrevistados Tinono e Tiwil são exemplos de educandos que passaram por uma escola independente, no nível fundamental conforme a categoria descrita por Joint (2008):

**Quando eu era criança, no ensino fundamental, frequentava uma escola de qualidade. Era uma escola de uma organização não governamental administrada por um advogado na cidade de Gonaives.** Minha mãe não pagou quase nada, recebi comida e materiais didáticos gratuitos da escola (Tiwil, grifo nosso).

No nível do ensino fundamental, eu estava em uma boa escola em Thomazeau. Era uma escola de um pastor da igreja evangélica. Os professores eram competentes. No final do segundo ciclo fundamental, deixei esta escola para cursar no *lycée* (Tinono).

Importante ressaltar que a trajetória escolar de Tinono é diferente dos quatro outros educandos entrevistados, pois ele não apenas frequentou uma escola independente mas também esteve no *lycée*. Por certo, isso pode se configurar uma justificativa da razão dele ser o único educando, entre os sujeitos entrevistados, que concluiu o ensino médio.

A terceira categoria de escola privada descrita por Joint (2008) são as escolas congregacionistas, que são apenas vinculadas à igreja católica. Trata-se de instituições com equipe de professores bem formados, estruturas pedagógicas e materiais didáticos apropriados e acompanhamento pedagógico regular. Tudo isso se deve ao

---

<sup>67</sup>Escolas independentes são geralmente escolas construídas por ONGs, um grupo de acadêmicos ou algumas igrejas protestantes no país.

fato de que nessas escolas os pais pagam regularmente as taxas de escolaridade e, conseqüentemente, os professores são bem remunerados.

A quarta e última categoria de escolas privadas no Haiti são as escolas internacionais, geralmente dirigidas por estrangeiros e professores haitianos altamente qualificados. Destaca-se aqui o fato de que o currículo dessas escolas não tem nada a ver com o sistema educacional haitiano, pois chegam a ser aplicados programas educacionais em vigor na França, Canadá e Estados Unidos.

Os sujeitos entrevistados não chegaram a passar por nenhuma dessas duas últimas categorias de escolas no Haiti, no entanto, durante a entrevista, Tipapa afirmou: *“lèm te piti, m te toujou anvi ale nan lekòl pè. Men paran mwen pap gen kòb”* (“Quando era criança, sempre quis ir à escola congregacionista, mas meus pais não tinham dinheiro”). O desejo de Tipapa frequentar uma escola congregacionista evidencia o prestígio e a representação dessa categoria de escolas na sociedade haitiana. Além da qualidade do ensino, representam também o ideário mais ocidentalizado e que determinam a posição social e econômica dos educandos na sociedade haitiana.

Ora, o status econômico e social da família é um elemento fundamental na escolha das escolas no Haiti. Enquanto, as escolas congregacionistas são reservadas para os educandos das famílias com salário mensal ou renda estável, as internacionais são frequentadas por educandos da classe burguesa e diplomatas em missão no Haiti. Trata-se, portanto, de uma realidade muito distinta daquela vivenciada pelos sujeitos dessa pesquisa.

Deve-se enfatizar que existem, de maneira isolada, educandos que frequentavam escolas independentes, *lycées* ou ainda menos escolas *borlette* que conseguem ingressar em uma universidade pública e ter um emprego capaz de atender às suas necessidades. Minha<sup>68</sup> trajetória acadêmica, sendo pesquisador e, ao mesmo tempo, sujeito desta pesquisa, descreve um pouco essa realidade. Eu nasci e cresci na área rural da municipalidade de Thiotte. No nível dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, frequentei uma escola adventista na mesma localidade. Na tipologia das escolas feita por Joint (2008), essa escola pode ser classificada entre as

---

<sup>68</sup>Utilizo a primeira pessoa nesta parte para mostrar aos leitores minha implicação nessa pesquisa, descrevendo minha trajetória acadêmica no sistema educacional haitiano.

escolas independentes do Haiti por meio de sua gestão administrativa, pedagógica e sua pertença à Igreja Adventista. Depois migrei para a capital do país, participei no concurso para ingressar em um *lycée* ao nível do terceiro ciclo fundamental. Passei no concurso, fiquei no *lycée*<sup>69</sup> até o final do ensino médio. E finalmente, ingressei na Universidade do Estado do Haiti por meio de um concurso público. Deve-se enfatizar que nossa análise não pretende priorizar o mérito individual, de forma isolada. Nossa abordagem visa discutir o papel do Estado haitiano na implementação de políticas públicas no campo da educação, tomando por base a realidade social e econômica desigual da sociedade haitiana.

A análise da tipologia das escolas no Haiti nos permite concluir que o sistema educacional do país é uma pirâmide. As escolas congregacionistas e internacionais estão no topo da hierarquia da pirâmide, no meio estão as escolas independentes e os *lycées*, e na parte inferior as escolas *borlette*, de baixa qualidade. É essencial reconhecer que essa pirâmide do sistema escolar se constitui uma topografia das relações sociais da sociedade haitiana, pois permite a compreensão das estratificações sociais e econômicas que existem na formação social da sociedade haitiana.

É exatamente essa estrutura piramidal que exclui os educandos do sistema educacional, coloca as famílias em condições precárias, no que se refere ao nível de escolarização, e que provoca, atualmente, a presença dos migrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Mas o que é jovem e adulto? Quais são as concepções dos migrantes haitianos na EJA, acerca dos conceitos de jovem e adulto? Antes de analisar a vivência dos educandos haitianos nas duas escolas desta pesquisa, pensamos necessário debater suas compreensões sobre essas duas categorias, partindo da hipótese de Arroyo (2017, p.223) que afirma: “para trabalhar com adolescentes- jovens-adultos, exige-se conhecê-los; conhecer quem são, como se pensam e afirmam, e, também, como são pensados nas políticas, diretrizes, etc”.

---

69 Os educandos do *lycée* devem ter desempenho adequado todos os anos letivos consecutivamente para manter sua vaga até o final do ensino médio. Se durante o percurso escolar, os educandos não forem aprovados em um ano letivo, serão expulsos da escola, ou seja, não podem repetir um ano letivo no *lycée*.

#### 4.3- A CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE JOVEM E ADULTO.

Ser jovem ou adulto são duas categorias resultantes de um processo de subjetivação do ser humano, construídas de maneira específica em cada sociedade por meio dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que moldaram o modo de concebê-las em determinadas épocas. Para Schmidt (2001), pesquisas científicas, empíricas e relevantes sobre o fenômeno da juventude datam do século XVII, em um contexto social de reestruturação do sistema escolar na Europa que particularizou crianças, jovens e adultos como grupos sociais específicos.

Contudo, o autor enfatiza que a juventude e a vida adulta tornaram-se sistematicamente fenômenos de pesquisas nas ciências sociais, a partir dos anos 1920, período marcado, sobretudo na América do norte, pela construção de um estrato social estável e identificável pelas suas características diferenciadas. Nesse sentido, nem sempre houve a compreensão dos jovens e adultos na história da humanidade como grupos sociais diferenciados, evidenciando que a juventude não existe como fenômeno universal supra-histórico.

Ariès (1987 apud Schmidt, 2001) mostra que na Idade Média europeia não havia uma distinção fundamental entre crianças, jovens e adultos, evidenciando que as crianças eram adultos em miniatura. Nessa perspectiva, Arroyo (2017) aponta que as transformações sociais afetam as formas de viver, de serem crianças, adolescentes, jovens ou adultos que deveriam afetar as formas de pensamento pedagógico.

Os termos juventude e adulto são polissêmicos, abarcando múltiplos significados conforme as necessidades dos grupos sociais. Na sociedade contemporânea, os governos por vezes usam a idade como critério de inclusão ou exclusão para definir políticas públicas. A EJA é um exemplo significativo porque, para acessá-la a idade é um elemento fundamental. Deve-se notar que não há consenso universal, no cenário internacional, sobre a faixa etária para tomar por base a definição de juventude. No entanto, conforme a Organização das Nações Unidas (1985), sem prejuízo de qualquer outra definição proposta pelos seus Estados membros, consideram que o jovem é uma pessoa entre os 15 aos 24 anos de idade.

Margulis (2004), em sua análise, relativizou a idade como critério para definir juventude em função do sexo, evidenciando que a idade não afeta homens e mulheres de maneira igual nas sociedades. A mulher é especialmente influenciada pelos momentos da maternidade. Ou seja, para as mulheres, é a idade biológica que determina suas juventudes, ligada ao seu ciclo de reprodução definida pelas condições culturais e sociais de cada sociedade. A idade biológica impõe à maternidade, o que é expresso nas formas historicamente construídas, por meio de modelos culturais vinculados à beleza, sedução e afetividade. Para a autora, os tempos associados à habilidade física e social para a maternidade limitam a condição de juventude das mulheres. Neste sentido, Tinono afirma:

**No Haiti, já que a mulher terá 30 anos, não tem filhos, todo mundo se pergunta ela quando vai se casar.** A sociedade está pressionando as mulheres. Muitas vezes, as mulheres são casadas e têm filhos sem preparação sobre a pressão da sociedade (Tinono, grifo nosso).

Referindo-se ao relato de Tinono, detectamos que, na concepção popular no Haiti, a idade vinculada ao período da maternidade das mulheres é um critério fundamental para categorizar uma mulher jovem e adulta, destacando que a sociedade constrói um limite etário em que a mulher deve se casar e ter filhos. Do ponto de vista teórico, Bourdieu (1984) afirma que as divisões entre as idades são arbitrárias, uma vez que a fronteira entre a juventude, a vida adulta e a velhice é, em todas as sociedades, expressa conflitos e tensões, enfatizando que a categorização desses grupos sociais é socialmente construída. Para ele, a idade é um fator biológico, socialmente manipulado e manipulável, dotado de interesses comuns. Ora, falar dos jovens como uma unidade social, um grupo organizado, já se constitui para esse autor uma manipulação óbvia.

Nesse sentido, entendemos que a idade não é apenas biológica, mas é também um fenômeno social. Assim, a utilização da idade como critério de diferenciação para categorizar a juventude e a vida adulta cria uma relação de dominação entre os sexos. No caso do Haiti, fortemente dominado pelo sistema patriarcal, essa percepção reforça a dominação da mulher na sociedade, a partir de valores sociais e culturais construídos ao longo do tempo.

No Haiti, quando mulheres têm filhos, acham que a vida acabou. **Elas preferem ficar em casa para cuidar dos seus filhos porque pensam que são idosas. Não querem se envolver em atividades de jovens.** É uma das causas também que as impede de voltar para a escola. Além disso, no Haiti desde que uma menina tem filhos é difícil para ela voltar para a escola (Tiga, grifo nosso).

Tiga estabeleceu uma relação entre maternidade e sexo para descrever a concepção popular da sociedade haitiana sobre o que é uma mulher jovem ou idosa no país. O entrevistado evidencia o papel das mulheres haitianas na educação e cuidado das crianças por um período prolongado, enfatizando que a maternidade é a fase final da juventude para as mulheres no Haiti. Importante destacar que, atualmente, observamos alguns progressos de emancipação das mulheres haitianas, especialmente com as reivindicações de movimentos feministas, mas a tendência descrita por Tiga ainda permanece entre as mulheres da camada popular urbana e áreas rurais. É neste sentido que Arroyo (2017, p. 224) afirma que: “reconhecer a condição juvenil como uma construção histórica obriga-nos a entender que essa história nunca reconheceu uma única condição juvenil, nem adulta, nem infantil ou adolescente”.

Ainda sobre o relato de Tiga, observamos que o mesmo enfatizou aspectos sociais e culturais ligados à maternidade para definir a mulher jovem ou idosa haitiana. Ou seja, ele apresentou a juventude como um fenômeno social, mas não uma etapa na vida humana, definida pela idade biológica. Nossa análise tende também a superar essa visão etapista da juventude como a transição para a passagem à vida adulta, focalizando, sobretudo, em aspectos culturais e sociais como fenômenos fundamentais para as noções de jovens e adultos como grupos sociais separados.

A partir daí, ao contrário de Bourdieu (1984) que afirma que a juventude é apenas uma palavra, Margulis (2004) vai além dessa perspectiva. Para ele, a juventude é mais que uma palavra, tem existência material e vital em valores que a sociedade lhe atribui, evidenciando que a juventude é significada pela cultura. Nesse sentido, cada cultura constrói seu próprio conceito de juventude. Nestes termos, um de nossos sujeitos descreve para si o jovem como alguém que ainda não tem responsabilidade na vida:

Um jovem é alguém que não tem responsabilidade. Se houver 100 reais, ele pode ir ao bar e gastar todo. Quando você tem família, filhos, você é adulto. É alguém que pensa antes de agir que assume responsabilidade na família e no trabalho. Além disso, se você não tem autonomia financeira, ainda não é adulto (Tipapa).

Tipapa, em seu relato, limita a juventude ao constituir uma vida familiar, ocupando o papel de pai e tendo um emprego para garantir uma autonomia econômica. Tipapa constrói uma imagem desfavorável à juventude, baseada em estereótipos, querendo generalizar que os jovens são indecisos, irresponsáveis, sem ambição e sem experiência. O relato de Tipapa pode ser associado ao que Peralva (2007) chama de sociologia do desvio, ao refletir sobre a sociologia da juventude. O autor aponta que essa corrente de pensamento da sociologia juvenil considera o jovem como aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a certo padrão social normativo. Nessa perspectiva, os fundamentos dessa perspectiva de sociologia da juventude estão estritamente vinculados a uma representação da ordem social, que visa preservar a ordem moral e normativa da sociedade.

Para o autor, a mídia conservadora exerce um papel de divulgação desses preconceitos, visando enfraquecer os movimentos sociais, principalmente os dos jovens. No caso do Haiti, assistimos nos últimos anos movimentos populares juvenis contra a corrupção e reivindicações de serviços sociais básicos. A mídia conservadora haitiana, partindo da concepção de que os interesses daqueles aos quais ela representa e detém o poder estão ameaçados, formulou formas de propagandas intercaladas direcionadas a prejudicar a imagem desses movimentos. Entre as propagandas, veicularam ideias como: esse movimento não está organizado, não há liderança, esses jovens não têm experiência política, a juventude é um período de loucura e eles querem derrubar a ordem social sob o pretexto de reivindicações sociais.

Essas lutas não são apenas conflitos de interesse, mas também conflitos entre gerações. Ora, pessoas de diferentes gerações viveram, portanto, de formas diferentes a cultura. A geração dos adultos geralmente procura impor seus padrões culturais determinados por modelos de ordem social à nova geração, indicando padrões comportamentais, de acordo com o gênero dos indivíduos e, também, o momento histórico. Sobre isso, Tiga aponta:

Hoje, os jovens precisam de modelos. Na igreja, sendo responsável educá-los constantemente nas estradas que devem seguir. Eles são jovens, podem ser influenciados por qualquer coisa. Nós, adultos, devemos guiá-los. Trabalhar com jovens não é algo fácil, merece paciência e tolerância (Tiga).

Essa transmissão de valores culturais entre as gerações é frequentemente realizada num contexto de relações de tensões entre as diferentes ordens sociais de diferentes significados. Por um lado, a geração dos jovens quer se adaptar às mudanças da sociedade, com linguagens e códigos próprios, manifestando as suas opiniões e aspirações condizentes com seus próprios interesses e expectativas. Por outro, as gerações dos adultos querem impor suas tradições, que parecem mais pesadas, mais restritivas e desatualizadas para a nova geração.

Neste sentido, Margulis (2004) afirma que modelos culturais são criados pela vida social, isto é, são modificados ao mesmo tempo em que processos históricos, políticos e tecnológicos, no contexto de conflitos e lutas ligado a processos hegemônicos. Importante também observar que há processos de rupturas de continuidades dos valores sendo necessário refletir sempre quais valores são resignificados e mantidos pelas diferentes gerações. Em vista dessas transformações, Peralva (2007, p.25) enfatiza que “o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, já o jovem vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele próprio ajudar a construir”.

Além disso, a juventude como um modo de vida social e cultural também é definida em termos das instituições sociais de uma determinada sociedade. No sentido de que o “ser jovem” é significado de acordo com as instituições às quais a pessoa pertence. É o caso do entrevistado Tijan, que afirma: “*Eu me sinto jovem na escola, mas quando fico com minha esposa e filhos em casa, me sinto um adulto*”. Portanto, o status e o papel de uma pessoa dentro de uma instituição contribuem para a construção das identidades de jovem ou adulto. O papel do pai dentro da instituição familiar confere estatuto adulto e o papel do educando na escola lhe dá uma sensação de jovem. A juventude refere-se a um coletivo de pessoas cujos seus papéis e estatutos são definidos pelas instituições e relações sociais.

Para melhor compreensão disso, observamos um mesmo sujeito com cerca de 15 anos no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati e, também, na igreja primitiva de

glória da comunidade haitiana no Jardim Ana Rosa. Constatamos que o sujeito é considerado como uma mulher jovem na EJA, do ponto de vista da normativa legal positivista, na medida em que a idade é um critério fundamental dessa categorização, como se fosse uma entidade homogênea; enquanto esse mesmo sujeito observado está na turma de crianças da escola dominical da igreja. Portanto, esse sujeito se vê como uma jovem na escola e na igreja como uma criança. Essa observação nos permite entender como cada instituição constrói suas próprias categorias de crianças, jovens e adultos, conforme critérios subjetivos ou objetivos. Assim, a juventude e a vida adulta, sendo categorias sociais construídas culturalmente, são determinadas de maneira diferente em relação aos valores e normas de cada instituição no tempo e no espaço.

Depois desse panorama, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos deve superar a visão da juventude como transição da passagem para a vida adulta, integrando as diferentes percepções de jovens e adultos nos currículos, por meio da formação de educadores destas duas categorias. Tal formação é necessária para compreender e acompanhar essa rica diversidade de jovens e adultos matriculados na EJA, considerando-os como produtores de cultura.

#### 4.4- VIVENCIA DOS EDUCANDOS HAITIANOS NA EJA.

Como já apontamos anteriormente, os dados desta pesquisa foram coletados a partir de duas escolas do município de Cambé, uma é municipal e a outra estadual. Os migrantes haitianos que vivem neste município acessam a modalidade Educação de Jovens e Adultos dessas escolas. Para melhor compreensão do processo de socialização e a vivência dos migrantes haitianos nessas escolas, apresentaremos brevemente essas duas instituições, evidenciando alguns aspectos de seus projetos político-pedagógicos que estão relacionados aos perfis dos educandos atendidos.

A Escola Municipal Padre Symphoriano está localizada em Jardim Santo Amaro, no município de Cambé – Paraná. Segundo o INEP (2018), a escola municipal possui 667 alunos em Ensino Fundamental I no sistema regular e 53 educandos na EJA. A escola fornece alimentação para os alunos. Com relação à infraestrutura, observamos

que a escola possui: sanitário, biblioteca, cozinha, quadra de esportes, sala para diretoria e sala para os professores. No período vespertino e matutino, o estabelecimento Escolar atende o ensino fundamental I e no período noturno, a EJA na etapa de ensino fundamental- Fase I e II.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018, p.123) ao tratar da EJA nessa escola, a instituição conta com diferentes demandas de educandos atendidos, sendo eles: em sua maioria mulheres na faixa etária de 40 a 60 anos e homens, em menor número, na faixa etária de 23 a 35 anos. Geralmente os educandos trabalham no comércio, empresas de embalagens, empregadas domésticas, costureiras, etc. Existe também uma demanda de educandos aposentados.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Professora Maria do Carmo Bocati está localizado no centro do município de Cambé. Conforme o Projeto Político Pedagógico (2018, p.16) nessa escola, as aulas são, preferencialmente, no período noturno, podendo atender no período vespertino e/ou matutino, de acordo com a demanda de alunos, número de salas de aula e capacidade física e docente. Além disso, a EJA neste estabelecimento escolar acontece de forma presencial, com turmas de organização coletiva e individual. A EJA nessa escola possui uma presença massiva de educandas mulheres, como consequência das desigualdades educacionais que atingem as mulheres numa sociedade com predomínio da tradição patriarcal (PPP, 2018).

A escola oferta a EJA no ensino fundamental-Fase II e no ensino médio. Conta com 286 educandos matriculados na etapa de ensino fundamental, divididas em cinco turmas com matrículas no coletivo e oito turmas de organização individual. Quanto à etapa de ensino médio, a escola possui 267 educandos distribuídos em onze turmas com matrícula no coletivo e oito turmas com matrícula no individual (PARANÁ, 2017).

Ao analisarmos a descrição do perfil dos educandos atendidos nas duas escolas pesquisadas, é perceptível que seus projetos políticos pedagógicos<sup>70</sup> não incluem efetivamente as necessidades pedagógicas dos educandos haitianos. Numa análise

---

70 Os projetos político-pedagógicos das duas escolas foram elaborados em 2018. Durante esse período, já haviam educandos haitianos frequentando essas duas escolas.

dos documentos já mencionados, não se identificou nenhuma referência ou citação direcionada à especificidade de migrantes, tampouco de educandos haitianos.

Ressaltamos que as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Paraná preconizam que a EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil dos educandos e educandas jovens, adultos e idosos que não obtiveram escolarização ou não deram continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade (PARANÁ, 2006, p. 30).

Ao contrário do que é definido no documento de Diretrizes citado, observamos nessas duas escolas que os conteúdos das disciplinas não consideram a dimensão sócio-histórica e cultural dos sujeitos haitianos. Nas disciplinas, são descritos apenas aspectos relacionados à cultura brasileira. No entanto, educandos haitianos têm uma presença significativa nesses dois estabelecimentos. Salientamos que, no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos pesquisado, em quase todas as salas de aula, há pelo menos um educando haitiano e na Escola Municipal Padre Symphoriano, em uma sala de aula contendo cerca de quinze educandos, pelo menos cinco são haitianos.

Um exemplo do desconhecimento da diferença cultural dos haitianos em detrimento da cultura brasileira, é que durante a pesquisa de campo, observamos que uma das duas professoras da Escola Municipal Padre Symphoriano pede diariamente aos educandos para orar antes do início da aula. Como a oração é da Igreja Católica, uma das educandas haitianas respondeu em crioulo: *“Mwen pa vin isit la pou priye sem”* (“Eu não vim aqui para rezar o santo”).

Por um lado, o fato de que a educanda haitiana replicou em crioulo poderia ser um sinal de respeito pela educadora. No Haiti, geralmente, o professor é uma autoridade da sala de aula que impõe sua opinião aos educandos. De fato, a recusa da vontade do educador poderia ser considerada como uma atitude contestadora demais, podendo ser punido severamente pela escola. É nessa linha que a educanda teria contestado em crioulo a decisão da educadora para que não se entendesse.

Por outro lado, a educanda não se opôs à oração em si. Ela contestou porque era uma oração que referia aos santos da Igreja Católica. No Haiti, os protestantes assimilam a religião Vodou à Igreja Católica. Essa religião ancestral de matriz africana

é sincretizada no Haiti. Isto é, uma prática religiosa, ao longo de tempo, que empresta alguns elementos da Igreja Católica. Hurbon (1974) enfatiza que o Vodou foi proibido no Haiti. Como resultado, a única maneira de garantir sua sustentabilidade era incluir a adoração de santos católicos na sua prática. Assim, o Vodou se refere aos santos da religião católica, que ele chama de "*lwas*", isto é, espíritos ou divindades. Nesta linha, alguns crentes protestantes no Haiti consideram a religião católica e o Vodou como práticas do diabo. É nessa perspectiva que a educanda observada poderia se sentir desconfortável para orar os santos da Igreja Católica.

A prática religiosa dessa docente remete-nos ao debate público vinculado ao princípio jurídico de laicidade na escola pública brasileira na atualidade. A Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 5, parágrafo VI, declara que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; e o artigo 19 desta mesma carta constitucional veda qualquer forma de aliança entre o Estado e as religiões.

Em vista desses artigos, o Estado brasileiro é uma entidade laica que pressupõe o poder político e o poder religioso separados. O Estado e toda a esfera pública, incluindo a escola pública, devem expressar essa laicidade, promovendo liberdade de crença e da igualdade dos homens e mulheres por meio da neutralidade de tratamento das diferentes religiões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 é um documento relevante no debate sobre a laicidade nas escolas públicas no Brasil. O artigo 33 desta lei declara que o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, e que, sobretudo, deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, não permitindo nenhum tipo de proselitismo.

A propósito, ainda com base nesses documentos, Valente (2018) destaca que o ensino religioso continua a ser um tema polêmico em sua definição constitucionalmente no país, enfatizando que esta disciplina no currículo escolar ainda é fortemente dominada por forças Católicas. Nesta controvérsia, o autor aponta duas tendências: por

um lado, aqueles que estão envolvidos na luta para retirar a disciplina de ensino religioso do currículo escolar, destacando que esta lei pode estabelecer precedentes para a discriminação religiosa; do outro lado, outros estudiosos defendem que a disciplina ensino religioso deve ser mantida, desde que aberta à pluralidade e à diversidade religiosa.

A partir deste debate, questiona-se até que ponto o ensino religioso nas escolas públicas pode garantir a diversidade religiosa em um país historicamente dominado pelo catolicismo? Nesse debate, Paradiso e Uemura (2016) apontam que as escolas públicas brasileiras ainda promovem atitudes prosélicas, principalmente em aulas de ensino religioso. Os autores enfatizam que o ensino religioso é sempre impregnado com a crença do docente que ministra as aulas, contrário aos requisitos constitucionais. Nesta mesma perspectiva, observamos que uma docente da Escola Municipal Padre Symphoriano, que neste caso não ministra a disciplina de ensino religioso, mas também impõe sua religiosidade<sup>71</sup> católica aos educandos, ignorando a diversidade religiosa da sala.

Uma pesquisa realizada no Estado do Rio de Janeiro sobre o ensino religioso mostra que o discurso do Estado de pluralizar as religiões nessa disciplina é falso, pois o ensino religioso é fundamentalmente cristão, pois faz uso frequente da Bíblia e de valores cristãos (MEDEIROS E MONSORES Apud PARADISO E UEMURA, 2016). Em decorrência disso, o cristianismo é a religião hegemônica no ensino religioso das escolas públicas brasileiras.

Para Paradiso e Uemura (2016), a tolerância religiosa é excluída no ambiente escolar, discriminando tudo aquilo que não condiz com os ritos e crenças cristã. Nesse sentido, as religiões que são consideradas minoritárias, são as principais vítimas dessa violência na escola. Entretanto, a escola poderia se constituir num espaço apropriado para combater a intolerância religiosa, a partir do momento em que o Estado garantir formação continuada adequada nesta temática para os educadores, de forma a conscientizar os educandos sobre o respeito da diversidade religiosa da sociedade.

---

71 De acordo com Valente (2018), a religiosidade como a crença individual e personalizada de uma pessoa, enquanto a religião como a crença institucionalizada.

Importante ressaltar que são os pressupostos de valorização da diversidade cultural que orientam as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e também as do Paraná. Além da dimensão cultural da religião, a língua se apresenta como um fator determinante para a inclusão e o desenvolvimento escolar do migrante haitiano na EJA do Brasil.

Observamos que a participação dos educandos haitianos nas atividades da sala de aula depende de seu domínio da língua portuguesa, ou melhor, somente os educandos haitianos que dominam melhor o português conseguem interagir de fato com os educadores e educandos brasileiros. Além disso, os educandos haitianos raramente se comunicam entre si na sala de aula em português. Eles usam o crioulo para esclarecer as atividades da classe, ajudando aqueles que têm dificuldades para entender o português ou para discutir os aspectos sócio-políticos e econômicos do Brasil e do Haiti.

Observamos também que alguns educandos brasileiros dão explicações sobre o conteúdo das aulas aos educandos haitianos, especialmente àqueles que ainda não dominam o português. Quanto aos professores, apenas alguns se mostraram disponíveis para trazer explicações adicionais aos educandos haitianos. Em determinados momentos, voluntariamente, professores levaram em consideração as especificidades dos educandos discutindo aspectos da realidade haitiana.

Ressaltamos que nas duas escolas observadas a língua de crioulo possibilita diálogo intercultural de maneira informal, por meio das trocas linguísticas entre educandos haitianos e brasileiros. Observamos que educandos brasileiros pedem aos educandos haitianos traduzir palavras portuguesas em crioulo, pedem informações sobre culinária haitiana, organização política do Haiti, festivais culturais e outros.

A transmissão dessas informações geralmente se transforma em um intercâmbio intercultural entre eles. Esse relacionamento no espaço da EJA pode ser analisado como um processo de produção de conhecimento na medida em que os valores culturais e a produção de conhecimento são dois elementos interdependentes e inseparáveis.

Sobre este assunto, Arroyo (2017) aponta que a produção do conhecimento esteve sempre marcada por valores, representações, que há um estreito vínculo entre

a cultura e o conhecimento. O conhecimento origina-se da cultura, ao mesmo tempo, que se constitui numa das suas expressões, sendo, portanto, impossível a dicotomia entre conhecimento, ciência e cultura.

É essencial analisar essas tensas relações interculturais sobre o aspecto da diversidade cultural, na medida em que implicam o exercício contínuo e crescente de diálogo entre educandos brasileiros e haitianos em vários campos do viver e do conviver. Entendemos que os educandos brasileiros, por meio dessas trocas linguísticas, valorizam os valores culturais dos educandos haitianos, reconhecendo-os como sujeitos de culturas e saberes, respeitando-se a diversidade do espaço escolar como parte integrante do processo educativo. Essa relação de troca observada entre os educandos segue no mesmo sentido das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, que pressupõem a necessidade do foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re) construção de seus saberes.

Ficou evidente que as incompreensões linguísticas nas duas escolas observadas, provocam o desconforto dos educandos haitianos. Além disso, no processo de troca intercultural, algumas perguntas dos educandos brasileiros incomodam os educandos haitianos. Dois de nossos sujeitos entrevistados enfatizam que os educandos brasileiros sempre perguntam:

Por que você veio aqui para o Brasil? As condições de vida são melhores no seu país do que no Brasil? Quando eles me pedem essas perguntas me deixam envergonhado. Quase todos fizeram essas mesmas perguntas (Tiwil).

Por que você veio aqui? É difícil encontrar emprego no seu país? Como é a escola lá, não tem vagas para todos? Essas perguntas me fazem sentir que meu lugar não está aqui (Tijan).

Os relatos de Tiwil e Tijan podem ser analisados de dois ângulos diametralmente opostos. Por um lado, essas questões podem estar ligadas à curiosidade dos educandos brasileiros em conhecer as realidades sociais, políticas e econômicas do Haiti. A presença dos educandos haitianos na EJA em Cambé é um fenômeno novo, que pode despertar o desejo dos brasileiros de entender as causas dessa imigração no

país de origem deles. Além disso, os imigrantes haitianos que vêm para este lugar com outra cultura, língua e modo de vida provocam um choque cultural para os brasileiros e vice-versa. Em decorrência disso, o processo de intercâmbio intercultural entre os educandos nas duas escolas observadas ocorre num espaço de linguagens e culturas diferentes que estão sujeitos a uma incompreensão linguística, que pode ser a causa de constrangimentos dos educandos haitianos.

Por outro lado, tais perguntas podem estar associadas às relações que os educandos desenvolvem na medida em que são inseridos nas mesmas salas de aula. A comunicação como mecanismo de troca é relacional, ou seja, as formas e os tipos de conversa dependem do relacionamento entre as pessoas em questão. Segundo Foucault (1966), toda relação social é uma relação de poder. Nesse sentido, existe uma relação de poder entre as expressões culturais haitianas e as expressões culturais brasileiras na sala de aula, uma dominante e outra dominada. Nesse contexto, a cultura haitiana pode apresentar-se subordinada às manifestações culturais dos brasileiros, especialmente por causa de racismo e de discriminação ligadas a suas origens raciais.

Assim, essas perguntas que incomodam educandos haitianos podem ser analisadas no contexto histórico da migração dessa população ao Brasil que, de acordo com Koifman (2012 apud Handerson, 2015), caracteriza alguns migrantes como indesejáveis e outros como desejáveis, com base em critérios étnico-raciais, de nacionalidades, de orientação sexual e deficiências físicas (muitas vezes caracterizados por expressões como: macaco, ladrão de emprego, homossexual, etc.). Por certo, há uma grande possibilidade das perguntas dos educandos brasileiros que provocam constrangimento dos sujeitos entrevistados, terem exatamente origem nos preconceitos citados, no contexto global da problemática da questão racial no Brasil. Importante destacar que diferente dos imigrantes italianos, portugueses, alemães, poloneses, ucranianos que ocuparam parte do território paranaense, os haitianos são negros e, muitas vezes, confundidos como africanos, haja vista certa incompreensão de alguns brasileiros que desconhecem a localização geográfica do Haiti.

Um agravante da inadequação e da não preocupação com a diversidade cultural e linguística com a presença dos haitianos em turmas de EJA com brasileiros é o fato de haver uma ausência de sistematização metodológica de práticas

pedagógicas para os educandos haitianos nas duas escolas que realizamos a observação. Observamos que qualquer intervenção dos professores depende de seus desejos, percepções e pontos de vista.

No entanto, a orientação metodológica das práticas pedagógicas dos educadores deveria estar definida nos Projetos Político-Pedagógicos dessas duas escolas, conforme o previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, assim como no investimento em formação continuada dos professores da rede estadual com a temática da diversidade cultural e linguística pela SEED. A proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA deve considerar os três eixos: cultura, trabalho e tempo. Esses três elementos estão inter-relacionados e a cultura deve orientar a ação pedagógica como eixo principal. Ao considerar que os educandos haitianos vêm de outro país, com diferentes referências culturais e linguísticas, e que trazem outros perfis, diversos daqueles presentes em ambas as escolas em que coletamos os dados da pesquisa, deveria ser ampliado o foco da diversidade cultural nessas duas instituições escolares.

Isso se deve ao fato de que essa diversidade cultural existe não apenas entre brasileiros e haitianos, mas, também, entre os próprios haitianos, na medida em que não existe uma cultura haitiana homogênea. Cada educando haitiano na EJA tem experiências vividas diferentes, as quais os educadores devem considerar e sistematizar para a construção e reconstrução de seus saberes na escola.

Considerando as especificidades do Haiti, compreendemos ser essencial a proposição de formação continuada dos professores, relacionadas às identidades e características sociais, econômicas, históricas, psicológicas, culturais dos educandos haitianos. Isso pôde ser identificado durante a observação do pesquisador no campo da pesquisa quando, numa conversa informal, um dos educadores da Escola Municipal Padre Symphoriano em Cambé nos afirmou: *“Os haitianos estão aqui, eles querem aprender. Mas, não temos formação para atendê-los”* (nota de diário de campo).

Para superar a condição de um mero executor de manuais, ignorando o potencial dos estudantes haitianos, urge que sejam estabelecidas estratégias de diálogo e de troca experiências entre educadores e educandos haitianos. Se por um

lado, os educandos demonstram limitações para expor suas necessidades pela falta de conhecimento da língua, por outro, perde-se a oportunidade de que tragam para o contexto da escola e da sala de aula, suas vivências e bagagens culturais, as quais contribuiriam imensamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar, de acordo com o Memorando n.º 129/2014 - DEJA/SEED e Art.7º da Deliberação 05/2010 - CEE/PR, os imigrantes e refugiados são autorizados à matrícula na EJA sem documentos escolares e sem condições imediatas para a classificação, por não dominarem a Língua Portuguesa. E, ainda, conforme o Art. 35 da Deliberação n.º 09/2001 - CEE/PR, esses educandos deverão iniciar seus estudos pela disciplina de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2017).

Considerando as disposições citadas, entendemos que a política pública do Estado do Paraná em termos de Educação de Jovens Adultos garante o direito à educação de imigrantes e refugiados nos CEEBJAs e nas escolas estaduais, permitindo-lhes integrar o sistema escolar brasileiro, por meio desta modalidade. Porém, esta política desenvolve ainda uma forma precária e marginal de inserção escolar dos imigrantes e refugiados.

Observamos que essa política educacional favorece apenas acesso à educação, sem outras políticas de acompanhamento educacional e social, considerando que imigrantes e refugiados estão entre as primeiras vítimas da desigualdade educacional produzida pela sociedade desigual. Ora, os educandos haitianos na EJA que não dominam a língua portuguesa, mesmo que fisicamente incluídos na sala, estão excluídos da participação e desenvolvimento escolar no decorrer das aulas. Como Martins (1997) aponta, os problemas estão na inclusão ou re-inclusão na medida em que não há o que se poderia chamar de exclusão em si, mas existe um conjunto das dificuldades e problemas de uma inclusão precária, perversa, instável e marginal.

Neste sentido, tal inclusão perversa é uma nova forma de desigualdade social produzida por transformações econômicas. Obviamente, é claro que há um lado positivo nesta política de inclusão, no entanto, é necessário que esta venha acompanhada de outros serviços sociais e educacionais, direcionados a considerar a precariedade dos imigrantes e refugiados na escola.

#### 4.5- EJA COMO ESPAÇO DE MUDANÇA DE STATUS.

A educação escolar no Haiti se afirma como um campo de aquisição de visibilidade e prestígio social que pode promover uma mobilidade social, econômica e política para a população. A educação escolar das crianças é uma das primeiras preocupações das famílias haitianas. Conforme Instituto Haitiano de Estatística e Informática, IHSI (2003), os custos escolares e a compra de material didático representam entre 38% e 49% da despesa total anual das famílias no Haiti.

Um ditado popular haitiano considera a educação escolar como a chave do sucesso. No Haiti, uma pessoa que mesmo tendo sucesso econômico, mas não concluiu pelo menos o ensino médio, tem pouco prestígio social na sociedade. Assim, a escola tem uma representação simbólica de ascensão na percepção dos haitianos.

Entretanto, quando delimitado o cenário da pesquisa, identificamos diversos motivos para que os educandos entrevistados buscassem a inserção na EJA. O primeiro está ligado ao fato de que esses sujeitos relataram trazer esses sonhos de estudar no Brasil desde o Haiti.

Meu sonho é estudar teologia, por isso, tenho que terminar o ensino médio. Cometi um erro quando estava na República Dominicana porque não ia estudar. Quando cheguei ao Brasil, achei a possibilidade de estudar na EJA de graça. É uma grande possibilidade para eu me tornar um teólogo em minha vida (Tiga).

Eu sempre quis ser um filósofo [é aquele que conclui ensino médio] no Haiti. Trabalhava de dia e não consegui encontrar escola à noite no Haiti. Dado, nunca é tarde para aprender, quando cheguei ao Brasil como país estrangeiro, vou à EJA para concluir o ensino médio e ter um diploma internacional (Tijan).

Eu fui para a escola na República Dominicana porque são gratuitas. Quando cheguei ao Brasil, aprendi que a escola também é gratuita. Aproveito vir aqui para aprender a língua portuguesa pois é um idioma difícil para nós haitianos (Tipapa).

Meu sonho era vir ao Brasil para trabalhar e ir para a universidade. O que pensei do Brasil quando estava no Haiti é diferente. Pensei que com o diploma de ensino médio do Haiti, poderia me matricular na universidade brasileira. Mas, o Estado brasileiro não reconhece o diploma haitiano. Por isso vou à EJA para obter o diploma de ensino médio do Estado Brasileiro (Tinono).

A partir da análise dos relatos, identificamos que os primeiros motivos dos educandos haitianos para ingressar na EJA são: falar o português, ser um filósofo (é aquele que conclui ensino médio), ter um diploma internacional, estudar numa escola gratuita pela EJA e concluir o ensino médio para ingressar na Universidade. Percebemos que esses motivos estão relacionados, por um lado, com as experiências de cada sujeito entrevistado e, por outro, com suas esperanças e expectativas na EJA. A partir do universo de sujeitos entrevistados, destacamos duas categorias de perfis dos educandos haitianos na EJA.

A primeira categoria consiste nos migrantes recém-chegados, que estão no máximo há um ano no Brasil e que usam a EJA como uma estratégia pessoal para aprender a língua portuguesa. O acesso a essa aprendizagem do português acontece via escola de EJA Fase I, que é municipal, (Escola Municipal Padre Symphoriano em Cambé). Importante destacar que esses educandos não falam o português, geralmente estão desempregados e não têm carteira de trabalho, na maioria dos casos.

Nesta turma, um fator a ser considerado é a nítida percepção de que esses educandos apresentam-se pouco motivados em sala de aula. Eles frequentemente conversam em crioulo na aula sobre temas alheios, como as dificuldades para encontrar emprego no Brasil. Neste sentido, demonstram solidariedade entre eles, compartilhando informações sobre empresas que possuem vagas. Percebemos que a razão dessa categoria de educandos procurar a EJA está diretamente associada à aprendizagem da língua portuguesa, como um facilitador para o acesso ao trabalho.

Se você não fala um pouco de português, é difícil conseguir um emprego no Brasil. No meu caso, não consigo encontrar um emprego porque não falo o português. Não gosto da maneira que a professora dá a aula. Eu não venho aqui para aprender matemática e fazer o desenho. Preciso só falar o português para ir trabalhar (Tiwil).

O relato do Tiwil nos permite constatar que esses educandos demonstram desconhecer a natureza do trabalho na modalidade da EJA na Escola Municipal Padre Symphoriano em Cambé, que é destinada para o desenvolvimento do Ensino Fundamental Fase I, porém se matriculam acreditando ser uma escola de ensino da língua portuguesa. Igualmente, tal percepção parece ser alimentada por membros da

Igreja Pentecostal Arca de Deus da Comunidade haitiana no bairro do Santo Amaro, que orientam os migrantes recém-chegados para irem à EJA aprender o português.

A questão da língua dificulta ainda mais a comunicação entre os alunos e a escola, no que se refere ao atendimento específico da EJA. A inexistência de um canal de comunicação, acaba por aumentar a incompreensão dos migrantes haitianos sobre a modalidade da EJA nesta escola. Tiwil evidencia em seu relato que a aquisição da língua portuguesa é um mecanismo de integração dos migrantes no mercado de trabalho no Brasil. Nessa perspectiva, Bernardo e Barbosa (2018, p.478) enfatizam:

Aprender a língua do país de acolhimento favorece a inserção sócio-profissional das/os imigrantes, pois esse conhecimento produz uma maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa qualificações enriquecedoras para quem chega e para quem acolhe.

Logo, o desconhecimento do idioma se configura numa das barreiras para inserção dos migrantes haitianos no mercado de trabalho brasileiro, o que se revela dentre as primeiras necessidades quando chegam ao Brasil. Cabe reconhecer que ter um emprego é uma das razões do deslocamento desses sujeitos que intencionam trabalhar, para primeiramente saldar dívidas contraídas com empréstimos que custearam a viagem do Haiti para o Brasil. Sobre isso Tipapa enfatiza: “*Para vir aqui [Brasil], emprestei dinheiro. Tenho que trabalhar para enviar esse dinheiro para o Haiti*”.

Ressaltamos que a demanda dos imigrantes haitianos na EJA é organizada de acordo com as informações compartilhadas nas duas igrejas haitianas em Cambé, territórios onde eles moram, tendo proximidade com as escolas. Com exceção de um educando haitiano que mora no Jardim Santo Amaro, todos os outros frequentam o CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati e residem no Jardim Ana Rosa; já os educandos haitianos que ingressam na Escola Municipal Padre Symphoriano em Cambé residem no Jardim Santo Amaro. Além da questão da fé e da religiosidade, entendemos que as duas igrejas haitianas observadas criam um espaço de encontro que provoca solidariedade entre os migrantes.

Todos os sujeitos entrevistados afirmam que receberam as primeiras informações da EJA através os membros das igrejas haitianas. Para os haitianos

recém-chegados, fazer parte de uma igreja haitiana de língua crioula é importante, pois ali encontram informações e apoio nos primeiros momentos para compreender a burocracia das instituições brasileiras.

Quando eu estava no Haiti, não ia à igreja. Eu vou à igreja no Brasil, então Deus me ajude a encontrar um emprego. Os irmãos da igreja que vieram aqui antes de mim têm informações sobre empresas que têm empregos. Eles me orientam e me dão informações sobre essas empresas. São meus irmãos da igreja que podem me ajudar porque eu ainda não falo português. (Tiwil)

Pelo relato de Tiwil, entendemos que as igrejas haitianas em Cambé também desempenham papel de acolhimento, de suporte e integração dos migrantes haitianos recém-chegados no mercado de trabalho. O espaço da igreja, com acesso à sua língua nativa, possibilita ao migrante expressar suas dificuldades para outros haitianos. Desta forma, migrantes sentem-se integrados, num ambiente que compreende e conhece suas dificuldades, pois a igreja também serve como um espaço onde os migrantes mais velhos no Brasil compartilham informações com os recém-chegados. É nesse dinamismo de compartilhamento de informações que os sujeitos entrevistados têm o primeiro conhecimento da EJA.

A segunda categoria consiste nos educandos haitianos que têm pelo menos dois anos no Brasil. Geralmente, esses educandos já trouxeram suas famílias para o Brasil, dominam o português e estão empregados. Conseqüentemente, em sala de aula, demonstram motivação e compartilham suas experiências com os educadores e educandos não haitianos na escola.

Essa realidade foi identificada no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati, quando os educandos apresentam como razões para ingressar na EJA: ser um filósofo (é aquele que conclui ensino médio), ter um diploma internacional e conclusão do ensino médio. Também, demonstram a intenção de ingressar na universidade ou aprender uma profissão a nível técnico, na expectativa de ter uma ascensão social na sociedade brasileira. São planos construídos desde o Haiti como por exemplo, concluir o ensino médio, mas que não foi possível de ser concretizado anteriormente. Tijan apresenta dois aspectos significativos acerca de seus motivos quando procurou a EJA: “*ser um filósofo e ter um diploma internacional*”.

O desejo de Tijan de ser filósofo pode ser explicado por vários aspectos vinculados à percepção popular haitiana. O ensino da filosofia como uma disciplina do último ano do ensino médio, denota a importância da trajetória de quem chega a essa fase da escolaridade. No Haiti, o último ano do ensino médio é comumente chamado “*classe de filosofia*”. Os educandos dessa classe, quase em todas as escolas, comemoram o Santo Thomas D’Aquin (São Tomas de Aquino), considerado o patrono da filosofia.

Esses educandos são prestigiados e valorizados, não apenas pela escola, mas, também pela sociedade haitiana. É fácil identificar um educando da *classe de filosofia* em uma escola e na rua, pois têm uma maneira diferente de vestir em relação aos outros educandos. Eles geralmente vestem camisa com a manga comprida e um laço que sinaliza honra. A aspiração de Tijan, ao relatar querer ser um filósofo, remete a essa percepção popular.

Outro fator relevante a ser percebido no relato de Tijan é a questão da possibilidade de obtenção de diploma via EJA. Há uma nítida percepção positiva do diploma da escola. Ademais, ele enfatiza o aspecto internacional desse diploma, como forma de mostrar sua importância. Para esses termos, o sujeito evidencia: “*Terei um diploma internacional. Quando cheguei ao Haiti, este diploma terá muito mais valor do que os alunos concluindo ensino médio no Haiti*”.

Nos relatos de Tijan e Tinono, revelamos alguns aspectos comuns, relativos a seus sonhos depois de estudar na EJA.

EJA é um primeiro passo para mim. Quando terminar a EJA, vou ingressar na universidade. Meu sonho é ter uma profissão e um emprego melhor que me permitirá cuidar minha família e ajudar outras pessoas no Haiti (Tijan).

Em pouco tempo, terei o diploma do Brasil para poder entrar na universidade. Eu tenho que ir para a universidade para achar um emprego melhor. Meu trabalho atual é cansativo. Não poderei continuar fazendo esse trabalho nos próximos 10 anos (Tinono).

Meu sonho é estudar teologia. Quando terminar a EJA, terei a possibilidade de me matricular na universidade; depois, terei mais conhecimento para pregar a palavra de Deus (Tiga).

Identificam-se, pelo menos, dois maiores objetivos com esse ingresso na EJA, gerados por duas expectativas, nos relatos de Tijan, Tinono e Tiga. A curto prazo, anseiam ter em mão uma certificação ao nível de ensino médio no Brasil, porém as expectativas são ampliadas a médio e longo prazo, quando a conclusão do ensino médio pode culminar no ingresso na universidade e, conseqüentemente, de ascensão social. Desta forma, a segunda categoria dos educandos utiliza a EJA como um espaço que permite ampliar seus conhecimentos para mudar o seu status na sociedade brasileira e haitiana no futuro.

Constatamos nos relatos de Tijan, Tinono e Tiga que a EJA é considerada como o principal meio de ascender socialmente, estabelecendo uma relação entre a mobilidade social e pessoas graduadas, como uma tentativa de atender à demanda por maior qualificação no mercado do trabalho. Porém, observando esses relatos, cabe problematizar até que ponto essas aspirações estão pautadas numa noção de realidade, ou se constituem por uma base ilusória. A conclusão do Ensino Médio pela EJA no Brasil, de fato se constitui uma ponte até a educação superior para esses migrantes? A exclusão ou a precarização do trabalho para esses educandos necessita unicamente da certificação para ser equacionada?

Martins e Sidinei (2017) mostram que, apesar de haver um discurso de necessidade de qualificação profissional, há um número significativo de brasileiros mais escolarizados que não consegue obter colocações correspondentes às suas qualificações. Além disso, os autores enfatizam que, atualmente, grande parte dos empregos existentes é de curta duração, sem muitas garantias sociais e habitualmente de baixa remuneração. O mercado de trabalho, na maioria dos países, não apresenta iguais possibilidades de ascensão social. Os escassos empregos atingem particularmente os jovens, considerando sua vulnerabilidade no mercado de trabalho, em virtude de características como a falta de experiência e a busca por experimentação.

Paralelamente, outra visão apresenta a questão da qualificação profissional como requisito aos que buscam se inserir no mercado de trabalho. Essa perspectiva que estabelece uma relação entre empregabilidade e qualificação profissional foi defendida pela teoria do capital humano da década 1960. O ponto de partida dessa

corrente consistiu em valorizar as capacidades e competências individuais, para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Ressaltamos que as perspectivas dos educandos haitianos entrevistados inserem-se na corrente da teoria do capital humano, na medida em que eles consideram a aquisição de escolarização como principal meio que pode garantir o requisito da empregabilidade para ascensão social.

Com o objetivo de analisar os desafios e as possibilidades dessa mobilidade social, os educandos entrevistados no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati, mostram estar otimistas na luta para alcançar suas expectativas. Entendemos que esses educandos quebraram o que pode ser vivido por outros como uma fatalidade social, colocando-se em uma perspectiva positiva para a ascensão social. Tinono e Tijan evidenciam que a metodologia flexível da EJA do Paraná possibilita uma aprendizagem capaz de garantir a realização de seus sonhos.

O método de aprendizado do CEEBJA é muito vantajoso e, sem dúvida, me permitirá concluir o ensino médio. Existem na escola aulas individuais e coletivas. São os alunos que escolhem os cursos de acordo com suas disponibilidades (Tinono).

Às vezes trabalho duro durante o dia; estou cansado e não vou à escola. No entanto, isso não é um problema porque são cursos individuais. Esse método atende aos requisitos das pessoas que trabalham. Com as aulas individuais, passarei mais tempo na EJA, mas é uma possibilidade de permanecer na EJA até o final do estudo (Tijan).

Tinono e Tijan ressaltam aspectos positivos da forma organizacional da EJA no Paraná, evidenciando sobre a flexibilidade de tempo da aprendizagem como fator que favorece suas permanências nesta modalidade de ensino. Ao analisar relatos desses dois sujeitos, entendemos que a proposta pedagógica-curricular do CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati permite aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem, respeitando os ritmos próprios de cada um no processo de apropriação dos saberes, por meio de uma organização do tempo escolar, a partir do tempo disponível dos educandos-trabalhadores.

Ressaltamos que os educandos entrevistados no CEEBJA Prof Maria do Carmo Bocati compreenderam a metodologia da aprendizagem da escola que lhes permite desenvolver autonomia e perseverança no trabalho, mas, também, se tornarem educandos responsáveis na luta pela conquista de seus sonhos. Deve-se considerar

que se a metodologia promove o aprendizado e a permanência na EJA, os educandos ficam desafiados a percorrerem uma trajetória de ingresso na universidade e/ou desenvolverem um caminho de ascensão profissional e, para tanto, necessitam da ampliação de políticas públicas educacionais e sociais por parte do Estado Brasileiro.

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como foco refletir sobre as trajetórias de jovens e adultos haitianos que acessam a modalidade Educação de Jovens e Adultos na cidade de Cambé/PR, no contexto dos fluxos migratórios para o Brasil. Dentro desse processo, analisamos as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos, problematizando o direito de acesso à educação por esses sujeitos no Brasil. No processo desta pesquisa, buscamos entender as demandas dos imigrantes haitianos na EJA, indagando o problema central da pesquisa: Quais são as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos?

Em vista desse problema, esse trabalho de pesquisa foi organizado seguindo a lógica da trajetória dos migrantes do Haiti para o Brasil. Neste processo, analisamos a vivência e trajetórias escolares dos migrantes haitianos nas escolas no Haiti, passando por seus deslocamentos para o Brasil e suas vivências e expectativas na EJA nesse país.

O estudo de análise de dados sobre a vivência dos educandos haitianos nas escolas no Haiti revelou que as políticas públicas do Estado haitiano no campo da educação são ineficientes, insuficientes e frágeis, incapazes de atender às necessidades da população. Entendemos que o sistema educacional haitiano é uma mercadoria em benefício do setor privado, com cerca de 85% das escolas do país, promovendo uma estrutura hierarquizada e desigual que exclui os educandos pertencentes às famílias pobres.

Entendemos que essa desigualdade escolar é uma herança histórica que persiste na história do país. Além disso, notamos as diferentes medidas tomadas pelo Estado não alcançando os resultados esperados porque não levam em conta os problemas estruturais da formação social haitiana. Diante dessa desigualdade escolar, o Estado haitiano, tanto em sua esfera política, quanto na esfera civil, desempenha um papel de regulador das desigualdades escolares, promovendo e mantendo uma estrutura escolar meritocrática que ignora a estrutura desigual da sociedade. Em decorrência, destacamos que os educandos entrevistados foram excluídos do sistema educacional no Haiti, ou tiveram que afastar da escola devido a

fatores sociais, econômicos e políticos. É neste cenário e também de outros fatores que os entrevistados desta pesquisa usam a migração como alternativa.

Evidenciamos que o não domínio da língua portuguesa constitui um dos principais desafios pelos migrantes haitianos, percebendo uma íntima relação entre falar o português e possuir um emprego. Nesses termos, observamos que os educandos haitianos que não dominam a língua portuguesa raramente têm emprego. Os educandos desempregados desenvolvem uma solidariedade entre eles, enquanto usam EJA como um espaço de encontro para discutir suas dificuldades no mercado de trabalho brasileiro e também as estratégias que podem facilitar a conseguir um emprego.

Buscamos entender qual a compreensão dos educandos entrevistados sobre suas percepções das categorias de jovem e adulto. Ficou evidenciado que os termos jovem e adulto são polissêmicos, construídos no processo de subjetivação de maneira específica de cada sociedade nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Observamos que também na concepção popular do Haiti, a idade é critério normativo fundamental para definir a juventude e a vida adulta, destacando que homens e mulheres não vivem da mesma maneira a idade social e biológica na sociedade haitiana e fora dela.

Ficou nítido que os sujeitos entrevistados constroem uma imagem negativa da juventude, considerando-os como pessoas irresponsáveis, sem ambição e experiência, que resiste à ordem moral e normativa da sociedade; ao mesmo tempo, projetam uma imagem positiva do adulto como uma categoria responsável e madura. Ressaltamos, também, que a juventude como um modo de vida social e cultural tem significado de acordo com instituições às quais a pessoa pertence; ou seja, o status e o papel de uma pessoa dentro de uma instituição contribuem para a construção de uma identidade de jovem ou adulto. Tendo em conta o significado polissêmico dos termos de jovem e adulto, entendemos que esse debate deve integrar nos currículos da EJA, formando os educadores para apoiarem jovens e adultos no processo de construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

As observações permitiram destacar que a participação dos educandos haitianos nas atividades de sala de aula depende de seu domínio da língua portuguesa.

Também, entendemos que a presença de educandos haitianos que dominam a língua portuguesa possibilita intercâmbios interculturais, ampliando a diversidade cultural dos espaços das escolas observadas; ao mesmo tempo reconhecemos os desafios vinculados a uma ausência da formação dos educadores para atender essa categoria de educandos.

A análise dos dados empíricos de nosso estudo nos permitiu revelar que as primeiras motivações dos educandos haitianos para ingressar na EJA são: domínio da língua portuguesa, ser um filósofo, ter um diploma internacional, estudar numa escola gratuita e a conclusão do ensino médio. A partir desses motivos, percebemos dois perfis de educandos haitianos na EJA. A primeira categoria de educandos haitianos são os recém-chegados que buscam na EJA a aprendizagem da língua portuguesa, para que assim consigam trabalhar formalmente. A segunda categoria diz respeito aos educandos que estão há mais tempo no Brasil e que possuem o desejo de concluir o ensino médio e depois ingressar na universidade, buscando uma ascensão social na sociedade brasileira.

O estudo permitiu constatar que, apesar da educação pública brasileira possibilitar o acesso desses educandos haitianos na EJA, a ausência de outras políticas públicas, de cunho metodológico e sócio-educacional, tenciona o ambiente escolar, por não considerar de fato a diversidade cultural trazida pelos educandos haitianos, e pela incompreensão linguística que dificulta a apropriação do conhecimento e a socialização em sala aula. Evidente que a presença desses educandos na escola requer um processo de formação específica e continuada do corpo docente, inserção de conteúdos inerentes a cultura e história do Haiti, em sua pluralidade, além da adequação metodológica e linguística.

Em suma, não temos pretensão de generalizar os resultados desta pesquisa na medida em que se trata aspectos restritos sobre a problemática da educação escolar, mais especificamente da EJA no contexto dos fluxos migratórios dos haitianos para o Brasil. Concluímos, destacando que além das dificuldades encontradas que nos impediram de entrevistar uma mulher no estudo de campo, o fato de que não aprofundamos os desafios que os educandos haitianos podem encontrar neste percurso para alcançar suas expectativas constituem dos limites desta pesquisa.

## VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJALA, Michelle Cristina. **ALUNO EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2011.

ALMEIDA, Adriana; CORSO Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. In: XII Congresso nacional da educação, 2015, Curitiba. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. P.1284- 1299.

ALVES, ROSICLEY APRECIDA. **A importância da auto-estima na educação de jovens e adultos**. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-auto-estima-na-educacao-de-jovens-e-adultos/125185>. Acesso em 5 outubro 2018.

AMARAL, Wagner R. As políticas públicas de educação e diversidade do Paraná. In: **A política pública de educação e diversidade da rede estadual de educação do Paraná: trajetórias e perspectivas**. Curitiba: SEED/Pr, 2010.

———. **A Política de Educação de Jovens e Adultos Desenvolvida pela APEART no Paraná: Recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos**. 2003. 234f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

ANTOINE, Dominique. **Enfant en domesticité et scolarisation : cas des enfants domestiques fréquentant l'école nationale de Tabarre de 2014 à 2015**. 2015. 85f. Maitrise en Politique de l'Enfance et de la Jeunesse – Programme CLACSO/ UEH.

ANTOINE, Dominique ; JEAN BAPTISTE, Marc Donald. Estado haitiano e gestão da sua política de educação para o debate. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2019, Londrina. **Anais 2019**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

ANTOINE, Marie Daphnay. **La privatisation de l'enseignement primaire comme forme de reproduction des inégalités sociales en Haïti**. CLACSO, Buenos Aires, 2016. Disponível em: Acesso em: 20/05/2018.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES Leôncio e al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte. 2006.

———. **PASSAGEIROS DA NOITE: do trabalho para a EJA, itinerários pelo Direito a uma Vida Justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

AUDEBERT, Cédric. La diaspora haïtienne : vers l'émergence d'un territoire de la dispersion ? In: CARLO, Célius. **Le défi haïtien: économie, dynamique sociopolitique et migration**. Paris: L'Harmattan, 2011 ;

———. **La diaspora haïtienne: territoires migratoires et réseaux**. Rennes: Ed. Presses Universitaires, 2012. Disponível em: <<http://books.openedition.org/pur/26973?lang=fr>>. Acesso em: 30 julho 2019.

BAROU, Jacques; LOCH, Dietmar. Migration, transnationalisme et diaspora : théorie et étude de cas. *Revue européenne des migrations internationales*, France, v. 28, n.1, p.7-12, dec. 2012;

BARROS, Maria Claudia Meira S. A Educação de Jovens e Adultos sob um olhar reflexivo: ângulos de visão e pedras pelo caminho. XI Encontro internacional de formação de professores. 2018, Aracaju. **Educação de Crianças, Jovens e Adultos**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2018. P. 1-15.

BARTHELEMY, Gérard. **Le pays en dehors**. Port-au-Prince: éditions Henri Deschamps, 1998.

BEAUZILE, Sagine. La législation haïtienne à l'épreuve de la violence conjugale. 2012. Disponível em: <https://www.memoireonline.com/11/13/7963/m-La-legislation-haitienne--l-epreuve-de-la-violence-conjugale5.html>. Acesso em : 02/02/2020.

BERNARDO, Mirelle Amaral; BARBOSA, Lucia Maria Assunção. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para migrantes e refugiados (as) no Brasil. **Revista de letras**, vitória da conquista, v.10, n.1, p.475-493, jun/jan.2018.

Bourdieu, Pierre. La "Jeunesse" n'est q'un mot. **In question de sociologie**, Paris : Edition de munuit, 1984. P.143-154. Entrevista concedida a Anne Marie Métaillé.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2000. Seção 1 p.18.

———. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** . Brasília: FUNAPE/UFG, 2009.

———. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: "[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)". Acesso em: 15 de Agosto 2018.

BRISOLA, Elisa. **Estado penal, criminalização da pobreza e serviço social**. In serviço social, Brasília: v14, N14, 2012.

CASTOR Suzy. **L'occupation américaine d'haiti**. Port-au-Prince: Henri Deschamps, 1998;

CASTRO, Beatriz Leite Gustmann. **Trabalho e fluxos migratórios: elementos da interculturalidade no contexto organizacional a partir da inserção de haitianos**. 2018. Dissertação- Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018;

Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, Professora Maria de Carmo Bocati. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, 2018. Disponível em: <http://www.cabceebjacambe.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/370/47775/arquivos/File/PPP2018.pdf>. Acesso em: 15/08/2019.

COMMISSION ECONOMIQUE POUR L'AMERIQUE LATINE ET LES CARAÏBES (CEPALC). **La pauvreté en Haïti: Situation, causes et les politiques de sortie**. 2005. Disponível em: [rep.org/bitstream/handle/11362/25746/LCMEXR879f\\_fr.pdf?sequ](http://rep.org/bitstream/handle/11362/25746/LCMEXR879f_fr.pdf?sequ) Acesso em 23 junho 2019.

COSTA, Lúcia Cortes. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **PESQUISA & DEBATE**, SP, volume 11, número 1 (17), 49-79, 2000.

CZERMISZ, Eliane Cleide da Silva; NASCIMENTO, Aline Arantes. Educação de Jovens e Adultos no Paraná: Limites e Retrocessos. **Revista de Ciências Humanas-Educação**, v. 16, n. 26, p. 41-54, Jul. 2015.

DELFIM, Rodrigo Borges. Presença haitiana ajudou a transformar o debate sobre migrações no Brasil. **2014**. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2017/07/31/presenca-haitiana-ajudou-transformar-o-debate-sobre-migracoes-no-brasil>. Acesso em: 16 Dec. 2018.

DINIZ, Aline. Imigrantes haitianos sofrem com xenofobia no trabalho. 2016. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/imigrantes-haitianos-sofrem-com-xenofobia-no-trabalho-1.1410725>. Acesso em: 04/01/2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

———. Um balanço recente da Educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. **EDUCAÇÃO DE ADULTOS: Uma contribuição para seu estudo no Brasil.** São Paulo: Ed Loyola, 1979.

DOLINSKI, Silvia Hass. A Educação de Jovens e Adultos: análise do processo de construção das diretrizes curriculares no Estado do Paraná. In: XII Congresso nacional da educação, 2015, Curitiba. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p.2788- 2804.

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. **A juvenilização da educação de jovens e adultos.** Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br).> acer histedbr> jornada. Acesso em: 15 outubro 2018.

DORVILIER, Fritz. **La crise haïtienne du développement.** Port-au-Prince: Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2012.

DOUBOUT Jean-Jacques. **Haïti: féodalisme ou capitalisme : essai sur l'évolution de la formation sociale haïtienne depuis l'indépendance.** Port-au-Prince, 1973.

DURÃES T, F do Nascimento; CORRÊA, E,C, Carvalho. Migrações Internacionais: Brasil- Chagadas e partidas. In: OLIVEIRA DIAS, Luciana; LUCENA, Andréa, Freire. **Migrações internacionais e políticas públicas.** Goiás: Editora espaço, 2015;

DUTRA, Delia [et ... al]. Os estrangeiros no mercado de trabalho formal brasileiro: perfil geral na serie 2011, 2012 e 2013. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; TONHATI, Tânia (Orgs.). **A inserção dos imigrantes no Mercado de trabalho brasileiro. Brasília:** Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais, 2014;

Escola Municipal Padre Symphoriano. **Projeto politico pedagógico,** Cambé, 2018.

ETIENNE, Sauveur Pierre. **L'énigme haïtienne. L'échec de l'Etat moderne en Haïti.** Québec: Les Presses de l'Université de Montréal/ Mémoire d'Encrier, 2007.

FARIA José Henrique. **Gestão participativa.** Relações de poder e de trabalho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 6. Ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

FERNANDES, Duval et al. **Projeto “Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral”.** 2014. Disponível em: <https://obs.org.br/cooperacao/746-projeto-estudos-sobre-a-migracao-haitiana-ao-brasil-e-dialogo-bilateral>. Acesso em: 23 jun. 2019.

FIDELE, Martine. L'histoire “dwòl” de ces frères qui nous laissent. **Le Nouvelliste,** Port-au-Prince, 19 Jul. 2012.

FONSECA, Joselie. **Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular.** In: Saber & decucar, v.20, 2015.

Foucault, Michel. **Les Mots et les Choses.** Paris : Gallimard, 1966.

FOUCHARD, Jean. **Les Marrons de la liberté.** Port-au-Prince: Éditions Henri Deschamps, 1998.

FRANCOIS, Pierre Enocque. **Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue.** 2009. 379f. thèse en science de l'éducation – Université de Paris 10 Nanterre.

FRANKLYN, Midi. Transition démocratique en Haïti – mais démocratie dans quel pays? **Chemins Critiques.** Port-au-Prince, v.6; no1; 5 Abril 2018. Disponível em: URL: <https://www.cheminscritiques.org/374>. Acesso em: 23 Jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

———. **Educação e Mudança.** 12ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENTILI, Pablo. **République Dominicaine- Haïti- Le massacre du perejil pedure.** Buenos Aires: alterinfos américa latina, 2014;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas. S.A, 2009.

GODIN, Romaric. L'économie brésilienne en panne, minée par les inégalités. 2018. Disponível em: [www.cadm.org/L-economie-bresilienne-en-panne-minee-par](http://www.cadm.org/L-economie-bresilienne-en-panne-minee-par). Acesso em: 20julho 2019;

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, MARIA CLARA. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista brasileira da educação.** Rio de Janeiro, N°14, p.108-130, ago. 2000.

HADDAD. W et al. **Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.** 1990. Disponível em: [unesco.org/education/pdf/11\\_93.pdf](http://unesco.org/education/pdf/11_93.pdf). Acesso em: 28 Agosto 2019.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos. **A nova des-ordem mundial.** 2.ed. São Paulo: UNESP, 2006.

HAITI. Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). **Programme d'Interventions prioritaires en Education (PIPE).** 2013. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2013/programme-dinterventions-prioritaires-pipe-ha%C3%AFti-2013-2016-6015>. Acesso em: 02/02/2020.

——— Ministère des Affaires Sociales e du Travail. **Domesticité des enfants en Haiti, caractéristique, contexte et organisation.** Port-au-prince, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belon Horizonte: editora UFMG, 2003.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa.** 2015. Tese - Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015;

HECTOR, Michel; HURBON, Laennec. **Genèse de l'Etat haïtien (1804-1859).** Port-au-Prince: Editions Presses Nationales d'Haïti. Collection mémoire vivante, 2009;  
HURBON, Laënnec. **Comprendre Haïti. Essai sur l'État, la nation, la culture.** Paris: Karthala, 1987.

JEAN BAPTISTE, Marc Donald. **O Haiti está aqui: uma análise da compreensão dos imigrantes haitianos sobre a política social no Brasil.** 2018. 203f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018;

Joachim, Marie Frantz. Proverbes haitiens: Sagesse ou Sexisme. **Africulture**, Paris, v.1, n.58, p-138- 144, abr. 2004.

JOINT, Louis Auguste. L'école dans la construction de l'État. In : HECTOR, Michel ; HURBON, Laennec. **La genèse de l'État haïtien (1804-1859).** Port-au-Prince: Editions presses nationales d'Haïti, 2009;

LALINE, Thomas. Les transferts informels de la diaspora haïtienne sous-estimé. **Le Nouvelliste.** Port-au-Prince, 03 sep. 2018. Economie, p.3;

LECLERC. J. **Carte géographique de l'île d'Haïti.** 2006. Disponível em: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/haiti.htm>. Acesso em: 21 jul. 2019.;

LÉON, Joel. **Haïti: première victime de la tentation impériale du Brésil.** 2013. Disponível em: <<https://www.mondialisation.ca/haiti-premiere-victime-de-la-tentation-imperiale-du-bresil/5337637>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LOUIS JUSTE Jean Anil. **Internacional comunitária: ONGS chamadas alternativas e projetos de livre individualidade crítica á parceria enquanto forma de solidariedade de espetáculo no desenvolvimento de comunidade no Haiti.** 2007. 354f. Tese em Serviço Social - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

MAFRA, Andressa Luiza de Souza. Os desafios e as possibilidades nos 20 anos da modalidade EJA no Brasil: uma análise dos programas de alfabetização nos governos In: **Dívida externa e educação para todos.** Campinas: Papirus, 1995. p.9-12

Margulis, Mario. Juventud o Juventudes? **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, p.297-324, jul/dez. 2004. Entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand.

MARQUES, Denise Travassos. **Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos/ Denise Travassos Marques**, - Campinas: PUC-Campinas, 2009.

MARTINS, José da Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997, 142p.

MARTINS, Babiana Volkmer; Sidinei, Rocha-de-Oliveira. Qualificação Profissional, Mercado de Trabalho e Mobilidade social: cursos superiores de tecnologia. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, n.12, v.2, Mai/ago. 2017.

MEDII, kijaard. Haïti- Boat people: interception de 10 migrants haïtiens au large de Boynton beach. **Le médiateur**. 2019. Disponível em: <https://lemediateurhaiti.com/haiti-le-senateur-garcia-delv.../> Acesso em: 15 Julho 2019;

MILDRED, Arisride. **L'enfant en domesticité en Haiti. Produit d'un fossé historique**. Port-au-prince : Henri Deschamps, 2003.

MILESI, Rosita. **Haitianos no Brasil: Dados estatísticos, informações e uma Recomendação**. 2016. Disponível: [www.migrante.org.br](http://www.migrante.org.br). Acesso em: 22 Jul. 2018.

NASCIMENTO LIRA, Alexandre Tavares. A Legislação da Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-19850): um espaço de disputas. 2010. 367f. Tese (doutorado em História Social)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

NAU, Emile. **Histoire des caciques d'Haïti**. 4è ed. Port-au-Prince: Presse nationale d'Haïti, 2003.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. **Rendre les migrations bénéfiques à tous; Rapport du Secrétaire général**. 2017. Disponível em: [https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/sg\\_report\\_fr.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/sg_report_fr.pdf). Acesso em 15 Jul. 2019;

ORGANISATION INTERNATIONALE POUR LES MIGRATIONS (OIM). **La migration haïtienne vers le Brésil** : Caractéristiques, opportunités et enjeux. In. Cahiers migratoires n°6. Buenos Aires: Bureau régional pour l'Amérique du Sud, 2014 ;

ORGANISATION INTERNATIONALE POUR LES MIGRATIONS (OIM). **Migration en Haïti : Profil migratoire national**. Port-au-Prince, OIM, 2015;

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS., Brasil. **Educação popular como resistência e emancipação humana.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago, 2015.

Paradiso, Silvio Ruiz ; Uemura, Ana Angélica Haydem. A PRESENÇA DA LAICIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: do professor ao livro didático. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.21, n.2, p.347-362, jul/dez. 2016.

PARANA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_.Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2019. Disponível: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2019/10/apresenta%C3%A7%C3%A3o-EJA-aos-NRE-vfinal-2019-2020.pdf>. Acesso em 26. Dec. 2019 (a).

\_\_\_\_\_.Secretaria da Educação. Gestão escolar da Educação de Jovens e adultos: Aspectos legais e pedagógicos. Curitiba, 2017. Disponível em: [http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao\\_em\\_foco/educacao\\_jovens\\_adultos\\_unidade3.pd](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/educacao_jovens_adultos_unidade3.pd). Acesso em: 26. Dec.2019 (b).

PASSOS, Joana Célia. As Desigualdades Educacionais, a População Negra e Educação de Jovens e Adultos. In: LAFIN, Maria Hermínia Lage. **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho.** Florianópolis: Ed. Unijuí, 2012. P.103-160.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate.** São Paulo: Cortez, 2004.

PÉAN, Leslie. R.J. **Haïti: économie politique de la corruption : L'ensauvagement macoute et ses conséquences (1957-1990).** Paris: Maisonneuve & Larose. 2007.

Peralva, Angelina G. O jovem como modelo cultural. In Fávero, Osmar et al. **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

PEREIRA, Luiz, C. Brese. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial Brasileira na perspectiva internacional.** Sp/Editora 34. Brasil: ENP, 1998.

PERISSINOTO, Renato. **Classes Dominantes e Hegemonia na República Velha.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

PIERRE CHARLES, Gérard. **Le système économique haïtien.** 2ed. Port-au-Prince: CRESFED, 1991.

PIERRE Delima. **Constitutions, Lois et Éducation en Haïti (1801-2011) : Éléments de politiques éducatives**. Québec: Éditions mémoire, 2012.

PONGNON, Vogly Nahum. **Immigration haïtienne, formation professionnelle et projets de vie** : Stratégies de mobilités sociales des Haïtiens et Capverdiens dans le contexte Brésilien. Thèse- doutorado em Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017;

POSSOS, Joana Célia. As desigualdades educacionais, a população negra e a educação de jovens e adultos. In: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e mundo do trabalho**. Ed Unijuí, 2012.

PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR L'ENVIRONNEMENT (PNUE). **Haïti - République dominicaine Défis environnementaux dans la zone frontalière. 2013. Disponível em: [https://postconflict.unep.ch/publications/UNEP\\_Haiti-DomRep\\_border](https://postconflict.unep.ch/publications/UNEP_Haiti-DomRep_border)** . Acesso em: 4 Agosto 2019

QUIVY, Raymond et al. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dumond. 1995.

REIMERS, Fernando. Educação para todos na América Latina no século XXI e os desafios do endividamento externo. In: ROMÃO, J. E. (Org.). **Dívida externa e educação para todos**. Campinas: Papyrus, 1995.

ROBLIN, Yves. **LES GRANDS AXES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION EN HAITI: Des stratégies pour la réduction de la pauvreté et pour la paix sociale**. Port-au-Prince: achevé d'imprimer sur les presses, 2017.

RODRIGUES, Alex. Número de imigrantes com contrato de trabalho formal Caiu 13% no Brasil em 2016. **Repóter da agencia Brasil**, Brasília, 13, dec. 2017. Caderno Economia. P.4;

RODRIGUES, MARILDA; CAVALEIRO, Jéssica Vanessa. CONFITEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. **Revista Per Cursos**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 137 – 158, ago. 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. Dívida externa, educação e integração Latino-Americana. FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). In: X Seminário Nacional do HISTEDBR. 2016. Campinas. **História e Historiografia da Educação**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016. 17f.

SAINT PRÉ, Patrick. Les transferts de la diaspora représentent 34% du PIB d'Haïti en 2017. **Le nouvelliste**. Port-au-Prince, 26 jan. 2018. Migration, p.2;

SAVIANI, Demerval. **As concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas: Universidade de Campinas, 2005.

SCHMIDT, João Pedro. **JUVENTUDE E POLITICA NO BRASIL**: a socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.  
SOUSA, Felipe, Rodrigues et al. Fluxos migratórios Brasileiros: migrantes que retornam para o Estado de Goiás. In: OLIVEIRA DIAS, Luciana; LUCENA, Andréa, Freire. **Migrações internacionais e políticas públicas**. Goiás: Editora Espaço, 2015.

ST FORT, Jean Louiner. **Les politiques de la réforme en Haïti, 1979- 2013**. 2016. 519f. Thèse en Sciences de l'éducation- Université Parais Descartes.

STRELHOW, Thyeles Borcart. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TARDIEU, Charles. **Haïti: Le PSUGO, une catastrophe programmée (1/4) Scolarisation universelle dans le contexte haïtien**. 2016. Disponível em: <http://www.alterpresse.org/spip.php?article20469#.WMrtu4HhDIU> >. Acesso em: 15-03-2017.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade e Ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro.posições**, v.29, n.1, jan/abr. 2018.

ZANETTI, Maria Aparecida. O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos Fóruns de EJA do Brasil. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum, Soc. e da Saú, Univ. Fumec**, Belo Horizonte, n.10, 15 p. 85-102, jul./dez. 2013.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### IDENTIFICAÇÃO

Participante da Pesquisa: Educando haitiano na EJA

Nome do entrevistado (opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Gênero:  Masculino  Feminino

Estado Civil:  Casado  Solteiro  Separado  Divorciado  Viúvo

Endereço: \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_ Filho nascido em Brasil: \_\_\_\_\_

Ocupação  Pessoa sob responsabilidade de sua família

Cidade de origem no Haiti \_\_\_\_\_ Cidade estava antes de chegar no Brasil \_\_\_\_\_

Nível de formação no Haiti \_\_\_\_\_ Nível de formação na EJA \_\_\_\_\_

Tempos na EJA \_\_\_\_\_ anos Religião: \_\_\_\_\_

#### **Perguntas:**

##### Vivencia escolar no Haiti

- 01) Qual é sua compreensão da escola no Haiti?
- 02) Como é a realidade da escola na sua comunidade no Haiti?
- 03) Quais foram dificuldades encontradas na escola no Haiti?

##### Mobilidade haitiana para O Brasil

- 4) Quais são seus motivos a vir para o Brasil?
- 5) Como são condições da viagem para o Brasil?
- 6) Qual é sua compreensão da diáspora haitiana no Brasil?
- 7) Qual é seu projeto futuro no Brasil
- 8) Você tem planos para voltar para o Haiti? Por que?
- 9) Você tem sonho de estudar no Brasil antes de migrar? Por que?

### Migrante haitiano na EJA

- 10) O que você conhecer da EJA?
- 11) Quais são seus motivos a vir estudar na EJA?
- 12) Qual é seu sonho depois de estudar na EJA?
- 13) Qual relação existe entre EJA e suas expectativas?
- 14) Como é sua relação com o professor e educandos brasileiros na EJA?
- 15) Quais são dificuldades encontradas na EJA?

### Juventude e Adulto

- 16) O que é o jovem e o adulto para você?
- 17) Existe algum lugar que você se sinta jovem e outro não? Por que?
- 18) Você tem outra percepção de jovem e adulto quando chega no Brasil? Por que?

## **APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO – EDUCANDO HAITIANO NA EJA**

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre **“AS INTENÇÕES E EXPECTATIVAS DOS IMIGRANTES HAITIANOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**, que está sendo desenvolvida por Dominique Antoine, de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O objetivo deste trabalho é de analisar as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos sobre a educação de jovens e adultos. Sua participação é muito importante e ela se daria por meio de uma entrevista gravada após seu consentimento com roteiro semiestruturado, a realizar-se em local e horário mais adequado para você.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As entrevistas gravadas serão devidamente arquivadas junto ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Os benefícios esperados são publicizar o resultado desta pesquisa, bom como contribuir para a estimula o debate no campo da educação de jovens e adultos no Brasil em relação à migração. Neste sentido, a utilização do seu depoimento apenas será usada para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, sendo resguardada toda e qualquer forma de identificação do participante da pesquisa.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: **Dominique Antoine**, Rua Augusto Guerino, 223, Londrina/ PR, telefone (43) 999865545, ou tsantoine12@yahoo.fr.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual termo, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

### **Pesquisador Responsável**

RNM (RNE): G429407G

\_\_\_\_\_ **(NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA)**, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.