

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

TAIZE GIACOMINI

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA HAITIANOS EM
CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS:
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO (PR)**

DISSERTAÇÃO

**PATO BRANCO
2017**

TAIZE GIACOMINI

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA HAITIANOS
EM CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS:
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO (PR)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Educação e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Bernartt
Coorientadora: Prof^a. Dr^a Giovanna Pesarico

PATO BRANCO

2017

G429e Giacomini, Taíze.
Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR) / Taíze Giacomini. – 2017.
185 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt
Coorientadora: Profa. Dra. Giovanna Pezarico
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2017.
Bibliografia: f. 172 – 182.

1. Educação não-formal. 2. Prática de ensino. 3. Língua portuguesa. 4. Migração I. Bernartt, Maria de Lourdes, orient. II. Pezarico, Giovanna, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 106

Título da Dissertação

Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)

Autora

Taíze Giacomini

Esta dissertação foi apresentada às nove horas do dia 23 de fevereiro de 2017, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRA EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL - Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento - no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Profª Drª Marlize Rubin Oliveira - UTFPR
Presidente

Profª Drª Giovanna Pezarico - UTFPR
Examinadora

Profª Drª Marília Lima Pimentel Cotinguiba - UNIR
Examinadora

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos
Vice-Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

Dedico este trabalho a todos os haitianos e haitianas.

Existem momentos na vida da gente, em que as palavras perdem o sentido ou parecem inúteis e, por mais que a gente pense numa forma de empregá-las, elas parecem não servir. Então a gente não diz, apenas sente.

Sigmund Freud

Assim sendo, expresso aqui os meus mais puros sentimentos de gratidão a Capes, aos participantes desta pesquisa e a todos que, de uma maneira ou outra, contribuíram para que o sonho de ser Mestre viesse a se tornar realidade.

Ninguém migra por migrar
Migra-se por necessidade
Migra-se por medo
Migra-se por coragem
Migra-se por amor
Migra-se por ódio
Migra-se para fugir
Migra-se para encontrar
Migra-se para morrer
Migra-se para nascer em outro lugar
(MARTINS *et al.*, 2014, p.31)

RESUMO

GIACOMINI, Taize. Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR). 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco.

Os haitianos passaram a chegar ao Brasil, em grande número, a partir de 2010; após um sismo catastrófico ter atingido seu país de origem, deixando milhares de mortos, feridos e desabrigados. No entanto, como nos mostram alguns autores, a prática da *diaspora* pelos haitianos já vem de muito - metade do século XX - possuindo conotações sociais e culturais. Em se tratando do estado do Paraná, especificamente da cidade de Pato Branco, os registros de chegada datam de 2012 e os motivos se relacionam ao trabalho em empresa do setor frigorífico de aves. Com o tempo, ações de acolhimento e de ensino de língua portuguesa (LP) passaram a ser promovidas especialmente por instituições religiosas, além de suas presenças serem notadas em algumas instituições escolares. Diante desse cenário, a presente dissertação teve por objetivo analisar aspectos institucionais e experiências de ensino de LP para haitianos em contextos educativos formais e não formais de Pato Branco. Tal pesquisa se caracterizou como bibliográfica, documental e de campo exploratória, com alguns traços da etnografia. O *lócus* de realização corresponde a um colégio estadual e uma instituição religiosa, localizados no Centro do município. Nestes locais, foram acompanhadas algumas aulas de LP e realizadas entrevistas com gestores, professores e alunos haitianos. A análise dos materiais produzidos teve ênfase qualitativa e o método utilizado foi a Análise de Conteúdo. Os dados revelaram que a busca dos haitianos pelo contexto educativo formal se deve à necessidade de validação de seus diplomas estrangeiros; e, a experiência de ensino de LP que ali participam se restringe a uma disciplina da grade curricular, voltada para alunos brasileiros e aprimoramento de suas capacidades linguísticas. Em relação ao contexto educativo não formal, a busca dos haitianos se deve às diversas ações de acolhimento, as quais contribuíram para a formação do Movimento dos Haitianos de Pato Branco (MHAPA); e, a experiência de ensino de LP que ali participam se relaciona à aquisição de uma língua adicional, sendo, assim, voltada especificamente às suas necessidades.

Palavras-chave: Haitianos. Pato Branco. Contextos Educativos Formais. Contextos Educativos Não Formais. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

GIACOMINI, Taize. Experiences of teaching Portuguese language for Haitians in formal and non-formal contexts: a study in the city of Pato Branco (PR). 2017. 185 p. Dissertation (Master's degree in Regional Development) – Regional Development Post Graduation Program, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco.

Haitians started to arrive in Brazil in large numbers since 2010; after a catastrophic earthquake hit their country of origin, leaving thousands homeless, injured and dead. However, as some authors reveal, the *diaspora* of Haitian people dates from a long time ago – as far as the mid-twentieth century – with social and cultural connotation. In regards to Paraná State, specifically the city of Pato Branco, arrival records go back to 2012, and the reasons are related to the work in poultry slaughterhouses. Gradually, actions towards the welcoming and the teaching of the Portuguese language (PL) were promoted, specially by religious institutions. Also, some educational institutions began to pay attention to their presence. Within the given scenario, the purpose of this dissertation was to analyze the institutional aspects and the experiences of teaching PL to Haitians in formal and non-formal contexts of Pato Branco. The study involved field work, documental and bibliographic research, in addition to some traits of ethnography. The *locus* for development were a State School and a religious institution in Pato Branco, located in the downtown area. At the aforementioned locations, interviews with managers, teachers and Haitian students were conducted and some LP classes were observed. The analysis of the material was qualitative, utilizing the Content Analysis. The data gathered shows that the pursuit for formal education from Haitians is due to the necessity of validating their foreign degrees; also, the teaching of PL which they experienced is part of the Brazilian curriculum, hence, restricted to Brazilian students, in order to develop their linguistic skills. In regards to the informal education, the interest from Haitians is due to the many welcoming actions which have contributed to the formation of the *Movimento dos Haitianos de Pato Branco* - MHAPA (Pato Branco's Haitians Movement); the teaching experience of PL, in this case, relates to the acquisition of a new language, meeting their necessity.

Key-words: Haitians. Pato Branco. Formal Educational Contexts. Non-formal Educational Contexts. Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Antiga casa de meus avós, em Erval Velho (SC)	16
Figura 2 - Ensino de língua portuguesa para haitianos em empresa de Pato Branco (PR).....	21
Figura 3 - Classificação das fontes bibliográficas.....	25
Figura 4 - Localização do município de Pato Branco	30
Figura 5 - Vista aérea de Pato Branco	31
Figura 6 - Proporção de imigrantes haitianos por cidade de residência no Brasil, 2010 a 2014	31
Figura 7 - Proporção de imigrante haitiano por sexo, segundo cidade de residência, 2010 a 2014	32
Figura 8 - Paróquia São Pedro Apóstolo junto à Praça Getúlio Vargas	34
Figura 9 - Aulas de língua portuguesa para haitianos na Paróquia São Pedro Apóstolo	35
Figura 10 - Torre da Paróquia São Pedro Apóstolo onde ficam as salas de catequese	35
Figura 11 - Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira	36
Figura 12 - Desenvolvimento de uma análise	42
Figura 13 - Dados da migração no mundo em 2014	50
Figura 14 - Principais fluxos migratórios no final do século XX e início do século XXI... ..	51
Figura 15 - Migrantes internacionais e proporção com a população dos países.....	52
Figura 16 - Localização geográfica do Haiti	55
Figura 17 - Principais rotas de entrada de haitianos no Brasil	56
Figura 18 - Fronteira Haiti/República Dominicana.....	72
Figura 19 - Categorias de Análise	98
Figura 20 - Logotipo do Movimento dos Haitianos de Pato Branco (MHAPA).....	103
Figura 21 - Fotografias de algumas atividades do MHAPA.....	104
Figura 22 - Boletim escolar traduzido do francês para o português (frente e verso)	109
Figura 23 - Diploma a ser traduzido para o português	110
Figura 24 - Sala de aula e pequena biblioteca na Paróquia.....	113
Figura 25 - Avaliações de Classificação Escolar para os alunos haitianos	133

Figura 26 - Lousa com o conteúdo da aula de 20/09	140
Figura 27 - Fotografia da aula de 27/09	142
Figura 28 - Excerto do Diário de Campo	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Normas para transcrição de textos orais	43
Quadro 2 - Eixo Educação do Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas	95
Quadro 3 - Alunos Haitianos Matriculados no NRE de Pato Branco	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEDIHC	Departamento de Direitos Humanos e Cidadania
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CGIg	Coordenação Geral de Imigração
LP	Língua Portuguesa
MHAPA	Movimento dos Haitianos de Pato Branco
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SINTRA	Sindicato Nacional dos Tradutores
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 QUEM SOU E A QUE VOU	15
1.2 DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS.....	18
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	23
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
1.5 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA E A INSERÇÃO NO CAMPO.....	29
1.6 TRATAMENTO DOS DADOS.....	40
1.7 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS	48
2 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS E <i>DIASPORA</i> HAITIANA PARA O BRASIL	49
2.1 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS	49
2.2 <i>DIASPORA</i> HAITIANA: do que estamos falando?.....	53
2.3 HAITI: uma reflexão sobre condições políticas, econômicas, sociais e ambientais..	
.....	61
2.3.1 Modernização Reflexiva e Sociedade de Risco	61
2.3.2 Colonialismo e Pós-Colonialismo	66
2.3.3 Crise ambiental e necessidade de uma nova epistemologia.....	68
2.3.4 Uma reflexão sobre o Haiti.....	71
3 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA IMIGRANTES	78
3.1 CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS	80
3.2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA IMIGRANTES	82
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA HAITIANOS	88
3.4 HAITIANOS NO PARANÁ E POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS	93

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	97
4.1 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL	98
4.2 ANÁLISES DO CONTEXTO EDUCATIVO NÃO FORMAL.....	102
4.2.1 Aspectos Institucionais.....	102
4.2.2 Experiência de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa	112
4.3 ANÁLISES DO CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL	127
4.3.1 Aspectos Institucionais.....	129
4.3.2 Experiência de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	183
APÊNDICE B – ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS PARA ENTREVISTAS NO CONTEXTO EDUCATIVO NÃO FORMAL	184
APÊNDICE C – ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS PARA ENTREVISTAS NO CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL	185

1 INTRODUÇÃO

Eu não conheço felicidade maior que a alegria de reconhecer-me nos demais. Talvez essa seja, para mim, a única imortalidade digna de fé. Reconhecer-me nos demais, reconhecer-me em minha pátria e em meu tempo, e também me reconhecer em mulheres e homens que são meus compatriotas, nascidos em outras terras, e reconhecer-me em mulheres e homens que são meus contemporâneos, vividos em outros tempos. Os mapas da alma não têm fronteiras.

(GALEANO, 2009, p.12)

1.1 QUEM SOU E A QUE VOU

Olhar para a nossa história é um caminho para nos compreendermos enquanto sujeitos hoje. Como já dizia Bakhtin (2003), não importa somente o que se diz, mas quem o diz e de que lugar social o diz. Como protagonistas dessa narrativa chamada vida, nossas escolhas - que determinam o enredo e também a ele pertencem - são um espelho daquilo que sentimos e somos. Por isso, caro leitor, convém lhe contar sem delongas sobre minha aproximação com o objeto de estudo dessa dissertação: ensino de língua portuguesa (LP) para imigrantes haitianos em contextos educativos formais e não formais.

Nessa temática estão alicerçadas duas grandes categorias que me atraem fortemente. A primeira delas é a migração, pois compreendo que esse fenômeno complexo perpassa por questões territoriais, políticas, culturais, identitárias, sociais, educacionais, linguísticas, entre outras; ou seja, é um “fato social total” que possui dimensões diacrônicas e sincrônicas (SAYAD, 1998).

Certamente os imigrantes de hoje enfrentam muitos desafios, assim como aqueles que vieram ao Brasil no passado enfrentaram; desafios que condizem com as condições sócio-históricas-culturais de cada época. Eu, Taize Giacomini, sou migrante! Como o sobrenome já mostra, sou descendente de italianos; emigrantes da Comune di Baone, Província de Pádova. Meus antecedentes vieram ao país no final do século XIX e estabeleceram-se inicialmente na região de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais, aspirando por uma vida melhor e mais digna. Aqui, o trabalho sempre foi com a agricultura, primeiramente nas grandes fazendas de café da região sudoeste brasileira e, mais tarde, em suas próprias terras adquiridas com muito trabalho.

Meu avô, José Ângelo Giacomini, nasceu no Rio Grande do Sul e migrou com a família para a cidade de Joaçaba, Santa Catarina. Ao se casar com minha avó, Ignês Maria Maziero, mudaram e fixaram suas raízes em Erval Velho, uma pequena cidade do meio-oeste catarinense, onde se mantiveram com a agricultura familiar¹. Tanto meu pai quanto minha mãe nasceram e cresceram na cidade de 4 mil habitantes. Já eu e meu irmão nascemos em Joaçaba, mas sempre moramos num sítio em Erval Velho. As lembranças desses lugares, da infância, da simplicidade, do familiar me são muito saudosas e me fazem recordar das palavras de Vinícius de Moraes em “A casa materna”.

Figura 1 - Antiga casa de meus avós, em Erval Velho (SC)



Fonte: Acervo familiar

Há, desde a entrada, um sentimento de tempo na casa materna. As grades do portão têm uma velha ferrugem e o trinco se oculta num lugar que só a mão filial conhece. O jardim pequeno parece mais verde e úmido que os demais, com suas palmas, tinhorões e samambaias que a mão filial, fiel a um gesto de infância, desfolha ao longo da haste.

É sempre quieta a casa materna, mesmo aos domingos, quando as mãos filiais se pousam sobre a mesa farta do almoço, repetindo uma antiga imagem.

¹ A agricultura familiar possui características diferenciadas em relação à não familiar. Segundo dados da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e de Desenvolvimento Agrário (2017, p.1), “a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda”, além de o agricultor familiar ter “uma relação particular com a terra, seu local de trabalho e moradia”.

Há um tradicional silêncio em suas salas e um dorido repouso em suas poltronas. O assoalho encerado, sobre o qual ainda escorrega o fantasma da cachorrinha preta, guarda as mesmas manchas e o mesmo taco solto de outras primaveras. As coisas vivem como em prece, nos mesmos lugares onde as situaram as mãos maternas quando eram moças e lisas. Rostos irmãos se olham dos porta-retratos, a se amarem e compreenderem mudamente. (MORAES, 2009, p. 9)

Então, faltando alguns meses para completar 17 anos, resolvi mudar de vida e migrar para outra cidade, já que desejava uma vida diferente daquela dos meus pais. Sonhava em estudar, trabalhar, ser independente, voar alto. Parti somente com a cara, a coragem e os sonhos. Assim, conheci meu segundo lar, Pato Branco, onde pude construir um pouco mais da minha história.

Terminei o Ensino Médio numa escola estadual da cidade e um ano e meio depois iniciei o curso de Letras Português – Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Durante a graduação passei a ver o mundo com outros olhos, outras perspectivas. Nesse período, também tive o privilégio de conhecer minha professora e orientadora de iniciação científica, especialização e dissertação, Maria de Lourdes Bernartt.

Foi ela quem me ensinou os caminhos da pesquisa científica, nas inúmeras vivências nas Casas Familiares Rurais e propriedades agrícolas no sul do Brasil, orientações semanais, publicações e apresentações de trabalhos em congressos científicos que tinham como enfoque a Pedagogia da Alternância² e ensino de línguas para a população do campo. Desde sempre, nossos interesses foram por minorias, lutamos pela justiça e desenvolvimento humano e social por acreditamos que somente assim teremos um mundo melhor.

Essas experiências na iniciação científica e ainda na docência em línguas portuguesa e inglesa despertaram-me enorme apreço e interesse pela segunda categoria que faz meus olhos brilharem pelo já mencionado tema de pesquisa dessa dissertação: o ensino de LP em seus inúmeros e distintos contextos socioculturais. Nesse caso, especificamente o ensino de LP para imigrantes haitianos residentes em Pato Branco – PR.

² Metodologia utilizada nos centros de formação familiar por alternância, que “conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional”. (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE; 2008, p.1)

Minha primeira inquietação pela problemática surgiu ainda em 2012, quando trabalhava como atendente em uma farmácia da cidade. Muitos haitianos frequentavam o estabelecimento, mas não solicitavam aquilo que desejavam por meio da LP, talvez por não a dominarem muito bem ou por não se sentirem a vontade em se comunicar com ela. Geralmente os pedidos eram feitos através de mímica ou levavam um papel, por escrito, com o nome daquilo que desejavam.

Em conversas com a Maria de Lourdes sobre essa situação e devido ao silenciamento das universidades e escolas diante das necessidades dos imigrantes, decidimos por iniciar os estudos sobre imigração e inserção social, educacional e linguística, em Trabalho em Conclusão de Curso (TCC) de Letras que eu precisava realizar como requisito para obtenção do título de licenciada.

Esse estudo objetivou analisar como ocorria (à época, 2013) a mobilidade espacial da força de trabalho haitiana da América Central para a região Sudoeste do Paraná e verificar alguns dos primeiros impactos sociais, educacionais e linguísticos sentidos pela comunidade local e pelos haitianos, tendo em vista que a região não estava acostumada a receber rostos caribenhos. Posteriormente, em 2015, essa investigação foi aprofundada no artigo final da Especialização em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o qual objetivou analisar como ocorria o acesso à educação por haitianos em Pato Branco. Na próxima seção descreverei alguns dos resultados obtidos com essas pesquisas até chegar à problemática e aos objetivos dessa dissertação de mestrado.

1.2 DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS

Através das pesquisas realizadas, constatou-se que os haitianos começaram a chegar a Pato Branco – PR em meados de 2012, quando uma empresa do setor frigorífico de aves demonstrou desejo em contratá-los para o trabalho, uma vez que a população local não tinha interesse em ocupar as vagas de trabalho ali existentes. (GIACOMINI, 2013, 2015). Esse desinteresse se deve provavelmente a não aceitação do salário nem das condições de trabalho que oferecem; e, também, pela possibilidade de atuação em outras áreas, especialmente com melhores condições laborais.

O primeiro contato da empresa com os haitianos se deu através de uma antiga funcionária com a Pastoral do Imigrante na Paróquia Igreja Católica em Manaus (AM). Na cidade havia um abrigo improvisado pela entidade, com aproximadamente 400 haitianos, pois estes estavam chegando em grande número pelos estados do Acre e do Amazonas, indocumentados e sem ter onde permanecer. Um padre era o responsável pelo acolhimento e, também, por auxiliar os haitianos a conseguirem a documentação. Após adquirirem o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), algumas empresas da região Norte passaram a recrutá-los para o trabalho e, posteriormente, outras do Sudeste e do Sul também o fizeram, como esta de Pato Branco.

A então gerente de Recursos Humanos daquela empresa de Pato Branco conversou com o padre, explicando-lhe sobre o interesse em admitir alguns haitianos para o trabalho no setor de produção. Em seguida, dois de seus representantes foram até Manaus e contrataram 37 homens e uma mulher. Os novos trabalhadores seguiram até Pato Branco junto dos mencionados representantes, em voo comercial custeado pela empresa. A partir daí as informações sobre vagas de trabalho eram enviadas ao padre que fazia as negociações e organizava os grupos interessados. Desse modo, vieram mais quatro grupos de 20 pessoas nos meses subsequentes. Após janeiro de 2013, os trabalhadores haitianos passaram a chegar por conta própria, sem subsídio algum, tomando conhecimento das vagas pelos amigos e familiares que já trabalhavam ali.

Esse movimento migratório gerou inúmeros desafios para os haitianos no que tange à inserção social, educacional e linguística e, também, para a comunidade local, que passou a auxiliar nesse processo. A primeira e principal barreira enfrentada era/é o aprendizado da LP, uma vez que possuem como língua materna o crioulo³ e muitos ainda dominam o francês e outras línguas. Segundo informações de alguns interlocutores haitianos, apesar do crioulo e do francês serem as línguas oficiais no Haiti, e, portanto, as ensinadas nas escolas, costuma-se estudar nesses ambientes o

³ Língua do Haiti, construída de uma mistura do francês com línguas africanas, especialmente o fongbé, uma das seis línguas ewes. (HANDERSON, 2015b, p.539)

inglês e o espanhol. Essa é uma característica importante a ser considerada, pensando no aprendizado da LP no Brasil.

Em se tratando das línguas faladas no Haiti, até 1987 apenas o francês era reconhecido como língua oficial, mesmo o crioulo sendo a língua utilizada pela maioria da população. Conforme Handerson (2015b), o crioulo é a língua dos haitianos, um símbolo cultural que foi historicamente discriminado pelas elites que dominavam e dirigiam o país. É uma marca de resistência em relação aos colonizadores que tentaram impor sua língua e cultura, invisibilizando e inviabilizando a dos haitianos. Nesse cenário, a língua francesa se configura como uma língua estrangeira, conforme explicam os autores:

Mesmo com a instituição do francês como língua oficial no país desde a independência, até a constituição de 1987 – que elege também o crioulo como língua oficial – nunca a população haitiana adotou de fato o francês como sua língua. Ao contrário, segundo o linguista haitiano Dejean (1983), o francês é uma língua estrangeira no Haiti, tanto para o haitiano menos favorecido, sem estudo que vê o francês como a língua dos brancos colonizadores, como para uma elite escolarizada, com instrução que vê o francês como a língua da França ou de outros países. (PIMENTEL, COTINGUIBA, RIBEIRO, 2016, p. 35)

Para fins conceituais, neste trabalho, também precisamos adotar uma classificação em relação ao ensino da LP para os haitianos no Brasil. Em primeiro lugar, reconhecemos aqui as dificuldades em se fazer isso, seja por não ser somente o ensino de uma língua, mas de outra língua; ou pela existência de diversas nomenclaturas, tais como: língua estrangeira, segunda língua, língua internacional, língua franca, língua do vizinho, entre outras.

Leffa e Irala (2014) explicam que conforme refletimos sobre o ensino de uma determinada língua para quem já possui alguma(s) nos damos conta que essa língua vem por acréscimo, como uma soma, algo a mais. No caso dos haitianos adultos, que é o recorte da nossa pesquisa, pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será o que podemos chamar de “língua adicional”. Esse termo apresenta algumas vantagens,

[...] porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para

os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (LEFFA, IRALA, 2014, p. 2014)

Em relação à concepção de linguagem adotada neste estudo, compreendemos esta como uma forma de interação, que vai muito além da transmissão de uma informação emissor-receptor. Nesse sentido, Geraldi (2011, p.41) esclarece que a linguagem é um lugar de interação humana e, por meio dela, “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala”. Ou seja, é por meio da linguagem que os falantes constituem relações sociais e se estabelecem como sujeitos. Tal concepção se baseia especialmente nos estudos vygotskyanos e bakhtinianos e compreende a linguagem como social, fruto de uma construção coletiva e dos processos de interação.

Dados estes esclarecimentos, voltamos à descrição da problemática dessa pesquisa. Eis que diante das dificuldades inerentes à aprendizagem de uma nova língua, algumas empresas e igrejas passaram a oferecer gratuitamente cursos de LP para os haitianos e as aulas passaram a ocorrer em ambientes improvisados nas próprias instituições. Predominantemente o acesso à educação, na cidade e no Sudoeste do Paraná, ocorre por meio desses cursos.

Figura 2 - Ensino de língua portuguesa para haitianos em empresa de Pato Branco (PR)



Fonte: Giacomini (2013)

A Figura 2 corresponde a um contexto educativo não formal de ensino de LP, numa empresa de Pato Branco, em 2013, a qual contava com aproximadamente 140 trabalhadores. Na ocasião registrada estavam presentes 26 haitianos, além do professor e da pesquisadora. Após duas semanas de acompanhamento das aulas, verificou-se que o ensino possuía um perfil tecnicista, incorporando modelos e usos da língua que instrumentalizavam os alunos haitianos para a comunicação no ambiente de trabalho e exercício da profissão.

Os haitianos que estavam no Brasil há mais tempo apresentavam melhor comunicação e melhor domínio da língua, principalmente por já terem frequentado algum curso de português; e, do mesmo modo, aqueles que tinham conhecimento da língua espanhola, por já a terem estudado ou ainda morado em outros países (como a República Dominicana), possuíam maior facilidade em aprender devido às semelhanças estruturais entre as línguas.

Não obstante, pôde-se perceber que muitos eram os desafios nesse processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, os professores que, praticamente em sua totalidade, não dominavam o crioulo haitiano e/ou língua francesa; o cansaço dos alunos devido ao trabalho árduo que realizavam nas empresas; o modo de pensar em LP que é diferente do modo de pensar na sua língua materna; além de dificuldades em construções próprias da LP referentes à pronúncia e gramática.

Muitos dos entrevistados - participantes das pesquisas - reconheceram a necessidade de envolvimento das universidades no processo de inserção social, educacional e linguística dos haitianos. Desse modo, professores pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco passaram a promover algumas ações, como pesquisas acadêmicas, projetos aprovados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), eventos sobre a temática, aulas de LP para imigrantes, entre outras.

Diante desse cenário, a presente dissertação teve por objetivo analisar aspectos institucionais e experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais de Pato Branco – PR. E, para dar conta deste objetivo geral, apresentaram-se seis específicos:

- 1) Identificar causas do fluxo migratório de haitianos para o Paraná;

- 2) Identificar experiências de ensino de LP para haitianos desenvolvidas em contextos educativos formais e não formais de Pato Branco;
- 3) Levantar informações junto a gestores institucionais sobre: objetivos da experiência educativa, processo de inserção e permanência de estudantes haitianos, certificação;
- 4) Analisar aulas de LP em cada contexto educativo, focalizando: a dinâmica entre os participantes, os materiais utilizados, os conteúdos trabalhados e a metodologia.
- 5) Verificar percepções dos docentes acerca da presença de alunos haitianos nos contextos educativos e respectivo ensino-aprendizagem da LP;
- 6) Verificar percepções de estudantes haitianos acerca da participação nas experiências educativas e respectivo ensino-aprendizagem da LP.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A escolha da temática justifica-se pela sua relevância social, uma vez que o fenômeno migratório sempre existiu e atualmente está ocorrendo em grandes proporções em todos os continentes, envolvendo inúmeras discussões sobre políticas de acolhimento e respeito aos direitos humanos. Ademais, é uma temática de interesse acadêmico por ser um fenômeno recente e ainda pouco estudado na região Sudoeste do Paraná e em Pato Branco.

Ao que temos conhecimento, somos precursores nos estudos acadêmicos relacionados à temática na região, iniciando os trabalhos no ano de 2013 em Trabalho de Conclusão de Curso já mencionado. E, neste trabalho de pesquisa, pretendemos aprofundar as reflexões trazendo os olhares do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR sobre essa temática. Trata-se de um tema que merece a atenção deste programa interdisciplinar, pois abarca discussões acerca de direitos humanos, políticas públicas, diversidade cultural, ações de acolhimento, territorialidade, saúde, educação, trabalho, economia, entre outras. A pesquisa se insere na linha Educação e Desenvolvimento, uma vez que esta tem dentre suas temáticas o estudo sobre “distintos aspectos da educação formal e não formal em suas

relações com contextos interculturais e com o desenvolvimento regional em bases sustentáveis” (PPGDR, 2017).

Compreendemos ainda que o ensino-aprendizagem de LP para haitianos no contexto de acolhimento se configura como um laboratório que nos possibilita investigar práticas educativas. A opção pela análise de experiências formais e não formais de ensino de LP para haitianos deve-se à existência dessa diversidade no município de Pato Branco, o que nos leva a questão que a busca pelas diferentes modalidades podem indicar uma diversidade de interesses daqueles que as procuram. Partindo da percepção que os haitianos em situação regular no país possuem os mesmos direitos que os brasileiros, incluindo a educação enquanto política pública, precisamos verificar como o Estado tem planejado e materializado ações em prol das suas necessidades. Se a sociedade civil precisa interferir/colaborar naquilo que é obrigação do Estado, talvez algo não esteja sendo feito ou funcionando adequadamente. Num plano maior, tal estudo visou inserir “a migração haitiana nas discussões sobre educação escolar no Brasil” (COTINGUIBA-PIMENTEL e COTINGUIBA, 2014, p.62), a exemplo do que alguns autores que nos são referência já vêm fazendo.

Esses modos de produção de conhecimento na modernidade ocidental – educação formal e não formal - inserem-se num debate epistemológico maior que iniciou no Brasil no final da década de 1980 com a crise do paradigma de produção de conhecimento dominante (GOHN, 2014). Compreende-se que a aprendizagem (nesse caso, de uma língua adicional) também ocorre fora dos espaços formais escolares e, ainda, pode ser construída coletivamente através de ações que envolvam diferentes atores sociais.

Este debate [epistemológico sobre a produção de conhecimento no mundo moderno], no campo dos estudos sobre os processos participativos civis, a exemplo dos movimentos sociais, traduz-se frequentemente no reconhecimento dessas ações coletivas como produtoras de conhecimento (ou seja, o reconhecimento de que os movimentos sociais, e outros atores sociais como ONGs, entidades do terceiro setor, são produtores e agenciadores de saberes). Este debate se nutre da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais, da pedagogia freireana e de aportes da tradição ensaística latino-americana das décadas de 1960 e 1970 que avançaram na definição de uma investigação da ação participativa. Contudo, não se restringe a essas correntes e revela a aposta estratégica de muitos atores sociais pela necessidade de lutar também no plano das ideias, dos discursos e na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, interesses e experiências. (GOHN, 2014, p.35)

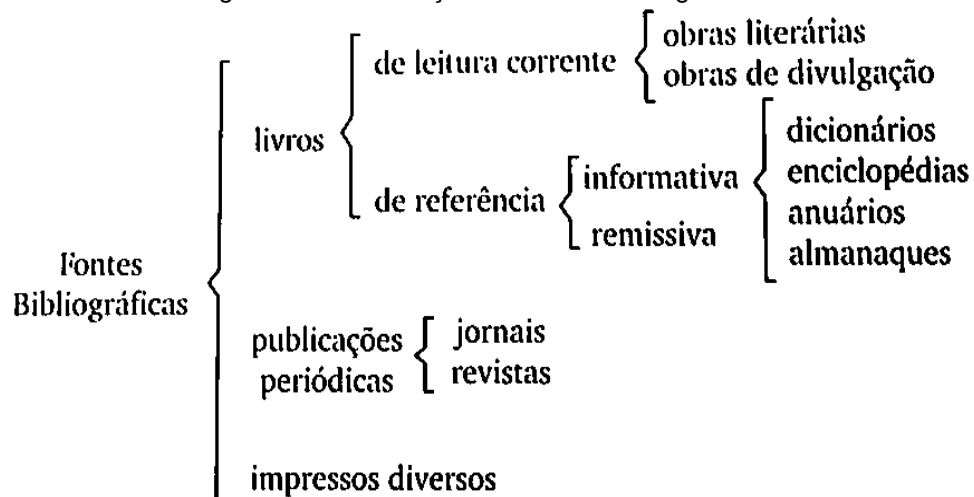
Assim, a investigação torna-se significativa para a sociedade, em linhas gerais; e, de modo especial, para: universidades que possuem/preendem possuir projetos envolvendo a inserção social, educacional e linguística de haitianos; profissionais da área da educação/ensino de línguas que atuam em contextos educativos formais e não formais; estudos acerca da aquisição de uma língua adicional numa perspectiva singular: a do imigrante; pesquisadores interessados pelo desenvolvimento regional, educação para imigrantes, relações educação-trabalho; demais profissionais, professores, pesquisadores e estudantes interessados pela temática.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O principal questionamento dessa investigação surge de um problema da vida prática, ou seja, é fruto “de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e objetivos” (MINAYO, 2009, p.16). E, para conseguirmos respondê-lo, partimos da teoria, dos conhecimentos científicos já construídos sobre o assunto, que visam compreender os fenômenos e processos.

Nesse sentido, a primeira etapa compreende pesquisa bibliográfica em materiais já produzidos sobre o assunto, pois permite ao pesquisador uma visão mais vasta daquela que poderia pesquisar diretamente. A figura 3 apresenta a classificação de algumas fontes bibliográficas.

Figura 3 - Classificação das fontes bibliográficas



Fonte: Gil (2002)

A pesquisa bibliográfica dessa dissertação foi embasada principalmente em livros, artigos em periódicos científicos, legislação brasileira, *sítes* de Organizações Não Governamentais (ONGs) e órgãos governamentais, que tratam sobre: migrações internacionais contemporâneas (MILESI, MARINUCCI, 2005; PNDU, 2014; CNBB, 2015; IMDH, 2015; entre outros); *diaspora* haitiana (HANDERSON, 2015a, 2015b; CONTIGUIBA-PIMENTEL, CONTINGUIBA, 2014); condições políticas, econômicas, sociais e ambientais do Haiti (FONSECA, 2011; PROSPERE, 2011; PROSPERE, MARTIN, 2011; VALLER FILHO, 2007; ARRAES, 2013; DIAMOND, 2005; ROSA, 2006; entre outros); políticas públicas brasileiras para imigrantes (MILESI, MARINUCCI, 2005; BRASIL, 1934, 1937, 1988, 2013; MARTINS, 2005; entre outros); educação formal, não formal e informal (BRASIL, 1996; LIBÂNEO, 2002; GONH, 2006; entre outros); práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa (LEFFA, IRALA, 2014; PARANÁ, 2008; BRASIL, 2000, 2002; BAKHTIN, 2003; entre outros).

Após essa etapa, iniciamos a segunda fase, denominada estudo de campo, a qual objetivou a “aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2009, p. 61)”. Para Minayo (2009), o campo se configura como o recorte espacial delimitado pelo pesquisador, representando a realidade empírica a ser investigada a partir das concepções teóricas que sustentam o objeto de estudo.

Esse método é comumente utilizado nas áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Administração e Saúde Pública; prezando pela observação direta das atividades de uma determinada comunidade que se pretende estudar, além de entrevistas com alguns membros participantes. Soma-se a isso a análise de materiais produzidos no ambiente, como fotografias, documentos, áudios e muitos outros.

O pesquisador frequenta o campo pelo maior tempo possível, imergindo naquela realidade para entender as normas, hábitos e convenções que regem o grupo. Para Gil (2002), essa participação direta e contínua no local onde sucedem os acontecimentos tende a fornecer resultados mais fidedignos, com respostas mais confiáveis dos participantes.

O trabalho de campo foi realizado em contextos educativos formais e não formais de ensino de LP para haitianos em Pato Branco, região Sudoeste do Paraná, a saber: um colégio estadual e uma igreja católica. Acompanhamos cinco horas/aula de LP no colégio e mais oito horas/aula na igreja, momentos nos quais realizamos observações diretas, conversas informais, relatos em Diário de Campo, fotografias e solicitações de consentimento aos participantes.

Além disso, nestes espaços, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado (Apêndices B e C), destinadas: aos gestores institucionais, referentes aos objetivos da experiência educativa, processo de inserção, permanência e certificação de alunos haitianos; aos professores, acerca da presença de alunos haitianos nos contextos educativos e respectivo ensino-aprendizagem da LP; aos alunos haitianos, pautadas nas suas percepções em relação à participação naquelas experiências educativas e respectivo ensino-aprendizagem da LP.

Todos aqueles que desejaram participar, leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), por meio do qual tomaram ciência dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, bem como das formas de contato com as pesquisadoras caso necessidade de maiores informações ou desejo de desistência em qualquer uma das fases.

A pesquisa possui ainda alguns traços da etnografia, originária da Antropologia e ligada à Sociologia Qualitativa. De acordo com Rockwell (1986), na década de 1970, a etnografia passou a ser incorporada às pesquisas educacionais, especialmente nos países anglo-saxões, rompendo com o paradigma dominante que se fundamenta na psicologia experimental e na sociologia quantitativa.

Em relação às múltiplas acepções de etnografia, Rockwell (1986, p.32) afirma que

[...] é difícil determinar a que nível do processo de pesquisa refere-se a etnografia. A palavra etnografia se refere tanto a uma forma de proceder na pesquisa de campo, como ao produto final da pesquisa: classicamente, uma monografia descritiva. Na antropologia, o termo denota muito mais uma ferramenta de coleta de dados e não equivale à observação participante que a sociologia integra como técnica. Tampouco costuma identificar-se apenas como método. Insiste-se muito mais em que ela seja um “enfoque” ou uma “perspectiva”, algo que se articula com o método e teoria, mas que não esgota os problemas nem de uma nem de outro.

Ainda, conforme a autora, a etnografia no campo educacional é compreendida não apenas como técnica, mas como opção metodológica, tendo em vista que todo método requer uma teoria. Assim sendo, ultrapassa a mera descrição das realidades sociais/culturais pesquisadas num determinado tempo e espaço; pois as inquietações do trabalho etnográfico derivam de discussões teóricas e também não fogem dos olhares teóricos carregados e lançados pelo pesquisador.

Historicamente, como ciência social, a antropologia se interessou em práticas políticas e sociais, casos de críticas e denúncias. Também houve uma transposição de interesses de estudo das sociedades de origem, realidades “primitivas”, para as nomeadas “sociedades complexas”. Rockwell (1986, p.37) explica que os antropólogos tendem a delimitar ilhas nessas sociedades complexas e “ver rituais estranhos nos atos mais familiares”, ou seja, documentar o não-documentado. Trata-se de analisar os fenômenos familiares como complexos, pois são do mesmo modo desconhecidos.

Sobre essa questão, Velho (2004, p.126) afirma que “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo, *conhecido*”. Para exemplificar, menciona alguns indivíduos que fazem parte do cenário urbano e que lhes são familiares por vê-los com frequência – grupo de nordestinos, surfistas, empregadas domésticas, entre outros. Apesar de serem seus contemporâneos e dividirem o mesmo espaço, há uma diferença substancial entre o autor e esses indivíduos. Ele não tem conhecimento sobre suas origens, culturas, crenças, valores, costumes e muitos outros aspectos.

Do mesmo modo, nota-se que os antigos moradores de Pato Branco foram se familiarizando com a presença dos haitianos pela cidade, porém isto não significa que exista um conhecimento concreto desses antigos moradores sobre os novos. Compreende-se que nas cidades coexistem diversas culturas complexas que são estranhas, desconhecidas, comparáveis àquelas exóticas e, assim sendo, há descontinuidades entre o “mundo” do pesquisador e os demais mundos, um choque cultural. Há uma hierarquização de categorias na sociedade (por meio de estereótipos e classes, por exemplo) e a posição do pesquisador (seja ela qual for) tende a

organizar/hierarquizar/alinhar essas categorias sociais, esperando certas respostas ou supondo certos conhecimentos e ignorâncias sobre os sujeitos.

Destarte, “sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcende-lo e poder ‘pôr-se no lugar do outro’” (VELHO, 2004, p. 127). A familiaridade com as categorias sociais decorre do fato de o pesquisador tê-las hierarquizado de forma a evitar estranhamento. Logo, não é por ter familiaridade que entende sua lógica interna. Inclusive o processo de análise do que é familiar envolve dificuldades diferentes daquelas do ambiente exótico, pois os conhecimentos do pesquisador podem ser afetados pela rotina, estereótipos, entre outros.

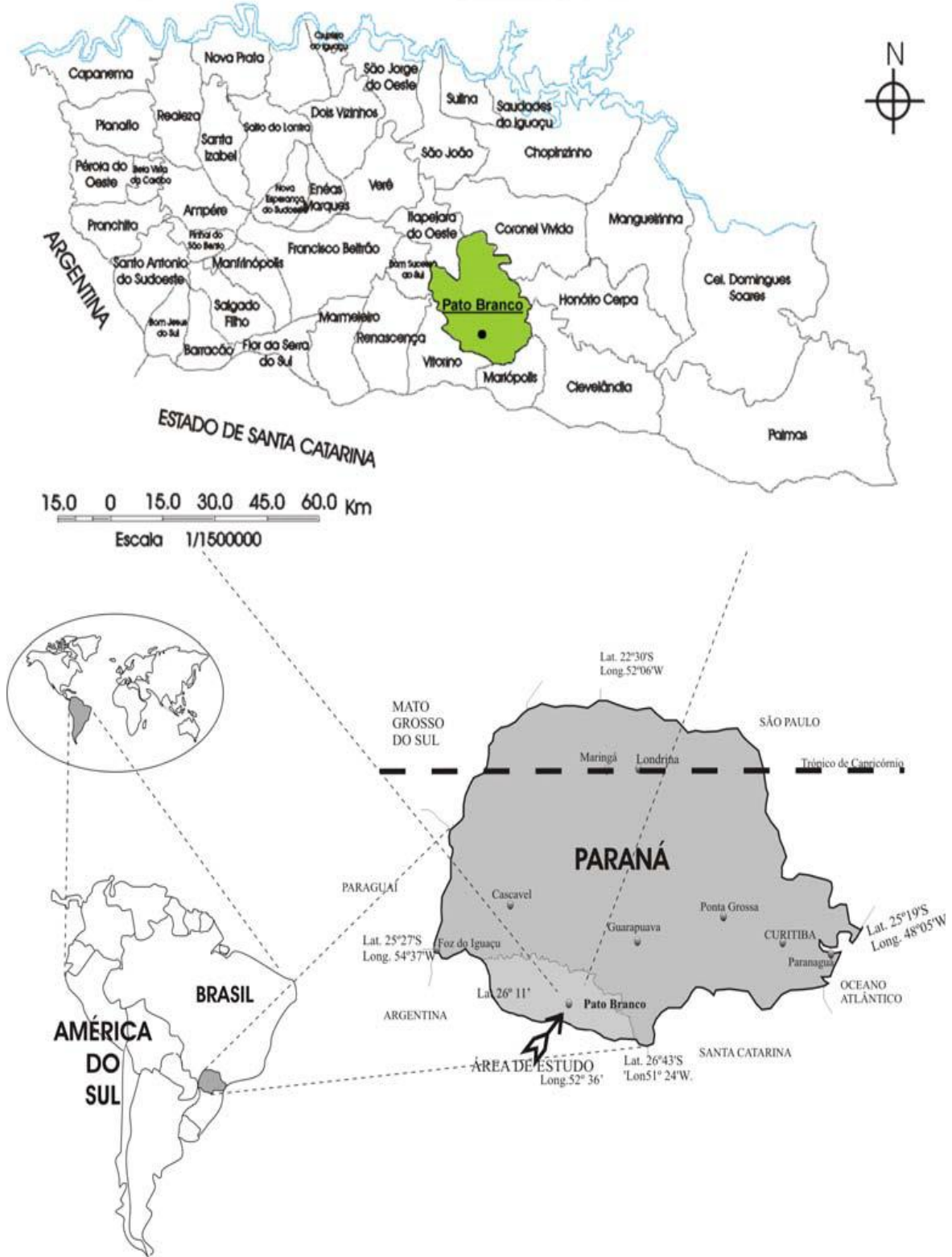
No caso da presente pesquisa, o exercício de estranhamento pesquisador-participantes se fez necessário durante o trabalho de campo a fim de permitir que as singularidades pudessem ser documentadas para além do conhecimento previamente estabelecido pelos contatos de experiências anteriores.

Por outro lado, ao estudar o que é próximo, “familiar”, o pesquisador possui algumas vantagens de enriquecimento e revisão dos resultados, pois os indivíduos podem mais facilmente contestar e fazer críticas àquilo que o pesquisador interpretou. No estudo de sociedades longínquas, há menos oportunidades de conferir as opiniões daqueles que foram estudados.

1.5 O LÓCUS DA PESQUISA E A INSERÇÃO NO CAMPO

Pato Branco é a cidade do recorte geográfico onde foi feita a pesquisa. O município de 539,029 km² localiza-se no Sudoeste do Paraná, a 433.53 km de distância da capital, com população de aproximadamente 79.869 habitantes (IPARDES, 2016). A Figura 4 ilustra sua localização na região Sudoeste e no Paraná, imbricada numa perspectiva macro de sua localização nas esferas mundial, continental e nacional.

Figura 4 - Localização do município de Pato Branco



Fonte: Tabalipa e Fiori (2008)

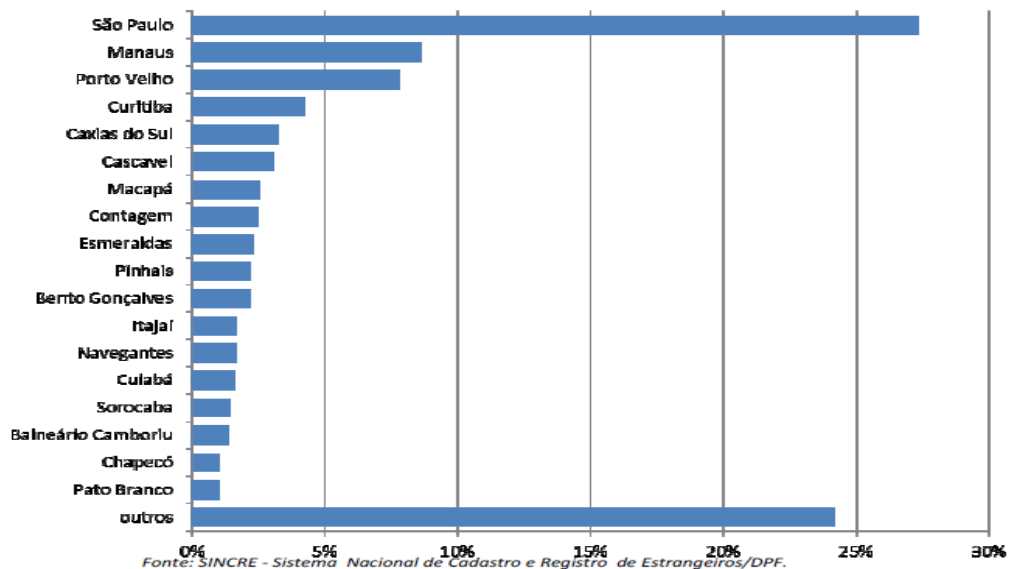
Figura 5 - Vista aérea de Pato Branco



Fonte: Pingo Photos e Eventos (2016)

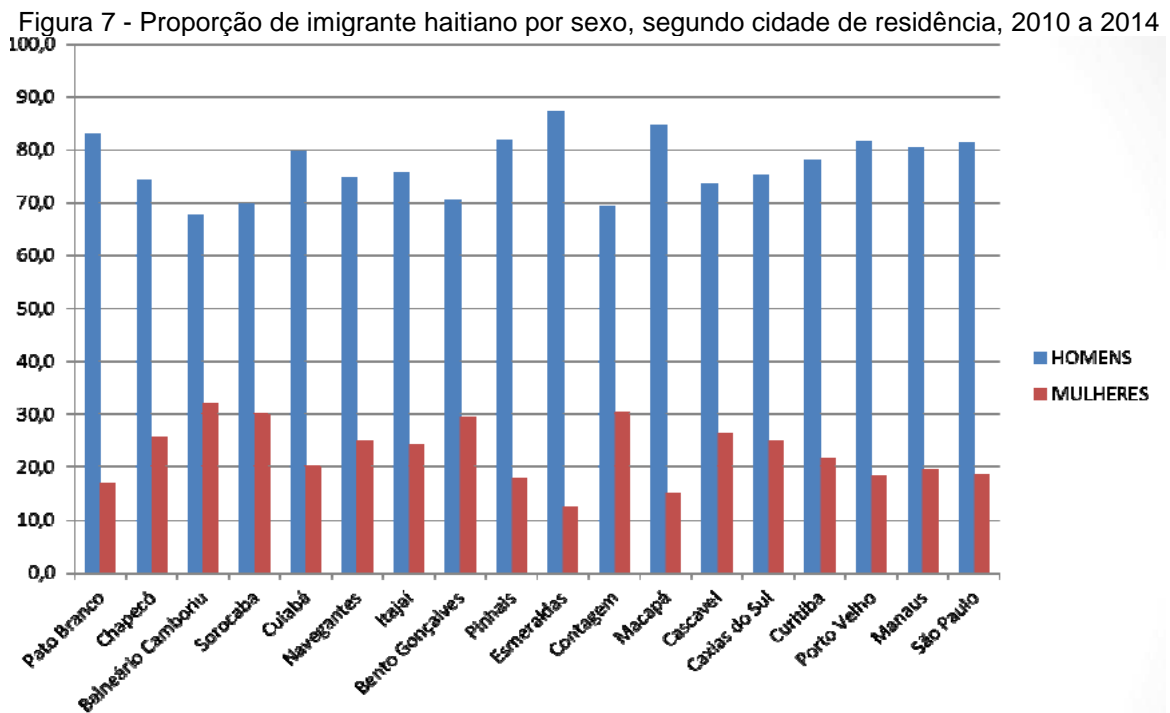
A partir de 2012, Pato Branco passou a ser procurada por imigrantes haitianos, como mostram Fernandes e Castro (2014). Os autores levantaram dados junto a Polícia Federal acerca da proporção de imigrantes haitianos por cidade de residência no Brasil de 2010 a 2014. Verificaram que apesar de 267 municípios receberem os imigrantes, 18 deles concentravam 75% da população. No topo da lista estão São Paulo, Manaus, Porto Velho, Curitiba e Caxias do Sul. Pato Branco aparece na posição 18, com menos de 5% (Figura 6).

Figura 6 - Proporção de imigrantes haitianos por cidade de residência no Brasil, 2010 a 2014



Fonte: Fernandes e Castro (2014)

Fernandes e Castro (2014) também averiguaram a distribuição desses imigrantes por sexo, nas 18 cidades de maior agrupamento (Figura 7). Os números confirmam o predomínio absoluto de homens em todas as localidades; sendo que o maior percentual de mulheres (cerca de 30%) está em Balneário Camboriú, Sorocaba, Bento Gonçalves e Contagem. No panorama geral, Pato Branco faz parte das cidades com menor índice de mulheres haitianas.



Fonte: Fernandes e Castro (2014)

Como vimos, o contingente de haitianos em Pato Branco é destaque no cenário nacional, especialmente por ser uma cidade média-pequena e, desse modo, não ser comum destino de estrangeiros. A notória presença de estrangeiros na cidade ganhou destaque pela primeira vez em uma matéria do jornal Diário do Sudoeste, de fevereiro de 2014 (p. A12). A reportagem menciona que o número de carteiras de trabalho concedidas para estrangeiros aumentou consideravelmente entre 2012 e 2013 no Brasil. Foram emitidas 41,4 mil carteiras em 2013, sendo que no ano anterior foram 27,1 mil, o que configura um aumento de 53%. O jornal destaca que um dos principais motivos desse aumento foi em decorrência dos trabalhadores haitianos.

Ainda segundo informações do referido jornal, as carteiras para estrangeiros residentes em Pato Branco são emitidas pela Gerência Regional do Ministério do Trabalho e Emprego, de Cascavel (PR). O montante entre 2012-2013 foi de 1607 documentos (1580 primeira via, 27 segunda via), sendo que metade dessas carteiras foram expedidas para haitianos e bengalenses. As demais foram destinadas para pessoas de outras nacionalidades, como países do Mercosul, países africanos e, em menor número, países europeus. Nesse cenário, conforme dados fornecidos pela Gerência Regional do Ministério do Trabalho e Emprego, de Cascavel (PR), em final do mês de maio de 2014, os números de carteiras registradas para estrangeiros que chegaram às regiões oeste e sudoeste do Paraná, assim se apresentam: 2011 = 113; 2012 = 242; 2013 = 1580; e de janeiro a maio de 2014 = 749; totalizando 2684 carteiras de trabalho registradas.

A população local manifestou estranhamento por esse novo contingente, principalmente de haitianos, não apenas pela exacerbada presença, mas também por serem negros numa comunidade majoritariamente descendente de europeus. O preconceito se evidenciava/evidencia em palavras, gestos, olhares; acarretando em dificuldades para a inserção social, como se pôde verificar em algumas entrevistas realizadas por Giacomini (2013).

Houve muito preconceito, ainda há muito preconceito, e... houve muito boatos, né, pessoas dizendo que... os haitianos abusaram sexualmente de mulheres, que nunca foi comprovado, mas houve muito boato disso. (...) o antigo prefeito (...) falando que não seria bom porque depois eles não sabiam o que iriam fazer com os haitianos. Talvez quando acabasse essa, essa necessidade de mão de obra barata, eles não sabiam o que iam fazer com os haitianos, que eles não se adaptariam no nosso, nosso tipo de viver, né, que eu acho que foi puro preconceito, assim, que eles nunca deram trabalho pra ninguém.

Não (foram bem recebidos pela população pato-branquense), e eu creio que não vão conseguir (inserir-se na sociedade). É um povo racista, é um povo que não dá abertura pra você que vem fora da cidade, já é difícil, imagina você vir de um outro país, sendo de cor. É um negócio muito... Pato-branquense nunca vai dar essa abertura não.

Difícilmente eles vão entrar no meio da sociedade nossa, aqui, isso ainda o preconceito é muito grande ainda, entre os mais antigos é mais difícil ainda do que os jovens.

(...) o preconceito, racismo, ainda é muito forte, e... eu num grupo de gente até relativamente grande, conversando, todos se opunham à presença destas, desses haitianos, andando nas ruas de Pato Branco, ou permanecendo na praça, centro de Pato Branco. Eles... demonstravam certo receio, um certo

medo, por desconhecimento, desconhecimento da língua, em suma, algum receio inclusive em relação às próprias filhas.

(...) acredito que um primeiro impacto teve uma recusa muito grande. A nossa cultura, é uma cultura italiana bem forte, onde o povo é muito recatado.

(...) já ouvi falar também que pela diferença cultural, dos costumes, é... teve alguns, eu não sei exatamente se são haitianos, se são de que país que são, mas que teve alguns probleminhas (risos), né, de ordem social, que eles andaram, digamos assim, fazendo algumas coisas que não são muito bem vistas pela nossa sociedade, né. E, isso é um problema, mas isso também não quer dizer que dá pra assim, impedir e negar a vinda de todos.

Diante disso, algumas ações para inserção social dos imigrantes haitianos passaram a ocorrer, dentre elas o ensino da LP. Na cidade, esse trabalho é realizado principalmente por igrejas evangélicas e católicas, além de empresas e instituições escolares formais. Assim sendo, escolhemos duas dessas instituições para acompanhar e analisar as experiências educativas por elas desenvolvidas, conforme os objetivos explicitados na seção 1.2, quais sejam: a Paróquia São Pedro Apóstolo e o Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira.

A Paróquia localiza-se no centro da cidade, junto à Praça Presidente Vargas. Segundo informações disponíveis no site dos Irmãos Franciscanos, ela é a segunda igreja de Pato Branco, construída em 1935, numa asseveração de fé e confiança na região. O engenheiro Duílio Beltrão elaborou a planta e Augusto Peloso, Juvenal Cardoso, Paulo Boss e João Jacobik, entre outros, foram responsáveis por sua construção.

Figura 8 - Paróquia São Pedro Apóstolo junto à Praça Getúlio Vargas



Fonte: Rodinei Santos (2016)

A Paróquia e a Praça, cartões postais de Pato Branco, são frequentadas pelos haitianos desde a chegada destes. O espaço da Praça é o principal local de lazer, sendo comum encontrá-los ali aos fins de tarde, sábados e domingos, geralmente em grupos, conversando entre si. A Paróquia possui um curso de LP para haitianos, idealizado e conduzido por Frei Vitalino Turcato até o início de 2016. A partir desta data, devido ao óbito do referido frei, o curso de Letras da UTFPR Câmpus Pato Branco passou a contribuir com sua continuidade, disponibilizando professores mediante projeto de extensão. As aulas sempre ocorreram nas salas onde há catequese para crianças, jovens e adultos; localizadas na torre do relógio da Paróquia (figura 10).

Figura 9 - Aulas de língua portuguesa para haitianos na Paróquia São Pedro Apóstolo



Fonte: Cristiane Sabadin Tomasi (2015)

Figura 10 - Torre da Paróquia São Pedro Apóstolo onde ficam as salas de catequese



Fonte: Odan Jaeger Vandrúsculo (2017)

O Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira – Ensino Fundamental e Médio localiza-se no centro da cidade, a aproximadamente duas quadras da mencionada Paróquia, sendo mantido pelo governo do Estado do Paraná. Foi inaugurado em 1943, após muito empenho e esforço de inúmeras pessoas e autoridades da época. Juvenal Loureiro Cardoso e Noêmia Andrade Cardoso conseguiram a verba para a edificação, pois a antiga escola que fundaram (Escola Vila Nova) funcionava em um barracão. O espaço físico, o número de servidores e de alunos foi aumentando gradativamente. (SEED, 2016)

Figura 11 - Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira



Fonte: Jornal de Beltrão (2015)

É importante destacar como ocorreu a aproximação com os mencionados campos de pesquisa. O primeiro local visitado foi a Paróquia São Pedro Apóstolo, pois tive conhecimento da existência de um curso de LP que ali funcionava, especificamente para os imigrantes haitianos, e, na época (2016), contava com a participação de aproximadamente 100 alunos. Conversei com uma das professoras (que eu já conhecia de outras instituições) para saber um pouco mais do projeto e de suas percepções. Na ocasião, ela relatou sobre os desafios de se ensinar a LP em um contexto tão novo e diferenciado quanto aquele.

Na sequência, perguntei à professora se poderia acompanhar algumas de suas aulas e observar essa experiência educativa para, assim, realizar parte da pesquisa de dissertação. A resposta foi positiva, mas também necessitaria de uma autorização do responsável, o Frei Vitalino. Devido ao seu adoecimento e hospitalização nos dias

subsequentes, tornou-se complicado solicitar tal autorização. Em primeiro lugar pelo receio que eu tinha em atrapalhar sua reabilitação e, em segundo lugar, por questões burocráticas de entrada no hospital, sem ser familiar ou conhecida. Diante das circunstâncias, a professora entreviu e contactou com ele. A resposta também foi positiva e, em seguida, escolhi uma de suas turmas para frequentar semanalmente. Para tanto, levei em conta a turma com maior número de alunos nos horários que eu tinha disponibilidade de acompanhar.

A entrada em campo, desse modo, foi mais propícia. A professora já me conhecia e sabia de meus interesses de pesquisa. Isso permitiu que a aproximação com os alunos ocorresse mais rapidamente, pois eles se sentiram mais confortáveis sabendo da minha procedência. Se eu era conhecida da professora e ela autorizou minha ida até lá, então eu era alguém confiável. Essa foi uma boa estratégia de aproximação, principalmente porque é preciso conquistar a confiança dos participantes para que eles se sintam mais a vontade em fornecer informações ao pesquisador.

Por outro lado, havia a barreira da língua entre mim e os haitianos. Na maioria do tempo falei em português, com a ajuda de um dos alunos (aquele que mais dominava a língua), atuando como intérprete. Em outros momentos fiz uso da língua inglesa, individualmente, em conversas com alguns haitianos que a dominavam razoavelmente. Apesar de o ambiente envolver o ensino da LP e eles estarem em processo de aprendizado, senti que o ideal seria saber a língua crioula e me comunicar através dela. Saber a língua dos participantes da pesquisa é uma maneira de praticar a alteridade, de melhor compreender os sentidos das mensagens, sem que haja a interferência subjetiva do intérprete no processo de tradução.

Essa foi uma das limitações da pesquisa, considerando o tempo que tive para desenvolvê-la. O prazo total foi de vinte e quatro meses, incluindo a primeira parte do curso de pós-graduação que consistiu em oito disciplinas teóricas, de caráter semestral. Por outro lado, fui chamada a assumir um concurso público do Governo do Estado do Paraná, que realizei em 2013, subsequentemente ao primeiro mês de início do mestrado. Se por um lado, isso propiciou meu desenvolvimento profissional, por outro, estas atividades demandaram tempo e dedicação. Acredito que as reflexões dessa dissertação seriam mais profundas se não houvesse tais limitações.

Em novembro de 2016, contatei outra vez com a Paróquia para saber da continuidade desse curso de LP e para entrevistar alguém que tivesse acompanhado o seu surgimento e desenvolvimento, já que anteriormente eu não havia conseguido. Assim, conheci a pessoa que auxiliava o Frei e que assumiu a gestão das atividades. A primeira comunicação estabelecida foi via telefone e, minutos depois, marcamos uma entrevista na Paróquia. Gostaria de destacar, com ênfase, sua disponibilidade, atenção e colaboração para com essa investigação.

Para a segunda parte da pesquisa de campo, realizei um levantamento junto ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco (NRE)⁴ em relação às suas instituições que possuíam haitianos matriculados e o respectivo número, os quais estão expostos no Quadro 3. A partir desse panorama verifiquei que o Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira, de Pato Branco, era o que possuía maior número de haitianos matriculados dentre todas as instituições escolares do município e de todo o NRE, totalizando 11 matrículas.

Na sequência, visitei esse colégio e me apresentei aos gestores, explicando sobre as pesquisas já realizadas e manifestando o desejo em acompanhar algumas aulas de português para haitianos. O intuito era dar continuidade à pesquisa naquele ambiente educativo formal, para atingir aos objetivos propostos nessa dissertação.

Apesar da apreensão, principalmente de minha parte, fui recebida amavelmente pelos gestores. Conversamos por aproximadamente uma hora e meia sobre os objetivos da pesquisa e presença dos alunos haitianos na escola. Nesse dia, pude ter uma ideia sobre as classes em que estavam inseridos, porque buscavam aquele ambiente educativo, entre outras informações. Um dos gestores perguntou se eu poderia esperar para conversar com a professora de LP que ministrava aulas em turmas com alunos haitianos e que, naquele momento, estava trabalhando em alguma delas. Aguardei alguns minutos e então pude conhecê-la e estabelecer o primeiro contato.

⁴ A Secretaria de Estado de Educação do Paraná contém 32 Núcleos Regionais de Educação, que são responsáveis por atender a todos os municípios do Paraná. O NRE de Pato Branco congrega 15 municípios: Bom Sucesso do Sul, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vívida, Honório Serpa, Itapejara do Oeste, Mangueirinha, Mariópolis, Palmas, Pato Branco, São João, Saudade do Iguaçú, Sulina e Vitorino.

A professora foi muito solícita e expôs de imediato sua percepção sobre a presença dos haitianos na instituição. Segundo ela, os alunos haitianos eram excluídos pelos alunos brasileiros e, também, não havia um planejamento de toda a equipe escolar para o atendimento das suas necessidades. Acrescentou a existência de algumas ações isoladas, de professores e gestores, mas que, de maneira geral, era visível o preconceito. Em seguida, convidou-me para acompanhar algumas de suas aulas, frequentar o ambiente escolar por um tempo, caso eu desejasse, para tirar minhas próprias conclusões. Obviamente aceitei, pois de antemão já desejava pedir isso a ela.

Escolhi a turma que possuía maior número de alunos haitianos frequentando e combinamos de eu iniciar as atividades duas semanas depois, tendo em vista que nos próximos encontros fariam apenas avaliações e fechamento trimestral de médias, não havendo efetivamente aulas expositivas. Assim, no dia 06/09 acompanhei a primeira aula de LP e, na ocasião, a professora permitiu que eu me apresentasse e explicasse aos estudantes o propósito da minha ida até lá. Os alunos estavam curiosos e concordaram com tudo o que foi proposto e conversado.

Após essa etapa, acompanhei cinco horas/aula no total, dispostas em três dias diferentes. A intenção era acompanhar por mais tempo, contudo no dia 10/10 o Colégio foi ocupado por um movimento estudantil, que lá permaneceu por aproximadamente três semanas. Nesse período, as atividades de pesquisa cessaram e fiquei extremamente amedrontada, porque não havia previsão de desocupação e eu somente tinha entrevistado os gestores, faltando entrevistar a professora e os alunos haitianos.

Na semana anterior à ocupação, dos três alunos haitianos que frequentavam a turma regularmente, apenas uma tinha ido à escola. Fui informada por esse aluno e pela professora que os demais tinham desistido, mas não sabiam exatamente os motivos. Pensei em solicitar o telefone deles na secretaria da escola, para contatar e agendar a entrevista, mas devido à ocupação isso não foi possível. Eu receava não conseguir localizá-los, pois eu dependia de informações da secretaria (que estava fechada) e a volta deles após a desocupação era incerta.

Em relação à entrevista com a professora eu estava mais calma, já que havia anotado o seu telefone e poderia agendar conforme sua disponibilidade. Os materiais

produzidos no acompanhamento das aulas de LP também já me eram suficientes para análise e não necessitava frequentar por mais tempo. Desse modo, tive que aguardar a desocupação e retorno das atividades escolares para dar continuidade às investigações.

No início de novembro, conversei com um dos gestores, por telefone, o qual me informou que os alunos haitianos haviam retornado. No dia seguinte fui até lá, conversei com eles, expliquei-lhes sobre a pesquisa e solicitei suas autorizações para realizar uma entrevista. Tanto a conversa quanto a entrevista foram realizadas coletivamente, durando aproximadamente 45 minutos, na sala do laboratório de informática. Faziam-se presentes três alunos haitianos, desempenhando o papel de entrevistados, a pesquisadora – eu – enquanto entrevistadora e mais a professora de LP da Paróquia, como minha auxiliar. Fiz o convite a ela, porque alguns dos haitianos relataram que a conheciam e sua presença poderia me ajudar em caso de dificuldades de entendimento ou mesmo para favorecer a aproximação.

Verificando todo o contexto, penso que o fato de eu ser funcionária pública estadual, assim como os gestores e a professora, tenha me proporcionado uma proximidade e aceitação imediata no ambiente escolar. Possivelmente a anterior comunicação com o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, assim como o conhecimento sobre as matrículas na escola também tenham contribuído. A aproximação com os alunos haitianos foi um pouco mais morosa, uma vez que as aulas eram teórico-expositivas e havia um silêncio generalizado na sala. Geralmente quando soava o sinal de término é que conversávamos um pouco. Em se tratando do momento das entrevistas, conseguimos nos comunicar bem e foi um momento descontraído e agradável.

1.6 TRATAMENTO DOS DADOS

A análise dos dados teve ênfase qualitativa, pois responde a questões particulares, difíceis de quantificar, trata-se do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21), do conjunto de representações humanas, relações sociais e intencionalidades.

O método utilizado foi a análise de conteúdo, que Bardin (2009) define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos, ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.42).

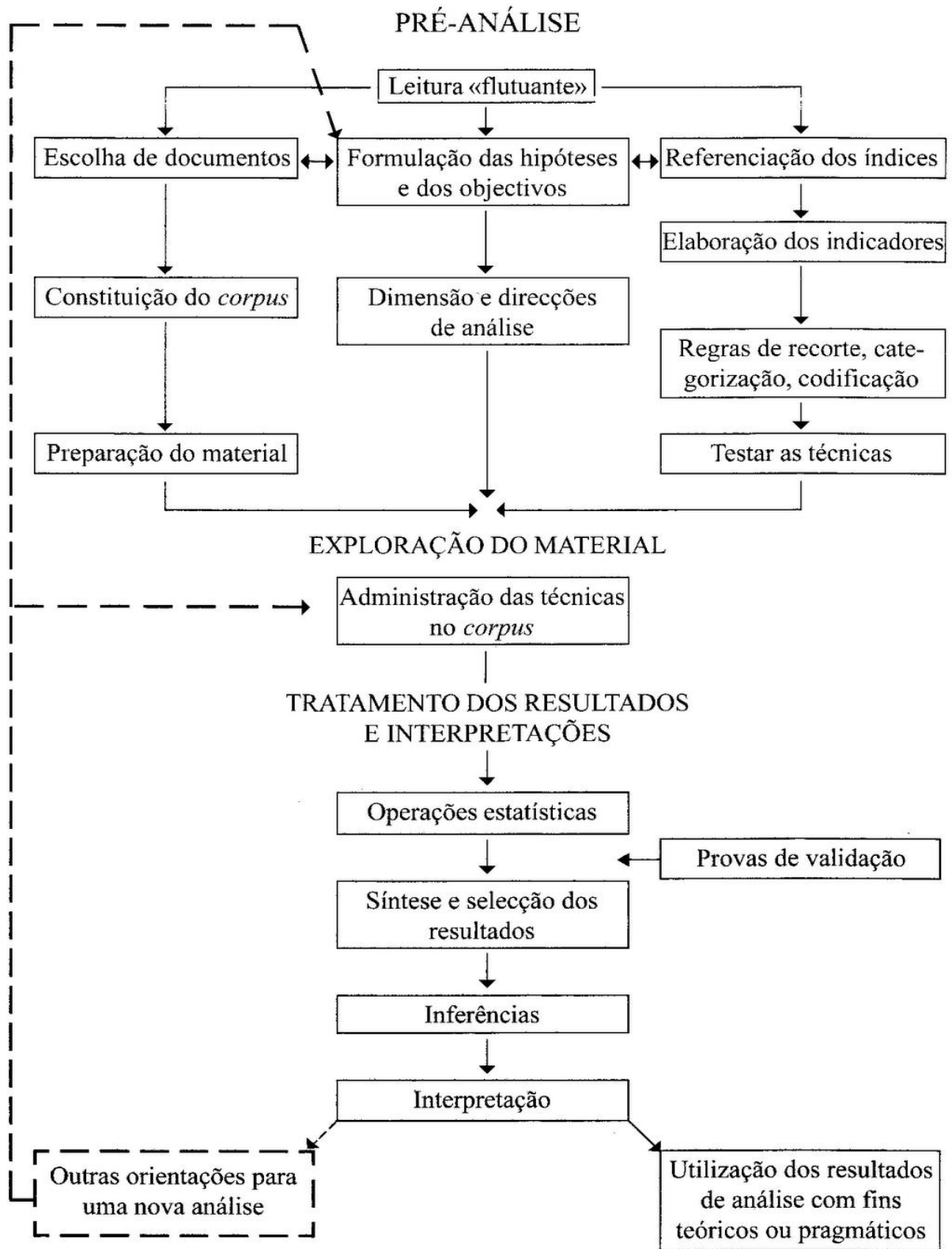
Assim sendo, buscou-se através da inferência uma interpretação aprofundada dos materiais linguísticos, dos sentidos das mensagens, ultrapassando a mera descrição. E, como há várias maneiras de analisar conteúdos de materiais de pesquisa, utilizamos aqui a *análise da enunciação*, que compreende a comunicação como um processo e trabalha com:

(a) as condições de produção da palavra (respeita as exigências da lógica socialmente aceita – a fala como um discurso); (b) análise das estruturas gramáticas; (c) análise da lógica de organização do discurso; (d) análise das figuras de retórica. Tal técnica, sob a influência da psicanálise lacaniana, procura focalizar estruturas formais que podem esconder conflitos latentes, analisando jogos de palavras, chistes, lapsos e silêncios. (MINAYO, 2009, p.86)

Em relação aos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, Minayo (2009) menciona a categorização, a inferência, a descrição e a interpretação. Esta sequência não é fixa e pode ser reorganizada de acordo com os interesses da pesquisa e do pesquisador. Porém, geralmente costuma-se: separar o material em partes; distribuir as partes em categorias; descrever os resultados da categorização; inferir resultados; interpretar os resultados através da fundamentação teórica adotada. Nesse contexto, Minayo (2009, p.88) cita Bardin (1979, p.117) para definir categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. As referidas categorias foram definidas após a coleta de dados, com base nas temáticas que mais se evidenciaram e estão devidamente apresentadas e ilustradas adiante, no início do capítulo 4.

Em suma, o desenvolvimento de uma análise de conteúdo organiza-se conforme exposto na Figura 12.

Figura 12 - Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Os materiais foram transcritos seguindo algumas normas contidas na obra “Análise de Textos Orais”, organizada por Dino Preti (1999), tendo em vista que a língua falada possui suas regras próprias e as pausas, silêncios, entonação e outros marcadores têm significados e contribuem para uma compreensão mais aprofundada das mensagens.

[...] o estudo da modalidade oral da língua ampliou-se consideravelmente nas décadas de 80 e 90 e a aplicação das teorias da Análise da Conversação tornou possível o estudo do fenômeno da oralidade, fora dos métodos tradicionalmente usados para a análise da língua escrita. Problemas novos, como o do turno (a macrounidade da língua falada) e suas estratégias de gestão; das leis de simetria na conversação natural; da estruturação dos tópicos ou temas; dos procedimentos de reformulação; do emprego de sinais característicos da língua oral (marcadores conversacionais); da sobreposição de vozes; do fluxo conversacional; da densidade informativa; etc. vieram mostrar que a língua falada tem suas regras próprias. (PRETI, 1999, p.7)

As normas utilizadas estão expostas no Quadro 1. A primeira coluna apresenta as ocorrências nas falas da entrevistadora e entrevistados, por exemplo: incompreensão de palavras ou segmentos, silabação, interrogação, truncamento, entre outros; a segunda apresenta os sinais utilizados para marcar tais ocorrências; e, a última coluna, exemplifica cada um dos casos.

Quadro 1 - Normas para transcrição de textos orais

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa		são três motivos... ou três

	...	razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barREIra entre nós”...
<p>OBSERVAÇÕES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.) 2. Fáticos: <i>ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá</i> (não por está: <i>tá?</i> Você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: <i>oh:::...</i> (<i>alongamento e pausa</i>) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D.

Fonte: Preti (1999, p.11 e 12)

Buscamos ainda ancoragem na teoria dialógica discursiva de Bakhtin (2003) como instrumento para a análise dos materiais linguísticos produzidos. Segundo o referido autor (2003, p. 261), “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, sendo que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse sentido, o enunciado é considerado unidade real da comunicação verbal que responde a enunciados anteriores e antecipa enunciados posteriores.

Para Bakhtin (2003), os enunciados

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (p. 261)

Desse modo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional fazem parte da totalidade do enunciado e são estabelecidos pelas características próprias de certo campo da comunicação. Segundo Bakhtin (2003, p.262), todo enunciado particular é individual, porém cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, conhecidos como *gêneros do discurso*. São “estáveis” por conta daquilo que é constantemente o mesmo, e “relativamente” porque essa dinâmica também envolve a recriação de alguns elementos. Nesse sentido, Lima (2009) diz que:

São os mesmos porque, como diz Bakhtin, nenhum homem é um Adão bíblico que, pela primeira vez, rompe o silêncio com suas palavras: um discurso é sempre a repetição ou a retomada de um discurso anterior. São outros porque aquele que fala, ao repetir ou retomar um discurso, sempre o faz de uma maneira mais ou menos criativa, em função das circunstâncias da atividade comunicativa na qual está engajado e de acordo com seus objetivos no processo de interação verbal. (LIMA, 2009, p.2)

Corroborando com a discussão, Bakhtin/Volochinov (2006, p.34) considera que a compreensão de um signo envolve a aproximação deste com outros signos já existentes, ou seja, a compreensão torna-se um processo de resposta a um signo por outros signos. Esse processo constitui um elo de natureza semiótica e, portanto, material.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos orais e escritos são múltiplos e ricos, pois é inesgotável a atividade humana, que sempre está se recriando e conseqüentemente recriando os gêneros do discurso utilizados em seu determinado campo de atividade. Esses gêneros vão se modificando e complexificando dadas as condições específicas de cada campo. Devido à grande heterogeneidade dos gêneros discursivos é que surge a dificuldade de definir a natureza geral do enunciado.

Um dos campos e problemas da linguística envolve a estilística. O estilo “está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.265). Desse modo, existem gêneros

apropriados para a utilização em determinadas esferas de comunicação e, também, a escolha das palavras se dá com base no gênero, o que determina o estilo da linguagem.

Cada enunciado é único e, por isso, reflete a individualidade de quem o emite. Todavia, existem gêneros mais propícios para a manifestação da individualidade do falante na linguagem, como os artísticos-literários, e outros menos propícios, como aqueles que possuem uma forma padronizada, por exemplo, os documentos oficiais.

Para o autor,

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros falantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. (BAKHTIN, 2003, p.266)

Como se pode perceber, ao se considerar o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, as relações estabelecidas entre o falante e o ouvinte são de suma importância para a compreensão dos enunciados: quem eles são, em nome de quem eles falam, com que objetivo etc. Ambos os sujeitos discursivos – falante e ouvinte - ocupam uma posição ativa responsiva, desmistificando a ideia de que o ouvinte é apenas receptor, atuando de maneira passiva. Ao perceber e compreender o significado do enunciado, este pode concordar ou discordar, complementar, ampliar, ou seja, assume o papel de falante.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, a linguagem apresenta-se como um processo de interação por meio do diálogo. Isso significa que não se pode compreender a língua de modo isolado, uma vez que fatores extralinguísticos – conjuntura histórica, relação entre os interlocutores, situação da fala - também são importantes. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, afirma-se que Bakhtin considera o aspecto social e não individual da enunciação, pois “a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.14).

Bakhtin (2003) compreende que os enunciados - por serem reais - passam a integrar a vida das pessoas e, do mesmo modo, é por meio dos enunciados que a vida

passa a integrar a língua. O autor considera o enunciado “um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2003, p.265), pois ele reflete os problemas existentes na sociedade. Em outras palavras, onde existe linguagem existe sociedade e onde existe sociedade existem problemas.

Nesse sentido, a palavra configura uma arena onde se confrontam as ideologias, os valores sociais dos indivíduos e das classes. A comunicação verbal envolve, pois, conflitos, “relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.14). Em suma, todo signo é ideológico e a ideologia é uma representação das estruturas sociais.

O trabalho de investigação parte de um material linguístico concreto, envolvendo conseqüentemente enunciados concretos e únicos relacionados a um campo da atividade comunicativa: a entrevista enquanto gênero discursivo. Para Arfuch (1995, p.27), ponderar a entrevista enquanto um gênero do discurso

[...] é atender à situação comunicativa, seus interlocutores, o pacto de cooperação que se estabelece entre eles (mesmo quando seja para discordar), suas regras e suas infrações. Mas também é considerar os sentidos dessa interação, os sistemas de valoração do mundo que são colocados em jogo, a relação com outras formas discursivas, o modo ao qual se articula ao contexto sociocultural.

Trata-se de uma interação oral entre entrevistador e entrevistado, uma conversação, por meio da qual o entrevistador faz as perguntas e o entrevistado as responde. Precisa-se minimamente de duas pessoas envolvidas e desempenhando os mencionados papéis. Isso não significa que a entrevista não possa envolver entrevistador e mais de um entrevistado ao mesmo tempo. É importante deixar claro que existem diversos tipos de entrevista – entrevista de emprego, entrevista médica, entrevista jornalística etc. - apresentando, desse modo, diferentes estilos e finalidades.

Para a análise das entrevistas não se pode desconsiderar fatores como a esfera de produção, circulação e recepção. No estudo ora apresentado, estas foram pensadas e produzidas voltadas para o meio científico, pois fazem parte de um estudo associado a uma dissertação de mestrado. Assim sendo, a relação entre os sujeitos da entrevista é de suma importância, pois não envolve qualquer entrevistadora e quaisquer

entrevistados. Nessa situação, a entrevistadora é pesquisadora de um programa de pós-graduação da universidade pública federal da cidade; os gestores são os responsáveis pelas experiências educativas; os alunos entrevistados são imigrantes haitianos em situações educativas; e, as professoras ministram aulas de LP.

1.7 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Os capítulos dessa dissertação estão estruturados de modo a atingir ao objetivo geral e aos objetivos específicos apresentados na seção 1.2. Os capítulos 2 e 3 são de caráter teórico e apresentam as pesquisas bibliográfica e documental, as quais tiveram por intuito analisar – respectivamente - motivos da vinda dos haitianos ao Brasil e políticas públicas brasileiras voltadas para imigrantes. O capítulo 4 contém os resultados e discussão da pesquisa de campo realizada nos contextos educativos formais e não formais; e, o capítulo 5, as últimas considerações. Informações detalhadas sobre os objetivos de cada seção estão elucidadas em seus parágrafos introdutórios.

2 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS E *DIASPORA* HAITIANA PARA O BRASIL

*Pati pas di ou rivé pou ça*⁵

Partir não quer dizer que você chegou

O escopo deste capítulo é discutir sobre a *diaspora*⁶ haitiana para o Brasil, de 2010 a 2015, apresentando algumas reflexões teóricas sobre motivos que a desencadearam. Para tanto, é preciso expor o cenário das migrações internacionais contemporâneas dentro do qual se insere (seção 2.1); tratar sobre os sentidos sociais da *diaspora* para os haitianos, pois, segundo Handerson (2015a), essa categoria é fundamental para a compreensão da mobilidade (trans)nacional haitiana; além de refletir sobre problemas políticos, econômicos, sociais e ambientais historicamente enfrentados pelo Haiti (seção 2.3). Para subsidiar esta última seção, privilegiamos autores de disciplinas do PPGDR.

2.1 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

De acordo com o relatório de desenvolvimento humano *Sustentando o Progresso Humano: Redução da Vulnerabilidade e Construção da Resiliência* (PNUD, 2014), aproximadamente 232 milhões de pessoas viviam fora do seu país de origem, em 2013. Considerando os relatórios de anos anteriores, há uma tendência de crescimento gradual do número de migrantes internacionais.

Dados do Setor da Mobilidade Humana da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) confirmam que o número de migrantes internacionais documentados subiu para 252 milhões, em 2014. Além destes, existem os irregulares que somam 42 milhões, os refugiados 51,2 milhões e os apátridas 12 milhões. A Figura 13 apresenta mais detalhes sobre as migrações no mundo em 2014, demonstrando que 41,4% da população se encontra em mobilidade.

⁵ Ditado popular no Haiti, disponível na obra “País sem Chapéu” de Dany Laferrière.

⁶ O termo *diaspora* será explicado na seção 2.2.

Figura 13 - Dados da migração no mundo em 2014



Fonte: CNBB (2015)

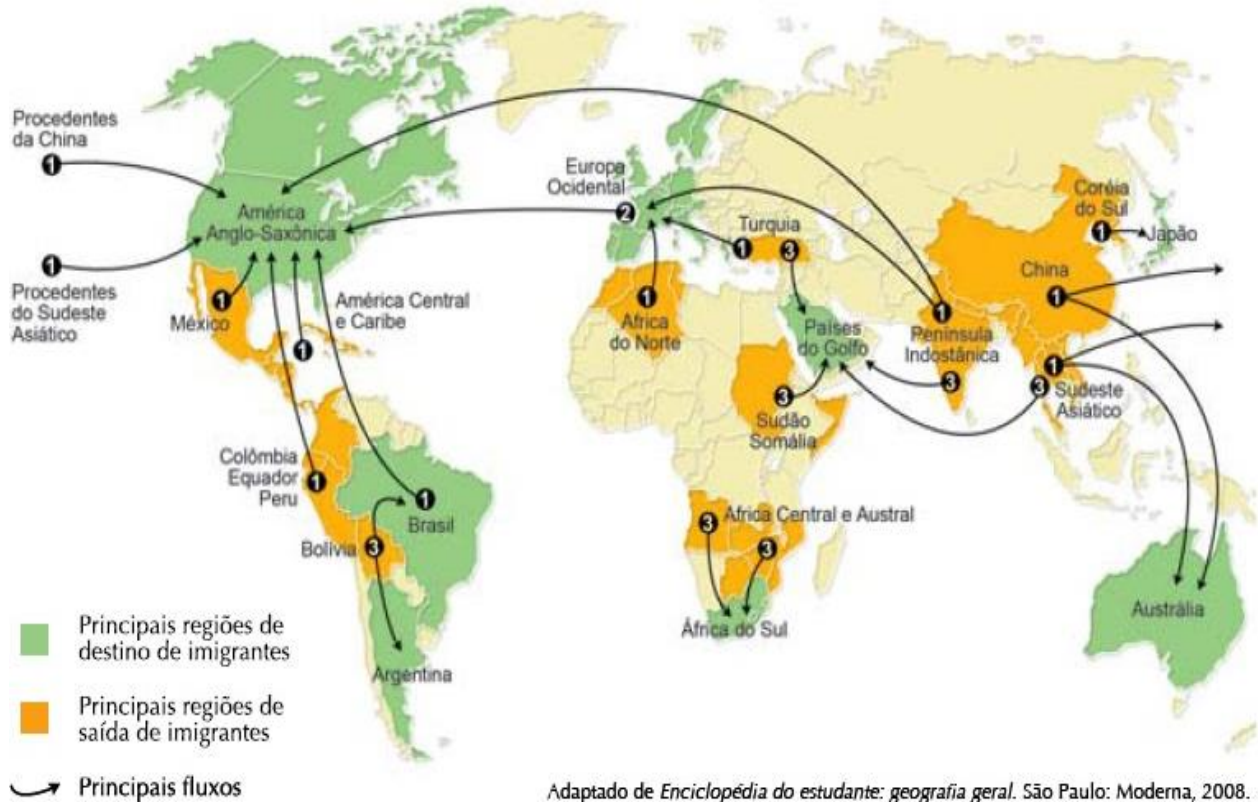
As migrações internacionais sempre existiram. No entanto, atualmente, estão ocorrendo de modo ainda mais complexo e diversificado, como um reflexo das desigualdades sociais e econômicas geradas pela globalização. Milesi e Marinucci (2005) afirmam que, em muitas regiões, o crescimento econômico não é acompanhado da ampliação empregos e, com a crise do neoliberalismo e aumento do desemprego, as pessoas têm migrado essencialmente em busca de trabalho e melhores condições de vida. Essa globalização econômica tende a dificultar as relações entre os imigrantes e as pátrias, pois estes são tratados como mão de obra, mercadoria, que pode ser assimilada ou ignorada mediante os interesses do mercado. De acordo com Milesi e Marinucci (2005, p.3), esse “não pertencimento à sociedade de consumo transforma a homens e mulheres em ‘excedente populacional’, ‘sobrantes’ e ‘descartáveis’”.

Em outras palavras, temos assistido a uma série de migrações forçadas por inúmeros fatores e, dentre eles, destacam-se: a exclusão crescente de alguns povos, países e regiões, decorrentes da economia globalizada; o aumento das desigualdades

entre países do Norte e do Sul; as barreiras protecionistas que dificultam os países emergentes de terem competitividade no mercado; a propagação de conflitos e guerras; o terrorismo; a urbanização acelerada; a busca de melhores condições de vida e de trabalho; questões ligadas ao narcotráfico, à violência e ao crime organizado; questões étnico-religiosas; os movimentos vinculados às safras agrícolas, aos grandes projetos da construção civil e aos serviços em geral; as catástrofes naturais e situações ambientais. (MILESI, MARINUCCI, 2005)

Nesse cenário, os principais fluxos migratórios internacionais no final do século XX e início do século XXI assim se apresentam:

Figura 14 - Principais fluxos migratórios no final do século XX e início do século XXI



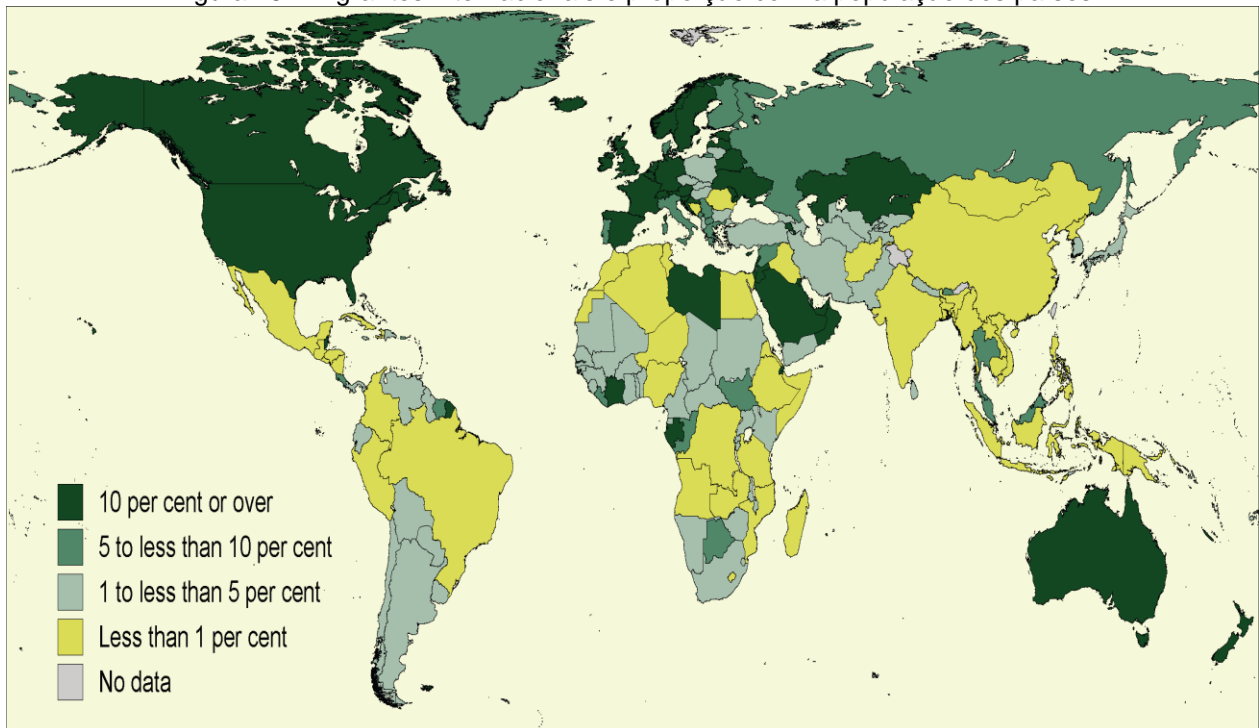
Esses migrantes internacionais representam mais de 3% da população mundial, no entanto, a maioria – mesmo documentada – tem menos direitos e proteção social que os demais cidadãos (PNUD, 2014). Apesar de os imigrantes contribuírem para o crescimento econômico do país de acolhimento, comumente são excluídos da vida social e pública deste e, sem direito de voto, pouco exercem influência sobre políticas

que possam beneficiá-los. Assim, estão vulneráveis a riscos e a obstáculos, principalmente os que começam a trabalhar indocumentados, pois podem ter direitos trabalhistas feridos e serem proibidos de aderir a sindicatos locais. Além disso, não raro, são vítimas de discriminação étnica e religiosa e da exclusão social.

Um grupo de migrantes especialmente vulnerável é aquele que foge de conflitos armados, danos e perseguições, por exemplo, os sírios que foram forçados a emigrar devido à crise no país. Somam-se a eles, os refugiados que fogem de desastres naturais e, muitas vezes, não são autorizados a trabalhar nos países de acolhimento. Estes são frequentemente alojados em abrigos temporários, com serviços de pouca qualidade e condições inseguras. O número de deslocamentos por conflitos e por problemas ambientais tem aumentado consideravelmente nos últimos anos.

Não obstante, o que se nota é uma elevada presença de migrantes internacionais em relação à proporção da população de muitos países (Figura 15) e, conseqüentemente, a necessidade de promoção de ações de acolhimento e combate à vulnerabilidade por parte de órgãos governamentais e sociedade civil.

Figura 15 - Migrantes internacionais e proporção com a população dos países



Fonte: IMDH (2015)

Milesi e Marinucci (2005) relatam ainda que os novos fluxos migratórios podem causar estranhamentos para a população e representantes governamentais do país de acolhimento, pois, muitas vezes, os imigrantes são percebidos como uma ameaça por “roubarem” vagas de trabalho, utilizarem de serviços públicos de saúde e educação – por exemplo, e, ainda, serem responsabilizados pelo aumento da violência. Com efeito, esse entendimento da migração como problema, acarreta em restrições de todos os tipos.

Com um regime de migração internacional, as leis e regulamentos nacionais são insuficientes para abarcar muitas das necessidades e riscos de imigrantes, refugiados, deslocados e apátridas. O relatório de desenvolvimento humano (PNDU, 2014) indica a necessidade de criar um consenso da migração como um bem público global, para compilar interesses e metas comuns, principalmente referentes à proteção dos direitos humanos, redução dos custos de migração, facilitação do envio de remessas de dinheiro para o país de origem e, ainda, para melhorar a percepção social dos imigrantes e da migração.

Dentro dessas estatísticas e da problemática inerente às migrações internacionais contemporâneas temos a *diaspora* haitiana para o Brasil. Os imigrantes haitianos são comuns alvos das mencionadas exclusões, riscos e vulnerabilidades no país. Apesar de ser complexo e desafiador, precisamos conhecer o outro, praticar a alteridade, respeitar a diversidade cultural com a qual convivemos para, assim, favorecer a promoção dos direitos humanos. Nesse viés, apresentamos as próximas seções (2.2 e 2.3), a título de propiciar alguns conhecimentos das dimensões sócio-histórico-culturais que favoreceram a migração haitiana, especialmente ao Brasil.

2.2 DIASPORA HAITIANA: do que estamos falando?

Joseph Handerson, Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Geraldo Castro Cotinguiba, dentre outros autores, desmitificam a ideia que os haitianos passaram a migrar para o Brasil e outros países, a partir de 2010, exclusivamente por conta de um sismo catastrófico que atingiu o Haiti em janeiro daquele ano. A prática da *diaspora* para os haitianos vem de muito, possuindo conotações sociais e culturais.

O termo *diaspora* é antigo, frequentemente associado às escrituras bíblicas e aos judeus. Nas acepções do verbete “diáspora”, no dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2009, p.681), encontramos “dispersão dos judeus, no decorrer dos séculos, por todo o mundo” e “dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica”. Apesar de fazer referência a viagens forçadas/incentivadas que muitos grupos fizeram no passado, especialmente judeus, serve hoje para sinalizar o deslocamento de diversos povos ou etnias pelo mundo.

Nesta dissertação, assim como Handerson faz em seus trabalhos, grafaremos a palavra *diaspora* em itálico e sem acento para evidenciar seu real uso entre os haitianos, na língua crioula, assim como é o caso de *dyaspora*. Conforme Handerson (2015a, p.54), para os haitianos, esse termo se popularizou em 1980 entre aqueles que estavam nos Estados Unidos e eram contra a ditadura de Duvalier, e, nessa conjuntura, “o termo foi utilizado pelos padres católicos como um recurso político para reivindicar os direitos nos Estados Unidos e denunciar a ditadura no Haiti”. Após a volta daqueles exilados pela ditadura, em 1986, a expressão passou a ser utilizada em território nacional e, em 1990, já era conhecida e familiar a todos os haitianos, sendo também incorporada à língua crioula.

Handerson (2015a) descreve ainda sobre a grande quantidade de haitianos residentes fora do Haiti. O país que se localiza na América Central (região caribenha) e divide a Ilha *Hispaniola* com a República Dominicana, possui extensão territorial de 27,750 km² e população total de 10,711,067, em 2015 (BANCO MUNDIAL, 2016). Segundo dados apresentados pelo autor, obtidos junto ao Ministério dos Haitianos Residentes no Exterior, 4 a 5 milhões de haitianos residem fora de seu país, ou seja, praticamente a metade da população. Os Estados Unidos concentram o maior número de haitianos, cerca de 2 milhões; seguido da República Dominicana (750 mil), Cuba (400 mil), Canadá (120 mil) e França (100 mil). Além disso, a soma de haitianos em países latinos não mencionados é de 75 mil.

Figura 16 - Localização geográfica do Haiti



Fonte: Google Imagens (2016)

De acordo com a mesma fonte (HANDERSON, 2015a), em 2015, estimava-se a presença de 35 a 40 mil haitianos no Brasil, os quais faziam parte de uma população migrante de 1,5 milhões de pessoas, num país de 202 milhões de habitantes. A entrada em grande número passou a ocorrer após o terremoto de 2010, tendo como principal rota a tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru (Figura 17).

Figura 17 - Principais rotas de entrada de haitianos no Brasil



Fonte: Fernandes e Castro (2014)

O termo *diaspora* é polissêmico e utilizado tanto pelos haitianos que residem no Haiti, quanto pelos haitianos que residem no exterior. Trata-se de “uma categoria organizadora do mundo, pois designa pessoas, qualifica objetos, dinheiro, casas, ações” (HANDERSON, 2015a, p.52). Nesse sentido, Cotinguiba-Pimentel e Cotinguiba (2014) elucidam que *diaspora* é simultaneamente conceito e categoria por nomear o movimento de emigração haitiana para outros países, a própria pessoa que emigra e objetos enviados ou presenteados pelo *diaspora*.

Handerson (2015a) explica que as pessoas *diaspora* são aquelas que partem *aletranje* (ao exterior) e retornam ao Haiti temporariamente, especialmente para reafirmar laços com familiares, amigos e casas ali construídas e, em seguida, voltam *aletranje*. Desse modo, aquele que retorna permanentemente não é mais considerado *diaspora* do ponto de vista dos seus compatriotas; significando, muitas vezes, o fracasso de sua mobilidade. Nesse sentido, *diaspora* é “categoria de autodesignação e de alteridade”, distinguindo haitianos que moram no exterior, em relação aos que permaneceram no Haiti.

Comumente o retorno ao país é organizado com antecedência e juntar dinheiro, comprar roupas, sapatos e presentes, para levar, faz parte do ritual. Os haitianos que tiveram mais sucesso financeiro costumam ostentar, chegando com carros de luxo alugados e bem vestidos, inclusive com cordões de ouro. O chamado *gwo diaspora* (grande diáspora) também banca festas para os amigos e familiares e incorpora algumas palavras estrangeiras em seu léxico, misturando-as com suas falas em crioulo. (HANDERSON, 2015a)

O autor supracitado explana que os verbos *pati* (partir) e *vwayaje* (viajar) relacionam-se aos níveis de deslocamento no espaço transnacional. A categoria *vwayaje* designa os haitianos que ficam por pouco tempo no exterior, também conhecidos como *diaspora lokal*. Geralmente esses possuem uma boa condição financeira e viajam por motivos de turismo, negócios etc. O caso do *diaspora* (sem o acréscimo da palavra *lokal*) é diferente, pois ele não sabe se volta nem quando isso irá acontecer; parte sem a passagem de retorno, almejando conseguir um emprego, ganhar dinheiro e ter uma vida melhor. Além disso, para receber a alcunha de *diaspora*, é necessário residir por um longo período *aletranje*.

No entanto, apesar de residir *aletranje*, o *diaspora* conserva uma relação muito forte com sua família no Haiti, que vai além do envio de dinheiro, objetos e construção de casas. Handerson (2015a) destaca que é uma espécie de dever moral, talvez o principal, “mandar buscar” (*voye chèche*), ajudar a “entrar” (*antre*) alguns dos familiares mais próximos, além de ajudar a conseguir visto permanente no país (*fil*). Esses três verbos em crioulo - *voye chèche*, *antre*, *fil* - são empregados para fazer referência a viagens por meios legais e clandestinos. Essa é uma atitude de valorização da família, de honra, diante dos conhecidos e amigos no Haiti. A nova chegada do *diaspora* ao país, temporariamente, também possui essa conotação e representa o sucesso individual e coletivo da *diaspora*. Visitar a família e as casas construídas com o dinheiro *diaspora* contribui para o não distanciamento da própria pátria. Nas palavras do autor, *diáspora* “é uma experiência familiar e de sociabilidade” (2015, p.61).

Os destinos mais desejados pelos *diaspora* são os *peyi blan*⁷, que Handerson (2015a, p.69) classifica como “países estrangeiros industrializados e desenvolvidos economicamente, na sua grande maioria compostos por uma população branca significativa, mas não necessariamente”. Ademais, nesses locais, podem ganhar em *lajan diaspora* (moeda *diaspora*), a saber dólar americano e euro. Sobre os *peyi blan*, o autor ainda descreve:

Possuir algum membro da família *aletranje* é sinônimo de ter esperança de um dia “conhecer o país de Deus” (*konnen peyi Bondye a*), de *pati* ou *vwayaje* para *peyi blan*. A dimensão religiosa (de Deus) ganha toda sua força aqui para explicar o desejo de estar em mobilidade. O *peyi blan* seria um espaço simbólico imaginado, praticado e vivido. Nessa concepção, *diaspora* se nutre através de um sonho, uma utopia e também uma prática que se realiza pela mobilidade; de uma terra estrangeira imaginada, uma espécie de “lugar metafórico”. *Diaspora* é, ao mesmo tempo, uma construção ideológica e prática que modela a vida social das pessoas. *Diaspora* e *peyi blan* não correspondem apenas a lugares geográficos, mas a um mundo idealizado e vivido. (HANDERSON, 2015a, p.70)

Os principais *peyi blan*, na percepção dos haitianos, são os Estados Unidos, a França e o Canadá. O Brasil, por exemplo, é, por vezes, considerado *peyi blan* e por

⁷Handerson (2015a) apresenta outros significados e sentidos da categoria *peyi blan*, os quais não vamos nos deter aqui. Assim como *diaspora*, *peyi blan* é um termo polissêmico.

vezes *peyi etranje* - país estrangeiro que não é *peyi blan*⁸. Alguns haitianos *diaspora* defendem a ideia que o Brasil possui empregos e boa economia; e outros salientam que o salário mínimo é de baixo valor, há dificuldades em economizar e, também, não recebem em *lajan diáspora*. Os também nomeados *ti peyi* (países pequenos em aspectos sociais e econômicos) são uma espécie de corredor, uma estada temporária, para terem passaportes carimbados, demonstrando um estado de deslocamento contínuo, o que facilita a ida para os *peyi blan*. Assim sendo, os *ti peyi* configuram o início do processo de mobilidade.

Em relação a outros sentidos sociais da *diaspora*, numa abordagem etnográfica do uso da palavra entre haitianos em diversas situações de interação, Handerson (2015a, p. 53) relata:

As músicas haitianas produzidas no exterior são chamadas músicas de *diaspora*. As roupas enviadas são denominadas *rad diaspora* (roupa *diaspora*); o dólar americano e o euro, *lajan diaspora* (moedas *diaspora*); as casas construídas no Haiti por compatriotas residentes no exterior, combinando objetos (eletrônicos e eletrodomésticos, etc.), materiais de construção (cerâmicas, portas, janelas, luzes, etc.) do exterior com os do país, são denominadas *kay diaspora* (casas *diaspora*). A categoria *diaspora* também serve para qualificar ações, como nas expressões: *w'ap fè bagay diaspora* (está fazendo coisa de *diaspora*), ou *aji tankou diaspora* (você age como *diaspora*).

No excerto, *diaspora* é considerado como adjetivo que qualifica músicas, roupas, moedas e casas, o que significa que tais substantivos tiveram a ajuda de uma pessoa *diaspora* para serem constituídos ou conquistados. Ademais, costuma-se qualificar algumas ações como de *diáspora*. O autor supracitado menciona alguns exemplos: se algum haitiano compra carro ou casa de alto valor, banca grandes festas, as pessoas dizem que *w'ap fè bagay diaspora* (está fazendo coisa de *diaspora*); se anda bem arrumado, com roupas novas, cordões de ouro e perfumado, as pessoas dizem *ou sanble yon diáspora* (você parece um *diaspora*).

A categoria, segundo o mesmo autor, também está associada ao sucesso econômico, tendo em vista que 24%⁹ do Produto Interno Bruto (PIB) anual provêm de transações financeiras dos familiares que estão *aletranje*. No entanto, isso pode causar problemas matrimoniais, porque muitos homens e mulheres abandonam seus

⁸ Pode ser diferente a percepção de *peyi blan* para os *diaspora* e para os residentes no Haiti.

⁹ Dados do Fundo Multilateral de Investimento (FOMIN), mencionados por Handerson (2015a).

companheiros para manter relacionamento com um *diaspora*; seja porque este ganha bem mais que um residente no Haiti e, se mandar US\$ 400 mensais ao seu cônjuge, por exemplo, é o equivalente a cinco meses de trabalho no Haiti. Outro motivador é a possibilidade de se tornar *diaspora* e o(a) companheiro(a) “mandar buscar”.

A *diaspora*, em si, é uma “categoria de interação”, nas palavras de Handerson, por relacionar o mundo haitiano com o estrangeiro. A mobilidade entre espaços sociais e culturais faz parte da vida do *diaspora*, suscitando uma diversidade de referências e valores. O *diaspora* é, desse modo, destaque no campo social e simbólico haitiano, por determinar uma maneira de ser e estar no mundo. Implica saber circular e se relacionar nos diversos espaços (trans)nacionais; possuir uma forma singular de ser, pensar e agir que determinam seu estilo de vida.

Por fim, percebemos que a migração se dá não apenas pela busca de trabalho em outros países, mas por melhores condições de vida (COTINGUIBA-PIMENTEL, COTINGUIBA, 2014, p. 65), “não são os cérebros que migram, mas as pessoas inteiras e os motivos são muitos”. E, somando aos motivos já explanados, temos a busca pela educação, a possibilidade de estudo em universidades renomadas visando ascensão pessoal, profissional e reconhecimento dos seus compatriotas. Cotinguiba-Pimentel e Cotinguiba (2014), elucidam que as instituições públicas haitianas cobram uma taxa anual, dificultando a permanência de muitas crianças e há poucos cursos de pós-graduação. Assim sendo, muitos haitianos veem nos países de destino, como o Brasil, a oportunidade de continuar seus estudos.

Além disso, o Haiti enfrenta historicamente diversos problemas políticos, econômicos, sociais e ambientais, que corroboram para uma situação de vulnerabilidade social da população e, conseqüentemente, para a *diaspora*. E, como já disse Handerson (2015a, p. 65), muitos optam por “nunca mais voltar pelas condições sociais precárias, pela falta de oportunidade de estudos e de emprego, pela instabilidade política e insegurança sanitária, socioeconômica e pública”. Nessa perspectiva, a fim de obtermos uma visão expandida de motivadores da *diaspora* haitiana, refletiremos, na próxima seção, sobre alguns desses problemas políticos, econômicos, sociais e ambientais.

2.3 HAITI: uma reflexão sobre condições políticas, econômicas, sociais e ambientais

Diaspora nomeia a mobilidade de haitianos nos espaços (trans)nacionais, indica um modo de ser e estar no mundo que faz parte das suas vidas e cultura, além de designar objetos, ações, casas, dinheiro, entre outros (HANDERSON, 2015a). E os motivos para a *diaspora* são muitos e vêm de longo tempo, como se pôde perceber. Por isso tudo, é importante termos conhecimento sobre a situação política, econômica, social e ambiental do Haiti desde a época de sua colonização até o terremoto que o devastou em 2010. Diferentemente do que foi divulgado na mídia brasileira, não foi o terremoto o fator preponderante para a migração em massa ao Brasil.

Veremos que, dentre outros motivos, a migração se deve à instabilidade política e econômica, problemas ambientais historicamente enfrentados, além de fatores relacionados com o colonialismo do Haiti. As principais teorias e autores que embasam o estudo são: modernização reflexiva e sociedade de risco (BECK, 1997, 2010; GIDDENS, 1991; ACSELRAD, 2009); colonialismo e pós-colonialismo (SANTOS, 2004; ESCOBAR, 2005); epistemologia ambiental (LEFF, 2010). O texto se dividirá em dois momentos: o primeiro teórico (seções 2.3.1, 2.3.2 e 2.3.3) que servirá de base ao segundo, no qual faremos uma reflexão sobre o Haiti com base nas teorias. Apesar de parecer haver uma fratura na continuidade do texto que até então vem falando sobre migração haitiana, a parte teórica é fundamental para a análise da seção 2.3.3 que voltará a tratar sobre o tema.

2.3.1 Modernização Reflexiva e Sociedade de Risco

Beck (1997, p.12) inicia a obra “Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna” discorrendo sobre o conceito de modernização reflexiva, o qual significa em suas palavras “a possibilidade de uma (auto)destruição criativa para toda uma era: aquela da sociedade industrial” e “o ‘sujeito’ dessa destruição criativa não é a revolução, não é a crise, mas a vitória da modernização ocidental”.

Desse modo, para Beck (1997, p.12), a modernização reflexiva constitui um novo estágio, “em que o progresso pode se transformar em autodestruição, em que um tipo de modernização destrói outro e o modifica”. Em outras palavras, a sociedade industrial baseada no capitalismo e, em busca de desenvolvimento sem controle, tornou-se insustentável, uma vez que, o progresso pode se transformar em destruição. Para o referido autor, essa modernização ocorre silenciosa e despercebidamente pelos sociólogos, que continuam a coletar dados de acordo com as antigas categorias. Esclarece ainda que modernização reflexiva não implica reflexão, mas (antes) *autoconfrontação* com os efeitos da sociedade de risco, que não podem ser tratados e assimilados no sistema da sociedade industrial. Por conseguinte, é preciso repensar a velha sociedade industrial a fim de reinventar uma nova modernidade.

Contribuindo com a discussão, Giddens (1991, p.13) diz que “estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes”. Vale ressaltar que a visão de modernidade adotada pelo autor (1991, p.11) refere-se “ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do Século XVII, e que se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

Giddens (1991) discute ainda sobre as discontinuidades da modernidade, uma vez que os modos de vida produzidos por ela nos afastam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de maneira nunca vista anteriormente. As transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que as vistas em tempos passados, em se tratando de extensão e intenção.

De acordo com o autor (1991) supracitado, as discontinuidades entre o tradicional e o moderno envolvem diversas características. A primeira é o *ritmo de mudança* da era moderna, que apresenta extrema rapidez em relação aos sistemas pré-modernos. A segunda é *escopo da mudança*, que diz respeito às diferentes ondas de transformação social de acordo com as diferentes áreas do planeta. E a terceira é a *natureza intrínseca das instituições modernas*, pois algumas dessas instituições não existiam anteriormente.

Diante desse contexto, no que se refere à sociedade de risco, Beck (1997, p.15) considera que “qualquer um que conceba a modernização como um processo de

inovação autônoma deve contar até mesmo com a obsolescência da sociedade industrial”. O outro lado da obsolescência é a urgência da sociedade chamada de risco, a qual Beck (1997, p.15) descreve como “uma fase no desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais tendem cada vez mais a escapar das instituições para o controle da sociedade industrial”. Nesse sentido, o conceito de risco na modernidade nos faz compreender melhor acerca dos problemas decorrentes da modernização.

Ainda de acordo com Beck (1997, p.16),

A sociedade de risco não é uma opção que se pode escolher ou rejeitar no decorrer de disputas políticas. Ela surge na continuidade dos processos de modernização autônoma, que são cegos e surdos a seus próprios efeitos e ameaças. De maneira cumulativa e latente, estes últimos produzem ameaças que questionam e finalmente destroem as bases da sociedade industrial.

Dessa maneira, a sociedade de risco compreende um estágio da modernidade, onde começam a emergir ameaças decorrentes da sociedade industrial e isso levanta a questão da autolimitação daquele desenvolvimento, além de repensar os padrões de responsabilidade, segurança, controle, limitação do dano e distribuição das consequências do dano, considerando as ameaças potenciais.

Para Beck (1997), o conceito de sociedade de risco provoca transformações em três grandes áreas: o relacionamento da sociedade industrial moderna com os recursos da natureza e da cultura; o relacionamento da sociedade com as ameaças e os problemas produzidos por ela; e, as fontes de significado coletivas e específicas de grupo.

De modo geral, estamos passando hoje não apenas por um problema ambiental, mas sim por uma crise institucional profunda da própria sociedade industrial; e a imprevisibilidade das ameaças decorrentes do processo de desenvolvimento industrial exige uma autorreflexão sobre os problemas que essa sociedade de risco criou para si própria.

Beck (2010) assevera que os riscos sempre existiram, no entanto em dimensões e significados diferentes. Podemos exemplificar que quem saía em busca de “descobrir” novas terras e continentes enfrentava riscos, que se relacionam a ousadia e aventura,

riscos estes, podemos dizer, “pessoais”. Já os riscos modernos relacionam-se a uma ameaça global, de autodestruição da vida na Terra.

O autor descreve ainda sobre as florestas, que são desmatadas há séculos, porém com objetivos diferentes. Primeiramente elas eram destruídas para converter o espaço em pastos e plantações e, em seguida, passaram a ser exploradas inconsequentemente para obtenção de madeira. Já o contemporâneo desmatamento global acontece implicitamente em virtude da industrialização, trazendo diversas consequências sociais e políticas.

Ao discorrer sobre a arquitetura social e a dinâmica política das potenciais autoameaças civilizatórias, Beck (2010, p.27) afirma que:

Com a distribuição e o incremento dos riscos, surgem *situações sociais de ameaça*. Estas acompanham, na verdade, em algumas dimensões, a desigualdade de posições de estrato e classes sociais, fazendo valer entretanto uma lógica distributiva substancialmente distinta: os riscos da modernidade cedo ou tarde acabam alcançando aqueles que o produziram ou que lucram com eles. Eles contêm um *efeito bumerangue*, que implode o esquema de classes. Tampouco os ricos e poderosos estão seguros diante deles. Isto não apenas sob a forma de ameaças à saúde, mas também como ameaça à legitimidade, à propriedade e ao lucro: com o reconhecimento social de riscos da modernização estão associados desvalorizações e desapropriações ecológicas, que incidem múltipla e sistematicamente a contrapelo dos interesses de lucro e propriedade que impulsionam o processo de industrialização.

Nesse sentido, entra-se na discussão sobre a globalização dos riscos civilizatórios. Para o autor, os efeitos dos riscos são equalizados para todas as pessoas, dentro do seu raio de alcance. Ou seja, “[...] sociedades de risco simplesmente não são sociedades de classes; suas situações de ameaça não podem ser concebidas como situações de classe, da mesma forma como seus conflitos não podem ser concebidos como ‘conflitos de classe’” (BECK, 2010, p. 43).

Já na visão de Acselrad (2009), com a qual concordamos, diferentemente do modo de pensar de Beck e Giddens, os riscos não são iguais para todos. Acselrad considera simplista o raciocínio da crise ecológica como global, generalizada, atingindo a todos igualmente, pois encobre como os impactos estão distribuídos em incidência e intensidade. Segundo tal autor (2009, p.12), “sobre os mais pobres e os grupos étnicos desprovidos de poder recai, desproporcionalmente, a maior parte dos riscos ambientais

socialmente induzidos, seja no processo de extração dos recursos naturais, seja na disposição dos resíduos no ambiente”.

E, ainda faz uma crítica da junção dessa concepção socialmente homogênea da questão ambiental com estratégias neoliberais, uma vez que constitui o pensamento ecológico dominante na mídia, na política, nas empresas, entre outros. Não obstante, a concentração dos benefícios do desenvolvimento destina-se para poucos, enquanto a destinação desproporcional dos riscos ambientais para os mais pobres e para os grupos étnicos mais despossuídos, continua fora das discussões dos governos e grandes corporações. (ACSELRAD, 2009, p.15)

Contra esse pensamento dominante surge o Movimento de Justiça Ambiental, no qual a definição de justiça ambiental:

[É a condição de existência social configurada] através do tratamento justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e aplicação de políticas, leis e regulações ambientais. Por tratamento justo entende-se que nenhum grupo de pessoas, incluindo-se aí grupos étnicos, raciais ou de classe, deva suportar uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas resultantes da operação de empreendimentos industriais, comerciais e municipais, da execução de políticas e programas federais, estaduais, ou municipais, bem como das consequências resultantes da ausência ou omissão destas políticas. (ACSELRAD, 2009, p.16)

Parafrazeando o autor, essa noção de justiça ambiental considera “meio ambiente” como o todo, envolvendo suas dimensões ecológicas, físicas construídas, sociais, políticas, estéticas e econômicas; e afirma o direito de todo trabalhador a um ambiente de trabalho sadio e seguro. Ademais, assevera o direito das pessoas residirem em suas casas sem os perigos ambientais provenientes das ações físico-químicas das atividades produtivas.

A fim de ampliar a discussão, na próxima seção serão discutidos alguns aspectos do colonialismo e do pós-colonialismo, segundo Santos (2004) e Escobar (2005). Percebe-se que, neste debate, também está alicerçada uma questão epistemológica acerca dos conhecimentos e culturas do colonizador e do colonizado.

2.3.2 Colonialismo e Pós-Colonialismo

Santos (2004) faz uma discussão epistemológica sobre o pós-moderno, trazendo também o pós-colonial. Para o autor, a ideia da pós-modernidade tinha por objetivo radicalizar a crítica à modernidade ocidental, lançando uma nova teoria crítica. Essa ideia do pós-modernismo condensou-se na proposição que “vivemos em sociedade abraçados com problemas modernos, os quais devido a não realização prática dos valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade para os quais não dispomos de soluções modernas” (SANTOS, 2004, p. 5).

Em seguida, discute sobre a violência do colonialismo no ocidente, que jamais foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental. Isso se deve ao fato de o colonialismo europeu ser concebido, na história do ocidente, como missão civilizatória, indicando os caminhos a serem seguidos. Desse modo, questiona-se se a crítica à cultura política ocidental pode ser feita de dentro ou se implica a exterioridade das vítimas, que se tornaram parte da modernidade por meio da violência, exclusão e discriminação impostas por esta.

O autor entende por pós-colonialismo:

[...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre Norte e Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto e para quem o produz. (SANTOS, 2004, p. 8).

A expressão pós-colonialismo, para Santos (2004), supõe que o colonialismo teve um fim enquanto relação de dominação. Entretanto, o término do colonialismo não acabou também com as relações de poder de discriminação inseridas no seio das sociedades pós-coloniais.

Santos (2004) acrescenta ainda que o colonialismo assume grande centralidade no plano epistemológico. O autor apresenta duas formas de conhecimento asseguradas pela modernidade ocidental: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O primeiro é conceituado como “a forma de conhecimento que se constrói ao longo da trajetória entre a ignorância concebida como caos e o saber concebido como ordem” (SANTOS, 2004, p.16). Já o segundo, “se constrói ao longo de

uma trajetória entre a ignorância concebida como colonialismo e o saber concebido como solidariedade” (SANTOS, 2004, p.16). Assim, os colonizadores não reconhecem o colonizado como igual, vendo-os como objeto.

Para o autor,

A progressiva sobreposição da lógica do desenvolvimento do capitalismo levou à total supremacia do conhecimento-regulação que recodificou em seus próprios termos o conhecimento-emancipação. Assim, a forma de ignorância no conhecimento-emancipação, o colonialismo, foi recodificado como forma de saber no conhecimento-regulação, ou seja, o colonialismo como ordem. É este o processo histórico no qual a ciência moderna, progressivamente ao serviço do desenvolvimento capitalista, consolida a sua primazia epistemológica. (SANTOS, 2004, p.16)

Segundo Santos (2004), no passado, o colonialismo era visto como relação política sem capitalismo; porém, a partir do século XV, o capitalismo não pode ser visto nem pensado sem o colonialismo e vice-versa. Para Santos (2004, p.24) “apesar de mutualmente constituídos, capitalismo e colonialismo não se confundem. O capitalismo pode desenvolver-se sem o colonialismo, enquanto relação política, mas não o pode fazer sem o colonialismo enquanto relação social”. Pois, “[...] o conjunto de trocas desiguais que assentam na privação da humanidade da parte mais fraca como condição para sobreexplorar ou para a excluir como descartável” (SANTOS, 2004, p.24). Porém, enquanto formação social, o capitalismo não pode nem sobreexplorar os trabalhadores e nem descartar as populações, mas, ao mesmo tempo também o capitalismo não existe se não agir dessa forma.

Portanto, a teoria pós-colonial se insere num grupo de correntes teóricas e indutivas ainda presentes nas ciências sociais objetivando um melhor entendimento sobre o mundo moderno. O autor também vê nos países do Sul as marcas das relações coloniais; e o término do colonialismo não conseguiu eliminar a relação de dominação, restando ao autor se perguntar até que ponto estamos vivendo em sociedades pós-coloniais?

Corroborando com a discussão, Escobar (2005) descreve sobre repensar a natureza do lugar, local e global, pois segundo este autor “as mentes despertam num mundo, mas também em lugares concretos, e o conhecimento local é um modo de

consciência baseado no lugar, uma maneira lugar-específica de outorgar sentido ao mundo” (2005, p. 9). Para ele,

Um aspecto final da persistente marginalização do lugar na teoria ocidental é o das conseqüências que teve no pensar das realidades submetidas historicamente ao colonialismo ocidental. O domínio do espaço sobre o lugar tem operado como um dispositivo epistemológico profundo do eurocentrismo na construção da teoria social. Ao retirar ênfase da construção cultural do lugar a serviço do processo abstrato e aparentemente universal da formação do capital e do Estado, quase toda a teoria social convencional tornou invisíveis formas subalternas de pensar e modalidades locais e regionais de configurar o mundo. Esta negação do lugar tem múltiplas conseqüências para a teoria –das teorias do imperialismo até as da resistência, do desenvolvimento etc.– que pudessem ser melhor exploradas no âmbito ecológico. Neste âmbito, o desaparecimento do lugar está claramente vinculado à invisibilidade dos modelos culturalmente específicos da natureza e da construção dos ecossistemas. Somente nos últimos anos é que percebemos este fato. (ESCOBAR, 2005, p.4)

Partindo dessas discussões sobre colonialismo e pós-colonialismo, percebe-se que o Haiti sofreu algumas transformações após sua colonização pela França. Dentre estas, destaca-se o ambiente superexplorado em busca do desenvolvimento e de riquezas pelos franceses; a influência da colonização que invisibilizou as formas de pensar dos colonizados e, também, os modos locais e regionais de configurar o mundo. O sistema capitalista gerou assim uma crise para si mesmo, uma vez que explorou a natureza de maneira inadequada, sem equilíbrio, em sua busca desenfreada pelo desenvolvimento. Assim, inicia-se no Haiti uma crise ambiental e também uma crise epistemológica. Já se percebeu há muito tempo que esse modelo de desenvolvimento à custa do capital ambiental precisa ser reformulado, reconcebido, de modo que possibilite ao Haiti se reestruturar em todos os sentidos. A próxima seção discutirá sobre uma nova epistemologia que poderia ser adotada, a epistemologia ambiental, de Enrique Leff.

2.3.3 Crise ambiental e necessidade de uma nova epistemologia

Diversas mudanças catastróficas aconteceram no planeta ao longo dos séculos, culminando em uma deterioração socioambiental. E, segundo Leff (2010, p.194), para solucionar tamanho problema, não se necessita apenas de uma mudança natural, por meio da gestão consciente dos recursos naturais e dos danos ambientais; mas, de

sobremaneira, de uma mudança orientada pela “concepção metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo”.

Segundo Leff (2010, p.159), a globalização dos problemas ambientais conferiu a várias áreas do conhecimento científico o dever de incorporar valores e princípios ecológicos que garantam a sustentabilidade do processo de desenvolvimento. E, com isso, emergiram diversas abordagens metodológicas a fim de entender as diversas causas e o potencial simultâneo de um coletivo de processos de natureza física, biológica, tecnológica e social.

O referido autor compreende a problemática ambiental muito mais ampla do que uma crise ecológica, visto que:

[...] diz respeito a um questionamento do pensamento e do entendimento, da ontologia e da epistemologia através das quais a civilização ocidental tem compreendido o ser, os entes e as coisas; da ciência e da razão tecnológica através das quais temos dominado a natureza e economicizado o mundo moderno. (LEFF, 2010, p.194)

O autor (2010) também chama a crise ambiental como a crise do tempo moderno, uma vez que o risco ecológico coloca em questionamento o conhecimento do mundo. No bojo dessa discussão encontra-se a crise do modelo de conhecimento adotado na modernidade ocidental, o qual valoriza a cientificidade em detrimento de outros tipos de conhecimento, como os locais, regionais, religiosos e artísticos. Ademais, tal racionalidade fragmentou e compartimentou o conhecimento em diversas áreas, criando a tendência de tratar como simples o que é complexo; além de ponderar os seres humanos como produtores da “coisificação” da natureza, podendo dominá-la e controlá-la. Desse modo, precisamos refletir sobre a forma como temos produzido conhecimento.

Para Leff (2010), tal crise se expõe para a sociedade em geral na forma de limite econômico e populacional, limite dos desequilíbrios ecológicos, limite da pobreza e das desigualdades sociais, entre outros. Nas palavras do autor (2010, p. 191), é “um limite no real”, que constitui e dá novo sentido ao andamento da história, e, assim sendo, a assimilação da complexidade ambiental implica um processo de “desconstrução e reconstrução do pensamento”.

Por outro lado, Leff (2010, p.159) considera que “o ambiente está integrado por processos, tanto de ordem física como social, dominados e excluídos pela racionalidade econômica dominante”; e, dentre esses processos, estão: a exploração e degradação ambiental, envolvendo perdas de ordem biológica e cultural; a pobreza relacionada ao aniquilamento dos recursos e identidades étnicas dos povos; a decadência da qualidade de vida das pessoas, e; os preços ecológicos do desenvolvimento sendo pagos de maneira desigual. Não obstante, o ambiente insurge como um novo potencial produtivo, fruto da articulação entre a produtividade ecológica, a inovação tecnológica e a organização cultural.

Leff (2010) percebe o ambiente como uma categoria sociológica e não biológica referente a uma racionalidade social, conformada por condutas, valores e saberes, bem como por novos potenciais produtivos. Dessa forma, o ambiente econômico se constitui através das condições ecológicas da produção e da renovação dos recursos naturais; possuindo potencialidades e limites quanto às formas e ritmos de exploração dos recursos que condicionam os modos de valorização, acúmulo e reprodução do capital.

Desse modo, pode-se dizer que a crise ambiental é decorrente da falta de informação da lei que tem provocado na imaginação economicista a ideia da produção imensurável, desenfreada e ilimitada. Tal crise coloca em questionamento o modelo econômico adotado e desencadeia um projeto “de desconstrução da lógica unitária, da busca da verdade absoluta, do pensamento unidimensional, da ciência objetiva; do crescimento do conhecimento, do controle crescente do mundo, do domínio da natureza e da gestão racional do ambiente” (LEFF, 2010, p.195).

Leff (2010) debate a temática ambiental sob uma perspectiva interdisciplinar, visto que é errôneo idealizar o saber ambiental de forma homogênea, pelo fato de que sua edificação se dá através do intercâmbio interdisciplinar, em que se integram processos naturais e sociais diversos e matérias e racionalidades também diferentes entre si.

A complexidade ambiental inaugura uma nova reflexão sobre a natureza do ser, do saber e do conhecer, sobre a hibridação de conhecimentos na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade; sobre o diálogo de saberes e a inserção da subjetividade, dos valores e dos interesses nas tomadas de decisão e nas estratégias de apropriação da natureza. Mas questiona também as formas pelas quais os valores permeiam o conhecimento do mundo, abrindo um

espaço para o encontro entre o racional e o moral, entre a racionalidade formal e a racionalidade substantiva. (LEFF, 2010, p.195)

No excerto, verifica-se que autor entende que os problemas ambientais estabelecem uma reflexão a respeito da natureza do ser, do saber e do conhecer sobre o cruzamento de informações tanto de forma interdisciplinar como multidisciplinar; destacando também para a necessidade de um diálogo de saberes e a maneira com que os valores intervêm nas informações que temos do mundo.

Nesse sentido, pode-se entender que, para Leff (2010), a complexificação surge em decorrência do chamado “constrangimento do mundo e da natureza”, pela junção ideológica, tecnológica e econômica. Nessa perspectiva, é preciso que se abram novas possibilidades para transformar a história, tendo como aporte os potenciais da natureza complexa, atualizando o ser para projeções porvindouras.

Partindo do exposto até o momento, entende-se a epistemologia ambiental como uma nova racionalidade, ou seja, uma nova forma de se fazer conhecimento levando em consideração as necessidades ambientais do mundo moderno. O ideal seria que as pesquisas científicas que buscam compreender os problemas ambientais fossem feitas de modo interdisciplinar, uma vez que a complexidade do problema demanda o seu entendimento por mais de uma área do conhecimento.

2.3.4 Uma reflexão sobre o Haiti

Diante da teorização até aqui exposta, pode-se considerar o Haiti como uma sociedade de risco devido à situação de vulnerabilidade historicamente enfrentada. Os riscos ambientais são mais sentidos nesse país que em outros, como por exemplo, a República Dominicana, país com o qual divide a Ilha de *Hispaniola*. Na figura a seguir, pode-se observar a situação ambiental de ambos os países.

Figura 18 - Fronteira Haiti/República Dominicana



Fonte: National Geographic (2015)

Do lado direito, percebe-se a República Dominicana arborizada e com boa cobertura vegetal, enquanto do lado esquerdo vê-se o Haiti com sua extensão territorial totalmente desmatada. Isso nos leva a refletir sobre os fatores que levaram a tamanha destruição e, também, como estes estão associados aos atuais fenômenos migratórios.

Essa condição natural desfavorável não está associada apenas a um fator, mas sim a uma soma de fatores. Dentre estes, destaca-se o colonialismo francês e suas consequências nefastas. Ao utilizar da violência para dominar os africanos e escravizá-los, a cultura e os conhecimentos dos mesmos foram invisibilizados e inviabilizados, condicionando-os às práticas do colonizador.

Fonseca (2011, p.55) descreve que o Haiti é conhecido como “o primeiro país das Américas a por fim à escravidão e a tornar-se independente por meio de uma luta em que houve a participação da maioria da população, composta por negros escravos que culminou na constituição de uma república negra”. Prospere (2011) acrescenta que a metrópole estava politicamente desorganizada devido à Revolução Francesa, e os ideais que tomaram conta da colônia foram os de liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, apesar de o Haiti ser o primeiro país das Américas a conquistar a independência, percebe-se que o colonialismo ainda não foi superado, impossibilitando que o país possa se reerguer e se reconstruir em todos os sentidos.

Outro condicionante a ser considerado é a economia. Valler Filho (2007) menciona que o país prosperou entre os séculos XVII e XVIII, através da agromanufatura de açúcar, onde milhares de pessoas escravizadas trabalhavam. Por meio dessa monocultura o país ficou conhecido como “Pérola do Caribe”, enriquecendo rapidamente. Após esse período, houve a substituição da produção agroexportadora pela agricultura de subsistência; e entre 1820-1915 (segunda fase da história nacional) a economia voltou-se novamente para a exportação, principalmente com a produção de café. Assim, a monocultura foi utilizada por muito tempo, contribuindo também para a situação de degradação ambiental.

Além disso, Diamond (2005) destaca que a grande quantidade populacional somada a aspectos geográficos adversos produziram desmatamento e perda de solos em maior escala e intensidade no lado haitiano da ilha. Sobre essa situação, Arraes (2013, p.12) acrescenta que “as terras baixas do Haiti também foram quase que totalmente desmatadas no século XIX com a finalidade de abastecer os navios negreiros que traziam escravos e regressavam à Europa com madeira”.

Para Prospere e Martin (2011, p.3), outro aspecto considerado importante é:

[...] a enorme produção de carvão, como principal fonte de energia para mais de 70% da população haitiana. Essa forma de produção sem nenhum controle da parte das autoridades locais, constitui-se uma das causas da aceleração do desmatamento do país. Notamos pouco interesse da parte do governo local, ONGs, a comunidade internacional em discutir essa problemática (produção de carvão=desmatamento) e propor alternativas para encontrar soluções contra esse “mal necessário” que acompanha o povo haitiano durante seus 200 anos de história.

Como se nota, junto à falta de controle da produção de carvão estão os problemas ambientais, em especial o desmatamento desenfreado que acompanha este país praticamente desde sua colonização. E, segundo Diamond (2005), esses problemas aliados ao empobrecimento vêm aumentando nos últimos 40 anos, apesar do governo dominicano lançar, de forma urgente, políticas para amortizar a remoção de florestas, importando propano e gás natural liquefeito. Mas “a pobreza do Haiti forçou seu povo a permanecer dependente do carvão como combustível, acelerando a destruições florestais que lhes restavam” (DIAMOND, 2005, p.12).

Ainda em relação à economia, Rosa (2006) discute sobre a dependência econômica do Estado haitiano em relação ao capital estrangeiro. Para ele:

Vários fatores condicionaram a dependência econômica do Estado haitiano em relação ao capital estrangeiro, entre eles, a geopolítica, a dificuldade em implementar uma economia de mercado capaz de gerar auto-sustentabilidade ao país e a dependência cultural ideológica e política das elites haitianas à Flórida, especificamente sua capital, Miami. Herdeiro ideológico do modelo colonial de desenvolvimento baseado na monocultura e alvo de um isolamento comercial, promovido pela França, nos períodos cruciais de estabilização econômica (pós-independência), inimigo histórico do país vizinho – A República Dominicana, associado às crises financeiras internacionais e a um mercado crescente e heterogêneo de produção de cana-de-açúcar, o Haiti tornou-se cronicamente dependente de assistência financeira e humanitária, vinda especialmente dos Estados Unidos e, colateralmente, do Canadá e da ONU. Ademais, a proximidade geográfica tanto dos Estados Unidos quanto de Cuba, torna o país uma região de disputas políticas e ideológicas bastante marcadas. Muitos críticos desta dependência argumentam que, no Haiti, o colonialismo ainda se faz nitidamente presente, nos mesmos moldes dos séculos XVIII (ROSA, 2006, p13).

Em outras palavras, desde a colonização pelos franceses até a época de sua independência e parte do século XX, o Haiti desenvolveu uma economia agrícola sacrificando seu capital ambiental; e, em prol da economia, a maior parte das florestas do país foi desmatada e os solos tiveram corrosão devido ao uso intenso e indevido. (DIAMOND, 2005)

Também devemos considerar os problemas políticos historicamente enfrentados pelo país. Conforme Valler Filho (2007), o Haiti foi marcado por vários governos ditatoriais e golpes de estado ao longo da história, não tendo tranquilidade nem paz social. Os Estados Unidos permaneceram no território até 1934, mas a interferência de governos externos na economia e política do país perdurou. A partir dessa data, foi usada a violência para manter a paz no país, sempre com o apoio das Forças Armadas dos Estados Unidos. Em 1986, depois de quase 30 anos de ditadura, o Haiti passou a ser dirigido por governos provisórios, os quais não conseguiram romper com os problemas políticos, sociais e econômicos do país, que foram ainda mais acentuados pelo anterior: a dinastia de Duvalier.

Ao longo do século XX a instabilidade política somente provocava uma governança quase nula em várias regiões do país derivando na pouca proteção ambiental por parte do governo. Aliado à pobreza da população e a falta de políticas governamentais que objetivassem reduzi-la, não se via outra saída a não ser explorar os recursos naturais do país buscando uma forma de sustento. (ARRAES, 2013)

Também se destaca que os governantes haitianos nada fizeram de prático para o desenvolvimento do país ou redução da pobreza, e, por falta dessas medidas, atualmente percebe-se um cenário de empobrecimento generalizado e uma economia muito pouco desenvolvida. (ARRAES, 2013)

Além da falta de consciência de desenvolvimento sustentável, o desmatamento e falta de políticas públicas, o Haiti sofreu um terremoto em 12 de Janeiro de 2010. Segundo Arraes (2013) a amplitude desse desastre no Haiti é resultado da situação de grande vulnerabilidade do país. Vulnerabilidade originada pelo baixo nível de desenvolvimento, inconstância política e grande degradação ambiental.

Arraes (2013, p.23) diz que:

O modelo de desenvolvimento adotado historicamente pelo Haiti é o de predação intensiva de seus ecossistemas. Esse modelo não-sustentável de baixa proteção ambiental e sem gestão eficiente dos recursos naturais não trouxe riqueza nem desenvolvimento econômico para o país, pelo contrário. A destruição dos ecossistemas para ganhos econômicos na verdade não gerou desenvolvimento econômico (apenas riqueza para um grupo concentrado de pessoas) nem infra-estrutura para lidar com os eventos extremos da natureza. O baixo nível de desenvolvimento fez com que o país se tornasse vulnerável, sem capacidade de resposta e com baixa resiliência aos desastres. O terremoto é um fenômeno físico da natureza cuja ocorrência não pode ser controlada pelos humanos, entretanto o fenômeno físico sozinho não produz o desastre. O desastre é o resultado da soma de diversos fatores, muitos deles consequência das atividades e escolhas humanas.

Esse modelo de desenvolvimento adotado pelo Haiti, que utilizou da exploração dos recursos naturais é totalmente insustentável, pois tolera a destruição do meio ambiente. A crise ecológica moderna mostra o fracasso da ação colonizadora em relação ao meio ambiente, pois buscou desenfreadamente riquezas e desenvolvimento sem pensar nos riscos para a sociedade. Associando com as ideias de Beck, a princípio os riscos desse modelo eram imperceptíveis, no entanto a logo prazo mostraram a potencialidade de destruição, atingindo a todas as classes sociais. Porém, Acsehrad (2009) acrescenta que os riscos não são igualmente sentidos por todos. Nesse caso, os mais pobres e das regiões mais atingidas pela destruição são os mais prejudicados.

Quando Acsehrad (2009) discute que sobre os mais pobres e os grupos étnicos mais desprovidos de poder recai maior parte dos riscos ambientais, também identificamos a situação do Haiti. Este é considerado o país mais empobrecido da

América de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e tem como grande maioria da população descendentes de negros africanos, os quais foram escravizados no passado. Assim, a extração dos recursos naturais foi feita por muito tempo pelos grupos dominantes, no caso pelos europeus.

Como já dizia Giddens (1991), o risco na alta modernidade significa uma consciência do lado sombrio da modernidade, que não considera os limites do uso da racionalidade científica nem os danos causados pelas práticas exploratórias. Assim, questionam-se os modelos utilizados historicamente pelo Haiti, pautados em uma predição de controle social. Corroborando com a discussão, trazemos Raynaut (2009) e a ideia de que a exploração dos recursos do planeta era inesgotável, assim como a convicção de uma fé sem falha nos progressos da ciência.

Ampliando a discussão com Beck (1997), a sociedade de risco surge com o processo de modernização autônomo, que desconhece as consequências e ameaças dos seus próprios atos. Desse modo, emergem ameaças decorrentes do processo de desenvolvimento do Haiti, que fazem repensar sobre responsabilidade, segurança, controle e limitação desses danos, além da distribuição de suas consequências. Assim, nessa sociedade de risco constituída, destaca-se a importância social e econômica do saber sobre riscos e perigos.

Para alterar essa situação é também preciso repensar o papel da ciência no mundo, de forma que ela possa dar conta de contribuir para a resolução dos problemas que ameaçam a vida no planeta. Pelas proporções das ameaças é preciso que essa nova epistemologia envolva diversas áreas do conhecimento, pois apenas uma não dará conta da sua complexidade e totalidade. Também é preciso que haja uma revolução no pensamento, na mentalidade, nos conhecimentos em busca de um mundo sustentável, igualitário e democrático.

Desse modo, percebe-se que há uma crise do pensamento que nos leva a refletir sobre uma nova epistemologia, uma vez que existem problemas de degradação ambiental, de exploração dos recursos naturais pelos seus colonizadores e o fato da grande probabilidade ou quase certeza, deste país num futuro próximo transformar-se num deserto. Assim, essa nova episteme tem de ser construída, mudando-se a mentalidade colonizada na população haitiana.

Portanto, a literatura aponta que as causas estruturais que levam os haitianos a deixarem seu país em direção ao Brasil existem desde muito antes do terremoto em 2010, e deverão persistir pelos próximos anos. No caso dos haitianos, a migração ocorre há muito tempo e se deve, dentre outros motivos, à instabilidade econômica, desmatamento desenfreado e política daquele país, e outros fatores que já vem desde a época de sua colonização.

Tanto Beck (1997) quanto Giddens (1991) entendem que, na sociedade de risco, uma das soluções seria o desenvolvimento sustentável, almejado de forma constante por todos os agentes sociais que estão envolvidos com a questão ambiental, sejam eles públicos ou privados, individuais ou coletivos, não importando a classe social da qual pertencem. Nesse sentido, é preciso romper com os antigos modelos para se buscar novos métodos de saber ambiental, embasadas num extenso debate, justo e consciente, buscando assim, uma maneira de solucionar a crise ambiental. Assim, com modelos novos de ação, seria possível encontrar uma solução para os estragos ecológicos causados na sociedade, procurando resultados positivos na prevenção da degradação ecológica de qualquer país e mais diretamente o Haiti.

Diante desse cenário cultural, ambiental, político, econômico e social muitos haitianos passaram a se deslocar para outros países, inclusive para o Brasil. Conforme já mencionado, a partir de 2010, uma grande leva de haitianos entrou indocumentada no Brasil, principalmente pelas fronteiras com o Acre e o Amazonas. Em vista disso, as entidades de cidades fronteiriças tiveram de tomar medidas para auxiliar no alocamento desta população. Outra situação desafiadora foi em relação à documentação e políticas públicas brasileiras para imigrantes, que estão desatualizadas para o atual contexto migratório. Veremos mais detalhadamente essa questão no próximo capítulo

3 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA IMIGRANTES

A imigração para o Brasil não é inédita, visto que há um histórico de chegada de pessoas de inúmeras nacionalidades ao longo dos séculos. Entre os séculos XVI e XIX, no período colonial, o país era habitado por nativos indígenas, colonizadores portugueses e africanos escravizados. Esses últimos foram trazidos para trabalhar nas Capitânicas Hereditárias¹⁰ e assegurar a renda de seus donos.

A partir de 1747, com a extinção das Capitânicas Hereditárias pela Carta Régia, inicia-se a imigração de açorianos para os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil em 1808, o decreto 28 autoriza a formação de colônias urbanas com imigrantes de países estrangeiros. De 1812 até a década de 1970, o Brasil acolhe imigrações esporádicas de diferentes nacionalidades inglesas, suíças, francesas, polonesas, russo-ucranianas, turcas, libanesas, austríacas e lituanas. Em 1812 vieram os chineses; em 1817, os suíços; em 1818, o primeiro núcleo de alemães fixando-se na Bahia, para continuar de forma constante e progressiva no Rio Grande do Sul (1824) e Santa Catarina (1827). Importante também foi a presença italiana que participará da Revolução Farroupilha (1835/1845). (ZAMBERLAM *et al.*, 2014, p.9)

Entre as décadas de 1870 e 1959 predominou a imigração europeia, principalmente de italianos, alemães, espanhóis, poloneses, russos, portugueses e holandeses; e, em menor quantidade, a imigração asiática. Os principais motivos que determinaram a emigração relacionam-se a falência de artesãos e pequenos empreendedores domésticos e substituição de trabalhadores camponeses por novas máquinas agrícolas, devido a Revolução Industrial; avanços da medicina que proporcionaram um inchaço populacional; problemas políticos e econômicos das nações; além de frequentes guerras. Com o fim legal da escravidão negra, em 1888, esses imigrantes foram atraídos para o trabalho nas fazendas de café e cana-de-açúcar da região Sudeste e para a continuidade da colonização dos três estados da região Sul do Brasil.

¹⁰ Modelo de administração territorial criado pelo rei de Portugal, D. João III, em 1534, o qual dividiu o território brasileiro em grandes faixas, atribuindo a administração para particulares (especialmente nobres relacionados à Coroa Portuguesa), com o objetivo de colonizar e impedir a entrada de estrangeiros.

De 1960 até 1999 diminuiu a imigração de europeus e asiáticos, crescendo a de latino-americanos, coreanos e africanos. Dentre os motivos que geraram a emigração, podemos citar: ditaduras militares e perseguições nos países da América Latina; a Guerra da Coreia e embates entre ideologias comunista e capitalista; independência de colônias africanas e criação de Estados independentes. (ZAMBERLAM et al., 2014)

No entanto, não podemos conceber a migração como algo do passado. Nos últimos anos, o Brasil tem se tornado destino de europeus, africanos, asiáticos, latino-americanos e caribenhos. Desse modo, surgiram novos rostos da imigração, como são chamados por Zamberlan *et al* (2014), dentre os quais estão os haitianos. Conforme Cotinguiba e Pimentel (2012),

[...] especialmente a partir da segunda metade [século XX], tem-se assistido à migração em massa de haitianos para outros países em busca de melhores condições de vida, seja por liberdade política e social, seja pela busca de oportunidades de trabalho ou estudos e, nesse sentido o Brasil figura como um dos destinos da emigração haitiana na contemporaneidade. (COTINGUIBA, PIMENTEL, 2012, p. 2)

Falar sobre essa *diaspora* dos haitianos ao Brasil é, também, falar sobre políticas públicas, em especial da ausência de uma política migratória no país. A chegada de haitianos - a partir de 2010 - em grande número, indocumentados, sem ter onde permanecer e com dificuldades de comunicação, colocaram na pauta governamental a questão da política migratória, o que não acontecia há muito tempo, como veremos a seguir.

Diante do exposto, esse capítulo objetiva analisar princípios e diretrizes de políticas públicas brasileiras para imigrantes, em especial para haitianos. Serão apresentados estudos sobre origem, conceitos e desenvolvimento de políticas públicas (seção 3.1); e, em seguida, levantadas e analisadas diretrizes e princípios de políticas públicas brasileiras para imigrantes (seção 3.2), até chegar à situação dos haitianos (seção 3.3). Trata-se de um levantamento histórico, tendo em vista os inúmeros contextos de imigração ao Brasil e as diversas interpretações em relação à presença dos imigrantes, impondo políticas mais ou menos restritivas. Por fim, discutiremos sobre a presença dos haitianos no Paraná e respectivas políticas públicas estaduais (seção 3.4).

3.1 CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Souza (2006), a área de conhecimento e disciplina acadêmica de política pública surge nos Estados Unidos, dando ênfase aos estudos sobre a ação dos governos. Já na Europa, que detinha tradição em pesquisas e estudos sobre a temática, enfatizava-se a análise sobre o Estado e suas instituições. Foi após esse período que vieram os estudos sobre o governo - tido como uma das principais instituições responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Desse modo, os Estados Unidos pularam uma das etapas europeias e largaram na frente em relação aos estudos acadêmicos.

Os estudos sobre políticas públicas, na área do governo, propriamente dito, datam de 1948, tendo Robert McNamara como precursor. Apesar disso, ainda não há consenso sobre o seu conceito. Souza (2006, p.24) afirma que “a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.”

Souza (2006) afirma que além dos governos, outras instituições podem estar envolvidas na formulação de políticas públicas, destacando os movimentos sociais e os grupos de interesse, como ONGs, ONU, cooperativas, corporações, grupos ambientalistas, grupos culturais e religiosos, instituições de benemerência, entre outros. O ciclo organiza-se nas seguintes etapas: definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Ainda seguindo esse raciocínio:

À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas. A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afeta os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo

contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso. A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas. (SOUZA, 2006, p.30)

Segundo a autora, “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas” (SOUZA, 2006, p.26), e, após serem implementadas, passam por processos de acompanhamento e avaliação. Vale lembrar que políticas públicas podem requerer a aprovação de nova legislação.

No caso dos haitianos no Brasil, houve discussões e reflexões no campo das políticas públicas migratórias, abrangendo a formulação de uma nova Lei de Migração em âmbito nacional, além de planos estaduais para acolhimento e garantia de acesso a algumas liberdades. Compreende-se que a noção de liberdade

[...] envolve tanto os processos que permitem a liberdade de ações e decisões como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais. A privação de liberdade pode surgir em razão de processos inadequados (como a violação do direito ao voto ou de outros direitos políticos ou civis), ou de oportunidades inadequadas que algumas pessoas têm para realizar o mínimo do que gostariam. (SEN, 2000, p.32)

O mesmo autor considera a liberdade dos indivíduos como elementos constitutivos básicos para o desenvolvimento. Nesse sentido, discorre sobre a expansão das “capacidades” das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam. Sen (2000, p.32) afirma que “essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo.”

Para Sen (2000), a liberdade faz com que o indivíduo aumente seu potencial de cuidar de si e de influenciar no meio em que vive. Assim sendo, este desempenha o papel de agente, enquanto membro público e participante das ações econômicas, sociais e políticas.

Essa perspectiva de liberdade, apresentada por Sen, está relacionada com a qualidade de vida como um todo, não apenas nos recursos financeiros que as pessoas possuem. No entanto, historicamente as discussões sobre políticas enfatizam a pobreza

e a desigualdade por meio da renda, deixando de lado outras variáveis (desemprego, doença, baixo nível de instrução e exclusão social).

Para o autor,

a questão da discussão política e participação social é, portanto, central para a elaboração de políticas públicas em estrutura democrática. O uso de prerrogativas democráticas – tanto as liberdades políticas como os direitos civis – é parte crucial do exercício na própria elaboração de políticas econômicas, em adição a outros papéis que essas prerrogativas possam ter. Em uma abordagem orientada para a liberdade, as liberdades participativas não podem deixar de ser centrais para a análise de políticas públicas. (SEN, 2000, p.134)

Assim sendo, a participação social é importantíssima para a elaboração e análise de políticas públicas, tendo em vista a democracia. Agora que já discorreremos sobre a importância e a necessidade das mesmas para ampliar as liberdades dos indivíduos, convém traçar um panorama de como a legislação brasileira tratou a questão migratória, para depois discorrer sobre as necessidades de políticas públicas voltadas para o atual contexto brasileiro.

3.2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA IMIGRANTES

As políticas públicas para imigrantes sofreram alterações em sua regulamentação ao longo do tempo. Milesi e Marinucci (2005) afirmam que no século XIX, muitos países não faziam distinção entre os direitos dos nacionais e dos estrangeiros, como é o caso do código Civil holandês (1839), do Código Civil chileno (1855), do Código Civil Argentino (1869) e do Código Civil Italiano (1865). Porém, após as guerras mundiais das décadas de 1920 e 1930 houve um retrocesso sobre o entendimento dos direitos do migrante, sendo que muitos países restringiram os direitos dos estrangeiros em suas legislações.

Milesi e Marinucci (2005) asseveram que as Constituições brasileiras de 1934 e de 1937 refletem essa tendência. A Constituição de 1934 institui o sistema de cotas, que impede a aglomeração de imigrantes no território nacional. O artigo 121 dispõe que “a lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses

econômicos do país”. Especificamente os parágrafos 6 e 7 tratam sobre a questão dos estrangeiros:

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.

§ 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena. (BRASIL, 1934, p. 14)

Já a Constituição de 1937 expande as proibições migratórias, incumbindo unicamente a União o poder de legislar sobre migração, podendo ainda limitar certas etnias ou nacionalidades. O artigo 16 descreve que compete privativamente à União o poder de legislar sobre “a naturalização, a entrada no território nacional e saída desse território, a emigração e imigração, os passaportes, a expulsão de estrangeiros do território nacional e proibição de permanência ou de estada no mesmo, a extradição.”

Posteriormente o Decreto 383, de 18 de abril de 1938, veda a estrangeiros a atividade política no Brasil. E, o Decreto-Lei 406, de 04 de maio de 1938, dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional, listando no artigo 1º quem não seria mais aceito no território nacional:

I - aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos; II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres; III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicômanos; IV - doentes de moléstias infectocontagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública; V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional; VI - menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento; VII - que não provem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência; VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições; IX - já anteriormente expulsos do país, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado; X - condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira; XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais. (BRASIL, 1938, p.1)

Neste excerto, percebe-se uma postura altamente preconceituosa do governo brasileiro, à época, no que tange a estrangeiros, dificultando o processo de entrada e permanência no país. Isso também se apresenta no artigo 2º, que discorre sobre o

direito do Governo Federal de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas “raças ou origens”. A Legislação de 1946 também previa restrições aos direitos dos estrangeiros.

Após a II Guerra Mundial, o governo brasileiro passa a flexibilizar a política migratória em busca de mão de obra e também para acolher refugiados e deslocados dessa guerra. O Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945, parece apresentar maleabilidade quando diz que “todo estrangeiro poderá entrar no Brasil, desde que satisfaça as condições estabelecidas por esta lei”. No entanto, privilegia a migração europeia.

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 941 de 13/10/1969 e a Lei nº 6.815 de 19/08/1980 (Estatuto do Estrangeiro) definem a situação jurídica do estrangeiro no Brasil e apresentam outras providências. O artigo 2º do Estatuto estabelece que na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional. Nesse sentido, também se passou a dar ao estrangeiro o tratamento de regime policial e penal.

De acordo com Zamberlam (2013), o Estatuto do Estrangeiro implanta uma estrutura burocrática complexa e com competências fragmentadas, dividindo-se em Ministério do Trabalho, Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Justiça. Também retira a responsabilidade dos Estados Federativos e dos Municípios na mediação com os imigrantes ao canalizar todo o processo para a Polícia Federal, o que estimula a entrada irregular de estrangeiros. Ainda de acordo com a mesma fonte, o Estatuto criou o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) para equacionar questões pontuais e operacionalizar políticas só de controle ou seleção dos fluxos migratórios. O Conselho Nacional de Refugiados (CONARE) – Lei 9.474/97 - surge mais adiante com o mesmo propósito.

O Brasil e o mundo, nas três últimas décadas do século XX, apresentam outro cenário em relação às leis de imigração. Estas passam a incorporar os direitos humanos no arcabouço jurídico, na estrutura do Estado e nas relações cotidianas; e o Estado passa a adotar indicadores sociais na avaliação da gestão pública (1973). De tal modo, a Constituição Federal de 1988 absorve esses avanços, discorrendo no 5º artigo

que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

No entanto, a Constituição de 1988 deixa a questão migratória para a lei ordinária (até hoje permanece a do período ditatorial); dá ao Estado o poder de legislar sobre a cidadania (quem pode ser e quem não pode ser cidadão brasileiro); e introduz inovações, como a que todos os residentes no país têm seus direitos fundamentais resguardados e é beneficiário das políticas sociais.

Desde o início do processo imigratório do século XIX até hoje, o Brasil introduz o imigrante numa pura relação de trabalho, sem estabelecer uma política de integração que o insira na sociedade (MARTINS, 2005). Em outras palavras, os estrangeiros ainda são orientados pelo Estatuto de 1980 (instaurado no contexto da ditadura militar), que está ultrapassado e desatualizado diante das atuais necessidades migratórias.

Milesi e Marinucci (2005, p.1) afirmam que:

A mudança de perspectiva global no tratamento aos migrantes passa, necessariamente, pela mudança legislativa interna de países, como o Brasil, que consigam entender a problemática das migrações como uma realidade indiscutível e desafiadora, mas que, além das questões meramente controladoras, policiais e estatais, deve ser visto como uma questão social, sob o paradigma do respeito aos direitos humanos em sua totalidade.

O Brasil, após 2008, passa a apresentar sinais de alterações de suas políticas públicas para imigrantes, com algumas ações de órgãos federais. São lançados dois Projetos de Lei, o PL 5.655 de 2009 (enviado ao Congresso pelo Ministério da Justiça) e o PLS nº 288 de 2013 (Senador Aloysio Nunes). O primeiro dispõe sobre o ingresso, permanência e saída de estrangeiros no território nacional, o instituto da naturalização, as medidas compulsórias, transforma o Conselho Nacional de Imigração em Conselho Nacional de Migração, define infrações e dá outras providências; enquanto o segundo institui a Lei de Migração e regula entrada e estada de estrangeiros no Brasil.

Essa nova Lei de Migrações (2013) foi criada por comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Justiça e deverá substituir o Estatuto do Estrangeiro. A comissão especial realizou, no decorrer de meses, um trabalho grande e profundo, ouvindo sugestões/reivindicações de imigrantes e entidades. O ministro da justiça, José

Eduardo Cardozo, declara em entrevista ao Portal Brasil¹¹, publicada em 29/08/2014, motivos que levaram ao desenvolvimento dessa proposta:

Nós quisemos reconhecer os direitos dos estrangeiros no Brasil e atender às expectativas de mudanças adequadas à nova realidade brasileira. O Brasil é um País que acolhe quem vem de outros países para tentar um vida melhor aqui. Nada mais justo do que termos uma nova lei proposta por especialistas e feita de maneira colaborativa com vários setores da sociedade.

O Projeto de Lei do Senado (PLS) 288/13, de autoria do senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP), foi aprovado pela Comissão de Relações Exteriores do Senado em 21/05/2015. Passou por nova votação, em 02/07/2015, sendo aprovado em caráter terminativo. Então seguiu para análise no plenário da Câmara dos Deputados e foi aprovado no dia 06/12/2016. Como houve mudanças no texto, o PL voltará ao Senado para deliberação final antes de ser encaminhado para sanção presidencial.

O PLS 288/13 institui a Lei de Migração que dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para os emigrantes. O texto aprovado determina ainda penalidades para o crime de tráfico de pessoas, estabelecendo reclusão de 1 a 5 anos mais multa para quem promover a entrada ilegal de estrangeiros em território nacional e de brasileiros em países estrangeiros. Em caso de violência e subordinação da vítima a situações degradantes a pena poderá expandir de um sexto a um terço.

Para efeito dessa Lei, considera-se: a) migrante - toda pessoa que se desloca de um país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida; b) imigrante – toda pessoa, nacional de outro país ou apátrida, que trabalhe ou resida e se estabeleça temporária ou definitivamente no Brasil; c) emigrante – o brasileiro que se estabeleça temporária ou definitivamente no exterior; d) residente fronteiriço – toda pessoa, nacional de outro país ou apátrida, que conserva a sua residência habitual em um município fronteiriço de país vizinho; e) visitante – toda pessoa, nacional de outro país

¹¹ Página do Governo Federal que apresenta diversas informações sobre o Brasil. Entrevista disponível no link: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/08/nova-lei-de-migracoes-devera-substituir-estatuto-do-estrangeiro>>.

ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente em território nacional; f) apátrida – toda pessoa que não seja considerada por qualquer Estado, seguindo a sua legislação, como seu nacional, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002.

Esta nova Lei de Migração (BRASIL, PLS 288/13, p.2) apresenta como princípios:

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

Percebemos nessa lei, um novo entendimento dos órgãos federais em relação às migrações como um todo, apresentando princípios que não ferem os direitos humanos, diminuem as burocracias para a concessão de vistos, principalmente àqueles que buscam asilo no país. Também são incluídos no texto os “residentes fronteiriços”, que até então não eram retratados. Para os brasileiros que moram no exterior e desejam voltar garante-se a possibilidade de trazer bens sem cobrança de taxas. Ainda repudiam-se práticas discriminatórias, racistas e xenofóbicas. De modo geral, o PLS 288/13 discorre sobre direitos e garantias para os migrantes, envolvendo diversas medidas que também contribuem para a inserção social. Sua aprovação representará uma grande conquista principalmente para as comunidades de migrantes e refugiados residentes no Brasil.

Na próxima seção veremos sobre a situação dos haitianos no Brasil e os desafios em relação às políticas públicas brasileiras para imigrantes. Primeiramente discutimos sobre legislação internacional que ampara imigrantes e refugiados, refletindo acerca da classificação dos haitianos; e, em seguida, discorreremos sobre políticas públicas brasileiras direcionadas para nacionais do Haiti.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA HAITIANOS

De acordo com informações disponíveis no site da *Conectas Direitos Humanos*¹², após a crise de 2008 ocorreram novos movimentos migratórios, dentre os quais se destacam: a redução do fluxo de saída de brasileiros para o exterior; a ampliação do processo de retorno; e, a imigração tendo o Brasil como destino e trânsito. Sobre esse último movimento, que é o enfoque da presente pesquisa, apresentam-se os principais envolvidos: 1) migrantes na área do Mercosul, por meio do acordo de livre residência entre os países da região; 2) novos fluxos de imigrantes de países que não tinham a tradição de migração em direção ao Brasil como Bangladesh, Senegal, Haiti e países africanos.

¹²Conectas Direitos Humanos é uma organização não governamental internacional, sem fins lucrativos, fundada em setembro de 2001 em São Paulo – Brasil

Em se tratando de questões internacionais, os migrantes possuem atualmente dois instrumentos jurídicos: a Convenção da ONU para a Proteção dos Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias, de 1990; e a Convenção da ONU sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1951, e seu Protocolo, de 1967. O primeiro dispõe de questões básicas para tratamento dos migrantes econômicos e membros de sua família, mas envolve países desenvolvidos e subdesenvolvidos deixando de lado os demais. Alguns países recusam-se a participar e não dão a devida atenção ao assunto. O segundo envolve os refugiados da Segunda Guerra Mundial e posteriormente, em 1967, contempla outros refugiados.

Corroborando com a discussão dos regimes internacionais, Claro afirma que

[...] apenas ao tema dos refugiados pode ser atribuído um regime específico. Pode-se concluir que não apenas a temática migratória possui normativa e princípios escassos, mas que, sobretudo, as questões migratórias tendem a permanecer sob o direito e a política domésticos dos Estados, sob a alegação de soberania e de segurança nacional a respeito de a quem é permitido entrar e permanecer no seu espaço geográfico. (CLARO, 2012, p.57)

Assim sendo, nota-se que o Estado apresenta grande liberdade para o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas às necessidades dos migrantes, tendo em vista que a legislação internacional não trata de maneira aprofundada sobre a questão. Já os refugiados dispõem de um estatuto mais claro e abrangente.

Para além deste debate, uma questão que surge é se os haitianos enquadram-se na categoria de migrantes ou refugiados, uma vez que múltiplos são os motivos que condicionaram esse deslocamento geográfico. Para efeitos da convenção de 1990, o artigo 2º define a expressão "trabalhador migrante" como "a pessoa que vai exercer, exerce ou exerceu uma atividade remunerada num Estado de que não é nacional". E, para efeitos da convenção de 1951, artigo 1º, o termo "refugiado" designa a pessoa que

[...] em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 1 de Janeiro de 1951, e receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar. (ONU, 1951, p.2)

Diante do exposto, e segundo o Instituto de Migrações e Direitos Humanos do Brasil (IMDH, 2015), os haitianos não se enquadram como refugiados, pois não atendem aos critérios estabelecidos na Convenção de 1951 e na Lei Nacional nº 9474/97 para serem designados como tal, em outras palavras não têm vida ameaçada, não são perseguidos e não necessitam da proteção internacional. Dessa forma, o CONARE não pode conceder os pedidos de refúgio dos haitianos no país e estes são encaminhados para o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) para que possam ter residência permanente no país, por questões humanitárias.

O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) criou, então, a Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012, dispondo sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Em tal documento, constam cinco artigos que estão dispostos, a seguir:

Art. 1º Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro.

Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010.

Art. 2º O visto disciplinado por esta Resolução Normativa tem caráter especial e será concedido pelo Ministério das Relações Exteriores, por intermédio da Embaixada do Brasil em Porto Príncipe.

Parágrafo único. Poderão ser concedidos até 1.200 (mil e duzentos) vistos por ano, correspondendo a uma média de 100 (cem) concessões por mês, sem prejuízo das demais modalidades de vistos previstas nas disposições legais do País.

Art. 3º Antes do término do prazo previsto no caput do art. 1º desta Resolução Normativa, o nacional do Haiti deverá comprovar sua situação laboral para fins da convalidação da permanência no Brasil e expedição de nova Cédula de Identidade de Estrangeiro, conforme legislação em vigor.

Art. 4º Esta Resolução Normativa vigorará pelo prazo de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado.

Art. 5º Esta Resolução Normativa entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2012, p. 1)

Ao criar essa resolução o governo brasileiro também toma medidas para reprimir a imigração ilegal e o tráfico de pessoas pelas fronteiras, uma vez que os vistos podem ser solicitados na Embaixada do Brasil em Porto Príncipe. Além disso, o Brasil passou a conceder Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) para esses haitianos residirem e trabalharem aqui.

A Coordenação Geral de Imigração (CGI) salienta que atualmente não há integração entre os sistemas dos órgãos e entidades que cuidam de assuntos migratórios, as bases de dados são falhas e os sistemas ultrapassados, não permitindo a CGI ter o controle de quantos estrangeiros realmente entraram no país e se o estrangeiro ficou mais ou menos tempo do que o prazo indicado no pedido. O sistema da CGI trata os dados manualmente, não possuindo um sistema estatístico capaz de trazer a informação em tempo real, ou seja, a informação é publicada com defasagem de tempo. Há também dificuldade em se obter informações de outros órgãos e entidades (demora e excesso de burocracia).

Ao adquirirem o visto e a documentação, os haitianos passam a ter os mesmos direitos que os nacionais brasileiros, como acesso à saúde e à educação. Esses direitos estendem-se aos cônjuges e a demais membros da família, uma vez que a unidade familiar “é princípio-dever aplicado pelo Brasil aos imigrantes” (PACÍFICO E PINHEIRO, 2013, p.115).

Outra medida tomada posteriormente foi a criação da Resolução Normativa nº 106, de 24 de outubro de 2013. Por meio desta, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) prorrogou por doze meses o prazo de vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012 (Art. 1º).

Apesar dessas medidas, o novo e complexo quadro migratório envolve inúmeros desafios para a gestão pública brasileira. Como já mencionamos, até o momento inexistente uma política nacional para migrantes vigente, existem apenas leis, decretos, resoluções normativas, entre outros, que apresentam algumas diretrizes sobre o tema.

A aprovação final da nova Lei para Migrantes trará benefícios para esses haitianos que residem no Brasil, além de benefícios para todos os migrantes que ampara. Esse já é um primeiro passo para perceber os migrantes como importantes para o desenvolvimento do Brasil e também para o desenvolvimento do país de origem, uma vez que remessas de dinheiro são enviadas mensalmente aos familiares que permaneceram.

Conforme o IMDH (2015, p.44), o atual contexto migratório nos faz refletir sobre o Direito de Migrar, mas acima de tudo “lutar para que as condições básicas de vida, de segurança e de dignidade das pessoas lhes assegurem o Direito a Não Migrar”, pois o

natural é que nasçam e queiram viver com dignidade e segurança no seu país de origem. O Instituto ressalta ainda a importância de ações pessoais e coletivas que promovam a hospitalidade e a interculturalidade com os imigrantes, de forma a combater qualquer prática preconceituosa.

As características do fluxo migratório de haitianos para o Brasil – grande número de pessoas, falta de documentação, entrada ilegal pelas fronteiras - demonstraram as deficiências, carências e desafios do país em relação à legislação migratória. Cada dia mais se percebe a necessidade de uma política migratória e de ampliar ações que promovam a inserção social, laboral, educacional, linguística, etc. dos imigrantes.

A primeira ação em prol da redução da vulnerabilidade é a emissão de documentação brasileira, pois ela garante acesso aos demais direitos (IMDH, 2015). Além disso, a aprendizagem e domínio da LP é um importante instrumento para a defesa dos direitos, para o acesso a algumas liberdades e para a inserção social como um todo.

As políticas públicas restritivas aos migrantes - como as que vigoram no Brasil - favorecem o tráfico humano, a violência, a exploração e a vulnerabilidade. O rigoroso controle das fronteiras contribui para esse problema, pois os migrantes que não possuem documentação precisam buscar caminhos alternativos para a entrada. Isso favorece a ação dos “coiotes” (atravessadores) e aumenta consideravelmente o custo da viagem (IMDH, 2015). No entanto, conforme anunciamos anteriormente, o país já deu um primeiro passo para combater esses problemas, lançando o PLS 288/13, com uma política mais abrangente e justa aos migrantes.

Por fim, destaca-se a importância do trabalho coletivo, envolvendo órgãos públicos responsáveis pela formulação de políticas e sociedade civil, em busca da efetiva integração dos migrantes e refugiados. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) também pode contribuir com ações pontuais e, de modo mais amplo, identificando lacunas que dificultam o acesso aos direitos sociais e propondo avanços/adequações às políticas públicas ou aos mecanismos de acesso a elas (IMDH, 2015).

É igualmente importante a formação de redes locais e nacionais para acolhida e apoio ao migrante, envolvendo organizações que ofereçam diversas contribuições, tais

como serviços jurídicos, religiosos, educativos, saúde, oportunidades de trabalho e inserção cultural (IMDH, 2015). Diante dessas questões, a seção 3.4 objetiva apresentar o contexto da migração dos haitianos para o Paraná, bem como ações/políticas que estão sendo desenvolvidas para essa população.

3.4 HAITIANOS NO PARANÁ E POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná (2014), o estado conta com um variado grupo de imigrantes de 144 nacionalidades. Os imigrantes que têm chegado nos últimos tempos são oriundos principalmente da República Dominicana do Congo, Senegal, Guiné-Bissau, Guiné Conacri, países da América do Sul e Europa, Síria, Paquistão, Nigéria, Moçambique, Angola e Haiti. Esses grupos têm se alocado, em maior número, nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Londrina, Maringá, Guarapuava, Ponta Grossa, Paranavaí e Pato Branco.

Em relação aos haitianos, o Ministério da Justiça informou que dos 43.871 mil que entraram no Brasil entre janeiro de 2011 e julho de 2015, aproximadamente 5 mil estão no Paraná. Curitiba é a cidade onde estão em maior presença no estado, somando aproximadamente 2,5 mil haitianos. (PARANÁ, 2014)

Diante da necessidade de acolhimento e garantia de direitos humanos aos migrantes, refugiados e apátridas do Paraná, a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos assumiu a função de elaborar e implementar políticas públicas de Direitos Humanos. A primeira ação foi a de criar o Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (DEDIHC), em 2012, a fim de concentrar as atividades dos conselhos já existentes e criar/organizar novos conselhos. Também foram formadas equipes para trabalhar em políticas específicas, organizando conferências, elaborando projetos de captação de recursos, organizando cursos de formação e construindo Planos Estaduais que orientarão ações e metas a serem alcançadas para concretizar as políticas públicas estaduais.

O Paraná pode ser referência para outros estados no que diz respeito à criação de um instrumento legal no trato da questão migratória, já que o Decreto nº 4289, de 05

de abril de 2012, instituiu o Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes. O artigo 2º dispõe que este objetiva orientar os agentes públicos sobre direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados, bem como promover ações e coordenar iniciativas de atenção, promoção e defesa dos refugiados no Paraná, junto aos demais órgãos do Estado que possam provê-los e assisti-los através de políticas públicas.

Além disso, em 2014, houve o lançamento do Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas, composto por propostas a serem executadas, contendo metas, prazos e indicação orçamentária; sendo que “o acesso à educação, saúde, segurança pública, o direito a não discriminação e de livre trânsito por todo o território brasileiro são alguns dos assuntos mais relevantes nas discussões na esfera estadual.” (PARANÁ, 2014, p.13)

Conforme o Plano Estadual,

Há que se levar em conta que a implementação de Políticas Públicas para a efetivação dos direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas, assim como políticas de enfrentamento à xenofobia e à exploração do trabalho desse público, configuram-se como interesse do Estado, uma vez que, quando se enquadram nessas condições, eles tornam-se parte da população, colaborando com a força de trabalho para o desenvolvimento da economia local e promovendo circulação de bens e recursos. (PARANÁ, 2014, p.14)

Desse modo, as políticas públicas para efetivação dos direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas são de interesse do Estado e não devem se limitar a uma gestão ou possuir caráter temporário. O Plano é uma política estadual que demonstra o dever do Paraná em garantir a dignidade e os direitos humanos fundamentais, possuindo caráter estrutural, sistêmico e organizacional.

O mencionado Plano tem como objetivo geral proporcionar meios para a construção e implementação de políticas públicas voltadas à proteção e promoção dos direitos da população de Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná. E como objetivos específicos:

- I – promover a efetivação dos direitos e garantias fundamentais individuais e sociais dos cidadãos Migrantes, Refugiados e Apátridas;
- II – Fomentar a cooperação de órgãos e entidades, no âmbito do Poder Público Estadual, com vistas à eliminação do preconceito e promoção do respeito entre os povos;

III – Possibilitar o monitoramento e avaliação das ações propostas no Plano Estadual de Migrantes, Refugiados e Apátridas pela sociedade civil organizada. (PARANÁ, 2014, p.20)

Com base nesses objetivos, foram estruturados seis eixos de acordo com a temática das ações propostas: Educação - eixo 1; Família e Desenvolvimento Social - eixo 2; Saúde - eixo 3; Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – eixo 4; Segurança Pública – eixo 5; e, Trabalho – eixo 6. O Quadro 2 demonstra as ações, metas, indicadores, parcerias, prazo e orçamento do eixo relacionado à Educação.

Quadro 2 - Eixo Educação do Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas

AÇÕES	METAS	INDICADORES	PARCERIAS	PRAZO	ORÇAMENTO
1. Articular a inserção da temática da Migração, Refúgio e Apatridia em espaços educativos e de formação.	1.1 Incluir a temática da Migração, Refúgio e Apatridia de forma transversal nos currículos estaduais e municipais. 1.2 Estabelecer parcerias com universidades e centros universitários que pesquisem o tema. 1.3 Realizar seminários, palestras e cursos sobre a temática da Migração, Refúgio e Apatridia.	Realização de seminários, cursos e palestras.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Instituições de Ensino Superior (IES Federais e Estaduais), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
2. Desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Cursos de Língua Portuguesa.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Instituições de Ensino Superior (público e privado), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
3. Estimular e desenvolver programas de Ensino de Língua Estrangeira para funcionários e agentes dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Estrangeira para a equipe de funcionários dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas, que não tenham fluência na língua do público atendido.	Curso de Língua Estrangeira.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Instituições de Ensino Superior (público e privado), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
4. Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiado e Apátridas à educação em todos os níveis e	Realizar análise dos currículos para reinserção do estrangeiro na Educação Básica e Superior.	Acolhimento de 100% dos solicitantes de ingresso.	Secretaria de Estado de Educação (SEED), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Contínuo	2015-2018

modalidades de ensino.			(UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR).		
------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: Paraná (2014)

No Quadro 2 evidenciou-se a preocupação do estado do Paraná em relação à educação dos refugiados, migrantes e apátridas, uma vez que esta configura um direito humano universal. Dentre as ações a serem desenvolvidas estão: a inserção da temática dos refugiados, migrantes e apátridas em espaços educativos e de formação; o desenvolvimento de programas de ensino de LP; o ensino de língua estrangeira para profissionais que atendem tais comunidades; e, a garantia do pleno acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Como pudemos perceber, a temática da educação se insere num contexto mais amplo de políticas públicas estaduais e envolve a parceria com diversas entidades para alcançar suas metas. Sobre o acesso à educação em diferentes níveis, menciona-se o papel da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) no acolhimento de 100% dos solicitantes de ingresso, analisando currículos para reinserção do estrangeiro na educação básica e ensino superior.

Com efeito, apesar desse esforço do governo estadual, ao criar políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos de refugiados, migrantes e apátridas, sabemos que pode haver divergências entre aquilo que está nos documentos oficiais e o que ocorre, de fato, na prática. Nesse sentido, no Capítulo 4, apresentaremos os resultados e discussão da pesquisa de campo realizada em contextos educativos formais e não formais do município de Pato Branco - PR.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. (FANON, 2008, p.33)

Os capítulos 1, 2 e 3 contribuíram para que tivéssemos um panorama sobre a situação dos haitianos no Brasil, em se tratando de causas desse fluxo migratório e ainda de políticas públicas que os ampara. Nesse cenário a educação se faz presente, seja pelo próprio desejo dos haitianos em virem ao país e prosseguirem seus estudos ou pelo viés da educação enquanto direito humano universal e política pública de Estado.

Destarte, nesse capítulo, apresentamos uma análise sobre aspectos institucionais e experiências de ensino de LP para haitianos em contextos educativos formais e não formais de Pato Branco – PR. A partir desse objetivo geral e da pesquisa de campo realizada na Paróquia São Pedro Apóstolo e no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira emergiram diversos elementos analíticos. No entanto, por questão de orientação metodológica, foram construídas duas grandes categorias de análise tomando como base os aspectos mais recorrentes nas vozes dos sujeitos e nos documentos analisados.

A primeira categoria denomina-se “aspectos institucionais” e corresponde às entrevistas realizadas com gestores, abordando especialmente: objetivos da experiência educativa; processo de inserção e permanência de alunos haitianos; certificação. A segunda categoria denomina-se “experiências de ensino-aprendizagem de língua portuguesa” e compreende, em termos de análise, os seguintes elementos: as aulas de língua portuguesa acompanhadas, analisando a dinâmica entre os participantes, os materiais utilizados, os conteúdos trabalhados e a metodologia; as entrevistas com os docentes, verificando suas percepções acerca da presença de alunos haitianos nos contextos educativos e respectivo ensino-aprendizagem da língua portuguesa; as entrevistas com alunos haitianos, verificando suas percepções em relação à participação naquelas experiências educativas e respectivo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Para a exposição desses dados, organizamos o texto em três grandes momentos. No primeiro, seção 4.1, apresentaremos uma conceituação sobre educação formal, não formal e informal, para, assim, termos clareza do que as difere e dos seus objetivos. Em seguida, seção 4.2, analisamos os dados da pesquisa na Paróquia São Pedro Apóstolo, conforme as categorias mencionadas anteriormente e ilustradas na Figura 19. E, na seção 4.3, analisamos os dados da pesquisa no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira, utilizando as mesmas categorias. A escolha por essa disposição textual, primeiro as análises da Paróquia e depois as do Colégio, justifica-se pela ordem de produção dos dados, de modo a facilitar o entendimento de possíveis referências temporais.

Figura 19 - Categorias de Análise



Fonte: Autoria própria

4.1 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

A educação brasileira está embasada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece suas diretrizes e bases. Esta institui em seu artigo 1º que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Esta lei disciplina a educação que se desenvolve predominantemente em contextos formais, através do ensino em instituições próprias. Seu artigo 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado, tendo por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1).

O artigo 3º dispõe os princípios na qual o ensino será ministrado:

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

Apesar do importantíssimo papel que os contextos educativos formais apresentam não se pode desconsiderar os demais espaços onde a educação ocorre. Sobre essa questão Libâneo (2002, p. 33) diz:

O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas educativas. Ora, se há uma diversidade de práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais etc., e também, obviamente, a pedagogia escolar.

Nessa perspectiva a educação pode ocorrer em inúmeros locais e sob variadas modalidades, sendo a aprendizagem fundamental para orientar e conduzir a existência humana. Segundo Gohn (2006), a educação pode ocorrer em contextos formais, não formais e informais; e, para definir esses termos, explica que é comum fazê-los comparativamente, caracterizando por aquilo que eles não são. Desse modo, a autora procura diferenciar a educação formal, da não formal e da informal articuladamente, partindo de algumas questões norteadoras.

Em relação aos campos de desenvolvimento, Gohn (2006) explana que a educação formal é aquela concebida em instituições próprias – as escolas - e com

conteúdos previamente estabelecidos; a educação informal é aquela desenvolvida no dia a dia dos indivíduos, no decorrer do seu processo de socialização, citando como exemplos o bairro, a rua, a família, os amigos, entre outros, e; a educação não formal é a aprendida no “mundo da vida”, através de processos de compartilhamento de experiências, especialmente em espaços e ações coletivas cotidianas, estando fortemente vinculada à educação cidadã.

A segunda questão exposta por Gohn (2006) refere-se ao agente do processo de construção do saber. No campo formal é o professor, no não formal é o outro com quem interagimos, e, no informal, são os pais, os amigos, os vizinhos, entre outros. Sobre os espaços físicos onde ocorrem os processos educativos, a autora supracitada menciona que a educação formal se dá nas instituições regulamentadas por lei, certificadoras, seguindo as orientações dos documentos oficiais, a saber as diretrizes curriculares nacionais. No não formal os espaços são aqueles percorridos pelos grupos ou indivíduos, sem contar a escola, nos quais ocorrem processos interativos propositais. Na educação informal os espaços são delineados pelas referências de localidade, idade, etnia, religião, entre outras.

O como educar, em que situação e contexto também constituem diferenças fundamentais, conforme assinala Gohn (2006). A educação formal presume a existência de instituições com normas e regras de comportamento previamente estabelecidas; a não formal envolve situações e ambientes construídos na coletividade, conforme critérios determinados pelo grupo, com participação optativa, no entanto, as condições históricas vivenciadas podem impulsionar essa participação. A práxis da educação não formal pressupõe uma intencionalidade na troca de saberes, no ensinar e no aprender e, por isso, “situa-se no campo da Pedagogia Social – aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos” (GOHN, 2006, p.1). Ao contrário, a educação informal ocorre despreziosamente, nas relações sociais que vão se desenvolvendo conforme os grupos de pertencimento.

As finalidades da educação formal, não formal e informal também são distintas. Sobre esse aspecto, Gohn (2006, p.1) descreve:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não- formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sócio cultural é uma meta na educação não formal. Ela preparar os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Na educação formal espera-se, como resultado, a aprendizagem satisfatória e a certificação para avanço ao próximo módulo escolar. Na educação informal não há resultados planejados, eles emergem naturalmente a partir das vivências e desenvolvimento de cada indivíduo. E, dentre os objetivos da educação não formal, temos a formação integral do sujeito e a educação para a cidadania. No cerne desta última concentra-se a educação para justiça social, direitos, liberdade, igualdade, democracia, contra discriminação, pelo exercício da cultura e para manifestação dos direitos culturais. (GOHN, 2006)

Gohn (2006) explica que a educação não formal é um campo de conhecimento ainda em constituição e que é produzida nas ações coletivas promovidas, de sobremaneira, por associações da sociedade civil. A autora explica que a educação não formal se faz presente em práticas sociais de participação em instituições com novos formatos, como os conselhos, as assembleias populares, os fóruns e as parcerias.

A educação formal, não formal e informal estão articuladas na vida das pessoas e visam, num sentido amplo, a promoção de formas de inserção social. Por isso, veremos nas seções 4.2 e 4.3, como esses campos educativos têm atuado no município de Pato Branco para a promoção da inserção social dos imigrantes haitianos, especialmente em ações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

4.2 ANÁLISES DO CONTEXTO EDUCATIVO NÃO FORMAL

A Paróquia São Pedro Apóstolo passou a articular algumas ações de acolhimento dos imigrantes haitianos no município de Pato Branco desde meados de 2013 e, como veremos adiante, essas atividades contribuíram para a formação do Movimento dos Haitianos de Pato Branco (MHAPA). No bojo dessa associação temos o exercício da educação não formal, através de aprendizagens que propiciam novas leituras de mundo. A Escola de Português dos Haitianos¹³, fundada pelo MHAPA, atua nesse sentido ao promover o ensino-aprendizagem da LP. No subitem 4.2.1 apresentamos detalhadamente esse histórico e uma análise de aspectos institucionais relacionados à Escola de Português dos Haitianos e, no subitem 4.2.2, uma análise dessa experiência de ensino-aprendizagem de LP no contexto educativo não formal.

4.2.1 Aspectos Institucionais

A Paróquia São Pedro Apóstolo elaborou a cartilha “Presença dos Haitianos em Pato Branco”, no ano de 2015, com o intuito de explicar brevemente sobre a imigração haitiana para a cidade e apresentar algumas ações e projetos que vinha desenvolvendo junto a essa comunidade.

O texto relata que houve certa improvisação quanto à vinda dos haitianos à cidade e à região como um todo, inexistindo uma preparação da sociedade e do poder civil para o envolvimento dos imigrantes. A impressão da instituição é que os haitianos “simplesmente vieram, foram alojados em grupos nas casas (diga-se de passagem, algumas deixam a desejar para ter o nome de residências) onde pagam aluguel, descontado em folha” (p.1) e começaram a trabalhar nas empresas que os contrataram.

No excerto destacado, nota-se que, no entender da Paróquia, as empresas e a sociedade deveriam ter acolhido melhor os haitianos e não apenas tê-los permitido residir em suas novas residências. Também critica os locais para onde foram direcionados que, muitas vezes, apresentam condições ruins de habitação. Eles ficaram

¹³ A cartilha “Presença dos Haitianos em Pato Branco” e a entrevistada da seção 4.2.1 utilizaram a nomenclatura Escola para fazer referência ao projeto com aulas de LP para haitianos na Paróquia São Pedro Apóstolo, por isso se manteve tal designação.

“por aí, nas ruas e praças, nas suas casas” (p. 2) e somente nos últimos tempos é que ganharam mais atenção.

A partir de 2014, a Paróquia São Pedro Apóstolo passou a oferecer um acompanhamento mais planejado e organizado. Dentre as ações desenvolvidas, no dia 13 de dezembro, organizou o encerramento da Novena de Natal com os haitianos e os grupos de cursilho, além de uma confraternização. Adiante, em 31 de dezembro, promoveu outra confraternização apenas com os haitianos, momento no qual se verificou a necessidade de encontros mais frequentes para propiciar maior integração entre haitianos e pato-branquenses¹⁴.

A datar de janeiro de 2015, encontros fraternos e reflexões passaram a ocorrer todos os domingos no salão paroquial, com o intuito de favorecer essa integração. O Jantar/Baile Haitiano, realizado em 14 de fevereiro, foi um grande sucesso nesse sentido e contou com um público de aproximadamente 400 pessoas. Em 22 de fevereiro, fundou-se uma diretoria provisória para tratar da organização e condução de projetos futuros e criou-se o Movimento dos Haitianos de Pato Branco (MHAPA).

Figura 20 - Logotipo do Movimento dos Haitianos de Pato Branco (MHAPA)



Fonte: Paróquia São Pedro Apóstolo (2016)

No Dia Internacional da Mulher, 8 de março, foi celebrada uma missa, contando com a participação do Padre Agler Cerizier, da Pastoral dos Migrantes de Curitiba e do coordenador estadual da Pastoral dos Migrantes do Estado do Paraná. Um número

¹⁴Os haitianos também fazem parte da população pato-branquense. No entanto, para fins de designação, neste trabalho, pato-branquenses refere-se aos moradores da cidade que não são haitianos.

significativo de haitianos e de pato-branquenses participaram, inclusive com cânticos em crioulo e em português.

Na Figura 21, há algumas fotografias de atividades do MHAPA que estão na já mencionada Cartilha e nos foram disponibilizadas por uma representante do Movimento. A fotografia na parte superior é da festa junina, realizada em 2015, com os haitianos e seus “padrinhos” pato-branquenses; logo abaixo temos uma fotografia que representa a alegria da união do MHAPA; e, por último, os haitianos participando do desfile municipal em comemoração ao Dia da Independência do Brasil, em 7 de setembro de 2015.

Figura 21 - Fotografias de algumas atividades do MHAPA



Fonte: Paróquia São Pedro Apóstolo (2015)

Em relação à fundação e à organização de uma escola de LP para haitianos, esta foi debatida por representantes da Paróquia juntamente com os haitianos, durante os meses de março e abril de 2015, e passou a funcionar a partir do dia 27 de abril, em horários alternados e propícios, durante a semana e fins de semana. Para se manter, contou com a colaboração de “padrinhos” pato-branquenses sensíveis à causa, que “adotavam” os alunos haitianos e contribuía com um valor mensal. Esse valor era revertido principalmente para o pagamento de salários aos professores. Os interessados recebiam um carnê e doavam todos os meses a quantia que desejavam; também eram convidados a participar das reuniões e eventos com a comunidade haitiana. Muitas vezes a ajuda dos “padrinhos” se estendia para além do projeto, fornecendo outras coisas que eram necessárias aos “afilhados” e aos seus familiares.

Sobre as relações de troca nas organizações do terceiro setor, a exemplo destas contribuições dos “padrinhos” pato-branquenses para com as ações da Paróquia em relação aos haitianos, Heckert e Silva (2008) destacam que são diferentes das relações de troca nas empresas de mercado, uma vez que emergem valores de troca não-financeiros. Conforme os autores:

Os doadores oferecem dinheiro e tempo em troca de gratidão, reconhecimento ou satisfação de necessidades psicológicas. Enquanto isso, os beneficiários recebem serviços sem oferecer uma contrapartida tangível à organização. Na verdade, o que oferecem é a possibilidade de a organização desempenhar sua missão, o que em última análise leva à satisfação de necessidades psicológicas de seus fundadores e membros. (HECKERT, SILVA, 2008, p. 323)

Para além dos encontros semanais e aulas de LP, representantes da Paróquia passaram a auxiliar os haitianos com doações de agasalhos e cestas básicas e viabilizar documentos que necessitavam. Todo esse trabalho foi idealizado e conduzido pelo frei Vitalino que, posteriormente, juntou esforços com outra pessoa da cidade que também desenvolvia um trabalho com os haitianos há aproximadamente seis anos. Em entrevista realizada com essa pessoa, ela nos conta que recebeu um telefonema do frei, pedindo para que passasse na Paróquia, pois desejava conversar com ela sobre a situação dos haitianos na cidade.

A entrevistada relatou que foi convidada a se envolver nas atividades e, com isso, passou a participar das reuniões com os haitianos. Nessa época, a Escola de

Português ainda não existia, havia apenas o desejo de criá-la por intermédio da Prefeitura Municipal e, para isso, juntaram aproximadamente 300 assinaturas de haitianos em um documento e encaminharam. Representantes da Prefeitura responderam que naquele momento não havia condições de implementar, nem de contratar profissionais para o trabalho no projeto, mas poderiam ceder o espaço das escolas.

Diante da situação, conforme a entrevistada, surgiu a ideia de chamar pessoas que estivessem disponíveis para dar aulas de LP aos haitianos. Além dela, apareceram mais quatro professoras, mas a instituição não dispunha de condições para pagar salários. Desse modo, permaneceram duas professoras voluntárias que, posteriormente, passaram a ser remuneradas pelo sistema de apadrinhamento. A escola era bem ativa naquela época, funcionando todas as noites e algumas manhãs e tardes, com quase 700 alunos.

A entrevistada relatou ainda:

(...) na verdade na verdade assim a igreja nu::m... não não não mexeu muito... quem mexeu foi somente o frei, sabe? tanto que os outros freis não/ nenhum quis assim abraçar, sabe? tanto que o frei faleceu e ficou *né?*¹⁵

No discurso, a entrevistada esclareceu que as atividades realizadas em prol dos haitianos tinham mais relação com o frei do que com a Paróquia, tanto que os seus colegas não abraçaram a causa após o seu falecimento, como mencionou no excerto. Desse modo, apesar de não ser católica nem de frequentar a instituição, a entrevistada deu continuidade aos trabalhos.

Relatou ainda que ficou sobrecarregada por um tempo, pois trabalhava em uma empresa no período da manhã e da tarde e lecionava para os haitianos todas as noites na Paróquia. Então destinou a quinta-feira para sua folga semanal, para poder ficar em casa, mas não teve condições devido à chegada diária de novos alunos e necessidade de “dar um jeito” de eles acompanharem. Nas quintas passou a realizar o trabalho de ensinar “do zero”, de dar assistência aos novos alunos. Como se pôde verificar, há dificuldades de conciliação das atividades profissionais com o desenvolvimento do

¹⁵ Nas transcrições das falas dos entrevistados não há diferenciação de citação curta e longa, conforme orientação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A opção pela uniformização segue as normas de transcrição de Dino Preti, descritas no Quadro 1.

trabalho voluntário, haja vista que teve de assumir a gestão das ações e a condução das aulas de LP.

Por volta de julho de 2016, professores do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco, elaboraram um projeto de extensão para ministrar aulas de LP aos haitianos. Essa foi uma oportunidade de a entrevistada ceder todos os seus alunos e poder dar assistência às outras questões que os haitianos necessitavam. Os representantes do curso continuaram atendendo no ambiente paroquial, somente aos sábados, oferecendo certificação aos concluintes. Até então eles não recebiam certificados, já que o frei Vitalino tentou fazê-los via Secretaria de Educação e Cultura de Pato Branco, vinculada à Prefeitura Municipal, e efetivamente não conseguiu. Desse modo, verificou-se a problemática de reconhecimento das ações de um contexto educativo não formal de ensino de LP.

Em novembro de 2016, havia apenas uma sala destinada ao projeto, devido à utilização das demais para os cursos de catequese. Localizava-se no último andar do prédio e por ser a mais distante e menos utilizada foi dedicada exclusivamente às atividades. A entrevistada, que também atuou como docente, relatou que os professores frequentemente faziam uso do retroprojetor, pois os alunos aprendem bem mais quando há imagens. Segundo ela, os materiais escritos não eram tão atrativos para os alunos e, por isso, utilizava bastantes vídeos curtos e figuras, era parecido com “uma aula pra criança”.

Em relação às desistências, declarou que nas turmas em que atuava não havia muitas, o problema era mais em relação à frequência. Como o trabalho nas empresas era duro, manual e cansativo eles faltavam bastante ou chegavam atrasados, mas na quinta-feira podiam fazer a reposição desses conteúdos porque ela os atendia. Nas turmas da outra professora a frequência era baixa e ocorreu maior evasão; iniciaram com uma grande quantidade de alunos e com o tempo já não tinham tantos, talvez por ser durante o dia e ficar mais complicado de participar – explicou.

Ao ser questionada sobre a frequência aos sábados, a entrevistada respondeu que não sabia informar a quantidade e ressaltou sobre o movimento da *diaspora*, que

faz com que muitos haitianos migrem para outras cidades e países. Isso também se relaciona às desistências e chegada constante de novos alunos.

hum... a primeira/ as primeiras semanas ali tinha bastantes alunos agora no momento eu não sei porque mu::itos já foram embora né... muitos já migraram pros Estados Unidos outros voltaram pra outras cidades... então agora no momento eu não sei te informar a quantidade

A entrevistada permanecia na Paróquia São Pedro Apóstolo um dia da semana, no período da tarde, com o propósito de auxiliar os haitianos naquilo que fosse necessário, especialmente com a documentação. O Frei estava iniciando esse trabalho e depois, devido às suas circunstâncias de saúde, ela se voluntariou a fazer. Nenhum dos dois sabia direito os procedimentos para emissão de documentos, mas aos poucos foram aprendendo. Agora, para tudo que precisam, eles a procuram e solicitam sua ajuda.

(...) então a renovação do passapo::rte... é:: quando chega () eles vêm aqui pra pra gente tirar os boletos pra eles pagarem na polícia federal... pra agendar o dia pra eles irem lá... tipo assi::m tudo que precisa... carteira de tra-ba-lho eles vêm aqui pra gente ligar pra agendar dia també::m... a polícia faz em Cascavel ou em... nossa onde? Chapecó... estrangeiro somente em Chapecó ou Cascavel... e tem que agendar também... a policia federal agora não tá precisando agendar... mas quando quando saiu aquela lista do do DOU ((Diário Oficial da União)) lá com todos aqueles nomes lá pra:: pra residência... no::ssa tinha que agendar... foi um transtorno... eles tem que traduzir certidão de nascimento tudo... se eles vão entrar na universidade eles têm que traduzir a certidão també::m

Esse serviço de apoio aos haitianos é de extrema importância, pois, no Brasil, há uma burocracia muito complexa para a validação de alguns documentos, especialmente os diplomas, bem como para matrículas em instituições escolares. Conforme Pimentel-Cotinguiba e Cotinguiba (2014, p.62), os desafios para a inserção desses e de muitos outros imigrantes em contextos educativos formais relacionam-se a inexistência de uma política migratória no Brasil, como vimos no capítulo 3, e “que esteja preparada para pensar a recepção de imigrantes e disponibilizar serviços que atendam suas necessidades burocráticas, especialmente o acesso a direitos sociais, como educação e saúde”.

Para a matrícula nas instituições escolares, os haitianos precisam ter alguns documentos traduzidos para o português, tais como certidão de nascimento, diplomas e boletim escolar. Na cidade e na região não se conhecia nenhum tradutor juramentado e, em função disso, os documentos eram encaminhados a um tradutor juramentado de

Curitiba. O procedimento ao receber esses documentos no ambiente da Paróquia era digitalizar e encaminhar por *e-mail* ao referido tradutor de Curitiba. Segundo o Sindicato Nacional dos Tradutores (SINTRA, 2016), a tradução de um documento oficial só pode ser realizada por alguém habilitado, é diferente da tradução de outros materiais (livros, propagandas, textos em geral) que pode ser feita por qualquer pessoa com aptidão. O documento traduzido torna-se válido em todo território nacional.

Essa tradução é minuciosa e envolve todas as partes do documento original, frente e verso, incluindo carimbos e assinaturas, sendo necessário descrever as partes que estejam ilegíveis. Na Figura 22, para fins ilustrativos, apresenta-se um Boletim Escolar traduzido, fornecido pela entrevistada. Informações que identificassem o portador do documento e o tradutor foram encobertas com tarjas pretas. Na ocasião também foram mostrados alguns documentos originais que estavam para serem encaminhados ao tradutor, tal como o da Figura 23, um Diploma dos Estudos Secundários.

Figura 22 - Boletim escolar traduzido do francês para o português (frente e verso)

TRADUTORA PÚBLICA JURAMENTADA
Matrícula JUCEPAR nº [REDACTED]

Certifico e dou fé, para os devidos fins, que me foi apresentado nesta data um BOLETIM ESCOLAR ORIGINAL, em idioma francês, o qual traduzo para o vernáculo no seguinte teor:

REPÚBLICA DO HAITI
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
DIREÇÃO GERAL

Porto Príncipe, 27 de outubro de 2014.

BOLETIM ESCOLAR

A Direção Geral do Ministério da Educação Nacional e da Formação Profissional certifica que o Senhor [REDACTED] nascido em 07 de janeiro de 1996 em Porto Príncipe, registrado sob nº [REDACTED] participou dos exames de término de estudos clássicos*, SEGUNDA PARTE Philo D e obteve as seguintes notas para a sessão de:

Julho de 2014

MATÉRIAS	NOTAS
Literatura	108 / 200
Ciências Sociais	130 / 200
Inglês	102 / 200
Biologia	132 / 200
Química	201 / 300
Matemática	90 / 200
Física	198 / 300
Total	961 / 1600

O presente documento lhe é concedido para todos os fins de direito.

Assinatura do Chefe do Serviço de Certificação e de Equivalência.
[Carimbo]: CERTIFICAÇÃO – DIREÇÃO GERAL- EQUIVALÊNCIA
Assinatura do Diretor do Escritório Nacional de Exames do Estado.
[Carimbo]: Escritório Nacional de Exames do Estado / MENFP

*N.T.: "Estudos clássicos" correspondem ao ensino de nível secundário.

No verso do documento consta:

AUTENTICADO CONFORME O REGISTRO DO MENFP
Porto Príncipe, 06 NOV 2014
CHEFE DO SERVIÇO DE AUTENTICAÇÃO
RECIBO Nº [REDACTED]

[Carimbo]: CERTIFICAÇÃO – DIREÇÃO GERAL- EQUIVALÊNCIA - MENFP
[Assinatura]

[Carimbo]: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ DIREÇÃO GERAL / Assuntos Jurídicos

Visto: Para identificação da assinatura do chefe do serviço de certificação e de equivalência.
[Assinatura] [REDACTED] adv.
Assistente Diretor
Assuntos Jurídicos do MENFP

Recibo Nº [REDACTED]
Data: 10-11-2014

[Carimbo]: DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO NACIONAL
Data: 12 NOV 2014
Código N°: (ilegível) [REDACTED]

[Carimbo]: Visto para a legalização da assinatura de [REDACTED]
Diretor Assistente de Assuntos Jurídicos do MENFP
Aposta acima / Recibo [REDACTED] / Registrado sob nº [REDACTED]
Ministério do Exterior
Porto Príncipe, 28 de novembro de 2014.
Assinado por [REDACTED]
Primeiro assistente diretor

Esta tradução não implica julgamento sobre a forma, a autenticidade e/ou o conteúdo do documento traduzido. Era o que continha o referido documento, redigido em francês, que fielmente traduzi para o vernáculo, conferi, achei conforme e dou fé.

Curitiba, 24 de novembro de 2015.

Tradutora Pública e Intéprete Comercial
Francês - Português / Jucepar
Tad. nº [REDACTED] Data: 29/11/15

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Figura 23 - Diploma a ser traduzido para o português



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Conforme a cartilha “Presença dos Haitianos em Pato Branco” (2015), o grande desafio em relação à documentação está na distância entre Pato Branco e as cidades que realizam alguns procedimentos legais para estrangeiros residentes no país. A renovação dos passaportes é feita somente em Brasília e a confecção de documentos, como Carteira de Trabalho, Carteira de Identidade e protocolos, é nas cidades de Cascavel (a 250 km) e Chapecó (a 140 km). Ou seja, há custos e morosidade para os deslocamentos que se fazem necessários.

Ademais, a Paróquia por meio da Cartilha manifesta preocupação em relação à integração dos haitianos com a cultura e população local, vislumbrando a realização de alguns projetos, dentre eles: apresentações com danças folclóricas, contos, poesias, teatros; concurso de melhor jardim produzido pelos haitianos em suas residências; semanas temáticas sobre bem-estar, saúde e meio ambiente com a participação de profissionais liberais dessas áreas; ampliação da Escola de Português para os bairros onde residem, entre outros.

Diante do exposto, concluiu-se que o MHPA configura-se como um campo de educação não formal, dado o processo de consciência e organização de ações

coletivas pelo grupo de haitianos juntamente com a Paróquia. Para além disso, suas ações, especialmente a Escola de Português, procuram formar para a vida e situações adversas que possam enfrentar. Dominar a LP é ler, interpretar e agir de modo diferenciado na sociedade em que vivem, adaptando o grupo à nova realidade e desenvolvendo a interação, a convivência e a empatia com a cultura do outro.

Como se pôde perceber nas pesquisas anteriores, nos relatos de entrevistados e no discurso da Cartilha, os valores culturais e simbólicos dos antigos moradores de Pato Branco se sobrepõem aos dos imigrantes, criando uma imagem que os estereotipa, desvaloriza, distancia e exclui. A falta de conhecimento gera essa representação coletiva e o MHAPA tem atuado no sentido de acolher e romper com essa separação estrutural. As ações de tal Movimento visam inserir os haitianos na sociedade, numa perspectiva intercultural, levando a população a conhecer e legitimar sua cultura. Ter conhecimento sobre o haitiano é o primeiro passo para não temê-lo e evitar a segregação social; tendo em vista que a diversidade não é uma ameaça e sim uma característica das sociedades complexas.

Reportando-nos mais especificamente do ensino de LP para os haitianos, percebemos que, na visão gestora, é um processo permanente e não organizado. Os locais de realização das aulas, os horários em que acontecem, os docentes atuantes, os conteúdos e as metodologias são ajustados conforme as necessidades e disponibilidade do grupo como um todo. O projeto surgiu pela necessidade de acolhimento e pelas dificuldades de comunicação dos haitianos. Na prática, esse ensino de LP no contexto educativo não formal pode colaborar para o desenvolvimento “do empowerment do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo”; fundamenta-se ainda “no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo” (GOHN, 2006, p.1). Assim sendo, a certificação não é a motivação daqueles que participam, tanto que foi somente após a parceria com uma instituição formal - a UTFPR - que ela passou a acontecer.

Dessa maneira, agora que já conhecemos o histórico, objetivos e ações desenvolvidas pelo MHAPA; processo de inserção, permanência e certificação de alunos haitianos na Escola de Português dos Haitianos; daremos ênfase a análise das

aulas acompanhadas e entrevistas realizadas com a professora e com os alunos haitianos.

4.2.2 Experiência de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa

Esta seção aborda a experiência de ensino-aprendizagem de LP na Paróquia São Pedro Apóstolo, envolvendo a descrição e análise das aulas acompanhadas e das entrevistas realizadas com a professora e os alunos haitianos. Cada elemento analítico está elucidado em tópico distinto. Pretendeu-se analisar a dinâmica entre os participantes, os materiais utilizados, os conteúdos trabalhados, a metodologia, as percepções da professora acerca da presença de alunos haitianos nesse contexto educativo e respectivo ensino-aprendizagem da LP, além das percepções dos alunos haitianos em relação à participação nessa experiência educativa e respectivo ensino-aprendizagem da LP.

➤ Aulas acompanhadas

Na primeira visita à experiência educativa da Paróquia São Pedro Apóstolo, foi possível conhecer o *locus* da pesquisa (Figura 24). A sala de aula contava com uma lousa, equipamento multimídia e uma pequena biblioteca; com livros, revistas e outros materiais, em português, frutos de doações diversas da comunidade.

A professora classificou os materiais de leitura por grau de dificuldade (nível 1 – fácil; nível 2 – intermediário; nível 3 – difícil), e, de acordo com a zona de desenvolvimento do aluno é que os livros podiam ser escolhidos. Por exemplo, se o aluno não sabia praticamente nada da LP, escolhia qualquer livro do nível 1 e levava para fazer a leitura. O objetivo era propiciar momentos de estudo para além do tempo que permaneciam nas aulas.

Segundo relato da professora e dos alunos, a preferência era por livros didáticos infantis, pois apresentavam bastante vocabulário, imagens e exercícios, o que facilitava a compreensão. Após a leitura, o livro era trocado por outro do mesmo nível, ou, se

houvesse desenvolvimento significativo, por um livro mais complexo, considerando a escala de classificação.

Figura 24 - Sala de aula e pequena biblioteca na Paróquia



Fonte: Autoria própria

Cabe ressaltar que esse ensino da LP ocorria num ambiente social de imersão, onde os alunos estavam constantemente em contato com a LP e eram desafiados a utilizá-la nas mais diversas situações do dia a dia. Ou seja, o ensino-aprendizagem na sala de aula era uma continuidade/um aprofundamento dos saberes adquiridos pelo contato natural com a língua nos ambientes educativos informais.

No primeiro encontro havia três alunos, sendo dois homens e uma mulher. Um deles era o que mais dominava a LP e atuava como um monitor/mediador/intérprete, auxiliando os colegas quando não compreendiam o que a professora falava. A aluna era a que mais tinha dificuldades para acompanhar, pois afirmava sentir dores em uma das mãos, o que a impossibilitava de escrever e de manter a concentração.

A professora utilizava como material didático a apostila de Português para Estrangeiros, Curso Básico, coordenada por Denise Barros Weiss, da Universidade Federal de Juiz de Fora¹⁶. Esse material era genérico para estrangeiros, mas a professora procurava adaptá-lo aos haitianos, pois, conforme nos mostram Leffa e Irala (2014, p.41), “não precisamos reinventar a roda todos os dias; na maioria das vezes basta adaptá-la para o veículo que temos em mente”. Além disso, frequentemente associava o que estava sendo trabalhado nessa apostila com recursos de áudio, vídeo, imagem e jogos recreativos, no intuito de promover uma aprendizagem mais significativa.

A condução das aulas pressupunha o ensino de uma língua adicional aos haitianos, o que denota a existência de pelo menos outra língua falada por esses alunos. Leffa e Irala (2014) explicam que sobre essa(s) língua(s) existente(s) se estruturam relações de caráter sistêmico, de prática social e de constituição do sujeito, que, por conseguinte, causam implicações teóricas e práticas. Desse modo, a língua adicional se edifica a partir daquela(s) que o aluno haitiano já sabe(m) e os enunciados são construídos nessa(s) língua(s) para, em seguida, serem transpostos para a língua em estudo. E isso ficou evidente em vários momentos das aulas acompanhadas, seja no trabalho realizado pelo aluno monitor/mediador/intérprete ou na própria prática da professora, que constantemente instigava associações com a língua crioula.

Por exemplo, na primeira aula acompanhada, a professora trabalhou com o gênero lista de compras, seguindo um roteiro que havia na apostila e projetando imagens de alguns itens do supermercado no multimídia. Procurava instigar a conversação, perguntando para que servia aquele produto, qual a marca, onde costumavam comprar, quanto custava, se existia no Haiti, entre outros. Os alunos

¹⁶ A apostila está disponível para download no endereço: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2013/05/portuguc3aas-para-estrangeiros-i-versc3a3o-2015.pdf>>. Acesso em 22 de novembro de 2015.

tentavam encontrar o nome do produto - em português - na lista da apostila e, em seguida, diziam e anotavam a palavra em crioulo. Ao final da aula foi passada uma tarefa: perceber quais produtos existiam no mercado de Pato Branco e não existiam no mercado do Haiti; e quais produtos existiam no mercado do Haiti e não existiam no mercado de Pato Branco. Esse tema gerador fazia sentido para os alunos, uma vez que envolvia situações familiares e contextualizadas com a realidade social.

Na semana seguinte, foram acompanhadas mais duas horas-aula e se faziam presentes todos os alunos da semana anterior e mais um, formando um grupo de três homens e uma mulher. Esse “novo” aluno era o que melhor se comunicava em LP e foi o porta-voz dos demais na entrevista em grupo que será analisada adiante. A aluna continuava com dores e chegou a adormecer durante a aula por conta dos medicamentos que estava tomando.

Neste dia foi apresentado o filme “A Fortaleza”, com legenda em português. O objetivo da aula era trabalhar com verbos, vocábulos e expressões próprias da LP. A professora parava o filme em alguma cena e explicava o que estava acontecendo, quais as ações e objetos estavam presentes, em seguida escrevia na lousa as palavras-chave e os alunos anotavam na apostila. Essa dinâmica também envolvia a oralidade, os conhecimentos prévios dos alunos, que traziam sua cultura e suas experiências para a discussão. Se, por ventura, algum aluno não entendia a diferença entre uma palavra e outra, por exemplo, entre nadar e mergulhar, a professora desenhava e explicava. Em outras palavras, fazia-se uso de recursos audiovisuais que chamavam a atenção dos alunos e, também, ajudavam na aprendizagem da língua.

Essa atividade, assim como outras, possibilitou que os alunos percebessem aquilo que sabiam e aquilo que não sabiam da LP, causando turbulências, insatisfações e despertando potencialidades para adquirir novos conhecimentos. E, como apontam Leffa e Irala (2014), essas desestabilizações levam muitos alunos a perceberem que aprender outra língua não se trata apenas de incorporar novas palavras e frases, mas de adquirir um instrumento que possibilita o desenvolvimento da sua prática social e a criação de novas relações com o mundo.

Nas últimas aulas acompanhadas, o conteúdo envolveu vocabulário relacionado a roupas, acessórios e características físicas. Após as explicações a professora

apresentou dois jogos a serem realizados em dupla, os quais associavam algumas palavras dos vocabulários estudados.

Conforme Gohn (2006), quando contrastamos a educação não formal com outras modalidades educativas, um dos aspectos mais frágeis que emergem é a metodologia; em razão de partir da cultura dos participantes do grupo e ser fundamentada nas suas necessidades. No entanto, ao que percebemos nesse espaço de educação não formal, a metodologia parecia ser facilitadora do processo de aprendizado da língua, talvez porque a professora tinha conhecimento na área de línguas. E, como a característica era ter frequentemente novos alunos ou muitos faltantes, costumava-se iniciar e terminar os conteúdos no mesmo dia. Essa metodologia possibilitava que os alunos não ficassem com algo faltando, incompleto. As retomadas dos assuntos também eram comuns, assim como o trabalho imediato com curiosidades e dúvidas dos alunos. Como pudemos verificar, as metodologias precisavam ser “desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as singularidades da educação não-formal” (GOHN, 2006, p.1).

Também se verificou que a apreensão dessa língua adicional não pretendia invalidar a(s) anterior(es), mas conviver pacificamente, haja vista que atendiam a necessidades comunicativas específicas (LEFFA e IRALLA, 2014). Nesse caso, a LP seria utilizada no contexto do país de acolhimento (ou outros) e a língua materna – o crioulo - preferencialmente (ou não) na vida familiar, com seus amigos conterrâneos, ao se estabelecer comunicação com o país de origem, entre outros.

De modo geral, pôde-se perceber que o espaço de ensino da língua no contexto educativo não formal privilegiou os saberes e a identidade cultural dos imigrantes, haja vista que os novos conhecimentos eram constantemente correlacionados àqueles adquiridos em suas vivências anteriores. Nesse cenário, a professora atuava como uma mediadora entre os alunos haitianos e os conhecimentos de LP, pois, segundo Freire (2011, p. 28), nas condições de verdadeira aprendizagem “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Quando todos se tornam sujeitos do

processo, numa atividade dialógica, o conhecimento vai se produzindo coletivamente e sendo apreendido pelo educando.

➤ **Percepções dos Discentes**

Nesta seção apresentamos a entrevista realizada, de maneira coletiva, com quatro alunos haitianos e sua professora que, nesse contexto, desempenham o papel de entrevistados, enquanto a pesquisadora atua como entrevistadora. Nessa relação dialógica cabe à entrevistadora fazer as perguntas e aos entrevistados respondê-las. Pelo fato de alguns dos entrevistados ainda não conseguirem se comunicar muito bem em LP e a entrevistadora não falar a língua crioula, um dos alunos entrevistados atuou como porta-voz, respondendo às questões realizadas em nome do grupo.

Na transcrição L1 corresponde à entrevistadora¹⁷, L2 ao entrevistado porta-voz do grupo, L3 à professora e L4 a outro entrevistado haitiano. A entrevista inicia com o questionamento sobre o período que estão participando do curso.

L1 faz tempo que vocês estão fazendo aulas de português aqui ou não? quanto tempo? quantos meses?

L2 seis meses

L1 todos seis meses?

L2 sim

L3 sim todos eles

L1 e vocês aprenderam bastante coisa::: melhorou?

L2 sim

L1 bastante... mais ou menos?

L2 também nós temos uma boa professora

L1 e quantas vezes por semana que vocês assistem aulas?

L2 o quê?

L1 quantas vezes por semana?

L2 duas... duas horas por dia

No primeiro enunciado, percebeu-se que a entrevistadora possuía uma preocupação sobre o entendimento daquilo que estava perguntando para os entrevistados, se eles iriam compreender ou não, tendo em vista as dificuldades de comunicação. Por esse motivo, ela fez a pergunta de três modos distintos, demonstrando que ela sabia que seria difícil para eles o entendimento. L2 respondeu,

¹⁷ Nas transcrições de todas as entrevistas as falas da entrevistadora estão marcadas em negrito, a fim de facilitar a leitura.

pelo grupo, que todos estavam frequentando o curso há seis meses e, em seguida, a professora confirmou, para demonstrar que o aluno entendeu a pergunta e conseguiu respondê-la.

Na sequência, quando questionados sobre o aprendizado, L2 afirmou que possuíam uma boa professora. Esse enunciado mostra que os alunos estavam satisfeitos com o ensino que vinham recebendo e antecipa que terão condições, cada qual a seu tempo, de aprimorar suas competências linguísticas no ambiente em que estavam estudando.

Pela observação direta das aulas, percebeu-se que os alunos se encontravam em diferentes níveis de aprendizado. Alguns tinham mais dificuldades, seja por conta de construções próprias da língua, que não tinham contato anteriormente, ou pelo cansaço e dor decorrentes do trabalho que realizavam na empresa onde trabalhavam. Este foi um fato que chamou bastante atenção durante a atividade de pesquisa, primeiro porque o trabalho parecia realmente muito desgastante, segundo pela forma como este desgaste refletia no aprendizado dos alunos.

De maneira geral, quando as pessoas estão cansadas, com fome, com algum tipo de dor ou incômodo, ou mesmo com um problema a ser resolvido, apresentam dificuldade de cognição, porém a extensão deste problema pode ser muito maior, impedindo qualquer aprendizado de forma efetiva, e isso foi possível concluir naquele ambiente, como veremos nos próximos diálogos.

L1 e qual dificuldade que vocês sentem pra aprender português?

L2 ()

L3 ()

L1 aquele dia que eu assisti aula a ((supressão do nome do aluno)) tava com dores...

L3 ainda tá

L1 ainda tá com dores porque a ((o nome da professora foi suprimido)) tá fazendo massagem ((risos))

L3 ()

L1 *ahn*

L2 massagem ((risos))

L1 *éh*:::... vocês também têm dores cansaço por causa do trabalho... alguma coisa assim ou não?

L2 às vezes... um pouquinho ()

L3 *óh*:::... pra mim só reclama... pode falar agora... a tua gripe... a dor de cabeça

L2 sábado passado eu fui lá no hospital porque tenho muita dor... tenho muita dor... muita dor... gripe, febre dor de cabeça

L1 onde você trabalha?

L2 na ((supressão do nome da empresa))

L1 e o que você faz lá? qual setor?

L2 auxiliar de produção

L1 auxiliar de produção... o que que vocês fazem lá exatamente?

L2 puxar carrinho...

L1 uhn

L2 pegar caixa... segurar caixa... separar a carne... carregar... muito pesado

L1 pesa::do

L2 ()

L1 ((dirigindo-se ao grupo de alunos)) vocês também fazem a mesma coisa?

L2 sim

L4 não

L3 a ((supressão do nome da aluna)) também

L1 ((dirigindo-se a L2)) e... você tem dores no peito, é isso?

L3 ()

L1 e a ((supressão do nome da aluna))?

L3 nas mãos, nas articulações... e ela fez um check-up geral esses dias

A entrevistadora questionou se possuíam dores, cansaço por conta do trabalho e L2 respondeu “às vezes... um pouquinho”. Apesar de a entrevistadora ter percebido que ele se sentia incomodado pelas dores, o entrevistado não se sentiu confortável para falar sobre o assunto, como se fosse complicado reclamar do trabalho que lhe dava condições de sustentar sua família que vive fora do Brasil. Quando a professora interveio, dizendo “óh::... pra mim só reclama... pode falar agora... a tua gripe... a dor de cabeça...”, ou seja, dando-lhe uma ordem “pode falar agora”, era como se ela quisesse explicar que aquele era o momento de reclamar para ser ouvido, como se a entrevistadora pudesse resolver de alguma forma seu problema. Então, o aluno haitiano apresentou a atitude responsiva de obedecê-la: “sábado passado eu fui lá no hospital porque tenho muita dor... tenho muita dor... muita dor... gripe febre dor de cabeça”. Ao repetir três vezes que tinha muita dor, ele enfatizou o sofrimento. Esse enunciado responde a enunciados anteriores proferidos por outros haitianos que residem no Brasil, de que não estavam acostumados a fazer esse tipo de trabalho no país de origem. Outro enunciado que pode ser retomado é o de que o trabalho em frigorífico de aves é árduo e gera prejuízos para a saúde dos trabalhadores do setor de produção, por ser um trabalho repetitivo.

A condição de trabalho em frigoríficos brasileiros tem sido alvo de diversos estudos, como Olivera e Mendes (2014, p.4629):

As atuais condições de trabalho são consideradas, em muitas ocasiões, incompatíveis com a saúde e com a dignidade humana. O modo de produção remonta ao tempo de Henry Ford, influenciado na concepção das linhas de montagem automobilística. Há uma verdadeira legião de lesionados, sobretudo trabalhadores jovens.

Sobre a precariedade do trabalho em frigoríficos, Vasconcellos, Pignatti e Pignatti (2009, p.670) afirmam:

Os dados sugerem que, apesar do aumento dos postos de trabalho devido à expansão do setor pecuário e instalação de frigoríficos, houve uma precarização das condições de trabalho: expressiva rotatividade nos postos; diminuição do salário de admissão, apesar do aumento da escolaridade dos trabalhadores e alta incidência de acidentes de trabalho por mil trabalhadores.

As condições que exemplificam a realidade vivida pelos imigrantes haitianos nos frigoríficos da região ficou notória após ser exposta em documentário produzido pela ONG Repórter Brasil, o Documentário “Carne Osso”¹⁸; o qual trata de maneira genérica sobre o trabalho em frigoríficos brasileiros.

Os enunciados em que aparecem as dores “nas mãos, nas articulações”, “gripe, febre, dor de cabeça”, “dores no peito” antecipam enunciados posteriores que estes são sintomas de doenças que podem se manifestar com o tempo e com a permanência neste tipo de trabalho. No entanto, essas reclamações não são apenas dos trabalhadores haitianos, são de muitos trabalhadores que atuam no setor produtivo de frigoríficos. Como o diálogo envolvia questões de trabalho, a entrevistadora perguntou:

L1 e lá na empresa como é que é pra trabalhar? é tranquilo? é bom?

L2 muito problema ()

L3 ainda tá ruim ainda?

L2 sim () ((os entrevistados conversam e riem, não sendo possível compreender as falas))

L1 trabalha muito?

L2 sim () dez pessoas habitualmente fazer... agora cinco seis ou sete pessoas

L3 ah:: tão sobrecarregados... mandaram gente embora? mandaram gente embora da empresa?

L2 cada dia tem um grupo de pessoas que fica em casa

L1 hu:::m

L3 tá... mas foi ma::ndado gente embora? perdeu o emprego? foi demitido na empresa? não?

L1 não... é folga... () somos cinco pessoas habituadas a trabalhar na segunda... mas qua::ndo há folga fica só três... e... as três pessoas vão fazer o trabalho de cinco pessoas ((os entrevistados conversam, não sendo possível compreender))

L3 foi você que me contou que um dia... que faltou luz na empresa... e que a ((supressão do nome da aluna)) contou que eles tiveram que carregar... fazer o trabalho das máquinas ma-nu-al-men-te...

L1 verdade?

L3 depois disso ela foi pro médico... é porque eu não sei sei... eu sei o que aconteceu com a ((supressão do nome da aluna)) não sei com os outros... uma vez fa::ltou luz na empresa... e vocês tive::ram/ a ((supressão do nome da aluna)) que carregar as caixas::... fazer o trabalho das máquinas... a ((supressão do nome da aluna)) ficou doente depois disso...

L1 ((dirigindo-se a aluna)) foi depois desse dia que ela começou a/ que você ficou com dores na mão?

¹⁸ O documentário apresenta um retrato do trabalho nos frigoríficos brasileiros. Está disponível no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=bb8JkD3StBA>>.

L3 não... a mão foi há pouco tempo... outras coisas... doenças mesmo

Nesse trecho, L2 relatou sobre problemas que percebia na empresa, do excesso de trabalho que realizavam. A professora complementou, retomando discursos que ouvia dos alunos durante as aulas. Ao dizer que “faltou luz na empresa... e que a ((supressão do nome da aluna)) contou que eles tiveram que carregar... fazer o trabalho das máquinas ma-nu-al-men-te”, ela expressou indignação diante do fato. Isso ficou subentendido quando pronunciou pausadamente a palavra manualmente. A entrevistadora perguntou “verdade?”, e ela confirmou contando que a aluna ficou doente após o ocorrido. Ao que se notou, a professora acreditava que isso só acontecia porque eles eram haitianos, porque havia problemas na linguagem e que, caso fossem funcionários brasileiros, esse tipo de fato não aconteceria.

Na sequência, L2 que não estava presente no dia em que houve a apresentação da entrevistadora e dos objetivos da pesquisa, questionou sobre o motivo da entrevista. A entrevistadora respondeu salientando o desejo em aprender crioulo e dar aulas de LP para haitianos e, especialmente, por estar fazendo uma pesquisa científica a fim de refletir sobre o ensino de LP para haitianos e poder contribuir de algum modo. A entrevistadora o tranquilizou, deixando claro que necessitaria de sua autorização e que não seria revelada identidade de ninguém: “preciso que vocês me autorizem... e não vai ser divulgado no:::me de vocês:::... nem empresa onde trabalha... é só... o áudio”. L2 sentiu-se inseguro e disse:

L2 é que às vezes eu... eu tenho medo

L1 uhn

L2 de falar com algum... alguns brasileiros

L1 sim

L2 por que eu não quero ter problemas depois

L1 sim... sim

L2 ()

L1 uhn

L2 porque somos todos estrangeiros... e porque não sei depois qua::ndo nó::s... falamos as coisas se não...

L1 NÃO... NÃO... ((os entrevistados conversam entre si))... não tem problema

L2 porque decisão que eu vou () a empresa depois... com nós

L3 uhn

L1 uhn

Desse modo, L2 mostrou em seus enunciados que se preocupava com o que podia acontecer consigo, por estar num país estrangeiro e poder sofrer algum dano por

parte da empresa. Isto pode significar algum tipo de orientação para não se queixar para brasileiros, que pode ter acontecido em conversas com seus conterrâneos, ou mesmo ele deixando de lado seu direito de reclamar ou reivindicar por receio de perder sua fonte de renda, que é um dos motivos que lhe trouxe ao país.

A entrevistadora disse:

L1 eu só quero mostrar aqui óh... que aqui tem o nome... o meu nome... o no-me da mi-nha o-ri-en-ta-do-ra pro-fes-so-ra... qualquer coisa se você não quiser mais participar da pesquisa... é só ligar e falar comigo ou com ela... tá... que daí fica um conta::to meu também... né... que qua::lquer coisa... se você se sentir... com me::do qualquer coisa... você tem como me ligar e falar assim “olha Taize... não quero mais pa::rticipa::r”... pode acontecer cla::ro... é teu direito de não participar

Nesse momento, quando a entrevistadora mostrou um documento e comprovou que era uma pesquisadora, L2 sentiu-se confiante para dizer o que vivenciava e o que pensava. Talvez ele pensasse que ela poderia ser sua voz em meio a uma sociedade da qual não fazia parte.

L2 mas só eu não tenho problema de denunciar a empresa ()

L3 não entendi

L2 eu não tenho problema... não tenho medo de denunciar

L3 a empresa?

L2 sim

L3 ah:::

L1 medo do quê?

L3 ele não tem

L2 faz muito mal ao haitiano

L3 ele não tem medo de denunciar a empresa

L1 ah:::

L3 porque a empresa... a empresa se aproveita...

L1 entendi

L3 só que precisa de provas () tem que fotografar, tem que filmar

L2 não... eles não querem que a gente entra lá com o telefone... com aparelho

L3 será que dá pra... se mais haitianos falarem... talvez dê certo

((a entrevistadora faz a leitura do termo de consentimento, em seguida, L2 fala seus horários de trabalho...essa parte foi suprimida por questões de preservação de sua identidade))

L2 temos que terminar () mas às vezes... vai mais minutos... trinta, vinte e cinco

L1 por que que vai a mais?

L2 ah::: porque o responsável é... quer fazer mais produto

L3 ah o responsável é um chato () parece que o responsável abusa

L2 eu vou fazer uma coisa... hoje é... o dia de pagamento... eu vou ver se... a empresa paga a ho/hora/ho/

L3 hora extra

L2 hora extra senão eu vou ()

L1 tá certo é seu direito... hora extra se ficou a mais... tá

Nesse processo dialógico, L2 fez suas colocações de acordo com o papel social que representava – haitiano, trabalhador de um frigorífico de aves, aluno do curso de LP - ou seja, não o fez de forma neutra, manifestou suas ideologias e relacionou seus enunciados com outros já existentes. Notou-se que o entrevistado encontrou na entrevistadora – pesquisadora - um canal para apresentar a situação que ele e muitos haitianos estavam enfrentando, para expor seu ponto de vista sobre isso, sentiu-se de algum modo ouvido.

Também ficou visível a denúncia das injustiças “eu não tenho problema... não tenho medo de denunciar”, “[a empresa] faz muito mal ao haitiano”. Adiante, quando falou sobre a possibilidade de não pagarem pelo trabalho que realizou, evidenciou-se a desconfiança e o mal estar diante das condições de trabalho, mas demonstrou-se que ele sabia como as coisas deviam funcionar, mesmo sendo um trabalhador estrangeiro.

A entrevista, que tinha por objetivo verificar percepções dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de LP tomou um viés diferenciado no seu decorrer. Os alunos não sentiram muita necessidade de discorrer sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua, talvez por considerarem o trabalho como a maior dificuldade enfrentada no momento e, por isso, ser um assunto mais urgente. Outra leitura possível é que as condições de trabalho determinam as condições de estudo; o cansaço, as lesões e os efeitos colaterais de medicamentos causam dificuldades na aprendizagem da língua e corroboram para a diminuição da frequência.

➤ Percepções Docente

Nesta seção apresenta-se a entrevista realizada com a professora que ministrava aulas de LP para haitianos, a qual foi realizada minutos após a entrevista com o grupo de alunos. Na relação interlocutiva, a pesquisadora continua desempenhando o papel de entrevistadora (L1) e a professora de entrevistada (L3). A entrevista foi realizada com o intuito de verificar suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e, também, de ampliar a discussão, tendo em vista que a seção anterior enfocava mais na percepção dos alunos.

A entrevistadora iniciou o diálogo questionando sobre as dificuldades que os alunos haitianos sentiam para aprender a LP, tendo em vista que essa hipótese foi levantada no início da pesquisa e comprovada nas etapas anteriores. Ela relatou sobre o grande número de faltas, desistências e o cansaço devido ao trabalho que os alunos realizavam em frigoríficos.

L3 quando fica frio:... se chover eles não aparecem... se tiver muito frio tam-bém eles não vão na aula... alguns porque não têm casaco ou coberta ou eles têm uns casacos muito fi::nos... inclusive eu até fiz doação pra eles o frei fazia também... umas doações... tem bastante gente que faz... e::... aí eles ficam... ficam doe::ntes... não são acostumados com o fri::o... o trabalho na empresa é pesado... ah:: e tem uma coisa que eu bato em cima dessa tecla que eu acho que ni::nguém faz isso gente eu sou a única pessoa que faz isso... é a alimentação... eles não se alimentam direito... eles gostam mu::ito de tomar leite MUITO... se você perceber haitiano não toma café... haitiano não gosta de comer laranja... tipo a vitamina C deles que é o que você precisa pra passar o inverno tá lá embaixo... eles não tem muita vitamina C... os alimentos que eles comem NÃO TÊM vitamina C (...) eles gostam muito de tomar leite... então por isso eles ficam fadigados cansados... eles não gostam muito de comer salada eles comem gorduras pesadas e gordurosas o tempo todo... à noite... se você perceber a maioria deles são barrigudos tem problema nas articulações fica com gripe sempre... e eles não se alimentam di-rei-to... se você quiser falar um pouco da alimentação eles não... não vão dar bola

Como se pôde perceber, a entrevistada associou a baixa frequência e desistências principalmente a fatores climáticos, culturais e trabalho pesado, o que demonstra que os haitianos estavam sofrendo para se adaptar no Brasil, por envolver diferenças significativas. Eles não estavam acostumados com o frio, por exemplo, pois o Haiti é um país de clima tropical, enquanto a região sul do Brasil é subtropical e, em certas regiões do ano, apresenta temperaturas baixíssimas. Para a entrevistada, somam-se a isso os hábitos alimentares, com pouca vitamina C, que podem influenciar na queda da imunidade e aquisição de enfermidades. Ficou evidente nesse enunciado a preocupação dela em relação à saúde dos haitianos.

A entrevista prosseguiu:

L1 eles deixam de ir na aula por causa disso?

L3 sim... deixam.... por:: dor de cabeça por causa do clo::ro... por dor nas mãos por causa do clo::ro... por causa do:: trabalho:: pesado::

L1 cloro?pra que eles usam cloro?

L3 eu não sei... se eles trabalham pendurando frango... uma boa pergunta... por que se eles trabalham pendurando frango eu não sei porque eles usam cloro

L1 será que eles não têm que limpar o ambiente talvez?

L3 eu acho que sim... máquinas... assi::m... uma vez a ((nome da aluna foi suprimido)) é outra aluna da manhã (...) ela me mostrou ela tava com uma queimadura enorme na mão do produto corrosivo que ela teve que usar pra limpar a má-qui-na ((nome da empresa foi suprimido)) e::... não tinha equipamento não tinha mesmo... tipo a ((nome da aluna foi suprimido)) tem agora a luva, mas antes ela não ti::nha porque quando ela come::çou quando ela me falou dos problemas eu perguntei pra ela... tem luva? ela não tinha... hoje ela falou que tem então de::ram pra ela a-go-ra... e a ((nome da aluna foi suprimido)) não

tinha luva então caiu aquele produto GE::NTE:: era uma soda aquilo... corroe a mão dela ficou uma ferida enorme... eu pedi do que que era... era por causa do produto que caiu...que ela também res-p-ira::va ela também falta bastante a::ula... tem bastante vontade de aprender mas falta por causa disso

Nesse trecho, a entrevistada retomou enunciados dos alunos que reclamavam para ela de dores e do uso de cloro no ambiente de trabalho. Exemplificou com o caso da haitiana que não usava luvas e teve a pele corroída. Chegou a comparar com soda, pela proporção da ferida. Quando disse que “res-pi-ra-va” esse produto, deu a entender que outros problemas poderiam surgir por conta disso. Em suma, tudo isso corroborava para as faltas, dificuldades e demora em aprender a LP.

A entrevistadora lembrou da aluna que se queixava de dores durante as aulas:

L1 e a ((nome da aluna foi suprimido)) o que aconteceu com ela? que ela tava doente...

L3 ah:: foi assim... na verdade eu não... não sei... ela tinha dor de cabeça... tinha dor no corpo todo... e... mais alguma coisa que eu não sei o que que era que eu não entendia... aí... o filho dela já fala português bem melhor ele levava ela no médico e foi feito um check-up geral nela... foi tirado sangue dela... várias vezes... foi feito exame ginecológico que acho que ela não tinha... e::... outras coisas... do olho também... foi feito um check-up geral nela no SUS mesmo

L1 e o problema da mãe::o que ela tava falando na aula passada?

L3 frio...

L1 conge::lou a mãe::o?

L3 não...frio...primeiro congelou a mão dela mas aí como ela trabalha sempre no frio a mão não sara

L1 bah::

L3uhn... ruim né?

L1 porque ela não conseguia escrever naquele dia por exemplo... tem outros casos assim ou não?

L3 TEM... tem casos que não conseguem escrever ou ler por causa da visão... eu tinha um aluno na terça à tarde e ele parou de vir... mesmo a gente levando ele no oculista... só que aí assim... a gente não tem muito tempo também não pode fazer tudo... tipo... a gente levou ele no oculista... e foi com-bi-na::do que ele deveria voltar pra pegar o óculos... ele também teria que pagar por esse óculos... então mesmo que o doutor parcelava pra ele mas ele teria que pagar... então ele acabou ficando sem o óculos... entende? aí no caso já... o frei até disse que poderia ajudar um pouquinho a pagar né... mas teria que falar com o frei... e ele acabou desistindo... ele simplesmente não enxergava as coisas... se eu fizesse... eu tinha que fazer uma letra e-nor-me pra ele conseguir enxergar e ele ainda ficava copiando bem devagar

Nesse momento, a entrevistada demonstrou tristeza, compaixão diante dos problemas da aluna “ruim né?”, pressupondo que a entrevistadora sentia o mesmo, afinal o problema na mão da aluna persistia e ela não conseguia se recuperar porque continuava trabalhando. Ambas sabiam que algo precisava ser feito, que as condições de trabalho impossibilitavam sua recuperação. A entrevistada demonstrou que este não era o único caso de problemas de saúde, citando o aluno que mal enxergava a lousa. Ela demonstrou preocupação por tê-lo levado no oculista, mas que “não tem muito tempo e também não pode fazer tudo”. Em outras palavras, ela fez o que estava ao alcance para tentar solucionar o problema e, com isso, incentivar o aluno a continuar estudando.

Devido à prescrição dos óculos e preço a ser pago, o haitiano não o adquiriu. Possivelmente possuía despesas mais urgentes (aluguel, alimentação etc.) ou precisava enviar dinheiro para os familiares que estavam no Haiti. Outra hipótese era o alto valor dos óculos comparado ao salário que recebia.

Com essas atitudes a professora demonstrava querer bem aos educandos e isso é fundamental para a prática de ensinar, como nos mostra Freire (2011, p.138). Percebemos que os alunos possuíam uma abertura para contar sobre suas dificuldades e necessidades e isso selava um compromisso da professora para com os educandos, “numa prática específica do ser humano”.

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o meu tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é entender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 2011, p.141)

Mudando de assunto, L1 indagou sobre o número médio de alunos por turma. A entrevistada afirmou que antigamente havia vinte, mas à época apenas cinco que sempre iam, sendo que nas turmas da noite e do fim de semana havia mais alunos. Sobre os motivos de desistência ela disse:

L3 eles foram desistindo aos poucos... foram se mudando... foram parando po::r... puro cansaço... às vezes você vê que vai ficando puxado, eles vão parando... can-sa-ço... o ((nome do aluno foi suprimido)) que chegou agora ele fala MUITO pouco português... ele já devia tá falando pelo tempo... ele devia tá falando no mínimo NO MÍNIMO no mínimo ele devia tá falando pelo tempo de curso... mas ele... são seis meses de curso e ele nunca veio um mês regular... NUNCA.... ele falta muito e quando ele vem ele ainda dorme dentro da sala... e isso é alimentação... ele é na base de leite e batata, entende? (...) e cansaço também... trabalha demais... alguns trabalham muito... sabe quando você trabalha trabalha trabalha e não quer nem ir pra faculdade de tão cansado? aí eles nã::o vã::o estudar... alguns vão e... tipo porque faltou... como o ((nome do aluno foi suprimido)) como ele faltou muito... ele ainda é insistente... como ele faltou muito ele tá MUITO pra trás... então... muitos assim que faltaram um pouquinho ali um mês ou dois... depois voltam pra faculda/ pra... pra escola eles veem que estão atrasados... então eles não vão mais... ah::: e um grande número de alunos desistiu depois da prova... ou apareceu também pra fazer a prova.

L1 que prova?

L3 eles tiveram uma prova... eles tem um livro de chamada.. eles tem prova... eles tem trabalhos

L1 ah tá

L3 alguns apareceram... alguns que não iam na escola há dois meses apareceram pra fazer a prova onde tinha conteúdo de dois meses que eles não foram teimando comigo que eu não passei aquele

conteúdo... ou será que eu passei quando você não veio na aula? “*ah*”: mas eu só faltei uma vez”... *ah* só um mês *né*... entende? (...) e aí não apareceu mais... e alguns... eu tive ali uns três ou quatro pararam de ir na escola depois dessa prova... três ou quatro ou mais... porque assim... a prova foi igual pra todos... mas a avaliação seria diferente... eu falei isso pra eles... porque eles têm níveis diferentes... então eu não posso avaliar a ((nome da aluna foi suprimido)) do mesmo jeito que o ((nome do aluno foi suprimido))... nem a escrita dela... nem a fala dela... nem a explicação dela.... não seria... eu expliquei isso pra eles... não sei se eles entenderam direito que não seria avaliado... mas os que sabiam menos se assustaram com isso... com a prova que foi aplicada... que tinha todo o conteúdo cada um iria fazer do jeito que tinha aprendido né

Nesse excerto há ênfase nas desistências e dificuldades de permanência na experiência de ensino de LP do contexto educativo não formal, pelo difícil trabalho que realizavam nas empresas de Pato Branco, o que retoma e reafirma os enunciados dos alunos. Outro motivo para evasão foi a prova com conteúdo de dois meses. Como alguns tinham pouco domínio da língua, não frequentavam assiduamente às aulas e fizeram a mesma prova que os alunos com maior domínio da língua, provavelmente sentiram-se assustados, inseguros, constrangidos em passar por uma situação de avaliação. Nota-se, assim, a necessidade de pensar processos singulares de avaliação da aprendizagem em contextos educativos não formais e de prestar esclarecimentos sobre a dinâmica de funcionamento aos alunos.

4.3 ANÁLISES DO CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL

O Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira era a instituição escolar que mais possuía alunos haitianos matriculados, em 2016, dentre todas as instituições pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, conforme dados expostos no Quadro 3.

Quadro 3 - Alunos Haitianos Matriculados no NRE de Pato Branco

COLÉGIO	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS
MUNICÍPIO DE PATO BRANCO	
SÃO ROQUE	0
CARLOS GOMES	0
NOSSA SENHORA DO CARMO	0
SÃO VICENTE DE PAULO	0
CARMELA BORTOT	0
CEEBJA	1
CRISTO REI	0
CASTRO ALVES	0
AGOSTINHO PEREIRA	11

FREI CECILIANO MEURER	0
LA SALLE	2
PATO BRANCO	1
RUI BARBOSA	0
SÃO JOÃO	0
SÃO JOÃO BOSCO	0 (2 nigerianos)
MUNICÍPIO DE CLEVELÂNDIA	
ABILIO CARNEIRO	0
ORESTES TONET	0
CASTELO BRANCO	0
JUPIRA G. BONDERVALLE	0
ASSIS BRASIL	0
TEREZINHA RODRIGUES DA ROCHA	0
JOÃO XXIII	0
NITOTU	0
MUNICÍPIO DE PALMAS	
SEGSO TANH AS	0
PADRE PONCIANO	0
MONSENHOR EDUARDO	0
ALTO DA GLORIA	0
PAULO FREIRE	0
DOM CARLOS	1
MARIA JOANA FERREIRA	0
SEBASTIÃO PARANÁ	0
MUNICÍPIO DE HONÓRIO SERPA	
ELIAS ABRAHAO	0
PROJETO RONDON	0
MUNICÍPIO DE MANGUEIRINHA	
CORONEL MISAEL FERREIRA ARAUJO	0
ANDRE GUIMARAES SOBRAL	0
KOKOJ TY HAN JÁ	0
HERCILIA F NASCIMENTO	0
DORIVAL CORDEIRO	0
CONCEIÇÃO LINHARES	0
VILMA DISSENHA	0
VALENCIO DIAS	0
MUNICÍPIO DE CHOPINZINHO	
NOVA VISÃO	0
SANTA INES	0
ARMIM MATTE	0
JYKRE TAG	0
CELY TEREZA GREZZANA	0
CEEBJA	2
JOÃO PAULO I	0
LINHA APARECIDA	0
SÃO LUIZ	0
VERA TUPÃ	0
MUNICÍPIO DE BOM SUCESSO DO SUL	
CASTELO BRANCO	0
MUNICÍPIO DE CORONEL DOMINGUES SOARES	
SANTA CATARINA	0
CANDIDO ROSSONI	0
ARTEMIO FRANÇA	0
MONTEIRO LOBATO	0

MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO	
JOSÉ DE ANCHIETA	0
TANCREDO NEVES	0
DOIS IRMÃOS	0
SÃO LUIZ	0
DOM PEDRO I	0
MUNICÍPIO DE CORONEL VIVIDA	
DUQUE DE CAXIAS	0
NUCLEO SANTA LUCIA	0
TANCREDO NEVES	0
CASTELO BRANCO	0
ARNALDO BUSATO	6
MUNICÍPIO DE SAUDADE DO IGUAÇU	
DUQUE DE CAXIAS	0
MUNICÍPIO DE SULINA	
NESTOR DE CASTRO	0
MUNICÍPIO DE MARIOPOLIS	
ARTHUR DA COSTA E SILVA	0
MUNICÍPIO DE ITAPEJARA DO OESTE	
CASTELO BRANCO	3
CARLOS GOMES	0
IRMÃO ISIDORO DUMONT	0
MUNICÍPIO DE VITORINO	
PADRE HENRIQUE VICENZI	0

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O grupo de alunos do Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira era composto majoritariamente por adultos, no entanto, também havia alguns adolescentes. A partir de agora, apresentamos uma análise de aspectos institucionais e experiência de ensino-aprendizagem de LP desenvolvida neste contexto educativo formal.

4.3.1 Aspectos Institucionais

As informações e análises expostas nesta seção fundamentam-se na entrevista coletiva realizada com gestores institucionais do Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira. Participaram dessa interação quatro pessoas: a pesquisadora, na função de entrevistadora (M1); além de três entrevistados, representando a gestão escolar (M2, M3, M4).

A entrevistadora questionou inicialmente sobre o porquê dos haitianos buscarem pelo Colégio e como se dava o processo de matrícula. Um dos entrevistados esclareceu que as matrículas eram requeridas com uma pessoa específica na secretaria do Colégio que, na medida do possível, tentava estabelecer um diálogo com os haitianos.

Acrescentou saber por essa pessoa do desejo dos haitianos em regularizar seus estudos no Brasil.

M2 (...) porque a maioria deles já... já concluiu LÁ no Haiti

M1 sim

M2 quando eles chegam aqui não é validado

M3 é... seria uma va-li-da-ção me::sno

M1 sim... dessas/ desses certificados que eles já tem

M3 que eles já possuem lá

M2 e pelo que eles falam primeiramente eles procuram uma escola técnica... que seria o PREMEN ((Colégio Estadual de Pato Branco))

M1 uhm

M2 (...) mas como ele eles não tem documentação... eles não tem como matricular porque o pré-requisito de matrícula no curso técnico é que concluiu pelo me::nos... o fundamental um *né*

M1 ah eles não têm o :: documento de certificação do Ensino Fundamental que fizeram no Haiti?

M2 é::

M1 isso?

M2 (...) na ve::rdade

M1 ou eles não têm documentos próprios?

M2 (...) eles têm aquele documento mas não é validado no Brasil ainda

M1 sim... uhm

M2 não tem validade

M3 eles não têm como provar que

M2 na verdade eles já concluíram o ((ensino)) médio... aí o que que eles querem fazer? eles querem fazer um curso técnico... eles querem se especializar pra conseguir um trabalho mais fácil... aí chegam vamos dizer no PREMEN... Colégio Estadual de Pato Branco... eles chegam lá pra matricular... aí dá que eles não têm eles são estrangeiros e eles não têm o comprovante do pré-requisito que seria ter cursado ou Ensino Médio ou pelo menos o fundamental

M1 sim

M2 (...) aí lá eles não se entendem ou eles não oferecem ou... eles vêm pra cá porque alguns vieram... porque tem a menina que estuda a tarde que tá desde o ano passado... então eles vêm pra cá... aí agora que a ge::nte aceita as matrículas e tal mas mu::itos deles não permanecem... a maioria... e agora a gente vai fazer a classificação pra ver... pra regulamentar

Os gestores esclareceram que, de fato, o principal objetivo dos haitianos ao procurarem pela instituição era validar seus diplomas de Ensino Fundamental e Médio, no entanto, buscavam primeiramente por outro colégio da cidade que também oferecia cursos técnicos integrados. Para a matrícula nesses cursos era exigido minimamente o certificado de conclusão da primeira parte do Ensino Fundamental; assim, se deparavam com o problema de seus documentos escolares não serem válidos no Brasil e obviamente de não conseguirem se matricular. Um dos gestores disse que os haitianos procuravam pelos cursos técnicos para se especializarem e conseguirem “um trabalho mais fácil”, ou seja, no seu entendimento, o trabalho que realizavam era duro, difícil e não necessitava de especialização e que se conseguissem estudar poderiam atuar futuramente em outras áreas, com melhores condições de trabalho. Esse

enunciado se relaciona aos enunciados proferidos pelos entrevistados da seção 4.2, que também enfatizaram as condições de trabalho em empresas da região.

A seguir, o mesmo gestor relatou que no outro colégio estadual “eles não se entendem ou eles não oferecem ou... eles vêm pra cá porque alguns vieram”; demonstrando que a busca pelo Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira se dava por possíveis problemas de comunicação e operacionais na outra instituição, devido ao não domínio da LP pelos haitianos e não domínio da língua crioula pelos servidores. Outra situação destacada pelo entrevistado é que naquela instituição podiam não oferecer a Classificação, que corresponde ao procedimento adotado pelo Estabelecimento, mediante critérios próprios, “para posicionar o aluno na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho, adquiridos por meios formais ou informais” (PARANÁ, 2001, p.6); e, por isso, os haitianos passaram a buscar por instituições que viessem a fazer. Ou, ainda, podiam procurar pelo Colégio porque alguns dos seus conterrâneos já estudam ali, como era o caso de uma aluna da tarde que estava frequentando pelo segundo ano consecutivo.

Um dos gestores explicou que a referida aluna é adolescente e foi alfabetizada na língua crioula e, quando chegou, não sabia praticamente nada da LP. Nesse caso, o objetivo era cursar e concluir o Ensino Fundamental e Médio e não validá-los como no caso dos alunos adultos. Muitos dos haitianos que se matricularam posteriormente eram parentes dela, pois, conforme M2, “essa família é uma família assim mais estruturada que vie::ram todos... veio pai e mãe e tal”. No excerto, M2 deu a entender que tinha conhecimento sobre o processo de *díaspóra*, no qual, na maioria das vezes, poucas pessoas da família migram para outros países e as demais permanecem. Então chama de família “mais estruturada” possivelmente por ser pouco comum a presença de pai, mãe e filhos aqui no país.

Apesar de o Colégio aceitar as matrículas de alunos haitianos, a maioria não costuma permanecer até o final do ano letivo ou até o exame de Classificação. Em relação ao número de alunos haitianos que estavam frequentando a instituição naquele momento, os gestores dizem:

M2(...) e aí nós temos acho que... deve ter uns quatro ou cinco só agora né? ((dirigindo-se a M3))

M3 ma::is... porque vieram uns novos () deve ter uns sete

M2 sete?

M3 é

M2 eu achei que tinha uns cinco... porque nós matriculamos só numa numa pegada assim numa leva foram doze acho...

M1 a professora de português disse que na lista dessa turma ((a turma em que acompanhei as aulas)) tem treze matriculados né... TREze na lista só que estão frequentando cinco

No diálogo, percebemos que os gestores não sabiam ao certo o número de haitianos que estava frequentando a instituição naquele momento e isso se devia às inúmeras matrículas e desistências já relatadas. Utilizaram nos seus enunciados as expressões “acho que”, “deve ter”, “eu achei que”, evidenciando essa dúvida. A entrevistadora acrescentou que na turma em que estava acompanhando aulas de LP, segundo informações da professora, estavam matriculados treze alunos, mas apenas cinco frequentavam regularmente. Na descrição dessas aulas, mais adiante, veremos que comumente três se faziam presentes e, apenas em um dos encontros, estavam quatro alunos haitianos.

A entrevistadora questionou sobre os motivos dessas desistências e abandono escolar, então M2 lembrou da primeira conversa que teve com ela, momento no qual dialogaram sobre a *diaspora* haitiana.

M2 (...) como você falou *diaspora* lá deles né?

M1 uhm... sim

M2 é... (recebemos) vários/ eles tinham uma banda aí... e:: eles tavam frequentando regularmente... vinham até... tinha um que se comunicava bem e tal... e aí eles... a família deles quis que eles fossem pros Estados Unidos

M1 a família quis?

M2 é... eles falou aqui que eles trabalhavam lá na ((nome da empresa foi suprimido))

M1 uhm

M2 (...) que::

M1 frigorífico? uhm

M2 é num frigorífico... que ganharam a conta que não sei o que e a família/ que aqui eles não ganhavam nada a família tinha que mandar dinheiro pra eles se manter... e a família deles pediu que eles voltassem pro Haiti que eles tinham conseguido que eles fossem lá pros Estados Unidos

M1 uhm

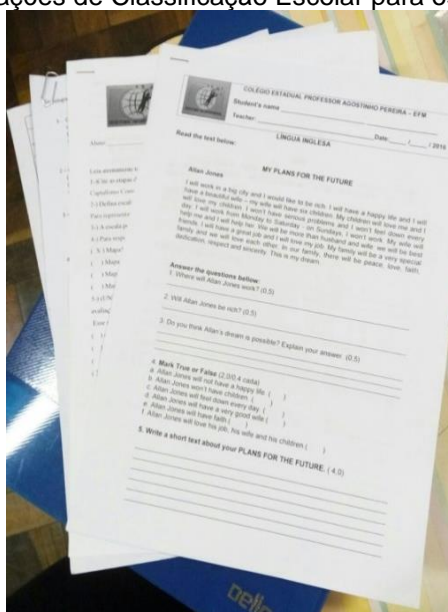
M2 (...) então eles tavam indo... eram quatro cinco

Nos acontecimentos relatados por M2, percebemos o movimento da *diaspora* pelos ex-alunos da instituição. Devido às dificuldades financeiras encontradas no Brasil, a família determinou que voltassem ao Haiti e também providenciou a migração para os Estados Unidos. Nesse caso, a leitura que fazemos é que o Brasil se configura como um *ti peyi*, onde esses haitianos permaneceram temporariamente até viabilizarem suas

idas ao *peyi blan*. Como vimos anteriormente, para ser *diaspora* é preciso voltar ao país de origem por um período de tempo e, assim, os ex-alunos afirmaram ao gestor que iriam fazer. Em síntese, para esse gestor, os motivos de desistências relacionam-se à *diaspora*.

A seguir, a entrevistadora fez algumas perguntas relacionadas às avaliações para Classificação. M2 esclareceu que elas eram organizadas por disciplinas e elaboradas pelos professores que lecionavam no período em que estavam matriculados. Inclusive no dia em que a entrevista foi realizada, a equipe pedagógica estava recolhendo algumas dessas avaliações e armazenando numa pasta (Figura 25).

Figura 25 - Avaliações de Classificação Escolar para os alunos haitianos



Fonte: Autoria própria (2016)

M4 (...) e eles ((os professores)) dão/ passam os con-te-ú-dos que vai ser... é:: trabalhados né

M1 uhm

M4 uma relação dos conteúdos a serem trabalhados e:: e a prova

M1 uhm

M4 daí nós demos um prazo pra eles estudarem né pra depois aplicar a prova

M2 e o prazo deles agora é pequeno porque até final de de/ até fim de dezembro ali nós temos que fazer essa prova

M1 mais ou menos quantos meses? uns três meses?

M2 vai dar uns dois

M1 dois meses

M2 teve uns que matricularam há três meses... vai dar três meses no final do ano

M1 e esses conteúdos eles são do Ensino Médio como um todo... só do terceiro ano?

M4 eles... não do terceiro ano não é

M2 primeiro e segundo

M4 (...) porque do terceiro ano eles vão/ eles estão fazendo o terceiro ano

M1 ah entendi

M4 (...) então vão fazer do primeiro e do segundo... então uma avaliação do primeiro outra avaliação do segundo

M2 é... porque assim... quando um aluno chega...ah:: por exemplo... chega no mês de agosto... e ele não estava no sistema SERE ((Sistema Estadual de Registro Escolar)) que é o sistema de matrículas... então eles vão ser avaliados a partir de então... então se tiver dois semestres eles vão ter que ter média de dois semestres pra passar... então seriam 12 pontos... então no final de cada disciplina eles vão ter que ter no mínimo doze pontos pra serem aprovados e mínimo de 75% de frequência a partir dali... então supõe-se que esses que estão no terceiro... o terceiro ano eles vão fazer da matrícula em diante... eles vão fazer as provas do primeiro e segundo ano... dos conteúdos de todas as disciplinas do primeiro e segundo ano

M4 explanou que juntamente com as avaliações os professores entregaram uma lista de conteúdos a serem estudados e cabia à instituição delimitar uma data para aplicação. No caso dos haitianos que estavam frequentando a instituição à época, teriam aproximadamente dois meses para se preparar. Os conteúdos dessas avaliações eram referentes ao primeiro e segundo ano do Ensino Médio, tendo em vista que estavam matriculados no terceiro e já vinham realizando todas as avaliações deste módulo. M2 acrescentou que o aproveitamento dos alunos haitianos no terceiro ano se referia ao tempo de permanência no ambiente escolar; por exemplo, se fossem incluídos no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) no segundo trimestre letivo teriam de contabilizar no mínimo 12 pontos em cada disciplina e ter frequência de 75% nesse período.

De acordo com M2, os haitianos eram direcionados ao terceiro ano por já possuírem o Ensino Médio e já terem os conhecimentos, “com exceção do Português, História e tal”, enfatizando que “nas exatas eles são tranquilos... pode pegar qualquer Matemática, Química, Física que vai embora... Inglês”. Desse modo, na percepção do entrevistado, a maior dificuldade dos alunos estava na área de humanas, possivelmente por ainda estarem em processo de aprendizado da LP. Apesar de o Inglês também pertencer a esta área, eles não sentiam dificuldades por já terem morado em outros países ou por terem aprendido no Haiti. Nas disciplinas de exatas também conseguiam acompanhar tranquilamente. Em relação à certificação, M2 elucidou que ao serem aprovados nas avaliações de Classificação seria emitido um documento igual ao dos brasileiros.

M2 (...) então é por isso que a gente coloca no terceiro

M1 entendi

M2 (...) pra daí fazer essa classificação do primeiro e segundo ano... fazer essas provas ali... pra:: regularizar... a partir do momento que eles tirarem a média seis ali nas disciplinas... eles tão regulamentados

M1 uhm

M2 (...) já eles concluíram o médio

M1 sim... aí no final do ano eles recebem o certificado de conclusão que eles passaram por todas essas/

M2 sim... sai a documentação

M1 tudo normal?

M2 normal

M1 igual pra brasileiro?

M2 sim

No Estado do Paraná, para a Classificação escolar, as instituições de ensino seguem a Deliberação n.º 09/01 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Deliberação N.º 07/05 que apresenta algumas alterações da primeira. Tais documentos tratam sobre:

Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. (PARANÁ, 2001, p.1)

No excerto, vemos que a Deliberação também trata sobre a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior, como o caso dos alunos haitianos que procuravam pelo Colégio. Os artigos 30, 31, 32, 33 e 34 esclarecem os trâmites desse processo e o 35 orienta que:

O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação, deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos. (PARANÁ, 2001, p.9)

Desse modo, podemos compreender que os haitianos que procuravam pelo Colégio não apresentavam a documentação escolar necessária e/ou as condições imediatas para efetuar a revalidação, por isso eram matriculados no ano escolar compatível com a idade e, também, com os conhecimentos que possuíam, conforme evidenciado na entrevista com os gestores. Como cabe à escola elaborar um plano para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o

desenvolvimento dos estudos desses alunos estrangeiros, o Colégio seguiu os trâmites comuns para Classificação escolar de alunos brasileiros.

Para finalizar, a entrevistadora questionou sobre como a instituição lidava com as necessidades dos alunos haitianos.

M2 na verdade assim ó... eles tão na sala de aula... eles não procuram coordenação

M3 raramente

M2 raramente... tem um que as vezes quer ir embora antes... mas eles se viram lá entre eles na sala de aula e perguntam pros professores

M3 pros colegas

M2 (...) pros colegas e... Raramente eles vêm pedir... às vezes assim... eles sempre cumprimentam a gente no corredor

M4 são muito educados

M2 NO::SSA uma educação

M4 uma educaçã::o

M3 nunca reclamaram de nada aqui na coordenação nunca pediram nada

M4 é

M3 só autorização pra ir embora né

M2 às vezes eles estão muito cansados... querem ir pra casa... mas eles assim geralmente se agrupam entre eles nas salas e eles tentam se... se suprir entre eles

Os gestores disseram que os haitianos raramente procuravam pela direção escolar, mas costumavam pedir auxílio aos seus conterrâneos, professores e colegas brasileiros. Somente em casos de sair antes do horário é que os procuravam, pois era necessária uma autorização para liberação na portaria do Colégio. M2 ressaltou que costumavam cumprimentá-los nos corredores e M4 acrescentou que eram muito educados. Na sequência, os demais entrevistados tiveram a atitude responsiva de concordar com M4 ao dizerem “NO::SSA uma educação”, “uma educaçã::o”. Nesses enunciados ficou evidente que os alunos brasileiros não costumavam agir desse modo e, assim, os gestores institucionais ficavam admirados. M3 completou dizendo que os haitianos “nunca reclamaram de nada aqui na coordenação nunca pediram nada”, e, destarte, subentendeu-se que era corriqueiro os alunos brasileiros procurarem a direção escolar para fazer reclamações e pedidos. Ademais, os gestores salientaram que os haitianos permaneciam em grupos, isolados, nas salas de aula e nos pátios, durante o intervalo. Nesse período de intervalo era comum que os grupos de haitianos das salas de aula se juntassem em um grupo maior e permanecessem lanchando e conversando entre si.

4.3.2 Experiência de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa

Esta seção aborda a experiência de ensino-aprendizagem de LP no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira de Pato Branco - PR, envolvendo a descrição e análise das aulas acompanhadas e das entrevistas realizadas com a professora e os alunos haitianos. Cada elemento analítico está elucidado em tópico distinto. Pretendeu-se analisar a dinâmica entre os participantes, os materiais utilizados, os conteúdos trabalhados, a metodologia, as percepções da professora acerca da presença de alunos haitianos nesse contexto educativo e respectivo ensino-aprendizagem da LP, além das percepções dos alunos haitianos em relação à participação nessa experiência educativa e respectivo ensino-aprendizagem da LP.

➤ Aulas acompanhadas

O ensino de Língua Portuguesa no contexto educativo formal do Ensino Médio possui encaminhamentos de alguns documentos oficiais, como: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000); PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); além de diretrizes elaboradas por secretarias de educação de cada estado, nesse caso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa - DCE (PARANÁ, 2008).

Língua Portuguesa é uma disciplina curricular alicerçada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que, resumidamente, apresenta a concepção de linguagem como forma ou processo de interação humana. Essa concepção emerge no contexto brasileiro de fortalecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, anos de 1980, a qual concebe a educação como mediação da prática social. Os fundamentos da referida concepção estão nos estudos linguísticos do Círculo de Bakhtin, com ênfase no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas.

De modo geral, os documentos mencionados reiteram que o ensino da LP no Ensino Médio visa uma continuidade daquilo que foi aprendido no Ensino Fundamental,

oferecendo “oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários” (BRASIL, 2002, p.55). Em relação aos objetivos do ensino dessa disciplina, as DCE paranaenses apontam: “é nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (PARANÁ, 2008, p.38).

Como podemos perceber, as aulas de LP em instituições escolares de Ensino Médio são direcionadas aos alunos brasileiros, objetivando o aprimoramento de suas competências linguísticas. Então nos perguntamos: e os alunos estrangeiros que estão frequentando as instituições formais e pouco sabem a LP? Há espaços para que possam aprimorar suas competências linguísticas? Desse modo, pressupomos que a democratização do ensino e a chegada dos alunos haitianos gerou uma espécie de conflito entre a língua ensinada na escola e a língua que necessitariam aprender. Apesar de ambas serem a LP, a primeira é voltada aos alunos brasileiros e a segunda seria voltada especificamente às suas necessidades.

Diante desses pressupostos, partimos para a descrição e análise das aulas acompanhadas no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira. Nas duas primeiras aulas, no dia 20 de setembro de 2016, estavam presentes vinte alunos brasileiros e três alunos haitianos, sendo duas mulheres e um homem. Esses últimos sentavam próximos, ao fundo da sala, de certo modo isolados dos alunos brasileiros, como já anunciado pelos gestores institucionais. A disciplina de LP, naquela turma do Ensino Médio, possuía três horas/ aulas semanais, de cinquenta minutos, que a professora dividia em redação, literatura e gramática. Neste dia foram acompanhadas uma aula de redação e outra de literatura – antes e depois do intervalo respectivamente.

A aula iniciou, a professora realizou a chamada nominal dos alunos para registro de suas presenças, depois devolveu algumas avaliações corrigidas - referentes aos conteúdos de literatura. Os alunos guardaram e ela solicitou que pegassem o caderno de redação. O assunto era a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), parte técnica e estrutura da proposta de redação. Todos os alunos de mantiveram em

silêncio, demonstraram interesse e prestaram atenção naquilo que a professora estava explicando.

O gênero trabalhado naquela aula foi o dissertativo-argumentativo, frequentemente solicitado em vestibulares e na redação do ENEM. A professora informou sobre a existência de um banco de redações virtual, com diversas propostas de redação que os alunos poderiam fazer e encaminhar para correção dos avaliadores do próprio *site*. Na ocasião, a proposta trabalhada foi retirada desse banco de dados e tinha como temática a crise econômica e os reflexos nos relacionamentos pessoais.

Após passar na lousa o enunciado com essa proposta de redação, a professora fez breves comentários sobre o tema e partiu para a explicação da estrutura de uma dissertação, discorrendo sobre introdução, desenvolvimento, conclusão, número de linhas, casos de rasura, entre outros aspectos. Após copiarem, solicitou que fizessem essa redação em casa e trouxessem pronta na semana seguinte. Nesse período, os alunos poderiam pesquisar em materiais de livros, revistas, jornais, *internet*, a fim de formarem uma opinião sobre o assunto e fundamentarem suas reflexões.

Nesse cenário, percebemos que o objetivo da aula era o estudo de um determinado gênero discursivo que permitia uma reflexão social e um posicionamento por parte do educando. A atividade envolveu a leitura e interpretação da proposta de redação, a oralidade - nos momentos de debate - e a escrita. Como os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar extraclasse, possivelmente tenham tido contato com textos e linguagens de outras esferas sociais. As atividades realizadas estão em consonância com as DCE para o ensino-aprendizagem de LP.

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais. (PARANÁ, 2008, p.55)

Na mesma aula a professora iniciou o conteúdo de literatura, referente à Segunda Geração Modernista ou Geração de 30. Iniciou com alguns nomes de autores desta corrente literária e explicou sobre o contexto histórico mundial e brasileiro de

1930 a 1945 (Figura 26). No decorrer das explanações alguns haitianos conversaram entre si, aparentemente sobre o conteúdo e em crioulo.

Figura 26 - Lousa com o conteúdo da aula de 20/09



Fonte: Autoria própria

A professora não seguia nenhum material específico, ia explicando sobre o assunto e passando na lousa algumas sínteses. Faltando algum tempo para terminar aquela aula, permitiu que a pesquisadora se apresentasse e explicasse aos alunos o motivo de estar acompanhando as aulas. Após explanar detalhadamente, os alunos concordaram com a continuidade e realização da pesquisa.

Minutos depois o sinal soou e a pesquisadora se dirigiu à sala dos professores, onde permaneceu por uma hora/aula e durante o recreio. Os professores que ali estavam ficaram curiosos para saber se era alguma professora nova, então fizeram alguns questionamentos. Quando a pesquisadora explicou que estava realizando uma pesquisa no Colégio referente aos haitianos, ouviu comentários positivos, do tipo: “são interessados, educados”, “respeitam a escola”.

Na segunda aula daquele dia, a professora prosseguiu as explicações que vinha fazendo, sobre o contexto histórico da época literária já mencionada. Em seguida, apresentou as características gerais da literatura brasileira na Segunda Geração Modernista. Os alunos haitianos permaneceram em silêncio e não fizeram questionamentos em nenhum momento. Notou-se, nas aulas voltadas à Literatura, uma relação com a estética dos autores e com a situação histórica de produção. Sobre isso, os PCN+ dizem:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes,

estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. (BRASIL, 2002, p.19)

No dia 21 de setembro, a pesquisadora pretendia acompanhar mais uma das aulas de LP, com conteúdo gramatical, mas por motivos de organização da escola essa aula foi adiada e foi informada a tempo de não ir. Então, somente em 27 de setembro pôde acompanhar mais duas horas/aula. Chegou mais cedo na escola e permaneceu na sala dos professores, a fim de interagir com os demais professores que lecionavam para os haitianos.

Nesse período, uma pedagoga entrou na sala e solicitou aos professores de Sociologia e História as provas de Classificação dos haitianos. Após isso, eles relataram que dois dos alunos haitianos - matriculados na turma que estava acompanhando – sabiam se comunicar bem, sabiam bem o português. O professor de História mencionou o exemplo de um ex-aluno que durante suas aulas levantava a mão e questionava. Relatou também que, em determinada ocasião, os alunos haitianos reclamaram que “a educação no Brasil é uma bagunça”.

O sinal anunciou a troca de aulas, então a pesquisadora se dirigiu até a sala de aula e se sentou ao lado de três alunos haitianos (duas mulheres e um homem – aqueles que estavam na aula anterior) e atrás de outro (um homem). A professora realizou a chamada nominal para registro de presenças dos alunos e os haitianos responderam-na em LP: “eu”. Então a professora passou na lousa a atividade de redação, gênero dissertativo-argumentativo, que tinha como tema “trote nas universidades: uma brincadeira inocente ou um castigo sem culpa?”.

A professora perguntou ao aluno haitiano que melhor se comunicava em LP como ocorria a entrada dos alunos na universidade do Haiti e se havia trote violento como no Brasil. Ele respondeu que também há provas para conseguir entrar e o trote é violento. Desse modo, percebemos uma interação entre a professora e o aluno haitiano, que trouxe alguns elementos da sua cultura para a reflexão e o debate da situação cultural brasileira. A relação dialógica e o texto oral produzido por esse aluno haitiano contribuíram para a composição do pensamento simbólico dos alunos, inclusive relacionado às sociedades haitiana e brasileira. Sobre a produção de textos pelos alunos, os PCNEM retratam:

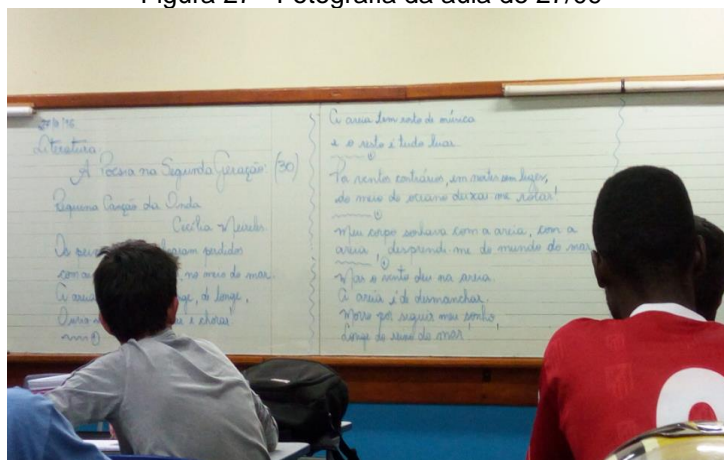
O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 2000, p.18)

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhece-las como legítimas e saber defende-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima. (BRASIL, 2000, p.20)

Na sequência daquela aula, os cadernos de redação foram recolhidos para a correção do texto elaborado na semana anterior. Os alunos haitianos não o tinham feito e a professora lhes disse “já sabem... semana que vem são dois”. O conteúdo de literatura foi iniciado ainda naquela aula, referente à poesia na Segunda Geração Modernista. A professora passou na lousa o poema “Pequena Canção da Onda”, de Cecília Meireles, e discutiu sobre a linguagem utilizada e os sentidos do texto. A Figura 27 apresenta uma fotografia dessa aula, com um aluno haitiano à direita e alunos brasileiros à sua frente e à sua esquerda.

Figura 27 - Fotografia da aula de 27/09



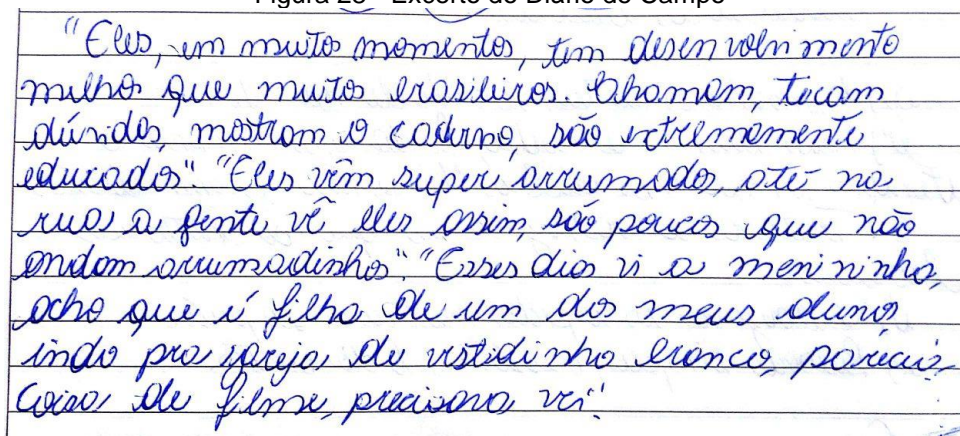
Fonte: Autoria própria

Na segunda aula acompanhada neste dia, começaram a trabalharam com os principais autores e obras da Geração de 30. Um aluno e uma aluna haitiana foram para casa no intervalo, então permaneceram apenas dois dos alunos haitianos. A

professora explicou sobre a biografia, características literárias e obras da Cecília Meireles e Vinicius de Moraes.

No dia 05 de outubro, antes de começar a aula de LP, a pesquisadora conversou informalmente com um professor de Física do Colégio que fez alguns relatos sobre os haitianos. Então, anotou algumas de suas falas no Diário de Campo. Segundo esse professor:

Figura 28 - Excerto do Diário de Campo



"Eles, em muito momento, tem desenvolvimento muito que muitos brasileiros. O homem, tem dúvidas, mostram o costume, são extremamente educados". "Eles vêm super acomodado, até no ruas a gente vê eles assim, são poucos que não endom acurmadinho". "Esses dias vi o menino, acho que é filho de um dos meus alunos indo pra feira, de vestidinho branco, parecia coisa de filme, preciso ver".

Fonte: Autoria própria (2016)

Nas primeiras aulas deste dia, os alunos da turma que estava acompanhando foram realizar uma visita técnica numa faculdade da cidade. Por esse motivo, não houve a aula de LP e a pesquisadora acompanhou a uma aula de gramática, na outra turma de mesmo nível do Ensino Médio, cujo conteúdo era igual ao trabalhado na turma com os alunos haitianos. A professora havia elaborado uma lista de exercícios sobre regência verbal para os alunos resolverem em casa e, naquela aula, corrigiu oralmente com eles. Eram exercícios para vestibulares, com questões de assinalar, múltipla escolha. Os alunos interagiram bastante e tiraram dúvidas no decorrer do processo.

➤ Percepções dos Discentes

Apresentamos agora as análises das entrevistas realizadas com o grupo de alunos haitianos que frequentava as aulas de LP descritas anteriormente. Nessa relação interlocutiva a pesquisadora atuou como entrevistadora (M1) e os alunos como

entrevistados (M2, M3 e M4). Também se fazia presente a professora que trabalha na Paróquia São Pedro Apóstolo, como convidada, para auxiliar em caso de dificuldades de comunicação (M5). Essa foi mais uma precaução por parte da pesquisadora, porque, como veremos, a entrevista fluiu tranquilamente.

A entrevistadora questionou inicialmente sobre o período de tempo que estavam frequentando aquela instituição escolar e os entrevistados informaram que estavam frequentando desde junho daquele ano. Desse modo, teriam que somar no mínimo doze pontos em cada disciplina para serem aprovados, como os gestores já haviam nos explicado. Apenas os trimestres que permaneceram matriculados é que são contabilizados, nesse caso o segundo e o terceiro. A seguir, apresentamos um trecho da entrevista em que M2 apresenta tais informações.

M2 e::: a avaliação que::: fazemos aqui... a::: segunda se-gun-do trimestre e terceira trimestre vai adicionar todos pra... pra ver se tem doze... a:::.... se tem doze... se tem dozeE::: vai completar a primeira () a prova

M1 a::: se tem doze no total... do-ze pontos como se fosse um aluno normal () mínimo doze () porque é seis cada trimestre

M2 *ahn*

M1 (...) então se vocês participaram de dois vocês tem que ter doze

M2 *sim*

Na sequência, a entrevistadora questionou sobre as dificuldades que sentiam na disciplina de LP. Um dos entrevistados afirmou que o “português é muito lar/ muito lar-ge muito grA::nde né”, possivelmente se referindo às milhares de palavras existentes e à complexidade para um estrangeiro aprender, principalmente se reside no Brasil há pouco tempo, como é o caso dele que está há apenas seis meses. As dificuldades se confirmam nas inúmeras pausas, silabações e repetições que realizou no decorrer da entrevista; pois nesse tempo o entrevistado pensou nas palavras que iria utilizar para materializar seus pensamentos, ainda não era uma operação automática para ele. M2 acrescentou que falava além da língua crioula, a francesa, a inglesa e “um pouquinho” de espanhola.

M1(...) na aula de português quais dificuldades que vocês sentem?

M2 o::: dificuldade... sabe que português é muito lar/ muito lar-ge muito grA::nde né

M1 sim

M2 é muito difícil também... é... pra estrangeiro... e-xemplo eu só aqui no Brasil se-is meses... há seis meses... o::: () minha capacidade pra entender en-tender falar um pouquinho... em geral português é muito difícil aprender

M1 vocês falam o crioulo?

M2 *hãm?*

M3 crioulo

M2 crioulo francês inglês espanhol um pouquinho de espanhol

Os entrevistados também foram questionados se haviam morado em outros países antes de virem ao Brasil, pois a entrevistadora imaginava que tivessem aprendido outras línguas por conta disso. M2 diz que para M3 e M4 o Brasil é o primeiro país, contudo ele já foi visitar sua família nos Estados Unidos, há dois anos. O entrevistado não deixou claro quanto tempo permaneceu lá, pois responde à pergunta “ficou quanto tempo lá?” com o seguinte enunciado “ha:::m tem dois anos... dois anos e... pra visitar só visitar”. Isso demonstra que ele pode não ter compreendido a pergunta.

M1 *ahn...* vocês moraram em outros países antes de vir pra cá ou não?

M3 hm::: não

M1 aqui é o primeiro lugar da *diaspora...* primeiro país?

M3 ()

M1 pra vocês sim (dirigindo-se a M3 e M4)?

M2 pra mim é Haiti e Estados Unidos só

M1 ficou quanto tempo lá?

M2 ha:::m tem dois anos... dois anos e... pra visitar só visitar

M1 a:::

M2 e aqui só eu vim aqui porque tem meu irmão e::: só minha família... e minha família aqui... e deixar Estados Unidos () para junto com mi-nha:: com minha família

M1 *ahn* ((risos))

Anteriormente, a entrevistadora havia perguntado “na aula de português quais dificuldades que vocês sentem?” e os entrevistados apontaram algumas dificuldades gerais para o aprendizado da LP. Então a entrevistadora reelaborou a questão, especificando que estava se referindo às dificuldades para aprender o português no ambiente escolar “e::: vocês tem dificuldade alguma dificuldade assim pra aprender o português a-qui na escola?”. M2 explicou que entendiam tudo o que ouviam ou liam, o problema era com as regras da língua. Acrescentou que falar e escrever era “muito difícil”. M3 concordou que escrever era “muito difícil”, pois repetiu o enunciado do seu conterrâneo. Na sequência, M3 explicou sobre as quatro línguas que estudaram no Haiti, dizendo nas entrelinhas que não tiveram contato com a LP e talvez isso justifique ser “muito difícil”. Subentende-se que, como vimos anteriormente, se o objetivo da

disciplina de LP no EM é aprimorar as competências linguísticas adquiridas no EF, fica difícil aos alunos haitianos conseguirem acompanhar o ritmo dos alunos brasileiros.

M1 e::: vocês tem dificuldade alguma dificuldade assim pra aprender o português a-qui na escola?

M2 e... não... aqui... somos entendemos tudo

M1 entendem tudo que os professores falam?

M2 o problema é regra

M1 REGRA ((risos de todos)) ... até pra gente é difícil pra ensinar regra

M2 por exemplo se tem um livro que eu posso... eu posso ler e entender

M1 ahn

M2 (...) falar... repetição é muito difícil

M3 muito difícil

M2 escrever também é

M3 ()

M2 (...) mais ou menos... falar é muito difícil

M1 falar é mais difícil que escrever?

M2 sim... ahn

M1 ahn

M3 porque Haiti nós falamos em muito línguas... exemplo estudamos inglês crioulo francês e agora português ((risos de todos))

M1 bagunça a mente né

M2 no Haiti tem duas línguas oficial... francês e crioulo... na escola eu faz três

M3 quatro

M2 (...) quatro... crioulo francês inglês espanhol

M1 então tem o ensino dessas quatro línguas na escola?

M2 ahn

M1 tem uma disciplina pra cada?

M3 sim... aqui é duas português e inglês

M2 morava no Brasil há seis meses e M3 e M4 há dez meses, o que causou surpresa na entrevistadora. Para ela, os entrevistados possuíam um bom domínio da LP levando em consideração o tempo que residiam no país. Então M3 disse que tinha duas crianças, sendo que uma delas, de oito anos, “fala MU::ito MU::ito MU::ito bem” o português. Geralmente as crianças e adolescentes aprendem uma língua adicional com maior facilidade que um adulto, por diversos fatores, como aponta Schütz (2015). Segundo esse autor, uma das diferenças fundamentais entre crianças e adultos está nas habilidades cognitivas; os adultos já possuem um desenvolvimento dessas funções, enquanto a cognição das crianças ainda está sendo formada e depende das suas experiências concretas.

M1 e vocês já sabiam português ou nada?

M2 não:::

M1 até vir morar no Brasil vocês não sabiam português?

M3 e:::

M1 língua portuguesa... quando vocês vieram pra cá

M3 não... nada... nada

M1 *ahn... nada... você mora aqui há quanto tempo? no Brasil*

M3 10 meses

M4 10 meses

M2 6 meses

M1 *mE::u vocês falam muito bem ((risos e conversa de todos, impossível de identificar o que falam))*

M3 eu tenho du-du-as crianças aqui... eu tenho minha filha que fala MU::ito MU::ito MU::ito bem... ela tem oito anos

M1 *oito anos?*

M3 *éh::* ela fala muito bem

M1 *português?*

M3 sim

M1 *ÉH::*

M3 ela tem só dez meses aqui... só dez meses

M1 *e ela estuda numa escola aqui na cidade?*

M3 sim... sim... ((supressão do nome da escola municipal para evitar possível identificação da entrevistada))

Em relação ao nível de escolaridade, os entrevistados disseram que já concluíram o Ensino Médio no Haiti e a entrevistadora então perguntou “e por que que vocês estão fazendo de novo?”. M2 disse que esse é um grande problema aqui do Brasil e M3 acrescentou que é aqui no Paraná, por conta do método ser diferente. M2 tentou exemplificar, dizendo que em outros países você faz uma prova “do antes” para validar o Ensino Médio, e, no Brasil, é necessário cursá-lo novamente para obter essa validação e, assim, poder “entrar na faculdade”. Completou com a expressão “muito... pra mim muito:::”, querendo dizer que é muito mais burocrático que em outros lugares. A entrevistadora perguntou se eles possuíam esse diploma do Ensino Médio aqui no Brasil e os entrevistados responderam que sim, inclusive traduzido para a LP por intermédio do escritório da Paróquia São Pedro Apóstolo. Como M5 tem familiaridade com essa realidade, complementou com algumas informações.

M1 *vocês fizeram até qual nível da escola no Haiti? () o Ensino Médio? terminaram o Ensino Médio?*

M2 *uhn*

M3 *uhn*

M1 *e por que que vocês estão fazendo de novo?*

M3 *a:::*

M2 *a:::* este é um grande problema aqui no Brasil

M3 aqui no Paraná

M2 aqui no Paraná também porque tem um método especial diferente...do outro país... por exemplo se uma pessoa faz... fez já faculdade no outro país pra se entrar num (novo) país vai () você uma entrevista vai questionar sua

M3 uma prova

M2 (...) uma prova do antes... aqui não... eu falo que () ((risos de todos os alunos))... a::: você pode depois do Ensino Médio... depois pra entrar na faculdade... muito... pra mim muito:::

M1 vocês tem o documento que vocês terminaram o Ensino Médio no Haiti?

M2 *uhn*

M1 tá com vocês aqui?

M2 sim

M3 sim

M4 sim

M1 no Brasil?

M2 sim... entregue

M1 e não vale?

M2 traduzir também

M1 traduzir não vale?

M2 vale... vale

M1 a::: vocês têm traduzido?

M2 *ahn*

M3 sim

M2 traduzido em Curitiba

M3 *uhn*

M1 *ahn*... daí tem que ser um tradutor juramentado que faz a tradução do documento?

M2 é

M3 e tem o escritório da igreja católica

M2 católica

M3 (...) que faz () documento ()

M5 é que a::: é ((supressão do nome da pessoa responsável)) () ((conversa entre todos do grupo)) é que/ quando/ logo no finalzinho da escola ali dos haitianos do frei que faleceu... foi o frei criou tipo/ meio que uma secretaria e daí a ((supressão do nome da pessoa)) como ela não trabalhava na sexta-feira... o trabalho dela tinha

M2 e M3 ((falam juntos)) sexta de tarde ()

M5 (...) tinha sexta-feira que ela ficava lá recolhendo e daí ela já fala crioulo então ela tinha um contato muito maior com eles () ((todos os alunos conversam juntos)) ela trabalhava lá na época dos terremotos

M1 a:::

M5 então aí ela recolhia esse trabalho pra passaporte pra tradução... pra quem precisava de tudo isso ela recolhia e colocava na malinha e mandava pra Curitiba

M1 que legal né ()

M5 até onde eu saiba/ eu sabia que tinha ainda daí agora eles estão confirmando que continua... então ainda tem

M1 *ahn*

M5 então... que bom

M1 daí tem só na sexta ou todos os dias?

M5 só na sexta-feira

M1 só na sexta-feira... *ahn*

A entrevistadora questionou os entrevistados sobre os motivos que os levaram a procurar pelo Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira. Devido à não compreensão da pergunta, ela repetiu-a de três modos diferentes e M5 corroborou “não... mas por que essa escola e não outra escola?”. Responderam que escolheram a instituição por se localizar perto de suas residências e porque desejam validar seus diplomas e entrar na faculdade brasileira.

M1 e por que que vocês escolheram essa escola pra estudar? essa aqui... o Agostinho Pereira

M2 por que você vem aqui... não... como?

M1 por que que vocês escolheram essa escola o Agostinho Pereira pra se matricular e estudar aqui?

M2 hm:::

M1 qual era o objetivo de vocês

M2 e M3 ((juntos, manifestando entendimento)) o::: a:::

M3 pra entrar e::: na... faculdade

M5 não... mas por que essa escola e não outra escola?

M2 o::: por que essa escola é perto de nossa casa... de minha casa e::: ()

M3 aqui é melhor para nós

M2 (...) aqui é melhor para nós

M1 perto?

M2 perto

M1 *ahn...* mas... é... vocês vieram a-qui pra validar digamos assim o ensino médio de vocês tem lá do Haiti?

M2 *ahn*

M1 pra validar aqui no país?

M2 uhm

M3 *uhn*

Sobre os cursos de graduação que pretendiam participar no Brasil e futuras áreas de atuação, M2 evidenciou o desejo de ser engenheiro civil ou trabalhar na área de informática, M3 em ser enfermeira e M4 em ser professora infantil. Assim, M5 informou que em um dos colégios da cidade é possível fazer o curso de magistério gratuitamente. Esse colégio é aquele mencionado pelos gestores escolares, bastante procurados pelos haitianos e com dificuldades de matrícula. No caso dessa aluna haitiana, se assim desejar, pode validar seu diploma de Ensino Médio e, em seguida, procurar pela instituição para fazer somente as disciplinas do curso de magistério.

M2 relatou que quer fazer primeiramente um curso técnico em informática, porque os haitianos não possuem iguais condições para serem aprovados em um exame tão difícil quanto o ENEM. Essa desvantagem está na própria LP, porque, como residiam há pouco tempo no Brasil, desconheciam grande parte do vocabulário e apresentavam erros ortográficos e gramaticais. Então, notou-se que M2 queria se aperfeiçoar na LP para depois realizar o ENEM, imaginando que somente assim teria condições de ser aprovado.

M1 tá... e vocês pelo que vocês falaram antes vocês querem entrar na universidade aqui no Brasil?

M3 sim

M1 daí por isso que vocês querem o diploma?

M2 e:::

M1 (...) brasileiro de Ensino Médio

M2 de Ensino Médio... *ahn*

M1 pra poder entrar na universidade?

M2 sim

M1 vocês querem fazer qual curso?

M2 o::: engenheiro civil ou informática

M1 ahn... nós estudamos lá na universidade que é pública

M5 uhn

M2 que bom

M1 nós estudamos lá

M3 enfermeira

M4 professora infantil

M5 professora infantil?

M4 uhn

M5 É... você poderia se matricular no PREMEN... no PREMEN... no Ensino Médio do PREMEN tem uma modalidade que forma professores de educação infantil... junto

M1 você termina o Ensino Médio e daí você faz as disciplinas que são pra ser professora

M5 é... lá no colégio mesmo

M1 Colégio Pato Branco PREMEN () aí lá tem informática também ou tinha

M5 ai tinha informática... informática eu não sei se ainda tem mas tinha

M1 isso que eu fiquei em dúvida... será que tem ainda? até porque é bacana né

M2 a::: () pra universidade eu posso fazer () primeiro ENEM

M1 ENEM

M2 depois do ENEM vou pra universidade... antes... antes eu... eu vou aprender curso

M3 informática

M2 (...) curso de informática... um curso de base

M1 técnico

M2 ahn... técnico

M1 curso técnico

M2 (...) depois eu vou na universidade...

M1 uhn

M2 (...) eu acho que... universidade faculdade aqui no Brasil pode abrir portas pra estrangeiros que quando um estrangeiro vem aqui e::: não mesmo para um brasileiro brasileira... não mesma condição... eu acho que éh::: eu acho que

M3 pra estrangeiro

M2 (...) pra estrangeiro tem um particular

M3 particularidade pra nós

M2 (...) só não sei se tem

M3 tem muita dificuldade pra entrar... muito... mesmo Premen tem muita dificuldade pra entrar

M1 se matricular?

M3 sim

M2 só que português é igual pra Haiti... se você vai no Haiti e falar crioulo é muito difícil pra você

M1 sim... muito... imagina

M2 mesmo você tem hã::: mesmo se você tem hã::: um... dois anos... dois anos... dois anos... é muito () tem muito erros tem muito palavras na:::

M1 vocabulário

M2 no vocabulário né pra tudo né... hã::: tem um particular especial... pra entrar na faculdade porque você é estrangeiro entende?

M1 uhn

M2 hum::: é tudo assim

Como o assunto era o Exame Nacional do Ensino Médio, a entrevistadora questionou se já tinham visto como era essa prova. M2 disse que procurou na *internet* e percebeu que as questões de Matemática e Física eram fáceis, entendeu muito bem. M3 acrescentou que os conteúdos dessas disciplinas juntamente com os de Química

eram os mesmos que estudaram no Haiti; as dificuldades eram de interpretação do português por ser “diferente”. A entrevistadora lembrou o texto dissertativo-argumentativo que foi trabalhado pela professora de LP nas aulas acompanhadas e é o gênero solicitado na redação do ENEM. Os alunos elogiaram a metodologia de ensino e afirmaram terem aprendido; também explicaram que costumam ler e entender a proposta para redigir uma primeira versão em francês e depois traduzi-la para o português.

M1 vocês já viram como é uma prova do ENEM?

M2 hum:::

M1 já viram uma prova do ENEM?

M2 sim este ano

M3 este ano

M1 e o que vocês acharam?

M2 (...) pesquisei na internet

M1 o que vocês acharam da prova? difícil?

M3 *éh:::* não

M2 difícil tem um problema de ler as palavras e:: algumas palavras... algumas palavras... algumas palavras... para Matemática Física entendi muito bem... muito fácil

M5 é matemática e física é o mesmo

M3 *éh:::* matemática física mesmo e química mesmo... português é diferente interpretação...

M2 () é porque no fundo há interpretação para fazer () muito difícil pra colocar tudo (na conversa)

M1 sim... eu vi que a professora ((supressão do nome da professora de português)) trabalhou com vocês dissertação na sala de aula

M3 sim

M2 *ahn*

M1 ela trabalha bastante né?

M2 a::: muito

M3 bastante... muito bem... ela tem *éh:::*

M2 *éh:::* muito bem

M3 método é bom

M2 metodologia para aprender () aqui é bom... aqui é bom

M1 *ahn*

M2 aqui é bom... muito bom

M1 conseguiram aprender a dissertação?

M2 si:::m sim

M3 si:::m

M1 *ahn*

M2 e quando dá uma dissertação depois traduzir em português, traduzir já em francês

M3 pra depois português

M1 não entendi

M2 exemplo... se é uma dissertação em português... ler... entender... pra escrever pra mim... primeira coisa eu faz... eu posso escrever português... inglês e francês... e dissertação em francês

M1 escreve em francês primeiro

M2 (...) em francês... *hã:::* introdução... desenvolvimento e conclusão...

M1 *ahn*

M2 (...) depois eu tentar traduzir em português

M1 AH:::

M5 é o método de quem tá aprendendo inglês

M1 *ahn*

M5 você manda fazer um texto... faz em português e daí traduz pro inglês... porque quem tá aprendendo não faz direto no inglês né... é o que ela faz

Voltando a falar sobre a questão do aprendizado da LP no Brasil, a entrevistadora perguntou se haviam estudado em outros locais além da escola, mencionando os espaços das igrejas. M3 disse que frequentava aulas de LP em uma igreja e que era “diferente”, provavelmente porque o atendimento era voltado às necessidades dos haitianos e mais individualizado. Citou que também costumava conversar com amigos brasileiros, o que favorecia o aprendizado da língua. Nesse sentido, M2 expôs que costumava fazer pesquisas na *internet*, conversar com um amigo haitiano que já esteve no Brasil e ainda com um amigo brasileiro que lhe esclarecia algumas questões de pronúncia. Citou, como exemplo, uma de suas falas: “não gueLA... gueRRA”. Assim, os interlocutores adentraram na questão da variação linguística do português no Brasil e M2 esclareceu que igualmente ocorria com o crioulo, conforme a região em que era falado no Haiti.

M1 vocês estudaram em alguma igreja antes em algum lugar assim ou não?

M2 hã::

M1 pra aprender o português

M2 ()

M1 porque vocês sabem bem né o português

M2 não... ()

M3 () estou na escola da igreja é diferente e também conversar com amigos brasileiros

M1 uhn... mas vocês não estudaram então em algum curso de português mesmo?

M2 sim... na igreja católica... depois eu... eu eu fiz as pesquisas na internet... internet... e... falar conversar com meu amigo () com meu amigo haitiano que já ficar aqui ()

M1 sim... uhn

M2 tenho um amigo brasileiro que falar () e::: exemplo ele sabe gueRRa... gueRRA... guerra mundial

M1 ahn

M2 ele fala “não gueLA... gueRRA”

M1 A::::: ((todos falam e riem ao mesmo tempo))

M3 exemplo caLO de caRRo

M1 ahn... diferente... ahn

M3 por zap zap ()

M5 mas e as palavras que tem duas pronúncias... por exemplo leiTI e leiTE...

M2 ahn... leiTI e leiTE

M5 (...) aí vocês escolhem um também pra falar ou falam os dois... porque nós... nós falamos os dois... a gente fala leiTI leiTE... genTI genTE... a gente fala os dois... ()

M1 ahn... dependendo da cidade

M2 diferente de São Paulo

M1 e por norte do Brasil também totalmente diferente a pronúncia ()

M3 Haiti tem mesma coisa com a língua crioulo ((M2 e M3 conversam sobre exemplos de palavras que têm a pronúncia diferente em crioulo, conforme a região do Haiti))

M1 vocês moraram em outro lugar antes alguma outra cidade ou não? direto Pato Branco?

M2 não... direto para Pato Branco

M1 porque se vocês morassem em outras cidades, principalmente da região norte... Manaus éh:: Porto Velho... que tem vários haitianos lá... a pronúncia é bem diferente também

M2 *uhn*

M3 *uhn*

M1 bem diferente

Ao final da entrevista, a entrevistadora perguntou se poderiam indicar algum haitiano que tivesse disponibilidade para ministrar algumas aulas de língua crioula para ela. Os entrevistados falaram sobre a dificuldade que muitos têm em conciliar o trabalho com outras atividades. Aproveitaram o momento para falar que estavam desempregados e que era uma situação muito triste, porque não havia vagas para os haitianos trabalharem na cidade. A justificativa era que não possuíam experiência de trabalho no Brasil ou que anteriormente seus conterrâneos geraram algum tipo de problema à empresa. As dificuldades em relação à língua também faziam parte desse cenário, como veremos no excerto a seguir.

M2 agora não não trabalhar... não trabalhar... só depois de... tem muita atividade

M1 *uhn*

M2 () pra:: fazer as pesquisas de trabalho () aqui tem seis ou oito... dez meses aqui... paga... luz paga água... aluguel... tudo... é muito difícil... não trabalhar

M1 *uhn*

M2 (...) éh:: acá

M1 *uhn*

M2 (...) aonde... aonde... eu ficar né

M1 *sim... entendi*

M2 (...) quando vai falar Haiti a questão () não vão deixar e:: os pais () outro país... NÃO... não vão pra chamar porque () muito triste () não sabe porque eu falou... falou que um problema politico... não sei quando vai final... quando vai finalizar essa política... não sei... mas é muito triste muito difícil pra nós

M1 *ahn... com certeza*

M2 (...) () muito difícil... muito difícil () não tem vaga para haitiano... por que não? sim porque se haitiano haitiano tem tudo documentos... o:: documentos... o:: se tem tudo documentos na um país estrangeiro... é bom de trabalhar porque tem diferença em... “NÃO”... “NÃO”... (a crítica é) registrar () haitiano... tem CPF... tem tudo... tem passaporte... () “NÃO”... “NÃO”... pra pra pra praticar... não tem trabalho porque você não tem experiência... não... pra fazer experiência você tem que trabalhar... tá bom... Haiti tem trabalho... “NÃO... pra fazer experiência AQUI... aqui no Brasil”... o:: eu eu preciso trabalhar... “NÃO... NÃO tem”... onde eu vou fazer experiência? aqui não vou... não vou... é muito triste... muito triste

M1 *uhn*

M2 (...) e por que sabe por que venho aqui para estudar? porque tenho um visão pra muito large... né... é isso... anyway

M1 *uhn*

M2 (...) isso eu aprendi... I make and say anyway... ((risos de todos)) é... anyway... anyway... pra mim é muito triste... não bom... porque eu tenho tudo documentos... se você me dá... se você dá-me tudo documento você me falou que tem () ou tem possibilidade de:: de:: de fazer uma coisa... uma coisa... não vou pra () porque eu não nasci em:: aqui... entendeu?

M1 *ahn*

M2 (...) não nasci

M1 *sim*

M2 (...) mas se:: se eu tenho tudo documento por que não tem trabalho pra nós?

M1 com os documentos você também é brasileiro né?

M2 sim... ser ser haitiano... e:: os haitianos *éh*:: antes dá dá-nos () muito problema aqui... só () não... não mesmo... tudo brasileiro não o mesmo... cada pessoa tem um objetivo... é diferente pra outra pessoa porque tem muito... é verdade () muito empresário “NÃO tem trabalho NÃO tem vaga aqui para haitiano... NÃO”...depois viu tem aqui... aqui tem vaga

M3 aqui tem vaga para brasileiro

M2 (...) Pato Branco tem

M3 não tem vagas pra haitiano

M2 (...) muito mal... muito muito mal

M1 mas você não trabalhou em nenhum lugar aqui no Brasil?

M2 não

M3 não

M1 ficou seis meses estudando?

M2 seis meses só estudando e elas também () exemplo ela vai na ((supressão do nome da empresa)) UM dia... UM dia na ((supressão do nome da empresa))... um chefe fala “ela não fala português”... UM dia entra na empresa “ela não fala português” porque... um dia você sabe se uma pessoa não falar? um dia?

M1 *ahn*... não sabe

M2 (...) não bom... não bom... UM dia... se tem quatro três meses você você fala tudo... tudo:: tudo(coisado) ela não entender... tem possibilidade pra falar que ela não sabe? UM UMA UM dia... um dia não falar () entendeu?

Nessa entrevista, assim como aquela realizada com os alunos haitianos na Paróquia São Pedro Apóstolo, aparecem as dificuldades relacionadas ao trabalho. Se em outubro de 2015 o problema era decorrente das condições de trabalho, em novembro de 2016 era por não existirem vagas de trabalho para haitianos em Pato Branco. Em ambas as situações notou-se a sensação de injustiça e a necessidade de expor a situação à entrevistadora, talvez por ser o trabalho um dos principais motivadores de suas vindas ao Brasil.

➤ Percepções Docente

Esta seção apresenta a entrevista realizada com a professora de LP do Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira, enfatizando suas percepções acerca da presença dos alunos haitianos na instituição e acerca do ensino-aprendizagem de LP. Nas transcrições M1 corresponde à pesquisadora entrevistadora e M2 à professora entrevistada.

A primeira pergunta foi relacionada à formação acadêmica e atuação profissional da entrevistada. M2 afirmou ter cursado Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar e em Orientação, Letras Português-Inglês e algumas especializações. Atuava como

docente no Colégio há muitos anos e não pretendia cursar mestrado ou Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), porque “a carreira vai indo pro finzinho”.

A seguir, a entrevistadora questionou “por que razões você está ministrando hoje aulas de língua portuguesa pros haitianos?”. M2 respondeu salientando sua paixão pela LP como um todo e explicando que os haitianos “caíram de paraquedas” dentro da instituição, porque necessitavam “formalizar a situação” no Brasil. Acrescentou que “foi uma queda literalmente que alguns não conseguiram se erguer”, por conta do grande número de matrículas e, naquele momento, apenas três estavam frequentando regularmente. A entrevistada também citou o exemplo de um dos seus alunos que estava faltando por não ter agasalhos numa época de muito frio, então conseguiram se organizar e providenciar agasalhos para ele. No entanto, dias depois ele os devolveu porque não iria mais às aulas.

M2 bom... em primeiro lugar... aulas de língua portuguesa porque é uma paixão pelo todo... o::s haitianos caíram de paraquedas vamos usar assim o o o português bem coloquial... eles caíram de paraquedas... não sei por que normas... não sei por que:: é por que situação mas simplesmente a:: Secretaria de Educação através do Núcleo pediu que fosse efetivada a matrícula deles numa escola pra formalizar a situação deles... uma vez que a grande maioria deles já tem o Ensino Médio completo LÁ no país deles mas precisava formalizar a situação... então eles caíram de paraquedas dentro das escolas... tanto é que foi uma queda literalmente que alguns não conseguiram se erguer... dos tantos que teve aqui no Agostinho Pereira que não foram poucos... houve uma época que nós tínhamos mu::itos haitianos em todas as turmas... quais os que sobraram? os três com os quais você trabalhou ((supressão dos nome dos alunos, bem como da turma em que estudam)) os três que PER-ma-ne-ce-ram... eu tinha algum... alguns não... eram três na verdade... na primeira série do Ensino Médio... éh:: um deles ((risos de M2)) foi interessante a situação porque quando veio a época de frio quando começou o inverno... então ele não... os primeiros dias ele faltou e aí os colegas dentro da sala descobriram que ele estava faltando aula porque ele não tinha agasalho... então a gente se reuniu se organizou e providenciamos agasalho pra ele... ((risos de M2)) daí ele veio mais umas duas ou três vezes daí ele devolveu os agasalhos ((risos de M2)) porque ele não vinha mais na escola ((risos de M1)) e não voltou mais

Muitos dos alunos haitianos apareciam esporadicamente no Colégio para realizar as avaliações, uma vez que possuíam os conhecimentos e necessitavam apenas de um diploma para validá-los. Recorremos a Bourdieu para entender tal situação. Conforme os conceitos de Bourdieu (2015), possuíam um *capital cultural* no *estado incorporado* posto que a acumulação desses conhecimentos demandou tempo e trabalho de inculcação e assimilação; entretanto não possuíam o *capital cultural* no *estado institucionalizado*, porque, no Brasil, seus diplomas não eram válidos. Essa passagem pela instituição escolar era para obter uma certidão de competência na comunidade

científica local e, por meio desse título, poder entrar em outros níveis escolares e até mesmo permutá-lo por outros títulos na sucessão.

M2 (...) tenho um um... um moço já... na ((supre ssão do nome da turma e do nome do aluno))... *éh::* ele vem esporadicamente apare::ce uma vez por mê::s... ou então próximo à época das avaliações... ele vem pa-ra a questão da avaliação e ele consegue CLA-RO *éh::* oralmente ele se vira muito bem... na hora da escri::ta existem di-fi-cul-da-des... mas ele diz que o que ele quer na verdade *éh::* não é o conhecimento em si ele precisa LE-ga-li-zar a situação dele na questão dos documentos... ainda mais agora que eles estão com o visto de permanência INdefinido... então até para mercado de traba::lho... muitos deles tem vontade de ir para a faculda-de no no... nos anos seguintes... então eles tem que ter um documento que comprove a:: a escolaridade de Ensino Médio

Como podemos perceber a entrevistada também evidenciou a relação da obtenção do certificado escolar pelos alunos haitianos com o mercado de trabalho local. Bourdieu (2015, p.87) explica que ao receber reconhecimento institucional o *capital cultural* possuído por alguém permite “estabelecer taxas de convertibilidade” com o capital econômico “garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar”. Em outras palavras, esse reconhecimento escolar estabelece uma diferenciação de valor em dinheiro, no mercado de trabalho, entre o possuidor de determinado diploma para com os possuidores de outros diplomas. E, para autor supracitado, esse é o sentido do investimento escolar: garantir um mínimo de reversibilidade.

Não obstante, no entendimento da entrevistada, esse reconhecimento escolar deveria ocorrer de outro modo, sem que os haitianos precisassem repetir todo o processo nas instituições brasileiras. Sugeriu a diminuição da burocracia para a validação dos diplomas, inclusive para evitar prejuízos às secretarias escolares. Explicou que no sistema escolar esses alunos aparecem como desistentes, o que implicava em cortes de verbas destinadas aos custeios das instituições.

M2 (...) acho que o mais interessante seria se:: é tivesse... se eles tivessem tido a oportunidade de ao invés de fazer todo esse processo de REpetição que eles tivessem organizado dele... a documentação deles *éh::* como outros alunos nossos por exemplo que vão passar um ano nos Estados Unidos um ano na Europa... fazendo está::gio *éh::* e quando eles voltam é feito a-pro-vei-ta-men-to desses créditos... claro é um trabalho bem burocrático existem custos mas esses custos você recolhe pro próprio estado... então quer dizer que o estado poderia ter oferecido isso pra cada um deles talvez é é... não tivesse gerado os problemas que que geraram... dos tantos que tinha sobram três... é uma uma... um uma um complicante pras secretarias das escolas... porque na verdade eles vão aparecer como desistentes... eles são alunos matriculados de-sis-ten-tes... isso implica em prejuízo para escola... porque você sabe que se tem um número tal de de de desistentes a questão do porte da da escola... os resultados da escola em função das verbas que a gente precisa pra poder fazer as coisas aqui dentro... mas infelizmente foi assim que aconteceu

No final do excerto, a entrevista lamentou como as coisas aconteceram, porque, na sua visão, seria mais interessante a todos se houvesse um sistema para validação de diplomas fora das instituições escolares. Os índices de evasão por si só demonstravam as dificuldades desse procedimento para os haitianos, especialmente para aqueles que trabalhavam durante o dia. Como os gestores já apontaram, os alunos haitianos somente os procuravam para solicitar autorização de saída antes do horário, justamente por estarem cansados.

A entrevistada prosseguiu argumentando que os alunos haitianos eram “colocados dentro da sala de aula e são deixados dentro da sala de aula... eles estão ali como um enfeite”; em virtude de não existir um planejamento, uma organização ou outras ferramentas por parte da escola para trabalhar especificamente com as suas necessidades. Na percepção da professora, as maiores dificuldades desses alunos estavam na oralidade e na escrita em LP. Reiterou que eram bem informados, bons de conteúdo e possuíam letras “lindíssimas”; contudo nas produções de texto trocavam algumas palavras e não conseguiam se expressar. Para ela, “não é só por dentro da escola” uma pessoa que não fala português, principalmente numa turma de terceiro ano noturno, porque “não funcio::na... não funciona”.

(...) e eles vêm... sem:: eira nem beira... eles che-gam dentro da escola... isso eu já conversei com você antes... eles são *éh*: colocados dentro da sala de aula e são deixados dentro da sala de aula... eles estão ali como um enfeite... é é uma situação bem desagradável... uma coisa bem complicada... no começo é muito difícil... aí você observa aquela situação e você tenta tomar algumas medidas... hm:: mas é uma medida da professora de Língua Portuguesa uma medida da professora de História uma medida do professor de Geografia... não existe uma:: um pla-ne-já-me::n-to uma or-ga-ni-za-çã::o ou outras ferramentas que a escola pudesse oferecer pra gente pra poder trabalhar a questão da o-ra-li-da-de a questão da es-cri-ta... porque em termos de in-for-ma-ção eles são muito BEM informados... a LE::tra deles... não sei se você já teve a oportunidade de pegar alguma coisa escrita... GEN-TE são letras lindíssimas... e quando eles *éh*:: nas produções de texto por exemplo... quando eles colocam eles or-ga-ni-zam as ideias mui/ eles tem é é PERFEITO... a questão da da da do CONTEÚDO... o que tem a dificuldade *éh*:: a parte ortográfica... e aí eles vêm e eles tentam se explicar que as vezes algumas palavras... trocam as palavras... e aí eles não conseguem expressar o que É que eles querem colocar ali... então... é falta... não é só por dentro da escola... você... uma pessoa que não fala português traz pra dentro da escola... numa sala de terceiro ano do Ensino Médio noturna... não funcio::na... não funciona...

M2 explicou que por uma questão legal esses alunos não serão reprovados, inclusive porque ninguém se sentiria confortável em fazer isso; foram passageiros no ambiente escolar e, na sua percepção, se acrescentou algo foi pouco. A entrevistada também destacou o estranhamento e preconceito dos alunos brasileiros em relação aos

haitianos, por ser “TU::DO TU::DO TU::DO... é TUDO diferente”, mencionando a língua, a cultura e os hábitos; e, no caso das turmas com alunos adultos, considerou ser ainda mais notório e difícil.

(...) então o ano está ter-mi-nan-do... claro que por uma questão legal a gente não vai fazer a retenção desses alunos... acho que até:: ninguém se sentiria confortável de fazer a retenção deles... SÓ que eles foram passageiros... sabe? foi uma passa-gem deles por um espaço escolar... se acrescento::u... acrescentou pouca coisa... e isso eu acho que é um prejuízo MUito GRANde... muito grande... e um desconforto... *éh::* IS-SO deixando de lado ainda toda aquela questão que a chegada deles dentro da escola implica... não adianta dizer que os alunos não são preconceituosos porque eles são preconceituosos... a dificuldade de comunicação os hábitos a cultura... TU::DO TU::DO TU::DO... é TUDO diferente... em aceitação de primeira vista hm::: NÃ:::o é o que deveria acontecer... até porque eles estão em grupos fracionados... dentro daquela turma tem três na outra turma tem três... não é um bloco... eles eles... ainda que os três ali que eu tenho na ((supressão do nome da turma)) eles são... eles tem um grau de pa-ren-tes-co *éh::* então um ainda se apoia no outro... mas eu vejo - - por exemplo na turma da tarde ((supressão do nome da turma)) - - eu tenho a ((supressão do nome da aluna))... a ((supressão do nome da aluna)) é uma menina *éh::* há dois anos ela está no no... no colégio... então O adolescente se adapta com mais facilidade... hoje ela é enturma::da... eu digo eu brinco ((risos de M2)) que ela escreve melhor do que alguns alunos ((risos de M2)) que tão a vida inteira aprendendo a língua portuguesa e não chegaram lá ainda... mas o caso dos do noturno que já são a-dul-tos... é bem difícil... o o o... a colocação deles dentro do grupo é uma coisa bem difícil

Diante do exposto, M1 perguntou sobre os métodos utilizados em sala de aula para conseguir ensinar; M2 riu e respondeu “mágica... conhece o método mágica?”, demonstrando a dificuldade em ensinar LP aos haitianos naquele contexto educativo. Pouco depois mencionou algumas estratégias utilizadas logo que chegaram: falar em inglês; trabalhar com textos menores e menos complexos; sentar junto deles e realizar leituras; trabalhar com dicionários. Mais adiante é que começou a trabalhar algumas produções textuais curtas e “de-va-ga-ri::-nho de-va-ga-ri::-nho as coisas foram” e os alunos já conseguiam acompanhar. M2 comentou que “apanham na gramática” e M1 confirmou ao resgatar algumas das falas dos haitianos durante as entrevistas que realizou com eles.

M1 *uhn...* e quais métodos você utilizava na sala de aula ((risos da professora)) pra conseguir ensinar?

M2 mágica... conhece o método mágica? ((risos de M1)) é um método muito bom esse... funciona ((risos de M2))... prime::iro que você tem que tentar *éh::* a interação com eles... no começo era tudo em inglês... porque não saía nada... eu não en-ten-do a língua que eles falam a língua original deles eu não entendo... mas:: eles dominam o inglês... então no começo foi *éh::* pelo inglês... mas aí ficava uma coisa muito estra::nha porque gerava algumas *éh::* alguns desconcertos dentro da sala de aula... daí eu comecei a trabalhar com um mate/ eles da terceira turma do Ensino Médio... eu peguei emprestado livros no nono ano... pros textos pra serem textos mais cur-tos pra ser uma coisa assim mais... mais tranquila... então logo que eles chegaram... acho que primeiro segundo mês... enquanto trabalhava-se com os alunos da terceira série - - os os nossos alunos *éh::* a matéria normal - - com eles eu fazia um trabalho di-fe-ren-te dentro... então eles sentavam os três... como eles continuam sentando até hoje... os três estão

sempre próximos... eu sentava lá junto com eles... fazia lei-TU:::ra do material... trabalhava com di-cio-NÁ:::rio... pra de:::pois... aí as produções de texto me-NO:::R... depois de-va-ga-ri:::inho de-va-ga-ri:::inho as coisas foram... hoje a parte de produção de texto *éh::* eles já conseguem se virar bem... tranquilos... a parte de literatura que tenha muita questão histórica no meio do caminho *éh::* eles conseguem fazer as associações fáceis... então também eles se viram... aonde eles apanham *éh::* na gramática

M1 *éh::* isso vai de encontro ao que eles me falaram... eles falaram assim “nós entendemos TUDO”

M2 TUDO... é um pecado... é um DES-PER-DÍ-CIO... eu vejo como um desperdício

M1 e:: eles também falaram que sabem escrever os textos... que entendem tudo... só que o que eles se perdem é é nas regras

M2 a parte gramatical

M1 *ahn...* as regras... e eles falam que algumas palavras eles não entendem

M2 *uhn*

M2 então se eles forem fazer o ENEM es-sas pa-la:::vras vão prejudicar eles

M1 vão dificultar... vão dificultar a vida deles

M2 *ahn*

M2 enfatizou, assim como os gestores e outros professores da instituição, que os haitianos eram alunos extremamente atenciosos e educados, diferente dos brasileiros, pois costumavam agradecer as correções e marcações nos textos por compreenderem que essa é uma oportunidade de melhoria. A entrevistada salientou que esse comportamento é natural dos alunos haitianos, nada forçado e imaginava que onde se formaram fosse algo do cotidiano.

M2 agora... eles são extremamente atenciosos... extremamente EDUCADOS... eles são de uma educação... você não ouve eles falando alto... eles dizendo uma palavra áspera... TUDO eles pedem “por favor” TUDO eles agradecem... se você corrige é uma coisa bonita sabe? que os nossos alunos eles não agem dessa forma... você corrige o material deles... a redação... faz as marquinhas das palavras lá embaixo... tatatá tatatá... eles olham aquilo e eles te agradecem *éh::* e a gente fica ((risos)) aquilo chama a atenção porque qua:::ndo que um aluno que recebe um texto corrigido com to:::das aquelas marcações que você tem que fazer ele te diz “professora muito obrigado eu tô aprende:::ndo” ou “tô melhorando com isso” ou “vou melhorar”... e isso é uma coisa NATURAL deles não é forçada... É HABITUAL... creio que LÁ aonde eles tiveram a formação deles deveria fazer parte do cotidiano... porque é uma coisa assim be:::m bem tranquila

M1 não sei se você sabe professora mas lá a educação ela é paga...

M2 *aha:::m...*

M1 desde o maternal

M2 TUDO

M1 tudo pago

M2 isso eu fui descobrindo com eles

M1 até mesmo as instituições que sã:::o do es-ta-do... porque eles tem que pagar uma taxa anual

M2 o estado subsidia e eles têm que fazer algumas complementações

M1 sim... eles tem que manter *néh::* contribuir com uma taxa... então eles valorizam talvez a educação mu:::ito por conta disso

M2 relatou ainda sobre o dia em que os alunos haitianos levaram os antigos materiais didáticos para ela ver. Demonstrou ficar impressionada com a qualidade e o cuidado que tinham, dizendo que são situações extremas se comparados com os alunos brasileiros.

M2 e o material didático eles trouxeram pra que eu desse uma olhada hã:::

M1 ah:: eles tem?

M2 (...) o material de história – tem -- o material de histó::ria o material de matemática... acho que geografia eram três volumes que eles trouxeram éh:: um material todo em francês e ve/ e importado... eles trabalham com material importado...

M1 uhn

M2 um material bonito uma coisa assim éh:: de boa qualidade éh:: to-do completo todo em-ca-pa-do todo PERfeito - - dentro de uma pasta eles trouxeram para me mostrar... diferente dos nossos né que ganham os livros aqui e::: e o que é para durar três anos dura um ano e olha lá

M1 rabiscado com a capa caindo

M2 *ahn...* todo o material acabado... são extremos são situações bem extremados se você for fazer uma comparação entre e::les e os nossos alunos aqui ah:: existem algumas coisas que chamam bastante a atenção

M1 voltou a questionar sobre o ensino de LP “você enquanto professora qual que era a tua di-fi-cul-DA-DE com eles?”. M2 respondeu que era estabelecer a comunicação, pois “lia no rosto deles que ele não tavam entendendo NA-da com coisa ne-NHU-ma” e mesmo assim não perguntavam. Salientou que aos poucos foram aprendendo a LP nos ambientes informais (em casa, na convivência social) e não formais (grupos de ensino de LP nas igrejas). Com isso as palavras foram surgindo e já conseguiam se comunicar bem, chamavam do lado de suas carteiras, pediam pra explicar novamente, tiravam dúvidas. A entrevistada considerou que o ensino de LP nas igrejas “ajuda bastante bem mais do que eles dentro da sala de aula”, por ser um grupo só deles e ter uma pessoa trabalhando só com eles.

M2 a primeira foi a comunicação... você estabelecer a comunicação para você poder socializar... então como eu disse ANtes... no começo éh:: você conseguia éh:: ((risos)) no francês não ia no português eles não te entendiam então era no inglês... DEpois devagarinho... claro que daí e::m casa a convivência deles na sociedade... as palavras começaram a: aparecer... eles começaram emendar as palavras... ho::je éh:: a questão oral tem dificuldades assim como eles têm de nos entender nós temos algumas coisas que... as vezes a gente tem que pedir SOCORRO

M1 penei tanto pra entender aquele áudio ((risos))

M2 (...) *ahn...* mas o o o as meninas são mais retraídas mas com o ((supressão do nome do aluno)) éh:: as vezes eu digo para ele “((supressão do nome do aluno)) DEvagar ((risos)) devagar... não MISture as coisas” aí ele da aquela respirada e ele te repete a informação daí a coisa vai embora

M1 ahn

M2 e no começo eles não pediam nada sabe::? É você o/ você lia no rosto deles que ele não tavam entendendo NA-da com coisa ne-NHU-ma mas eles não pediam e agora nã::o... conforme a explicação que nem a parte da literatura contemporânea que eu tô trabalhando com eles tem alguma/ e eles são bem interessados... então eles pedem ou eles te chamam lá do ladinho que se dá para repetir se dá pra explicar com outras palavras

M1 uhn

M2 (...) então eu acho que é um progresso bem grande... eles DOminam a questão mas eles estão acrescentando então é éh:: o ideal de aluno né... nós queríamos ter tantos assim

M1 si::m... e você verifica então que eles estão aprendendo através das próprias atitudes deles?

M2 eles estão aprendendo pelas próprias pernas...

M1 ahn

M2 (...) eles estão aprendendo SOzinhos... a vinda deles dentro da escola nã::o vamos dizer que os professores da forma que con-se-guem nã::o colaboram com eles... mas a::: a coisa não acontece do jeito que deveria acontecer... nã::o... infelizmente não acontece... eles são colocados aqui e deixados a míngua... eles/ “ah::: eles estão na escola”... tão na escola ((exclamação)) mas o que está acontecendo dentro da escola para que eles é... adquiram MAis informações adQUIram conhecimento domínio de língua falada e escrita... ((expressões visuais e sonoras de negação)) pouco... muito pouco... mas são esforçados então eles conseguem aprender pelo esforço próprio

M1 ahn... e:: esses conteúdos que são passados na disciplina você percebe aplicabilidade deles NO dia a dia dos haitianos?

M2 deles não... deles não... hãnhãm ((expressão de negação))... éh::: eles aplicam o quê? alguns conceitos de gramática... aqueles básicos... por exemplo divisão silábica... vamos pelo exemplo que fica mais fácil éh::: a questão da separação dos dígrafos ss rr com ch... então no começo era c prum lado h pro outro... dois r prum lado e a vogal do outro... então essa essa noção hoje eles já melhoraram bastante... a questão acentuação éh::: o trabalho com as sílabas tônicas porque eu tive que puxar as sílabas tônicas lá com eles pra eles entender alguns... claro que não dominam todos os acentos mas alGUNS acentos algumas palavras com acentuação... eles já vão bem tranquilos... mas sabe aquela coisa lá trabalho de sexto ano de quinto ano de/ é aquilo que você tem que fazer com eles no começo... e é uma coisa compreensível... eles não sabem eles não são obrigados a saber... e se alguém não ajudar eles não vão caminhar...

M1 aí você fez todo esse trabalho com eles?

M2 (...) OU-vir falar é uma coisa colocar em prática é OUtra completamente diferente... e eles precisam não do ouvir falar porque o ouvir falar eles se viram muito bem... eles precisam da prática... lembra que nós comentamos a respeito daqueles grupos da igreja... que é um grupo só DE::les... a pessoa só trabalhando com e::les? aquilo ajuda bastante bem mais do que eles dentro da sala de aula... só que eles estão dentro da sala de aula por uma questão LEgal eles precisam le-ga-li-zar a situação/ a escolaridade deles... então eles estão ali

Para finalizar a entrevista, M1 perguntou se M2 gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto. M2 expôs sobre sua expectativa de acolhimento dos haitianos dentro das escolas, como espaços em que se sintam bem e usufruam de tudo o que existe. Declarou que era uma experiência bem interessante conviver com eles, porque “têm muita coisa pra contar”.

M1 uhn... seria isso professora... você tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o assunto?

M2 nã::o... a única coisa que a gente tem expectativa... e a expectativa não pode frustrar porque senão daí a coisa não vai para frente... é que houvesse... que houvesse em primeiro lugar a possibilidade a gente espera né que os o::utros tantos que venham a surgir... porque a gente sabe que muitos deles estão indo embora... já teve assim um grupo considerável que não voltou pro Haiti mas foi para outras... outros lugares... mas que pudesse se acolher eles dentro da escola como escola mesmo... e não como:: um lugar onde eles não se sentissem bem e que eles nã::o não pudessem usar aquilo que tem dentro da escola pra que eles cresçam como pessoa... você conversar com eles... você:: conviver com eles é uma experiência bem interessante e você aprende mu::ito porque eles têm muita coisa para contar... ((risos)) éh::: é engraçado na disciplina de História - - por exemplo - - “professora mas o que a professora está trabalhando aqui - - terceira série do Ensino Médio - - nós trabalhamos lá no fundamental”... é vergonhoso né ((risos de M1 e M2))... é vergonhoso aí você começa a pensar... MEU DEUS... eles vivem num país mi-se-rá-vel... mi-se-rá-vel... isso significa que nós somos mais miseráveis que eles

M1 com certeza ((risos de M1))

M2 (...) porque se eles viram isso na escola fundamental os nossos estão vendo aqui na terceira série do Ensino Médio... éh::: é uma vergonha

M1 eu não sei se você teve muito contato assim com:: haitianos além desses aqui da escola... mas a maioria de::les sabe conversar sobre tu-do... é algo incrível sabe?

M2 eles são muito informados

M1 muito informados

M2 muito informados... muito informados

M1 e eles gos-tam de mostrar que eles sabem... que ele têm o conhecimento...

M2 eles têm OR-GU-LHO do conhecimento

M1 orgulho ((em tom de exclamação))

M2 orgulho ((em tom de exclamação))... para eles ter um conhecimento não é como alguns alunos nossos aqui que é vergonha estudar... porque “você é o cdf¹⁹ de dentro da sala” “você tá fora do grupo”... a concepção deles é diferente... é bem diferente e bem mais interessante que a nossa em alguns aspectos... agora são boas pessoas são pessoas assim *éh::* sabe? *éh::* essa questão do agradecimento que eu te disse antes... e eles têm o olhar assim do/ a figura do professor de muito respeito *éh::* di-feren-te é uma situação bem diferente bem atípico... eles olham o professor como uma pessoa especial... se todos lá são olhados dessa forma? eu acredito que sim porque não é es-se ou a-que-le aluno... todos eles nas várias séries que a gente - - é é que a gente tem contato com eles - - o comportamento é sempre o mesmo

M1 quantos mais ou menos passaram pela escola esse ano?

M2 ah::: nós temos que perguntar ali na secretaria... mas uns trinta:::... se não for mais de trinta

M1 ahn... porque éh:: quando eu levantei informação aqui na

M2 na secretaria

M1 na secretaria mesmo... na ((supressão do nome da turma)) tinham onze matriculados

M2 onze doze... sobraram três... tinha nas prime::iras séries nas segu::ndas séries... tinha em to::das as séries

M1 ahn... sim

M2 (...) a tarde - - que eu não venho no turno da manhã na escola então esse eu não sei te responder - - mas a tarde a única que eu sei que está na escola ainda é a ((supressão do nome da aluna)) que é aluna da ((supressão do nome da turma))... que a gente conhece ela aqui da escola e eu conheço o ir::mão dela o ((supressão do nome do aluno)) que é nosso aluno no ou::tro colégio... então *éh::* mas o comportamento atitude os modos e o rigor do pai... ((risos de M1)) muito interessante

M1 ahn

M2 (...) o pai vai escola ouve tudo que você fala e ele não fa-la com as crianças ali na frente

M1 ahn

M2 (...) eu tô falando do ((supressão do nome do aluno)) que ele é bem mais danadinho que a ((supressão do nome da aluna))

M1 sim

M2 (...) ele não fa-la... ele agradece mu:::ito pelo que você fez que ele te diz que você está colaborando na educação do filho... tatatá tatatá... no outro dia ((risos de M2)) “vem cá... me conta como que foi a conversa com o pai?” ((risos de M1)) “que que aconteceu? tatatá...” o ((supressão do nome do aluno)) “professora levei uns tapas do pai”... “bem que o pai fez ((supressão do nome do aluno))” ((risos de M1)) “porque você sabe você sabe que tem que estudar que tem que fazer tarefa tatatá tatatá” “é a mesma coisa que o pai fala”... ((risos de M1))... então sabe aquela/

M1 sim

M2 (...) mas nunca com mágoa meu pai porque podia dizer né... “pu:::xa me:: pu:::xo::u a ore::lha... me:: bate:::u... não sei o quê... porque é um mal educado”... ((expressão sonora de negação))... o pai e a mãe assim *éh::* é bonito de ver... sabe o res-pei-to que eles têm pelo pai e pela mãe e pe-lo professor... eu acho que tem uma associação bem grande na história...

M1 sim

M2 (...) é uma coisa muito interessante

M1 ahn... realmente

M2 (...) que pena que a gente não pode fazer mais por eles... que a gente não pode co-la-bo-rar MAis com eles...

M1 uhn

¹⁹ Gíria comumente utilizada em algumas regiões do país para se referir aos alunos mais inteligentes e dedicados aos estudos.

M2 (...) *éh::*: a gente sabe que agora fe/ pro o início do ano que vem têm instituições de ensino superior que tão planejando *neh::* oferecer bolsas de estudo para eles... de repente até ajudem nessa parte de documentação

M1 sim

M2 (...) pra poder facilitar... mas são pessoas assim... que:: têm tudo para dar certo é só conseguir essa coisa burocrática

M1 até o ((supressão do nome do aluno)) falou assim “você sabe por que eu estou aqui na escola? porque eu tenho uma visão muito large”

M2 *ahn*

M1(...) *ahn...* “mu::ito grande”... porque ele quer entrar numa universidade e:: pra e::les pa-ra os haitianos você se formar em um outro país é algo fantástico... primeiro porque lá é tudo pago e segundo porque... lá eles também não têm muitos cursos de pós-graduação doutorado... a primeira turma vai formar agora em 2016... então

M2 e todos eles querem voltar... você tocou num ponto bem interessante... todos eles querem a formação e todos eles querem voltar para casa... e isso ou ele te dizem “professora a gente *tá* fazendo” ((risos de M2)) - - agora eles já tão aprendendo as malandragens do meio do caminho né... o tal do pé de meia... porque eles querem voltar para casa

M1 sim

M2 (...) e que bom que eles voltem para casa e levem bastante coisa boa da gente né

Como vimos, a professora entrevistada também falou sobre o ensino que receberam no país de origem, principalmente na disciplina de História, trazendo o discurso de um de seus alunos “professora mas o que a professora está trabalhando aqui - - terceira série do Ensino Médio - - nós trabalhamos lá no fundamental”. No entender dela, essa uma reflexão importante que devemos fazer, pois se o Haiti é um país “mi-se-rá-vel” e possuem uma educação escolar melhor que a nossa “isso significa que nós somos mais miseráveis que eles”. Nesse discurso, M2 desmitificou o pressuposto de que o empobrecimento econômico do país reflete na qualidade da educação que recebem e, nesse sentido, os brasileiros podem ser considerados mais empobrecidos que os haitianos. Na pesquisa como um todo, os participantes demonstraram surpresa com a educação e interesse dos haitianos em vários ambientes, considerando que os brasileiros não costumam agir desse modo, o que vai ao encontro do depoimento proferido pela professora.

Segundo M2 “para eles ter um conhecimento não é como alguns alunos nossos aqui que é vergonha estudar... porque ‘você é o cdf de dentro da sala’ ‘você tá fora do grupo’... a concepção deles é diferente... é bem diferente e bem mais interessante que a nossa em alguns aspectos”. M1 concordou ao dizer que os haitianos sabiam conversar sobre tudo e que era algo incrível, então M2 completou “eles têm OR-GU-LHO do conhecimento”. A entrevistada também falou sobre a participação e envolvimento dos pais na educação escolar dos adolescentes haitianos, por considerar

que há uma associação do respeito que mantêm pelos pais com o respeito que mantêm pelos professores. Como vimos, o choque cultural advindo da presença dos haitianos na instituição fez com que gestores, professores e (possivelmente) alunos repensassem sobre sua cultura e valores atribuídos ao conhecimento e à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou uma reflexão acerca da inserção de haitianos em contextos educativos formais e não formais, bem como de experiências de ensino-aprendizagem de língua portuguesa das quais participam no município de Pato Branco-PR. O enfoque foi mais em problematizar do que em apontar caminhos a serem percorridos, permanecendo o desejo de continuidade e aprofundamentos em trabalhos futuros.

A partir das reflexões teóricas realizadas no capítulo 2, acerca de motivos que desencadearam a *diaspora* haitiana ao Brasil, de 2010 a 2015, notou-se que esse movimento migratório faz parte de um cenário maior de migrações internacionais contemporâneas. No entanto, como nos mostraram alguns autores, os haitianos já praticam a *diaspora* há muito tempo, motivados por melhores condições de vida; oportunidades de trabalho, e, por conseguinte, envio remessas de dinheiro aos familiares que permaneceram no Haiti; condições políticas, econômicas, sociais e ambientais desfavoráveis em seu país de origem; entre outros. Ou seja, os haitianos migram por diferentes motivos e há muito tempo, havendo uma soma de fatores que fizeram com que o país de destino fosse o Brasil, ao contrário do que foi noticiado nas mídias brasileiras, em que o terremoto catastrófico de 2010 se configurava como o elemento desencadeador de todo o processo.

Em relação à pesquisa documental, apresentada no capítulo 3, constatou-se que as características do fluxo migratório de haitianos ao Brasil revelaram a ausência de uma política migratória coerente com a realidade, além de proporcionar a movimentação da sociedade civil e do poder público para a formulação do Projeto de Lei do Senado nº 288, de 2013. Essa nova Lei está em fase final de sanção e representa uma conquista a todos os estrangeiros residentes no país e brasileiros residentes no exterior, por tratar sobre seus direitos e garantias e conter princípios que não ferem os direitos humanos.

A pesquisa de campo realizada no contexto educativo não formal demonstrou que as ações de acolhimento da Paróquia São Pedro Apóstolo de Pato Branco para com os haitianos passaram a ocorrer a partir de 2013 por intermédio do Frei Vitalino

Turcato. Os haitianos participavam em atividades religiosas, confraternizações diversas e encontros fraternos no salão paroquial, a fim de favorecer a aproximação e integração com os pato-branquenses. Com o tempo, fundaram em conjunto (Paróquia, haitianos e pato-branquenses) o Movimento dos Haitianos de Pato Branco, uma diretoria provisória para tratar da organização e condução de projetos futuros para a comunidade haitiana residente no município. Posteriormente houve a criação da Escola de Português dos Haitianos, a qual passou a funcionar nas salas de catequese da Paróquia com a ajuda de voluntários e contribuições financeiras de pessoas sensíveis à causa.

Através de entrevista realizada com a pessoa que deu continuidade às ações do MHAPA após o falecimento do Frei Vitalino, constatou-se a problemática de reconhecimento do curso de LP oferecido aos haitianos na Paróquia, especialmente porque tentaram firmar uma parceria com a Prefeitura Municipal e não conseguiram; desse modo, as atividades continuaram, mas não havia certificação aos concluintes. Além disso, perceberam-se desafios para a realização do trabalho voluntário, uma vez que a entrevistada se sentia sobrecarregada por conciliar tais atividades com o trabalho em uma empresa da cidade. O cenário somente mudou após uma parceria com o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR Câmpus Pato Branco), mediante projeto de extensão, que passou a contribuir com professores voluntários, encaminhamento das aulas de LP e fornecimento de certificação.

Após o curso de Licenciatura em Letras começar a auxiliar nas atividades da Escola de Português dos Haitianos, como é conhecido o projeto de ensino de LP, a representante do MHAPA passou a atender os haitianos no ambiente paroquial com relação aos documentos e a outras questões burocráticas. Nesse posto de atendimento é possível tirar algumas dúvidas, agendar atendimentos em locais que necessitam, emitir/imprimir boletos, encaminhar documentos para tradutor juramentado, entre outros.

Com base no acompanhamento de algumas aulas de LP na Paróquia São Pedro Apóstolo e entrevistas realizadas com a professora e com os alunos, averiguou-se que se tratava do ensino de uma língua adicional. A professora fazia uso de uma apostila genérica de LP para alunos estrangeiros e procurava adaptá-la àquele contexto

educativo; além de trabalhar com áudios, figuras, vídeos e jogos educativos. Os alunos haitianos declararam estarem satisfeitos com o ensino que ali recebiam, destacando que suas maiores dificuldades para aprender a língua se relacionavam ao cansaço e dores oriundos do trabalho que realizavam em frigoríficos de aves. Além disso, a baixa frequência de alguns também estava associada a esse fator.

Em relação às percepções da professora sobre o ensino de LP para haitianos naquele contexto educativo, reiterou o grande número de faltas, as desistências e dificuldades para o aprendizado da língua devido ao trabalho árduo que realizavam nas empresas. Ademais, a professora procurava orientar e ajudar seus alunos para questões além da sala de aula.

Na segunda parte da pesquisa de campo, no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira, os gestores explicaram que a busca dos haitianos pela instituição de devia à validação dos diplomas estrangeiros que já possuíam. Passavam por um processo de Classificação (igual ao dos alunos brasileiros) e eram matriculados em turmas adequadas ao conhecimento e idade que possuíam. Por isso, a maior parte dos haitianos era direcionada ao terceiro ano do Ensino Médio. Para conseguirem os diplomas brasileiros necessitavam obter a pontuação mínima correspondente aos semestres letivos cursados e serem aprovados em algumas avaliações referentes aos conteúdos do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Essas avaliações eram organizadas pelos professores do turno em que os alunos haitianos estavam matriculados, os quais repassavam a lista de conteúdos que cairia em cada disciplina, e, em seguida, os gestores marcavam as datas para realização dessas avaliações.

A experiência de LP da qual participavam nesse contexto educativo correspondia a uma disciplina da grade curricular do Ensino Médio, sendo voltada para alunos brasileiros e aprimoramento de suas capacidades linguísticas, ou seja, uma continuidade dos estudos que realizaram no Ensino Fundamental. A partir do acompanhamento de algumas dessas aulas, percebeu-se que estavam de acordo com os encaminhamentos dos documentos oficiais que norteiam o ensino de LP no Brasil e no Paraná.

Em entrevista realizada com os alunos haitianos do Colégio, eles destacam que a LP é difícil de aprender por ser muito vasta, provavelmente se referindo às milhares

de palavras existentes e dificuldades para um estrangeiro aprender, especialmente aqueles que moram no país há pouco tempo. Os entrevistados explicaram que entendiam tudo aquilo que ouviam ou liam, acrescentando que sentiam dificuldades com as regras gramaticais e com a escrita, no entanto, estavam satisfeitos com o ensino que recebiam no Colégio por terem aprendido o texto dissertativo e assuntos que costumam aparecer nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Também mencionaram que havia uma burocracia muito grande para a validação de seus diplomas, sendo necessário repetir o processo em uma instituição brasileira. Matricularam-se naquele Colégio por se localizar próximo de suas residências, por desejarem validar seus diplomas e entrar na faculdade brasileira. Em relação ao aprendizado da LP, alguns entrevistados afirmaram participar de cursos de LP oferecidos por instituições religiosas, realizar conversas com amigos brasileiros e amigos haitianos que já estiveram no Brasil, além de pesquisas na internet.

A professora de LP entrevistada declarou que o reconhecimento escolar dos alunos haitianos deveria ocorrer de outro modo, sem que precisassem repetir todo o processo nas instituições brasileiras, sugerindo a diminuição da burocracia para a validação dos diplomas, inclusive para evitar prejuízos às secretarias escolares. Explicou que no sistema escolar esses alunos aparecem como desistentes, implicando em cortes de verbas destinadas aos custeios das instituições. Segundo ela, os haitianos sentiam dificuldades na oralidade e escrita em LP, mas eram bem informados, interessados e educados. Em relação aos métodos utilizados para ensinar os alunos haitianos, a professora mencionou que no início era complicado e necessário falar em língua inglesa, depois de um tempo começou a trabalhar com textos menores e menos complexos; sentar junto deles e realizar leituras; trabalhar com dicionários. Aos poucos foram aprendendo e conseguindo acompanhar às aulas.

De modo geral, os resultados desse estudo demonstram que a ausência de uma Política Migratória no Brasil está relacionada às dificuldades que os haitianos têm para revalidarem seus diplomas e para se matricularem em instituições escolares. Em outras palavras, a desorganização para o trato das questões migratórias em âmbito nacional é também encontrada no acesso a alguns direitos fundamentais, como a educação. Apesar de o governo do Estado do Paraná ter criado o Plano Estadual de Políticas

Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas, na prática, os haitianos encontram-se isolados nos ambientes escolares, seja porque os frequentam apenas para conseguirem validar seus diplomas ou mesmo pela falta de um planejamento de toda a equipe escolar para atender às suas necessidades. Essa falta de planejamento pode não ser sinônimo de desinteresse por parte dos representantes, mas de falta de condições para viabilizar ações, como, por exemplo, um curso de LP específico aos alunos haitianos.

Na pesquisa como um todo, verificou-se que há burocracias complexas para a revalidação de diplomas estrangeiros no Brasil. No entanto, em 22 de junho de 2016, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu novas “normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior” (BRASIL, 2016, p.1), através da publicação da Resolução nº 3 no Diário Oficial da União. A principal alteração refere-se ao prazo para revalidação, que, com as regras antigas, os diplomas demoravam até 3 anos para serem aceitos no país, e, a partir de então, o prazo passou a ser de 180 dias.

Desse modo, os haitianos que possuem cursos de graduação e pós-graduação, expedidos por instituições de ensino estrangeiras, poderão revalidar seus diplomas com maior agilidade, contudo, no que diz respeito à revalidação de diplomas de Ensino Fundamental e Médio, ainda não existem normativas claras e aplicáveis a todos os Conselhos Estaduais de Educação do Brasil. As normas são estabelecidas pelas próprias unidades estaduais, com base em comparações das grades curriculares do país estrangeiro no qual foram realizados os estudos e do Brasil, havendo morosidade e dificuldades nesse processo, como já foi evidenciado em estudo anterior (COTINGUIBA-PIMENTEL, COTINGUIBA, 2014). Os dados aqui levantados demonstram a persistência dessa problemática e falta de medidas por parte de ambos os países – Brasil e Haiti – para a disponibilização de “um documento de equivalência sobre o quadro de educação do país” (COTINGUIBA-PIMENTEL, COTINGUIBA, 2014, p. 79), que estabeleça critérios gerais para facilitar tal processo. Essa seria uma possibilidade para evitar prejuízos a todos os envolvidos: os haitianos que precisam se matricular e cursar novamente o Ensino Médio, como constatado em Pato Branco-PR;

às secretarias das instituições de ensino estaduais que matriculam os haitianos e acabam perdendo verbas com relação ao porte escolar devido à evasão; aos professores que precisam conciliar suas múltiplas tarefas paralelamente às dificuldades de se ensinar a alunos que pouco sabem/compreendem a língua portuguesa.

Porém, essa passagem por uma instituição escolar de Ensino Médio apresenta vantagens para os haitianos que pretendem realizar exames de seleção para ingresso em universidades brasileiras; uma vez que têm a oportunidade de estudar conteúdos desconhecidos e frequentemente solicitados, como os de História do Brasil, Literatura Brasileira, Língua Portuguesa (gramática, produção de textos dissertativo-argumentativos), entre outros.

Em se tratando da educação formal e não formal no ensino de LP para haitianos, obteve-se, como conclusão geral, que estas atuam articuladamente. Nenhuma é mais ou menos importante, são complementares. Se, por um lado, os haitianos conseguiram estudar uma língua adicional na experiência educativa da Paróquia, por outro, esse curso não lhes fornecia um *capital cultural no estado institucionalizado*, uma certificação. Já no Colégio, o ensino de LP consistia em uma disciplina curricular, não havia nada específico aos alunos haitianos, mas, ao concluírem todas as etapas necessárias, obtinham a revalidação de seus diplomas de Ensino Médio. Por isso, ambos são necessários e importantes dentro de seus limites e desafios. Nesse cenário, também ressaltamos a importância que a educação informal exerce, através das aprendizagens no mundo da vida dos sujeitos, com situações reais de interação e uso da língua na sociedade em geral.

Analisando o cenário como um todo, verifica-se que a situação política, econômica e social do Brasil de 2010, ano de chegada da primeira grande leva de haitianos, era bem distinta da situação política, econômica e social do Brasil de 2016. Se em 2010 pintava-se o Brasil como uma terra de oportunidades, a realidade aqui vivenciada por muitos haitianos por conta do desaceleramento econômico e queda do número de empregos, ocasionou um forte movimento de saída, especialmente para outros países da América do Sul. Não obstante, muitos haitianos continuaram a vir ao país, como é o caso dos alunos entrevistados no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira que chegaram em 2016, estavam desempregados e mesmo assim desejavam

permanecer. Desse modo, nota-se que a vinda se dá pelo bem-viver, por melhores condições de vida como um todo, por oportunidades diferenciadas daquelas que têm no país de origem, principalmente relacionadas à educação. Seja qual for a motivação de vinda e permanência, o aprendizado da língua portuguesa figura como importantíssimo para a melhoria das relações sociais e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

ARRAES, Eduardo Fonseca. Desastres e desenvolvimento: o caso do Haiti. **Revista Vitas**, ano III, n. 7, ago. de 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/revistavitas/images/DEastres_e_desenvolvimento_Eduado_Arraes.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Haiti**. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/country/Haiti>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

BARROS, Daniel F.; COSTA, Marta G. da. **Prática educativa em ambientes escolares e não-escolares: atribuições profissionais do pedagogo social, empresarial e hospitalar**. In: FIPED FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4, 2012, Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/d47c6e42015aa9a683be4a38aa581476_.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997, p. 11-71.

_____. **Sociedade risco**: rumo a outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**/ Maria Alice Nogueira e Afranio Catani (org.). 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição** (1934). Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Constituição** (1937). Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2015

_____. **Constituição** (1988). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 383, de 18 de abril de 1938**. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-383-18-abril-1938-350781-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938**. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 7.967 de 18 de setembro de 1945**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm> Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L6815.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. **Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012**. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350AC8820135687F345B412D/RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%C2%BA%2097.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Resolução Normativa nº 106, de 24 de outubro de 2013**. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF808081419E9C900141F0140AA718A4/RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20106.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Projeto de Lei 5.655 de 2009**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=443102>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Projeto de Lei do Senado, nº 288 de 2013**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=113700>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 fev. 2016.

CLARO, Carolina A. B. **Refugiados Ambientais: mudanças climáticas, migrações internacionais e governança global**. 2012. 113 p. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=carolina+claro+disserta%C3%A7%C3%A3o&oq=carolina+claro+disserta%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.0.57.7652j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 22 jul. 2015

CONECTAS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.conectas.org/>>. Acesso em: 17 set. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=140>. Acesso em: 30 nov. 2015.

COORDENAÇÃO GERAL DE IMIGRAÇÃO - CGIg. Disponível em: <http://ahkbusiness.de/fileadmin/ahk_business_br/01_Home/3_-_Aldo_Ca__ndido_-_Apresentac__a__o_CGIG_e_dados_estati__sticos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

COTINGUIBA, Geraldo. C.; PIMENTEL, Marília. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho.** 2012. Disponível em: <<http://lnx.scalabriniane.org/smr/wp-content/uploads/2012/09/ARTIGO-HAITIANOS-EM-PORTO-VELHO-MAIO-2012.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L.. COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014.

COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C. ; RIBEIRO, A. A. S. . O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político. **Revista Universitas: Relações Internacionais**, v. 14, p. 31-40, 2016.

DIAMOND, Jared. **Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso.**Rio de Janeiro: Record, 2005.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo (org). Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005. p. 133- 168. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Escobar.rtf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008

FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria C. G. A migração haitiana para o Brasil: resultados da pesquisa no destino. **Cuadernos Migratorios**, v. 6, p. 09, 2014.
 _____. **Migração haitiana ao Brasil: diálogo bilateral.** Brasília: Projeto “Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral”. Relatório Final, 2014.
 Disponível em:
 <<http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A4AC03DE1014AE84BF2956CB6/Pesquis>

a%20do%20Projeto%20%E2%80%9CEstudos%20sobre%20a%20Migra%C3%A7%C3%A3o%20Haitiana%20ao%20Brasil%20e%20Di%C3%A1logo%20Bilateral%E2%80%9D.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

FONSECA, Jamily M. O vodu no bicentenário da independência haitiana. In **Revista Ameríndia**, v.10, p. 55-60, nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. Os mapas da alma não têm fronteiras. **Carta Maior**, Editorial Internacional, p. 12 (13/07/2009).

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIACOMINI, Taize. **A mobilidade espacial da força de trabalho haitiana para a região Sudoeste do Paraná no século XXI e os impactos sociais, educacionais e linguísticos para esses trabalhadores e para a sociedade pato-branquense**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

_____. **Inserção educacional e linguística de trabalhadores haitianos em Pato Branco-PR**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, Antonio C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **.Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 out.2016.

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. In: **Investigar em Educação**, IIª série, n. 1, 2014, p. 35-50. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4/4>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

HANDERSON, Joseph. Diaspora. Sentidos Sociais e Mobilidades haitianas. **Horizontes Antropológicos** (UFRGS. Impresso), v. 21, p. 51-78, 2015a.

_____. Diásporas negras no contexto pós-colonial: Dialogando com intelectuais haitianos. **Educere et Educare** (versão eletrônica), v. 10, p. 537-548, 2015b.

HECKERT, Cristiano Rocha; SILVA, Márcia Terra da. Qualidade de serviços nas organizações do terceiro setor. **Prod.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 319-330, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO DE MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS - IMDH. **Migração no contexto atual**. Guaporé, 2015. Disponível em: <http://www.scalabrinianas.org/publicacoes/150715_migracoes_no_mundo_e_no_brasil.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Pato Branco**. 2016. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85500>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

LAFERRIÈRE, Dany. **País sem chapéu**. São Paulo: Editora 34, 2011.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LIMA, A. P. **O processo de elaboração e domínio de gêneros do discurso via atividade reguladora**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET/ O ENSINO EM FOCO, 5., 2009, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_processo_de_elaboracao_e_dominio_de_generos_do_discurso.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

MARTINS, Sérgio P. **Curso de direito do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Dialética, 2005. 335p.

MARTINS, José R. V. et al. **A Diáspora Haitiana: da utopia à realidade**. 2014. Disponível em:<<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11203.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MILESI, Rosita; MARINUCCI, Roberto. **Migrações Internacionais Contemporâneas**. Brasília: IMDH, 2005. Disponível em: <http://www.migrante.org.br/as_migracoes_internacionais_contemporaneas_160505b.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

MORAES, Vinícius. **Vinícius Menino**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MYNAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Paulo A. B.; MENDES, Jussara M. R. Processo de trabalho e condições de trabalho em frigoríficos de aves: relato de uma experiência de vigilância em saúde do trabalhador. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(12):4627-4635, 2014.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1990%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Protec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20de%20Todos%20os%20Trabalhadores%20Migrantes%20e%20suas%20Fam%C3%ADlias,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2045-58%20de%2018%20de%20dezembro%20de%201990.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. **Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/IIIseminariocatedrasvm/documentos/convencao_de_1951_relativa_ao_estatuto_dos_refugiados.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

PARANÁ. **Deliberação n.º 09/01, de 01 de outubro de 2001, do Conselho Estadual de Educação (CEE)**. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. **Deliberação n.º 07/05, de 09 de dezembro de 2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE)**. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/189c43e3e0922d8183257116005cee95/\\$FILE/_18himoqb2clp631u6dsg30dpd68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/189c43e3e0922d8183257116005cee95/$FILE/_18himoqb2clp631u6dsg30dpd68o30d8_.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. **Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas**. 2014. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

PACÍFICO, Andrea P.; PINHEIRO, Thais K. F. O status do imigrante haitiano no Brasil após o terremoto de 2010 sob a perspectiva do Pós-Estruturalismo. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**, v. 1, p. 107-125, 2013.

PARÓQUIA SÃO PEDRO APÓSTOLO. **Presença dos Haitianos em Pato Branco**. Pato Branco, set. 2015.

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4.ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – PPGDR. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/conheca-o->

ppgdr/historico-1>. Acesso em: 26 jan. 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD.
Relatório de desenvolvimento humano 2014: Sustentando o Progresso Humano: Redução da Vulnerabilidade e Construção da Resiliência. Disponível em:
 <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

PROSPERE, Renel. **A educação ambiental em tempos de crise: desafios e propostas após a catástrofe haitiana.** 2011. 134 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011. Disponível em:
 <http://www.argo.furg.br/bdtd/tde_arquivos/5/TDE-2011-08-10T114520Z-301/Publico/Renel%20Prospere.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2015.

PROSPERE, Renel; MARTIN, Alfredo. A questão ambiental no/do Haiti: um desafio na reconstrução do país. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 3, n. 3, p. 345 – 351, 2011.

PROVÍNCIA FRANCISCANA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL - FRANCISCANOS. **São Pedro Apóstolo.** Disponível em:
 <<http://www.franciscanos.org.br/?p=35856>>. Acesso em: 21 out. 2016.

RAYNAUT, Claude. **Atrás das noções de meio ambiente e de desenvolvimento sustentável:** questionando algumas representações sociais. 2009.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J., ROCKWELL, E. (orgs.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986, p.31-54.

ROSA, Renata de Melo. **A construção da Desigualdade no Haiti: experiências históricas e situações atuais.** Disponível em: <
<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/relacoesinternacionais/article/viewFile/160/297>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Do pós-moderno ao pós-colonial: além de um e de outro. **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, setembro de 2004.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCHÜTZ, Ricardo. A idade e o aprendizado de línguas. **English Made in Brazil**, Online, 2015. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SECRETARIA ESPECIAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – SEAD. **O que é agricultura familiar**. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/o-que-%C3%A9-agricultura-familiar>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED/PR. **Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira – EFM**. Disponível em: <<http://www.pbcagostinhopereira.seed.pr.gov.br/modules/liaise/>>. Acesso em: 21 out. 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SINDICATO NACIONAL DOS TRADUTORES - SINTRA. Disponível em: <<http://www.sintra.org.br/site/index.php?p=c&id=35>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

TABALIPA, Ney L.; FIORI, Alberto P. Caracterização dos solos da bacia do Rio Ligeiro (PR) na estabilidade de taludes. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 42(1), p.11-26, mar. 2012. Disponível em: <<http://sbg.sitepessoal.com/bjg/2012/n.1/b.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

TEIXEIRA, Edival S.; BERNARTT, Maria L.; TRINDADE, Glademir A.. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2016.

VALLER FILHO, Wladimir. **O Brasil e a crise haitiana: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática**. Brasília: FUNAG, 2007

VASCONCELLOS, Marly de Cerqueira; PIGNATTI, Marta Gislene; PIGNATI, Wanderlei Antonio. Emprego e Acidentes de Trabalho na Indústria Frigorífica em Áreas de Expansão do Agronegócio, Mato Grosso, Brasil. **Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n.4, p.662-672, 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 2004.

ZAMBERLAM, Jurandir. **Imigração e Políticas Públicas aos migrantes na cidade de Porto Alegre**. 2013. Disponível em: <http://www.participa.br/articles/public/0006/6528/Imigra%C3%A7ao_e_Pol.P%C3%BAblica._Porto_Alegre.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

ZAMBERLAM, et al. **Os novos rostos da imigração no Brasil – haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

Pato Branco registra 1.607 carteiras de trabalho emitidas para estrangeiros em 2013. **Diário do Sudoeste**, Pato Branco, 06 fev. 2014. Cad. Geral, p. A12

NOTÍCIAS EM SITES

Nova Lei de Migrações deverá substituir Estatuto do Estrangeiro. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/08/nova-lei-de-migracoes-devera-substituir-estatuto-do-estrangeiro>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

Brasil, haitianos e os desafios da Lei de Migrações. Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.mundosustentavel.com.br/2012/01/brasil-haitianos-e-os-desafios-da-lei-de-migracoes/>>. Acesso em: 19 jul.2013.

Comissão de Relações Exteriores do Senado aprova nova lei de migração. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/07/comissao-de-relacoes-exteriores-do-senado-aprova-lei-de-migracao.html>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

Governo brasileiro garante direitos para imigrantes haitianos. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/noticias/governo-brasileiro-garante-direitos-para-imigrantes-haitianos>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Campus Pato Branco

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A estudante Taize Giacomini - do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR Campus Pato Branco está executando uma atividade de investigação vinculada ao seu Projeto de Dissertação. O objetivo desse trabalho consiste em analisar como ocorre o ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais de Pato Branco – PR.

Sua colaboração na pesquisa será de suma importância para o desenvolvimento da mesma. Por isso, pedimos a sua participação e autorização para a realização de coleta de dados atinentes ao referido projeto através do fornecimento de informações por meio de: observação direta, fotografias, conversas informais, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas. Suas informações serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa e não serão objeto de avaliação pessoal no sentido de verificação de acerto ou erro.

A participação na pesquisa não envolve risco físico, tampouco constrangimento de qualquer natureza. A identidade dos envolvidos será preservada em todas as fases dos projetos e os mesmos terão pleno direito de censura sobre os conteúdos que fornecerem individualmente.

Se a qualquer momento desejar informações adicionais sobre as pesquisas ou, se não querendo mais participar, desejar interromper sua participação, pode entrar em contato no horário comercial pelo telefone (46) 3220-2608 ou pelo e-mail marial@utfpr.edu.br, endereçando a mensagem à Professora Maria de Lourdes Bernartt, orientadora desta pesquisa.

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Bernartt
 Coordenadora do Projeto/Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, na condição de

declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar da mesma autorizando e fornecendo informações através de conversas informais, observação direta, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas.

_____, ____/____/2016.

Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS PARA ENTREVISTAS NO CONTEXTO EDUCATIVO NÃO FORMAL

GESTOR INSTITUCIONAL

- Há quanto tempo são oferecidas aulas de língua portuguesa para haitianos?
- Por que vocês passaram a fornecer essas aulas?
- Como ocorre o processo de inserção e permanência de estudantes haitianos nesse contexto educativo?
- Há certificação quando concluem o curso? Quem a emite?

PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Qual sua formação acadêmica/profissional?
- Há quanto tempo está ministrando aulas de língua portuguesa para alunos haitianos?
- Qual a duração das aulas (em minutos)? Quantas vezes por semana?
- Quais materiais são utilizados?
- Quais são as maiores dificuldades sentidas por você para ensinar língua portuguesa aos haitianos?
- Quais são as maiores dificuldades sentidas pelos alunos para aprender língua portuguesa?
- Em média quanto tempo um aluno permanece frequentando as aulas? Há desistências? Quais são os principais motivos de desistências?

ALUNOS HAITIANOS

- Há quanto tempo você frequenta esse curso de língua portuguesa? Já frequentou outro anteriormente?
- Está frequentando algum outro curso de língua portuguesa ou está matriculado em alguma escola?
- Você sente dificuldades para aprender língua portuguesa? Qual(is)?

APÊNDICE C – ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS PARA ENTREVISTAS NO CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL

GESTOR INSTITUCIONAL

- Como ocorre o processo de inserção e permanência de estudantes haitianos no colégio?
- Por que os haitianos têm procurado esse ambiente para estudar?
- Qual a documentação necessária para fazer a matrícula?
- Certificação do curso?
- Como a instituição percebe a presença desses alunos haitianos no ambiente escolar e como age em relação às suas necessidades?
- Como os professores percebem a presença desses alunos haitianos em sala de aula e como agem em relação às suas necessidades?

PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Qual sua formação acadêmica/profissional? Há quanto tempo é professor(a)? Já atuou em quais contextos?
- Por que (razões) ministra aulas de língua portuguesa para haitianos?
- Há quanto tempo está ministrando aulas de língua portuguesa para alunos haitianos?
- Qual a duração das aulas (em minutos)? Quantas vezes por semana?
- Quais métodos e estratégias são utilizados para ensinar língua portuguesa para os haitianos?
- Quais são as maiores dificuldades sentidas por você para ensinar língua portuguesa aos haitianos?
- Quais são as maiores dificuldades sentidas pelos alunos para aprender língua portuguesa?
- Em média quanto tempo um aluno permanece frequentando as aulas? Há desistências? Quais são os principais motivos de desistências?
- Como você percebe que o aluno aprendeu os conteúdos ensinados?
- Como você percebe a presença desses alunos haitianos em sala de aula e como age em relação às suas necessidades?
- Você percebe aplicabilidade desses conteúdos na vida cotidiana dos alunos? Onde? Como?

ALUNOS HAITIANOS

- Qual seu nível de escolaridade no Haiti?
- Por que você está estudando nessa escola?
- Por que escolheu esta?
- Há quanto tempo está frequentando?
- Já estudou língua portuguesa anteriormente? Onde? Por quanto tempo?
- Você sente dificuldades para aprender língua portuguesa aqui na escola? Qual(is)?
- Qual o modo de ensino de língua portuguesa que você aprende mais?
- Você percebe aplicabilidade do que aprende nas aulas de língua portuguesa em sua vida? Onde? Como?
- Como você se sente frequentando esse ambiente escolar?