

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALAN DANIEL CAVALCANTE FURMAN

AÇÕES PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO: CRIANÇAS E
ADOLESCENTES FILHOS DE IMIGRANTES HAITIANOS NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DO PARANÁ

CURITIBA

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALAN DANIEL CAVALCANTE FURMAN

AÇÕES PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO:
CRIANÇAS E ADOLESCENTES FILHOS DE IMIGRANTES HAITIANOS NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira.

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Furman, Alan

Ações públicas e experiências de inclusão : crianças e adolescentes filhos de imigrantes haitianos nas escolas públicas do Paraná. / Alan Furman. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná

Orientador : Prof. Dr. Márcio de Oliveira

1. Filhos de imigrantes – Educação – Curitiba (PR). 2. Haitianos – Curitiba (PR) 3. Migrantes - Inclusão escolar. 4. Escolas públicas – Paraná. I. Oliveira, Márcio, 1962-. II. Título.

CDD – 370.98162

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM SOCIOLOGIA

No dia trinta de setembro de dois mil e vinte e um às 10:30 horas, na sala Teams, Virtual, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **ALAN DANIEL CAVALCANTE FURMAN**, intitulada: **CRIANÇAS E ADOLESCENTES FILHOS DE IMIGRANTES HAITIANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ: AÇÕES PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO**, sob orientação do Prof. Dr. MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), VALÉRIA FLORIANO MACHADO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), TÂNIA MARA PASSARELLI TONHATI (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugeriu alteração no título: AÇÕES PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES FILHOS DE IMIGRANTES HAITIANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

CURITIBA, 30 de Setembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

30/09/2021 14:40:11.0

MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/09/2021 20:50:46.0

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/10/2021 08:39:38.0

TÂNIA MARA PASSARELLI TONHATI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA -
40001016032P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALAN DANIEL CAVALCANTE FURMAN** intitulada: **CRIANÇAS E ADOLESCENTES FILHOS DE IMIGRANTES HAITIANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ: AÇÕES PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO**, sob orientação do Prof. Dr. MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

30/09/2021 14:40:11.0

MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/09/2021 20:50:46.0

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/10/2021 08:39:38.0

TÂNIA MARA PASSARELLI TONHATI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

AGRADECIMENTOS

O esforço para a escrita deste trabalho em um período de grandes adversidades sociais, políticas e sanitárias como os enfrentados em 2020 e 2021 vai além da dedicação pessoal, instituições e pessoas foram essenciais para a conclusão dessa pesquisa.

Agradeço a Universidade Federal pelo apoio incessante em tempos difíceis aos seus alunos e professores. Ao meu orientador, Professor Marcio Oliveira, que acolheu essa pesquisa e viu nela grande importância desde o início, e a conduziu com sua orientação gentil e atenta. Ao Programa Política Migratória e Universidade Brasileira e a Cátedra Sergio Vieira de Mello que com suas ações proporcionam não apenas a pesquisa mas também a atuação social e humanitária imprescindível em nossos dias.

À Giovanna, pelas correções minuciosas, pelo incentivo e companheirismo em nossas longas conversas, e principalmente, pelo amor e dedicação não apenas presentes na revisão do texto mas na minha vida.

Agradeço à Educação Pública, responsável por toda a minha formação desde a Educação infantil até o Mestrado que me permitiu ser o primeiro na minha família a ter um diploma de graduação e agora de Mestre. A mesma Educação Pública na qual sirvo diariamente para que os mais jovens em nossas escolas hoje tenham oportunidades ainda melhores e que consigam também, cada vez mais, ser os primeiros de suas famílias a ir mais longe em suas trajetórias escolares.

Aos trabalhadores da Educação Pública constantemente atacados, mas que com seu trabalho e em meio as adversidades e poucos recursos, são capazes de promover profundas transformações em nossa sociedade.

Agradeço, finalmente, aos muitos migrantes com quem tive contato nesses últimos dez anos e que com suas histórias de vida e experiências me ensinaram e me encorajaram a escrever essa pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho tem por foco as crianças e os adolescentes migrantes matriculados na rede pública estadual do Paraná, com o objetivo de: 1) elucidar as suas experiências de inclusão; 2) investigar as políticas e os projetos estaduais e escolares organizados em seu benefício. A fim de compreender as experiências de acesso e inserção, bem como a visibilidade das crianças migrantes, sobretudo os haitianos, na rede estadual de ensino do Paraná – desde a forma como são integradas nas escolas até a resposta do poder público estadual frente a essa nova demanda – foram analisados dados do Censo Escolar e realizadas entrevistas com membros da comunidade escolar haitiana e outros atores diretamente envolvidos no processo. Os dados revelam as características da presença desses estudantes na rede pública paranaense e, a partir das análises tecidas com base nos relatos, verificou-se que, embora garantido o acesso pela Legislação, a efetivação do direito não é plena, uma vez que não está presente nos currículos escolares e nas políticas públicas praticadas. Assim, mostra-se urgente a constituição de uma política migratória local e de uma política educacional que contemplem as necessidades educacionais dos migrantes na rede pública estadual.

Palavras-chave: migrantes; haitianos; escola pública; educação; políticas públicas.

ABSTRACT

This study focuses on migrant children and adolescents enrolled in the Paraná State public school system, aiming to: 01) elucidate their inclusion experiences and 02) investigate educational state policies and projects organized for their benefit. In order to understand the experiences of access, insertion and visibility of migrant children, especially Haitians, in the school system of Paraná – from the way they are integrated into schools to the response of the state government to this new demand – School Census data were analyzed, revealing the characteristics of these public-school students, and agents directly involved in the matter and members of Haitian school community were interviewed. The analyzed data revealed specific characteristics about these students' presence in the Paraná State public school system and analysis made of inclusion experiences contained in the actors reports showed that, while having access guaranteed by law, this right is not fully effective, since it is not present in the school curriculum and educational public policies. Therefore, it shows an urgent need to establish a local migration policy and an educational policy that addresses the educational needs of migrants in the state public network.

Keywords: Migrants; Haitians; Public School; Education; Public Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – TAXA DE MIGRAÇÃO ENTRE OS MAIS QUALIFICADOS PAÍSES SELECIONADOS (2010).....	48
GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS – GERAL	72
GRÁFICO 3 – NACIONALIDADES COM MAIOR PRESENÇA.....	73
GRÁFICO 4 – MUNICÍPIOS COM MAIOR PRESENÇA DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS (2020).....	73
GRÁFICO 5 – MUNICÍPIOS COM MAIOR PRESENÇA DE ALUNOS HAITIANOS (2020).....	74
GRÁFICO 6 – MATRÍCULAS ESTUDANTES HAITIANOS.....	75
GRÁFICO 7 – ESTUDANTES HAITIANOS POR SEXO.....	76
GRÁFICO 8 – MATRÍCULAS DE HAITIANOS NAS MODALIDADES DE ENSINO	77
GRÁFICO 9 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS ESTRANGEIROS MATRICULADOS NO CELEM – PORTUGUÊS.....	79
GRÁFICO 10 – MATRÍCULAS DE ALUNOS HAITIANOS POR SÉRIE (2020).	80
GRÁFICO 11 – TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DE ALUNOS HAITIANOS (2020).....	80
QUADRO 1 – EQUIVALÊNCIA – BRASIL E HAITI.....	42
QUADRO 2 – IDEB DAS ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS DE HAITIANOS EM CURITIBA.....	82
QUADRO 3 – ENSINO FUNDAMENTAL – IDADE ADEQUADA.....	87
QUADRO 4 – ENSINO MÉDIO – IDADE ADEQUADA.....	87
QUADRO 5 – QUADRO COMPARATIVO DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	88
QUADRO 6 – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS, FUNÇÃO E LOCAL DE ATUAÇÃO.....	98
QUADRO 7 – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS, IDADE E VÍNCULO EDUCACIONAL	124
TABELA 1 – PERCEPÇÃO DOS ALUNOS BRASILEIROS DA REDE PÚBLICA SOBRE MIGRANTES	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados
AM	Amazonas (Estado)
CCR	Canadian Council for Refugees
CEIM	Centro Estadual de Informação ao Migrante e Refugiado
CELEM	Centro Estadual de Línguas Estrangeiras Modernas
CERMA	Conselho Estadual de Refugiados, Migrantes e Apátridas
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CRAI-SP	Centro de Referência e Atendimento para Migrantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
GAIRF	Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiado de Florianópolis e Região
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos do Mercosul
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NINC	Núcleo de Inclusão Educacional
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
ODCE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIM	Organização Internacional para Migrações
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PBMIH	Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro

SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEJU	Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado
SEJUF	Secretaria de Justiça, Família e Trabalho
SUS	Sistema Único de Saúde
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS PARA O BRASIL	16
2.1 Migração de crianças e adolescentes.	19
2.2 Migração e Reunião Familiar.....	24
3. DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E A MIGRAÇÃO HAITIANA	29
3.1 Direito à Educação para imigrantes no Brasil.....	29
3.2 Elementos da diáspora haitiana	35
3.3 A Educação no Haiti.	38
3.4 Diáspora haitiana no Brasil.....	49
3.5 Contexto migratório e o direito à educação dos migrantes nos estados brasileiros (São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Acre, Amazonas e Roraima).	51
3.5.1 <i>São Paulo</i>	52
3.5.2 <i>Estados fronteiriços: Acre, Roraima e Amazonas</i>	54
3.5.3 <i>Rio Grande do Sul e Santa Catarina</i>	56
4. HAITIANOS NO PARANÁ	59
4.1 Políticas Públicas para migrantes no Paraná	60
4.2 Iniciativas educacionais de outros atores: a Universidade Federal do Paraná (UFPR).....	63
4.3 Estudantes <i>estrangeiros</i> na rede pública do Paraná	67
4.4 Contexto socioeconômico das escolas: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	80
4.5 Desigualdades educacionais para estudantes migrantes e refugiados.	89
4.6 Racismo, Xenofobia e Currículo.....	93
5. EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO: ATIVISMO PESSOAL E POLÍTICA PÚBLICA NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E EDUCACIONAIS.....	97
5.1 A Secretaria de Educação e a invisibilidade da questão migrante na política educacional.	99
5.2 O Conselho Estadual de Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA): Política migratória em construção	103
5.3 O Centro de Informação ao Migrante (CEIM): de Centro de Informação a Centro de Referência.....	107
5.4 Revalidações de estudos, o primeiro contato: “Cada dia sem o documento é um	

dia sem emprego”.....	111
5.5 A escola como acesso a outros direitos básicos.....	113
5.6 <i>Estigma</i> do estudante migrante.....	115
5.7 Adaptação curricular e acolhimento: iniciativas das escolas.....	117
5.8 Mobilidade contínua e a Covid-19.....	119
5.9 Haitianos e a relação com a escola e com a educação (visão dos entrevistados).....	121
6. EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO: A COMUNIDADE ESCOLAR HAITIANA.....	123
6.1 Felix.....	125
6.2 Keli.....	127
6.3 Mari.....	128
6.4 Darla.....	132
6.5 Nádia.....	134
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	146

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, o Brasil se consolidou como um importante receptor de milhares de migrantes vindos do sul global. Essa migração, em sua constituição, possui contornos distintos das migrações do século XIX e início do século XX: ela é o reflexo de uma nova configuração global, em que os países desenvolvidos mostram-se cada vez mais fechados, e regiões ainda em desenvolvimento surgem como único destino possível para migrantes e refugiados vindos de contextos de graves crises humanitárias.

Em termos acadêmicos, o enfoque mais frequente nas análises desse fenômeno migratório se concentra no mundo do trabalho, motivação fundante da maioria das migrações. Entretanto, devemos considerar que a migração não se encerra no trabalho. A chegada de migrantes e refugiados nas cidades brasileiras enseja diversas questões, desde as rotas utilizadas por esses migrantes, passando pelo seu acolhimento, até a sua integração na nova sociedade.

Como apontou Sayad (1998), ao chegar, o migrante nasce para a sociedade que o acolhe, e a migração, sendo um fato social completo, desperta, em diversas áreas, inúmeras problemáticas de pesquisa. As demandas criadas para os serviços públicos figuram dentre as possibilidades de análise, como, por exemplo, ao entender que esses fluxos migratórios recentes são também constituídos por famílias e, com elas, crianças em idade escolar, que ao chegar ao Brasil passam a fazer parte do dia a dia de nossas escolas.

Nessa perspectiva, ao compreender que a escola desempenha um destacado papel na integração social, e que é por meio das redes públicas de ensino que esses jovens migrantes têm seu primeiro e mais importante contato com a sociedade de acolhimento, justifica-se a importância do tema e destaca-se a necessária interlocução entre a migração e a educação, ainda pouco abordada na literatura, tanto nas Ciências Sociais quanto na Educação.

Em âmbito local, o Paraná tem sido o destino de milhares de migrantes e refugiados nos últimos anos. A relativa estabilidade socioeconômica do estado, traduzida em índices de desemprego abaixo da média nacional e na constante abertura de postos de trabalho, aliada a uma rede de serviços públicos estabelecida, sobretudo de saúde e educação, configuram-se como atrativos para os migrantes – entre eles, os haitianos se destacam como o grupo mais numeroso.

A presença haitiana pode ser percebida em todos os setores da sociedade e com destaque nas escolas públicas. Com a cada vez mais frequente Reunião Familiar, tal grupo se consolida como o contingente não brasileiro mais numeroso nas escolas e, portanto, o centro de análise da presente pesquisa. Mesmo com a chegada de milhares de migrantes e refugiados, não é possível identificar, em nível nacional, uma política migratória estabelecida.

Embora alguns estados brasileiros, como São Paulo e o Paraná, tenham estabelecido instrumentos mínimos de acolhimento e deliberação em sua estrutura governamental, as discussões sobre o aprofundamento e a consolidação de políticas migratórias são ainda muito incipientes e a necessidade do início de um debate sobre a construção de políticas públicas educacionais para esse grupo, os estudantes em mobilidade, se torna cada vez mais imperativa e urgente.

As análises e reflexões aqui tecidas buscam somar nesse sentido, já que o objetivo central deste estudo é compreender como a migração internacional de crianças e adolescentes se reflete nas escolas públicas paranaenses. Essa abordagem só foi possível de ser tecida com o embasamento das perspectivas contidas nos relatos de experiências da comunidade escolar: diretores, professores, pedagogos, gestores, pais, alunos e ex-alunos. Tendo por base um total de 19 relatos, sendo eles de atores institucionais e da comunidade escolar, tornou-se possível um aprofundamento acerca das percepções desses sujeitos em suas experiências de integração, entre tensões e sucessos, entraves e avanços.

Diante dessas linhas gerais, o percurso para o desenvolvimento da pesquisa foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, foram analisados conceitos presentes na literatura sobre migrações internacionais de crianças e adolescentes e seus fenômenos correlatos, a saber, a Reunião e a Migração Familiar, temas ainda pouco explorados na literatura mesmo em países com tradição migratória.

Essa primeira seção (capítulo 2) pretende demonstrar que as motivações para a migração escapam da lógica estritamente econômica, e que o ator migrante não é apenas o trabalhador: também estão inseridos nesse processo suas famílias e seus filhos, e as motivações educacionais da migração figuram entre as principais no processo migratório das famílias.

No capítulo seguinte (capítulo 3), considerando a migração como um objeto que mobiliza saberes interdisciplinares e buscando as contribuições do Direito, das Ciências Sociais, da História e da Educação, traça-se o panorama normativo desse

direito social, hoje assegurado pela Constituição de 1988. A partir disso, são analisados alguns dos estados da Federação que mais recebem o contingente de migrantes – indivíduos que, com o aprofundamento na trajetória do direito à educação no Brasil para migrantes e refugiados, nas legislações recentes, se tornaram sujeitos de direitos.

Ainda nesse capítulo, a escolha por concentrar a análise nos haitianos da rede pública de ensino do Paraná se justifica, uma vez que os dados revelam que a maioria dos estudantes não brasileiros na rede pública paranaense é formada por essa nacionalidade. Além da contextualização da migração e dos elementos constitutivos da diáspora haitiana, são encontradas nesse capítulo as motivações e disposições para o empreendimento migratório por parte desses sujeitos.

Parte importante da literatura sobre migração recente no Brasil se debruça sobre a chegada dos haitianos a partir de 2010. Entretanto, as dimensões educacionais dessa migração foram pouco abordadas, o que leva à análise do panorama educacional do Haiti em uma breve comparação com o contexto brasileiro: duas sociedades que, mesmo com sistemas de ensino diferentes, experimentam as desigualdades educacionais (entre tantas outras) de forma semelhante.

Observada a relevância do tema e a constituição e contextualização desses fluxos migratórios, na mesma seção tem início a comparação do avanço normativo dessa questão em outros estados, para um aprofundamento de como se dá a política migratória no Paraná, seus atores e avanços.

A partir disso, no capítulo de número 4, foram analisados, em termos quantitativos, como estão distribuídos geograficamente os estudantes migrantes no Paraná, e em quais etapas e ofertas estão matriculados. Para melhor compreender a presença e a visibilidade desses estudantes, foram analisados os dados do Censo Escolar realizado anualmente pelas escolas, e as informações do Sistema de Registro Escolar, que reúne informações das escolas públicas municipais e estaduais do Estado.¹

. Propõe-se, ainda, com esse instrumental, colocar em evidência a consolidação dessa minoria em nossas escolas: de uma população quase invisível nos primeiros anos pós-chegada, até, com seu crescimento constante, se tornar

¹ Todos os dados foram cedidos pelo Setor de Dados Educacionais da SEED. Neles, não constam nomes u dados pessoais dos alunos, apenas sua idade, nacionalidade, etapa e série em que estão matriculados, e sua escola e município. Os referidos dados compreendem toda a rede estadual de ensino e as redes municipais que utilizam o sistema de registro.

presente em quase todas as escolas públicas do estado. Além da compilação dos dados obtidos do Censo Escolar, que foram tratados na forma de gráficos, o referencial teórico disponível na literatura foi utilizado para desenhar um panorama dessa população escolar. Entende-se ainda que, por meio desses dados, é possível dar visibilidade aos alunos e suas famílias, bem como compreender a distribuição espacial desses estudantes no Estado e nos municípios, o que é essencial em contextos de mobilidades. Além disso, entender a disposição dessas matrículas nas séries e etapas de ensino é um mecanismo capaz de munir o poder público de ferramentas para a construção de políticas públicas e ações melhores direcionadas.

O debate se estende com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas com maior número de matrículas de migrantes haitianos na rede pública e com seus índices de distorção idade-série, em que ficam expostas as desvantagens educacionais desses estudantes em mobilidade e o fato de que elas não se encerram, mesmo após a chegada ao país de acolhimento.

Haja vista essa nova diversidade no ambiente escolar, são ainda abordadas as múltiplas desigualdades educacionais presentes nas relações escolares no contexto público brasileiro. Compreendendo a escola como um local de reprodução social (BOURDIEU, 2014), tais desigualdades não estão muito distantes daquelas encontradas por esses migrantes em seu próprio país de origem e, quando somadas às múltiplas desigualdades e desvantagens trazidas e geradas pela migração, formam um cenário no qual os estudantes em mobilidade são colocados em uma posição de mais desiguais entre os desiguais.

Destaca-se que, após análise dos dados objetivos compilados, estão disponíveis os subsídios para visualizar também a trajetórias contidas nos relatos subjetivos dos atores envolvidos em que se traz as experiências, coletadas por meio de relatos obtidos a partir de uma “escuta ativa e metódica” (Bourdieu, 2012, p. 695)², daqueles que trabalham diretamente com as demandas geradas pelos estudantes migrantes nos processos integrativos e da própria comunidade escolar migrante com suas experiências de inclusão.

Os relatos apresentados na penúltima seção (capítulo 5) foram essenciais para compreender as debilidades na constituição de uma política pública específica

² O termo relato será utilizado devido a abordagem empregada nas entrevistas, que em sua maioria foram informais, não estruturadas e sobretudo com liberdade do interlocutor, corroborando o entendimento de Bourdieu (2012) em que devem ser reduzidas as distâncias entre entrevistador e entrevistado.

e os desafios em sua aplicação. Concentrou-se em reconstituir, a partir de relatos de gestores, equipes diretivas, pedagogos e professores, ativamente engajados com o tema migratório em seu dia a dia, e como se dá a ação do Estado no tema proposto: se por meio de uma política pública migratória ainda em construção, ou de uma política educacional que desconhece o tema e seus esboços possíveis. Em última instância, esses atores, como os relatos sugerem, são aqueles que conduzem a efetivação e formulação das ainda incipientes políticas públicas na prática.

Dispõe-se, ainda, ao final da pesquisa (capítulo 6), dos relatos de membros da comunidade escolar haitiana e suas trajetórias escolares, cruciais para dar voz às tensões (burocráticas, linguísticas e raciais) presentes nas experiências de inclusão discutidas no percurso deste trabalho. Tais relatos procuram dar visibilidade ao que compreendem esses atores em sua relação com a educação, e como suas experiências de integração em nossas escolas públicas, exitosas ou não, mostram-se imprescindíveis para a apropriação da temática e tornam ainda mais visíveis esses processos integrativos na educação.

Cabe destacar que a pesquisa foi inicialmente concebida como uma investigação qualitativa, baseada em entrevistas realizadas com alunos e seus responsáveis nas instituições públicas de ensino do Estado do Paraná que acolhem, em seu alunado, grande número de estudantes migrantes.

Entretanto, a pandemia do Covid-19, no primeiro trimestre de 2020, encerrou as atividades escolares de 90% dos estudantes de todo o mundo, lançando as atividades escolares em modalidade remota, para a segurança dos alunos, suas famílias e equipes das escolas. A pandemia inviabilizou a realização dessa pesquisa como planejada, uma vez que o próprio espaço escolar estava suspenso. Muito do que se propunha para a pesquisa tinha como premissa as relações desenvolvidas nesse espaço social único que é a escola, em sua escala de dominação institucional e autoridade pedagógica nas quais os alunos migrantes estão inseridos em uma evidente desvantagem de capital cultural, e que somente o trabalho de campo poderia evidenciar em todas as suas facetas para uma plena compreensão.

Com a suspensão da escola e seu espaço físico, somada ao deslocamento emergencial para uma educação remota, as relações que esses estudantes tinham com a escola, professores e seus colegas, não se mantiveram as mesmas.

Embora o isolamento social, orientado pela Organização Mundial da Saúde e pela comunidade científica internacional, não tenha sido cumprido de forma

satisfatória no Brasil, é possível afirmar que a população escolar seguiu essas orientações, uma vez que teve suas atividades presenciais interrompidas em março de 2020, e em todos os cenários se configurou como o último grupo de nossa 14 população a sair do isolamento. Dessa forma, fizeram-se necessárias alterações no modo de investigação do tema. As entrevistas e a observação in loco, essenciais para a compressão das relações sociais desses estudantes no ambiente escolar, deram lugar a entrevistas por ferramentas como o Google Meet e o WhatsApp com diversos outros atores.

Ainda considerando as restrições impostas pela pandemia, em um primeiro momento, seriam consideradas na busca de dados aquelas crianças e jovens que nasceram no exterior e estão em idade escolar da educação básica (6-17 anos). Entretanto, muitos desses alunos encontram-se fora da idade série ideal e fora do espaço escolar devido a suspensão das atividades presenciais nas escolas. Por isso, serão alvo de análise aqueles estudantes mais velhos ou que tiveram a maior parte de sua vida escolar e de sua socialização no Brasil.

Essa escolha se deve ao fato de os dados apresentados no Censo Escolar não captarem a nacionalidade dos pais, excluindo, portanto, a primeira geração de migrantes das análises. A mesma limitação ocorre na análise dos filhos de migrantes já nascidos no Brasil, caracterizados, pelos estudos sociológicos, como a segunda geração. Como a nacionalidade de origem dos pais não é requerida pelas escolas, não é possível identificar nos dados do Censo Escolar essa segunda geração de migrantes.

A presente pesquisa se detém nas crianças e jovens posicionados entre a primeira e segunda geração de migrantes. Esse recorte foi concebido como a geração 1.5 definida por Rumbaut (2004) em seu estudo sobre migrantes cubanos nos Estados Unidos. Essas crianças, cubano-americanas, migraram ainda em idade escolar e antes de completar 18 anos. Desse modo, foram socializados e estudaram no país de acolhimento onde ainda não dominavam a língua e tampouco possuíam os capitais culturais necessários, e não receberam de forma completa a socialização em sua sociedade de origem. Encontram-se, portanto, entre duas sociedades e duas culturas. Esse critério utilizado pelo autor, baseado na idade da migração, coloca a geração 1.5 como a população que está em idade escolar durante o processo de integração e, por isso, em momentos diferentes da primeira geração – a geração de seus pais, socializados no país de origem – e da segunda geração – aqueles

nascidos e socializados no país de acolhimento. O mesmo recorte é captado pelo Censo Escolar e utilizado nesta pesquisa.

Differences in nativity (of self and parents) and in age and life stage at arrival, which are criteria used to distinguish between generational cohorts, are known to affect significantly the modes of acculturation of adults and children in immigrant families, especially with regard to language and accent, educational attainment and patterns of social mobility, outlooks and frames of reference, ethnic identity and even their propensity to sustain transnational attachments over time. (RUMBAUT, 2004, p.7).³

Expostos esses elementos da pesquisa, as evidências aqui expostas, de uma questão migratória cada vez mais presente em nossas escolas, e das incontáveis questões advindas dela, podem contribuir para o fortalecimento da discussão sobre a educação de migrantes e colocá-la como parte relevante nas políticas migratórias desenvolvidas. Paralelamente a isso, outra contribuição almejada pela pesquisa desenvolvida se traduz na constituição da migração de crianças e adolescentes como forma de dar visibilidade a uma oferta diversificada, presente e consolidada nas escolas e nos sistemas de ensino – o que se justifica na medida em que se entende que o sucesso escolar dos estudantes migrantes deve ser um objetivo presente nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas, efetivando, assim, uma política educacional para estudantes em mobilidade.

Proposto esse percurso, reitero que a pesquisa, aqui focada nos haitianos, busca, ainda que de forma modesta, contribuir para a interlocução dessas duas políticas, a migratória e a educacional, nas redes públicas do Paraná.

³ Diferença na natividade (sua ou de seus pais) e de idade no momento da chegada, os quais são critérios usados na distinção entre os recortes geracionais, são conhecidos por afetar significativamente as formas de aculturação dos adultos e das crianças em famílias migrantes, especialmente no que se refere à língua e ao sotaque, seu sucesso educacional e padrões de mobilidade social, perspectivas e referências, identidade étnica e até sua propensão em manter laços transnacionais ao longo do tempo. (RUMBAUT, 2004, p. 7). Tradução do autor

2. MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS PARA O BRASIL

A intensificação dos fluxos migratórios observados no mundo a partir da segunda metade do século XX pode ser diretamente ligada aos processos de aprofundamento da globalização (SASSEN, 2002). A Europa Ocidental e a América do Norte, no período pós-guerra, receberam massas de imigrantes⁴ do Sul Global⁵, a periferia do capitalismo, sendo que esse aprofundamento da globalização nem sempre teve os mesmos resultados benéficos que os países mais desenvolvidos experimentaram.

Inflamados por retóricas nacionalistas e que colocam o estrangeiro como indesejável e uma ameaça constante⁶, os países desenvolvidos têm implementado políticas de crescente securitização e de criação de barreiras em seu aparato técnico-institucional para fazer frente a esses movimentos migratórios. A despeito desses esforços, as migrações estão presentes desde a antiguidade e foram potencializadas pela revolução nos meios de transporte e nos modos de produção. Em nosso contexto, é possível afirmar que, mesmo com os esforços dos estados nacionais modernos, “é improvável que a migração em massa venha a se interromper, seja pela falta de estímulo, seja pela engenhosidade em tentar sustá-la” (BAUMAN, 2017, p.10).

Posto isso, várias dinâmicas migratórias tomaram forma nas primeiras décadas do século XXI. Dentre elas, estão as migrações Sul-Sul, que surgem como uma resposta às crescentes restrições impostas pelos tradicionais países receptores no hemisfério Norte, e também pelos períodos de expansão econômica dos países do Sul Global, que se tornam destinos atraentes para os migrantes no âmbito econômico—e que, sobretudo, são muitas vezes os únicos destinos possíveis nos momentos de agravamento das crises humanitárias. Nessa perspectiva, é possível

4 Semanticamente, o termo mais empregado, imigrante, faz menção àqueles que chegam a um país diferente do seu, e em oposição àqueles que, em um contexto de mobilidade, saem do seu país de origem, os emigrantes. Por entender que várias etapas dos processos migratórios são analisadas ao longo da pesquisa, quando nos referirmos aos haitianos no Brasil, utilizaremos o termo mais amplo: migrante.

5 O termo Sul Global surge como herdeiro de expressões como “*Terceiro mundo*” e “*países em desenvolvimento*” utilizados durante a Guerra Fria e, embora a adjetivação remeta à localização geográfica, o termo é mais abrangente e refere-se aos países emergentes, independentemente de sua localização (PINO, 2014).

6 Quase 40% dos europeus citaram a imigração como tema de maior preocupação para a União Europeia em 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/dec/11/the-media-needs-to-tell-the-truth-on-migration-not-peddle-myths>.

afirmar que as variáveis que influenciam a migração estão diretamente ligadas às dinâmicas da economia global, mas não somente isso: estão associadas às transformações sociais e políticas provenientes da intensificação da integração global (PATARRA, 2006).

Segundo dados da ONU, mesmo em um contexto internacional, em que os Estados Nacionais monopolizam o acesso às fronteiras e estas encontram-se cada vez mais fechadas, o número de migrantes internacionais aumentou em até 40% nos primeiros anos deste século. Este aumento é muito superior ao crescimento da população mundial no mesmo período. O Brasil passa também a fazer parte desse crescimento, sobretudo nos anos após 2010, onde a população de migrantes cresceu em 20%⁷.

Respondendo a tal contexto, o Brasil, que durante a segunda metade do século XX foi uma sociedade predominantemente de emigrantes, tornou-se também, a partir do início do século XXI, uma sociedade que recebe cada vez mais imigrantes⁸. Os fluxos migratórios tradicionais que o país recebeu durante o período pós-guerra eram, em sua maioria, dos estados limítrofes. Já nos anos 1980 e 1990, período em que a economia passava por profundas crises, acentua-se a emigração de brasileiros para países mais ricos e desenvolvidos, ao passo que a entrada de migrantes nesse período era numericamente quase irrelevante e restrita aos países do Mercosul. Essa tendência muda gradativamente no fim da primeira década do século XXI, que tem como contexto uma estabilidade política e um período de crescimento econômico do país.

Esses novos fluxos migratórios destoam dos ciclos históricos de migração que ajudaram a constituir a sociedade brasileira até então; são o reflexo de uma nova faceta de um mundo globalizado onde no lugar do imigrante do hemisfério Norte, vindos com a missão de ocupar o território – e, muitas vezes, em migrações promovidas pelos estados nacionais em construção –, o migrante e refugiado contemporâneo vem do Sul Global, em empreendimentos individuais ou familiares,

7 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/>.

8 Mesmo com o aumento dos contingentes de imigrantes que chegam ao país, o número de brasileiros emigrantes é maior que o de imigrantes. Segundo estimativas do Ministério de Relações Exteriores, seriam, aproximadamente, 2,5 milhões contra 750 mil imigrantes. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/noticias/censo-ibge-estima-brasileiros-no-externo-em-cerca-de-500-mil/impressao>.

para nossos centros urbanos, o que, por sua vez, gera demandas inéditas ao estado e à sociedade brasileira.

Um dos aspectos que mais chama a atenção nessa migração recente é o fato de ela ser constituída por nacionalidades que não são as tradicionais, com as quais parte da população tem familiaridade e, muitas vezes, relações diretas (alemães, japoneses, italianos e portugueses). A imigração recente de haitianos, de imigrantes de países árabes e de africanos coloca desafios além dos aspectos econômicos e do mundo do trabalho: também de ordem social e cultural.

Sayad (1998) chama a atenção para a forma como a imigração se consolidou como objeto de estudo. Segundo o autor, as primeiras abordagens eram de ordem da ciência jurídica; em seguida, como um tema da demografia e da Geografia; e, finalmente, “a imigração sofre a influência de diversos fatores por se tornar um problema social” (SAYAD, 1998, p. 56). Portanto, existe uma relação direta do imigrante e da imigração com a “percepção social que se tem dos imigrantes” (SAYAD, 1998, p. 57), e esta percepção está, geralmente, atrelada a um problema social. Nesse sentido, o que a imigração desperta na sociedade brasileira e para o Estado brasileiro é a ideia de que com esses novos contingentes vêm também novas demandas sociais. Essa observação pode ser percebida na forma com que os diversos estados da federação têm lidado com esses imigrantes.

O presente estudo se debruça sobre a questão da migração haitiana e a educação pública a que esses migrantes têm acesso garantido pela constituição, com ênfase nas respostas que o poder público constrói frente a essas experiências de inclusão. A imigração haitiana constitui-se como objeto dessa pesquisa devido ao caráter emergencial com que o Estado brasileiro atuou em todas as áreas da sua política migratória a partir de 2010, com o advento da chegada de grandes contingentes de haitianos⁹ no Norte do país. Esse é considerado um evento crítico na história da migração brasileira, de acordo com Véran, Noal e Fainstat (2014), onde ficou evidente a precariedade com que se recebeu esses contingentes, em sua maioria indocumentada. Esses migrantes agora eram “um problema visível” (VÉRAN; NOAL; FAINSTAT, 2014, p. 5) a despertar a atenção da opinião pública, tornando-se, portanto, um problema social, como apontou Sayad.

9 Entre 2010 e 2012, a cidade de Tabatinga (AM), na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, recebeu aproximadamente 4.000 haitianos.

Outro elemento que coloca a diáspora¹⁰ haitiana no Brasil como centro da análise são seus números, sobretudo no sul do país: em alguns estados, tais como o Paraná e Santa Catarina, esses migrantes tornaram-se o principal contingente não brasileiro nas escolas públicas desses estados segundo o Censo Escolar. Esse grupo, portanto, acaba trazendo não apenas uma nova demanda aos serviços públicos, como o caso da educação pública para essas pessoas em mobilidade, mas também uma nova necessidade de abordagem junto a outros atores do fenômeno migratório muitas vezes não considerados nas investigações tradicionais sobre o tema, tais como as crianças, os jovens e suas famílias.

2.1 Migração de crianças e adolescentes

Dentre os elementos presentes no fenômeno migratório contemporâneo, a migração infantil e a reunião familiar figuram entre aqueles que passam despercebidos pela opinião pública e, até mesmo, pelos tomadores de decisão. As motivações econômicas e laborais são as que mais facilmente podem ser elencadas em uma análise dos eventos migratórios. Mas, embora essas motivações figurem em muitos contextos como um primeiro incentivo, não é possível esgotar as muitas facetas que o fenômeno migratório adquiriu nos anos recentes.

A mobilidade de jovens e de crianças se constitui como um problema cada vez mais visível¹¹ uma vez que, segundo Bhabha (2014), ao menos 11% de todos os fluxos migratórios do mundo são compostos por menores de 20 anos. Esse fenômeno também possui especificidades que não estão presentes na migração clássica. Para Martuscelli (2015) o migrante tradicional nasce e é explicado pelo trabalho, o que não ocorre na migração infantil. Suas motivações são as mais variadas, desde crianças desacompanhadas que, em situações extremas, perderam seus responsáveis, passando por migrações de famílias juntas ou no processo de

¹⁰ O termo *diáspora* utilizado nesta pesquisa, em vários momentos, é o termo mobilizado por Handerson (2015) em sua tese de doutorado, como categoria explicativa da mobilidade haitiana e de como ela é parte intrínseca daquela sociedade. Segundo Handerson (2015, p. 362), “*A mobilidade faz parte da vida cotidiana da pessoa diáspora: ela constitui e vive permanentemente em novos espaços sociais e culturais*”.

¹¹ Talvez os exemplos mais evidentes dessa visibilidade dada à migração de crianças se dê com a mobilidade destes menores desacompanhados em contextos extremos, em regiões de conflito bélico, ou pelas sanções sofridas por estes, e também no caso norte-americano, em que o endurecimento das leis migratórias surge como estratégia de separação de famílias que migram juntas – os pais são responsabilizados penalmente e as crianças e os adolescentes aprisionados em centros de detenção na fronteira com o México.

reunião familiar, e até filhos de altos funcionários e diplomatas que os colocam na condição de migrantes desejados pelos países que os recebem.

Em comum nessas situações, pode-se observar que, na maioria dos contextos, a migração infantil não é um projeto das crianças, normalmente sendo um projeto de sua família ou, em casos extremos, de sobrevivência, nos quais os fatores de expulsão de sua sociedade de origem influenciam de forma ainda mais drástica a decisão de migrar do que no caso dos adultos. Ou seja, seus trajetos migratórios são, muitas vezes, marcados por violações desde o início da migração, e a chegada ao destino não garante o fim de tais violações.

Ao entender que as crianças e os jovens não são, na maioria das vezes, protagonistas dessas migrações, sendo consideradas dependentes das decisões dos adultos, o aparato legal internacional coloca as crianças migrantes como invisíveis. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1990a), considerado o documento legal de âmbito internacional mais ratificado da história¹², garante e reconhece direitos e liberdades e, dentre eles, coloca como primordial o melhor interesse de todas as crianças e adolescentes em seu texto. Essa proteção, antes assegurada e reconhecida apenas aos adultos, foi estendida da Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, para todos aqueles menores de 18 anos, no que seria a definição jurídica internacional de infância na Convenção de 1989. Apesar disso, não há uma legislação específica que verse sobre o tema da migração infantil no direito internacional.

Mesmo no Tratado da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias (ONU, 1990b), ratificado no âmbito da ONU em 1990, as crianças são tratadas apenas como filhos dos trabalhadores migrantes, o que alija de direitos a, cada vez mais numerosa, migração de crianças desacompanhadas (MARTUSCELLI, 2015). As leis e políticas migratórias também ignoram as crianças e jovens em seus dispositivos considerando que os migrantes são sempre adultos. Essa invisibilidade promove, segundo Bhabha (2014), uma dupla vulnerabilidade, pela sua pouca idade e por não serem considerados em nenhum tipo de política ou leis migratórias para fins de proteção.

A Organização Internacional para Migrações (OIM) e o Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos do Mercosul (IPPDH) reconheceram três categorias

12 Da totalidade de membros da ONU, apenas os EUA e o Sudão não assinaram a convenção.

possíveis em que crianças e adolescentes migrantes podem se encaixar: (1) o caso mais frequente, o da migração familiar no qual crianças e adolescentes ficam no país de origem enquanto um ou ambos os pais migram e são responsáveis pelas remessas de dinheiro para o cuidado e sustento da família, muitas vezes com a perspectiva de uma reunião familiar; (2) a outra categoria é a das crianças e adolescentes migrantes desacompanhados, considerados os mais vulneráveis e suscetíveis a violências, que migram sempre em contextos de graves violações de seus direitos e, por isso, são solicitantes de refúgio em potencial e que têm despertado mais a atenção de estudiosos e governos; e, por fim, (3) aqueles que migram em um projeto familiar, com apoio de seus responsáveis, muitas vezes dentro de seu próprio país para trabalhar e estudar.¹³

Punch (2007), Hashim (2005), Riisoen, Hatloy e Bjerkan (2004), Orellana (2001) e Castle e Diarra (2003) abordam, em seus estudos, o crescimento do tema da migração infantil nas ciências sociais e o fato de que esse fenômeno não se dá apenas em casos extremos, como nas migrações motivadas por guerras e catástrofes, mas ocorre também em situações planejadas, em que a migração surge como estratégia de adultos e das crianças na construção de oportunidades melhores.

Esse cenário ocorre, sobretudo, em locais com uma cultura e tradição estabelecida de migração (PUNCH, 2007). Nesse contexto, em que a migração de seus jovens é considerada um ativo importante para as famílias e para a sociedade, Castle (2003) coloca a mobilidade infanto-juvenil em seu estudo no sudeste asiático como um importante rito de passagem da infância para a vida adulta, indo muito além do elemento econômico.

Mesmo quando essa migração infantil com caráter estritamente laboral e de subsistência ocorre, como no estudo de Hashim (2005), sobre as crianças e adolescentes migrantes na África ocidental, é também ressaltada a ascensão do status desses jovens dentro de suas comunidades, onde eles deixam de ser apenas dependentes para se tornarem aqueles que ajudam a manter suas famílias em suas regiões de origem, ganhando, assim, prestígio.

Já Riisoen, Hatloy e Bjerkan (2004), discutindo a migração em Burkina Fasso, Gana e Mali, apontam para uma tradição comum na região, que consiste em enviar as crianças e os jovens para a casa de parentes, amigos ou membros mais

13 Disponível em: https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/06/Editorial_Final-Digital.pdf.

prósperos do mesmo grupo étnico para trabalhar e, com isso, seguir uma educação formal nas escolas e informal no aprendizado de um ofício. Ou seja, oportunidades que não estão disponíveis na sua região de origem são atingidas por meio desse apadrinhamento. Tal fato demonstra como mesmo as migrações internas de crianças também são determinantes nas estratégias de sobrevivência e de uma perspectiva de melhora das oportunidades educacionais.

No Haiti, os deslocamentos de crianças na região rural do país, ou mesmo para a região rural da vizinha República Dominicana, são comuns. Essa migração infantil, chamada de “*Restavek*” em *créole*, consiste em um costume que é, muitas vezes, o último recurso de famílias empobrecidas que mandam seus filhos, a maioria meninas, para realizar trabalhos domésticos para outras famílias com mais condições financeiras. Dessa forma o “*Restavek*” é considerado um recurso de sobrevivência importante, tanto pelas famílias por sua falta de recursos, quanto para as possíveis oportunidades escolares que essas meninas podem experimentar em uma nova família mais abastada. Porém, na maioria das vezes, essas expectativas acabam não se concretizando. O “*Restavek*” tem sido denunciado por organizações internacionais como um elemento da cultura haitiana que frequentemente coloca essas crianças em situações análogas à escravidão, expostas a várias formas de exploração por serem uma força de trabalho barata, e com o acesso à Educação frequentemente negado.

Esse apadrinhamento demonstrado por Riisoen, Hatloy e Bjerkan (2004) na África Ocidental, e o “*Restavek*” haitiano, podem trazer oportunidades educacionais voltadas ao mundo do trabalho principalmente para os meninos, que costumam ser considerados uma força laboral mais eficaz, sobretudo no campo. Já as meninas, quando enviadas para longe de suas casas, não experimentam as mesmas oportunidades, sendo quase sempre incumbidas dos trabalhos domésticos, o que, segundo o Relatório de Monitoramento Global da Unesco, as coloca como mais suscetíveis a estarem fora da escola nos contextos de mobilidade¹⁴.

O trabalho de Orellana (2001) aponta outro elemento importante nas pesquisas sobre infância, juventude e mobilidade. Para a autora, esses jovens são elo central não apenas da família, mas de toda a cadeia de migração empreendida por esse núcleo familiar. Um exemplo são os pais de comunidades da América Central que, ao migrar para a Califórnia, têm em seu horizonte buscar os filhos para

14 Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190008por.pdf>.

melhores oportunidades. Já na realidade sul-coreana, a autora chama a atenção para o caso das chamadas “*Parachute kids*”: jovens e crianças enviadas por suas famílias de classe média para os EUA, com objetivo estritamente educacional, baseando-se na perspectiva de conclusão dos estudos na educação básica e o subsequente ingresso nas universidades norte-americanas. Tal ação justifica-se na medida em que objetiva evitar o disputado acesso à universidade coreana, ou seja, o sucesso na empreitada, desenvolvida com grande sacrifício financeiro da família, abriria a possibilidade de migração dos demais membros dessa família graças ao sucesso escolar e migratório dos mais jovens (ORELLANA, 2001).

Em comum nessas pesquisas estão análises que fogem dos contextos de uma migração infantil forçada ou desacompanhada, em que a violação de direitos é muito presente, ou nas quais as questões econômicas são as únicas consideradas. Esses estudos exploram a diversidade das migrações e reforçam que a educação é, muitas vezes, um dos principais motivadores da mobilidade (Hashim, 2005).

Rao (2010) aponta que a educação e a migração são cruciais para a mobilidade social. A educação proporciona e facilita o empreendimento migratório nos países de origem dos migrantes, mas a autora aponta que essa mesma educação “estrangeira” dos indivíduos pode ser brutalmente desvalorizada quando esses migrantes chegam ao país de destino. Por isso, a escolha dos migrantes por uma escolarização fora de seu país de origem para seus filhos, ou mesmo a continuidade de seus estudos, figura como uma das principais estratégias de mobilidade social e mesmo de continuidade do projeto migratório.

Em muitos dos estudos clássicos de migração, as crianças e jovens eram colocados ou como um fardo ou como invisíveis, como pode ser evidenciado na legislação internacional sobre o tema. Os estudos citados aqui, em contrapartida, apontam as crianças e jovens não apenas como participantes das decisões dos adultos, mas inclusive como principal motivador da migração destes em muitos casos, mostrando-se como atores ativos no processo migratório, contribuindo para a formação de redes transnacionais.

Contraditoriamente, no entanto, vale ressaltar que, em todos esses contextos migratórios em que crianças e jovens participam ativamente da mobilidade, a Educação, que surge como estratégia de sobrevivência e/ou como objetivo a ser alcançado, é também um dos principais direitos violados no processo.

[...] the desire for education is a significant driver of South-South migration, and there seems little doubt that it does open up new possibilities to the poor. However, there has been little exploration into the particular contribution of South-South migration to education levels. (BAKEWELL, 2009, p. 55-56).¹⁵

Existe uma sólida literatura sobre a relação entre migração e Educação ao abordar a dinâmica encontrada nas migrações de países em desenvolvimento para Europa e os Estados Unidos. Os estudos sobre a educação nas migrações Sul-Sul, contudo, são consideravelmente mais escassos e se concentram, em sua maioria, na situação das crianças refugiadas (BARTLETT, 2011). Uma pesquisa nesse tema, em que a criança é acompanhada por sua família e a educação é um dos objetivos a ser alcançado pela migração, deve levar em conta as dinâmicas dos países destino que possuem sistemas educacionais e serviços públicos muitas vezes sobrecarregados, e nos quais as precariedades e desigualdades de suas sociedades ainda atingem e impedem o atendimento satisfatório de suas próprias populações. Assim sendo, tais precariedades podem se manifestar de maneira ainda mais drástica nas crianças migrantes e em suas famílias, atingindo também os processos sociais que envolvem seu projeto migratório e a integração ao novo país.

2.2 Migração e Reunião Familiar

A migração e a reunião familiar são temas que fazem parte de uma ampla análise do contexto migratório. Falicov (2005) lembra que o fenômeno migratório não se limita apenas àqueles que deixam seus países, mas se estende também a todos da família que ficam, e aos que vêm e vão ao longo do tempo. Assim como a migração infantil, muitos aspectos da migração familiar são preteridos nos estudos migratórios tradicionais em favor da análise da migração do indivíduo adulto e suas motivações econômicas. Entretanto, as implicações da dimensão familiar no processo migratório vão além das questões econômicas: atingem também as emocionais e estão diretamente ligadas à migração infanto-juvenil, objeto de estudo deste trabalho.

Para melhor análise desses fenômenos na migração, o paradigma da transmigração, proposto por Glick-Schiller (1999), permite analisar os vínculos

¹⁵ O desejo pela educação é um importante motivador para a migração Sul-Sul, e há poucas dúvidas de que isso abre novas possibilidades para os pobres. Entretanto, há pouca exploração na particular contribuição da migração Sul-Sul para os índices educacionais. (BAKEWELL, 2009, p. 55-56). Tradução do autor.

econômicos, políticos, sociais e também familiares que migrantes mantêm com seus países de origem, escapando, assim, das barreiras físicas da distância, e não se encerrando quando o migrante chega a seu destino. Tal conceito foi adaptado e utilizado por autores que abordaram em suas pesquisas o campo das relações familiares e afetivas daqueles que migraram, mas que mantêm laços com sua terra natal (Moskal, 2016; Orellana, 2001; Falicov, 2005). Nesses trabalhos estão presentes as muitas dimensões que os projetos migratórios encadeiam e como as famílias atuam nesses contextos nas duas pontas da migração: entre os que foram e os que ficaram. Essas famílias transnacionais surgem como atores cujas vidas familiares estão ligadas diretamente à migração internacional e aos países de origem e destino.

O aspecto mais evidente nas dinâmicas dessas famílias transnacionais, e que aparece recorrentemente nas investigações sociológicas e jurídicas sobre o tema, se traduz no mecanismo da reunião familiar que é considerado crucial na integração local dos migrantes e refugiados. O *Canadian Council for Refugees (CCR)*, em relatório ao governo canadense em 2004, considerou fundamental, para a melhor adaptação dos refugiados no país, que os processos de reunificação familiar requeridos pelas famílias que ainda estão em seus países de origem tramitassem de forma mais célere possível.¹⁶ O Conselho para Refugiados canadense apontou que essa demora no processo causaria um aumento dos custos sociais em saúde e educação quando essas famílias finalmente chegassem ao Canadá, devido, sobretudo, a possíveis perigos e condições precárias a que esses familiares estariam expostos, e aos anos de defasagem escolar que as crianças sofrem nesse contexto. Mas a preocupação acerca das consequências dessa demora estaria, também, no aspecto emocional:

Psychologically, the toll of such long separations is heavy. [...] Families that finally reunite after years of separation face the stress of trying to live together after having grown apart. Some families' ties don't survive. [...] Refugees in Canada complain that the long months and years of anxious waiting have serious psychological and physical impacts. The separation makes it more difficult for refugees to focus on their own integration, to learn English or French, or work on developing their career. Parents who are separated from their children often suffer depression. (CANADIAN COUNCIL FOR REFUGEES, 2004, p. 15).¹⁷

16 O ACNUR havia tecido, à época, fortes críticas ao governo canadense pela demora com que os processos de reunião familiar no país eram tratados (MARTUSCELLI, 2016).

17 Psicologicamente, o custo de uma separação tão longa é pesado. [...] Famílias que finalmente se reúnem depois de anos de separação se deparam com estresse em tentar viver juntos após ter

Assim como a migração infantil, a reunião e a migração familiar não estão claras nos dispositivos legais internacionais. Essa ausência pode ser explicada se considerarmos as práticas dos Estados modernos em controlar seus territórios – quem entra, sai e permanece nele –, cada vez mais com o olhar securitário, ignorando direitos e especificidades dos indivíduos (Martuscelli, 2016).

Visando cobrir as lacunas legais sobre o tema no direito internacional, o ACNUR orienta, em uma série de recomendações de seu comitê executivo direcionado aos seus Estados-membros, que a comunidade internacional contemple em seu arcabouço legal o tema da reunião familiar, bem como que sejam consideradas definições de família estendida que escapem à concepção de família nuclear comum no ocidente, e que esta definição atenda às peculiaridades das famílias nos mais variados contextos culturais. Essa flexibilização no conceito ocidental de núcleo familiar se faz necessária uma vez que não é incomum que, em países com grandes contingentes migratórios e de refugiados, a noção de família seja constantemente reconsiderada para além dos vínculos tradicionais, em que a rede de proteção e apoio dos indivíduos é baseada tanto na ajuda da subsistência quanto no apoio e no cuidado das crianças. Dessa forma, o ACNUR reforça que, ao caracterizar uma família, as legislações locais devem considerar não apenas a dependência econômica entre os indivíduos, mas também levar em conta as dimensões emocionais do processo.

Com a promulgação da Lei de Migração de 2017 (BRASIL, 2017), a definição de família para a reunificação é ampliada pela legislação brasileira, sobretudo se comparada aos países europeus e aos EUA, que utilizam uma concepção mais restrita para evitar a migração em cadeia. A nova Lei também inclui, em seu Artigo 37, além do refugiado, o migrante permanente e um procedimento simplificado, se comparado às legislações anteriores, como se vê:

Art. 37. O visto ou a autorização de residência para fins de reunião familiar será concedido ao imigrante:

I - cônjuge ou companheiro, sem discriminação alguma;

crescido separados. Alguns laços familiares não sobrevivem. [...] Refugiados no Canadá reclamam que os longos meses e anos de ansiosa espera têm sérios efeitos físicos e psicológicos. A separação torna difícil para os migrantes focar em sua própria integração, aprender inglês e francês ou trabalhar no desenvolvimento da carreira. Pais separados de seus filhos frequentemente sofrem de depressão. (CANADIAN COUNCIL FOR REFUGEES, 2004, p. 15). Tradução do autor.

- II - filho de imigrante beneficiário de autorização de residência, ou que tenha filho brasileiro ou imigrante beneficiário de autorização de residência;
- III - ascendente, descendente até o segundo grau ou irmão de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência; ou
- IV - que tenha brasileiro sob sua tutela ou guarda. (BRASIL, 2017).

Essa facilitação em todo o processo e o caráter progressista da nova legislação não diminuiu as dificuldades burocráticas em colocar tais dispositivos em prática. Martuscelli (2019) destaca que, além da demora na tramitação dos processos e dos altos custos da documentação diplomática (que ficam às custas dos migrantes), também dificultam o processo o demasiado poder de decisão atribuído ao pessoal diplomático servindo nas embaixadas e consulados brasileiros em todo o mundo, que podem usar esse poder de forma discricionária em todo o processo de reunião familiar. As perspectivas de análise das famílias transnacionais não se restringem às relações mantidas à longa distância entre aqueles que migraram e os que ficaram para trás, mas também dizem respeito à possibilidade e perspectiva de reunião dos membros desse grupo familiar no país de destino. Essa reunião entra como parte essencial de muitos processos migratórios.

Handerson (2015) afirma que parte indissociável do fenômeno da diáspora haitiana está nas relações familiares estabelecidas, nas quais mandar divisas é apenas uma etapa inicial esperada pela família que ficou. O objetivo final e mesmo “o dever de todo diáspora estaria no mandar buscar seus familiares” (Handerson, 2015, p. 61). Segundo Mamed (2016, p. 2) e Véran, Noal e Fainstat (2014, p. 8), cerca de 80% dos primeiros grupos de migrantes haitianos a chegar no Norte do país eram homens com idade média entre 25 a 35 anos, “a grande maioria com famílias ainda no Haiti que dependiam deles” (VÉRAN; NOAL; FAINSTAT, 2014, p. 8). Esse perfil migratório, inserido no contexto precário dos primeiros fluxos no Brasil, revela essa migração em busca de trabalho para a sobrevivência do migrante e de auxílio à sua família ainda no Haiti. No entanto, à medida em que esse primeiro esforço da chegada é superado, muda também o perfil da migração, como apontam Mamed e Lima:

Até abril de 2012, os imigrantes que chegavam ao Brasil através da rota consolidada pelo Acre eram exclusivamente haitianos, em grupos formados por homens jovens. Desde então houve o crescimento do número de idosos, mulheres (com filhos, gestantes e desacompanhadas), crianças, famílias e até pessoas doentes. As mulheres acompanhadas de crianças buscam, em sua maioria, chegar às cidades onde os seus pais e companheiros já estão trabalhando no Brasil. Por sua vez, os homens chegam ao Brasil graças a

um investimento feito por toda a família, que elegem um membro para tentar trabalhar e estudar no Brasil, e posteriormente ser capaz de receber os outros parentes (MAMED; LIMA, 2015, p. 13).

A concessão do visto humanitário¹⁸, em 2012, pelo CNIg (Conselho Nacional de Imigração) e as cotas de vistos de entrada atendidas nos postos diplomáticos brasileiros contribuíram para essa gradual diversidade no perfil dos migrantes haitianos que chegavam ao Brasil, onde a migração ganhou contornos familiares¹⁹. As cotas para reunificação familiar não entravam nos limites de vistos mensais concedidos pelos postos diplomáticos brasileiros no exterior. Em 2013, 16% dos vistos concedidos na embaixada brasileira em Porto Príncipe foram para a reunificação familiar (FERNANDES, 2014).

Moskal (2016) sugere que, em muitos casos de separação familiar motivados pela migração, a reunião nem sempre está nos planos. Entretanto, após a separação e a depender das condições do membro da família que migrou primeiro, a reunião dessa família passa a ser cada vez mais considerada por razões econômicas e emocionais. Trazer os familiares seria mais barato do que mantê-los a distância, mas esse custo não é calculado apenas economicamente: contar com uma rede de relações, cuidado e afeto no país de destino também entram no cálculo, e podem ser determinantes na integração das crianças e adolescentes migrantes no país de acolhimento. Outro aspecto essencial na integração dessas crianças e adolescentes é a sua acolhida e integração nas escolas e sistemas de ensino dos países de acolhimento. Para tanto, o alcance e a garantia do direito humano à educação são essenciais.

18 A resolução nº 97, publicada em janeiro de 2012 pelo CNIg, organizava na embaixada brasileira em Porto Príncipe a concessão de novos vistos em caráter humanitário por 5 anos. A resolução emergencial era uma tentativa de regularizar as rotas ilegais utilizadas por esses migrantes para entrar em território brasileiro.

19 Segundo dados do CONARE, cerca de 15% dos solicitantes de refúgio no Brasil tinham entre seis e 17 anos. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros/>.

3. DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E A MIGRAÇÃO HAITIANA

3.1 Direito à Educação para imigrantes no Brasil

Historicamente, a trajetória do direito à educação no Brasil e a consolidação desse serviço público universal, para os estrangeiros que aqui residem e mesmo para os brasileiros natos, não aconteceu sem obstáculos.

Durante os primeiros fluxos migratórios na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, o país não possuía um sistema de educação estabelecido, uma vez que cerca de 80% da população era analfabeta. Em contraponto, esses primeiros imigrantes tinham índices de alfabetização bastante diferentes da sociedade que os recebia: “o índice de alfabetização era de 91,1% entre os alemães, 89,9% entre os japoneses, 71,3% entre os italianos, 51,7% entre os portugueses e 46,3% entre os espanhóis” (DEMARTINI, p. 45, 2000).

Essa diferença na escolaridade entre os imigrantes e os nacionais, e a indisponibilidade de um sistema de educação na sociedade brasileira, fez com que o próprio Estado autorizasse e promovesse a construção e a consolidação de escolas étnicas, criadas e mantidas pelos próprios imigrantes em suas comunidades, tornando o Brasil o país com o maior número de instituições desse caráter, mesmo quando comparado a países que receberam números maiores de imigrantes, tais como a Argentina e o Canadá (KREUTZ, 2000).

Essas escolas étnicas, inseridas nas colônias de imigrantes, mantinham um isolamento cultural causado pelo ensino e manutenção da língua de origem em suas práticas. Até os anos 1930, elas ainda eram a maioria das escolas no meio rural do país, mas as políticas de cunho nacionalista do Estado Novo em suas Campanhas de Nacionalização mudariam essa composição. O Decreto nº 406, de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no Brasil, em seu artigo nº 85, quando versava sobre as escolas públicas nos centros coloniais, reforçava a obrigatoriedade do ensino das disciplinas em português, proibia o ensino de língua estrangeira na educação primária ou aos menores de 14 anos, e restringia que as equipes diretivas destas instituições de ensino fossem formadas por estrangeiros, sendo permitidas apenas aos brasileiros natos²⁰.

20 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), forjada após a Segunda Guerra Mundial, consolidou a base de um amplo arcabouço de legislações internacionais vindouras que consolidariam a Educação como um desses direitos essenciais:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos. (ONU, Art. 26, 1948)²¹

Somam-se à Declaração Universal: a Convenção sobre Direitos Educativos da UNESCO, de 1960; a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (ONU, 1990a); e, em âmbito regional, o Protocolo de San Salvador, de 1988, para os Direitos Humanos no Continente Americano. Todos esses dispositivos do direito internacional, ratificados pelo Brasil, asseguram que, entre os estados signatários, a educação primária deve se tornar universal e gratuita, com acessibilidade e gratuidade progressivas para os níveis secundário e superior.

A legislação internacional citada coloca esses direitos garantidos a todos, mas referindo-se especificamente aos imigrantes, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, de 1990 (ONU, 1990b), assegura que os estados receptores desses migrantes ofereceriam direitos semelhantes aos nacionais nas mais diversas áreas, dentre elas a Educação. O Brasil, entretanto, é o único país do Mercosul que não é signatário desta convenção.

No período após o fim do Estado Novo (1946), a política migratória ainda era orientada pelo discurso da segurança nacional, somando-se a isso uma postura isolacionista nas questões de direitos humanos presentes na política externa brasileira, sobretudo durante o regime militar. A forte securitização da política migratória nesse período pode ser observada na Emenda Constitucional nº1, a constituição de 1969,

21 Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>.

que colocava como passível de expulsão os estrangeiros que atentassem contra a segurança nacional e contra a ordem social e política.

O Estatuto do Estrangeiro, de 1980, foi concebido como uma forma de reunir toda a legislação do período militar que versava sobre imigração e estrangeiros. As diretivas dessa legislação mostram uma profunda orientação sobre a elegibilidade dos imigrantes, tanto no sentido econômico, na recepção de mão de obra especializada –ou seja, aceitando aqueles migrantes que interessariam ao Estado e alguns setores da economia –, quanto na garantia da segurança nacional, com a expulsão dos indivíduos considerados indesejáveis. Não havia, portanto, uma facilidade no processo migratório, uma vez que a legislação não era voltada para os migrantes, mas sim para os interesses imediatos do Estado (BARALDI, 2014).

Quanto ao acesso à Educação, o Estatuto seguia o mesmo caráter contrário à legislação internacional de direitos humanos, contrariando muitas declarações e convenções das quais o Brasil já era signatário, não havendo menção à garantia do direito fundamental à Educação, apenas o viés de segurança nacional:

Art. 83. A admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado ou cadastrado.

[...]

§ 2o As entidades, a que se refere este artigo, remeterão ao Departamento de Polícia Federal, os dados de identificação do estrangeiro, à medida que ocorrer o término do contrato de trabalho, sua rescisão ou prorrogação, bem como a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso. (BRASIL, Decreto nº 6.815, 1980)²²

É possível afirmar que a restrição ao acesso nas instituições de ensino era uma faceta do intenso controle que o Estado empregava sobre os estrangeiros em território nacional. As escolas deixavam de ser o local onde seria possível uma integração nacional dos migrantes, para ser mais um instrumento de fiscalização do Estado. (WALDMAN, 2012).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) recebeu o nome de Constituição Cidadã por garantir uma série de direitos e garantias de ação do Estado que, em dispositivos legais anteriores, eram apenas citados ou mesmo negados²³. Além do

²² Disponível

em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508142/000986045.pdf?sequence=1>.

²³ Ao menos desde a Constituição Imperial (1824), e também na Republicana (1894), a Educação é colocada como um direito básico da população, mas de forma difusa, sem atribuir obrigações a nenhum ente da sociedade. Já a Carta Constitucional, de 1934, coloca, pela primeira vez, a Educação como um dever do estado e da família sem, entretanto, prever qualquer sanção no não

reconhecimento desses direitos básicos, a Constituição prevê, ainda, instrumentos que garantiriam a efetividade dos dispositivos previstos (RANIERI, 2000).

Ainda sobre o arcabouço legal surgido após a redemocratização, mesmo que não tratem especificamente sobre imigração, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reforçam a Educação como direito fundamental de todas as crianças e adolescentes em território nacional como iguais beneficiárias desse direito.

Outro elemento que distingue a Carta de 1988 das legislações anteriores está na “igualdade de condições no acesso e na permanência na escola” (BRASIL, Art. 206, 1988). Essa seção do Artigo nº 206 da Constituição, entretanto, vai de encontro ao que dispõe a legislação em vigência sobre os estrangeiros e imigrantes. Segundo Farena (2008), o Estatuto do Estrangeiro tem um contraste ideológico não apenas com a Constituição de 1988, mas também com a legislação internacional de direitos humanos²⁴.

Considerando o momento de grande projeção internacional do país na condução de sua política externa nos anos pós redemocratização, tornou-se necessária a criação de dispositivos legais que regulassem a política migratória, de forma que se associasse não apenas ao novo status internacional do país, mas também ao caráter democrático que a sociedade assumiu na nova república. Fez-se urgente uma nova legislação, em substituição ao restritivo Estatuto do Estrangeiro, para alinhar-se ao contexto em que o Brasil possa se tornar, novamente, um país receptor de imigrantes e refugiados.

Assim, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos foi criado com o compromisso de regularizar a situação dos refugiados no país e, em 1997, o Comitê Nacional de Refugiados, o CONARE, é instituído como órgão interministerial, com participação da sociedade civil e de organizações internacionais, que, com sua

cumprimento deste direito. As constituições dos períodos autoritários subsequentes (1937, 1967 e 1969) fragilizariam ainda mais o acesso e a garantia à Educação.

24 Com base no Estatuto do Estrangeiro, que orientava que somente poderiam estar matriculados em estabelecimentos de ensino os estrangeiros devidamente registrados, a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1990, redigiu a resolução normativa nº 09, que suspendia todas as matrículas de alunos que não estivessem com o RNE (Registro Nacional de Estrangeiro) em situação regular. Essa ação, orientada pelo Estatuto do Estrangeiro, mas que ia de entendimento contrário ao que assegurava a Constituição e as normas internacionais, causou o cancelamento e a interrupção de mais de 400 matrículas escolares na rede pública paulista naquele ano. A resolução nº 09 seria suspensa apenas em 1995. (MAGALHÃES, 2010).

constituição, alinhou definitivamente o Estado brasileiro ao ordenamento jurídico internacional nas questões de refúgio.

Como observado, a política migratória brasileira após a redemocratização foi orientada pela legislação internacional ou por mecanismos alternativos que foram sendo criados, tais como os já citados CONARE e o Programa Nacional de Direitos Humanos, que contornavam o Estatuto do Estrangeiro e sua evidente incapacidade de responder às novas demandas que surgiam. Aliado a esses dispositivos legais, também o posicionamento brasileiro nos fóruns multilaterais e na própria condução da política externa feita pelo Itamaraty, garantiam, ao menos na retórica, a defesa de uma política migratória voltada aos direitos humanos. Segundo Reis (2011), o tema da imigração foi usado pela política externa brasileira como uma plataforma de crítica aos países ricos e sua crescente postura de securitização do tema.

A imigração voltou a ser um tema de debate a partir de 2010, com o advento da chegada de grandes contingentes de Haitianos no norte do país. Esse é considerado um evento crítico na história da migração brasileira, segundo Véran, Noal e Fainstat. (2014), pois foi quando ficou evidente a precariedade com que se recebeu esse contingente que, em sua maioria, eram indocumentados. Esses migrantes agora eram “um problema visível” (VÉRAN; NOAL; FAINSTAT, 2014) que despertava a atenção da opinião pública, tornando-se, portanto, um problema social.

Seguindo a rigor a legislação vigente naquele momento, exigir-se-ia a deportação desses migrantes. Entretanto, a concessão do visto humanitário, por meio da Resolução Normativa nº 97, do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) (BRASIL, 2012), foi um dos atalhos encontrados para contornar o Estatuto de 1980. Devido à grande repercussão da crise humanitária que atingia o país caribenho, que foi ampliada pela chegada dos haitianos em território brasileiro, chamou-se a atenção para a busca de uma lei adequada para a política migratória.

As discussões sobre uma nova lei de migração no país encontravam pouco avanço no Congresso Nacional. Entre 2005 e 2017, projetos de lei sobre o tema foram apresentados, mas sem sucesso em suas discussões em ambas as casas legislativas²⁵. Oliveira (2017) afirma que a crise migratória iniciada em 2012 chamou a atenção da opinião pública e deu relevância às discussões que se arrastavam sobre o tema no Congresso, demonstrando, também, a incapacidade do Estado

25 O projeto que deu origem à Lei sancionada em 2017 é o Projeto de Lei do Senado PLS 288/2013, que se tornaria o PL 2516/2015. Suas discussões iniciais remetem ao menos a 2005, na forma do PL 5565/2009, quando foi finalmente encaminhado ao Congresso.

brasileiro no atendimento dessas crises. A Lei 13.445 (BRASIL, 2017) ou, como ficou conhecida, a Nova Lei da Imigração, colocou os direitos humanos no centro da política migratória, respondendo a muitas das demandas criadas pelos migrantes que chegaram ao país nesse período e que encontraram severas adversidades pela falta de infraestrutura nos estados, municípios, e na baixa capacidade de ação do Estado. O teor da nova legislação pode ser observado:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
 II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;

III - não criminalização da migração;

IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;

V - promoção de entrada regular e de regularização documental;

VI - acolhida humanitária;

(...)

VIII - garantia do direito à reunião familiar;

IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;

(...)

XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;

XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;

(...)

XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;

(...)

XXII - repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas. (BRASIL, 2017).

A Lei foi aprovada com vetos²⁶, o que a tornou mais conservadora do que muitos setores esperavam. Entretanto, representa uma significativa mudança legislativa, se comparada ao Estatuto anterior, e dá ao Estado um importante instrumental para uma política migratória moderna.

Serão destacados os itens da lei que atendem ao escopo da pesquisa, sobretudo a menção à reunião familiar, que dá igualdade de direitos aos familiares dos migrantes e a proteção à criança e ao adolescente migrante. Esses dispositivos

26 Segundo Oliveira (2017), os vetos impostos pelo então recém-criado Ministério da Segurança Pública e pela Casa Civil da Presidência da República tinham, como justificativas, possíveis violações da soberania nacional, como no caso da livre circulação de povos indígenas que vivem em região de fronteira, e questões ligadas à segurança nacional, o que, segundo o autor, ainda evocam o espírito da lei anterior, o Estatuto do Estrangeiro, e vão em oposição ao que foi aprovado na Lei 1.345/2017.

configuram um avanço na garantia dos direitos, uma vez que não havia nenhuma menção a esses temas na Lei de 1980: o que garantia o direito à imigração de crianças e adolescentes, até então, eram as legislações internacionais e dispositivos de emergências, tais como a concessão de vistos em momentos de crise. Mais do que um avanço no tema, o novo marco jurídico configura-se como uma lei migratória que não é contraditória ao que dispõe a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Ainda dentro do panorama legal, cabe ressaltar que, efetivando os compromissos firmados pela nova Lei de Migração, o Conselho Nacional de Educação, em 2020, pela primeira vez normatizou a orientação para as secretarias de educação do país, garantindo:

[...] a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória ²⁷. (BRASIL, 2017).

Esse parecer normativo do MEC, embora respaldado pela própria Constituição (BRASIL, 1988) e pela legislação internacional, deixa claro que sua efetivação, até então inédita no arcabouço de legislação educacional, deve-se à nova legislação migratória e aos grandes números da migração Venezuelana recente, e está inserida no contexto da Operação Acolhida ²⁸, organizada pelo Governo Federal nos estados do Norte do país. O parecer ainda orienta que os sistemas de ensino atuem em conjunto com membros da sociedade civil, tais como Universidades e entidades, e do Ministério e Defensoria Públicas na formação de equipes multidisciplinares para atuar dentro das escolas, a fim de favorecer o acolhimento e integração desses alunos.

3.2 Elementos da diáspora haitiana

O Haiti tem grande parte de sua população fora do seu território. A migração, portanto, é parte constitutiva da sociedade haitiana desde sua formação, com a

27 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>.

28 Organizada tendo por base o Decreto nº 9.285/2018, que reconheceu “a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela”, posteriormente complementada pela Medida Provisória n.º 820/2018 (hoje convertida na Lei n.º 13.684/2018), essa operação foi organizada em 3 eixos: ordenamento da fronteira, acolhimento e interiorização de imigrantes. Para maiores detalhes, ver: <https://www.gov.br/acolhida/base-legal/>.

migração forçada de milhares de africanos ainda durante o domínio colonial francês e após o processo de independência, que criou a segunda república do continente americano (sendo a primeira oriunda de uma revolução liderada por escravos contra sua metrópole).

A história do Haiti, após sua independência, bem como sua geografia, reservou ao país inúmeros fluxos e destinos migratórios, que tornaram a emigração e a diáspora elementos centrais na sociedade haitiana. Handerson (2015) afirma que, nessa realidade específica, o termo *diáspora* possui dois usos, não apenas como forma de designar aqueles que estão fora do país, mas também para nomear tudo que está englobado nessa mobilidade haitiana, e como ela é formadora dessa sociedade em todos os seus aspectos.

O compartilhamento da Ilha de Hispaniola com a República Dominicana, a relativa proximidade de outros países no mar do Caribe e, mais ao norte, com os Estados Unidos, bem como a relação com a França e a emigração das elites locais para a antiga metrópole, constituem os primeiros fluxos da migração haitiana. Sua independência, advinda da Revolução Haitiana, tornando o país o primeiro das Américas a declarar sua independência, livrou o Haiti da metrópole europeia, mas o colocou precocemente sob a dependência direta dos Estados Unidos (AUDEBERT, 2017).

A exorbitante dívida externa cobrada da antiga metrópole como forma de reparação, somada à ocupação americana (1915-1934) e à sequência de regimes autoritários durante a segunda metade do século XX (os regimes dos Duvalier), ditaram a dinâmica política, econômica e social do país, colocando a instabilidade como um ponto constante em sua história, a tornar-se um elemento de expulsão e mobilidade da sua população.

Mesmo o regime democrático, estabelecido após os anos 90, não garantiu estabilidade política, uma vez que os presidentes eleitos tiveram seus mandatos interrompidos sucessivamente. Deste modo, a histórica instabilidade política, incontáveis crises e dependências econômicas externas, somados aos recorrentes desastres naturais que, devido aos inúmeros problemas sociais, ganham dimensões ainda mais trágicas²⁹, criaram uma dinâmica de mobilidade populacional imbricada na sociedade e nas relações econômicas do país.

29 O terremoto que atingiu o Haiti em 2010 e resultou em mais de 200 mil mortos, teve uma magnitude de 7,0 na escala Richter. No mesmo ano, no Chile, um terremoto de 8,0 pontos na mesma

Assim, a citada mobilidade da população haitiana não é um elemento novo em sua história: remonta ao início do século XX, e consolidou comunidades da diáspora em muitos países, sendo as mais antigas ainda na primeira metade do século, nos demais países do Caribe, com o objetivo de suprir a constante demanda de mão obra da manufatura da cana-de-açúcar, com destaque à Cuba, Bahamas e a vizinha República Dominicana.

Após a Segunda Guerra Mundial, países como Estados Unidos, Canadá e França (metropolitana e seus domínios no Caribe) despontaram como os destinos no topo da hierarquia de escolhas da diáspora, para migração ou na busca por refúgio, atraídos pelas grandes comunidades haitianas já consolidadas em algumas cidades desses países, tais como em Nova York, Miami, Boston e Montreal³⁰, ou pelas maiores oportunidades que esses centros urbanos desenvolvidos ofereciam (AUDEBERT, 2017).

A relação dos haitianos com o Estado Haitiano também explica como a mobilidade se torna um elemento nas aspirações e projetos dos indivíduos. Baptiste (2018) coloca que a relação entre os cidadãos e o Estado quase mínimo no Haiti é de constante tensão e se faz presente somente nos aparelhos de repressão:

O cidadão haitiano foi construído politicamente para desenvolver entre eles relações de solidariedade, quando isso não pode resolver seus problemas, a emigração torna-se uma opção para melhoria das condições materiais e fugir do sistema de repressão política e fiscal aos mais pobres. (BAPTISTE, 2018, p. 154).

Ao considerar que a diáspora haitiana é de vital importância econômica para o país³¹, segundo Baptiste (2018), há um incentivo por parte do Estado, por meio de vários órgãos³², para o processo de saída de seus cidadãos³³, uma vez que as

escala vitimou cerca de 700 pessoas. Sociedades mais pobres sofrem de forma mais devastadora os mesmos desastres naturais que atingem países mais estáveis, com consequências mais brandas.

30 As comunidades haitianas em Nova York, Miami e Boston figuram como as maiores populações haitianas em centros urbanos, atrás apenas da capital, Porto Príncipe.

31 O envio de remessas de sua comunidade no exterior para familiares no Haiti representa até 25% do PIB do país. (HANDERSON, 2015).

32 O Haiti possui, em sua estrutura governamental, o Ministério para haitianos residentes no exterior. Além do Haiti, apenas outros dois países, historicamente implicados em questões de mobilidades de suas populações, possuem estruturas burocráticas próprias em seus governos na forma de Ministérios para suas diásporas: Israel e Armênia.

33 Durante a maior parte do século XX, a diáspora haitiana era considerada, informalmente, como o décimo departamento do país, em referência às nove regiões administrativas que estão em território haitiano. O termo seria popularizado ainda mais pelo primeiro presidente eleito do país, Jean Bertrand Aristide, durante os anos 90, ao convocar o *Dizyém Departman* para investir em seu país de origem

diásporas não são apenas criadoras de divisas, mas sustentam parte da economia do país; Estado esse que, por já operar no limite de sua capacidade, também percebe que não há meios de atender sua população nas necessidades mais urgentes.

3.3 A Educação no Haiti

A organização do sistema educacional no Haiti é uma das facetas nas quais a atuação do Estado se dá de forma mais precária e com a qual os haitianos confrontam-se diretamente, o que explica a migração como necessidade urgente, já que é a única garantia de acesso a esse direito. Embora a Constituição Haitiana de 1987 garanta a educação básica para todos em seu texto, o Estado não é capaz de arcar com esse compromisso. Cerca de 83% da educação no Haiti é privada; as escolas são mantidas e organizadas em sua maioria por organizações não governamentais, principalmente igrejas e pequenos empresários; essa rede atende quase a totalidade da população escolar, e se mantém com as taxas de matrículas e contribuições mensais dos pais para o pagamento dos professores e de outras despesas como livros didáticos e uniformes. Essa rede privada, mesmo atendendo à maioria da população, atua sem supervisão e nenhuma contrapartida do Estado.

A ausência do poder público na oferta da educação básica no país (em 2008, apenas 17% das escolas eram públicas) coloca os índices educacionais haitianos entre os piores do mundo. Segundo o Banco Mundial, os adultos alfabetizados são apenas 60% e as crianças na escola mal chegam aos 50%³⁴. As altas taxas de manutenção e inscrição comuns na rede privada são também cobradas pelas escolas públicas, uma vez que os repasses do Estado a essas escolas não são suficientes para mantê-las.

Em um país onde a maioria da população encontra-se abaixo da linha da pobreza, essas despesas consomem parte considerável do orçamento das famílias. Segundo o UNICEF, as famílias haitianas comprometem cerca de 25% do seu orçamento mensal com despesas educativas³⁵, o que faz com que a distorção idade série no país seja agravada, uma vez que é comum os pais não mandarem os filhos

(PINTO, 2018). O décimo departamento seria formalmente criado apenas em 2003, onde fica a região de Nippes, no sul do país.

34 Ver: https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/03/12/four-things-you-need-to-know-about-education-in-haiti?cid=EXT_FBWBES_D_EXT%3Fcid=EXT_BoletinES_W_EXT.

35 Disponível em: https://elpais.com/elpais/2018/02/12/planeta_futuro/1518475813_984443.html.

para a escola em anos de maior dificuldade financeira, o que atrasa consideravelmente a conclusão dos estudos. Entretanto, mesmo nesse contexto, a educação é considerada um ativo importante para os haitianos, como afirma Bredl:

despite the low quality of schools – a high level of trust in teachers and educational facilities, as well as a considerable appreciation of education itself amongst Haitians. Poor families are willing to sacrifice all available resources to their children's education. (BREDL, 2009, p. 14).³⁶

Embora seguidos governos tenham realizado reformas educacionais (1979, 1995 e 2016) a fim de promover uma maior universalização do ensino, ainda são nas escolas privadas, sobretudo nas religiosas, onde a maior parte da oferta do ensino básico ocorre. E, vale pontuar, mesmo as poucas escolas públicas que existem foram idealizadas como um local que apenas uma pequena elite poderia ter condições de frequentar. De acordo com Joint:

Desde o início do sistema, com os primeiros governantes haitianos, as poucas escolas nacionais existentes eram procuradas somente pelas classes abastadas. Por exemplo, o liceu era reservado aos cidadãos que supostamente tivessem prestado serviços ao Estado; assim, estava descartada de antemão uma escola pública para todos. (...) O sistema educacional haitiano permanece em sua totalidade, ainda hoje, em conformidade com o que tinha como base, quando de suas primeiras implantações; ou seja, concretiza o objetivo de formar as elites separadas das massas ou das classes populares pobres. (JOINT, 2008, p. 184)

Dessa forma, mesmo na pequena rede pública, as práticas pedagógicas e as tentativas de universalização foram inspiradas nas primeiras escolas religiosas ainda no período colonial, o que reflete e reproduz diretamente a desigualdade do país também nos maiores estabelecimentos públicos de ensino, os liceus.

Os liceus foram idealizados para atender um grande número de alunos das classes médias e altas dos centros urbanos. Se diferenciam, assim, das escolas privadas, que são geralmente menores e têm uma rede de atendimento espalhada pelo território nacional. Mesmo sendo poucos, os liceus públicos são considerados tradicionais e preferencialmente frequentados pelas elites econômicas e pelos filhos da elite do funcionalismo estatal. Ainda assim, por serem estabelecimentos públicos, também atendem as classes médias e uma parcela dos mais pobres.

³⁶ Apesar da baixa qualidade das escolas – o alto nível de confiança nos professores e nas instituições de ensino, assim como o considerável apreço à educação entre os haitianos. Famílias pobres estão dispostas a sacrificar todos os seus recursos para a educação de seus filhos. (BREDL, 2009, p. 14). Tradução do autor.

Contudo, há uma separação e é comum ocorrer que alunos mais ricos e os de famílias mais pobres sejam, muitas vezes, atendidos em turnos e turmas diferentes. Essas desigualdades educacionais, dentro de uma mesma escola, também se manifestam na permanência e no sucesso escolar, uma vez que os alunos das classes médias e altas têm muito mais chances de concluir os estudos do que os alunos pobres, seja pela dificuldade no pagamento das taxas de manutenção, seja pela cultura do sistema educacional na qual os alunos mais “fracos”, mesmo quando conseguem acesso a esses poucos estabelecimentos públicos, são mais frequentemente eliminados, e os mais “fortes” avançam sem as mesmas dificuldades (JOINT, 2008). Assim, ficam destinadas para a maioria da população as escolas privadas de menor custo para a população e menos supervisionadas pelo Estado: as “*École de Bourllete*”, ou “Escola de Loteria”, vistas pejorativamente como escolas inferiores, que aceitam alunos rejeitados ou que não conseguiram se manter nos liceus públicos.

Segundo Joint (2008), ainda existem outros dois tipos de escola particulares: as congressionais, que também se mantêm com as taxas cobradas e cujos custos variam de acordo com os alunos e região onde atuam; e as escolas internacionais, destinadas a filhos de estrangeiros e de uma pequena elite haitiana concentrada em Porto Príncipe.

Desde o ano de 2016, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento, uma rede pública de ensino começou a ser estabelecida no país com a meta de, até 2030, oferecer universalidade do ensino primário e secundário, e garantir o uso de 25% do PIB nacional com gastos na educação (os recursos para a área, atualmente, são de cerca de 3,5% do PIB). Essa proposta concretizaria a transição de uma rede privada para uma rede pública em construção³⁷. Um dos gargalos dessa universalização, entretanto, implica logo no atendimento dos primeiros anos da educação básica, sobretudo nas regiões rurais do país, onde mesmo a cobertura das escolas privadas é ainda deficitária (BREDL, 2009). Assim, o Estado ainda não possui meios de atender à demanda educacional de sua população ou mesmo de supervisionar e organizar a rede privada, que ainda atende a maioria da população escolar.

37 Disponível em: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/haiti-pasando-de-una-educacion-privada-a-la-publica/>.

Além das já mencionadas dificuldades no acesso e os problemas de evasão por motivos econômicos, o percurso educacional de um aluno haitiano possui várias barreiras em sua organização, uma vez que é composto por etapas cujo progresso não é automático.

A primeira delas é a educação fundamental (*“Enseignement Fondamental”*) de nove anos em dois ciclos, iniciada aos seis anos e finalizada aos quinze anos. O ingresso na etapa subsequente para os alunos ao fim do primeiro ciclo do *“Fondamental”* (sexto ano) não é automático: testes de competências em francês e crioulo são aplicados ao término, e cerca de 50% dos alunos não prosseguem para a próxima etapa³⁸, seja pela reprovação no teste, pelas dificuldades econômicas e estruturais, já discutidas neste trabalho, em se manter na escola, ou porque, com o término desse primeiro ciclo completo, é possível ingressar na educação profissionalizante básica, uma alternativa mais barata, rápida e menos concorrida que o mais tradicional e elitizado *“Sécondaire”*. Iniciativas recentes do Ministério da Educação haitiano, a fim de diminuir os altos índices de evasão, buscam reposicionar o teste aplicado no meio (sexto ano) da educação fundamental para o seu término (nono ano), como forma de manter os alunos na escola ao menos até o fim dessa primeira etapa.

O equivalente ao ensino médio (*“Enseignement Sécondaire”*) compreende os três últimos anos do *“Fondamental”* (seu segundo ciclo), mais quatro anos de *“Sécondaire”*, perfazendo a totalidade da educação básica no Haiti, na qual por treze anos o aluno que completa essa escolarização sem atrasos, a finalizaria aos dezoito anos de idade³⁹.

Outros dois testes ainda são aplicados ao fim dos dois últimos anos do *“Sécondaire”*. Os testes do Rhetor *“Rhetorique”* (terceiro ano do *“Sécondaire”*) e o teste do Philo *“Philosophie”* (quarto e último ano do *“Sécondaire”*). Somente com a conclusão e aprovação em ambos os testes, o aluno obtém o *“Diplome du Bac II”*, ou o *“Baccalauréat”*, que o habilita para a educação superior. Os índices de reprovação nos dois exames, em algumas regiões do país, ultrapassam os 50%, o que ajuda a

38 Disponível em: https://www.haitischolarships.org/?page_id=478.

39 A Educação Infantil não é obrigatória e, por isso, quase não é ofertada, mesmo nas escolas particulares.

explicar a baixíssima população universitária: menos de 2% dos haitianos conseguem frequentar as universidades do país (HEBBLETHWAITE, 2012)⁴⁰.

A título de análise e a fim de otimizar a compreensão, o Quadro 1 apresenta um paralelo entre a realidade educacional brasileira, com a qual estamos habituados, e a realidade educacional do Haiti, objeto do presente estudo.

Quadro 1 – Equivalência – Brasil e Haiti

IDADE	BRASIL		HAITI	
1	EDUCAÇÃO INFANTIL		PRÉSCOLAIRE	
2				
3				
4				
5				
6	ENSINO FUNDAMENTAL	1º ano	ENSEIGNEMENT FONDAMENTALE	1 année
7		2º ano		2 année
8		3º ano		3 année
9		4º ano	Certificat d'Etudes Primaires	4 année
10		5º ano		5 année
11		6º ano		6 année
12		7º ano	ENSEIGNEMENT SÉCONDAIRE	7 année
13		8º ano		8 année
14		9º ano		9 année
15	ENSINO MÉDIO	1ª série	Baccalareut	3 secondaire
16		2ª série		Classe de Ceconde
17		3ª série		Rhetorique
18	ENSINO SUPERIOR			Philosophie
			EDUCATION UNIVERSITALE	

Fonte: Ministério da Educação do Brasil e Ministério da Educação Nacional do Haiti.

Como observado no Quadro 1, essa organização do sistema de ensino, inspirada no modelo francês, revela-se bastante restritiva, uma vez que os exames de promoção e conclusão são considerados difíceis e exigem, além de preparação e estudo, recursos para sua realização⁴¹. Dessa forma, a trajetória percorrida por um

40 A Reforma Educacional de 2015 prevê a implantação, a partir de 2019, de um novo modelo de ensino secundário no Haiti. Ela propõe o fim do *Rheto* e do *Philo* e seus testes em língua francesa, e a diminuição de um ano no Secundário, com o último ano desse novo Secundário voltado para a educação profissionalizante chamado de *Baccalareut Unique*, em um esforço do Estado para aumentar os índices de alunos concluintes da educação básica, diminuindo as muitas etapas eliminatórias no sistema educacional. A reforma, vista como progressista por enfatizar a importância do crioulo também no Secundário, em substituição do, até então, hegemônico francês, ainda está em fase de implementação, iniciado em 2019 em algumas escolas, e com previsão de alcançar todos os estudantes haitianos apenas em 2022. Para fins desta pesquisa, seus aspectos não serão considerados, posto que os haitianos no Brasil ainda tiveram apenas contato com o sistema de ensino anterior. Disponível em: <https://lenouvelliste.com/article/204121/rupture-54-584-eleves-au-nouveau-baccalareat-cap-sur-le-bac-professionnel>.

41 Sobre o sistema de ensino francês, no qual o sistema haitiano é inspirado, Bourdieu e Passeron (2014) reforçam a incidência de uma eliminação escolar, que ocorreria mesmo sem exame, entre as

aluno no Haiti até a conclusão de seus estudos vai muito além das dificuldades estruturais de ingressar e os percalços econômicos de se manter nas escolas. Parece seguro afirmar que o êxito escolar encontra inúmeras barreiras impostas pela própria organização da educação no país.

As classificações escolares impostas pelo sistema, que promovem uma seleção precoce nas escolas, e a marcação de uma hierarquia social entre aqueles que prosseguem ao fim do secundário e os que ficam pelo caminho, podem também ser observadas nas reflexões de Bourdieu e Champagne (2012) presentes em “A Miséria do Mundo”, ao analisarem o sistema de ensino francês antes de sua democratização, ainda nos anos 1960.

Os autores concluíram que “a eliminação precoce e brutal dos alunos desfavorecidos culturalmente, que a escola não queria, acabava convencendo-os (os alunos) que não queriam a escola (graças à própria escola)”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 481). O caso haitiano é um exemplo do modelo exposto por Bourdieu, ou seja, a eliminação escolar se dá de forma brutal, por tratar-se de uma sociedade em que a democratização no acesso aos níveis mais básicos de educação ainda não se efetivou, e a organização estruturalmente desigual do sistema garante que a eliminação dos alunos das classes populares e de menor capital social aconteça de forma brusca, logo nos primeiros anos da escolarização. A maioria interrompe seus estudos antes do Secundário, ou pelo exame de acesso a essa etapa ou na escolha da educação profissional menos prestigiada e reconhecidamente considerada mais fácil. Observa-se, assim, que a eliminação no sistema de ensino haitiano não se dá de forma branda, ao longo da escolarização, como os autores apontam que ocorre nas sociedades que promoveram o acesso generalizado à Educação⁴².

classes populares. Esses alunos renunciam as possibilidades de acesso para as etapas subsequentes em uma autoeliminação, já antevendo as dificuldades de sucesso e permanência no ensino francês.

42 Ao tomarmos o exemplo do Brasil, onde o acesso à educação foi universalizado, a eliminação dos não detentores do capital social se dá pelos sistemas de ensino de forma branda nos anos mais avançados da escolarização, sobretudo no fim do ensino médio, e nas restrições no acesso ao ensino superior. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, esses estudantes passam por um processo de eliminação que ocorre de forma gradual, a chamada progressão automática ou a não reprovação nos primeiros anos de escolarização, que ocorre mesmo quando esses alunos não receberam o apoio da escola e/ou da família para seu sucesso escolar nas séries iniciais. Dessa forma, os alunos sem os conteúdos e capacidades básicas para frequentar o ensino médio são promovidos, gerando profundo desgosto com a escola e sua função nas etapas mais avançadas do ensino: “são obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira”. (BOURDIEU, 2012, p. 485).

Talvez um dos mais evidentes elementos distintivos presente na sociedade haitiana, e que se manifesta de forma contundente na educação, seja a “Diglossia”⁴³ imposta à população. Embora menos de 10% desta fale o idioma francês, ele segue sendo a língua administrativa e uma das línguas oficiais do país. O créole, língua cotidiana da maioria da população, ganhou o status de língua oficial apenas com a Constituição de 1987. Entretanto, esse reconhecimento pouco fez para a prática no dia a dia da população haitiana, sobretudo nas escolas:

Le français est considéré de facto comme la seule langue légitime pour le succès scolaire ou socio-économique en Haïti. Les Haïtiens qui parlent seulement créole sont souvent considérés comme inférieurs à ceux qui parlent aussi français – soit sans mérite particulier, parce qu'ils ont ‘hérité’ de cette langue qu'on parlait dans leur famille à la maison, soit grâce à leur talent et leur travail ardu dans l'une des quelques écoles en mesure d'engager des enseignants s'exprimant bien en français et d'acquérir du matériel pédagogique adéquat en langue française. (DEGRAFF, 2017, p. 181).⁴⁴

Novamente, o caso da educação no Haiti é um exemplo aplicável do que consideraram Bourdieu e Passeron (2014) sobre a atuação de um sistema de ensino estabelecido na reprodução das desigualdades: o capital cultural, aqui aplicado como o capital linguístico, é distribuído pelos diferentes estratos sociais de forma muito desigual. O domínio da língua francesa pela parte mais rica da população legitima essas práticas escolares estruturalmente desiguais; o créole é desencorajado em ser usado no ambiente escolar, mesmo sendo a língua utilizada pelos alunos em seu convívio social e familiar. Da mesma forma, os próprios professores são obrigados a lecionar em francês, mesmo que, na maioria das vezes, não dominem completamente a língua. Degraff (2017) afirma que há uma crença entre a elite haitiana de que o créole não seria uma língua adequada para comunicar

43 O termo “Diglossia” é utilizado pela sociolinguística para definir sociedades bilíngues em que existe uma hierarquia de status cultural ou mesmo institucional entre as línguas faladas nessa sociedade. O Haiti (francês e créole) e o Paraguai (espanhol e guarani) foram estudos de caso na consolidação do conceito. A educação e a burocracia se dá na variedade considerada alta das línguas nessas sociedades, o que as padroniza e formaliza culturalmente como superior frente às faladas pela maioria da população. (LINHARES, 2016).

44 O francês é considerado a única língua legítima para o sucesso escolar ou socioeconômico no Haiti. Os haitianos que falam somente créole são constantemente considerados inferiores por aqueles que também falam francês – ou sem méritos pessoais, porque herdaram a língua falada de sua família em sua casa ou graças a seu talento e seu trabalho nas poucas escolas capazes de contratar professores que falam bem o francês e adquirir material didático adequado em francês. (DEGRAFF, 2017, p. 181). Tradução do autor.

e transmitir conceitos complexos, somente o francês poderia cumprir tal função, sobretudo na instrução pública.

Essa predileção ao francês em detrimento do créole não encontra aplicação prática e explica, em grande medida, o fracasso educacional haitiano. Segundo Hebblethwaite (2012), cerca de 80% dos professores haitianos dominam o francês apenas de forma superficial, o que prejudica o ensino a uma população escolar que também não domina a língua e tem seus materiais didáticos, que poderiam ser utilizados como apoio, também na língua francesa: “teachers provide one-way classical exposition to passive student ‘vessels’ who are expected to memorize French instead of mastering content”. (HEBBLETHWAITE, 2012, p. 257).⁴⁵

Reformas educacionais ⁴⁶ visando efetivar o disposto que determina a igualdade das duas línguas na Constituição haitiana não foram suficientes para alterar as práticas linguísticas nas escolas. Essas reformas ampliaram de forma limitada o acesso; consolidaram o ensino do créole como língua utilizada em sala nos anos iniciais da educação básica e como ferramenta acessória nos anos subsequentes.

Entretanto, Hebblethwaite (2012) aponta que as taxas de evasão saltam a partir do sexto ano, série em que a língua utilizada em sala e nos materiais didáticos deixa de ser o créole e passa a ser o francês. A incapacidade operacional do Estado e do Ministério da Educação, expostas na incapacidade de supervisionar a rede privada, se mostra também em efetivar tais alterações, como promover treinamento de professores na gramática e literatura créole. Esses elementos não apenas mantiveram o francês como língua dominante no sistema de ensino, como resultaram na manutenção dessa hierarquia que relega a uma menor importância a língua falada pela maioria da população, o que agrava as diferenças nas escolas entre campo e cidade, pobres e ricos.

A escola, como reflexo do contexto social haitiano, reflete as desigualdades estruturais dessa sociedade na qual a reprodução social se dá de forma muito marcada, e o êxito escolar e a conseqüente ascensão social daqueles que não

45 Professores oferecem exposições clássicas de mão única para estudantes passivos “receptores” a quem se espera que memorizem o francês em vez de dominar os conteúdos. (HEBBLETHWAITE, 2012, p. 257). Tradução do autor.

46 A mais famosa dessas reformas, a Reforma de Bernard, de 1979, propunha metas ambiciosas, tais como a erradicação do analfabetismo e a democratização da escola para toda a população, orientando que essa escolarização fosse toda realizada em créole, relegando o francês a uma segunda língua. Muito pouco dessa reforma foi posta em prática. A reforma de 2015 trouxe para a discussão várias das propostas contidas e nunca executadas na Reforma Bernard.

possuem os mesmos capitais econômicos ou culturais das elites do país mostra-se muito difícil. Em uma sociedade empobrecida e com quase nenhuma atuação do Estado na área, a educação se consolida como um capital escasso – e, por isso, visto como valioso pelos haitianos.

Dito isso, os problemas locais expostos pela conjuntura econômica, política e, no caso do Haiti, também as questões ambientais, aliadas às experiências pessoais e familiares, em uma longa espécie de tradição migratória, desenham aquilo que Oliveira e Kulaitis (2017) chamaram de “Habitus imigrante”. Como demonstrado anteriormente, esse “Habitus” está presente na sociedade haitiana que é capaz de inculcar a mobilidade em sua população como um ativo disponível para os indivíduos em momentos de necessidade, uma vez que o projeto migratório está presente nas relações familiares e nas relações com o Estado.

A fim de expressar os conceitos trazidos para uma explicação da mobilidade haitiana através do “Habitus imigrantes”, cabe uma breve definição do conceito original de “Habitus” para Pierre Bourdieu:

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 15).

De forma sucinta, o “Habitus” é colocado como um formador de costumes, comportamentos sociais e, por isso, configura-se como a interiorização, nos indivíduos, de dispositivos duráveis, não previsíveis, que foram constituídos por gerações anteriores aos atores, e manifesta-se no cálculo e no horizonte de suas ações de forma considerável. Nesse conceito, o interior e o exterior, individual e social, estão imbricados na produção de comportamentos esperados ou, no caso exposto, disposições favoráveis à migração.

Essas disposições também foram consideradas por Brito (2010) ao compreender que os movimentos de estudantes brasileiros de classes médias, para períodos de intercâmbio e estudos no exterior, eram vistos quase como uma disposição natural, visto a familiaridade com que esses indivíduos encaram a

mobilidade internacional em vários níveis para seus projetos educacionais, em uma espécie de tradição familiar e social de estudar no exterior.

Essa tradição de mobilidade internacional é recorrente entre elites de países com histórico migratório. O mesmo se aplica ao Haiti, onde podemos considerar o “Habitus migrante” como formador não apenas de um desejo de migrar, mas saindo do imaginário construído e colocando-se como parte principal na vida dos atores em questão.

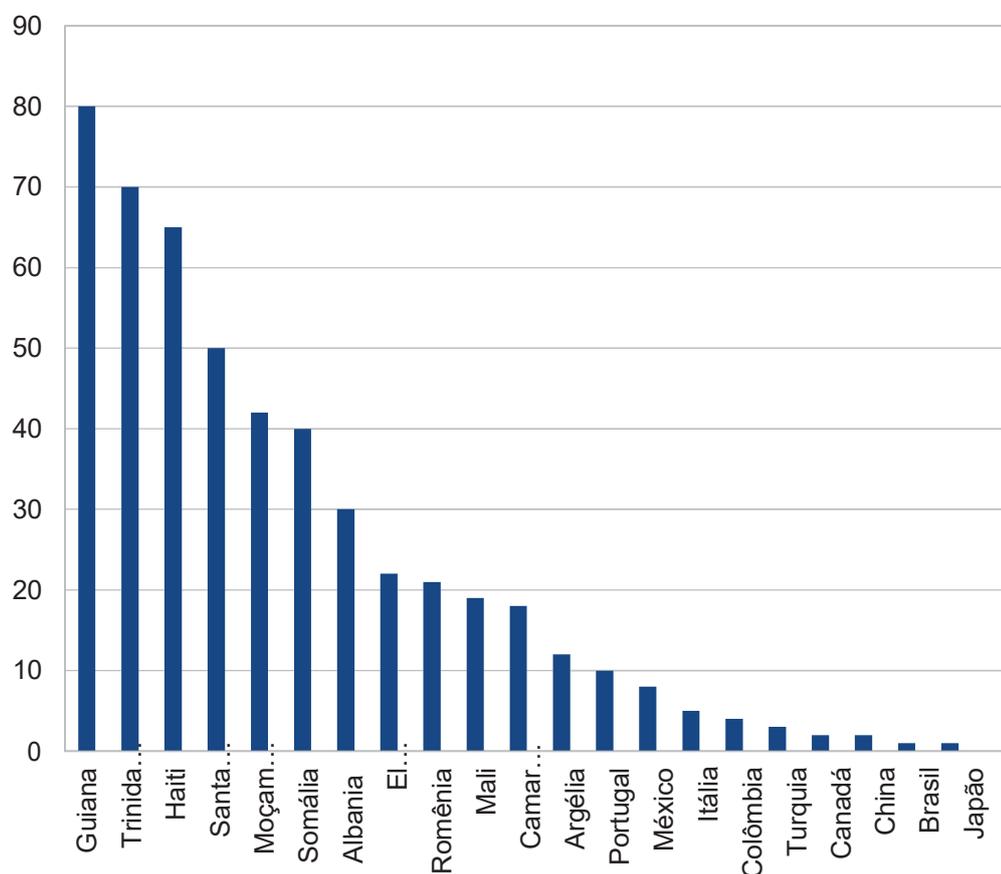
Como já visto, muitas são as razões para a migração em um contexto como o haitiano. A explicação unicamente econômica, conciliada a uma busca pela melhora das condições de vida em geral, como também uma possível facilidade na entrada em um determinado país, são suficientes para que o “Habitus migrante” seja acionado, onde aqueles que dispõem de mais capital de mobilidade têm mais chances de ser bem-sucedidos.

Bredl (2009), ao estudar os impactos que as remessas da diáspora haitiana têm nas famílias desses migrantes que ainda estão no país, aponta que, além de uma melhora no orçamento e no poder de compra, as crianças dessas famílias, que recebem remessas do exterior, têm mais anos de escolarização que as crianças que não têm parentes que migraram, uma vez que parte considerável dos orçamentos das famílias haitianas é dedicada à educação.

O nível elevado de sucesso escolar das crianças que recebem remessas pode ser um indicador de que a reprodução desse capital de mobilidade, que já ajudou a mandar um (ou mais) membros dessa família para a migração, é considerado como vital na continuidade de uma cadeia de migração fortemente baseada na educação de seus membros. Em estudo similar, Amuedo-Dorantes, Georges e Pozo (2010) compreendem que as remessas enviadas pelos migrantes no exterior para suas famílias no Haiti influenciam positivamente não apenas a escolaridade dos seus familiares, mas na acumulação de capital social de toda sua comunidade de origem.

Segundo a Unesco⁴⁷, nos principais países emissores, uma em cada cinco pessoas qualificadas emigram. Esses índices excedem os 20% de trabalhadores qualificados em regiões como o Caribe e em países altamente dependentes de emissões, tais como o Haiti, enquanto os principais países da ODCE disputam ativamente parte desses migrantes, como pode ser observado no Gráfico 1 a seguir.

47 Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>.

Gráfico 1 – Taxa de migração entre os mais qualificados por países selecionados (2010)

Fonte: UNESCO, 2019.

Cotinguiba (2014) demonstra que, dentre as idealizações e ambições dos migrantes haitianos ao chegarem no Brasil, o prestígio atribuído àqueles *diásporas*⁴⁸, que tiveram a oportunidade de estudar fora do Haiti, estava presente em muitos dos discursos. Portanto, é possível afirmar que o “Habitus migratório” desse grupo e sua estratégia não estão apenas baseados em seus objetivos econômicos, mas também em uma busca pela continuidade de seus estudos ou na oportunidade de escolarização de seus familiares. Os percursos educacionais são, portanto, determinantes no planejamento e no sucesso do projeto migratório.

⁴⁸ Novamente o conceito de Handerson (2015) é aqui utilizado. Nesse caso, como uma categoria substantiva que relaciona o haitiano migrante e a sua relação com o exterior de forma permanente, independentemente de seu *status* migratório.

3.4 Diáspora haitiana no Brasil

O Brasil entra como destino de fato para a migração haitiana após 2011, imediatamente após o sismo que atingiu a região de Porto Príncipe, em 2010. Entretanto, não é possível atribuir apenas ao terremoto o fluxo migratório em direção ao Brasil. Como visto anteriormente, a diáspora haitiana já figurava como um elemento estrutural no país, com destinos já tradicionais como França, EUA, Canadá e demais países do Caribe, sobretudo a dinâmica migratória com a vizinha República Dominicana.

Com o endurecimento das legislações migratórias nos países do hemisfério Norte, outros destinos passaram a ser considerados. Passando por um crescimento econômico consistente no período, o Brasil despontava como destino possível, ainda que não o preferencial. Somando a estabilidade econômica do período e o aumento da imagem positiva do Brasil no Haiti, atribuída em grande parte pela liderança desempenhada na Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH)⁴⁹, Brasil e Haiti foram colocados em uma maior proximidade política e cultural, que ia além daquela produzida pelas relações diplomáticas entre os dois países⁵⁰.

Para Audebert (2017), as possibilidades de trabalho, acesso e legalização moldam o espaço migratório da diáspora haitiana, que está em constante transformação, adaptando-se aos contextos migratórios e econômicos internacionais. Dessa forma, em 2012, quando o Estado brasileiro, de forma emergencial, por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), concedeu vistos humanitários para os haitianos, o Brasil passou a fazer parte definitivamente desse espaço migratório.

A Resolução Normativa nº 97/2012 (BRASIL, 2012) foi concedida na tentativa de inibir a migração irregular e em caráter humanitário emergencial, devido ao

49 A Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH) foi criada em 2004 pelo Conselho de Segurança da ONU, em caráter emergencial após a deposição do presidente Jean Bertrand Aristide. O Brasil assumiu o comando da missão em 2004 como forma de dar visibilidade à nova política externa executada pelo presidente Lula a partir de 2003; nesse reordenamento da posição brasileira na política internacional, estavam sobretudo o pleito brasileiro a um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU, artífice da intervenção e também o reposicionamento brasileiro como uma liderança regional na América Latina. Havia ainda o forte caráter humanitário e de cooperação Sul-Sul da missão que era um dos pilares da política externa naquele momento. (VIZENTINI, 2005).

50 Foram quatro visitas do presidente Lula ao país, no período anterior ao terremoto, com a assinatura de acordos de cooperação em várias áreas, sobretudo no combate à fome, destacando também o “jogo da paz” entre as seleções nacionais em 2004. A visita da presidente Dilma Rousseff, em 2012, foi vista como um incentivo à migração haitiana e contribuiu para a construção de uma imagem positiva do Brasil no Haiti. (BAPTISTE, 2018, p. 140).

agravamento da situação no Haiti em decorrência do terremoto (CNIg, 2012). Os fluxos de migrantes vinham ocorrendo em números crescentes desde 2010, utilizando os países vizinhos em rotas que comumente contavam com a porosidade da fronteira norte do país para a entrada de forma ilegal. Com a concessão dos vistos, solicitados em Porto Príncipe, na capital vizinha Santo Domingo ou nas capitais dos Estados Sul-americanos que faziam parte dessas rotas, tais como Quito e Lima, o fluxo foi regularizado e consideravelmente aumentado⁵¹.

Os estados do Norte eram a entrada, mas não o destino final, da maioria dos haitianos que vieram para o Brasil. A precariedade da estrutura dos serviços públicos nos estados que os receberam, somada à baixa capacidade de absorção dessa mão de obra por parte da economia local, foram determinantes para iniciativas de reterritorialização dentro do território nacional por empresas, ONGs, igrejas, Governo Federal ou mesmo empreendidas pelos próprios migrantes. Dessa forma, a passagem pelos estados do Acre, Amazonas e Roraima era precarizada pelo seu caráter temporário, uma vez que, em breve, esses migrantes teriam sua reterritorialização e inserção no mercado laboral em outras regiões do Brasil.

Os estados do Sul e do Sudeste receberiam a maioria dos migrantes, atraídos pelos centros urbanos ou ao interior dos estados do Sul para atender à demanda de trabalho da agroindústria da carne em crescimento⁵². Os empresários deste setor foram os primeiros a buscar esses migrantes no norte do país, ainda em seus acampamentos, em ônibus fretados pelas próprias empresas (MAMED, 2016). Em 2013, os haitianos se tornariam o principal grupo estrangeiro no mercado de trabalho nacional (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2014).

As condições precárias que marcam todo o trajeto desses migrantes, desde as rotas pelo norte do país, passando pela entrada e permanência nos acampamentos no primeiro acolhimento, ditam também a forma de recrutamento a que esses sujeitos são submetidos. Uma vez que sua inserção no mercado laboral brasileiro não é opcional, figura-se como a estratégia mais básica de sobrevivência.

51 Segundo Fernandes (2014), as filas e a crescente demanda de trabalho no consulado em Porto Príncipe exigiram que, em 2013, o CNIg deliberasse pelo fim do limite de 1.200 vistos anuais e a capilarização da emissão desses vistos em outras repartições diplomáticas.

52 O desemprego nas regiões oeste do Paraná e de Santa Catarina e na região serrana do Rio Grande do Sul, que concentram parte considerável da agroindústria de proteína animal, estava próximo de 3% no período da chegada da maioria dos migrantes haitianos. (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2014).

Villen (2012) afirma que o padrão precário a que os migrantes de todas as nacionalidades estão sujeitos em sua inserção nos mercados de trabalho, em todo o mundo, se estende não apenas às condições de trabalho, mas às suas condições de vida em geral. Dessa forma, a concessão dos vistos humanitários, o acolhimento na chegada, a entrada e o recrutamento desses migrantes no mercado de trabalho não encerram as discussões sobre as respostas que o Estado precisa dar em direitos e serviços básicos para uma política migratória completa e não contraditória, em que os aspectos apenas emergenciais são atendidos (VÉLAN; NOAL; FAINSTAT, 2014).

Ao passo que a política externa brasileira do período se posicionou como protagonista na questão haitiana frente à comunidade internacional, a fim de se consolidar como um líder regional, o mesmo não se efetivou na construção de uma política migratória que estivesse preparada para atuar nessa questão em todos os aspectos que ela exigia, e que correspondesse a posição que o Brasil almejava no cenário internacional.

3.5 Contexto migratório e o direito à educação dos migrantes nos estados brasileiros (São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Acre, Amazonas e Roraima)

Embora a gestão da política migratória seja uma atribuição Federal, a evidente lacuna de políticas federais que coordenem e orientem os entes da federação na gestão local da migração, coloca os estados e municípios como linha de frente não apenas no acolhimento desses migrantes, mas no atendimento a essa nova demanda nos serviços públicos, dentre os quais o caso de interesse da pesquisa aqui apresentada: a Educação ⁵³. Ao lado do Paraná, outros estados aparecem como receptores desses fluxos migratórios em maior número. Faz-se necessário, portanto, verificar, de forma breve, como esses estados da Federação, por meio das suas Secretarias Estaduais de Educação e dos instrumentos legais

53 De forma geral, é atribuição dos estados a oferta de ensino para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, enquanto que às prefeituras são atribuídas a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Embora essa seja a disposição mais comum das atribuições das responsabilidades na Educação entre os níveis de governo no Brasil, a legislação permite que ocorra uma duplicidade de atuações; isso se dá sobretudo em contextos nos quais os entes mais pobres da Federação abdicam de algumas de suas atribuições. Casos mais comuns ocorrem em prefeituras nas quais o estado, muitas vezes, assume as responsabilidades no atendimento do ensino fundamental, ou, em contrapartida, em alguns municípios que atendem toda a educação básica em sua rede, sendo São Paulo o exemplo mais emblemático. Há que se considerar, ainda, a consolidação, em anos recentes, de uma rede federal de ensino técnico em nível médio por meio dos Institutos Federais, em todos os estados da Federação.

criados em seus legislativos locais, têm lidado com as demandas relacionadas aos imigrantes e a educação.

Segundo o Relatório Anual de Migração e Trabalho⁵⁴, a maioria dos migrantes no Brasil se concentrou nos três estados do Sul e em São Paulo. Analisa-se brevemente as iniciativas de políticas públicas voltadas a essa população nos estados do Sul, uma vez que essa região é um dos principais destinos dessa nova imigração; e no caso de São Paulo por receber grandes fluxos de migrantes desde os anos 90. O Paraná por sua vez, será analisado mais detidamente no decorrer do trabalho. Também ganha destaque de análise os estados fronteiriços do Norte do país: Roraima, Acre e Amazonas, por serem a porta de entrada da maioria dos haitianos e venezuelanos, que são as nacionalidades mais numerosas entre os migrantes atualmente no Brasil.

3.5.1 São Paulo

Atraídos pela grande oferta de empregos, São Paulo desponta como o estado com o maior número de migrantes atualmente. A maioria se concentra na capital, que é o primeiro e único município do país a criar uma política municipal para imigrantes: a Lei 16.478/2016 (SÃO PAULO, 2016), que garante uma facilitação ao acesso dos serviços públicos municipais e na emissão de documentos, dentre outros avanços.

O grande número absoluto de migrantes na capital paulista se traduz no Decreto Municipal 54.645 de 2013 (SÃO PAULO, 2013), que permite aos migrantes votar e serem votados nos Conselhos participativos municipais, e também serem contratados pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos de Cidadania e na Coordenação de Políticas para Migrantes, participando, dessa forma, da condução política da cidade.

Em nível local, essa representatividade pode ser refletida nas mudanças institucionais para essa população, nos anos subsequentes: em 2014, com a criação do Centro de Referência e Atendimento para Migrantes (CRAI-SP), e em 2016, com a Lei 16.478/2016 (SÃO PAULO, 2016), a instituir a Política Municipal para a População Migrante que assegura a oferta e garantia da educação municipal, independente do status migratório ou documental da criança e sua família.

54 Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/ResumoExecutivo_PDF_1.pdf.

Essas iniciativas de política municipal de imigração despontam como inovadoras por assumirem, em nível local, as atribuições do Governo Federal na gestão da questão migratória. No âmbito da Educação, essa política viabiliza, localmente, o que garante o previsto pela Constituição (BRASIL, 1988) no que tange ao acesso à educação para todos, atingindo as crianças migrantes ao criar um núcleo de Educação Étnico-racial, que orienta ações pedagógicas nas escolas municipais, visando incorporar essa nova diversidade nas instituições. O projeto Dezembro Migrante é a mais importante:

[...] busca promover a ideia de que a presença de imigrantes nas escolas municipais gera benefícios para toda a comunidade escolar, contribuindo para a valorização da diversidade e ampliação do repertório cultural de alunos e professores. (SAMPAIO; BARALDI, 2019, p. 84).

A política migratória local também prevê a formação de professores da rede Municipal para traçar estratégias de melhor atendimento a esses alunos nas salas de aula.

A migração no estado, além de numerosa, está presente há mais tempo do que em outras regiões do país. Ao menos desde 2005, os bolivianos, contingente mais numeroso, chegam em grande número e em estimativas atuais que superam os 250 mil em todo o estado (MAGALHÃES, 2010). Devido a essa grande demanda, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou um guia de acolhimento aos estudantes migrantes a ser distribuído para as equipes gestoras das escolas públicas do estado. Sua função é orientar os profissionais desde a matrícula, expedição e interpretação de documentos, até a inserção e convívio na sala de aula desses alunos. O documento, elaborado pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), do Governo Estadual, vai além das rotinas escolares e das leis e normativas concernentes à Educação; ele orienta o atendimento diferenciado que esses alunos demandam, como se vê:

O primeiro aspecto a ser considerado para realizar o atendimento ao imigrante na unidade escolar é compreender que ele e sua família, ao chegarem ao Brasil, podem ter passado por inúmeras situações adversas em seus países de origem, por exemplo: • Violência física e/ou psicológica; • Situações de guerras ou conflitos armados; • Perseguição religiosa, política, racial, por orientação sexual ou de gênero; • Extrema vulnerabilidade social. (SÃO PAULO, 2018, p. 6).⁵⁵

O material ainda dispõe de recursos didáticos para uma educação plurilíngue a partir da intercompreensão como estratégia pedagógica:

a adoção das práticas intercompreensivas pode contribuir em muito para uma melhora do desempenho dos próprios estudantes brasileiros no que concerne às suas habilidades estratégicas e linguísticas de compreensão em línguas estrangeiras, mas também em língua portuguesa. (SÃO PAULO, 2018, p. 16).

Essa modalidade colocaria o alunado migrante no centro do processo de aprendizado. Sua língua materna seria utilizada como apoio no ensino do português (aos migrantes) e do conhecimento e variedade das línguas estrangeiras, e como elas podem se relacionar para além da sala de aula para os alunos brasileiros, sendo, assim, uma ferramenta pedagógica eficaz – não apenas na participação do aluno estrangeiro, mas também inserindo os alunos brasileiros em um processo de aprendizagem inclusivo e multicultural.

A questão migratória em São Paulo está no debate público desde os anos 90, o que tornou o estado apto a articular as melhores iniciativas sobre tema.

3.5.2 Estados fronteiriços: Acre, Roraima e Amazonas

As políticas realizadas pelos estados fronteiriços na questão migratória têm em comum a urgência com que as medidas foram tomadas a partir da chegada dos primeiros migrantes. Nenhum destes estados possui políticas públicas ou centro de atendimento institucionalizado para essa população. O mesmo pode-se dizer de políticas em âmbito educacional. Os estados são pontos de entrada e passagem para a remigração. O caráter temporário dos migrantes nesses locais, mesmo em grandes quantidades, pode explicar a ausência de ação do poder público e de iniciativas, ainda que incipientes, de políticas públicas específicas de iniciativa local.

Outro fator é a própria capacidade de ação desses estados, tendo em vista suas populações. Os estados da chamada Amazônia legal brasileira possuem baixa densidade populacional, e o recebimento de grandes fluxos migratórios causa grande impacto social.

Roraima conta com pouco mais de 500 mil habitantes e, até 2018, ao menos 50 mil venezuelanos haviam passado pelo estado. No Acre, as limitadas estruturas básicas dos serviços públicos das cidades fronteiriças de Brasileia e Epitaciolândia foram rapidamente sobrecarregadas pela chegada dos haitianos a partir de 2010 (MAMED, 2016).

As taxas de interiorização desses migrantes são bastante altas. No caso dos venezuelanos em Roraima, 78,0% dos que entravam no Brasil pelo estado logo em seguida remigravam para as regiões Sul e Sudeste (OLIVEIRA, 2019). Já no Acre, o estado também funcionaria apenas como uma porta de entrada: “a maioria dos migrantes já tinha em mente as cidades e estados para onde queriam ir, tendo em vista terem amigos e parentes nessas localidades” (BRASIL, 2015, p.61).

Estados e centros urbanos com uma maior rede de proteção social, economia e serviços públicos mais consolidados, tornam-se importantes centros de migrantes, como é o caso de Manaus, no Amazonas. Entretanto, o estado, devido ao seu histórico na migração da tríplice fronteira com a Colômbia e o Peru, mesmo com os fluxos recentes de migração, ainda vê o problema com um forte viés securitário (BRASIL, 2015).

A Operação Acolhida, primeira força tarefa humanitária do exército brasileiro a atuar dentro do território nacional, foi criada em 2018 para atender a crescente entrada de venezuelanos no Brasil pelo estado de Roraima, e em 2019 atuaria também no Amazonas devido ao grande deslocamento desses migrantes para lá. Em ambos os casos, a atuação das forças armadas se restringe ao atendimento emergencial de alojamento, alimentação e documentação desses migrantes.

Mesmo que a maioria tenha se deslocado para outros estados da Federação, e sua permanência nos estados do Norte do país tenha sido temporária, sua chegada fomentou o que Bauman (2017) considerou como um estigma constante a que os migrantes, em contextos precários, estão submetidos. Sua presença fomenta posturas agressivas por parte de autoridades e governos que, baseados na xenofobia e no racismo, os colocam como uma ameaça constante ao – muitas vezes precário – *status quo* do restante da população: “migrantes representam aquele fundo do poço indesejado que se situa ainda mais abaixo daquele em que eles próprios foram lançados” (BAUMAN, 2017, p. 18).

As marcadas animosidade e xenofobia se traduzem em postura de governantes, como no caso da governadora de Roraima que solicitou o fechamento de fronteiras com o país vizinho como forma de conter a crise⁵⁶, e os Senadores do mesmo estado que atribuem aos venezuelanos o crescimento da criminalidade⁵⁷. Ou ainda como no caso do governo do Acre que, passada a crise da chegada dos

56 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45266973>

57 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/02/13/senadores-de-roraima-cobram-aco-es-para-conter-viol>

haitianos em 2010, solicitou o ressarcimento de aproximadamente R\$ 12.000.000,00 (doze milhões de Reais) pela União por ter suportado os gastos sociais gerados pelos migrantes, que teriam deixado as contas públicas do estado em colapso⁵⁸.

Nesses estados, a atuação da Pastoral do Imigrante, do ACNUR e a ação emergencial do Governo Federal por meio do Exército Brasileiro, sobretudo após 2018 no contexto da Operação Acolhida, foram determinantes para o atendimento, ainda que precário, dessa população. Por se tratar de estados pouco populosos e com recursos limitados, em sua maioria dependentes dos repasses da União, a migração trouxe graves crises nos atendimentos dos serviços públicos, tais como saúde, educação e segurança, o que trouxe o acirramento nos discursos de agentes políticos, da imprensa e de setores da população. Essa animosidade, aliada ao caráter temporário da migração, torna improvável a constituição de políticas públicas que facilitem direitos e acolhimento, bem como as condições de fixação dos migrantes nesses estados.

3.5.3 Rio Grande do Sul e Santa Catarina

O Rio Grande do Sul tradicionalmente recebe muito migrantes do Mercosul, sendo os argentinos o grupo mais numeroso. A partir de 2010, com os processos de interiorização dos migrantes que chegavam ao Norte do Brasil, parte desses migrantes teve como destino final o estado sulista – principalmente a capital, Porto Alegre –, o que pode ser visualizado nas medidas do poder público frente à questão, tomadas em grande parte por pressões da sociedade civil.

Em 2012, o Governo Estadual cria o Comitê Gaúcho de Atenção para Migrantes, Refugiados e Apátridas; mas é na capital, através da prefeitura de Porto Alegre, em um esforço de política migratória local, que a maioria das iniciativas de políticas públicas para essa população se concretiza em ações – tais como os Centros de Acolhimentos nas rodoviárias para os recém-chegados; aulas de português; e a gratuidade no transporte público voltado aos migrantes, para auxiliar a frequentar cursos profissionalizantes e na busca de emprego⁵⁹.

58 Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15339454995&ext=.pdf>

59 Disponível em:

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=183850&PORTO+ALEGRE+CONQUISTA+CENTRO+DE+ACOLHIMENTO+PARA+IMIGRANTES.

O contexto migratório em Santa Catarina é bastante próximo do encontrado no Rio Grande do Sul, com a tradicional dinâmica da migração argentina realizada na fronteira Oeste dando lugar aos haitianos, que hoje são o contingente mais numeroso no estado, concentrados principalmente no oeste catarinense, recrutados pela iniciativa privada (principalmente o agronegócio).

O poder público estadual criou uma gerência de políticas de igualdade racial a imigrantes e, em 2019, por meio de Projeto de Lei na Assembleia Estadual, está sendo discutida uma Política Estadual de Atendimento aos Imigrantes, que, dentre os principais dispositivos, prevê a facilidade na obtenção de documentos e no atendimento aos migrantes nas repartições públicas, mesmo quando estes não estiverem com a documentação legal ou completa⁶⁰.

Entretanto, tal como em São Paulo e no Rio Grande do Sul, quando os governos estaduais são marcados, em um primeiro momento, por uma inércia sobre o tema, são as políticas locais encabeçadas pelas cidades que tomam a frente. O mesmo ocorreu em Santa Catarina, onde o GAIRF (Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiado de Florianópolis e Região) foi criado em 2014 por instituições da sociedade civil da capital, para o atendimento emergencial dos grandes contingentes – principalmente de haitianos que chegavam na região, com a proposta de ampliar e criar redes de apoio para o acesso a serviços públicos essenciais.

Não há, em Santa Catarina, uma política específica para educação desses imigrantes. Assim como no Rio Grande Sul, os esforços nesse sentido se dão principalmente na oferta de cursos de português, promovidos, em grande parte, por iniciativa das empresas do agronegócio que recrutam esses migrantes ainda nos acampamentos de acolhimento no norte do país.

No que tange as escolas públicas, o Governo Estadual coloca como responsabilidade de cada unidade escolar as adaptações curriculares necessárias para o ensino dos estudantes estrangeiros, e ações que favoreçam sua permanência e êxito na escola.

A partir desse breve levantamento, portanto, foi possível verificar a quase ausência de políticas educacionais em nível local para os alunos migrantes nos estados analisados. Com exceção de São Paulo, as demais regiões atuaram de forma emergencial, dependendo de instituições religiosas e internacionais, ou

60 Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/o-que-diz-o-projeto-de-politica-estadual-para-imigrantes-em-sc>

mesmo de intervenções diretas do Governo Federal, como no caso dos estados do Norte, para o atendimento mais básico e emergencial. Mesmo nos estados do Sul, acostumados com a dinâmica de migração fronteiriça do Mercosul, as iniciativas da migração interna e interiorização por empresas do agronegócio, buscando mão de obra, aliada a uma inércia nos poderes públicos estaduais, concentrou as primeiras ações na sociedade civil – entidades religiosas, prefeituras e nas próprias empresas contratantes desses migrantes, com cursos básicos de português e apoio nos serviços burocráticos iniciais.

O tema de Educação, específico para essa população, pode ser encontrado apenas nas ações municipais e estaduais de São Paulo, que convive com grandes fluxos migratórios há mais tempo, e onde houve uma efetiva política pública para a área. Nos demais estados, as iniciativas do poder público sobre os temas educacionais se concentraram nos processos de revalidação dos diplomas de estudos já concluídos por esses migrantes em seus países de origem, o que revela a visão dessas migrações como exclusivamente laborais e os migrantes apenas como mão de obra, desconsiderando as demais facetas presentes nesses movimentos migratórios – como, por exemplo, a migração familiar e a presença de crianças.

4. HAITIANOS NO PARANÁ

Como vimos, as constantes redefinições dos espaços e das possibilidades migratórias da diáspora haitiana desde 2012 colocaram o Brasil no horizonte migratório. A região Sul desponta como um destino possível nesse novo país de acolhimento e essa escolha se balizava pela possibilidade de oferta de empregos, em alta durante os primeiros anos da migração, mas não apenas: redes de acolhimento, organizadas por instituições como a Cáritas e a Pastoral do Migrante, também foram fatores determinantes na atração para o Sul do Brasil e para São Paulo. (OLIVEIRA, 2015).

Embora a capital Curitiba e sua região metropolitana se consolidem como um primeiro ponto de chegada para grande parte desses migrantes, certamente para muitos não foi o ponto final; as regiões sudoeste e norte do estado contam ainda hoje com importantes comunidades haitianas em centros urbanos de médio porte, atraídas em grande parte pelo agronegócio de proteína animal que segue como o principal empregador dos trabalhadores migrantes nessas regiões. (CAVALCANTI, 2020).

A capacidade da economia paranaense em atrair mão de obra estrangeira vem se revelando duradoura. Os dados do Observatório de Migrações Internacionais (OBMIGRA)⁶¹ apontam, por meio da abertura de postos de trabalho, o contínuo crescimento da presença migrante no Paraná nos últimos dez anos. Necessário salientar que, ao longo dos últimos dez anos, essa variação positiva na inserção laboral se baseia também fortemente nas mulheres migrantes, principalmente as trabalhadoras haitianas, mudando com isso o perfil da migração no estado. (TONHATI, 2020).

Os projetos migratórios estão em constante transformação e, para esses primeiros migrantes, além da desejada inserção laboral, havia cada vez mais a necessidade de uma continuidade ou terminalidade dos estudos: em um primeiro momento, de educação superior para os próprios trabalhadores, essencial para a empregabilidade e o melhor posicionamento no mercado laboral; e, num segundo momento, com a reunião familiar e a vinda de outros membros da família nos anos subsequentes, se transformaria também em uma demanda crescente pela educação

61 O Paraná figura hoje com cerca de 14% dos trabalhadores migrantes no país, com 20.000 postos de trabalhos em 2019. Ver: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf>

básica oferecida nas escolas públicas do estado – mais especificamente, para as crianças e os jovens, como abordado mais adiante nesta pesquisa.

Somado à qualidade e gratuidade dos serviços públicos, como saúde e educação, oferecidos nas cidades médias, esse conjunto de fatores certamente impacta nos processos de atração, inserção e integração dos migrantes no estado. Os dados também demonstram o aumento consistente das matrículas de estudantes na educação básica em todos os níveis de escolarização, o que pode ser visualizado nos dados do Censo Escolar apresentados mais adiante⁶² e revela que o Paraná passa a ser não apenas o receptor enquanto um destino possível da migração haitiana em busca de postos de trabalho, mas também se constitui como uma importante comunidade da diáspora haitiana por meio das redes estabelecidas no estado a partir de 2012 – que, como veremos adiante, têm na construção das trajetórias escolares um dos principais ativos.

4.1 Políticas Públicas para migrantes no Paraná

É possível afirmar que a política migratória constituída no Paraná a partir de 2016 configura-se como um exemplo de esboço de política pública de acolhimento, colocando o estado, ao lado de São Paulo, como precursores no debate nacional sobre o tema.

Instituído ainda em 2015, o Conselho Estadual de Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA), vinculado à Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado (SEJU), figura como o primeiro órgão consultivo e deliberativo do país para a construção de uma política migratória local. Constituído de forma paritária entre membros da administração estadual e da sociedade civil, o Conselho Estadual conta em sua composição durante o biênio 2019-2021, com representantes das Secretarias estaduais das áreas sociais (Saúde, Educação, Segurança e Família) do poder executivo e com representantes da sociedade civil, como ONGs, entidades religiosas e instâncias organizadas de representação dos migrantes.

O Conselho busca concentrar em um único órgão as novas demandas trazidas por esses fluxos migratórios. Embora o Estado estivesse habituado com a

62 Segundo o Observatório de Migrações Internacionais (OBMIGRA), nesse período de 10 anos, 22% das migrações no país foram oriundas de reunião familiar. Ver: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf>

migração dos países vizinhos na região da tríplice fronteira, esta nunca foi considerada um problema evidente, pois eram regulamentadas pelos acordos no âmbito do Mercosul. Já a nova migração trazia o que foi definido como uma “demanda total” (REZENDE, 2017). Esse atendimento vai desde o acolhimento e ajuda com documentação até o encaminhamento aos serviços públicos de saúde, educação e emprego. Para isso, uma das ações mais efetivas do Conselho Estadual foi a criação de um Centro de Informações para Migrantes, Refugiados e Apátridas. Criado para atendimento dessas demandas de serviços essenciais, com caráter multissetorial, sua função é concentrar e encaminhar em apenas um único lugar os atendimentos, sendo comum o Centro de Informações ser o primeiro local de atendimento procurado pelos migrantes, por tratar-se de uma instância de interlocução entre as pessoas e o Estado para facilitar o acesso aos serviços públicos em nível municipal, estadual e federal.

Pode-se atribuir, em certa medida, essa implementação célere de uma política estadual de acolhimento e atendimento aos migrantes, ao fato de as prefeituras do estado, sobretudo da capital, não encabeçarem iniciativas de política local no âmbito da migração, como ocorreu nas capitais dos estados vizinhos. Os primeiros atendimentos mais emergenciais foram em grande medida realizados por uma grande rede de entidades privadas, confessionais e organizações religiosas, tais como a Cáritas, Pastoral do Migrante e igrejas evangélicas, que auxiliaram nesse primeiro acolhimento quando o poder público ainda não estava atuante de forma organizada e centralizada.

O Paraná estabeleceu uma política mínima de atendimento e acolhimento em nível governamental (REZENDE, 2017), mas ainda carece de políticas públicas específicas, como a experimentada em São Paulo na Educação. A partir de 2017, a Secretaria de Educação do Paraná implementou cursos de português para estrangeiros, abertos à comunidade, em suas escolas estaduais e promoveu capacitações de professores de Língua Portuguesa para o ensino de não falantes da língua⁶³.

Com fins normativos, a Deliberação nº 09, de 2001 (PARANÁ, 2001), estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, coloca a garantia da matrícula dos alunos estrangeiros em qualquer tempo do ano letivo, mesmo que indocumentados, classificados por sua idade ou seu conhecimento do português. Tal

63 Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7340>

deliberação, redigida ainda no período anterior aos grandes fluxos migratórios que o Estado receberia anos mais tarde, e instituída à época para atender as dinâmicas de migrações do Mercosul, aborda o tema apenas em seu âmbito documental e burocrático, atribuindo às instituições de ensino as estratégias e formas de inserção e acolhimento desses alunos. Algumas delas serão abordadas nesta pesquisa.

Para a investigação do tema da presente pesquisa, é preciso considerar de que forma a demanda dos migrantes na Educação se revelou. A Secretaria de Estado da Educação (SEED) participou desde o início das iniciativas estaduais na constituição de uma política de atendimento aos migrantes, como membro participante das iniciativas do Conselho Estadual. Entretanto, não é possível afirmar que exista uma política educacional específica para os alunos migrantes na rede pública do Paraná.

Embora o estado conte com uma instância centralizada que atenda essas demandas, como é o caso do Conselho Estadual e seu caráter multissetorial, este é vinculado à SEJU, não havendo, portanto, uma política pública direcionada sobre o tema da migração nas demais áreas de atuação e oferecimento de serviço público do estado. Se nas demais áreas do estado o ativismo e a autonomia pessoal daqueles que trabalham nos atendimentos são a garantia de como a questão migratória é tratada (REZENDE, 2017), o mesmo acontece na educação do Paraná.

Ou seja, mesmo com seu pioneirismo na construção da política migratória, o estado atribuiu às escolas e suas equipes de direção, pedagógica e de professores em sala a condução de uma inserção e adaptação desses novos alunos no ambiente escolar e, por conseguinte, na sociedade brasileira.

Ainda anterior à instituição do Conselho Estadual, e para suprir as lacunas de diretrizes mínimas do Governo Federal, em 2014 era realizada a Conferência Estadual sobre Migrações e Refúgio do Paraná, promovida no âmbito das Conferências Nacionais sobre o mesmo tema realizadas naquele período. Nesse contexto, era traçado o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Paraná, 2014 – 2016. O Plano, formulado com a participação da sociedade civil, Universidade e com representação dos migrantes, trazia ações a serem desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais em seis eixos temáticos de atendimento a essas demandas: Educação; Família e Desenvolvimento Social; Saúde; Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; Segurança Pública e Trabalho.

No eixo Educacional foram traçadas metas, parcerias, previsão de cumprimento orçamentário e indicadores para efetivação das ações estabelecidas. As quatro propostas formuladas para a Educação foram:

- a. articular a inserção da temática da Migração, Refúgio e Apátridia em espaços educativos e de formação;
- b. desenvolver programas de ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas;
- c. estimular e desenvolver programas de ensino de língua estrangeira para funcionários e agentes de órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas;
- d. garantir o Pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino⁶⁴.

Após a realização das Conferências, com a criação do Conselho Estadual, o Paraná passaria a contar com um órgão centralizado que, em um trabalho concomitante com o Poder Executivo Estadual, poderia garantir a formulação e efetivação dessas políticas públicas voltadas para os migrantes não apenas na Educação, mas nas demais áreas.

Entretanto, a institucionalização desse fórum garantiu, como já observado, apenas um atendimento para as demandas mínimas – não traduzindo, portanto, na aplicação de políticas públicas efetivas e permanentes.

Das propostas do Eixo Educacional, apenas aquela que consta na própria Constituição (BRASIL, 1988) – o acesso à educação em nível básico – pode ser marcada como garantida. De forma parcial, a segunda proposta foi atingida a partir de 2017, com a criação de cursos de Português para estrangeiros na rede pública estadual, já mencionados neste trabalho e analisados mais detidamente nas próximas sessões.

As iniciativas de treinamento de educadores da rede para atendimento dos migrantes e refugiados, que constam na terceira proposta, contemplaram apenas alguns professores desses cursos de Português para estrangeiros implementados recentemente. A formação docente visava aplicar metodologias mais eficazes para fazer frente às diversidades encontradas em sala, uma vez que os alunos nessas turmas são jovens e adultos de várias nacionalidades e línguas diferentes.

Tem-se, portanto, que, das iniciativas propostas pelo Plano Estadual, a primeira foi a menos efetivada, visto que não há nenhuma diretriz curricular ou

64 Disponível em:

<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf>.

pedagógica da SEED que faz menção à questão migrante e sua inclusão nos espaços da escola. O tema é apenas abordado como conteúdo programático e tópico a ser estudado nas disciplinas que abordam o tema da migração, ou em iniciativas próprias dos professores e das equipes pedagógicas nas escolas.

4.2 Iniciativas educacionais de outros atores: a Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁶⁵

Os esforços da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello e do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira, em promover o acesso de migrantes e refugiados ao Ensino Superior público, devem ser entendidos como iniciativas próprias da comunidade acadêmica e da sociedade civil e, portanto, não confundidas com iniciativas do poder público estadual, que é o objeto principal da análise proposta nesta pesquisa.

Ainda assim, a comunidade universitária assumiu protagonismo no atendimento a migrantes, refugiados e apátridas. Tais ações devem ser consideradas como as primeiras e mais importantes iniciativas educacionais para esses estudantes em mobilidade e suas famílias ao se estabelecerem no Paraná.

Tal como ocorreu na Educação Básica, o Ensino Superior recentemente passou pelo aumento de demanda dos alunos em mobilidade⁶⁶. Assim, é possível traçar paralelos entre a atuação do Governo do Estado e a Universidade Federal em temas educacionais para migrantes pois, embora as iniciativas operem em níveis diferentes de ensino, seu alcance e sua efetivação se dão de forma semelhante.

É o caso do Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), concebido inicialmente para suprir as necessidades linguísticas mais emergenciais dos migrantes, e hoje uma ferramenta que, por meio da Extensão, atua no acolhimento desses na comunidade acadêmica, uma iniciativa semelhante ao CELEM – Português para falantes de outras línguas (Pfol) da rede estadual. As duas iniciativas atingem o mesmo público e garantem subsídios mínimos para a integração desses sujeitos.

65 Outras universidades no estado como a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) também ofertam cursos de português para migrantes aos seus estudantes e à comunidade em geral. A UFPR será o centro desta análise uma vez que as ações educacionais para esse público realizadas pela cátedra são mais abrangentes e abarcam todos os aspectos da vida acadêmica dos estudantes em questão.

66 Assim como nas escolas públicas, também no ensino superior os haitianos são o contingente mais numeroso dentre os estudantes migrantes na UFPR, sendo 63% do total, seguidos pelos venezuelanos (10%) e sírios (9%).

Sobre a burocracia enfrentada em todas as esferas do Estado brasileiro, o processo de revalidação de diplomas, essencial para a inserção laboral e a continuidade de estudos dos migrantes, mostra-se muitas vezes como um procedimento longo e que, não raro, se traduz em prejuízos ao solicitante. O processo para revalidação de diplomas de Ensino Superior expedidos no exterior foi simplificado recentemente através da Resolução nº 10/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade⁶⁷. O mesmo não ocorreu com o processo na rede pública, realizado para os diplomas da Educação Básica, já que não foi formulada uma normatização que se adequasse ao novo contexto migratório do país, tal como ocorreu nas universidades. A normatização que regulamenta o processo nas escolas data de 2001, bastante anterior à chegada dos contingentes migratórios mais recentes, e em descompasso com os esforços das IES em desburocratizar o procedimento.

Se na Educação Básica tem-se garantido, em lei, o acesso ao ensino para todos, as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem uma oferta menor e mais limitada na efetivação desse direito. Por isso, consideram o status jurídico dos migrantes e refugiados em suas iniciativas de acesso, priorizando os portadores de visto humanitário e solicitantes de refúgio (RUANO, 2019).

Na UFPR, o Programa Reingresso aproveita vagas provenientes de evasão nos cursos de graduação para oportunizar a continuidade de estudos desses estudantes que tiveram suas trajetórias acadêmicas interrompidas pelo processo migratório. Já o vestibular especial para migrantes e refugiados, desde 2019, garante o ingresso diferenciado para esses sujeitos na Universidade Pública com a disponibilização de vagas suplementares nos cursos de graduação.

Sobre o acesso ao Ensino Superior, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello orienta:

Um dos principais desafios em relação às políticas de ingresso é sensibilizar institucionalmente os gestores universitários sobre a situação específica das pessoas refugiadas, cujo acesso à documentação pode ser restrito. Além disso, é necessário articular junto ao governo federal mecanismos específicos para comprovação de conclusão do ensino médio por parte dessa população. (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 11).

67 Disponível em:

<http://www.prograd.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2017/10/resolu%C3%A7%C3%A3o-10-17-cepe.pdf>.

Tão importante quanto a garantia ao acesso, é a oportunidade para uma aclimação bem-sucedida e a decorrente permanência na universidade, elementos que são determinantes para o sucesso acadêmico e escolar desses estudantes em mobilidade. Em 2019, a UFPR institucionalizou o Programa Ano 0, visando garantir adaptação, acolhimento, integração e inserção à vida universitária e social do país. Conforme a resolução que o institui, o Programa objetiva:

- I. dominar minimamente os códigos e práticas linguísticos e culturais em língua portuguesa, indispensáveis para acompanhar com proveito as demais aulas e atividades formativas;
- II. compreender a sua inserção na sociedade brasileira como um sujeito de direitos e deveres, em plenas condições de desenvolver-se no plano pessoal e profissional e contribuir com o seu conhecimento e trabalho para a construção de relações sociais mais equitativas e democráticas;
- III. conhecer e interagir com a vida acadêmica e administrativa da Universidade, particularmente da coordenação de cursos, dos departamentos, da biblioteca etc.;
- IV. compreender o currículo do curso no qual o estudante está matriculado, suas exigências e possibilidades; [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020).

Além das diretrizes expostas acima, o projeto pedagógico do Programa Ano 0 chama a atenção ainda para o acréscimo na carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa, Legislação Brasileira e Informática, num esforço de diminuir as desvantagens e dificuldades encontradas pelos estudantes migrantes quando de sua chegada ao país, e habituar os alunos aos códigos e exigências da vida acadêmica em sua retomada ou início dos estudos.

Essas dificuldades são também encontradas e, é possível afirmar, possuem uma incidência ainda maior, quando levadas para o contexto das crianças e adolescentes na Educação Básica. Ainda assim, não existe, por parte do poder público, esforços para dirimir as primeiras dificuldades encontradas pelos estudantes. Em casos como esses, as estratégias adotadas pelas escolas muitas vezes limitam-se em proporcionar anos letivos nos quais os alunos migrantes são subavaliados, seja pela sua falta de domínio da língua e/ou pela falta de documentação e a consequente incompreensão dos códigos escolares, uma vez que não há diretrizes gerais. Não raro, essa lacuna no primeiro acolhimento escolar e o não reconhecimento dos saberes trazidos pelo aluno podem iniciar um ciclo de reprovações e desinteresse pela educação no país de acolhimento, que será demonstrado de modo mais aprofundado na presente pesquisa.

Ainda sobre a atuação da UFPR, destaca-se o Projeto Pequenos do Mundo, direcionado aos filhos dos migrantes que são atendidos nos programas multidisciplinares da Universidade. As atividades do Projeto Pequenos do Mundo têm como finalidade contribuir para o desenvolvimento e a integração dessas crianças, filhos dos migrantes atendidos, enquanto seus pais participam das atividades do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira, tais como as aulas de Português e Informática oferecidas.

Convém ressaltar que essas ações, aqui brevemente descritas, baseiam-se no tripé que subsidia as atividades da Universidade: Ensino, Extensão e Pesquisa. No que concerne a pesquisa sobre educação e migração, destaca-se a criação do grupo “Educação e deslocamentos humanos forçados: trânsitos interdisciplinares”, que tem, em suas linhas de atuação, o objetivo de aprofundar as investigações, ainda incipientes na academia, sobre o tema. De modo colaborativo entre as áreas do saber e utilizando a expertise e boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, buscar-se-á, com esse grupo de pesquisa, compreender melhor as dinâmicas educacionais que a migração enseja, a nível local e regional, onde essa pesquisa se enquadra, mas também entendendo as discussões educacionais dos migrantes em todo o Brasil e nas experiências ao redor do mundo.

Podemos observar que a atuação da UFPR, coordenada pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello, responde por significativas iniciativas de acolhimento e de proteção à migração educacional, algumas delas inéditas pelas especificidades do Ensino Superior, tais como o Programa Reingresso e o vestibular especial; e outras, como o Projeto Ano 0, que poderiam ser replicadas em uma outra escala na Educação Básica. Isso posto, a interlocução regida pelos exemplos dados poderia ser uma importante norteadora no desenvolvimento de iniciativas semelhantes na rede pública paranaense.

4.3 Estudantes estrangeiros na rede pública do Paraná

Antes de adentrar nos pormenores quantitativos da disposição dos estudantes migrantes na rede pública do Paraná, faz-se necessária uma explicitação da organização da Educação Básica no Brasil, ou seja, quais são as suas modalidades e etapas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece a divisão da Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio. Há, ainda, a depender da oferta nas redes públicas, a Educação Profissional e Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Cada uma dessas modalidades é constituída por aspectos relevantes na sua oferta e em seu alunado respectivamente atendido, que devem ser considerados para uma compreensão devidamente contextualizada nas análises e estudos sobre a educação pública em nosso país.

Isso posto, tem-se que a Educação Infantil figura como a primeira etapa educacional, na qual objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos dentro de variados campos de experiências visam garantir o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, em seus aspectos cognitivo, físico, motor, psicológico, cultural e social. No contexto de uma educação de crianças migrantes, a Educação Infantil é essencial: nessa primeira experiência institucionalizada de educação e cuidados se dá a primeira experiência de socialização em contexto escolar dessas crianças, e não só o espaço, mas também o sentido de acolhimento e cuidado que essa modalidade proporciona, sobretudo para os pais trabalhadores e recém-chegados a um novo país, mostra-se imprescindível.

O Ensino Fundamental, por sua vez, é dividido entre os Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e os Anos Finais (do 6º ao 9º ano), e é a etapa na qual os estudantes se apropriam de saberes nas mais variadas áreas do conhecimento – sendo que nos Anos Iniciais destacam-se os conhecimentos relativos à alfabetização e ao letramento, e nos Anos Finais a complexidade e a variedade de conhecimentos aumentam gradativamente. É no Ensino Fundamental que a maioria dos alunos migrantes estão matriculados na rede pública do Paraná, com destaque para o fato de que, nessa etapa, devem ser desenvolvidas as competências necessárias para a alfabetização, o aprendizado da língua e a interiorização sistematizada das normas e dos códigos escolares e sociais.

Subsequentemente, o Ensino Médio está diretamente ligado à inserção dos jovens no mercado de trabalho e aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como ao ingresso e à continuidade dos estudos no Ensino Superior, além do decisivo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico nos seus três anos de duração (EDUCAMAISBRASIL, 2019)⁶⁸. Como veremos mais adiante na presente pesquisa, é nessa etapa que as desigualdades se acentuam e o

68 Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/como-e-formada-a-educacao-basica-brasileira>.

fracasso escolar pode se tornar uma regra entre os estudantes migrantes.

Por sua vez, a Educação Técnica e Profissionalizante ofertada na rede estadual do Paraná busca promover uma maior inserção dos jovens e adultos cursistas no mercado de trabalho, sendo tradicionalmente oferecida no período noturno e, em sua proposta pedagógica, contando com estágio e aulas práticas na área de atuação escolhida. Para os alunos migrantes, essa modalidade é comumente procurada como alternativa, devido às restrições e dificuldades no acesso ao Ensino Superior, que persiste sendo a regra para as classes populares no Brasil.

Por fim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser cursada a partir dos 15 anos para conclusão do Ensino Fundamental, e dos 18 anos para o Ensino Médio. Foi concebida como modalidade para a retomada dos estudos daqueles que, por questões socioeconômicas, não concluíram sua escolarização no tempo regular. Assim como a Educação Profissional, atende os estudantes trabalhadores e sua oferta se caracteriza por grande flexibilidade e duração mais curta, podendo ser concluída através de exames certificadores antes do término do curso (EDUCAMAISBRASIL, 2019).

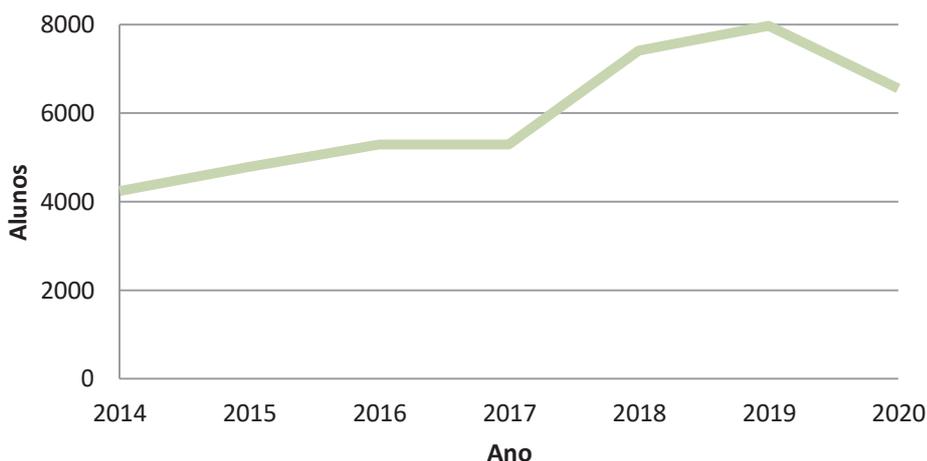
Identificou-se que essa modalidade foi a primeira a despertar a atenção do poder público no Paraná para a questão da educação dos migrantes. A produção acadêmica também centrou suas atenções na modalidade, uma vez que o foco da maioria dos primeiros estudos sobre o tema também versa sobre a EJA e as dificuldades encontradas pelos estudantes migrantes (FROCHTENGARTEN, 2008; MOREIRA, 2007). O marcado protagonismo da EJA nas análises da migração educacional deve-se, em grande parte, ao fato de essa modalidade ser a mais acessada pelos primeiros fluxos de migrantes a partir de 2010 nas cidades brasileiras, em um aumento contínuo de cerca de 75% das matrículas de migrantes nessa modalidade entre 2010 e 2019 (OBMIGRA, 2020).

Herdeira direta dos programas de alfabetização de adultos, encabeçados por Paulo Freire nos anos 1970, a EJA possui não apenas o recorte etário em seu alunado, mas também o recorte social. Os estudantes migrantes nessa modalidade buscam-na não apenas pela interrupção de seus estudos em seu país de origem, mas também, muitas vezes, pela falta de documentação causada pelo processo migratório; o que impede a revalidação de sua escolaridade e conseqüentemente leva ao não reconhecimento de sua formação acadêmica e de seus saberes

anteriores trazidos do país de origem, forçando-os a retomar sua escolarização básica, muitas vezes já finalizada antes da migração. Nesses casos, a EJA surge para os migrantes como a alternativa mais rápida (e gratuita) para uma inserção imediata no mercado laboral, se comparada ao longo percurso do ensino regular.

Isso posto, traz-se daqui em diante, em gráficos, o panorama geral da disposição dos estudantes estrangeiros⁶⁹ matriculados na rede pública do Paraná. Com a análise dos números (Gráfico 2) é possível observar que, para o ano de 2019, os números chegaram a 7.974 matrículas – o maior índice desde que os dados do Censo Escolar estão disponíveis⁷⁰. De 88 nacionalidades diferentes, o número de matrículas dos alunos estrangeiros chegou a aproximadamente 0,5% do total de 2.003.171 matrículas na rede⁷¹.

Gráfico 2 – Matrículas de estudantes estrangeiros – geral



Fonte: Censo escolar 2014 - 2019; Sistema de Registro Escolar (2020).

69 O termo *estrangeiro* utilizado aqui é a mesma nomenclatura utilizada nos sistemas da SEED para designar aos estudantes não brasileiros.

70 Somente a partir de 2014 os dados das redes municipais e estaduais aparecem unificados para o Censo Escolar. Anteriormente, somente os dados das estaduais eram captados, pois cada prefeitura possuía um sistema próprio. A fim de mostrar um panorama mais amplo de toda a rede pública, a escolha deste trabalho foi a de utilizar os dados a partir de 2014. O Censo Escolar, entretanto, é realizado anualmente desde 2007.

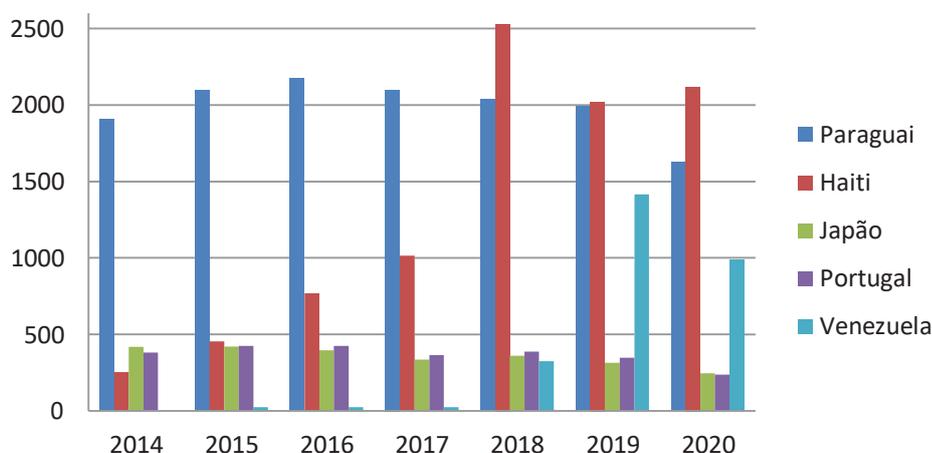
71 Segundo a UNESCO, ao menos 15% dos estudantes têm antecedentes migratórios nos países da OCDE que mais recebem migrantes (Canadá, Austrália, Suíça e Nova Zelândia). Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190008por.pdf>.

Os dados referentes ao ano de 2020 são do Sistema de Registro Escolar⁷² que captou uma queda nos números (6.558) de matrículas de estudantes estrangeiros pela primeira vez desde o início da série de dados. O momento referencial dessa queda é o mês de julho de 2020, em um contexto onde as escolas estavam fechadas e as aulas sendo ministradas de forma remota devido à epidemia do Covid-19. Cabe pontuar que esse cenário de estagnação econômica ainda deverá ser analisado com relação aos seus efeitos educacionais, uma vez que tal contexto certamente contribuiu para a evasão escolar de uma parcela desses alunos. Uma nova migração em território nacional ou um contexto de retorno não planejado aos países de origem de parte desses migrantes, ou seja, essa migração sazonal causada pela pandemia e agravada pela crise econômica decorrente dela, afeta diretamente os mais pobres e interrompe de forma brusca as trajetórias escolares.

A rede pública de ensino apresenta uma perda de aproximadamente 2% do seu total de matrículas ao ano. Mesmo com a queda dos números gerais de estudantes migrantes em 2020, esse recuo não é observado nas matrículas dessa população. O crescimento constante, que chegou a 50% em 4 anos, foi fortemente respaldado pelos constantes e crescentes fluxos migratórios de haitianos e venezuelanos.

Com relação às nacionalidades presentes em nossas escolas, ao analisar o Gráfico 3 é possível observar que, a partir de 2018, os haitianos tornam-se o grupo nacional mais expressiva, seguida dos paraguaios, cujos números altos e constantes podem ser explicados pela dinâmica da tradicional migração na região da tríplice fronteira.

⁷² Os dados do Censo Escolar são tradicionalmente divulgados no ano seguinte.

Gráfico 3 – Nacionalidades com maior presença

Fonte: Censo escolar 2014- 2019; Sistema de Registro Escolar (2020).

Também é possível observar a forte presença venezuelana a partir de 2018, momento em que a crise humanitária no país vizinho faz com que a migração venezuelana se torne a principal recebida pelo Brasil atualmente. A entrada desses migrantes ocorre através dos estados do Norte e com uma posterior interiorização para as demais regiões do país, em movimento similar ao que ocorreu com a migração haitiana a partir de 2012.

Entretanto, apesar desse rápido crescimento, os venezuelanos ainda figuram como a terceira maior nacionalidade na rede pública, tendência que deve ser observada por estudos posteriores devido ao forte engajamento do Governo Federal na questão migratória venezuelana no contexto da Operação Acolhida.

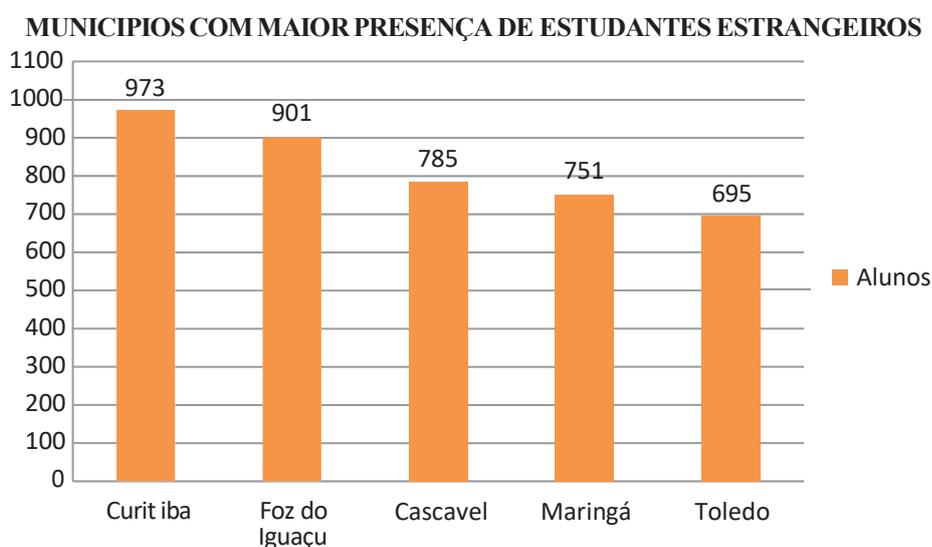
Outro elemento a ser destacado pela variação nos números de matrículas entre 2017 e 2020 dos alunos venezuelanos é a grande mobilidade desses migrantes em um período curto de tempo, o que sugere o Paraná como ponto de passagem dessas famílias e não como destino final. As demais nacionalidades (portugueses e japoneses), se mantêm em números constantes nos anos observados.

Com relação à distribuição geográfica, é possível observar uma capilaridade e distribuição em quase todas as regiões do estado⁷³, não se concentrando apenas na

⁷³ Com exceção de Curitiba, que possui um núcleo próprio, e sua região metropolitana, que é dividida em Área Metropolitana Norte e Sul. O estado do Paraná é dividido administrativamente em

capital como principal centro urbano e econômico do Estado. O Gráfico 4 indica que cidades de médio porte, tais como Maringá, Cascavel e Toledo, atraem grandes contingentes de trabalhadores migrantes e suas famílias devido, em grande parte, à forte indústria de agronegócio nessas regiões, e centros regionais como Foz do Iguaçu mantêm um grande número de alunos paraguaios e argentinos nos municípios ao longo da fronteira.

Gráfico 4 – Municípios com maior presença de estudantes estrangeiros – 2020



Fonte: Sistema de Registro Escolar (2020).

Observando a dispersão das matrículas dos alunos haitianos no Paraná, é possível afirmar que a dinâmica das oportunidades ofertadas pelo agronegócio é determinante na fixação desses migrantes em certas regiões do Estado.

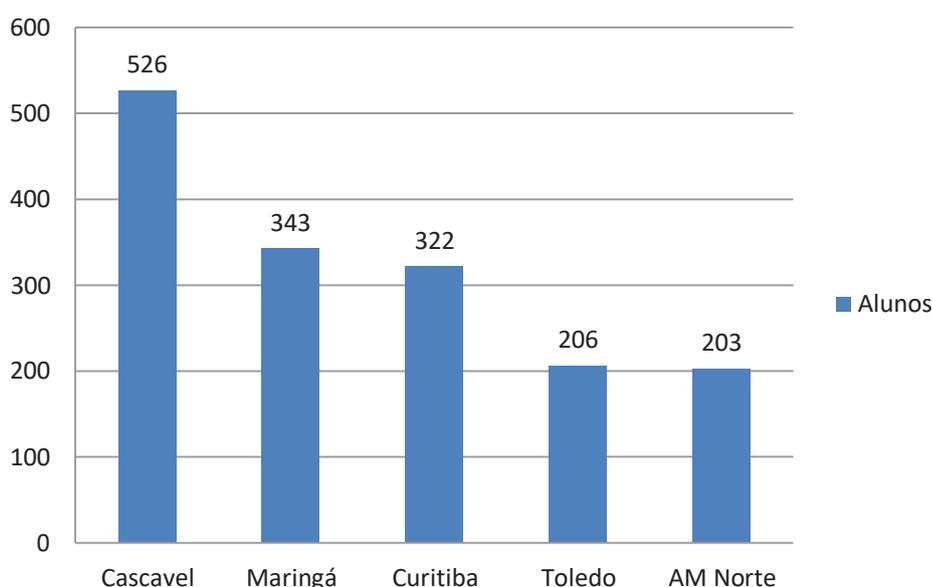
O agronegócio de proteína animal atuou de forma determinante no recrutamento dessa mão de obra quando os primeiros fluxos migratórios de haitianos chegaram ao norte do país (MAMED; LIMA, 2015). Essa fronteira do agronegócio no interior paranaense se configura como um dos setores da economia que, em comparação com os demais, passou relativamente intocado pela recessão causada pela pandemia, o que explica a busca e a fixação desses migrantes nessas regiões, mesmo em um cenário de crise, e também explica o fato do setor

32 núcleos regionais que compreendem as maiores cidades de uma região e seu entorno. Os dados aqui apresentados referem-se a esses núcleos, e não apenas aos municípios nominados nos gráficos.

concentrar mais migrantes que a capital e sua região metropolitana, que são tradicionais centros de atração de trabalhadores migrantes internos e externos.

No Gráfico 5, a divisão administrativa nominada Área Metropolitana Norte⁷⁴ (AM Norte) concentra alguns municípios no entorno da capital do Estado (Almirante Tamandaré, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Pinhais e Piraquara), todos com grande oferta de empregos na indústria e no setor de serviços. Entretanto, cerca de 72% das matrículas de alunos haitianos dessa região se encontram no município de Pinhais, cidade que, desde o início dos fluxos migratórios, estabeleceu uma rede de acolhimento e apoio a esses migrantes, o que garantiu não apenas a continuidade da migração, como também o estabelecimento dessas famílias no local.

Gráfico 5 – Municípios com maior presença de alunos haitianos - 2020



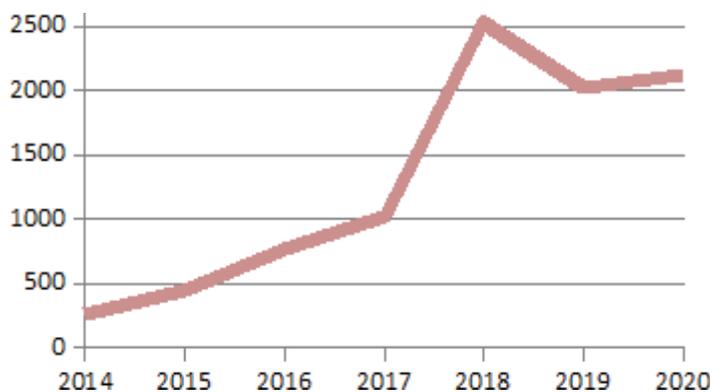
Fonte: Sistema de Registro Escolar (2020).

Desde 2017, os haitianos respondem por cerca de 30% do total de estrangeiros nas escolas paranaenses. Ao analisarmos os números apenas das matrículas dos estudantes haitianos, podemos observar que o seu crescimento se deu em consonância com o crescimento das matrículas do total de alunos estrangeiros, assim como a queda no número de matrículas em 2020, observado no

⁷⁴ A outra região administrativa da região da capital é a Área Metropolitana Sul, que compreende os municípios de Araucária, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Rio Negro e São José dos Pinhais. Todos esses municípios contavam com 72 matrículas no ano letivo de 2020.

Gráfico 2, se repete nos índices das matrículas dos alunos haitianos no Gráfico 6 para o mesmo ano.

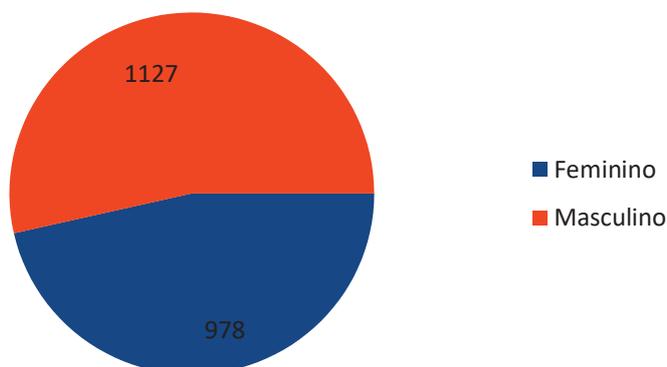
Gráfico 6 – Matrículas estudantes haitianos no Paraná



Fonte: Censo Escolar (2014-2019); Sistema de Registro Escolar (2020).

Entretanto, é possível afirmar que o crescimento e a manutenção desses números no período analisado indicam o Paraná como um Estado onde essas famílias se fixaram e onde, certamente, possuem redes de acolhimento e apoio que favorecem a continuidade da migração e o êxito em sua integração e permanência, embora também estejam sujeitos às dinâmicas de mobilidade – como apontaram Baeninger e Peres (2017) sobre essa especificidade na migração haitiana, uma vez que, munidos de documentos, sua dinâmica de migração não se esgota, mantendo uma mobilidade dentro do território nacional, de acordo com suas necessidades de inserção laboral.

Em relação ao gênero, o Gráfico 7 demonstra números bastante próximos, o que para Silva e colaboradores (2018) pode ser atribuído, como já exposto nesse trabalho, a uma mudança do perfil migratório, de jovens homens adultos, nos primeiros migrantes que chegaram ao país, para famílias inteiras: resultado direto da reunificação familiar e as garantias legais do Brasil como destino seguro. Após a concessão do visto humanitário em 2012 para os nacionais do Haiti, mulheres e meninas, podiam, agora, ser trazidas com a segurança das rotas migratórias, que deixaram de ser terrestres (em empreendimentos que eram, muitas vezes, ariscados através da fronteira da região amazônica), e passaram a ser majoritariamente aéreas. Constituíam-se, dessa forma, um fator de atração migratória que aumentou a presença das mulheres entre os migrantes haitianos, ainda que os homens ainda sejam mais numerosos.

Gráfico 7 – Estudantes haitianos por gênero

Fonte: Sistema de registro escolar (2020).

Ménard (2013) afirma que as desigualdades educacionais no Haiti se mostram ainda mais proeminentes ao atingir as meninas, uma vez que na escolha que os pais haitianos muitas vezes precisam fazer entre qual filho mandar para a escola, são as mulheres as escolhidas para renunciar a esse direito, sendo incumbidas das tarefas domésticas e do cuidado dos irmãos mais novos. Segundo a autora, por esses motivos, o abandono escolar no Haiti é muito mais comum entre as meninas do que entre os meninos. A migração sugere um novo cenário, uma vez que os números demonstram que uma paridade de gênero, ao menos no acesso, é possível no Brasil e nos demais países de acolhimento⁷⁵.

Vê-se que essa grande mobilidade, presente na migração laboral, pode reforçar “a imagem ideal do migrante homem, jovem, solteiro e sem filhos” (BAENINGER; PERES, 2015, p. 134). Essa imagem tem reforçado até mesmo o desenvolvimento de ações no âmbito educacional.

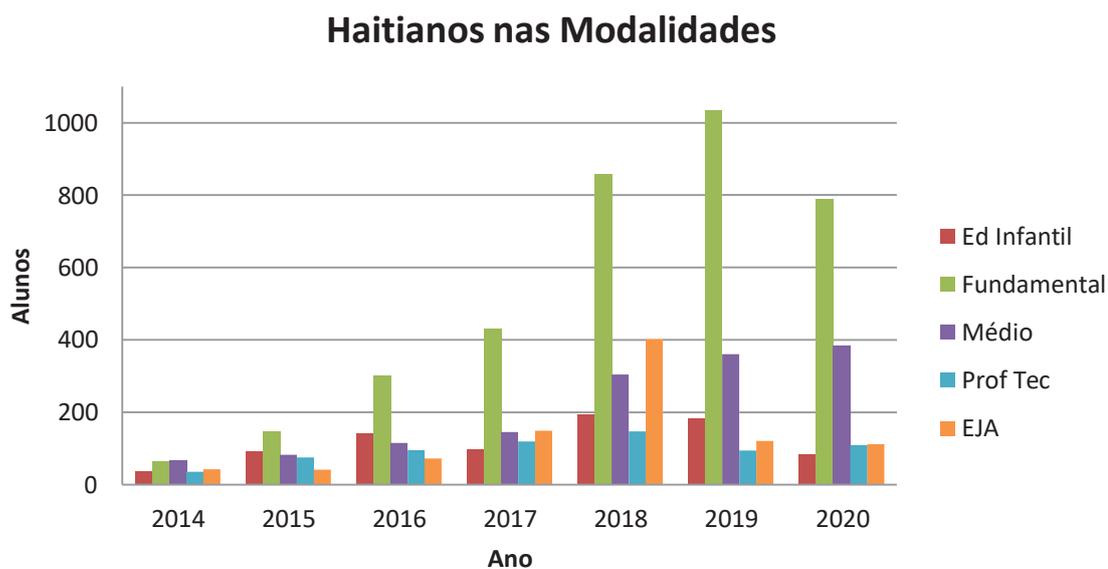
As ações mais frequentes, voltadas para a população migrante, desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, são compreendidas e têm como público os estudantes jovens e adultos. Dentre essas iniciativas estão os cursos de português para Estrangeiros na rede estadual (CELEM), que são ofertados para maiores de 15 anos ou nos anos finais do ensino fundamental, e aulas de apoio ao aprendizado de Português que são

⁷⁵ Dados sobre equidade de gênero no contexto migratório a nível global e nacional estão, respectivamente, disponíveis no relatório anual da UNESCO (2019), disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>, e no relatório anual da OBMIGRA (2020), disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf.

disponibilizados aos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual.

Embora estas sejam medidas importantes para a integração e inserção no mundo do trabalho desses migrantes, elas atingem a minoria dos alunos estrangeiros na rede. De acordo com o Gráfico 8, em 2020 cerca de 5% dos haitianos matriculados na educação básica estavam inscritos na modalidade Educação de Jovens e Adultos, o que demonstra uma alta escolarização de uma parcela desses migrantes que chegam ao Brasil com seus estudos já concluídos, mas demonstra, sobretudo, a invisibilidade para o poder público da maioria dos haitianos nas escolas: as crianças matriculadas nas séries do ensino fundamental.

Gráfico 8 – Matrículas de haitianos nas modalidades de ensino



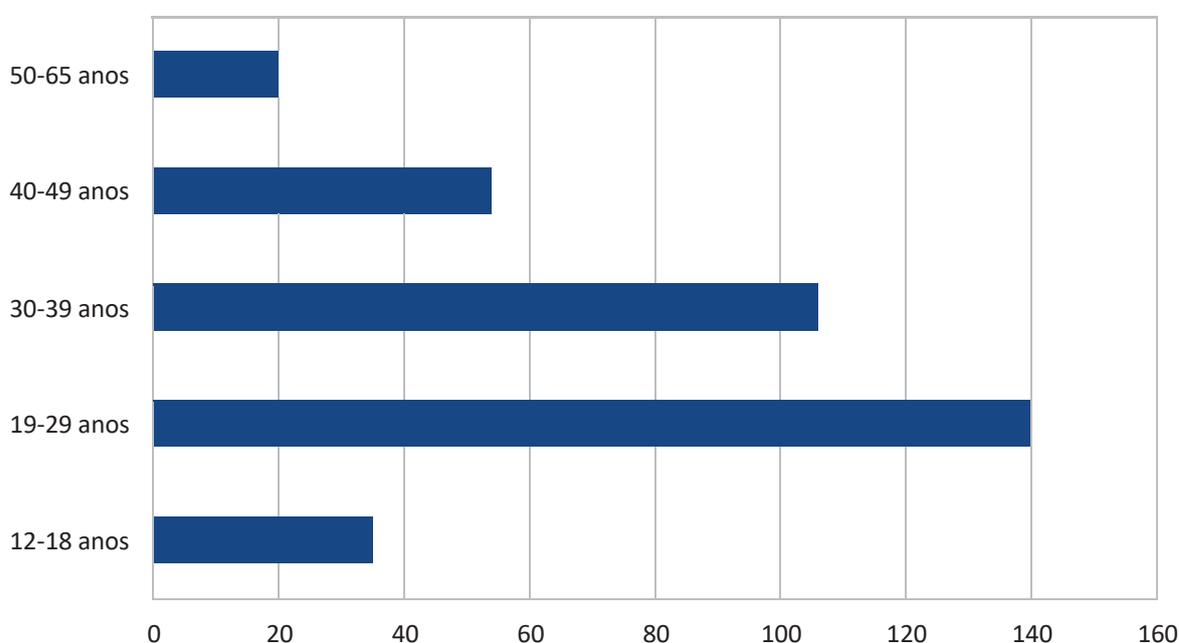
Fonte: Censo Escolar (2014 - 2019); Sistema de Registro Escolar (2020).

O curso de português para estrangeiros, ofertado na modalidade CELEM (Centro Estadual de Línguas Estrangeiras Modernas), foi implementado na rede estadual de ensino em 2017 e atendia, em 2020, cerca de 356 alunos, de 18 nacionalidades, em 11 municípios do Paraná. Desse montante, pouco mais de 60% eram haitianos, o que nos sugere que, mesmo considerando a grande mobilidade desses migrantes, o domínio do português pode indicar a intenção desses migrantes haitianos em permanecer no Brasil por mais tempo que a maioria das demais nacionalidades.

Considerada a principal iniciativa em âmbito educacional voltada para a população migrante, essa modalidade desempenha uma função essencial na integração dessa população, sobretudo no mercado de trabalho, uma vez que o domínio da língua local possibilita acesso facilitado às oportunidades de emprego.

Entretanto, como evidenciado nos Gráficos 8 e 9, tal iniciativa deixa de fora as crianças migrantes em idade escolar que cursam a educação básica, e prioriza os migrantes em idade laboral. Isso se confirma com a oferta desses cursos de Português, que se dá, em sua maioria, no período noturno, o que inibe que boa parte dos alunos menores de idade consiga frequentar essa oferta educacional. Dessa forma, a aquisição da língua de acolhimento por parte das crianças e jovens nas escolas se dá sem o apoio institucional, muitas vezes promovido apenas pelas próprias escolas e professores em empreendimentos de ativismo pessoal de integração dessas crianças nas atividades em sala, para que elas não fiquem ainda mais para trás nos conteúdos passados além do atraso escolar que a situação de sua mobilidade já proporcionou.

Gráfico 9 – Faixa etária dos alunos estrangeiros matriculados no CELEM – Português



Fonte: Sistema de Registro Escolar (2020).

Apesar do grande desafio que essas crianças não falantes do português possam representar para as escolas e para os educadores, este não é um desafio

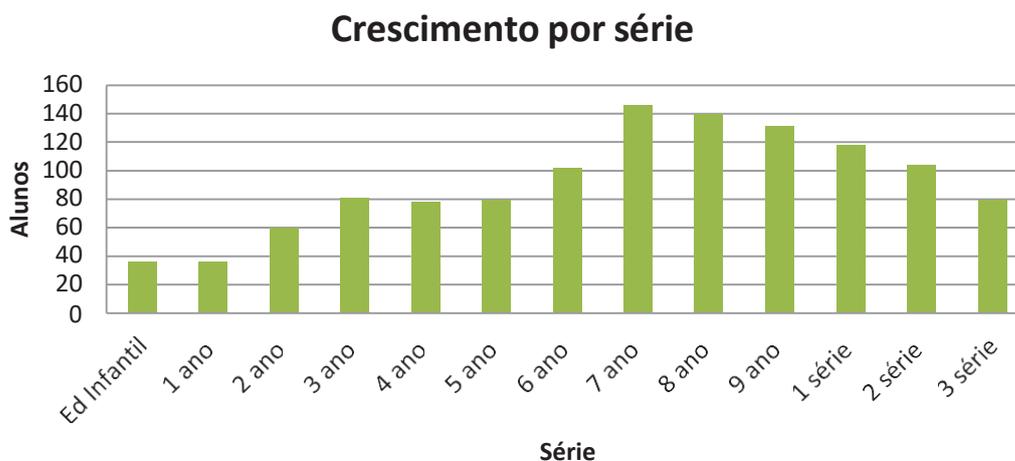
exclusivamente pedagógico ou que diz respeito apenas à escola. Orellana (2001), ao analisar uma comunidade de migrantes mexicanos nos EUA, aponta que as crianças desempenham um papel essencial como interlocutores culturais e tradutores ao serem, muitas vezes, os primeiros de sua família a dominar a língua de acolhimento, auxiliando, com isso, seus responsáveis – não apenas no relacionamento com a escola, mas com a sociedade toda.

In many ways they are the experts, and their ability to engage successfully with the complex demands of modern life matters for their families' well-being and integration into U.S. society. Children's work facilitates families' access to information and resources; it builds bridges between home and school; and it enhances opportunities for their own and their siblings' learning and development. (ORELLANA, 2001, p. 12).⁷⁶

Ao considerarmos as crianças e os jovens migrantes como atores essenciais na integração e na melhor adaptação de suas famílias no Brasil, podemos reforçar a importância de que as ações integrativas por parte do poder público nas escolas atinjam também esses jovens, não considerando como alvo das políticas públicas de integração linguísticas somente os adultos a serem inseridos no mercado de trabalho. Deve, sim, ser levada em conta a importância da aquisição da língua de acolhimento pelas crianças no ambiente escolar, já que esse processo facilita, não apenas seu sucesso na escola, mas também o de sua família durante o processo migratório e de integração.

Nesse contexto, o Gráfico 10 aponta que os números de matrículas nas etapas iniciais de ensino mostram um crescimento considerável desses migrantes da geração 1.5, ou seja, migrantes muito jovens nos primeiros anos de sua escolarização.

⁷⁶ De muitas formas eles são experts, e sua habilidade em lidar com sucesso nas complexas demandas da vida moderna é importante para suas famílias, assim como sua integração na sociedade americana. O trabalho das crianças facilita o acesso das famílias a informação e a recursos, isso constrói pontes entre sua casa e suas escolas; e aumenta suas oportunidades e de seus irmãos em crescer e se desenvolver. (ORELLANA, 2001, p. 12). Tradução do autor.

Gráfico 10 – Matrículas de alunos haitianos por série (2020)

Fonte: Sistema de Registro Escolar (2020).

Essa concentração, principalmente nas séries do ensino fundamental, indica que, caso esses alunos permaneçam no Brasil, sua socialização e escolarização será realizada em nossas escolas, o que demandaria, de forma ainda mais urgente, ações de políticas públicas não apenas para aqueles que chegam, mas também direcionadas àqueles que ainda têm sua trajetória escolar a ser cumprida em nossas escolas.

O acolhimento eficaz nas primeiras séries pode proporcionar não apenas crianças e jovens integrados à sociedade brasileira, mas também sugere uma possível redução da evasão escolar desses estudantes, fenômeno que se mostra comum nas séries finais da educação básica. Esse, entretanto, é apenas um dos desafios. As variáveis como o bairro e as escolas em que estudam podem ser determinantes nas trajetórias escolares desses alunos, esse é o assunto a seguir nesta pesquisa.

4.4 Contexto socioeconômico das escolas: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008) consideram que os elementos que explicam o fracasso ou o sucesso escolar são múltiplos, passando por trajetórias individuais, capitais culturais herdados, nacionalidade, relação com sua cultura de origem e estrutura familiar, entre outros. A combinação desses elementos, a *assimilação segmentada*, seria capaz de explicar as trajetórias exitosas desses

migrantes. Já o insucesso que atinge uma parcela dos estudantes migrantes é caracterizado pelos autores como uma *assimilação descendente* e se daria com a apreensão de certos elementos da cultura do país de acolhimento por parte dos migrantes. Entretanto, esse aprendizado não se converteria na desejada mobilidade social, de modo que os autores ressaltam que o insucesso escolar dos migrantes não atinge apenas o grupo étnico a que esses jovens pertencem, mas toda a sociedade que os acolhe.

Ao analisar os filhos de imigrantes nos EUA, Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008) reforçam que uma das variáveis que podem ajudar a explicar a *assimilação descendente*, à qual parte dessa população está submetida nos centros urbanos, é a localização da moradia e das escolas frequentadas:

Status socioeconômico médio das escolas: estudantes que frequentam escolas de alto padrão no início da adolescência têm probabilidades significativamente menores de sofrer *assimilação descendente* no decorrer de suas vidas. (PORTES; HALLER; FERNÁNDEZ-KELLY, 2008, p. 8)

Para os autores, essas desvantagens iniciais são baseadas na distribuição geográfica e influenciadas pela composição étnica das periferias das cidades americanas. Esses elementos configuram importante fator explicativo na consolidação das desigualdades entre esses migrantes e seus filhos.

As dinâmicas dos migrantes nas cidades brasileiras não possuem as mesmas características exemplificadas pelos autores. Deve-se considerar, ainda, a grande capilaridade dos migrantes em território nacional e sua distribuição em nossas cidades. Seu número ainda incipiente não permite que nossos bairros com maior concentração de migrantes possam ser considerados como enclaves étnicos. Mesmo nessas condições, os fatores apontados por Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008) como determinantes na construção das desigualdades entre migrantes também estão presentes ao considerarmos o *status socioeconômico médio das escolas*. No contexto educacional brasileiro, é por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que esse *status* pode ser observado, conforme segue no Quadro 2:

Quadro 2 – IDEB das escolas com maior número de matrículas de haitianos em Curitiba

	IDEB observado	
	Ensino Fundamental – Anos Finais	
Brasil	4,7	
Paraná	5,1	
Curitiba	5,2	
Col. Est. Prof Francisco Zardo (Santa Felicidade)	5,5	
Col. Est Luiza Ross (Boqueirão)	4,8	
Col. Est Senador Manoel Alencar Guimaraes (Mercês)	4,6	
Col. Est Loureiro Fernandes (Ahú)	4,5	
Col. Est Eurides Brandão (Cidade Industrial)	4,4	
Col. Est Teotonio Vilela (Cidade Industrial)	4,4	
Col. Est Roberto Langer (Boqueirão)	4,4	
Col. Est Prof Maria Aguiar Teixeira (Capão da Imbuia)	4,3	
Col. Est Senhorinha de Moraes Sarmento (Cajuru)	4,0	
Col. Est Cecilia Meireles (Bairro Alto)	3,7	
Col. Est Olivio Belich (Cajuru)	3,4	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019.

O Quadro 2 mostra as escolas na cidade de Curitiba, capital do Paraná, com maior número de matrículas de alunos haitianos. Essas 11 instituições concentram, aproximadamente, 45% dessas matrículas (138); as demais (184) estão espalhadas em todos os bairros da capital, em 49 escolas. O quadro também traz a informação do IDEB dessas instituições e a sua comparação com a média geral do índice na cidade, no estado e no país.

O IDEB é utilizado como indicador na formulação de políticas públicas e de avaliação da qualidade das escolas e redes de ensino. Foi idealizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com a proposta de mostrar as fragilidades do sistema e orientar a construção de políticas públicas para melhorias necessárias. Em seu cálculo estão presentes o desempenho e o aproveitamento em exames padronizados de Português e Matemática (Prova Brasil), aplicados anualmente em todas as escolas, e os indicadores de fluxo escolar que consideram a taxa de aprovação e reprovação média do alunado.

Esse índice é aqui mobilizado por ser considerado, por alguns autores, tais

como Almeida, Dalben e Freitas (2013), Freitas (2007) e Chirinéa e Brandão (2015), como diretamente relacionado ao nível socioeconômico da comunidade escolar que é atendida. Assim, além de medidor externo do desempenho da escola, o IDEB assume um papel também de refletir o contexto social da comunidade em seu entorno, que influencia diretamente na avaliação da escola⁷⁷.

Recorrendo novamente a Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008), podemos considerar o IDEB como possível elemento da assimilação segmentada proposta pelos autores dentro da realidade brasileira. Embora o Brasil tenha uma tradição que remonta a poucas décadas de exames padronizados na avaliação de desempenho da educação, o IDEB é aqui entendido como um indicador fiel e comparável ao *status socioeconômico médio das escolas* utilizado pelos autores em sua obra.

Considerando que não há um fator étnico marcado nas comunidades em que esses alunos vivem no Brasil, como ocorre nas cidades norte-americanas estudadas por Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008), a realidade dos alunos migrantes no Paraná, demonstrada no IDEB do Quadro 2, aponta uma forte concentração dessas matrículas em bairros mais populares da capital paranaense e em escolas de IDEB abaixo da média para a comparação proposta (município, estado e país). Tal realidade sugere, além da concentração dessas famílias migrantes na periferia⁷⁸, também a inserção em escolas menos preparadas para lidar com a diversidade trazida pelos alunos migrantes, ou consideradas piores pela própria comunidade a que pertencem, ou mesmo pelo poder público, se usado o IDEB como métrica.

Assim, a maioria dos alunos haitianos matriculados em escolas de baixo rendimento encontram os elementos para um cenário ideal de reprodução de desigualdades, no qual seus déficits de capital cultural se acumulam com as questões socioeconômicas das escolas que os atendem. Esse acúmulo de desvantagens se dá, muitas vezes, em escolas incapazes de lidar com demandas

77 Em comum a esses autores, estão as críticas aos sucessivos governos e gestões do MEC que utilizam os indicadores do IDEB deslocados dos contextos socioeconômicos em que as escolas estão inseridas, colocando a escola como isolada das variáveis que ajudam a construir o próprio índice, como, por exemplo, as desigualdades sociais presentes que influenciam diretamente no processo de aprendizado e o desempenho dos alunos. As críticas se estendem também aos usos do IDEB como peça publicitária das redes de ensino, nos casos de promoção das escolas públicas consideradas de sucesso por atingir altos índices, e na criação de rankings que exploram e fomentam uma rivalidade entre as instituições e as redes. Contraditoriamente, as escolas que atingem índices abaixo do esperado não necessariamente experimentam a mesma atenção, como um acréscimo em seus recursos para reverter esse quadro de defasagem. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

78 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura vagas nas redes públicas de ensino nas escolas mais próximas das residências das famílias, deixando a busca por vagas afastadas de casa a escolas em regiões consideradas melhores que a própria vizinhança bastante difícil.

diferentes das tradicionais, como por exemplo pela falta de recursos materiais e/ou pedagógicos tais quais os que os estudantes migrantes mobilizam. Dessa forma, o desempenho dos alunos nesse contexto de desigualdades é entendido como diretamente atrelado à pouca eficácia da escola, ou, como assinalaram Sammons, Hillman e Mortimore (1999, p. 102, apud FERRÃO; COUTO, 2013) “*disadvantaged students in the most effective schools can end up with higher achievements than their advantaged peers in the less effective schools*”.⁷⁹

As características dos bairros refletem, por meio de suas comunidades, nas características das escolas: escolas de baixo IDEB, quase em regra, estão em bairros empobrecidos, de infraestrutura precária e professores menos capacitados. Dessa forma, nos bairros mais pobres e que possuem poucas oportunidades de emprego, as chances de abandono escolar se mostram mais elevadas.

Corroborando esse entendimento, dados do UNICEF sobre a população brasileira, em geral, confirmam que a distorção idade-série, a evasão e o abandono incidem em maior número entre os brasileiros em regiões mais pobres, que vivem com até 1 (um) salário-mínimo, e de ofertas educacionais diversas, tais como as populações indígenas, ribeirinhas e em assentamentos, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste⁸⁰.

Dadas as dificuldades apresentadas, referentes à visibilidade desses estudantes, outro elemento a ser considerado na efetivação completa do direito à educação dos migrantes está na integração e adaptação ao sistema escolar e à própria escola.

Essas dificuldades podem se traduzir em fracasso escolar, o que se evidencia mais comumente em reprovações e atrasos na trajetória estudantil. Embora a educação no país de acolhimento seja considerada uma grande oportunidade, muitas vezes as realizações dos alunos migrantes ficam aquém dos resultados de seus colegas brasileiros, devido às grandes diferenças culturais presentes nos sistemas educacionais.

Por conta das vulnerabilidades comuns durante os percursos migratórios, que podem provocar a perda de meses e até anos de escolarização, considera-se que os alunos migrantes são mais suscetíveis às distorções idade-série que podem

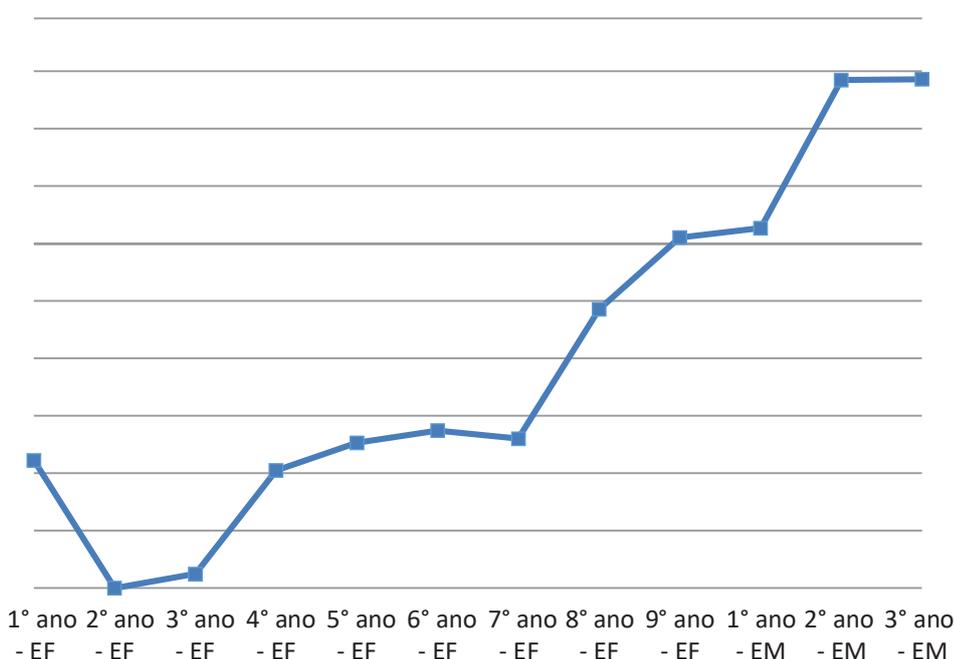
79 Estudantes desfavorecidos nas escolas mais efetivas podem concluir com resultados melhores do que seus pares mais favorecidos em escolas menos eficazes. (SAMMONS, 1999, p. 102, apud FERRÃO; COUTO, 2013). Tradução do autor.

80 Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf.

ocorrer em seu percurso educacional. Essa distorção é caracterizada quando se dá um atraso de até dois anos na idade ideal para a série cursada. Em muitos contextos, a distorção é uma grande causadora da evasão e do abandono escolar devido à desmotivação que causa nos estudantes pelos seus fracassos escolares; o convívio com alunos fora de sua faixa etária e a incapacidade da escola em reverter o quadro de desinteresse desses alunos que ficam para trás são elementos diretamente ligados ao aumento dos casos de evasão e abandono⁸¹.

Aqui faz-se necessário recorrer novamente a Bourdieu (2012) para tratar, dessa vez, do caso dos alunos haitianos no Brasil, uma vez que os dados demonstrados no Gráfico 11 corroboram aquilo que Bourdieu caracterizou como eliminação branda: quando alunos, não detentores de capital social e cultural, são gradualmente eliminados pelo sistema escolar, culminando na exclusão completa nas séries finais da escolarização.

Gráfico 11 – Taxa de distorção idade-série de alunos haitianos (2020)



Fonte: Sistema de Registro Escolar (2020).

Essa distorção se dá devido às garantias legais de acesso e universalização do ensino nas séries iniciais, e na inaptidão das escolas e sistemas de ensino em

81 Segundo a UNESCO, alunos migrantes teriam até duas vezes mais chances de reprovar do que alunos nativos. Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190008por.pdf>.

lidar com esses alunos com evidentes desvantagens culturais, quando estas se tornam causadoras de seu insucesso escolar nas séries finais, como ocorre no caso dos migrantes. Esse cenário configura-se como o oposto apresentado anteriormente no presente trabalho, quando o alvo da análise eram os haitianos em seu país, onde a educação, de difícil acesso e altamente excludente, eliminava de forma brusca, ainda nos primeiros anos da escolarização, os alunos que não possuíam os capitais necessários para se manter nos sistemas de ensino. Como vimos, isso não se dá no Brasil. O acesso democratizado garante o ingresso, mas a oferta nem sempre é uma garantia completa: as desigualdades do sistema de ensino podem causar prejuízos a boa parte desses alunos em seu trajeto escolar.

Em comparação com dados do UNICEF, podemos observar que a distorção idade-série dos alunos haitianos nas escolas paranaenses, quando estes chegam ao último ano do Ensino Médio (44,3%), são sensivelmente maiores que a distorção média apresentada nas escolas públicas de todo o Brasil para as mesmas séries (23%). A distorção idade-série, como já pontuado, é a situação em que o aluno está posicionado até dois anos atrasados da idade ideal (Quadros 3 e 4) na série em que está matriculado. O índice de haitianos fora da idade-série ideal no Ensino Médio se equipara somente aos dados apresentados pelo UNICEF ⁸² com relação aos estudantes brasileiros da última etapa da escolarização básica que frequentam escolas em áreas de assentamentos no Brasil (45,4%). Até os últimos anos da etapa anterior, o Ensino Fundamental, não há grande diferença entre os estudantes brasileiros (22,0%) e os estudantes haitianos (30,5%). É a partir do Ensino Médio que tal disparidade se aprofunda.

82 Disponível: em https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf.

Quadro 3 – Ensino Fundamental – Idade Adequada

Ano/Série	Idade Adequada
1º ano	6 anos
2º ano/1ª série	7 anos
3º ano/2ª série	8 anos
4º ano/3ª série	9 anos
5º ano/4ª série	10 anos
6º ano/5ª série	11 anos
7º ano/6ª série	12 anos
8º ano/7ª série	13 anos
9º ano/8ª série	14 anos

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.

Quadro 4 – Ensino Médio – Idade Adequada

Ano/Série	Idade Adequada
1ª série	15
2ª série	16
3ª série	17

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.

Como demonstra o Quadro 5 a seguir, essa disparidade aprofundada no fim da escolarização dos alunos migrantes pode ser explicada pelo fracasso escolar desses estudantes, como ocorre com o restante da população. Mas a maior distorção encontrada no Ensino Médio também pode ser explicada pela grande população de migrantes em idade escolar que chega até as instituições de ensino indocumentados, sendo posicionados, justamente pela falta de documentos, em uma série de acordo apenas com sua idade, não sendo levados em consideração seus saberes e capitais escolares anteriores.

Quadro 5 – Quadro comparativo distorção idade-série

ANO/SÉRIE	DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE ALUNOS HAITIANOS NO PARANÁ (2020)	DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE PARANÁ (2018)	DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE BRASIL (2018)
MÉDIA GERAL	19,7%	6%	11%
ENSINO FUNDAMENTAL			
1º ano	11%	1%	3%
2º ano/1ª série	0%	3%	5%
3º ano/2ª série	1%	7%	13%
4º ano/3ª série	10%	9%	16%
5º ano/4ª série	12%	10%	19%
6º ano/5ª série	13%	18%	26%
7º ano/6ª série	13%	16%	26%
8º ano/7ª série	24%	19%	24%
9º ano/8ª série	30%	18%	22%
ENSINO MÉDIO			
1ª série	31%	22%	33%
2ª série	44%	25%	27%
3ª série	44%	22%	23%

Fonte: Censo Escolar 2018⁸³ e Sistema de Registro Escolar 2020.

Conforme já citado no presente trabalho, essa classificação respaldada pela legislação, no Paraná regida pela Deliberação nº 09/2001, orienta que os alunos *estrangeiros*, ao chegar nos estabelecimentos de ensino, devem ter suas competências linguísticas avaliadas pelas escolas e, caso não dominem a língua portuguesa com proficiência, o que acontece com a maioria dos alunos migrantes, serão classificados e posicionados em uma série equivalente à sua idade. Não raro, esse sistema insere alunos nos últimos anos do Ensino Médio e Fundamental, a depender de sua idade, sem os conhecimentos mais básicos de Português e sem apoio pedagógico das escolas para diminuir essa defasagem, perpetuando, dessa forma, uma lógica de reprovações e atrasos em uma parcela significativa do alunado migrante.

Seriam necessários mais dados em pesquisas futuras para confirmar os indícios de que esse abandono escolar se agrava a depender da idade de chegada

83 Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idadeserie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2017.

dos migrantes, e que aqueles que chegam aos países de destino no fim de sua escolarização estariam mais sujeitos ao fracasso escolar; demonstrando, assim, a incapacidade das escolas e dos sistemas de ensino em reconhecer as formações anteriores desses alunos e, dessa forma, receber e integrar os estudantes migrantes que já possuíam uma bagagem escolar diferente da requerida em nossas escolas.

Como já observado no caso haitiano, mesmo aqueles migrantes e suas famílias muitas vezes considerados como parte de uma elite em seus países de origem – e, portanto, portadores de um capital de mobilidade suficiente para empreender o projeto migratório, como o caso de parte da diáspora haitiana – podem, ao chegar no país de acolhimento, encontrar seus capitais culturais não sendo valorizados, pelo seu idioma ou pelas diferenças nos sistemas de ensino.

O UNICEF recomenda ações conjuntas entre escolas, redes e professores em sala, para que os currículos sejam redesenhados em um esforço de resgate dos alunos em atraso escolar e de interrupção no ciclo de reprovações, despertando novamente o interesse das crianças e adolescentes no aprendizado e na escola. Porém, se a aplicabilidade de tais ações já encontra dificuldades em nossas instituições escolares como as conhecemos, as dificuldades impostas com populações em mobilidade e suas diferenças de capitais culturais, que as colocam à margem do processo de aprendizado, são ainda mais desafiadoras. A proposição de políticas públicas educacionais adequadas para essa população escolar é, como demonstrado aqui, urgente.

4.5 Desigualdades educacionais para estudantes migrantes e refugiados

Mesmo quando garantidos nos dispositivos legais nacionais e internacionais, direitos humanos básicos tais como a educação básica, encontram muitos percalços em sua consolidação e efetivação em nossa sociedade. Uma vez que a escola é entendida como local vital para o funcionamento e a constituição de uma sociedade moderna, “o estado faz a nação: ele a faz pela escola” (Bourdieu, 2012, p 453), não devemos desprezar as limitações da escola em cumprir seu papel na modernidade. Dessas limitações, aquelas que se mostram mais desafiadoras são as que despertam reflexões quanto à capacidade de uma instituição, idealizada como homogeneizante, de lidar com as diversidades (culturais, raciais e sociais) em seu meio, e como essa diversidade é inevitavelmente preterida nos processos

educacionais.

Se, em sua origem, a escola tinha como proposta ser uma ferramenta totalizante e assimilacionista, a democratização e consolidação do direito à educação trouxe para dentro de seus muros uma grande alteridade, o que coloca as instituições de ensino em uma contradição constante, pois ao mesmo tempo em que recebem toda a diversidade presente na sociedade moderna, também estão presentes em suas práticas discursos e instrumentos pedagógicos que trazem uma “cultura escolar homogeneizada e ritualizada” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 81).

No contexto educacional, vários autores abordaram a questão da desigualdade educacional despertada pelo *outro* nas escolas. Skiliar (2003), recorrendo ao conceito do filósofo Jacques Derrida de hospitalidade⁸⁴, afirma que uma pedagogia de hospitalidade e hostilidade seria uma constante nas relações dentro das escolas. Já para Stuart Hall (2003), as identidades dos indivíduos se mobilizam e se moldam quando confrontadas com as diferenças. Caberia à educação contestar as representações dominantes dessas identidades. Em Bourdieu (2014), não há ilusões quanto à neutralidade da escola ou ao elemento exclusivamente meritocrático na educação. Os sistemas de ensino têm papel ativo na reprodução das desigualdades sociais, e essas são agravadas pela massificação do acesso ao ensino. A abordagem de Lahire (2006), por sua vez, não despreza a análise *macro* de Bourdieu para explicar as desigualdades, mas considera que a disposição e a relação que os indivíduos e as famílias têm com a educação e o saber, em uma outra escala de análise, são também determinantes para seu sucesso, mesmo nos contextos educacionais mais adversos.

Outros autores, tais como Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008), Rumbaut (2004), Ogbu (1978) e Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003), revelam um consenso na maior incidência de desigualdades educacionais entre minorias étnicas, nunca desprezando os contextos sociais desses alunos migrantes. Portes (2008), em seus modelos de assimilação segmentada, concilia a etnicidade a fatores como a escola e a vizinhança que esses estudantes frequentam. Rumbaut (2004), por sua vez, considera que, além da nacionalidade, o posicionamento geracional do

84 Para Derrida (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003), a hospitalidade configura-se no direito de ser bem-vindo, e o estrangeiro não teria seus direitos e sua humanidade violados ao ultrapassar as fronteiras dos estados modernos. Para isso, sugere uma cidade livre, acima das leis internacionais, onde imperaria a lei da hospitalidade e o direito ao asilo incondicional. Quando isso não ocorre, é a hostilidade que dá lugar ao tratamento ao estrangeiro.

migrante em sua família e a idade com que faz a migração são determinantes. Jonh Ogbu (1978), assim como Lahire (2006), entende que, sobre o caso das minorias, além da diferença de capitais sociais como determinante nos resultados escolares, devem ser considerados também os valores e a importância que as famílias atribuem à escola e ao ensino. Já Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003) reforçam que as redes sociais que apoiam esses alunos são cruciais para seu sucesso, principalmente na figura de seus responsáveis, e quanto mais escolarizados e familiarizados com a migração esses pais são, maiores as chances desses jovens migrantes perante os demais.

Em comum aos trabalhos mencionados, as implicações das desigualdades culturais e sociais presentes nas escolas e chanceladas pelos sistemas de ensino atingem os alunos migrantes de forma acentuada. Trazendo para o caso brasileiro, de democratização tardia do acesso à educação, o que reflete diretamente a grande desigualdade social do país, a questão racial ecoa diretamente na desigualdade educacional, e é de especial interesse da presente pesquisa devido ao perfil racial dos migrantes haitianos.

Rosemberg (2014) defende que, para se chegar ao centro da produção de desigualdades no Brasil, deve se ter em conta que a maior parte dos pobres no Brasil é negra, e que essa população não possui os mesmos acessos aos serviços públicos que o restante dos brasileiros. Para a autora, no contexto educacional, essa disparidade atinge o simbólico e o material: simbólico porque os currículos e as práticas pedagógicas não enfrentam o racismo estrutural presente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas; e material, uma vez que essas escolas, onde grande parte dos negros no Brasil estuda, são as consideradas de menor qualidade e também mal equipadas, se comparadas com as escolas fora das periferias das grandes cidades.

Concentrando a análise nos alunos haitianos, encontramos o que podemos chamar de *um acúmulo de desigualdades* em suas relações dentro da escola: elas são raciais, culturais e sociais, e manifestam-se em um aprofundamento das desigualdades educacionais para esses alunos, como é demonstrado no presente trabalho. Segundo Dubet (2001), em um cenário como esse, as várias identidades dos atores criariam *microdesigualdades* que, por sua vez, poderiam ser descritas como desigualdades multiplicadas. Ou seja, na contemporaneidade, os indivíduos se deparam com múltiplas formas de se estar em desvantagem.

Embora esta pesquisa se filie na compreensão de que as desvantagens de capitais sociais imprimam às relações dos migrantes com a escola condições únicas na reprodução das desigualdades, além da língua materna diferente do português, as crianças e os adolescentes migrantes são, acima de tudo, filhos de membros das classes populares, o que os coloca como duplamente deficitários desse capital social. Entretanto, não podemos desprezar a questão racial nessas relações; e como o racismo estrutural presente na sociedade brasileira ganha contornos étnicos, no caso dos alunos haitianos se apresentam, portanto, fatores indissociáveis na compreensão dessa temática, como observa Banton:

Se as nações são populações que convergiram ou que estão dispostas a convergir em Estados-nações, as minorias étnicas são grupos que, possuindo atributos nacionais, desejam viver em Estados que não têm como base os seus costumes, língua, religião e valores. As noções de raça vieram a envolver-se tão estritamente com os problemas de minorias étnicas que é frequentemente improdutivo tentar demarcar o estudo das relações raciais no respeitante ao estudo das relações étnicas. A investigação da história de muitas minorias mostra que é impossível separar a influência de fatores como raça, etnicidade, classe, religião, e assim por diante, como se fossem fatores de uma equação algébrica. A história humana não é assim tão simples (BANTON, 1979, p. 18).

Historicamente, os imigrantes no Brasil, forçados ou não, foram tradicionalmente classificados em uma gradação em razão de sua branquitude. Os primeiros fluxos migratórios de europeus, por serem concebidos como parte de uma política de embranquecimento, criaram um imaginário e uma identidade de um migrante que, quando não desejado, ao menos era mais tolerado, fosse pelo Estado ou pelo restante da população⁸⁵. Mesmo as migrações contemporâneas não estão livres dessa herança social, como se vê:

Migrants do not arrive in an empty or neutral space, but in metropolitan spaces that are already 'polluted' by racial power relations with a long colonial history, colonial imaginary, colonial knowledge and racial/ethnic hierarchies linking to a history of empire; in other words, migrants arrive in a space of power relations that is already informed and constituted by coloniality. (GROSGUÉL; OSO; CHRISTOU, 2015, p. 7).⁸⁶

85 Não obstante, mesmo entre os migrantes brancos, no período inicial do século XX, as ideias eugênicas eram fortes na sociedade e no estado brasileiro: restrições estatais e xenofobia contra judeus, eslavos e asiáticos eram comuns. (KOIFMAN, 2012).

86 Migrantes não chegam a um espaço neutro ou vazio, mas espaços já "poluídos" por relações raciais de poder com uma longa história colonial, imaginários coloniais, conhecimento colonial e hierarquias étnicos/raciais, hierarquias ligadas à história de impérios, em outras palavras, migrantes chegam em espaços com relações de poder que já estão constituídas pela colonialidade.

As migrações contemporâneas adicionam uma diferente faceta a esse contexto: uma hierarquização de alteridades, baseada na imagem e identidade do país de origem desses migrantes em um cenário global. Quase sempre uma imagem relacionada à pobreza, aos desastres naturais e conflitos nesses países. No caso haitiano, são reforçados pela questão racial, o que coloca esses migrantes como parte de uma *profecia autorrealizável* já que todos os elementos constitutivos da desigualdade educacional estão postos para que a profecia se concretize.

4.6 Racismo, Xenofobia e Currículo

Aqui temos outro fator a somar nas desigualdades impostas aos estudantes migrantes: o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, uma vez que, segundo o UNICEF, são os meninos negros o grupo populacional com os maiores índices nos indicadores de distorção idade-série. Em relatório, a Organização afirma que “pretos têm uma probabilidade 67% maior do que brancos de estarem em distorção idade-série” (UNICEF, p. 7, 2018).

Nos deteremos ao Paraná, cujo o histórico de migrações remete diretamente a uma migração europeia, e a presença de crianças e jovens negros e migrantes nas escolas ainda pode desencadear inúmeros episódios de racismo.

Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003) afirma que o racismo e a xenofobia presentes no ambiente escolar podem gerar uma postura negativa do migrante frente à sua identidade. Vindos de uma sociedade majoritariamente negra, esses estudantes podem se descobrir negros apenas na escola brasileira, quando deparados, pela primeira vez, com o racismo. A autora, ao estudar as crianças migrantes centro americanas nos EUA, afirma que os filhos dos migrantes europeus tinham uma vantagem, pois poderiam desaparecer em meio à população geral, mas questiona: “Acaso tendrán actualmente esta opción los hijos de los migrantes de color?” (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2003, p. 119).

Aqui os elementos distintivos da migração haitiana reaparecem, como dito anteriormente nessa pesquisa. A diáspora haitiana conta com capitais suficientes para empreender a migração, e é por meio da educação que essa distinção se faz marcada em sua sociedade de origem e na efetivação do processo migratório.

Frente ao racismo sofrido pela diáspora haitiana nos EUA, e considerando esses elementos distintivos que reaparecem, aqui, como uma reação étnica, escreve a linguista Flore Zèphir:

Los inmigrantes haitianos traen consigo su orgullo racial como parte de bagaje de su patria. Sin embargo, cuando desembarcan en las costas de Norteamérica, entran en una sociedad estratificada racialmente y les asigna un lugar en el extremo inferior.

Una de las primeiras reacciones de los inmigrantes haitianos contra la insultante ubicacion social consite em distinguirse de los situados en essa categoria, es decir, los negros nativos. Blandiendo su nacionalidad, anhelan lograr muchas cosas. Primeiro, esperan una mejor ubicacion. Segundo, quieren enviar a los blancos el mensaje de merecen un trato diferente porque no son norteamericanos. Tercero, desean mantener su identidad negra positiva, que está ligada a su historia nacional. Al decir y recordar constantemente a todo el mundo que son haitianos y nada más, procuran resistirse a cualquier complejo de inferioridad que intente imporneles el sistam norteamericano de categorización. (ZÉPHIR, 1996, p. 52 apud SUÁREZ-OROZCO E SUÁREZ-OROZCO, 2003).⁸⁷

Trazendo a discussão novamente para a escola, as questões raciais aqui debatidas de reação étnica dos alunos migrantes (de distinção ou de recusa da identidade) não podem ser desprezadas, uma vez que o elemento racial desempenha um relevante papel na construção dessas desigualdades educacionais.

Em outra interpretação do mesmo fenômeno, devemos considerar os estudos que, frequentemente, sugerem como medidas para dirimir as desigualdades educacionais a proposição de currículos mais interculturais, capazes de suprir a grande diversidade racial da população brasileira presente nas salas de aulas. Esses autores debatem em seus estudos a construção de uma educação antirracista, dada a demarcada marginalização histórica dos negros na educação, uma vez que esses estudantes sofrem preconceitos de duas formas, de *origem* e de *marca*, como descreveu Nogueira (1998) em texto clássico ainda nos anos 50 sobre o preconceito racial no Brasil. Nas palavras do próprio autor:

87 Os imigrantes haitianos trazem seu orgulho racial como parte da bagagem de sua pátria, porém quando desembarcam na América do Norte, entram em uma sociedade estratificada racialmente que atribui a eles um lugar na parte mais baixa dessa hierarquia. Uma das primeiras reações dos imigrantes haitianos a sua insultante posição é distinguir-se dos situados nessa categoria, ou seja, os negros nativos. Primeiramente, esperam uma melhor localização. Esperam enviar aos brancos uma mensagem de que merecem um tratamento diferente, por não serem norte-americanos. Por fim, desejam manter sua identidade negra positiva, ligada à sua história nacional. Ao dizer e lembrar constantemente que são haitianos e nada mais, procuram resistir a qualquer complexo de inferioridade que o sistema americano de categorização possa impor a eles. (ZÉPHIR, 1996, p. 52 apud SUÁREZ-OROZCO E SUÁREZ-OROZCO, 2003). Tradução do autor.

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1954, p. 78).

O autor, à época, falava do preconceito racial no Brasil na primeira metade do século XX e não tinha em seu horizonte teórico os migrantes, em sua maioria negros, como é o caso dos haitianos. Porém, é seguro afirmar que a sua teoria se revela atual ao demonstrar as dinâmicas raciais existentes em um cenário de acúmulo de desigualdades no qual a pobreza e a questão racial estão intrinsecamente ligadas como no Brasil atual, com bases curriculares vigentes ainda fortemente baseadas na legitimação de referenciais hegemônicos que não contemplam grupos minoritários. Ou, como afirmou Pavez-Sotto (2019):

Es inegable el engranaje de distintos niveles de racismo al interior de la escuela, mas la escuela niega que los discursos racistas transiten en el espacio escolar. (PAVEZ-SOTTO, 2019, p 417).⁸⁸

Essa negativa presente no discurso das escolas dificulta a visibilidade e a transformação das questões raciais nos ambientes escolares. Rosemberg (1987) afirma que as trajetórias escolares dos alunos negros são mais sinuosas que a de seus pares brancos, e que essa diferença, presente em toda a sociedade, é consolidada dentro dos muros das escolas. Com a chegada de estudantes migrantes, negros em sua maioria, às nossas escolas, faz-se necessária a construção de currículos que coloquem a xenofobia e o racismo no mesmo patamar, a fim de dar conta, além do racismo estrutural que está longe de ser contemporânea, também da nova diversidade presente nas escolas.

Essa necessidade de reorientação dos currículos escolares fica evidente com a análise dos números da pesquisa realizada pelo Ministério Público do Paraná em 2019, na qual diversos temas de Direitos Humanos foram expostos para 15.015 estudantes da rede pública estadual, tais como: igualdade de gênero, direitos LGBT, racismo, valores e apreço à democracia. Se, para temas com os quais esses estudantes estão mais familiarizados, sua postura foi considerada progressista, para

88 É inegável a engrenagem de distintos níveis de racismo no interior da escola, mas a escola nega que os discursos racistas transitem no espaço escolar. (PAVEZ-SOTTO, 2019, p 417). Tradução do autor.

outros, os resultados não foram os mesmos no que se refere à percepção que os estudantes têm com relação aos direitos dos migrantes, estrangeiros e apátridas, conforme é apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Percepção dos alunos brasileiros da rede pública sobre migrantes

Em “Os estrangeiros no Brasil (migrantes, refugiados e apátridas) merecem os mesmos direitos destinados aos brasileiros?”:	Em “A escola desenvolve ou já desenvolveu ação voltada ao respeito das pessoas migrantes, refugiadas e apátridas?”:
65,1% concorda	36,4% não lembra
25,5% ficou indeciso	34,4% afirma que não
9,4% discorda	22% afirma que sim, algumas vezes
-	7,3% afirma que sim, uma vez

Fonte: Ministério Público do Paraná - MPPR, 2019, p. 95.

As respostas demonstram que, mesmo no contexto em que a diversidade étnica está posta como uma realidade em nossas escolas, o tema segue não sendo discutido entre os alunos e professores, e sugere, ainda, que quando a migração é abordada em sala, trata-se de uma abordagem reforçada de valores e imagens negativas.

Para Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003), as imagens sociais projetadas pelos colegas, professores e mesmo pelas escolas dos países de acolhimento das crianças e jovens migrantes, são, em geral, negativas. Esses “*reflexos negativos*” (p. 175) podem despertar duas reações: de um lado, uma oposição que faz com que esse estudante usa a escola como ferramenta de ruptura com a cultura familiar subvalorizada, utilizando ao máximo a educação para sua integração total; de outro lado, a depressão, a dúvida de si mesmo e a vergonha de sua origem, reforçados aqui pelas imagens negativas compartilhadas. Tais reações reforçam as baixas expectativas desses estudantes e, associadamente, o inevitável fracasso escolar.

Como dito anteriormente, a reorientação dos currículos – e mesmo dos livros didáticos – surgem aqui como as medidas mais urgentes na construção de uma outra imagem da migração e, conseqüentemente, dos migrantes e refugiados. O último Plano Estadual de Educação, formulado em 2015, não faz em seu texto nenhuma menção às questões de refúgio e migração, mesmo tendo sido redigido em um contexto em que o Paraná já estava inserido como importante receptor de

migrantes, e o próprio estado articulava-se para a consolidação e criação do Conselho Estadual de Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA), reforçando, ainda, o entendimento da migração como um fenômeno deslocado das questões educacionais.

As únicas menções referentes à diversidade educacional na diretriz que orienta a ação pedagógica e política das escolas dizem respeito às educações indígena, do campo, quilombola e ribeirinha. Não causa surpresa, portanto, a percepção dos estudantes de que o tema da migração não é tratado em sala ou em ações na escola, conforme exposto na Tabela 1. Como demonstrado por tal pesquisa, é muito provável que os estudantes brasileiros tenham, em sua sala de aula ou comunidade escolar, contato direto e cotidiano com essa diversidade trazida por seus colegas migrantes devido à capilaridade com que se encontram em todo estado. Entretanto, o tema ainda é pouco ou nada discutido pelas instituições de ensino.

5. EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO: ATIVISMO PESSOAL E POLÍTICA PÚBLICA NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E EDUCACIONAIS

As seções anteriores deste trabalho buscaram demonstrar como se dá a presença dos alunos migrantes nas escolas públicas, bem como discorrer sobre as implicações dessa migração e suas desigualdades. A nova diversidade presente nas instituições de ensino as torna muito mais complexas, não apenas para a academia e aqueles que estudam as implicações dessa diversidade, mas também para os gestores, professores e alunos que vivenciam essas profundas transformações *in loco*.

Para melhor aprofundar nosso entendimento sobre o tema, que é complexo por sua *novidade* em um ator social tradicional como a escola e pela grande quantidade de atores envolvidos, nesta seção, são apresentadas as entrevistas que foram realizadas, por meio das quais buscou-se compilar relatos daqueles que atuaram e atuam diretamente no atendimento e no processo educacional desses alunos migrantes, esses relatos formam um panorama das experiências de inclusão realizadas pelas escolas e pelos órgãos gestores e formuladores de políticas educacionais e migratórias.

É necessário informar que a experiência profissional do autor deste trabalho na educação pública, e posteriormente com o atendimento direto aos alunos migrantes, sobretudo os haitianos durante os primeiros fluxos, foi determinante não apenas para a escolha do tema estudado nessa pesquisa, mas também pelo contato pessoal e profissional com grande parte dos entrevistados, a maioria com larga experiência e familiaridade com a temática em várias esferas do governo estadual.

Devido à pandemia e às normas de isolamento social para seu combate, algumas entrevistas foram realizadas através da ferramenta *Google Meet* durante os anos de 2020 e 2021. Ainda assim, alguns dos relatos foram coletados pessoalmente, nos ambientes de trabalho dos entrevistados, durante as frequentes flexibilizações das normas de isolamento. Houve a participação direta, ainda, em várias reuniões presenciais e virtuais de alguns órgãos ao longo dos últimos anos, nas quais o tema migratório era debatido por alguns dos atores entrevistados.

Como dito anteriormente, os vários níveis de governo e atendimento do serviço público aos estudantes migrantes foram considerados na escolha dos entrevistados, sendo eles professores, pedagogos e diretores de escola que atuam na ponta desse atendimento, e também alguns membros da estrutura burocrática de

maior e menor nível de tomada de decisão, das Secretarias de Educação (SEED) e de Justiça, Família e Trabalho (SEJUF) e do Ministério Público. Destaca-se os relatos, listados no Quadro 6, que mais evidenciam a problemática tratada, tanto em sua multiplicidade de discussões, quanto nas questões que elas suscitam.

Quadro 6 – Identificação dos entrevistados, função e local de atuação

ENTREVISTADOS	FUNÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO
Entrevistada 1	Pedagoga	Escola em Curitiba em que primeiro se deu o atendimento de revalidações de estudos dos primeiros migrantes e refugiados.
Entrevistada 2	Pedagoga	Responsável atual pela maioria das demandas nos atendimentos nas revalidações de estudo no estado.
Entrevistada 3	Professora da Rede estadual	Secretaria de Estado da Educação (SEED), atuando no departamento de documentação escolar.
Entrevistada 4	Professora da Rede Estadual	Departamento de Diversidade e Direitos Humanos da Secretaria de Estado da Educação (SEED).
Entrevistado 5	Professor da Rede Estadual	Departamento de Diversidade e Direitos Humanos da Secretaria de Estado da Educação (SEED).
Entrevistada 6	Assistente Social	Presidente do Centro Estadual de Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA), representante da sociedade civil vinculada à organização de atividade pastoral.
Entrevistada 7	Professora da Rede estadual	Professora da Rede estadual aposentada atuando de forma voluntária em consultoria ao CERMA na elaboração de um novo Plano Estadual de Políticas Públicas para Migrantes e Refugiados.
Entrevistada 8	Técnica da Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF)	Técnica no Centro Estadual de Informação ao Migrante e Refugiado (CEIM).
Entrevistada 9	Técnica da Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF)	Coordenadora do Centro Estadual de Informação ao Migrante e Refugiado (CEIM).
Entrevistada 10	Representante da Comunidade haitiana na Ocupação Nova Esperança em Campo Magro – Paraná e mãe de alunos da rede pública estadual e	Representante da Comunidade haitiana na Ocupação Nova Esperança em Campo Magro – Paraná e mãe de alunos da rede pública estadual e municipal.

	municipal.	
Entrevistado 11	Diretor Auxiliar de Escola	Escola Estadual de Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba.
Entrevistada 12	Pedagoga	Escola na Região Central de Curitiba.
Entrevistado 13	Pedagogo	Escola na Região Central de Curitiba.
Entrevistado 14	Diretor de Escola	Escola na periferia de Curitiba.
Entrevistado 15	Diretor de Escola	Escola na Região Metropolitana de Londrina.

Fonte: O autor.

5.1 A Secretaria de Educação e a invisibilidade da questão migrante na política educacional

Na estrutura de Secretaria de Estado da Educação, o tema da Educação Migrante está inserido no Setor de Diversidade e Direitos Humanos. Esse setor tem em sua atribuição as ofertas consideradas como diversas das oferecidas nas escolas regulares; asseguradas em lei e no Plano Estadual de Educação: a educação quilombola, indígena, ribeirinha, cigana, do campo e rural. Tem ainda como atribuição produzir materiais e programas sobre relações étnico-raciais e de diversidade sexual, sempre inseridos no contexto escolar.

A Entrevistada 3, técnica pedagógica da SEED, foi, até 2020, a única referência no estado sobre educação de migrantes na rede pública. Sua demanda inicialmente se limitava às revalidações e à parte documental, mas à medida em que o perfil da migração se tornava outro, novos atendimentos surgiram: dentre eles, as necessidades pedagógicas nas escolas conforme os números de alunos cresciam.

A questão do estrangeiro sempre foi muito esquecida pela Secretaria de Educação. Sempre trabalhei sozinha aqui, mas minha competência nunca foi a pedagógica: meu trabalho sempre se deu no setor de documentação e, no que eu podia, eu dava apoio [pedagógico] para as escolas que me procuravam. Durante os treinamentos técnicos que dou eu tento inserir o acolhimento aos migrantes nos atendimentos para as equipes das escolas, mas faço porque eu gosto, faço porque desenvolvi um lado emocional com muitos migrantes que atendi. Agora [2020] o Setor de Educação Básica e de Diversidade e Direitos Humanos pode dar uma maior atenção nessa questão. (ENTREVISTADA 3).

O relato acima revela que a atuação da Entrevistada 3 a coloca como a principal referência na estrutura do estado para a educação de migrantes, ainda que sua atribuição seja a parte técnica e documental. Por sua iniciativa própria e pela demanda das instituições de ensino, passou a orientar os encaminhamentos

pedagógicos para as escolas, que viam na figura da servidora a única fonte de informação e orientação disponível sobre o tema. Aliado a isso, e sempre fora de suas atribuições, a tentativa individual de orientar para um atendimento mais humano aos migrantes mostra o ativismo pessoal da servidora, motivado pela sua afinidade com o tema.

Somente em 2020, com uma nova chefia no departamento de Educação Básica da SEED, se vislumbraria uma nova abordagem para a migração na estrutura do órgão. Essa nova equipe vinha, em parte, de uma renovação ocorrida no Setor de Diversidade da SEED. A nova configuração, com servidores familiarizados com o tema, uma vez que alguns deles teriam participado de representações no CERMA, justificaria o otimismo da Entrevistada 3 que sempre trabalhou sozinha nessa questão, dando suporte técnico e pedagógico para as escolas em todo o estado.

Um desses quadros mais envolvidos com a temática é a Entrevistada 4, uma professora da rede estadual do Paraná que atuou na SEJUF durante toda construção da política migratória no Paraná e que, em 2020, voltava a atuar na SEED como Coordenadora do Setor de Diversidade e Direitos Humanos. Segundo ela,

[...] Sempre houve uma preocupação muito grande sobre a inserção educacional desses migrantes. Tivemos alguns avanços, como a oferta de cursos de Língua Portuguesa nas escolas para esse público, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

[...] A SEED tem em seu foco a educação formal regular, mas é tudo ainda muito recente, ainda mais para a educação. A Lei de Migração é de 2017, o que trouxe um olhar de direitos humanos, e é muito importante, mas a SEED precisa olhar para uma educação de migrantes que, em muitos aspectos, será uma educação formal, mas, em alguns, será preciso um olhar para as diferenças. [...] (ENTREVISTADA 4).

Novamente, as iniciativas de cursos de línguas figuram como a principal iniciativa educacional no estado. Como já discutido, essa iniciativa é insuficiente, uma vez que não atende a população em idade escolar, embora seja uma importante ferramenta de integração dos migrantes. A fala da Entrevistada reputa, ainda, a educação de migrantes como uma questão recente. Sobretudo legalmente, a prioridade dos atendimentos do setor estaria nas ofertas cobertas pela legislação:

A educação escolar indígena e a educação escolar quilombola estão dentro das exigências legais, elas têm que ser cumpridas, acabam sendo dessa

forma prioritárias. As demais ofertas (do Setor) são atendidas pela equipe de direitos humanos, mas seu principal atendimento são as violências e as violações desses direitos que necessitam de respostas urgentes e são diuturnas. (ENTREVISTADA 4).

Enquanto o Plano Estadual de Educação e a própria legislação específica passa ao largo da questão, o atendimento a essa população se dá de forma errática. O Entrevistado 5 assumiu, em 2020, uma nova atribuição no Setor de Diversidade: a educação migrante. Com longa experiência na educação rural, esse Entrevistado revelou que pouco conhece da questão migratória, mas que entende a urgência e a necessidade do início de um trabalho coordenado sobre o tema que, até o momento, estava invisível nas políticas educacionais: *“Um documento orientador, para as escolas, o primeiro, para darmos início ao trabalho seria essencial não temos nada do tipo, precisaríamos estudar para formular”.* (ENTREVISTADO 5).

A chegada tardia do tema à SEED se dá, também, pela iniciativa de alguns atores. A Entrevistada 4 relata:

Essa demanda dos migrantes estava alocada em outro local na SEED. Havia uma pessoa na Diretoria Geral que tomou para si a educação dos migrantes e refugiados por se interessar pelo tema. Essa questão voltou para o setor de direito [o da Diversidade e Direitos Humanos] muito recentemente [somente quando a funcionária em questão foi para outro estado]. A educação dos migrantes agora está no radar da SEED, mas as demandas são muitas e as equipes são pequenas. (ENTREVISTADA 4).

A invisibilidade do tema fica exposta nessa fala. Pela iniciativa de um dos atores, todas as demandas concernentes à educação dos migrantes e refugiados não estavam no setor competente na estrutura da SEED. Embora essa iniciativa certamente tenha sido considerada como uma priorização, ela pode também ter comprometido a visibilidade das discussões sobre o tema, uma vez que apenas com a movimentação funcional da servidora é que a demanda da educação dos migrantes foi alocada no setor competente.

A Entrevistada 4 dá o tom do que será uma constante nos relatos seguintes nesta pesquisa: a forma errática com que o tema é tratado pelos gestores reflete diretamente no atendimento improvisado e emergencial desses estudantes pelos atores na ponta do atendimento.

Se você perguntar para um gestor ele vai falar que existe uma política; se você olhar esses estudantes, estão todos matriculados, mas isso não quer dizer que estejam inseridos no contexto educacional. [...] Do ponto de vista

formal, há uma inserção nos sistemas educacionais, mas o que é estar incluído? É estar matriculado? Se for isso, todos estão. O que a gente tem, atualmente, são iniciativas isoladas, algumas exitosas, por parte da comunidade escolar em geral. (ENTREVISTADA 4).

Em comum nos relatos aqui elencados, está exposta a condução pessoal dos serviços prestados à população nos atendimentos dos serviços públicos. Esses atendimentos são executados pelo que Lipsky (2019) conceitou como *burocratas de nível de rua*. Professores, assistentes sociais, policiais, enfermeiros, médicos e juízes, são servidores que, em seu trabalho diário, executam as políticas do Estado como forma de contornar as debilidades frequentes da ação governamental – como a falta de orçamento, as altas inesperadas das demandas de trabalho ou mesmo o desinteresse de gestões e governos sobre determinados temas e agendas.

Essa “burocracia das ruas” diverge da clássica concepção de Weber (1982) de uma burocracia, em que os agentes são regidos por normas e instituições hierarquicamente e racionalmente definidas. Os burocratas de rua, ao contrário, contam com a discricionariedade como principal ativo de suas ações, que são orientadas e ajustadas pelas demandas dos usuários dos serviços no dia a dia.

Embora muito pouco possa ser feito somente pela burocracia (de rua) do estado do Paraná e de seus técnicos, sem o posicionamento dos tomadores de decisão ou dos legisladores, é também verdade que, como exposto nas falas dos Entrevistados, ao aparecer no radar da estrutura estatal, ainda que de forma tardia, a chegada da migração como tema de um departamento, capaz de formulação de políticas e de orientações gerais para as escolas e educadores, figura-se como um inegável avanço.

5.2 O Conselho Estadual de Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA): Política migratória em construção

O Conselho Estadual de Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA) é a instância de articulação de uma política migratória local no Paraná. Por ser um conselho representativo e paritário, conta com representantes do governo estadual e de entidades da sociedade civil. O vácuo de representação em um conselho com essa configuração demonstra a prioridade com que determinado assunto é tratado por seus membros e pelo estado. Desde 2019 até o início de 2021, a SEED não possuía representantes no Conselho, o que impossibilitou a realização de entrevista

sobre o tema no âmbito de atuação desse órgão. Não havia, portanto, no órgão responsável pela formulação e discussão de uma política migratória no Estado, representantes da área da Educação. Esse vácuo institucional reforça a invisibilidade da migração para a educação do Estado.

A vacância promovida pelo desinteresse do poder público e sua outra faceta, o aparelhamento, são aspectos trazidos à tona pela Entrevistada 6, Presidente do CERMA, afiliada a uma entidade civil com forte atividade pastoral e de assistência social em todo Brasil. Em sua fala, a Entrevistada reforça o quanto o trabalho pode ser prejudicado e até retroceder em casos de negligência do poder público frente aos temas da migração:

Perdemos totalmente a relação com a SEED por um longo período. Outras representações no Conselho também ficaram em vacância, ou eram indicados cargos comissionados que não entendiam as questões discutidas, ou que eram para estar ali só por estar. Isso se agrava nas trocas de governo, com os indicados com perfil apenas político. Isso gerava pessoas sem afinidade com os temas de migração em postos-chaves de secretarias. [...] Já tivemos representantes governamentais que, em reuniões sobre migração, não sabiam o que era o ACNUR, ou que assumiam posições-chave apenas por terem morado fora do Brasil. [...] em anos recentes tivemos dificuldades imensas em realizar as reuniões do Conselho. Praticamente só haviam membros da sociedade civil; os representantes do governo não compareciam. (ENTREVISTADA 6).

A fala da Entrevistada 6 expõe não apenas a invisibilidade, mas coloca em evidência um desinteresse do poder público em tratar temas ligados à migração. A indicação de cargos comissionados e de quadros políticos, em detrimento de quadros do Estado, em posições essenciais do CERMA “*debilitam o trabalho, tornam as discussões apenas embrionárias, sem avanço algum*”. (ENTREVISTADA 6).

O Paraná é considerado um pioneiro na construção de uma política migratória local (REZENDE, 2017), em grande parte, pela iniciativa da sociedade civil, mas também pela atuação direta de funcionários do estado. Como observado, são esses mesmos atores que dão o tom e o ritmo dos atendimentos e da condução dos trabalhos. Na concepção Weberiana, esses funcionários públicos atuam de forma “orientada no sentido de um ajustamento de interesses racionalmente motivado” (WEBER, 1982, p. 215). Porém, quando essa burocracia estatal falha, ou se omite, surge uma nova relação na atuação pública, não racional, como a citada pela Entrevistada 6, incapaz de conduzir o trabalho e o interesse público.

Recorro novamente a Lipsky (2019) para problematizar as distorções trazidas

pela condução dos burocratas de nível de rua: se, por um lado, sua atuação de fato conduz a política pública executada, de outro, a simplificação e a escassez de recursos para sua atuação, bem como a falta de parâmetros e orientações a serem seguidas, podem trazer prejuízos àqueles que seriam atendidos por um maior engajamento desses burocratas, como no caso exposto pela Entrevistada.

Essa lacuna, sentida pela Entrevistada, de um representante da SEED durante as discussões do novo Plano Estadual de Políticas Públicas para Migrantes e Refugiados no Estado, não impediu que linhas gerais de um eixo educacional fossem traçadas nesse plano. Com previsão de efetivação a partir de 2022, a proposta aumenta a atuação das escolas e do sistema público de ensino, se comparado ao seu antecessor, já explanado na presente pesquisa. Entretanto, a não participação de membros da área pode comprometer a efetivação de muito do que foi proposto, uma vez que a formulação de políticas públicas de qualidade precisa da interlocução direta dos atores envolvidos na condução dessas políticas públicas.

A Entrevistada 7 participou de boa parte da construção da política migratória no Paraná, desde as primeiras ações, ainda no âmbito da SEJUF, em 2011, e da criação do Departamento de Diversidade na SEED, passando pela consolidação do Comitê Estadual de Migrantes e Refugiados, até a criação do CERMA, como instância que tornou o estado referência em política migratória local no Brasil. Segundo ela:

Um dos maiores motivadores da criação do CERMA e do primeiro Plano Estadual, e nossa grande preocupação, era o monitoramento das políticas públicas criadas dentro das secretarias, e que a sociedade civil estivesse participando ativamente. Mas, na prática, foi o movimento de várias pessoas nos setores, comprometidas com a discussão do migrante e refugiado que efetivaram o órgão. [...] No novo Plano Estadual estamos propondo que toda as secretarias tenham um setor de direitos humanos, onde o tema dos migrantes esteja coberto. O que percebemos é que alguns servidores atendem quando é possível, à medida que as coisas aparecem. Temos pontos focais, que são aquelas pessoas em secretarias e departamentos que resolvem o problema, mas sem ter um setor ou pessoal próprio para isso. (ENTREVISTADA 7).

Ao relatar o surgimento da política migratória no Paraná, a Entrevistada 7 ressaltou a concentração das iniciativas e da execução dos trabalhos nas mãos de alguns poucos servidores envolvidos com o tema, em “*pontos focais*”. Essa característica de um serviço público *personalista*, presente também em outros relatos no presente trabalho, deve ser revertida com a institucionalização de

estruturas de direitos humanos nos órgãos públicos para esse atendimento, como consta no novo Plano Estadual de Políticas Públicas para Migrantes e Refugiados no Estado, citado pela Entrevistada, que está em construção.

A primeira discussão de educação no CERMA foi a proposta da criação dos Cursos de português para estrangeiros adultos, em parceria com a Universidade Federal, mas o que acabamos encontrando nas discussões foi que esses migrantes também queriam os seus filhos na escola. Essa questão sempre foi muito difícil: o professor tem em sua sala 40 alunos e, muitas vezes, não tem como trabalhar com alguns alunos que não entendem o que está sendo dito, não conhecem a língua. No caso específico dos haitianos, isso era ainda mais grave: as crianças ficavam desassistidas, porque também os professores não tinham a formação necessária; recorriam, muitas vezes, a trabalhar em sala com figuras e mímica para superar essa dificuldade. (ENTREVISTADA 7).

A dificuldade em tratar a Educação Básica como um tema de atuação fica evidente no relato. Como demonstrado na seção anterior desta pesquisa, o Gráfico 9 evidencia que a faixa etária atingida pelas primeiras iniciativas educacionais era composta majoritariamente de adultos, fora da idade escolar. A Educação Básica surgia como uma demanda, que, embora conhecida, mostrava-se de difícil resolução. Dessa forma, as necessidades laborais do migrante, adquirindo competências que permitam seu acesso ao mercado de trabalho, eram priorizadas:

Paralelo com a necessidade de se trabalhar com a língua, como no caso do Português para estrangeiros, temos o trabalho da Língua Portuguesa no dia a dia em sala de aula. Não é igual, mas é um movimento que trouxe os pais para as escolas. Esses pais estudando, e com a oferta desses cursos cada vez mais numerosa para os adultos, por instituições de ensino, pela sociedade civil e pela universidade, acredito que tenha contribuído muito para o acesso dos alunos em sala aos conteúdos. À medida que eles sabiam mais nossa língua, esses pais conseguiam ajudar seus filhos em casa com suas atividades escolares. (ENTREVISTADA 7).

Podemos entender que a oferta e o aprendizado do Português pelos pais das famílias migrantes surgiria, para esses formuladores de políticas públicas, como um indicativo decisivo na integração das famílias. Como demonstrado anteriormente, a literatura sobre o tema sugere o contrário (ORELLANA, 2001): é o aprendizado das crianças e jovens, que atuam como tradutores e intérpretes de seus responsáveis, na maioria dos casos, e o seu acolhimento exitoso na escola, que asseguram parte do sucesso no projeto migratório da família. Embora a constituição de cursos, para adultos, de Português como língua de acolhimento (tais como os oferecidos pela UFPR, pelas escolas públicas e demais entidades da sociedade civil) seja crucial

para o emprego e a subsistência dessas famílias, a interrupção dessa política, não a estendendo para alunos em idade escolar, mostra-se como insuficiente e contrária ao que a experiência de outros países sugere.

Considerando que o Paraná tem muito acolhimento e é reconhecido por ter caminhado rápido nesse tema, entendemos que o campo educacional poderia estar mais avançado. Entendemos, também, que essa criança não pode estar em sala separada, porque acolhimento significa ter acesso, permanência e o sucesso dessa criança. Esse foi nosso primeiro pensamento quando pensávamos a educação dos migrantes. Caminhamos muito na questão migratória, mas, mesmo com 10 anos de política pública em outras áreas, as coisas caminham ainda muito devagar. [...] Nós sentimos muito a falta da SEED nos últimos anos nas discussões, mas é importante que o plano novo que está posto vai recomendar que a SEED organize a formação docente para lidar com a questão migrante e materiais didático-pedagógico específicos de orientação para esses professores como um avanço nessa área. (ENTREVISTADA 7).

Mesmo aposentada, a servidora continua atuando, de forma voluntária, dessa vez, na formulação do novo Plano Estadual de Políticas Públicas para Migrantes e Refugiados no Estado. Embora reconheça o fato de o estado ser um dos únicos na Federação a dispor de uma política migratória local, em seu relato, reconhece também a necessidade e a ausência de uma abordagem pedagógica para o tema. Aqui, a vacância de membros da SEED nas reuniões e discussões é sentida novamente, como afirmado em relatos anteriores. Os membros do CERMA, ainda assim, esboçam uma formulação educacional mais ampla daquela apresentada no Plano Estadual anterior. Apesar disso, com uma população escolar de migrantes consolidada e em crescimento, as futuras diretrizes educacionais para migrantes continuam sendo construídas.

5.3 O Centro de Informação ao Migrante (CEIM): de Centro de Informação a Centro de Referência

Vinculado ao Conselho Estadual, o Centro Estadual de Informação ao Migrante (CEIM) atua diretamente no atendimento dos migrantes no Paraná. Sua atuação foi concebida como apenas de informação e orientação dos migrantes, mas a estrutura do estado, deficitária em um atendimento direto dessa população, somada à grande demanda, transformaram o órgão em um centro de referência e de assistência social que atua na mobilização de serviços públicos para o atendimento desses migrantes. As Entrevistadas 8 e 9, coordenadora e técnica do CEIM, respectivamente, colocam as demandas educacionais dentre as mais urgentes

trazidas pelos migrantes.

Algumas nacionalidades que têm chegado mais recentemente quase não têm crianças junto, como os cubanos. Mas os haitianos, que estão aqui há mais tempo, e os venezuelanos, que estão vindo agora, trazem as famílias inteiras: idosos, crianças pequenas e mulheres grávidas. Alguns vêm atrás primeiro do encaminhamento para o SUS, porque já chegam com problemas de saúde, e só depois buscam por vagas nas escolas e por emprego. (ENTREVISTADAS 8 e 9).

Essa afirmação desvela as características da migração no Brasil de algumas nacionalidades. Migrações mais “antigas”, tais como a haitiana, têm a reunião familiar como característica. Como os números de matrículas sugerem, o mesmo ocorre com os venezuelanos. As Entrevistadas ressaltam o grande sacrifício empreendido para a efetivação da reunião familiar, mesmo com a precariedade dos trabalhos realizados pelos migrantes aqui no Brasil ou pelos altos custos das documentações, principalmente o passaporte e as passagens de avião. Apesar dos obstáculos, a reunião familiar destaca-se como o objetivo final de vários desses migrantes:

Percebemos que acaba sendo mais fácil mandar dinheiro e sustentar a família no Haiti do que trazer todos para cá. Mas, após muitos anos de trabalho, alguns conseguem. Tivemos um caso recente de uma mãe que está no Brasil há muitos anos e conseguiu trazer os 5 filhos homens mais velhos, um de cada vez, para o Brasil, deixando no Haiti apenas a única menina que era a caçula da família. (ENTREVISTADAS 8 e 9).

Esse esforço exemplifica as escolhas impostas aos migrantes em um contexto de migração familiar, já que o cálculo de qual membro da família será trazido primeiro é um cálculo econômico, acima de tudo. Os filhos homens mais velhos são priorizados para ajudar nas despesas da casa e, com isso, garantir a reunião do restante da família; enquanto os filhos mais novos, que demandam algum cuidado, são preteridos nesse contexto. O trabalho do CEIM na área educacional concentra-se também na busca dos migrantes por aulas de Português e pela revalidação de seus estudos realizados fora do Brasil. Já a busca por vagas, assunto sempre sensível na área educacional, é, em sua maioria, em creches e pré-escolas. Segundo as Entrevistadas, o acesso à educação é um direito garantido aos migrantes; são outros impasses que ditam a relação com as escolas.

Normalmente, as famílias migrantes conseguem vagas nas escolas em todas as séries, com alguma dificuldade maior nas creches. Mas o que acontece muito é a situação em que os pais não querem a escola do bairro próximo da residência, e buscam vagas em escolas de bairros mais centrais, mais disputadas, e nem sempre são atendidos. (ENTREVISTADAS 8 e 9).

Aqui observamos a desigualdade educacional brasileira, tal qual exposta nos capítulos anteriores deste trabalho, uma vez que as vagas asseguradas para esses migrantes são aquelas mais próximas da residência do estudante. Essas escolas são consideradas, pela própria comunidade escolar, como insuficientes em atender as necessidades educacionais mais básicas e, certamente, ineficazes no atendimento nas especificidades dos alunos em mobilidades e não falantes de Português. O acesso à educação garantido em lei certamente não garante a qualidade do ensino oferecido nos bairros mais populares de nossas cidades, nos quais a maioria desses migrantes vive; por isso a procura por escolas públicas consideradas melhores – e quase sempre longe de suas casas – é uma constante entre as famílias migrantes. Tal empreitada nem sempre é exitosa, e as expectativas educacionais das famílias não são plenamente atendidas.

Mas nem sempre a escola é vista como um refúgio para as famílias migrantes, embora cumpra como uma garantia de cuidado e ensino para as crianças, passando pela segurança alimentar, em muitos casos. A escola surge, também, como um importante elemento que reconfigura as dinâmicas da própria família, conforme relato das Entrevistadas:

Tivemos mais de um caso de famílias haitianas que mandam os filhos homens para escola e, somente depois de investigações da escola, descobríamos, que esses meninos também tinham irmãos em idade escolar, que eram mantidas em casa, fazendo trabalhos domésticos com a mãe, sem o conhecimento da escola. Somente após uma intervenção da escola, do conselho tutelar e de um trabalho de conscientização nosso é que as famílias concordaram em mandar as meninas para a escola também. Explicamos que no Brasil todos devem ir para a escola, e não apenas os homens. Os pais muitas vezes não entendem a necessidade em mandar as meninas para escola, assim como fazem no Haiti. (ENTREVISTADAS 8 e 9).

Retomando Ménard (2013), a alta evasão escolar entre as mulheres haitianas, que se faz presente no Haiti, pode ser vista neste relato. As escolhas dos pais sobre qual filho deve estudar, em um cenário em que a educação é um bem escasso, acabem sendo reproduzidas também no Brasil, mesmo com o acesso à educação sendo uma garantia de todos.

Por meio da atuação de seus servidores, e em virtude da omissão de outros

setores do estado, o CEIM deixou de ser um órgão apenas de informação e passou a atuar diretamente junto à efetivação de políticas públicas, como um centro de referência. Muito dessa atuação se dá em um caráter emergencial, em um desvio da função para a qual o órgão foi concebido; se dá frente a demandas que não podem esperar a atuação do poder público, sua atuação direta, é de fato, a política migratória provida pelo governo.

5.4 Revalidações de estudos, o primeiro contato: “Cada dia sem o documento é um dia sem emprego”

Foi a partir da revalidação de estudos que o estado do Paraná teve o primeiro contato com os aspectos educacionais da migração, a ponta desse atendimento, nas experiências aqui relatadas pelas instituições habilitadas a fazer as revalidações de estudos dos estudantes migrantes mostram o ineditismo dessa nova demanda.

As Entrevistadas 1 e 2 atuaram desde o início naquela que foi a primeira demanda educativa suscitada pelos migrantes haitianos, quando de sua chegada às cidades paranaenses: a revalidação de estudos. Esse processo sempre fez parte do instrumental burocrático do Estado. Entretanto, como nas demais legislações que versam sobre o tema, sua concepção e aplicação são anteriores aos fluxos migratórios mais recentes. Após 2012, com a crescente migração haitiana que chegava ao Paraná, o atendimento dessa demanda foi o primeiro contato dos agentes públicos entrevistados com os migrantes, uma vez que as revalidações foram concebidas e eram, em sua maioria, aplicadas a brasileiros que estudaram fora no Ensino Médio e Fundamental e, ao retornar para o Brasil, precisavam regularizar sua documentação escolar para dar prosseguimento em seus estudos. A partir de 2012 tal cenário mudou, como consta no relato da Entrevistada 1:

O atendimento multiplicou em mais de dez vezes. No início, atendíamos poucas revalidações de estrangeiros, a maioria dos países vizinhos e os brasileiros que faziam intercâmbio e voltavam para fazer faculdade aqui. Quando os primeiros haitianos chegaram, depois do terremoto, achamos que seriam só alguns. Estavam quase todos sem documentos, morando em pensionatos e falando muito pouco do português. Mas o número cresceu cada vez mais: fazíamos 10 atendimentos de revalidação no mês e, de repente, com a chegada deles, fazíamos mais de 100. (ENTREVISTADA 1).

A Entrevistada 1 trabalha em uma das poucas escolas designadas para essa demanda, como pedagoga. Seu conhecimento em outras línguas como o francês,

espanhol e inglês, rapidamente tornou-a uma referência para os primeiros migrantes, “*motivo pelo qual era muito procurada e amplamente divulgada pelos próprios estudantes, e isso justifica o grande número de estudantes atendidos*”. Gradativamente, teve que separar dias de sua jornada semanal para o atendimento exclusivo desses migrantes, revezando sua função na equipe pedagógica da escola em que trabalha com a realização das revalidações, que se tornavam cada vez mais urgentes:

O processo em si era mais lento e até cuidadoso com a parte documental no início, mas vimos cada vez mais que esses haitianos precisavam da documentação escolar regularizada com urgência, principalmente para começar a trabalhar, que era o objetivo de eles estarem aqui no Brasil. A SEED foi flexibilizando o processo e, por um tempo, disponibilizou uma tradutora de francês para aqueles que tinham os documentos. Já para os que não tinham, o visto humanitário permitia uma facilitação do processo. (ENTREVISTADA 1).

Apesar de afirmar que os processos foram “flexibilizados” nos atendimentos diários, regimentalmente tal facilitação não ocorreu em âmbito estadual ⁸⁹. O atendimento, feito de forma emergencial e improvisado no início, nunca encontrou objeção da SEED. Entretanto, a dispensa de traduções de diplomas e exigências burocráticas excessivas, como selos e certificações consulares, foram feitas *ex-officio*. Ou seja, tais exigências, impensadas em contextos migratórios emergenciais, como no caso haitiano, eram gradativamente deixadas de lado pelos servidores nesses atendimentos, pela própria improbabilidade de sua efetivação.

A disponibilização de um tradutor, não juramentado, pela SEED para atender aos haitianos entre 2014 e 2016, nas demandas exclusivamente educacionais, como citado pela Entrevistada, mostra algo dessa flexibilização, uma vez que dentre os documentos obrigatórios no processo está a tradução juramentada por tradutor público, um ativo reconhecidamente caro e de difícil obtenção. Em outro indício do ritmo improvisado com que se deu esses atendimentos, a tradutora citada no relato da servidora, que por um período traduziu gratuitamente a documentação dos estudantes haitianos, era uma secretária particular do então Secretário de Educação, na ocasião uma das poucas pessoas atuando no órgão com proficiência suficiente na língua francesa e que, em um esforço pessoal, realizou centenas de traduções de documentos pessoais e escolares dos migrantes.

⁸⁹ Na seção 3 observamos que a UFPR, diante da mesma demanda crescente, flexibilizou seus procedimentos de revalidação de estudos.

A Entrevistada 2 é a responsável pelo atendimento atual da revalidação de estudos. Embora trabalhe com o tema desde 2005, tal como a Entrevistada 1, atualmente, devido à alta demanda dos últimos anos, sua jornada de trabalho é exclusivamente dedicada a esse atendimento, o que pode ser visto como um avanço, uma vez que, inicialmente, essas servidoras faziam esse trabalho de forma concomitante com as suas muitas atribuições dentro da escola. A disponibilização de uma pedagoga exclusivamente para tal demanda implica uma maior disponibilidade e um melhor atendimento dos migrantes, e um mais célere andamento do processo, embora ainda seja insuficiente:

Eu sou sozinha neste atendimento em Curitiba. Então, a minha iniciativa mantém o ritmo de trabalho. De acordo com a Deliberação, foram credenciados oito colégios no Município de Curitiba para realização de equivalência e revalidação de estudos realizados no exterior. Mas, por volta do mês de abril de 2019, somente eu estava fazendo esse atendimento, num momento em que a demanda por este serviço aumentou consideravelmente. Não sei afirmar com certeza, mas acho que foi no final de 2019, que havia procura por revalidação de estudos por migrantes porque a UFPR estava fazendo um processo de ingresso na Universidade específico para Migrantes. Então, no final do ano letivo havia grande procura por revalidação para inscrição no processo seletivo da UFPR. (ENTREVISTADA 2).

Anos após a chegada dos primeiros migrantes haitianos ao estado e a sempre crescente procura, pode-se observar que o atendimento segue sendo feito baseado na iniciativa dos servidores e de forma bastante isolada. Embora o perfil do migrante tenha mudado consideravelmente ao longo desses anos, como demonstrado na presente pesquisa – de um migrante homem solteiro em migração laboral, para a migração de famílias através da reunião familiar –, as revalidações dos estudos ainda são essenciais e, muitas vezes, emergenciais, para a primeira inserção dos migrantes no mercado de trabalho brasileiro.

Na grande maioria dos casos, a procura por revalidação é para apresentar a documentação escolar para emprego, na sequência, para fazer curso técnico subsequente e, em alguns casos, para prosseguimento de estudos no Ensino Superior. Sempre temos uma urgência porque cada dia sem esse documento é um dia a mais sem emprego ou sem estudar para eles. (ENTREVISTADA 2).

A Entrevistada 2 relatou que a pandemia afetou diretamente esse atendimento, mesmo com o menor número de migrantes chegando ao estado, o que comprova a urgência dessa demanda:

Em 2020, por conta da pandemia, os exames de revalidação foram online. Percebi uma maior dificuldade entre os haitianos. Os que não tinham acesso ao computador para fazer as provas, podiam utilizar o celular, sem problemas. No computador é mais confortável fazer as provas do que no celular. Mas alguns candidatos eu tive que atender presencialmente, porque não tinham como fazer online, nem por computador e nem por celular. (ENTREVISTADA 2).

As duas Entrevistadas relataram a dificuldade encontrada na realização dos exames de Português para a conclusão exitosa do processo, independentemente da escolaridade dos migrantes em seu país de origem, muitas vezes, muito além da mínima requerida pelo processo. A exigência de uma avaliação de Português sempre foi um fator de grande dificuldade para os migrantes. Entretanto, também pode-se perceber, pela grande quantidade de processos realizados exitosamente, que houve uma flexibilização no processo por iniciativa dos servidores. Os elementos instrumentais da Língua Portuguesa, avaliados nestes testes, passaram a contar com mais do que um domínio das normas e regras da língua, amenizando a contradição de se exigir testes em Língua Portuguesa naquele que é um dos primeiros procedimentos realizados por esses migrantes ao chegar ao Brasil.

Nos exames são cobradas provas das disciplinas da Matriz Curricular Brasileira que o candidato não teve no seu país de estudos. Assim, o idioma era uma dificuldade. Quem tinha dificuldade no Português, conseqüentemente, tinha dificuldade em estudar para os exames de Revalidação de Estudos. Mas, mesmo com essas dificuldades, como a urgência e a necessidade são grandes, eram poucos os que faziam a inscrição e não voltavam para fazer as provas, e os que não passavam, voltavam até conseguir. (ENTREVISTADA 2).

5.5 A escola como acesso a outros direitos básicos

O caso mais emblemático desse desvio de função na atuação do CEIM e da atuação assistencial e emergencial do CERMA se dá em torno da Comunidade Nova Esperança, localizada em Campo Magro, na região metropolitana de Curitiba. Essa comunidade, formada, inicialmente, como uma ocupação irregular, possui cerca de 1.200 famílias, dentre as quais aproximadamente 200 são de migrantes haitianos, com dezenas de crianças e adolescentes que têm como única oferta educacional a pequena escola comunitária, construída em um prédio abandonado pela própria comunidade.

Desde meados de 2020, quando a comunidade se formou, o CERMA e o

CEIM, instados pela forte presença de migrantes no local, associados ao Ministério Público e entidades da sociedade civil, procuram fazer um levantamento das pessoas que vivem na Nova Esperança, a fim de atender àquelas que são as demandas mais urgentes dessa população, bem como tentar realocá-la, regularizando, dessa forma, a situação de moradia fora da ocupação, e evitando as tentativas de reintegração de posse que ameaçam a comunidade.

A Nova Esperança configura-se como um cenário onde os migrantes encontram extrema fragilidade socioeconômica. A precariedade imposta àqueles que ali vivem é, em muitos casos, análoga à deixada por esses migrantes em seus países de origem. O relato de uma das representantes da comunidade haitiana, a Entrevistada 10, quanto às preocupações com o início do ano letivo para as crianças na ocupação, ilustram esse contexto:

As escolas de Campo Magro não estão atendendo nossas crianças. Eles pedem o comprovante de residência para tudo! Dessa forma, não conseguimos fazer matrículas e nossos filhos ficam sem a vaga, e sem escola, ficamos também sem o bolsa família e sem atendimento no posto de saúde, que também pede o comprovante de residência. Eles têm um decreto que não permite fornecer vaga para as crianças da ocupação. (ENTREVISTADA 10).

Aqui a condição de migrante soma-se à de pessoa sem moradia: a falta do comprovante de residência nega o acesso aos direitos básicos de Educação e Saúde, coloca essas pessoas em vulnerabilidade social ainda maior, uma vez que a filiação ao Programa Bolsa Família está condicionada à matrícula dos filhos na escola, e mesmo a segurança alimentar da família é colocada em risco, já que os itens da merenda escolar são essenciais para a alimentação das crianças e dos jovens.

A atuação emergencial de alguns órgãos da estrutura do estado, como o CEIM e o CERMA, procuram mitigar um cenário no qual a pequena estrutura de serviços públicos disponíveis em uma cidade como Campo Magro⁹⁰ não é capaz de dar conta das demandas geradas pela ocupação.

Em Pinhais, onde uma numerosa comunidade haitiana se radicou desde o início dos fluxos migratórios, o relato de um membro da equipe escolar (Entrevistado 11) reforça o que os números crescentes de matrículas nas séries do Ensino

⁹⁰ Com cerca de 25 mil habitantes, o município de Campo Magro conta com um equipamento público de educação de 2 escolas estaduais e 5 municipais, e 3 centros de educação infantil.

Fundamental já mostravam. De acordo com o Entrevistado,

Quase todos eles que chegaram há algum tempo já têm filhos! É uma garantia de não ter nenhum problema com a Polícia Federal e de participar dos programas como o Bolsa Família, o Programa do Leite e da entrega dos kits da merenda⁹¹. Isso leva à necessidade de uma nova política para eles, porque eles vieram pra ficar. (ENTREVISTADO 11).

Assim como o Bolsa Família, citado no relato anterior, que garante uma renda mínima para as famílias, neste relato é destacado o papel da escola como garantidora da segurança alimentar desses estudantes. Nos dois casos a escola transcende seu papel. Os relatos demonstram que a atuação dessa instituição vai além do que se espera de uma escola como um ambiente neutro, protegido e predominantemente intelectual, como muitas vezes as instituições de ensino são idealizadas. Os relatos da Entrevistada 10, de Campo Magro, e do Entrevistado 11, de Pinhais, que representam duas grandes comunidades haitianas no Paraná, são emblemáticos ao mostrar que a escola pública, em cenários de vulnerabilidade social, cumpre uma função que vai além da Educação: garante também o acesso aos demais serviços públicos – e, nas periferias, é muitas vezes a única faceta do estado presente no bairro e a mais próxima da população.

5.6 Estigma⁹² do estudante migrante

Em outra instituição de ensino, na região central da cidade, que tradicionalmente atende migrantes e tem na sua oferta também um grande número de alunos de educação especial, é possível concluir que muitas vezes essas duas ofertas educacionais podem se confundir devido à falta de formação dos profissionais. Como o relato da Entrevistada 12 sugere:

Quando os estrangeiros chegam, a principal e primeira coisa a se fazer, é

91 O “Programa do Leite” é considerado o maior programa de ação social do Governo do Estado há mais de uma década. As famílias beneficiárias recebem 1 litro de leite por dia. A entrega e gestão é realizada pelas escolas estaduais em um esforço de combate à desnutrição infantil e à evasão escolar. Após o início da pandemia de Covid-19, as escolas estaduais iniciariam a entrega de Kits de 6 a 10 kg, compostos com alimentos da merenda escolar, para os alunos da escola pública. Em ambos os programas, a frequência na escola é a garantidora do recebimento dos alimentos.

92 Em Goffman (1978), o estigma se faz presente nas relações sociais que são pautadas por preconceções baseadas nas características visíveis dos indivíduos e não necessariamente na realidade. Essas imagens socialmente criadas pautam as relações sociais entre os indivíduos, e fica estabelecido que aqueles que portam o estigma tido como “fora da normalidade” encontram-se em permanente desvantagem.

ver como está o Português deles. Os pais são muito presentes e participativos, até mais que os brasileiros, mas os alunos, por conta da língua, são sempre muito quietos. Por isso, temos o cuidado de colocar em turmas com menos alunos para facilitar o aprendizado. Como temos muitos alunos surdos, o único cuidado é evitar esses dois grupos sejam a maioria na sala, onde um não fala e outro não escuta. Isso dificulta muito para o professor. (ENTREVISTADA 12).

A escola do relato acima tem como prática posicionar alunos com deficiência auditiva em salas com menos alunos. A justificativa seria que, para uma educação verdadeiramente inclusiva, há a necessidade que esses estudantes têm de serem acompanhados por intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em sala. A mesma prática é feita com os estudantes migrantes, pois considera-se que esse ambiente menor (menos de 20 estudantes) e, portanto, melhor controlado pelo professor, proporcionaria um aprendizado mais eficaz do Português do que salas de aula em sua capacidade máxima (com cerca de 40 estudantes em sala). Ao lidar com essa heterogeneidade entre os alunos, as equipes escolares se deparam com diferenças com as quais não estão totalmente familiarizadas. Se a educação especial inclusiva já é uma prática consolidada e amplamente praticada nas redes públicas de ensino, a educação de alunos em mobilidade mostra-se um fenômeno novo e, como tal, pode ser confundida, em muitos casos, com a oferta especial.

O relato acima coloca o estudante migrante em igualdade ao estudante deficiente auditivo, em suas necessidades educacionais: ambos têm na escola o contato com o Português como uma segunda língua. Porém, as similaridades acabam aí. O aluno surdo, mesmo tendo a LIBRAS como língua materna e o Português como língua adicional, está inserido em sua sociedade, conhece seus códigos sociais e tem familiaridade com o sistema de ensino, o que não ocorre com o estudante migrante. Suas necessidades educacionais não são as mesmas.

Esse estigma, ou mesmo uma *patologização* do migrante no ambiente escolar não é uma novidade. O desconhecimento dos processos migratórios por parte das escolas, e o encontro com alunos que não dominam a língua e não conhecem o sistema de ensino, podem ser confundidos, em casos extremos, com o déficit de atenção, os distúrbios múltiplos de aprendizado e, até mesmo, com o transtorno do espectro autista. Brandalise (2017) aponta um aumento exponencial de encaminhamentos de crianças estrangeiras para avaliações psicológicas no âmbito da educação especial nos anos recentes em São Paulo. Essas solicitações eram todas vindas de equipes de escolas não familiarizadas com os estudantes migrantes

que chegavam em suas salas de aula.

O posicionamento desses alunos em uma sala de aula com configurações específicas, como exposto no relato, demonstra o cuidado da escola em assegurar que o aprendizado dos alunos migrantes seja garantido. Entretanto, a inexistente formação e orientação sobre o tema podem causar situações como a citada acima, de confusão entre a condição migratória e as necessidades educacionais especiais. A situação não é prejudicial pelo tratamento, mas, sim, pelo possível estigma que podem ser atribuídos aos estudantes: além do estigma de estrangeiro, receber também o de pessoa com necessidade especiais, o que, na maioria das vezes, não é o caso (BRANDALISE, 2017).

5.7 Adaptação curricular e acolhimento: iniciativas das escolas

Outro indício da pouca formação dos docentes e funcionários da rede é a questão da subavaliação desses estudantes. Como relatado neste trabalho anteriormente, em casos de ingresso de estudantes indocumentados, situação da maioria dos haitianos, ocorre o posicionamento com base na idade em série compatível – desconsiderando, por exemplo, as interrupções que o processo migratório provoca na trajetória escolar e o não domínio do Português para acompanhar as aulas em séries muitas vezes mais avançadas do que as que frequentavam em seu país de origem. O Entrevistado 13, de fato, considera em sua fala o momento de adaptação desses estudantes um momento problemático.

A figura do ouvinte não existe para as escolas públicas, mas muitas vezes é o que acaba acontecendo com os haitianos e venezuelanos. No ano em que entram, o principal foco é aprender o Português acompanhando as aulas. Eles fazem as provas e atividades e fazem o que conseguem. Alguns professores fazem uma adaptação nas atividades, mas não é obrigatório e nem a regra; o professor faz se quiser. Temos uma professora de Português que faz cartilhas de alfabetização para cada estudante, isso ajuda muito. [...] Acaba que esses estudantes não conseguem ir bem nas disciplinas quando chegam, por conta dessa dificuldade linguística, e a reprovação acaba sendo comum. Mas no ano seguinte, com mais domínio da língua e adaptados, eles já vão bem e recuperam os conteúdos. (ENTREVISTADO 13).

O relato do Entrevistado 11 corrobora essa percepção de que, se não houver uma diretriz, é possível que o professor seja resistente na adaptação do seu trabalho

em sala.

Tenho colegas professores que não gostam da ideia de adaptar a aula para eles. Infelizmente, alguns professores alegam que é obrigação desse aluno aprender o Português. (ENTREVISTADO 11).

Não há uma orientação ou diretriz para a rede estadual que norteie o trabalho pedagógico com estudantes em mobilidade. A orientação documental assegura o posicionamento na série, mas as necessárias adequações em sala ficam por conta de cada professor e equipe pedagógica, conforme exposto no relato. A solução da classificação por idade em uma série, na maioria dos casos, resolve o direito dos estudantes em participar das aulas, mas isso não garante seu aprendizado. Professores sobrecarregados e sem formação específica proporcionam subavaliações, nas quais esses estudantes “fazem o que conseguem” e, na maioria das vezes, isso é insuficiente para o aproveitamento e a apreensão de conteúdos necessários.

A falta de uma adaptação curricular para os estudantes em mobilidade reflete-se nesse processo de subavaliação: alunos não-falantes de Português são avaliados como os demais, de forma padronizada. Dessa forma, o fracasso escolar é, muitas vezes, inevitável. Como exposto em seção anterior a distorção idade-série é sensivelmente maior entre os estudantes migrantes. Entre os haitianos, essa defasagem se mostra alta e de difícil recuperação e, em grande parte, pode ser explicada pela pouca capacidade das equipes escolares em adaptar, ainda que minimamente, a realidade escolar a esse novo perfil de estudante.

Entretanto, se a falta de diretrizes pedagógicas promove um cenário de inevitáveis desencontros e equívocos, as iniciativas pessoais dão algum suporte quando a política pública está ausente. Na mesma escola do Entrevistado 13, como prática de acolhimento, uma das pedagogas sempre recebe os migrantes e suas famílias, apresentando-lhes a escola, todos os funcionários e setores:

[...] é importante saber onde são as coisas e quem são as pessoas. As escolas daqui são muito diferentes das do Haiti: onde e quando comer, onde ficam os banheiros, a secretaria, a quem recorrer quando se tem algum problema e o que pode e não pode fazer na escola. (ENTREVISTADO 13).

Como resposta à questão migrante, em outra instituição, o Entrevistado 14 relata ter visto iniciativas de boas práticas e experiências de acolhimento exitosas

em outros lugares, e tenta reproduzi-las em sua escola para atender à sua comunidade:

Criamos, também, um sistema que eu vi sendo utilizado em alguns países, onde alunos que estão aqui há mais tempo e dominam a língua ajudam os recém-chegados, quase como tutores dos mais novos. (ENTREVISTADO 14).

Se, como observamos, orientações de um trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas, como uma política pública, ainda não se efetivaram, o mesmo ocorre com uma demanda mais simples, mas de impacto igualmente importante: a instituição de um acolhimento específico nas escolas. Da mesma forma que o comprometimento e atuação das equipes escolares ditam o trabalho no atendimento pedagógico, não é diferente com as iniciativas de acolhimento, como os relatos dos Entrevistados 13 e 14 apontam. Países que são tradicionais receptores de migrantes, como a Alemanha, contam com grande número de estudantes com contexto migratório em seus sistemas de ensino. O estabelecimento de uma cultura de acolhimento nas escolas alemãs foi uma das medidas iniciais para o tema no, hoje exitoso, modelo alemão de escolas adaptadas para integração de populações migrantes⁹³.

5.8 Mobilidade contínua e a Covid-19

A condição migratória desses estudantes é marcada, nos relatos, como um diferencial em sua relação com a escola. Tais estudantes parecem estar em frequente mobilidade, ao ingressarem na escola, encontram a mais territorializada das instituições ⁹⁴. O relato do Entrevistado 15 revela que a mobilidade dos estudantes não está prevista nas regras e regimentos das instituições. Esses estudantes, não raro, caem em limbos administrativos e pedagógicos em virtude disso.

Muitas vezes não sabemos o que aconteceu com o aluno, principalmente os haitianos, que se mudam conforme vão arranjanado emprego nas cidades da

93 Disponível em:

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf).

94 O conceito de territorialização na educação abarca a relação da escola e seu entorno, em um processo de formação de uma comunidade escolar e, como esta e o seu entorno socioeconômico influenciam dentro da escola. (ALMEIDA, 2014).

região de Londrina. Eles não têm uma estabilidade; o tempo deles não é o mesmo que o nosso. Então, às vezes, a criança está frequentando, se adaptando, com boas notas e, de repente, some. Só depois de um tempo aparecem em outra escola. Durante a pandemia isso se torna mais grave pelas dificuldades que eles encontram. Perdemos contato com quase todos os estudantes haitianos em 2020. (ENTREVISTADO 15).

Aqui o termo estudante em mobilidade se justifica, uma vez que a migração não se encerra com a chegada ao país receptor. São frequentes a remigração (dentro do território nacional ou para países vizinhos) e, até mesmo, o retorno ao seu país de origem. A mobilidade haitiana está em constante construção. Seus horizontes, inicialmente pavimentados com a saída da ilha caribenha, não se encerram ali; se reorientam à medida em que as oportunidades laborais aparecem. No relato acima, o horizonte dessa mobilidade está nas oportunidades da indústria de serviços e agroindustrial do norte do Paraná.

Nesse caso, a instabilidade econômica dá a tônica das relações dessas famílias de migrantes com a escola, situação agravada pela pandemia de Covid-19. O relato do Entrevistado 15, diretor de uma escola na região metropolitana de Londrina com grande número de haitianos matriculados, explicita a dificuldade das escolas não apenas em integrar, mas também em receber esses estudantes que *somem* em virtude do prosseguimento do projeto migratório, o que implica uma interrupção da educação dos migrantes e de suas famílias. A busca pela subsistência nas cidades da região, e a conseqüente mobilidade estudantil que ela provoca, traz inevitáveis prejuízos escolares aos estudantes, situação agravada no contexto socioeconômico provocado pela pandemia. O relato do Entrevistado 11 na região metropolitana de Curitiba dá o tom dos efeitos da pandemia, que transformou os estudantes mais assíduos naqueles com maior índice de evasão.

No remoto é muito difícil. A comunicação verbal é imprescindível. No online eles têm desaparecido. Entendemos ser difícil por conta dos equipamentos e da fragilidade. Se eu tinha alunos [haitianos] mais comprometidos que a média no presencial, no online é ao contrário: eles se tornam os menos participativos e com maior desistência. As crianças menores principalmente. Como os pais são mais vulneráveis, eles não conseguem acompanhar. São trabalhadores que não pararam durante a pandemia. Essas crianças ficaram desassistidas por não ter o equipamento e por não contar com o apoio de um adulto. (ENTREVISTADO 11).

O Entrevistado 14 aponta que, mesmo os que conseguem permanecer com vínculo com a escola, têm em seu caminho as dificuldades pedagógicas que o ensino remoto impõe:

Quando eles estão no presencial, eles conseguem pegar muita coisa na interação. Eles recebem ajuda dos colegas, dos professores. Em casa o acesso é complicado. Os celulares, que é por onde eles entram, está em francês; os tutoriais que temos para acessar o Meet, Google Classroom e os aplicativos da SEED são em português. Mesmo para os brasileiros têm sido difícil explicar o acesso nas plataformas; em outra língua é ainda mais difícil. (ENTREVISTADO 14).

Os efeitos da pandemia parecem ter agravado as desigualdades presentes no espaço escolar. Como os relatos demonstram, muitos estudantes migrantes têm seu acesso e sua permanência no ensino básico ameaçados. A educação remota é excludente: deixa de lado os estudantes das classes populares – aqui incluídos a maioria dos estudantes migrantes – que ficam dependentes de computadores, celulares e boa conectividade com a internet, e também deixa para trás aqueles que ainda não dominam a língua e a linguagem escrita com proficiência, já que os recursos gráficos das plataformas de acesso às atividades e avaliações pressupõem esse domínio. Para tais estudantes a desigualdade se mostra ainda mais acentuada, sem a possibilidade da interação direta entre professor, aluno e os colegas, chave essencial no processo de aprendizado e de integração social.

5.9 Haitianos e a relação com a escola e com a educação (visão dos entrevistados)

Conforme discutido em capítulos anteriores, a Educação no Haiti é um capital escasso. A desigualdade estrutural daquela sociedade e a organização de seus sistemas de ensino fazem com que esse direito seja negado a uma grande parcela da população. A constituição da sociedade haitiana em sua vocação para a diáspora e para a migração assegura que aqueles que tiveram algum acesso, em maior ou menor grau, à Educação, efetivem o projeto migratório.

Devemos considerar, ainda, que esses migrantes têm na Educação a matéria-prima essencial para a construção de seu *capital de mobilidade*. Esse capital não se encerra no país de acolhimento, como já observamos: o *habitus* haitiano exige que a mobilidade seja uma constante e, para isso, a educação e os títulos que ela proporciona, aliados ao domínio de suas línguas, se consolidam como importantes ativos desse capital de mobilidade.

Sua chegada a países que também possuem marcadas desigualdades sociais, mas com redes de serviços públicos gratuitos e acessíveis, como a Saúde e

a Educação, permite a esses migrantes acesso a direitos básicos que eram negados em seu país de origem. O relato do Entrevistado 11, diretor auxiliar de uma escola de Pinhais, na região metropolitana de Curitiba, reforça essa relação:

Eles são comprometidos, educados, respeitosos com os professores e com a escola. O posicionamento deles com a educação é muito diferente. Se chover eu tenho 20% dos alunos na escola; desses, pode ter certeza que os haitianos são a maioria. Na sexta-feira muitos alunos faltam, mas os haitianos estão todos os dias na escola. Se posicionam de uma maneira respeitosa com a educação. (ENTREVISTADO 11).

Em seu relato, o Entrevistado também cita o abandono escolar como o grande problema que assola sua comunidade escolar. Sua fala seguinte coloca os haitianos como um ponto de resistência nesse cenário. Entretanto, também expõe como os alunos haitianos indocumentados, de uma outra forma, aumentam, de maneira significativa, o índice dos estudantes fora da idade-série.

Só existe a orientação de classificação por idade. Portanto, vai do bom senso da pessoa que atende em ver a situação do aluno e posicionar ele na série adequada, uma vez que quase todos precisam concluir para trabalhar. [...] Temos muitos alunos haitianos fora da idade-série. A escola criou um procedimento para esse atendimento: acontece uma conversa onde conhecemos o aluno e posicionamos os mais velhos no terceiro ano do Ensino Médio. Entendemos que eles precisam de uma imersão para arranjar o emprego. Mesmo os mais velhos não querem fazer o EJA porque o consideram muito fraco. Vários deles já têm escolaridade completa, mas não tem, ou não trouxeram, os documentos. (ENTREVISTADO 11).

A questão da distorção idade-série, levantada anteriormente na presente pesquisa, reaparece aqui. É uma consequência direta da pouca capacidade de ação pedagógica das equipes das escolas ao lidar com essa diversidade educacional que pouco conhecem. A migração traz grandes prejuízos às trajetórias educacionais, seja pela sua interrupção ou pela perda de documentos e certificados. A solução encontrada por esses migrantes, como exposto no relato, para a sua falta de documentos escolares, muitas vezes está em voltar para a sala de aula, mesmo com sua escolarização no Haiti completa.

Os diplomas e títulos emitidos pela EJA e pela modalidade regular possuem o mesmo *valor*. Porém, isso não é aqui considerado. A escolha de um curso mais curto é preterida pela escolha da oferta tradicional e mais longa. Dessa forma, a escola citada no relato funciona não apenas como meio de obtenção dos títulos escolares válidos para o mercado de trabalho; desempenha também o papel de *imersão* na

língua, nos conhecimentos e conteúdos, e mesmo na sociabilidade. Nesse caso, a evasão escolar não é o único ingrediente presente para a constituição de uma alta taxa de estudantes com idade fora da série. Vê-se a escola como parte essencial na integração e na vida social desses estudantes, e não apenas como emissora de diplomas e títulos.

Reforçando essa relação, temos o relato da equipe de uma escola na periferia de Curitiba, que é uma das que concentra o maior número de matrículas de estudantes haitianos na capital paranaense, e atende em sua comunidade cerca de 1.400 estudantes. Localizada próxima de três ocupações irregulares na capital, como demonstrado em capítulo anterior, é considerada uma escola de baixo IDEB para os parâmetros governamentais. A equipe pedagógica e diretiva desta instituição lida com altos índices de evasão e abandono em sua comunidade. Em seu relato, o Entrevistado 14 relembra que se trata de uma região de grande vulnerabilidade social, e isso se reflete em índices de rendimento, tal como o já mencionado IDEB. Nesse panorama, os estudantes haitianos são citados pelo Entrevistado como casos de improváveis comprometimentos na escola:

Eles são muito assíduos e estudiosos. Solicitam muita nossa ajuda, correm atrás mesmo, até o último recurso. Apesar de se dispersarem muito e acontecer de perdermos o contato com eles muito rápido [referindo-se ao ensino remoto durante a pandemia], quando estão na escola, vão até onde conseguem. (ENTREVISTADO 14).

É possível recorrer a Lahire (2006, p. 285) para compreendermos “a interiorização da valorização do sucesso escolar” nesses migrantes. Mesmo em cenários de adversidades sociais, agravadas pelo status migratório e expostos nesta pesquisa, esse sucesso escolar, construído nas trajetórias familiares, seja pelo processo migratório ou pela sua relação deficitária com a Educação em seu país de origem, surge aqui como uma necessidade pessoal que mobiliza os estudantes, apesar dos contextos, a perseguir esse “improvável” sucesso escolar – contrariando, dessa forma, os prognósticos e julgamentos proferidos, muitas vezes, pela própria escola, como expostos na seção seguinte.

6. EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO: A COMUNIDADE ESCOLAR HAITIANA

Nesta seção, o foco está nas experiências de inclusão sob a visão da comunidade escolar haitiana: os pais, ex-estudantes e estudantes. A perspectiva daqueles que são o alvo das iniciativas aqui discutidas podem fornecer um panorama mais completo da educação desses migrantes nas escolas públicas, com suas tensões e seus avanços. Considerou-se as experiências escolares desses atores, bem como a sua significativa relação com a escola e a educação no Brasil, como principal objeto dos relatos.

Como na seção anterior, estão dispostos relatos de entrevistas coletadas via *Google Meet* e *Whatsapp*, a depender da disponibilidade dos entrevistados. Cabe pontuar que a situação da pandemia de Covid-19 no Brasil, com seus frequentes recrudescimentos em paralelo à escrita do trabalho, prejudicou de duas formas a colheita dos relatos: 1) ao impedir as conversas na modalidade presencial, por conta das normas de distanciamento social; 2) ao permitir o acesso a percepções atípicas das experiências dos estudantes, uma vez que, no momento da pesquisa, ainda se encontravam em casa devido à modalidade remota de ensino, descolados do espaço escolar.

Isso posto, a escolha por não utilizar os relatos de crianças menores de idade, deve-se, em parte, às implicações éticas de entrevistas remotas com esse público e, sobretudo, à pouca compreensão e percepção que grande parte desses estudantes teve do próprio espaço escolar; observou-se que muitos estudantes que começavam a se integrar, tiveram que voltar “à estaca zero” em virtude do ensino remoto. Trabalhos vindouros devem se debruçar sobre os consideráveis impactos que essa interrupção causada pela pandemia provocou na trajetória escolar e nos processos integrativos das crianças e dos adolescentes em questão.

Para os jovens e os pais de estudantes menores de idade, com mais tempo no Brasil, percebeu-se a ocorrência comum de certas experiências educacionais de inclusão e as inevitáveis tensões e dificuldades que ocorrem nesse processo. No contexto em que o trabalho foi escrito, ou seja, fora do espaço da escola devido à suspensão das aulas presenciais, entendeu-se que os estudantes mais velhos e os responsáveis pelos estudantes menores de idade têm uma maior compreensão das trajetórias escolares e de suas tensões nos seus processos de integração.

A seguir, um quadro de apresentação dos atores responsáveis pela tessitura

desta seção basilar à apropriação da problemática de pesquisa proposta:

Quadro 7 – Nome dos entrevistados, idade e vínculo educacional

ENTREVISTADOS ⁹⁵	IDADE	VÍNCULO EDUCACIONAL
Felix	18 anos	Estudante do ensino médio técnico em contabilidade, em uma instituição federal de ensino, cursou do 7º ao 9º em escola pública estadual na cidade de Curitiba.
Keli	20 anos	Estudante de graduação em universidade pública, cursou todo o ensino médio em escola pública estadual na cidade de Curitiba.
Mari	28 anos	Responsável por três estudantes em escolas públicas estadual e municipal da cidade de Curitiba: 8º ano, 5º ano e educação infantil.
Darla	18 anos	Estudante da 3ª série do ensino médio, frequenta escolas públicas estaduais na cidade de Curitiba desde o 9º ano.
Nádia	32 anos	Estudante de graduação em universidade pública, mãe de um aluno no 9º ano que frequenta as escolas na cidade de Curitiba desde a educação infantil.

6.1 Felix

A primeira entrevista foi realizada com Felix, jovem de 18 anos. Felix está há seis anos no Brasil e cursou os três últimos anos do ensino fundamental em uma escola estadual na periferia de Curitiba. Sua experiência distingue-se do imaginário estereotipado que se tem do migrante haitiano: Felix vem de uma família de classe média, estudava em uma escola particular no Haiti e sua trajetória escolar até aqui é o que se pode chamar de exitosa.

Eu cheguei em dezembro de 2015 e comecei na escola em fevereiro de 2016, as primeiras semanas foram puxadas, não tive tempo de aprender a língua, mas depois foi melhorando. Aqui (escola) é bem diferente, um amigo do meu pai dizia que a escola pública aqui é boa. [...] Levou um tempo pra eu perder a vergonha de falar com os outros. A professora de português me ajudou muito, me mandava algumas lições diferentes para fazer em casa para eu melhorar minha fala e minha escrita, alguns alunos me ajudavam e a diretora também. (FELIX).

Felix hoje fala um português com gírias e muito pouco sotaque, sua experiência na escola é reforçada por ele como *muito boa* e o trabalho colaborativo de professores e colegas o fez se destacar no final do ensino fundamental.

⁹⁵ Os nomes dos entrevistados foram alterados para preservar as identidades.

As minhas notas também foram boas, pensei que no final (de seu primeiro ano no Brasil, o 7º ano) eu não iria bem, mas me superei! (FELIX).

Essa superação se repetiria até o fim do 9º ano e se traduziu em um resultado difícil de ser alcançado para a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Em 2019, Felix foi aprovado no curso técnico integrado ao ensino médio em contabilidade do Instituto Federal do Paraná (IFPR), curso reconhecidamente de grande concorrência e de difícil acesso.

Eu não me imaginava fazendo um curso técnico como esse, um amigo brasileiro filho de um amigo do meu pai me incentivou a fazer, fiz e passei, e estou achando boa a oportunidade de aprender conteúdos a mais que as escolas normais. (FELIX).

Mesmo tendo a consciência de ser um caso exitoso e de ser considerado um bom aluno, Felix se incomoda pela interrupção que a trajetória migratória causou em sua vida escolar:

O ano lá começava em setembro, e eu cheguei aqui em dezembro, e tive que começar o 7º ano de novo! Por isso pode parecer que estou atrasado, na verdade, teoricamente estou, mas na verdade não estou! (FELIX).

Felix está no penúltimo ano do curso técnico de contabilidade que frequenta, e a sua preocupação com o atraso vem do fato de ele ser alguns meses mais velho do que os seus colegas, o que não configura um atraso escolar, mas, ainda assim, é uma preocupação que aparece em seu relato, mesmo com sua experiência escolar bem-sucedida em meio às potenciais adversidades.

Essa preocupação com a trajetória escolar não vem apenas de Felix, mas do pai dele. O pai, que foi também um motivador para a sua migração, chegou ao Brasil em 2012 durante os primeiros fluxos migratórios, como missionário de uma igreja evangélica que atua na periferia de Curitiba; três anos mais tarde, a reunião familiar com seus dois filhos se concretizaria com um principal objetivo: a conclusão dos estudos e o ingresso na universidade por parte dos filhos.

O pai de Felix, além de missionário, é um empresário em sua terra natal. Sua formação em teologia permitiu que a família possuísse uma das muitas escolas particulares de orientação religiosa do país que, como vimos em seções anteriores, garantem a maior parte da oferta de ensino na educação haitiana. Essa escola na qual o pai de Felix era professor e na qual a mãe de Felix, que alterna períodos entre o Brasil e o Haiti, ainda atua como principal administradora, é a principal fonte

de renda da família e está diretamente ligada à denominação evangélica da missão em que o pai de Felix atua no Brasil.

Meu pai fazia missão lá no Haiti, mas agora ele veio pra cá fazer obra missionária aqui, não é do mesmo jeito, é um pouco mais complicado quando não é na sua terra natal, eu e minha irmã viemos pra estudar, nosso país é muito conturbado e entrar numa universidade pública lá é muito difícil, tem que pagar uma privada, viemos para o Brasil para terminar os estudos e se Deus quiser trabalhar por aqui. (FELIX).

A indicação da *escola pública boa* do bairro, somada ao incentivo para o desafiador processo seletivo da IFPR vindo de amigos brasileiros da mesma denominação religiosa de sua família, foi capaz de garantir uma acolhida e uma rede social de apoio determinante para a trajetória de Felix no Brasil, uma vez que nem ele nem sua irmã (a entrevistada a seguir) tiveram oportunidade de sociabilização com outros haitianos; suas redes sempre foram de brasileiros amigos da família, restritas ao espaço religioso.

6.2 Keli

A trajetória de Keli é tão exitosa quanto a de seu irmão. A jovem terminou o ensino médio na mesma escola pública em que Felix terminou o ensino fundamental e hoje, com 20 anos, está cursando engenharia de processos na UFPR. Essa trajetória escolar, embora exitosa, não ocorreu sem percalços, como se vê:

Sorte minha que tinham dois alunos que falavam inglês e me ajudavam a traduzir, mas dava muito trabalho, a professora de português também falava francês intermediário, isso ajudava só na aula dela, foi só no fim do segundo trimestre que comecei a ler um pouco mais.

[...] Aqui a escola é menos rigorosa, lá você tem que saber tudo na ponta da língua, tipo “mémoriser”, decoreba mesmo.

[...] (Falta) orientação e acompanhamento da escola, os pais (dos estrangeiros) não conseguem auxiliar os filhos com os trabalhos de casa. (KELI).

A trajetória escolar exitosa e a integração bem-sucedida de Keli e Felix nos sugerem algumas possibilidades de análise, sendo a primeira, e mais evidente, baseada na configuração familiar de ambos. O capital cultural familiar presente na escolaridade e no ofício de seus pais, ambos educadores e empresários no Haiti, seguramente contribuiu para a transmissão desse capital mesmo em um contexto de

migração. As práticas escolares presentes na família foram traduzidas em um alto investimento para trazer os filhos ao país de acolhimento e em um esforço principal de continuidade e conclusão dos estudos. Tal investimento pode ser observado por uma postura crítica frente à educação oferecida no país de acolhimento, na escola “menos rigorosa” na fala de Keli, e na preocupação de um possível atraso frente aos colegas na fala de Felix.

Mesmo com a existência dos capitais familiares, Lahire (2004) pontua que nem sempre a transmissão desses recursos ocorre de forma tranquila, como fica exposto na fala de Keli, ao apontar a evidente dificuldade que os pais de crianças migrantes teriam em ajudar nos deveres de casa desses estudantes. Dessa forma, famílias migrantes colocam um limite no que Lahire elencou como uma variável determinante para o sucesso escolar: a cultura escrita presente nos hábitos e dinâmicas familiares. Essa cultura não pode ser completamente operacionalizada e transmitida aos filhos de migrantes nos países de acolhimento, visto que há um claro limite no quanto os pais migrantes podem ajudar seus filhos no mundo escolar com sua cultura escrita em uma língua diferente, mesmo que esses pais possuam considerável capital escolar, como é o caso dos pais de Keli e Felix.

Ainda assim, e aliado a isso, Keli e Felix têm uma sólida rede de amigos brasileiros em sua congregação religiosa devido à atuação do pai, e esse capital – não disponível para todos migrantes – aparece na fala de Felix, ao contar que um amigo ajudou sua família indicando a melhor escola pública do bairro e incentivando-o ao melhor curso técnico em uma universidade pública (bem como as formas de acesso). Esses laços presentes em uma rede familiar expandida, consolidada aqui na figura de amigos da família ou de membros da mesma filiação religiosa, são, para Rumbaut (1995), fontes importantes de capital social que podem ser mobilizadas pelas famílias dos migrantes como recurso importante na integração.

Quando questionados, os irmãos, em suas falas, não fizeram nenhuma menção a ações da escola que poderiam facilitar ou promover suas respectivas integrações no espaço escolar. Com exceção da ação pontual de alguns professores e colegas que dominavam outras línguas, as trajetórias prolongadas aqui demonstradas, em que o ingresso no ensino superior aparece como conquistado (no caso de Keli) e facilmente alcançável (para Felix), demonstram que, a despeito da falta de uma ação escolar específica – e para além do mérito, como lembra Lahire (2004) –, os irmãos alcançaram uma fácil integração fortemente baseada em suas

redes de relacionamento e nos capitais sociais de seus familiares. Essa integração é traduzida em uma perspectiva de continuidade dos estudos no Brasil, mas, como veremos adiante, é uma perspectiva que nem sempre se repete em todas as trajetórias.

6.3 Mari

Nos relatos de Mari, 28 anos, mãe de 3 estudantes matriculados em escolas públicas no Paraná, ficam explícitas algumas das dificuldades impostas já no ingresso dessas crianças haitianas no ensino público. Mari está no Brasil há 8 anos, trabalha no setor de serviços e mora com seus filhos de 13 anos (8º ano), 11 anos (5º ano) e 5 anos (este já nascido no Brasil e matriculado na educação infantil) na região metropolitana da capital paranaense. A reunião familiar com sua filha mais velha ocorreu apenas dois anos atrás e, com sua filha do meio, apenas no início de 2020 – ou seja, somente quando já estabelecida no Brasil, Mari conseguiu reunir por completo a sua família.

As *step-migration* (CONWAY, 1980), conceituadas como migrações familiares executadas em etapas e períodos de tempo e baseadas em cálculos econômicos e emocionais⁹⁶, têm como variáveis: o quão bem-sucedida foi a integração dos pais e as perspectivas para os filhos no país de destino. Esses são elementos que influenciam a reunião familiar dos pais com os filhos, mas nem sempre ocorrem no tempo desejado das famílias, e o que se vê é que esses períodos de afastamento podem trazer prejuízos no aprendizado. (RYAN, 2011). Com relação às experiências com os filhos, Mari conta:

Minha filha mais velha, na primeira escola em que matriculei ela, ela sofreu muito, tive que trocar de escola para ela se adaptar. Quando ela chegou eu tinha todos os documentos de 6º ano, mesmo assim eles queriam que ela ficasse no 6º ano de novo por causa da língua, por isso tirei ela dessa escola e mandei pra outra, aí sim ela fez o 7º ano que era o certo.

A filha do meio sofreu a mesma coisa em outra escola, mesmo tendo todos os documentos de 5º ano, mandaram ela pro 4º ano por causa de língua, falaram que era pra se adaptar e aprender português, a diretora disse que era só um trimestre mas ela acabou fazendo o 4º ano de novo. O maior problema daqui é que as escolas daqui querem obrigar as crianças a fazer

96 Trazer os filhos para um novo país é um empreendimento caro, não apenas pelo processo em si, mas também porque crianças menores demandam um cuidado que os pais migrantes dificilmente conseguem prover com suas longas jornadas de trabalho, ou seja, entram em jogo não apenas os custos financeiros de se trazer os filhos, mas também um cálculo emocional: Qual filho vem primeiro? Quando essa reunião será realizada? (MOSKAL, 2016).

um ano a mais só por não falar a língua, mesmo com os documentos. (MARI).

A resposta de muitas escolas frente à nova diversidade representada pela migração está exposta nesse relato; a falta de uma orientação governamental para a recepção escolar de estudantes migrantes não prejudica apenas aqueles que estão indocumentados. Fica claro no relato acima que mesmo os estudantes com situação documental regular não têm seus direitos garantidos nem seus capitais trazidos do país de origem considerados. Como o relato de Mari demonstra, a deliberação 09/01, que orienta o posicionamento na série correspondente com base na idade, já abordada nesta pesquisa como a única normativa no estado sobre o tema, pode ser deixada de lado pela discricionariedade das equipes escolares ao receber estudantes migrantes, causando prejuízos na integração e, conseqüentemente, nas trajetórias escolares desses sujeitos.

Tal integração, quando exitosa, garante não apenas o sucesso escolar dos estudantes migrantes, como também abre garantias para a perspectiva de sua mobilidade social e de sua família no futuro. Entretanto, como já visto, as barreiras postas não são desprezíveis: há diferenças linguísticas e culturais que já colocam esses estudantes em uma considerável desvantagem, e o capital cultural e escolar que eles carregam não apenas nem sempre são eficazes frente a um novo sistema de ensino, como podem, muitas vezes, ser desvalorizados por professores e equipes escolares que, na maioria das vezes, não foram capacitados para lidar com essa diversidade.

Recorrendo a Bourdieu (2014) e aos conceitos de capital social e cultural⁹⁷, tem-se que são as diferenças nas origens desses migrantes, aqui traduzidas nos capitais culturais, que podem determinar o fracasso escolar. A seleção dos estudantes das classes populares é feita pelos sistemas de ensino ao excluir aqueles que não dominam as línguas da escola, e tal eliminação se dá de forma brutal, mesmo entres os nacionais. Nesse sentido, podemos assumir que os alunos

97 Capital entendido como um recurso ou uma ferramenta, que pode ser acumulado, e em certas condições convertido e transmitido, nem sempre de forma espontânea ou consciente: “O capital pode apresentar-se em três formas fundamentais: como capital econômico, o qual é imediatamente e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizada nas formas de direitos de propriedade, como capital cultural, que é conversível, em determinadas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizada nas formas de habilitações literárias, e como capital social, constituído por sociais obrigações ('conexões'), que é conversível, em certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizada na forma de um título de nobreza”. (BOURDIEU, 1986, p 243).

migrantes, que não são detentores nem da língua nacional, quiçá da linguagem e dos códigos escolares, encontram uma superseleção empreendida pelo sistema de ensino ainda mais pronunciada, uma vez que, segundo Bourdieu (2014, p. 220), as diferenças nos capitais culturais não são consideradas nas escolas, sendo traduzidas apenas em diferenças no aprendizado, ou em uma “indiferença às diferenças”.

Leopold e Shavit (2011) consideram que o capital cultural não viaja junto com os estudantes migrantes. Uma vez que esse capital não é reconhecido pelos professores e pela escola, não há previsibilidade nos currículos ou na formação dos docentes em considerar capitais culturais diferentes dos da maioria dos alunos. Nessa mesma direção, Moskal (2016) aponta que as escolas nos países que acolhem grandes fluxos migratórios focam excessivamente no déficit de capital cultural dos estudantes migrantes, mais comumente representado pela falta de habilidades linguísticas, ignorando e/ou menosprezando as demais competências escolares e culturais que, muitas vezes, essas crianças e esses jovens trouxeram em sua bagagem.

Mari viu esse impasse se resolver apenas com a transferência de suas filhas para escolas que não faziam a exigência de cursar um ano a mais apenas pelo não domínio do português. O prejuízo às duas estudantes, entretanto, já estava posto.

No começo minhas filhas não queriam voltar na escola, elas se sentiam desconfortáveis, as crianças não brincavam com elas e elas ficavam isoladas, só com a escola nova (após a transferência) que ajudou um pouco mais na língua e elas se sentiram melhor. Eu demorei um pouco pra estudar aqui porque sabia que ia ter dificuldade, mas as crianças não dá (para esperar), e o problema é que atrasam elas. (MARI).

Os conselhos tutelares e as redes de proteção que atuam em conjunto com as escolas públicas, bem como outros órgãos na ponta do atendimento, como o CEIM, já citado neste trabalho, orientam as famílias migrantes a um ingresso imediato de seus filhos nas escolas mais próximas da residência da família; porém, como visto anteriormente, nem sempre as escolas estão aptas ao atendimento dessa oferta educacional diversificada. Mari precisou recorrer a uma escola mais afastada de casa para que suas filhas recebessem um acolhimento mais eficaz e os capitais escolares prévios fossem minimamente reconhecidos.

Mari relaciona as dificuldades da própria trajetória escolar com a trajetória de suas filhas: ela também precisou refazer a 3ª série do ensino médio para tentar

ingressar em universidade brasileira, mesmo já tendo seus estudos concluídos no Haiti. Mas hoje, há 8 anos no Brasil e ainda sem ter dado início ao ensino superior, Mari encara a conclusão dos estudos e a longevidade da trajetória escolar de suas filhas no Brasil como algo incerto.

Eu ainda não consegui entrar (na universidade) e os meus filhos, eu não sei dizer se quero que continuem estudando aqui, no dia a dia, eu vi muito racismo (comigo), eu fico preocupada pelos meus filhos com isso (vir a sofrer racismo), hoje em dia eles se adaptaram melhor, não sei como vai ser quando voltar (as aulas presenciais).

Na primeira escola, as minhas filhas não queriam voltar para a escola, as crianças não brincavam e nem falavam com elas, ela (filha mais velha) se sentia muito isolada, eu dizia pra ela deixar pra lá que não era tão grave, na escola nova acho que tudo será melhor. (MARI).

Mari parece não relacionar o não acolhimento e as tensões na escola que recebeu suas filhas como possíveis casos de racismo. Pavez-Sotto (2019), ao estudar o racismo sofrido pelas crianças migrantes haitianas nas escolas de Santiago, no Chile, concluiu que o silêncio, a fuga e a minimização são justamente as posturas recorrentes frente a esses casos no país andino, o que se dá pela tentativa dos responsáveis por essas crianças de evitar o confronto com as autoridades escolares e com as demais famílias da comunidade escolar. De acordo com o autor, essa postura de fuga só acontece porque as próprias escolas se eximem da responsabilização sobre as violências raciais ocorridas em seu espaço; e essas violências, na maioria das vezes, ocorrem com crianças e jovens que nunca haviam vivenciado racismo em seu país de origem e, ao chegarem aos países de acolhimento, são confrontadas com uma nova realidade na qual suas características físicas podem ser consideradas uma desvantagem justamente em um espaço que deveria ser de proteção e igualdade como a escola.

Na experiência pessoal de Mari, o racismo ocorreu mais de uma vez durante seus anos no Brasil. Ao ser questionada sobre episódios de racismo com suas filhas, ela cita a primeira escola e o fato de suas filhas não terem sido bem acolhidas e se sentirem muitas vezes excluídas do espaço escolar, mas dissociando esses episódios do fator racismo e contando que essa situação seria corrigida na escola atual.

Cabe ressaltar, por fim, que a pandemia de Covid-19 interrompeu a integração bem-sucedida que vinha ocorrendo na nova escola, e Mari se mostra receosa com o retorno das aulas presenciais e o resgate da sociabilidade no espaço

escolar.

6.4 Darla

Darla tem 18 anos e frequenta a 3ª série do ensino médio em uma escola pública no centro de Curitiba. Suas aulas são no período noturno, já que precisa conciliar os estudos com o trabalho em uma lanchonete durante o dia para incrementar o orçamento de sua família. Sua mãe era feirante no Haiti e migrou sozinha ainda em 2012, sendo que Darla e seus dois irmãos se reuniram com a mãe apenas em 2018 para continuar os estudos no Brasil. Durante o período separados da mãe, as crianças moraram com a família paterna no Haiti.

A trajetória escolar de Darla no Brasil é marcada por uma facilidade de apropriação dos conteúdos ministrados e uma rápida familiaridade com nosso sistema escolar e, em contrapartida, por uma forte dificuldade no relacionamento com os demais estudantes.

Quando cheguei no Brasil no 9º ano, tudo era mais fácil, as matérias, eu já tinha visto tudo no Haiti, só o português que não, mas o resto era mais fácil, porque lá é mais rigoroso, a escola no Haiti eu achei mais difícil que aqui. O que é mais difícil pra mim na verdade aqui são os alunos, que me confundiam e que não me ajudavam e me zoavam ensinando palavras erradas e dando risada, eles fazem você ter medo de falar, aí fico com medo de dizer alguma coisa errada e acabo não praticando. [...] Eu não sei se quero continuar no Brasil, meu irmão está na faculdade aqui, mas eu queria ir pra outro país para continuar estudando se eu tiver essa oportunidade. (DARLA).

A facilidade com que Darla se integrou em nosso sistema de ensino não foi o suficiente para fazer frente a outra questão: o acolhimento de parte dos colegas, essencial para a formação de vínculos capazes de fazê-la aproveitar as potencialidades do espaço escolar. A imagem negativa dos migrantes e da migração entre os estudantes brasileiros, exposta na Tabela 1 em seção anterior, reverbera aqui no relato de Darla e leva à possibilidade de afirmação de que uma abordagem educacional voltada para os Direitos Humanos no espaço escolar – como asseverou Candau (2012) – ajudaria a dirimir as manifestações de xenofobia em sala. Esse tipo de relação social com os colegas é basilar no engajamento escolar desses estudantes; de acordo com Freire (2004), a socialização informal no espaço escolar e o seu caráter de “formação ou deformação” (FREIRE, 2004, p. 44) não pode ser desprezado.

Mari e Darla têm em comum, em seus relatos, demarcadas tensões nas experiências escolares – seja em termos institucionais como no caso de Mari ou nas relações sociais como no caso de Darla –, e ambas partilham de incerteza quanto às perspectivas de uma trajetória escolar prolongada no Brasil. O quanto essa incerteza pode ser atribuída aos episódios relatados não é possível aferir, mas é seguro afirmar que as tensões experimentadas podem perdurar para além do espaço escolar.

As trajetórias de Felix e Keli, como se viu, são consideradas mais exitosas do que as de Mari e Darla, e, nos dois primeiros relatos, as perspectivas de uma continuidade de estudo não só são desejáveis como prováveis. Embora essa perspectiva de uma trajetória escolar prolongada no Brasil não apareça nos relatos de Darla e Mari, não podemos classificar as experiências desses dois relatos como fracassos. Lahire (2004) nos lembra que não cabe ao pesquisador dizer o que é um fracasso e o que é um sucesso escolar, já que estes são resultados produzidos pelas instituições escolares; ao sociólogo cabe a análise das variáveis históricas e sociais destes termos.

Para especificar o que pode ser um fracasso ou sucesso nessas trajetórias, não podemos desprezar o fato de que, em todos os relatos expostos até aqui, existiu um grande investimento pedagógico e educacional das famílias. Nesses relatos, as reuniões familiares apresentavam como motivações principais as oportunidades de estudos dos membros da família no Brasil, e as perspectivas de futuro que elas trariam. Em alguns casos essas reuniões familiares foram céleres (Felix e Keli com seu pai) e, em outros, mais morosas⁹⁸ (Mari e seus filhos e Darla e seus irmãos com sua mãe), mas, em todas elas, as oportunidades de estudo estavam no projeto familiar iniciado com a migração e concretizado na reunião familiar.

Para Zhou (1997), os indicativos de uma adaptação bem-sucedida entre os migrantes adultos podem ser considerados pela situação laboral (salários, colocação profissional etc.), e, entre jovens e crianças, pelo desempenho educacional, ou seja, são os resultados e as aspirações que marcam o sucesso. A falta de uma perspectiva em continuar os estudos no país de acolhimento nos expõe o que podemos considerar como um fracasso nessas trajetórias escolares, ao passo que

⁹⁸ Zhou (1997) considera que as implicações dos longos períodos em que famílias migrantes ficam separadas são consideráveis. Quando finalmente reunidos, esses atrasos da reunião familiar acarretam em uma dupla adaptação para as crianças em um novo país: na escola, e em casa, com familiares com quem muitas vezes tiveram pouco ou nenhum contato.

as perspectivas mais promissoras de trajetórias prolongadas no Brasil expostas nos relatos seriam indicativo de sucesso.

6.5 Nádía

Nádía tem dois filhos, um de 14 anos e outro de 8 anos, ambos estudantes de escolas públicas em Santa Felicidade, bairro que abriga uma grande comunidade haitiana onde fica a sede da Pastoral do Migrante em Curitiba. Há cerca de dez anos no Brasil, Nádía estava entre os primeiros haitianos a chegar ao Paraná e, ao contrário dos relatos anteriores, não foi um caso de reunião familiar, mas sim de migração familiar, isto é, sua família (o marido e o filho mais velho, já que o filho mais novo nasceu aqui) empreendeu o projeto migratório ainda em 2011.

Se, por um lado, o estabelecimento de longa data no país de acolhimento contribui para que hoje Nádía se sinta bem integrada ao Brasil – inclusive concluindo uma graduação em Serviço Social em uma universidade pública e atuando como representante da comunidade haitiana de Curitiba junto ao CERMA –, por outro, as experiências migratórias de sua família foram muitas vezes tensas devido à novidade que representavam na cidade que a acolheu.

Meu filho mais velho chegou com 4 anos, toda a (vida) de estudo dele foi aqui. Acho que foi difícil no início, mas não por causa dele, criança é mais aberta, ele falava mais o espanhol quando chegamos, então ele se comunicava mais ou menos, e a criança pequena não se limita ou tem medo de falar errado.

O primeiro ano na creche foi melhor, foi uma ajuda, porque os profissionais em creche são mais atenciosos, ele passou a sofrer no 1º ano do fundamental, se deparou com um monte de coisa, até no transporte que levava ele tinha bullying. Ele não dizia nada pra gente, ficamos sabendo pelos pais de outras crianças, a culpa foi um pouco nossa, não imaginávamos que isso aconteceria. (NÁDIA).

Nascida no Haiti, Nádía ainda adolescente emigrou com sua família para a vizinha República Dominicana⁹⁹, onde estudou e trabalhava no setor hoteleiro até o momento da migração para o Brasil. Embora as idas ao Haiti fossem frequentes, a maior parte de sua vida adulta, incluindo o nascimento e os primeiros anos de seu

99 Como já abordado, a migração na fronteira com a República Dominicana é parte indissociável dos processos de mobilidade internacional dos haitianos, já que sua força de trabalho (mais barata) é essencial ao país vizinho, sobretudo nas regiões rurais. Nádía escapa dessa lógica ao se posicionar naquele que é um dos principais setores urbanos da economia dominicana: o turismo. Ainda assim, o *status* imposto aos haitianos na República Dominicana é o que Wooding e Richard Moseley (2004) definiram como: necessários a setores essenciais da economia, como o setor açucareiro, mas, ao mesmo tempo, indesejados por grande parte da população dominicana.

filho, foi na República Dominicana. O uso do espanhol como língua materna, mais próxima do português que o crioulo, não foi o suficiente para impedir as tensões na chegada de seu filho ao ambiente escolar, que se mostraram evidentes na transição da educação infantil, mais voltada ao cuidado e ao acolhimento, até o ensino fundamental, que já apresenta um caráter mais institucionalizado. Essas dificuldades foram inesperadas para Nádia e sua família:

Ele começou aqui cedo e se comunicava bem, nem conhecia o Haiti, as pessoas (na escola) só sabiam que os pais eram haitianos, com isso já vinha um monte de preconceitos e foi um choque pra nós. A pedagoga um dia (na 2ª série) fez um trabalho para mostrar a cultura do meu país, era pra mostrar o prato típico e com meu filho obrigou a preparar terra, porque essa pedagoga dizia que no meu país a gente comia terra por não ter o que comer. Ela se baseou em coisa do YouTube, quando descobri e reclamei com a escola eles entenderam como se eu estivesse envergonhada com a pobreza do Haiti. Isso gerou muito bullying, meu filho não queria nem ouvir mais falar do Haiti em casa ou quando falávamos sobre ir pra casa dos avós dele, ele achava que ia ter que comer terra lá e dizia que não queria ir. Ele não conhece o Haiti e não pode nem se defender, a escola não tentou entender ou se aprofundar sobre o assunto.¹⁰⁰ (NÁDIA).

A partir desse relato pessoal e familiar, Nádia nos leva ao encontro de uma situação comum nos processos de integração nas escolas: a hostilidade. Segundo Suarez-Orozco (2003), um ambiente hostil à identidade das crianças migrantes pode causar o esquecimento e a negação em uma construção negativa dessa identidade. A hostilidade com que meios pretensamente de apoio e proteção reagem às diferenças pode deixar marcas muito sérias, sobretudo em uma etapa do desenvolvimento tão decisiva na construção e consolidação das identidades e sociabilidades, como é a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental.

Mesmo que não necessariamente reflita a realidade, uma imagem negativa atribuída, como aconteceu no caso da identidade haitiana atribuída à família de Nádia, pode causar profundas impressões no processo de integração. O estereótipo de *filho de haitiano*, carregado de valores culturais negativamente atribuídos a esses migrantes, está nas percepções daqueles que recebem tais estudantes e reverberam em ações discriminatórias no interior da escola.

Currículos e equipes escolares que compreendam e valorizem os contextos

100 Nádia reconhece que, na região rural, existe o hábito de usar terra como forma de complementação na alimentação, sobretudo para as crianças, na forma de biscoitos. Entretanto, trata-se de um transtorno alimentar comum a regiões de fome endêmica no mundo todo, desenvolvido como forma de compensação das deficiências minerais causada pela fome, não sendo, portanto, um prato típico em nenhuma região do mundo.

dos estudantes migrantes, sem reproduzir imagens negativas relacionadas à migração, são essenciais para um acolhimento eficaz, ainda mais quando realizado nos primeiros anos da escolarização como no caso relatado.

Embora o projeto migratório dessas famílias traga grandes expectativas baseadas em um futuro melhor por meio das trajetórias educacionais dos filhos, a visão que as sociedades de acolhimento passam com seus preconceitos e imagens negativas sobre esses migrantes podem reduzir essas expectativas e, até mesmo, criar uma desconfiança com relação às escolas e ao próprio país de acolhimento.

Isso que falei ficou no passado, acontece com muitos imigrantes, mas eles não falam pelas dificuldades. Mesmo a gente (a família de Nádia) evitando brigar e processar, se for o caso mudamos de escola e tentamos nos defender como dá. Enquanto a gente estiver aqui no Brasil eu vejo que a intenção é que ele continue estudando aqui, hoje ele está no 9º ano e está em uma situação melhor até pelo tempo que já estamos aqui, ele tem uma possibilidade grande de concluir o ensino médio e fazer faculdade aqui. (NÁDIA).

Como em outros relatos, é possível observar aqui também a insegurança presente entre os migrantes de questionar as escolas e as autoridades escolares frente às injustiças e/ou arbitrariedades cometidas, o que contribui com a perpetuação de posturas racistas dentro da escola, ancoradas na certeza da impunidade. Embora Nádia marque essa diferença em seu discurso, se posicionando, é essencial perceber que essas famílias, pela fragilidade social em que se encontram, podem se sentir inseguras em questionar instituições como as escolas públicas, que, além de gratuitas, muitas vezes garantem, além dos livros, também a segurança alimentar da família e o acesso a vários benefícios sociais como já abordados em seção anterior nesta pesquisa.

Essa relação assimétrica entre os servidores e prestadores de serviços públicos que atendem populações socioeconomicamente mais frágeis, forma o que Lipsky (2019) conceituou como “clientes não voluntários das burocracias de rua” (LIPSKY, 2019, p. 135), ou seja, indivíduos não prioritários nas ações do estado, à mercê da boa vontade daqueles que os atendem em uma relação unilateral e assimétrica que fica a cargo dos burocratas a nível de rua, aqui exemplificados pelas equipes escolares.

Ainda assim, e certamente baseada em sua própria experiência exitosa em concluir uma graduação no Brasil, Nádia considera que as possibilidades escolares de seus filhos são promissoras e que, de certa forma, as dificuldades foram

superadas, ainda que tenham sido necessários anos de integração para que essas tensões se reduzissem, em grande parte por ação da própria família. Não há, na trajetória escolar dos filhos de Nádia, uma ação ou iniciativa partindo das escolas que ela possa destacar como positiva ou benéfica para a integração; pelo contrário, inclusive, Nádia relata algumas outras situações escolares desagradáveis, não transcritas aqui, envolvendo seu filho e uma acusação de roubo em sala de aula, entre outras situações discriminatórias.

A despeito das adversidades, a experiência com a educação é valorizada de outra maneira pelos migrantes haitianos. Embora a obtenção dos títulos escolares seja essencial para sua subsistência, o acesso garantido a um direito que, como vimos anteriormente, é frequentemente negado em seu país de origem, certamente contribui para dada postura. O sucesso escolar, mas não apenas (também toda a trajetória escolar), está diretamente associado à mobilidade social. Se a migração foi a primeira forma de acessar essa mobilidade social, a educação e a sua consequência direta, a integração social, certamente figuram como outra importante ferramenta para atingir tal propósito.

Ainda que considerem a escola como a única forma de um futuro melhor para seus filhos, eventos de tensões como os aqui relatados contribuem para uma postura de desconfiança, não apenas frente às nossas escolas e ao nosso sistema de ensino brasileiro, mas, indiretamente, à nossa sociedade e sua capacidade de reduzir, ainda que entre os muros da escola, as desigualdades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário ressaltar, nas considerações finais desta pesquisa, que as múltiplas faces do objeto, a educação de migrantes, foram apenas parcialmente alcançadas. Pelas limitações da dissertação, não foram esgotadas as abrangentes discussões provocadas pelo tema. Tentou-se entender, inicialmente, a construção da Educação como direito social, e a construção de uma política migratória a nível local, não desprezando as discussões sobre as desigualdades educacionais impostas à população migrante, considerando como fio condutor os haitianos – pela sua história social e migratória e por serem o grande contingente não-brasileiro em nossas escolas públicas.

Porém, tais discussões são apenas iniciais. Os números de matrículas desses estudantes nas etapas e séries, a sua localização e os demais índices disponíveis fomentam, cada um deles, possibilidades de pesquisa. O mesmo ocorre com os relatos dos atores envolvidos no espaço da escola e da construção das políticas públicas. Todas as iniciativas e falas despertam novos problemas e, também, possíveis soluções.

Desde a formulação do projeto de pesquisa, o objeto em questão suscitava inúmeras discussões. Esses estudantes migrantes, estavam matriculados em

nossas escolas, pois, como sociedade, em nossa Constituição (BRASIL, 1988), consideramos o acesso à educação um direito inalienável. Mas esse acesso garante a integração no dia a dia da escola e nos processos educacionais? Garante o sucesso escolar, ou mesmo sua permanência? Havia alguma política pública para esse atendimento educacional tão diverso?

Diante do cenário em que a efetivação do direito do acesso à Educação se concretizava para os migrantes, ao mesmo tempo em que uma política migratória no Paraná ganhava contornos claros ao receber cada vez mais migrantes, coube a esta pesquisa buscar um ponto de intersecção que se traduzisse em políticas públicas educacionais para esses estudantes migrantes.

Assim, após as análises dos dados e das entrevistas realizadas para atingir os objetivos, algumas reflexões podem ser tecidas. A mais evidente é a de que não há uma política pública educacional voltada para esses estudantes em mobilidade. Destaca-se, ainda, que os temas educacionais são tocados de forma tangencial na política migratória local; eles não atingem a maioria dos migrantes na escola.

Como dito no início desta seção final, as reflexões sobre o tema não se esgotam, e seria reduzir o propósito da pesquisa a um simples denunciamento constatar apenas que essas crianças e jovens não encontram políticas educacionais específicas e inclusivas. Os dados do Censo Escolar tratados na pesquisa dão a dimensão do desafio. Se aqui recorremos aos haitianos como forma de tornar visível a questão pelo seu grande número, tudo indica que, em breve, serão os venezuelanos a nacionalidade mais numerosa em nossas escolas. A diversidade educacional trazida pelos migrantes, independentemente de sua nacionalidade, não findará; será um tema constante para as principais discussões educacionais vindouras.

Não podemos desconsiderar os elementos que agravam as desigualdades educacionais desses estudantes e que permearam a escrita deste trabalho. Como exposto, os estudantes em mobilidade trazem consigo desvantagens em seus capitais culturais, potencializadas pelo processo migratório. Somado a isso, a escola pública na qual chegam tem, entre suas mais marcantes características, a homogeneização dos indivíduos e dos processos educacionais que ocorrem em seu interior. Se mesmo para os nacionais a educação pública muitas vezes não atinge seus objetivos, isso se acentua entre os migrantes. Iniciativas para atenuar essa desvantagem imposta mostram-se urgentes.

O percurso da presente pesquisa sugeriu que algumas ações podem ser consideradas. Orientações e diretrizes gerais sobre a temática podem ser um importante guia para todas as equipes nas instituições de ensino. Considerando que a formação dos docentes, voltada para as situações em sala com esses estudantes, seja o cenário ideal, uma visibilidade mínima, nas normativas pedagógicas da SEED sobre a educação dos migrantes, certamente supririam emergencialmente a falta da formação dos professores. Essa lacuna na formação docente e das equipes escolares, se supridas, ainda que superficialmente, com o conhecimento dos contextos sociais e culturais dos estudantes migrantes e da migração, certamente evitariam muitas situações como aquelas expostas pelas falas dos entrevistados.

No aspecto pedagógico, iniciativas com o Programa Ano 0, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), também citado anteriormente, poderiam ser reproduzidas em contraturno na Educação Básica da rede estadual. Para além da atual oferta limitada de cursos de Língua Portuguesa direcionada para adultos, passariam a ser oferecidas atividades e aulas específicas, em salas de aula especializadas, nas escolas com maior presença de migrantes, contemplando os estudantes em mobilidade matriculados no Ensino Fundamental com aulas nas quais suas competências e seus capitais culturais fossem valorizados. De forma complementar às aulas regulares, tal iniciativa garantiria a integração dessas crianças e adolescentes ao sistema de ensino brasileiro, uma vez que mais tempo na escola também garante maior imersão na língua em um convívio diferente do familiar.

Deixando de se restringir aos cursos de Português voltados para o trabalho, e que atendem, em sua maioria, adultos, ações voltadas para as crianças menores nas redes estaduais e municipais contribuiriam para uma integração exitosa desde o início da escolarização, que tem como um dos possíveis efeitos a diminuição da alta evasão, comum entre os jovens migrantes. Conforme discutido, a população escolar de migrantes se concentra, muito frequentemente, nas mesmas escolas das periferias de nossas cidades, o que garantiria a viabilidade da iniciativa aqui discutida nessas escolas, normalmente preteridas pelas políticas públicas.

Um erro comum nas escolas, e mesmo na academia, ao ser abordada a educação de crianças migrantes, está na perspectiva de que esses indivíduos se adaptam facilmente ou que seu processo de integração é inevitável. Os relatos de diferentes atores envolvidos e as observações do pesquisador em sua vivência

profissionais confirmam que essa integração se dá, sim, em diferentes graus, mas em todos eles, é raro que ocorra sem prejuízo ou desvantagem para os estudantes. Os índices de evasão escolar e de distorção idade série, demonstrados na pesquisa (que, entre os haitianos, aparecem em números superiores aos encontrados entre os brasileiros), são um ponto que não pode ser desprezado,

Pesquisas futuras devem lançar luz a esse importante indicador em outras nacionalidades com grande crescimento demográfico, sobretudo os venezuelanos, de forma a compreender como as desigualdades educacionais se dão de forma recorrente entre essa população escolar, fazendo com que suas conquistas educacionais fiquem aquém das de seus colegas brasileiros.

A legislação migratória em nível nacional, de 2017, e as iniciativas locais na criação de espaços institucionais a partir de 2015, trouxeram avanços à questão migratória no Brasil e no Paraná. Esse aparato legal e institucional, entretanto, não se converteu em ações e práticas nas salas de aula. O modelo de educação pública brasileiro, recentemente universalizado e que, em virtude disso, atravessou (e ainda atravessa) uma massificação do ensino, encontra, nessa universalização, utilizando a concepção de Bourdieu (2004), uma reprodução das desigualdades sociais, em que as desvantagens e diferenças dos estudantes não são consideradas no processo educacional – ou, como Dubet (2004, p. 543) nos lembra, em que todos passam pelas “mesmas provas, mesmas avaliações”. Como destacado na escuta dos relatos dos estudantes haitianos, as tensões nas experiências escolares reverberam por longos períodos e, muitas vezes, influenciam inclusive nas perspectivas futuras desses estudantes e de suas famílias.

Dessa forma, garantir a oferta e o acesso educacional é apenas parte inicial do processo. Escolas e governos, muitas vezes ainda regidos pela ideia de assimilação, devem incluir a educação dos migrantes e refugiados, ou de estudantes em mobilidade, junto às demais ofertas diversificadas já atendidas pelas redes públicas em todos os níveis, com a construção de currículos mais integradores e multiculturais e com a formação de professores no contexto da multiplicidade de diversidades nas salas de aula.

Resgatando as informações obtidas a partir dos relatos com os entrevistados, concluímos que não cabe apenas à escola ou setores isolados nas mais variadas instâncias de governo a construção dessas políticas educacionais. Como vimos, na ausência de normativas sobre o tema, é a iniciativa individual de servidores no

atendimento direto e indireto que dá o tom emergencial do que tem sido realizado. A atuação desses burocratas de nível de rua, seja nas escolas ou nas posições de gestão, acaba sendo a única política pública executada, como assevera Lipsky (2019) e ficou claro na maioria dos casos estudados – os burocratas de rua atuam com discricionariedade e engajamento para uma condução eficaz dessas políticas. O relato da Entrevistada 4 sintetiza o exposto na pesquisa: *“o que a gente tem, atualmente, são iniciativas isoladas, algumas exitosas, por parte da comunidade escolar em geral”*.

Tal cenário emerge quando a política migratória aborda a questão educacional de forma acessória, e as práticas da gestão educacional do Estado, por sua vez, não reconhecem a questão migratória. Cabe aos atores envolvidos a condução e a realização de boas práticas junto à realidade posta.

Os efeitos adversos desse imprevisto institucional foram também demonstrados: cargos em comissão sem afinidade com o tema em conselhos e setores-chave; a mudança de lotação de funcionários considerados *“pontos focais de atendimento”*, deixando descoberto todo o planejamento e as ações relacionadas; equívocos e omissões cometidos pela desinformação e pela falta de formação específica. Tais efeitos mostram-se frequentes quando a política pública dá lugar apenas à atuação pessoal.

Seria reducionista afirmar que as atuações dos educadores e gestores são insuficientes, e que as ações realizadas até agora pelas instituições públicas, com todas as suas adversidades, não podem também ser consideradas como boas iniciativas de acolhimento e integração.

Em todos os relatos da comunidade haitiana, priorizou-se entender a relação com a escola e com os objetivos educacionais que estão presentes na migração, e ficou claro que a escola aparece como um pano de fundo, um local onde se desenrolam (e se promovem) as dificuldades que os estudantes migrantes encontram; em nenhum momento as instituições de ensino figuram como refúgio, facilitadoras ou protagonistas dos processos integrativos.

A insularidade institucional das boas práticas realizadas pelos atores diretamente envolvidos na condução dos atendimentos aos estudantes migrantes reverbera nos relatos da comunidade escolar haitiana que foram expostos: pouco é sentido por esses estudantes e suas famílias como ações efetivas de parte das escolas, as experiências de tensão e dificuldade no espaço escolar se sobrepõem, e

as boas práticas relatadas pelos gestores, quando aparecem, se dão de forma isolada, não impactando de maneira significativa as trajetórias daqueles que deveriam ser o alvo prioritário dessas iniciativas.

Foram poucas as ações praticadas pelas escolas ou pelos educadores e percebidas pelas famílias e pelos estudantes como positivas ou promotoras de alguma inclusão; nos relatos em que algumas ações integrativas aparecem, elas foram realizadas pela iniciativa pessoal e isolada de alguns atores no ambiente escolar, de forma discricionária e sem a promoção ou condução de nenhuma política específica.

Como era esperado, os relatos dos estudantes e de seus responsáveis apresentam trajetórias distintas em dificuldades e em aspirações, mas em todos os relatos aqui expostos, as dificuldades linguísticas iniciais apresentam-se quase como intransponíveis, mas essas não são as únicas; as desigualdades impostas aos migrantes e reproduzidas na – e pela – escola revelam que a barreira da língua é apenas a primeira a ser superada:

[...] se se tratasse apenas de diferenças linguísticas, poderíamos esperar que crianças de cultura chinesa ou japonesa tivessem maiores dificuldades, dada a diferença enorme entre seu sistema gramatical e o inglês. Mas não é o caso. As estatísticas concernentes aos desempenhos escolares mostram que os imigrantes chineses que chegaram recentemente da Ásia conseguem, em geral, se sair melhor que os que nasceram nos Estados Unidos. (GUMPERTZ, 1986 *apud* LAHIRE, 2006, p. 77).

A partir dessa colocação de Lahire (2006), é possível afirmar que a causalidade entre dificuldades escolares e língua não é tão evidente. Nos relatos apresentados, elucida-se o fato de que as configurações sociais e familiares aliadas às redes de relações fazem frente aos sistemas de representação fortemente baseados em estereótipos e imagens negativas da migração e dos migrantes. Aliados a isso, os sistemas de ensino e os currículos escolares, fazem pouco para dirimir, na forma de uma educação intercultural e antirracista, essa visão reproduzida pelos demais estudantes e mesmo pelos educadores. As tensões expostas nos relatos, portanto, vão além das diferenças linguísticas: elas se consolidam na diferença racial e cultural em um acúmulo de desvantagens que culmina nas desigualdades escolares.

Esse acúmulo de desigualdades, por sua vez, se apresenta nos relatos analisados na forma do não acolhimento, de uma insegurança burocrática nas

instituições, do racismo estrutural reproduzido pela escola e suas equipes, e daquela que consideramos a mais grave: as baixas perspectivas quanto ao futuro da trajetória escolar.

Como Boto (2005) afirma, devemos ter sempre à vista a função da escola pública. A educação pública garante esse direito inalienável para todos, mas esse direito só é efetivado de forma plena quando a qualidade do aprendizado é garantida, e, por fim, quando aqueles grupos sociais que foram historicamente excluídos, ou que têm maior dificuldade em fazer parte de seus processos, finalmente neles se integram.

Mais do que ensinar e preparar para o mundo do trabalho, visando uma desejável e possível mobilidade social no país de acolhimento, a escola pública para os estudantes migrantes é parte essencial nos processos de integração social. Sua trajetória escolar bem-sucedida não assegura apenas o êxito do projeto migratório da família; assegura aquilo que torna nossa sociedade mais justa e democrática.

Por fim, conclui-se que o caminho a ser trilhado para a inclusão desses estudantes em nosso sistema de ensino ainda é longo, e passa, inevitavelmente, por todas as esferas de governo, mostrando esforços ainda incipientes e localizados, sem os quais teríamos um caminho ainda maior. Com isso, devemos, cada vez mais, partilhar da concepção que os haitianos, fio condutor desta pesquisa, têm da educação: de que ela é, acima de tudo, uma ferramenta para a erradicação da pobreza e da diminuição das desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, [online], v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 08 mai. 2021.
- AMUEDO-DORANTES, C.; GEORGES, A.; POZO, S. Migration, remittances, and children's schooling in Haiti. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, [S. l.], v. 630, n. 1, p. 224-244, 2010. Disponível em: <https://www.iza.org/publications/dp/3657/migration-remittances-and-childrens-schooling-in-haiti>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- AUDEBERT, C. The recent geodynamics of Haitian migration in the Americas: refugees or economic migrants? **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/s0102-3098a0007>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BAKEWELL, Oliver. **South-South Migration and Human Development: Reflections on African Experiences**. International Migrations Institute, University of Oxford, 2009. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdrp_2009_07.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BANTON, M. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAPTISTE, M. D. J. **O Haiti está aqui**: uma análise da compreensão dos imigrantes haitianos sobre a política social no Brasil. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000217321>. Acesso em: 07 mai. 2021.
- BARALDI, C. B. F. **Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania sul-americana**: o prisma do Brasil e da integração sul-americana. 2014. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-08102014-171457/publico/Camila_Bibiana_Freitas_Baraldi.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2020.
- BARTLETT, L. South-South migration and education: the case of people of Haitian descent born in the Dominican Republic. **Compare: a Journal of Comparative and International Education**, [London?], v. 42, n. 3, p. 393-414, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.633738>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BHABHA, Jacqueline. **Child migration & human rights in a global age**. Oxford: Princeton University Press, 2014.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, [online], v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300004>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BOURDIEU, P. **As formas de Capital**. Em J. Richardson (Ed.) Manual de Teoria e Investigação em Sociologia da Educação (New York, Greenwood), 241-258

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Cia. das Letras, 2012b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDALISE, V. H. Autista, não: imigrante. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8494, 06 maio 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do Estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, DF, 21 ago. 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa CNIG nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2015. (Série Pensando o Direito, 57). Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 04 fev. 2020.

BREDL, S. Migration, remittances and educational Outcomes: the case of Haiti. **Discussion Paper**, n. 44, 2009. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/39812/1/614330394.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRITO, A. X. Habitus de migrante: um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 431-464, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930910002>. Acesso em: 08 mai. 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020

CANDAU, V. M. F. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANADIAN COUNCIL FOR REFUGEES. **More than a Nightmare**: delays in refugee family reunification. [Montreal: CCR], 2004. Disponível em: <https://ccrweb.ca/files/nightmare.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CASTLE, S.; DIARRA, A. **La migration internationale des jeunes maliens: tradition, necessite ou rite de passage?** London: London School of Hygiene and Tropical Medicine, 2003. Disponível em: https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/castle_diarra_2003_la_migr.pdf?file=1&type=node&id=16571. Acesso em: 01 mar. 2020.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO. **Relatório anual 2017**. [S.I.]: ACNUR, 2017. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp->

content/uploads/2018/02/C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-De-Mello_Relat%C3%B3rio-Anual_ACNUR-2017.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; TONHATI, T. (Org.). **A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro**. Brasília: Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais, 2014. Disponível em: <https://oestrangeirodotorg.files.wordpress.com/2014/11/relatorio-parcial-a-inserc3a7ao-dos-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-brasileiro.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

CONNWAY, Dennis. **Step-Wise Migration: Toward a Clarification of the Mechanism**. *International Migration Review*, 14, 3–14, 1980.

COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil**: a relação entre trabalho e processos migratórios. 2014. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Programa de Pós-Graduação em História e Estudos Culturais, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014. Disponível em: <http://www.ppghisec.unir.br/uploads/83939544/DISCENTES/Turma%202012/Geraldo%20Imigracao%20haitiana.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

DEGRAFF, M. La Langue maternelle comme fondement du savoir: l'initiative MIT-Haiti: vers une éducation en créole efficace et inclusive. **Revue Transatlantique d'études suisses**, Montreal, v. 6/7, p. 177-197, 2016/17. Disponível em: <http://linguistics.mit.edu/wp-content/uploads/degraff-2017-langue-maternelle-comme-fondement-du-savoir-MIT-Haiti.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

DEMARTINI, Z. B. F. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 43-72, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4193.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio-ago. 2003 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555. dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

FALICOV, C. Emotional transnationalism and family identities. **Family process**, Illinois, v. 44, n. 4, p. 399-406, Dec. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00068.x>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FARENA, M. N. F. C. Algumas notas sobre direitos humanos e migrantes. **Jura Gentium**: Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale, 2008. Disponível em: <https://www.juragentium.org/topics/migrant/pt/ferretti.htm>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FERNANDES, D. (Coord.). **Estudos sobre a migração Haitiana ao Brasil e diálogo bilateral**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2014. Disponível em: <https://obs.org.br/cooperacao/746-projeto-estudos-sobre-a-migracao-haitiana-ao-brasil-e-dialogo-bilateral>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FERRÃO, M. E.; COUTO, A. Indicador de valor acrescentado e tópicos sobre consistência e estabilidade: uma aplicação ao Brasil. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000100008>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra. 2004.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, [online], v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 mai. 2021.

FROCHTENGARTEN, F. **Caminhando sobre fronteiras**: um estudo sobre a escolarização de adultos migrantes. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03122009-224326/publico/Tese_Doutorado_Fernando_Frochtengarten.pdf. Acesso em: 09 mai. 2021.

GLICK-SCHILLER, N. Transmigrants and Nation-States: something old and something new in the U.S. immigrant experience. In: DEWIND, H. J.; KASINITZ, P. (Ed.). **The Handbook of American immigration: the American experience**. New York: Sage, 1999. p. 94-119. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311706824_Transmigrants_and_Nation-States_Something_Old_and_Something_New_in_the_US_Immigrant_Experience. Acesso em: 10 mai. 2021.

GROSGOUEL, R.; OSO, L.; CHRISTOU, A. 'Racism', intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections. **Identities**: global studies in culture and power, [online], v. 22, n. 6, p. 635-652, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1070289X.2014.950974>. Acesso em: 09 abr. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik [org.]. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2003.

HANDERSON, J. Diáspora: sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 43, p. 51-78, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n43/0104-7183-ha-21-43-0051.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

HASHIM, I. M. Exploring the linkages between children's independent migration and education: evidence from Ghana. In: CHILDREN AND YOUTH IN EMERGING AND TRANSFORMING SOCIETIES: CHILDHOODS. 2005. **Draft**. Oslo: Development Research Center on Migration, Globalisation & Poverty, 2005. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c72ed915d3cfd0013c6/Hashim2005.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

HEBBLETHWAITE, B. French and underdevelopment, Haitian Creole and development: educational language policy problems and solutions in Haiti. **Journal of Pidgin and Creole Languages**, v. 27, n. 2, p. 255-302, 2012. Disponível em: [10.1075/jpcl.27.2.03heb](https://doi.org/10.1075/jpcl.27.2.03heb). Acesso em: 08 jul. 2020.

HOBSBAWN, E. **A Era do Capital, 1948-1875**. Rio de Janeiro, Paz e Terra; 1988.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Estrangeiros se tornam alternativa para falta de mão de obra no Sul. **Revista IHU**, [online], fev. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/528263-estrangeiros-se-tornam-alternativa-para-falta-de-mao-de-obra-no-sul->. Acesso em: 01 set. 2014.

JOINT, L. A. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200013>. Acesso em: 28 jan. 2020.

KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KOIFMAN, F. **O imigrante ideal: o Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1941-1945)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2006.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>. Acesso em: 08 nov. 2020.

LEOPOLD, L; SHAVIT, Y. Cultural capital does not travel well: immigrants, natives and achievement in israeli schools. **European Sociological Review**, [S. l.], v. 29, n. 3, Jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/esr/jcr086>. Acesso em: 05 ago. 2020.

LINHARES, M. A. Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 492-518, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/7811>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do Direito à imigração**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-100821/publico/GIOVANNA_MODE_MAGALHAES.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

MAMED, L. H. A morfologia da imigração haitiana pelo Acre e o horizonte de inserção precarizada no Brasil. **Ruris**, Campinas, v. 10, n. 1, mar. 2016. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/2636/2046>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MAMED, L. H.; LIMA, E. O. Trabalho, precarização e migração: recrutamento de haitianos na Amazônia acreana pela agroindústria brasileira. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 18, n. 1, p. 33-64, jun. 2015. Disponível em: [10.5801/ncn.v18i1.2321](https://www.nca.org.br/revista/10.5801/ncn.v18i1.2321). Acesso em: 15 mar. 2020.

MARTUSCELLI, P. N. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: VASCONCELOS, A. M.; BOTEAGA, T. (org.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2015. p. 151-168. Disponível em: https://www.academia.edu/24888651/O_paradoxo_da_globaliza%C3%A7%C3%A3o_e_a_migra%C3%A7%C3%A3o_infantil_algumas_reflex%C3%B5es. Acesso em: 14 jul. 2020.

MARTUSCELLI, P. N. “**Refúgio significa saudades**”: a política brasileira de reunião familiar de refugiados em perspectiva comparada (1997-2018). 2019. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTUSCELLI, P. N. Reunião familiar como alternativa de proteção: desafios e avanços na realidade brasileira. In: SEMINÁRIO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, REFÚGIO E POLÍTICAS, 2016, São Paulo. **[Anais...]**. São Paulo: CSEM, 2016. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/15_PNM.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

MÉNARD, E. T. L'éducation en Haïti: inégalités économiques et sociales et question de genre: la femme dans l'enseignement supérieur. **Haïti Perspectives**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/2.3-education.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MOREIRA, D. A. Migração, escolarização e os alunos da Educação de Jovens e Adultos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/10626/1/Dayse%20Aline%20Moreira.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

MOSKAL, M. Family migration decision-making, step-migration and separation: children's experiences in European migrant worker families. **Children's Geographies**, v. 14, n. 4, p. 453-467, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1116683>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MOSKAL, M. Language and cultural capital in school experience of polish children in Scotland. **Race ethnicity and education**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 141-160, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.911167>. Acesso em: 09 mai. 2021.

OBMIGRA. **Relatório anual 2020**: [dimensões da migração internacional: desigualdades, formalização no mercado de trabalho e status migratório]. Brasília: OBMigra, 2020 Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

OGBU, J. U. **Minority education and caste**: the american system in cross-cultural perspective. New York: Academic Press, 1978.

OLIVEIRA, A. T. R. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 34, n. 1, Jan./Apr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0010>. Acesso em: 07 fev. 2020.

OLIVEIRA, A. T. R. Migração Venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e aspectos normativos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 13, n. 1, p. 219-244, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n1.2019.24297>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, M.; KULAITIS, F. Habitus imigrante e capital de mobilidade: a teoria de Pierre Bourdieu aplicada aos estudos migratórios. **Mediações**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 15-47, jan./jun. 2017. Disponível em: 10.5433/2176-6665.2017.1v22n1p15. Acesso em: 09 mai. 2021.

OLIVEIRA, M. Haitianos no Paraná: distinção, integração e mobilidade. In: CAVALCANTI, L. et al. (org.). **A imigração haitiana no Brasil**: características sócio-demográficas e laborais na região Sul e no Distrito Federal. [Brasília: Ministério da Justiça, 2015. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/A_imigra%C3%A7%C3%A3o_Haitiana_no_Brasil_Character%C3%Adsticas_Demogr%C3%A1ficas_na_regi%C3%A3o_Sul_e_no_Distrito_Federal.pdf. Acesso em: 09 dez. 2019.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca. As relações raciais em Itapetininga**. Apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. São Paulo, Edusp, 1998.

ORELLANA, M. F. The work kids do: Mexican and Central American immigrant children's contributions to households and schools in California. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 71, n. 3; p. 366-389, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.52320q7n21922hw4>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ORELLANA, M. F. *et al.* Transnational childhoods: the participations of children in processes of family migration. **Social Problems**, [S. l.], v. 48, n. 4, p. 572-591, Nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, **Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”)**, 1969. Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm. Acesso em> 05 jan. 2021.

ONU. **Resolução nº 127 A:** [Declaração Universal dos Direitos Humanos]. [S. l.]: ONU, 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ONU. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.**[S. l.]: ONU, 1960. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educac%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** [S. l.]: ONU, 1990a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ONU. **Resolução 45/158:** [Convenção internacional sobre a proteção dos Direitos de todos os trabalhadores migrantes e dos membros das suas famílias]. [S. l.]: ONU, 1990b. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/convencao-internacional-sobre-a-protecao-dos-direitos-de-todos-os-trabalhadores-migrantes-e-dos-membros-das-suas-familias/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ONU. **Migração, deslocamento e educação:** construir pontes, não muros: Relatório de Monitoramento Global da Educação: Resumo. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190008por.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 09/01, de 01 de outubro de 2001.** Assunto: 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. [Curitiba: SEED], 2001. 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: 12 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado. **Plano Estadual de Políticas Públicas para promoção e defesa dos Direitos de**

Refugiados, Migrantes e Apátridas no Paraná: 2014 – 2016. [Curitiba: DEDIHC, 2016]. Disponível em:
<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, May/Aug. 2006. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200002>. Acesso em: 07 mar. 2020.

PAVEZ-SOTO, I. **Racializacion de La Ninez Migrante Haitiana em Escuelas de Chile.** Revista Interciencia. Vol. 44, 2019.

PAVEZ-SOTO, I **Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores.** Migr. Inter, Vol.9, 2018.

PINO, B. A.. Evolução histórica da Cooperação Sul-Sul (CSS). In: SOUZA, A. **Repensando a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.** IPEA, 2014

PINTO, S. R. Haiti: uma História de Emigração e Vulnerabilidades anteriores ao Terremoto de 2010. In: JUBILUT, Liliana Lyra (org.) *et al.* **Refugiados Ambientais.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

PORTES, A.; HALLER, W.; FERNÁNDEZ-KELLY, P. Filhos de imigrantes nos Estados Unidos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 1, 2008. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702008000100002>. Acesso em: 09 mai. 2021.

PUNCH, S. Migration projects: children on the move for work and education. In: WORKSHOP ON INDEPENDENT CHILD MIGRANTS: POLICY DEBATES AND DILEMMAS, 2007, London. **[Proceedings...]**. London: Development and Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty, 2007. Disponível em:
http://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2017/04/26_Punch_migration_paper.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

RANIERI, N. B. S. **Educação Superior, Direito e Estado:** na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Edusp, 2000.

RAO, N. Migration, education and socio-economic mobility. **Compare: a Journal of Comparative and International Education**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 137-145, Feb. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057920903545973>. Acesso em: 12 set. 2020.

REIS, R. R. A política do Brasil para as migrações internacionais. **Contexto Internacional**, Rio Janeiro, v. 33, n. 1, Jan./Jun. 2011. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-85292011000100003>. Acesso em: 08 fev. 2020.

REZENDE, T. Z. **Construção de uma política migratória no Paraná, 2010-2016.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49067>. Acesso em: 07 dez. 2019.

RIISOEN, K. H.; HATLOY, A.; BJERKAN, L. **Travel to uncertain: a study of child relocation in Burkina Fasso, Ghana and Mali.** Norway: Fafo, c2004. (Fafo-report, 440). Disponível em: https://childhub.org/fr/system/tdf/library/attachments/fafo_2004_travel_to_uncertainty_1.pdf?file=1&type=node&id=16906. Acesso em: 15 mai. 2020.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 144, n. 253, p. 742-759, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142856>. Acesso em: 09 mai. 2021.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. In.: ROSEMBERG, Fúlvia e PAHIM, Regina. (Orgs.) **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. N° 63 Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR: aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento. 2019.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67641/R%20-%20T%20-%20BRUNA%20PUPATTO%20RUANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 mai. 2021.

RUMBAUT, R. G. Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. **International Migration Review**, New York, v. 38, n. 3, p. 1160-1205, 2004. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1887924. Acesso em: 13 set. 2020.

RUMBAUT, R. G. **Ties that Bind: immigration and immigrant families in the United States.** In Research and policy on U.S Immigrants, N Landale, 3 -45, 1995

RYAN, L. Family Migration: **The role of Children and Education in the Family Decision Making Strategies of Polish Migrants in London.** International Migration Organization, 2011.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research.** London: Institute of Education, 1995.

SAMPAIO, C.; BARALDI, C. **Políticas migratórias em nível local: análise sobre a institucionalização da política municipal para a população imigrante de São Paulo.** Santiago: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2019. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44491/4/S1900310_pt.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 54.645, de 29 de novembro de 2013. Cria a cadeira do Conselheiro Extraordinário nos Conselhos Participativos Municipais das Subprefeituras, visando garantir a participação dos imigrantes moradores da cidade nesses colegiados. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 29 nov.

2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54645-de-29-de-novembro-de-2013/consolidado#!>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 08 jul. 2016. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Municipal%20para,o%20Conselho%20Municipal%20de%20Imigrantes>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Estudantes Migrantes: Acolhimento**. Documento Orientador CBEB/NINC. São Paulo: [Secretaria de Estado da Educação], 2018. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

SASSEN, S. Será este o caminho?: como lidar com a imigração na era da globalização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 64, p. 41-54, dez. 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/64/RCCS64-041-054-Saskia%20Sassen.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração: ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SILVA, C. R. et al. Novos olhares para migração de mulheres: haitianas, angolanas, venezuelanas e bolivianas na cidade de São Paulo – SP. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDOS POPULACIONAIS, 21., 22 a 28 set. 2018, Poço de Caldas (MG). **Anais...** [S. l.]: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2018. Disponível em: http://www.abep.org.br/xxiencontro/arquivos/R0229-2_1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

SKILIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M. **La infancia de la inmigración**. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

TONHATI, T; MACÊDO, M. Imigração de mulheres no Brasil: movimentações, registros e inserção no mercado de trabalho formal (2010-2019). *In*: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; MACÊDO, Marília, **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, p. 111 - 141, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_R ELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf

UNICEF. **Panorama da distorção Idade-série no Brasil**. [S. l.]: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Minuta de Resolução (CEPE)**. Institui o Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados (PFS-Refugiados) destinado a estudantes admitidos na Universidade Federal do Paraná na condição de refugiados. [Curitiba: UFPR], 2020. Disponível em: <https://www.ufpr.br/porta.ufpr/wp-content/uploads/2019/12/Minuta-de-Resolu%C3%A7%C3%A3o-PFS-Refugiados.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

VÉRAN, J.-F.; NOAL, D. S.; FAINSTAT, T. Nem refugiados, nem migrantes: a chegada dos Haitianos à cidade de Tabatinga (Amazonas). **DADOS: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n 4, p. 1007-1041, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201431>. Acesso em: 25 mar. 2020.

VILLEN, P. **Polarização do mercado de trabalho e a nova imigração internacional no Brasil**. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 8., 2012, Marília. [Anais...]. Marília: UNESP, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/qt5/polarizacao.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

VIZENTINI, P. **Relações exteriores do Brasil – de Vargas a Lula**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2005.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.2.2012.tde-15082013-101420>. Acesso em: 09 mai. 2021.

WEBER, M. Burocracia. In: WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982. p. 229- 282.

Wooding, B. y Richard Moseley W. : **Inmigrantes haitianos y dominicanos de ascendencia haitiana en la República Dominicana**. Instituto Católico para las Relaciones Internacionales y Servicio Jesuita para Refugiados y Migrantes, Santo Domingo. 2004.

ZÉPHIR, F. **Haitians immigrants in Black America: a sociological sociolinguist portrait**. Westport: Bergin & Garvey, 1996.

ZHOU, M. **Social Capital in Chinatown: the role of community based organizations and families in the adaptation of the younger generation**. In *Beyond the Black and White: New Voices, New Faces in United States Schools*. Ms -Seller, 181- 206, Ny Press, 1997.