

**CRIANÇAS HAITIANAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS:**  
notas sobre inclusão e interculturalidade<sup>1</sup>

**HAITIAN CHILDREN IN BRAZILIAN SCHOOLS:**  
notes on inclusion and interculturality

Rômulo Sousa de Azevedo<sup>2</sup>

Cláudia Tavares do Amaral<sup>3</sup>

Marco Antônio de Santana<sup>4</sup>

**Resumo**

O objetivo deste artigo é compreender como ocorre a inclusão de crianças do Haiti em escolas municipais localizadas em cinco estados brasileiros: Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e Santa Catarina. O referencial teórico pauta-se na interculturalidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com consulta na base do Google Scholar. Foram analisados seis artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos e anais de congressos da área da educação, entre 2014 a 2018, com foco na educação infantil e no ensino fundamental. Os resultados apontam para dificuldades na inclusão escolar da criança haitiana, as quais se encontram em dois níveis. No primeiro nível, as dificuldades ocorrem na relação da criança haitiana com professores e colegas brasileiros, com casos de discriminação e exclusão. No segundo nível, encontram-se na ausência de política governamental, pois os professores não recebem formação específica, não há contratação de profissionais especializados e as escolas ainda lidam com a escassez de orientações quanto à forma de receber as crianças. Esse conjunto de situações, somado à precariedade do trabalho docente, gera dificuldades para a acolhida e a permanência sustentável desse público na escola.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional; Educação Intercultural; Valorização das Diferenças; Política da Educação.

**Abstract**

The aim of this article is to understand how children from Haiti are included in municipal schools from five Brazilian states: Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia and Santa Catarina. The theoretical reference is interculturality. The methodology used was bibliographic research, with consultation in the Google Scholar database. Six scientific articles published in academic journals and conference proceedings in the field of education, between 2015 and 2018, with a focus on early childhood education and elementary education, were analyzed. The results indicate difficulties in the school inclusion of Haitian children, which are at two levels. At the first level, the difficulty occurs in the relationship of the Haitian child with Brazilian teachers and classmates, with cases of discrimination

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (EIIDH) na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Técnico-administrativo em Educação no Instituto Federal de Goiás da cidade de Goiás – IFG. E-mail: romulo.sousadm@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão – UFCAT. E-mail: claudia.amaral@ufcat.edu.br.

<sup>4</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Bolsista CAPES. Mestre em Direito Público (PUC Minas - Belo Horizonte). E-mail: bh.santana@yahoo.com.br.

and exclusion. At the second level, there is the absence of government policy, as teachers do not receive specific training, there is no hiring of specialized professionals, and schools still deal with the lack of guidance on how to receive these children. This set of situations, added to the precarious teaching work, creates difficulties for the admission and sustainable permanence of this public at school.

**Keywords:** Education Inclusion; Intercultural Education; Appreciation of Differences; Education Policy.

## 1. Introdução

Ao se deparar com as palavras *imigrante* e/ou *refugiado*, pode surgir na mente das pessoas a imagem de multidões que abandonam suas casas devido a guerras, perseguições, pobreza e catástrofes climáticas, e que, em busca de um novo local, arriscam-se em mares, desertos, selvas e rodovias. Há casos de países que, ao receber essas pessoas, providenciam uma força tarefa para dar o primeiro suporte e fornecer informações iniciais. Mas, e depois? É comum o fluxo migratório ser resumido ao deslocamento que a pessoa faz de um país para outro, no entanto, esse é apenas o início da busca por uma permanência sustentável no novo local. É necessário possibilitar que essas pessoas tenham acesso à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, dentre outros direitos. Para este artigo, nosso foco se deterá na educação.

Na escola, a criança migrante pode fazer novas amizades, aprender a língua e a cultura local. Entretanto, o contrário também pode ocorrer: ter dificuldades para interagir com colegas e professores, para entender os componentes curriculares e até para realizar procedimentos usuais, como ir ao banheiro ou comer o lanche oferecido pela instituição. Diante desse contexto, o estudo tem por objetivo compreender, em uma perspectiva intercultural, como ocorre a inclusão de crianças do Haiti em escolas municipais de cinco estados brasileiros: Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e Santa Catarina.

O estudo foi realizado via pesquisa bibliográfica e se concentra nas produções voltadas para a educação básica, sobretudo para a educação infantil e o ensino fundamental. Foram analisados seis artigos acadêmicos que tratam do relacionamento da criança haitiana com colegas e professores; das dificuldades com a língua; dos casos de exclusão e as medidas tomadas para resolvê-las; das políticas educacionais.

As demais partes do artigo estão organizadas da seguinte forma: apresentação das diferenças conceituais entre as figuras do imigrante e do refugiado, com maior detalhamento da migração haitiana ao Brasil; em seguida, traçamos uma discussão sobre o conceito de inclusão e, logo após, situamos o objeto de estudo dentro do referencial teórico da interculturalidade; os

três últimos componentes do artigo são formados pela apresentação da metodologia que adotamos para a realização da pesquisa; em seguida fazemos a discussão dos dados e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2. Imigrante e refugiado

Dados da Organização Internacional para Migrações – OIM, apresentados no Relatório *World Migration Report* (OIM, 2018), mostram que, em 2018, estimava-se em 244 milhões o número de imigrantes no mundo, o equivalente a 3,3% da população mundial. Migração é um campo de estudo amplo, com referência a vários grupos, cada um com especificidades próprias. Há um processo de entrada de pessoas em determinado país que se refere ao movimento de *imigração* e à figura do *imigrante*, e um processo de saída, que se refere ao movimento de *emigração* e à figura do *emigrante* (DELFIM, 2019). Alguns autores utilizam-se ainda do termo *migrante* para designar a pessoa que está em movimento, seja dentro de seu próprio país ou de um país para o outro (DELFIM, 2019).

Este artigo foca na figura do imigrante haitiano, especificamente na criança que saiu do Haiti, juntamente com sua família, para morar no Brasil, e que estuda na educação infantil ou no ensino fundamental. Ainda assim, o termo *imigrante haitiano* não é suficientemente claro, devido às ramificações existentes no movimento migratório, o que exige uma análise mais detalhada. O relatório da OIM (2018), por exemplo, informa sobre a existência de *imigrantes econômicos*: pessoas que saem de seu país para outro, de forma voluntária, em busca de melhores oportunidades de trabalho. Dentro dessa categoria, há outros grupos que migram de forma voluntária por diferentes razões, por exemplo, familiares ou por estudos, mas, mesmo nesses casos, compõem a categoria da migração econômica, pois tal aspecto se torna relevante para os imigrantes, assim como para a sociedade que os acolhe (LUSSI, 2015).

O mesmo relatório (OIM, 2018) aponta que 22 milhões de imigrantes, em 2018, eram compostos de *refugiados*. A definição de refugiado, de acordo com a lei brasileira nº 9.474, de 1997, conhecida como Estatuto do Refúgio, é dada para a pessoa que precisa deixar seu país de origem devido ao temor ou a ato concreto de perseguição por raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, além de violações contra os direitos humanos. Ao contrário do imigrante econômico, que sai de seu país de forma voluntária, o refugiado é forçado a migrar.

Mesmo com a figura do refugiado definida, devido a uma realidade complexa que foge dos conceitos formais, há grupos que necessitam de suporte humanitário, mas não se enquadram na terminologia oficial, como *refugiado econômico* e *refugiado ambiental*. Segundo Delfim (2019), estas podem ser consideradas novas categorias de refúgio: pessoas que são forçadas a saírem de seus países por motivos econômicos – pobreza e miséria; ou por motivos ambientais – terremotos, *tsunamis*, tempestades e furacões. No entanto, como afirmado pelo autor, essas expressões não são reconhecidas legalmente, não são contempladas na Convenção de Genebra e não constam na legislação brasileira. Como exemplo que se enquadra nessa situação, temos os haitianos.

Antiga colônia da França, o Haiti está localizado no Caribe e foi a primeira república negra do mundo, com independência conquistada em 1804. Sua população é 95% composta por pessoas negras. As línguas oficiais são a francesa e a crioula haitiana. Como país mais pobre do hemisfério, até 2009, 55% da população vivia em pobreza extrema e 80% abaixo da linha da pobreza (SANTIAGO, 2013). Foi nesse contexto que, em 2010, um terremoto assolou o país, matando aproximadamente 304.812 pessoas (DUTRA, 2015). Oito meses depois, 1,3 milhões de haitianos estavam com dificuldades de alimentação, habitação, infraestrutura e saneamento básico (GODOY, 2011).

Diante desse cenário, a imigração haitiana que já vinha acontecendo, aumentou exponencialmente. De início, migraram para países vizinhos e, posteriormente, passaram a visar outras nações, como o Brasil. De 2010 a 2017, um total de 101,9 mil haitianos passaram a morar em terras brasileiras (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2018). Mesmo nessa situação, os haitianos não são considerados refugiados.

O movimento migratório desse grupo ocorreu por questões climáticas e não há definição jurídica para essa categoria, o que dificulta o desenvolvimento de ações de proteção e amparo (DUTRA, 2015). No Brasil, o Conselho Nacional de Imigração – CNIg criou, em 2012, o visto humanitário, documento concedido ao estrangeiro que não se enquadra nos critérios da lei nº 9.747, de 1997, mas necessita de proteção humanitária. O visto humanitário foi inovador devido à agilidade com que legaliza a situação do estrangeiro. No caso do cidadão haitiano, além de permanecer legalmente no Brasil, ele tem acesso a documentos de identidade, carteira de trabalho e serviços públicos de saúde e educação (GODOY, 2011).

Posteriormente, a variável motivacional da migração haitiana deixou de ser apenas a climática e passaram a prevalecer questões políticas, econômicas e sociais. Em 2019, houve no

país uma série de protestos contra o aumento no custo de vida, na falta de combustíveis e na inflação de 19% ao ano (G1, 2019). Consequentemente, a migração haitiana para o Brasil continua constante, mas com mudanças nas causas de origem da migração. Dados do Ministério da Justiça e da Segurança Pública, publicados no relatório Refúgio em Número, mostram que em 2018, 7.030 haitianos deram entrada no processo de solicitação de reconhecimento da condição de refugiados (BRASIL, 2019).

### **3. Inclusão da criança imigrante e refugiada na escola**

Falar de inclusão e políticas educacionais para o imigrante e refugiado é, antes de tudo, falar do seu direito à educação. No caso dos refugiados, os artigos 43 e 44 da lei nº 9.474/1997 asseguram que a falta de documentos não pode impedir o acesso do refugiado à educação formal, devido à condição atípica que essas pessoas vivem. Para os imigrantes, a lei de migração, nº 13.445, de 20 de maio de 2017, expressa o direito à educação como um dos princípios da política migratória brasileira, sendo vedada a discriminação em função da nacionalidade e da condição migratória.

Diante disso, o papel do professor é ser um profissional do direito à educação (MONTEIRO, 2003), ou seja, quem cria o elo entre o saber escolar e a criança. No entanto, não é nossa intenção culpabilizar o professor, ou colocar sobre ele um peso demasiado e que ultrapassa suas possibilidades, pois, apesar de ter um papel nesse processo, não cabe somente a ele a garantia do direito à educação para alunos imigrantes e refugiados.

Além disso, o direito à educação é acompanhado por um caráter contraditório, já que, apesar de ser um direito, nele reside uma dimensão de “luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça” (CURY, 2002, p. 247). Inscrições mais democráticas e efetivações mais realistas são ações que, para se realizarem, não compete apenas ao professor, mas envolve outras pessoas e instituições. Como Santos (2013) afirma, em qualquer âmbito as transformações sociais acontecem primeiro na lei e, apenas depois, muito lentamente, influenciam as instituições.

Deve-se haver, então, esforços contínuos para que a inclusão de pessoas provenientes de fluxos migratórios ocorra nas escolas. Que a inclusão saia apenas da lei documental e se torne uma realidade. É importante ressaltar que, por inclusão, referimos à concepção mais abrangente, uma vez que o termo *inclusão* é comumente associado apenas a um grupo de pessoas, geralmente aquelas com alguma deficiência. Para o aprofundamento desse conceito,

pautamo-nos em Omote (2013), o qual afirma que a inclusão abrange pessoas com especificidades físicas, superdotadas, pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem, como minorias linguísticas, étnicas ou culturais.

A inclusão deve permear todos os níveis da sociedade, com oportunidades sendo dadas ao cidadão sem levar em conta suas posses, religião, preferência política, ideológica ou, ainda, atributos anatomofisiológicos, somatopsicológicos, comportamentais, psicossociais, socioeconômicos, etnoculturais e de afiliação grupal. Diante dessa premissa, a educação torna-se determinante para possibilitar às pessoas o acesso aos bens intelectuais e culturais, fundamentais para o exercício pleno da cidadania e para a superação das desigualdades (OMOTE, 2013).

#### **4. Interculturalidade na escola**

Na cultura escolar dominante ainda impera uma matriz político-social e epistemológica pautada na modernidade, priorizando o comum, o uniforme e o homogêneo. Nessa perspectiva, o diferente é ignorado e um problema a ser resolvido (CANDAU, 2011). Como consequência, a escola, por estar imersa em uma cultura local e geral, é pensada para neutralizar as várias culturas presentes no ambiente, a fim de obter uma homogeneidade, por meio da neutralização das diferenças (WEISSMANN, 2018). Daí ser necessário pensar a escola por uma visão diferente, por uma visão intercultural que, ao contrário de homogeneizar, agregue as diversas culturas.

Para nossa reflexão sobre a interculturalidade, embasamo-nos no trabalho de duas autoras, Candau (2012) e Weissmann (2018), as quais se referem à interculturalidade como o conflito e o diálogo que há entre culturas que ocupam um mesmo espaço em um mesmo tempo, ou seja, ela não obstrui as diferenças presente nas culturas, mas estabelece um diálogo, um entrelaçamento, e amplia os horizontes pessoais ao propiciar um lugar para viver as diferenças (WEISSMANN, 2018). A dimensão intercultural demanda também por sociedades que assumam as diferenças como marcas constitutivas da democracia e, a partir disso, haja a construção de relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos (CANDAU, 2012).

A interculturalidade estabelece uma relação possível entre várias culturas ao apresentar um caminho distinto daquele em que a escola é concebida como instituição homogênea. Ao se

opor à ideia de uma escola padronizada em uma cultura dominante, a concepção de interculturalidade fomenta o diálogo e o entendimento das diferentes perspectivas. Nos campos da educação e da migração, ela é compreendida pelo choque de duas nacionalidades diferentes que estão em um mesmo ambiente, mas que, mesmo assim, o diálogo e o aprendizado sobre o outro se torna possível.

Weissmann (2018) apresenta um caso que ilustra a importância dessa concepção teórica. A autora relata a situação de um garoto de Cuba que passa a estudar em uma escola do Uruguai. Nesse novo ambiente, o choque entre as duas culturas é sentido nas aulas de educação física, especificamente nas partidas de futebol. Enquanto as crianças uruguaias praticavam o esporte de forma competitiva, em que “[...] o corpo é colocado em xeque” (WEISSMANN, 2018, p. 31), o menino cubano compreendia o futebol de maneira diferente: “em Cuba o futebol é uma atividade para ser compartilhada nas ruas, as crianças formam bolas com tecidos e papel e jogam todos juntos no espaço social compartilhado” (WEISSMANN, 2018, p. 31).

Enquanto em Cuba o futebol é compartilhado de forma comunitária, no Uruguai, essa prática esportiva detém uma dimensão mais competitiva e individual. Como consequência das diferenças de percepção quanto à modalidade esportiva, o aluno cubano apresentou dificuldades na adaptação: “nos defrontamos com um grande conflito intercultural, que lido embaixo de outra ótica, poderia ser diagnosticado de forma errada” (WEISSMANN, 2018, p. 31). Em uma concepção de cultura escolar tradicional, tal dificuldade em se adaptar poderia ser analisada e interpretada como se a criança tivesse dificuldades de adaptação e respeito às leis e à ordem social, ou ainda, a criança poderia ser diagnosticada com algum tipo de transgressão, no entanto, o cenário apresentado trata-se de um conflito intercultural:

[...] estamos frente a um conflito intercultural que de ser explicitado poderia dar compreensão e inteligibilidade as duas culturas que aparecem aqui. Podemos pensar em duas culturas em luta por uma se superpor a outra como a dominadora, ou poderíamos nos aventurar a pensar um diálogo intercultural, onde tenhamos espaço para as diferenças e a possibilidade de nos surpreender frente ao estrangeiro que nos desafia a pensar e sair de nossos conhecimentos fechados e habituais (WEISSMANN, 2018, p. 31).

Em uma perspectiva homogeneizante, a criança cubana poderia ser diagnosticada com alguma dificuldade ou distúrbio. Na perspectiva intercultural, o que se busca é, pelo conflito entre culturas diferentes, estabelecer o diálogo e ampliar a visão de mundo das pessoas que ali se relacionam. Dessa forma, pela interculturalidade, busca-se superar uma realidade em que

alunos com determinadas marcas identitárias são rejeitados, inferiorizados e discriminados no dia a dia das escolas (CANDAUI, 2012).

## 5. Metodologia

Realizamos o levantamento de trabalhos no *google scholar*, ferramenta escolhida por disponibilizar diversos materiais acadêmicos, desde publicações de artigos em periódicos e anais de eventos a teses, dissertações e capítulos de livros (MARTINS, 2014). Para este trabalho, fizemos o recorte em torno de artigos publicados em periódicos acadêmicos e anais de congressos da área da educação. Os descritores utilizados foram: “imigrante na escola”; “imigração e educação”; “criança imigrante na escola”; “criança haitiana na escola” e “Haiti e educação”.

A linha temporal de 2014 a 2018 foi escolhida por dois critérios. Primeiro, apesar do extenso movimento migratório haitiano para o Brasil ter iniciado em 2010, identificamos pelo levantamento que foi a partir de 2014 que os primeiros trabalhos sobre crianças haitianas na escola foram publicados em periódicos e anais de congressos. Uma possível explicação é que o período de quatro anos, 2010 a 2014, foi o tempo necessário para a inserção da população haitiana no Brasil e nos diversos setores sociais, como a escola. Com a entrada das primeiras crianças, começou-se a chamar atenção para uma realidade até então desconhecida de grande parte do professores e pesquisadores brasileiros, surgindo então as primeiras produções acadêmicas. Segundo, porque em 2018 houve um aprofundamento da migração haitiana, de modo que o Brasil passou a receber haitianos com solicitação de refúgio devido a uma crise política e socioeconômica em seu país.

As publicações relatam a presença da criança haitiana na educação infantil e no ensino fundamental de escolas públicas dos estados de Paraná, Santa Catarina, Rondônia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Apesar da linha temporal de cinco anos e da pequena quantidade de trabalhos, chamou nossa atenção o fato dos estudos provirem de diversas regiões do Brasil: Sul, Norte e Centro-Oeste. Um dos estudos apresentou uma pesquisa ainda mais ampla, envolvendo vários estados. Consideramos essa uma evidência da força da migração haitiana no Brasil nos últimos anos e como a educação está inserida nesse debate. No Quadro 1, apresentamos de forma detalhada as publicações:

### **QUADRO 1** – Artigos publicados em anais e periódicos acadêmicos 2014-2018



Ano	Autor	Revista/Anais	Título	Estado
2014	Marília Lima Pimentel Cotinguiba; Geraldo Castro Cotinguiba	Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE	Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar.	Rondônia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná
2016	Alice Krämer Iorra Schmidt; Marta Luisa Piccinini; Márcia Solange Volkmer	Revista Signos	O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio.	Rio Grande do Sul
2017	Ivone Jesus Alexandre	Anais da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	“Aquela preta não é minha amiga!”: Interação e Socialização de Crianças Haitianas nas Escolas de Educação Infantil em Sinop/MT	Mato Grosso
2017	Ivone Jesus Alexandre	Revista Áskesis	Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop, MT.	Mato Grosso
2017	Ivone Jesus Alexandre; Anete Abramowicz	Revista Périplos	Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop, MT.	Mato Grosso
2017	Danuse da Porciúncula Araújo; Humberto Silvano Herrera Contreras	Anais do Congresso Nacional de Educação	A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular	Paraná

Fonte: dos autores, a partir de levantamento bibliográfico.

A seguir, apresentamos os resultados da análise no item *Resultado e discussão*, que, para melhor compreensão do leitor, dividimos em dois subtópicos: *A criança haitiana e a criança brasileira* e *A criança haitiana e o professor brasileiro*.

## 6. Resultado e Discussão

### 6.1 A criança haitiana e a criança brasileira

Para compreender o cotidiano da criança imigrante em uma escola brasileira é necessário observar a relação dela com os demais atores do ambiente, dentre os quais, seus

colegas de sala. No tocante a esse ponto, os dados que encontramos na pesquisa bibliográfica mostraram casos distintos.

Em um primeiro grupo de análise, encontramos dados que apontam para o fato de que as crianças não tiveram dificuldades em fazer amigos. Isso está relacionado ao fato de as crianças terem recebido atenção por parte das professoras, o que foi fundamental para que, por meio dessa relação, a criança haitiana pudesse se relacionar com os colegas da sala de aula. Nessa interação entre grupos de culturas diferentes, elas recebiam ajuda dos colegas com os conteúdos curriculares e o aprendizado da língua portuguesa (ARAÚJO; CONTRERAS, 2017; SCHMIDT; PICCININI; VOLKMER, 2016).

No segundo grupo de análise, os dados destoam. Tanto em creches como em escolas do ensino fundamental houve situações em que as crianças brasileiras se negavam a sentar perto, abraçar, tocar, brincar e fazer trabalho em grupo com crianças haitianas. Além do fato de serem imigrantes, as dificuldades estavam ligadas à cor de pele e aos aspectos físicos das crianças haitianas, percebidas como feias, sujas e exóticas. De forma geral, elas passavam por três desafios: serem estrangeiras, pobres e negras, o que acarretava preconceitos de raça/cor, nacionalidade e classe (ALEXANDRE, 2017a; ALEXANDRE; ABRAMOWICZ, 2017).

Outro fator que trouxe dificuldades na interação foi a diferença linguística. E aqui há um distanciamento para com os resultados do primeiro grupo analisado. Enquanto no primeiro grupo as crianças recebiam ajuda dos próprios colegas com o aprendizado do português, nesse segundo as crianças haitianas eram inibidas pelo contexto escolar e pelos atos de discriminação que sofriam, interferindo no aprendizado e na internalização das regras escolares. Foram relatados, por exemplo, casos em que a criança não sabia como pedir para ir ao banheiro e não conseguia se expressar de outra forma (ALEXANDRE; ABRAMOWICZ, 2017).

É preciso lembrar que a inclusão deve abranger cidadãos com especificidades físicas, étnicas ou culturais. Nessa concepção, a criança haitiana se torna uma criança com necessidades específicas e que, por isso, demanda um olhar particular. O desafio é que, ao tratá-la como igual, mas sem destacar suas diferenças, acontecerá o processo de homogeneizar suas características com as das crianças brasileiras (CANDAU, 2011). Não há percepção em torno das diferenças dos dois grupos em termos interculturais, o que justamente os tornam singulares e que não é observado no processo educacional, gerando, em consequência, conflitos como os mencionados (WEISSMANN, 2018).

## 6.2 A criança haitiana e o professor brasileiro

Se na relação entre crianças haitianas e brasileiras houve um distanciamento entre os dados, tal situação se repete ao analisar a relação das crianças haitianas com os professores brasileiros. No trabalho de Araújo e Contrelas (2017) foi apontado que as escolas realizaram mudanças para receber as crianças haitianas, como aulas de reforço no contraturno escolar e atividades diferenciadas para auxiliar no processo de aprendizagem. Além disso, algumas professoras prepararam as crianças brasileiras para a recepção dos novos colegas. Nesse caso, percebe-se um maior envolvimento das escolas e das professoras para com a realidade do imigrante. Os autores explicam, inclusive, que havia na cidade uma equipe específica da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para auxiliar as professoras que ministravam aulas para esse grupo.

O que esses dados nos mostram? Que para a realização do processo de inclusão da criança haitiana é necessário não apenas o envolvimento da escola e da professora em sala de aula, mas do Estado, a nível federal, estadual e municipal. Sem o suporte institucional, com programas de formação continuada e equipes que possam auxiliar os professores na recepção e na inclusão dessas crianças em uma nova realidade, as dificuldades se multiplicam no contexto em que o trabalho docente já se encontra precarizado. Ressaltamos, com isso, que a interculturalidade e o respeito às diferenças não devem ser algo advindo apenas da escola, mas uma visão de trabalho que habite em todos os ambientes da educação pública, seja em uma escola, seja em uma secretaria de educação.

Quando não há o suporte, os professores se encontram sozinhos, no sentido de empreender esforços próprios e sem o auxílio necessário para a atuação em um contexto de trabalho novo. Em um dos artigos do levantamento bibliográfico, deparamo-nos com essa realidade ao verificar o movimento que os professores fizeram para apoiar os alunos haitianos (SCHMIDT; PICCININI; VOLKMER, 2016). Os profissionais, por iniciativa própria, buscaram auxílio de uma pessoa fluente na língua francesa para auxiliá-los no contato inicial com os alunos e os pais e, na sala de aula, usavam aplicativos de comunicação. Houve ainda uma campanha de arrecadação de roupas, eletrodomésticos e mobiliários para serem doados aos imigrantes haitianos.

Nesse estudo, os autores ressaltam que a escola não tinha uma equipe para auxiliar os professores, então, a própria instituição desenvolveu os procedimentos necessários para a recepção e a inclusão dos alunos haitianos. O processo de inclusão foi positivo, mas devido ao

esforço conjunto dos professores e estudantes, uma vez que a escola não recebeu treinamento ou orientação prévia sobre como acolher os imigrantes.

Dos trabalhos que analisamos, apenas dois (ALEXANDRE, 2017a; ARAÚJO; CONTRERAS, 2017) relatam a existência de políticas educacionais que contemplam as crianças haitianas e os professores. Além do artigo de Araújo e Contreras (2017), em que citamos o caso da Secretaria de Educação de Curitiba, o trabalho de Alexandre (2017a) nos chamou atenção porque mostra a política pedagógica criada pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, ao desenvolver uma matriz curricular de língua portuguesa mais ampla, para a inclusão da criança haitiana nas aulas.

No entanto, como mencionamos, esses casos são a exceção e não a regra. No trabalho de Contiguiba e Contiguiba (2014), um dos principais resultados encontrados foi a ausência de políticas educacionais em cidades de Rondônia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. As instituições não possuíam diretrizes para tradução de documentos, não sabiam como proceder em uma prova de nivelamento e não tinham à disposição uma equipe para auxiliá-los. Em algumas cidades, foi presenciado o trabalho de universidades públicas que atuavam na ministração de cursos de português, consultoria gratuita para a tradução e autenticação de documentos e contatos com órgãos públicos locais, nacionais e internacionais. No entanto, trata-se de casos isolados, sem uma continuidade a longo prazo.

Os autores ainda destacam que a ausência de política educacional não é por desconhecimento, uma vez que o Exército Brasileiro já comandou tropas militares a serviço da ONU no processo de estabilização da paz no Haiti e, em 2012, a migração haitiana foi pauta da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o tema: *Movimento migratório para o Brasil no século XXI*. Portanto, a ausência de uma diretriz pode ser concebida como falta de empenho político que envolve, entre outros atores, o Ministério da Educação, o Ministério das Relações Exteriores e o próprio Haiti. Como decorrência, a inclusão escolar dos haitianos é colocada em risco. Não é incomum relatos de crianças que ficaram um ano sem estudar porque as escolas não tinham informações suficientes sobre documentos e orientações para matrícula, e os pais não entendiam os parâmetros burocráticos (CONTIGUIBA; CONTIGUIBA, 2014).

Se a situação em cenário macro é complexa, em um olhar mais centrado na sala de aula, os efeitos da falta de empenho político são sentidos no cotidiano escolar. Alexandre (2017b) aponta para situações em que as crianças haitianas sofreram preconceitos em função da cor de pele e da origem. Houve omissões e comportamentos velados de professores que não se

envolviam na solução de conflitos e não se interessavam em compreender a cultura dos alunos. Embora alguns profissionais tenham afirmado que as crianças falavam francês, a autora observou que falavam apenas o crioulo. De um total de catorze professores que ministravam aulas para as crianças, apenas dois buscaram estabelecer uma forma de diálogo por meio de aplicativos de tradução simultânea. Não era incomum encontrar crianças haitianas excluídas de atividades escolares e eventos.

Alexandre (2017a) destaca ainda as dificuldades de aprendizado das crianças por não conhecerem os clássicos da literatura e os conceitos da cultura brasileira:

As crianças haitianas nas escolas também enfrentam problemas em relação a repertório cultural, por exemplo, eles não conhecem os clássicos de literatura que as instituições educacionais no Brasil utilizam em salas de aula, como também desconhecem a tradução de alguns nomes e conceitos de nossa cultura. Observamos isso quando o professor da turma da W.S.S. contou a história de “Chapeuzinho vermelho”, e após leitura e interpretação da história, solicitou que as crianças desenhassem os personagens. W.S.S ficou com olhando o papel sulfite e nos perguntou:

- É para desenhar a banana?

Respondemos que não, era para desenhar os personagens da história. Ela virou e ficou olhando a colega para ver o que ela estava desenhando e depois começou a desenhar uma pessoa. Banana foi a fruta servida de sobremesa no lanche (ALEXANDRE, 2017a, p. 13).

O excerto acima é importante para nos fazer refletir sobre outro fato ligado à inclusão de crianças imigrantes e que, muitas vezes, passa despercebido: o conhecimento que o professor detém precisa ser questionado, e mesmo modificado, quando ele for mediar situações de aprendizagem do estudante imigrante.

Partindo da perspectiva da interculturalidade, uma criança haitiana na sala de aula se difere justamente por ser haitiana. Dificilmente haverá uma criança brasileira que fale francês ou crioulo. Até mesmo a forma da criança haitiana se vestir, de brincar, de entender um conteúdo do componente curricular, de se relacionar, de interpretar uma situação, suas referências culturais, todos esses são fatores que a diferencia. Além disso, não podemos desconsiderar a situação que originou o movimento migratório dela: o terremoto e as consequências posteriores, uma tragédia que impacta a estrutura psicossomática da criança e pode interferir, entre outros aspectos, na forma como ela se relaciona com as pessoas e nos momentos de aprendizagem.

## 7. Considerações Finais

Trabalhar a inclusão da criança haitiana ou de qualquer outra nacionalidade na escola demanda uma pluralidade de perspectivas. A escola pode ser o lugar onde é possível conviver com a diferença e enxergar nesse caminho uma oportunidade de aprendizado com novas e concretas experiências pedagógicas (CANDAUI, 2011) ou, ainda, constituir-se como um espaço educacional não-homogêneo, que congrega uma variedade de culturas.

Ademais, a presença da criança haitiana no ambiente escolar não é apenas uma questão linguística. A comunicação é de fato um desafio, mas não é o todo da situação. Questões como raça, classe e nacionalidade também são determinantes quanto à possibilidade da criança sofrer algum processo de exclusão, conforme foi constatado pelos dados que aqui apresentamos.

Não podemos desconsiderar a importância do poder público no processo de integração do imigrante à sociedade brasileira e, em específico, à escola. É necessário o estabelecimento de políticas pautadas na interculturalidade e na inclusão da criança que apresente alguma diferença, seja ela de qual ordem for: física, socioeconômica ou etnocultural. Nesse sentido, deve-se ter o cuidado em não incorrer em um processo de culpabilização docente, visto que seria uma crítica aparente e superficial.

Para fazer uma crítica profunda, é necessário levar em conta todos os aspectos imbricados na relação entre professores e crianças, como a precarização do trabalho docente, a alta carga horária, a falta de materiais, infraestrutura e estímulo à formação continuada. Sim, apresentamos aqui processos de discriminação e exclusão que crianças haitianas sofreram em diversos contextos escolares, mas também apresentamos situações em que professores, mesmo sem suporte, agiram em prol da inclusão dessas crianças, com práticas e movimentos significativos para o respeito ao outro.

## Referências bibliográficas

ALEXANDRE, I. J. “Aquela preta não é minha amiga!”: Interação e Socialização de Crianças Haitianas nas Escolas de Educação Infantil em Sinop/MT. In: Reunião Nacional ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: 2017a.

ALEXANDRE, I. J. Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop, MT. **Revista Áskesis**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 208-217, jul-dez. 2017b.

ALEXANDRE, I. J.; ABRAMOWICZ, A. Inserção Escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop, MT. **Périplos: Revista de Pesquisa sobre Migrações**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 184-197, out. 2017.

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H. S. H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: 2017.

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

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio. 2017.

BRASIL. Refúgio em número. 4. ed. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, Brasília, 2019.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul-dez. 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. Resumo Executivo. **Relatório Anual 2018**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2018.

COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, Chapecó, v. 37, n. 33, p. 61-87, jul-dez. 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DELFIM, R. B. **Migrações, Refúgio e Apatridia**: guia para comunicadores. São Paulo: Migramundo, 2019.

DUTRA, C. F. **Refugiado Ambiental**: uma análise da Migração Haitiana para o Brasil. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito. Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2015.

GODOY, G. G. O caso dos haitianos no Brasil e a via de proteção humanitária complementar. In: RAMOS, A. C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A. (orgs.). **60 anos de ACNUR - Perspectivas de futuro**. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011. Cap. 1, p. 45-68.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World Migration Report 2018**, Switzerland: OIM, n. 9, 2018. Disponível em: [https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5\\_world\\_migration\\_report\\_2018\\_en.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

LUSSI, C. Teorias da Mobilidade Humana. In: DURAND, J.; LUSI, C. (Orgs.). **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Jundiaí: Paco editorial, 2015, p. 43-112.

MARTINS, D. Produção científica sobre a lei de acesso à informação: um olhar a partir do Google acadêmico. **Ponto de acesso**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 24-43, dez. 2014.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

SANTOS, B. S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. (Orgs.). **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-125.

SANTIAGO, A. **Haiti por si**: a reconquista da independência roubada. Fortaleza: Expressão, 2013.

SCHMIDT, A. K.; PICCININI, M. L.; VOLKMER, M. S. O Acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio. **Revista Signos**, Lajeado, v. 37, n. 2, p. 25-39, jul-dez. 2016.

SENADOR dispara contra manifestantes em frente ao parlamento do Haiti e deixa feridos. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/09/23/senador-dispara-contramanifestantes-em-frente-ao-parlamento-do-haiti-e-deixa-feridos.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2019.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018.