



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

MARIA HELENA DA SILVA ARCELES

**A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS
HAITIANOS NA ESCOLA PÚBLICA DE CASCAVEL - PR (2012-2024)**

**CASCAVEL – PR
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

MARIA HELENA DA SILVA ARCELES

**A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS
HAITIANOS NA ESCOLA PÚBLICA DE CASCAVEL - PR (2012-2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos da Silva.

**CASCAVEL – PR
2025**

FICHA CATOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Arceles, Maria Helena da Silva

A educação como direito de todos: inclusão e permanência dos haitianos na escola pública de Cascavel - Pr (2012-2024) / Maria Helena da Silva Arceles; orientador João Carlos da Silva. -- Cascavel, 2025.

114 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. haitianos. 2. direito à educação. 3. escola pública. 4. Cascavel - PR. I. Silva, João Carlos da, orient. II. Título.



MARIA HELENA DA SILVA ARCELES

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS HAITIANOS NA ESCOLA PÚBLICA DE CASCAVEL - PR (2012-2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'João Carlos da Silva', is written above a horizontal line.

Orientador(a) - João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE CARLOS DOS SANTOS
Data: 08/07/2025 17:19:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Carlos dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Adrian Alvarez Estrada', is written above a horizontal line.

Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 07 de julho de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos imigrantes haitianos, para que este trabalho seja uma voz em prol de um olhar mais humano, justo e acolhedor a eles e a todos que, por diversas razões, enfrentam os desafios da migração.

Aos meus pais, Joel Arceles e Marcia Rodrigues da Silva, que vieram de um lar humilde e me ensinaram as coisas mais valiosas da vida. Dentro de suas possibilidades, tornaram-se ponte para que chegasse até aqui. Meu eterno amor e gratidão a vocês.

Aos meus irmãos, Emanuel e Eduarda, com quem compartilho memórias e a vida. Aos meus pequenos sobrinhos, Agnes, Ingrid e Heitor, que com sua curiosidade de criança, me ensinaram a coragem de descobrir o mundo.

A minha fiel companheira, que em todos os momentos me ofereceu o mais puro afeto, com um simples olhar ou estendendo suas patinhas: minha cachorrinha Lessie.

Por fim, ao meu namorado Matheus, que me apoiou incondicionalmente em todos os instantes, encorajando-me e sendo abrigo sempre que precisei. Seu amor e companheirismo tornaram essa trajetória mais leve.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir a realização deste objetivo.

Aos meus colegas de profissão, especialmente aos profissionais do CMEI Castelinho, onde exerci minha docência no início desta trajetória e do CMEI Padre Luiz Luisi, onde me encontro atualmente. Minha gratidão pelo apoio das respectivas diretoras dessas instituições, Maria Lucinéia B. Pietroski (2023) e Lídia Bukovski (2025).

Ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel-Pr, que foi solícito em todos os momentos, fornecendo dados de suma importância, o que possibilitou uma base sólida a este estudo.

Às equipes escolares do Centro Estadual De Educação Básica Para Jovens E Adultos Professora Joaquina Mattos Branco e do Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, que contribuíram de forma imensurável para essa pesquisa.

Às amigadas conquistadas nesse caminho, em especial a Francieli Betiate e Elizane Cordeiro, pelas mãos estendidas e pelos ombros disponíveis, que tornaram o percurso mais bonito.

À banca examinadora, composta pelos Professores Doutores Adrian Alvarez Estrada e José Carlos dos Santos, agradeço imensamente pelas contribuições valiosas.

Ao meu orientador, professor Dr. João Carlos, que me oportunizou e me guiou com tanta sabedoria, paciência e motivação neste processo. Minha total admiração e respeito pela sua capacidade e compromisso em compartilhar o conhecimento científico de forma tão acessível. Obrigada por me fazer compreender o real sentido da educação.

"É preciso tirar as situações da invisibilidade para que soluções sejam encontradas"
(Djamila Ribeiro)

ARCELES, Maria Helena da Silva. **A educação como direito de todos:** inclusão e permanência dos haitianos na escola pública de Cascavel - PR (2012-2024). 2025. 114f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel - PR. O objetivo é discutir a permanência dos haitianos nas escolas públicas do município de Cascavel - PR, no sentido de compreender os processos de inclusão desse público nas escolas de Ensino Fundamental II. Este estudo está alicerçado na legislação pertinente, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/1996) e a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), que estabelecem, respectivamente, os direitos e os deveres fundamentais dos brasileiros, dos migrantes e dos visitantes. Parte-se da seguinte problematização: *Como configurou-se a inclusão e a permanência dos alunos haitianos na escola pública de Cascavel, considerando os desafios e as estratégias adotadas por essa instituição?* Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico concomitante à coleta de dados e à pesquisa de campo. Os dados foram obtidos do Núcleo Regional de Educação (NRE) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel - PR, de jornais regionais e de visitas técnicas em escolas. Além disso, recorreu-se às informações fornecidas pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), a partir de relatórios anuais sobre esse tema. As discussões estão fundamentadas em autores como Ribeiro (1987), Fávero (2014), Alves (2015), que tematizam sobre a escola pública, além de teses e dissertações, como as de Eberhardt (2017), Manica (2018). Os dados analisados revelam que se faz necessária uma melhor formação por parte dos gestores e demais profissionais das escolas no atendimento aos imigrantes. Sendo assim, para enfrentar essa dificuldade, a escola pública precisa se adequar, especialmente com relação à capacitação dos profissionais, além da formulação de um projeto voltado às demandas dessa população no que compete à sua inclusão, para que sejam efetivados os princípios legais estabelecidos na Constituição Federal e na LDB.

Palavras-chave: haitianos; direito à educação; escola pública; Cascavel - PR.

ARCELES, Maria Helena da Silva. **Education as a right for all: inclusion and permanence of Haitians in public schools in Cascavel - PR (2012-2024)**. 2025. 114f. Master's dissertation in Education. Postgraduate Program in Education. Concentration area: Education, Research line: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

This dissertation is connected to the History of Education research line of the Postgraduate Program in Education of the State University of Western Paraná, Cascavel - PR campus. The aim is to discuss the permanence of Haitians in public schools in the municipality of Cascavel - PR, to understand the processes of insertion of this public in elementary II schools. This study is based on the relevant legislation, especially the Federal Constitution of 1988, the Guidelines and Bases Law (Law No. 9.394/1996) and the Migration Law (Law No. 13.445/2017), which respectively establish the basic rights and obligations of Brazilians, migrants and visitors. The problem is as follows: How did Haitian students integrate and remain in public schools in Cascavel, given the challenges and strategies adopted by this institution? Methodologically, this is a bibliographical study accompanied by data collection and field research. The data were obtained from the Regional Education Center (NRE) and the Municipal Education Department (SEMED) of Cascavel - PR, from regional newspapers and from technical visits to schools. We also used information provided by the Observatory of International Migration (OBMigra), based on its annual reports on the subject. The discussions are based on authors such as Ribeiro (1987), Fávero (2014) and Alves (2015), who discuss public schools, as well as theses and dissertations such as those of Eberhardt (2017) and Manica (2018). The data analyzed shows that there is a need for better training for school administrators and other school professionals in dealing with immigrants. Therefore, to deal with this difficulty, public schools need to adapt, especially about the training of professionals, as well as formulating a project aimed at the demands of this population regarding their inclusion, so that the legal principles established in the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases are put into effect.

Keywords: haitians; right to education; public school; Cascavel - PR.

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	- Número de imigrantes por classificação (2011-2020)	67
Tabela 2	- Número de imigrantes por gênero por etapa da educação (2010-2020)..	77
Tabela 3	- Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel - PR (2010-2020)	78
Tabela 4	- Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel - PR (2021-2024)	79
Tabela 5	- Quantitativo de estudantes haitianos, no NRE de Cascavel - PR, por etapa e gênero (2012-2020)	81
Tabela 6	- Quantitativo de estudantes haitianos, no NRE de Cascavel - PR, por etapa e gênero (2021-2024)	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel - PR (2012-2020)	79
Gráfico 2	Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel – PR (2021-2024)	80
Gráfico 3	Alunos por etapa do Ensino Fundamental de 9 anos (2021-2024).....	82
Gráfico 4	Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2013-2016)	84
Gráfico 5	Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2017-2020)	85
Gráfico 6	Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2021-2024)	85
Gráfico 7	Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2013-2016)	86
Gráfico 8	Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2017-2020)	87
Gráfico 9	Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2021-2024)	88
Gráfico 10	Distribuição dos estabelecimentos por região (2013-2016).....	90
Gráfico 11	Distribuição dos estabelecimentos por região (2017-2020).....	91
Gráfico 12	Distribuição dos estabelecimentos por região (2021-2024).....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	– Mapa das regiões de Cascavel - PR.....	89
Figura 2	– Registro da visita técnica ao Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone..	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas	Significado
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANL	Aliança Nacional Libertadora
Art.	Artigo
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAVEL	Centro de Aperfeiçoamento dos Servidores Públicos de Cascavel
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Moderna
CIALC	Centro de Integração e Aprendizagem de Línguas e Culturas
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CPC	Centros Populares de Cultura
DGDE	Departamento De Governança De Dados Educacionais
DPGE	Diretoria De Planejamento E Gestão Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEC	Liga Eleitoral Católica
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MUNIC	Pesquisa de Informações Básicas Municipais

NRE	Núcleo Regional de Educação
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RG	Registro Geral
RNM	Registro Nacional Migratório
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	A ESCOLARIZAÇÃO COMO DIREITO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	20
1.1	Origens da escola pública: alguns apontamentos	20
1.2	O direito à educação nas Constituições brasileiras	26
1.3	A luta pela escola pública	39
1.4	Populismo, educação e autoritarismo.....	41
1.5	Educação como direito de todos no contexto da redemocratização.....	47
2	OS HAITIANOS NO BRASIL: ASPECTOS SOCIAIS.....	57
2.1	A produção acadêmica sobre o tema	57
2.2	Migração haitiana no Brasil	65
2.3	Migração no contexto da pandemia da Covid-19	68
3	A PRESENÇA DOS HAITIANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CASCAVEL.....	75
3.1	A inclusão educacional dos imigrantes.....	75
3.2	A inclusão dos haitianos na escola pública de Cascavel - Pr.....	77
3.2.1	Quantitativo NRE e município.....	78
3.2.2	Gênero e etapa.....	80
3.3	Distribuição nas redes de ensino.....	83
3.3.1	Estabelecimentos com os maiores números	86
3.4	Distribuição de alunos haitianos no município de Cascavel - Pr	89
3.5	Estudo de campo: levantamento de dados.....	92
3.5.1	Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone.....	92
3.5.1.1	Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)	94
3.5.2	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos professora Joaquina Mattos Branco	96
3.6	Políticas públicas no município.....	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	ANEXOS	113
	Anexo A - Relatório quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel, por estabelecimento.....	113

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa refere-se à inclusão e permanência de alunos haitianos nas escolas públicas no município de Cascavel – PR, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Essa temática nos acompanha desde a graduação, durante a atividade de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel - PR.

Nesta oportunidade, presenciamos a recepção de um aluno haitiano por profissionais de educação que enfrentaram dificuldades para se comunicar, sendo necessária a mediação por outro aluno haitiano com mais conhecimento da língua portuguesa, a fim de auxiliar na recepção do novo colega na escola. Esse fato chamou nossa atenção, visto que o município de Cascavel - PR recebeu um alto contingente de haitianos, especialmente a partir do ano de 2010, em razão dos terremotos de grandes proporções ocorridos no Haiti, exacerbando ainda mais a instabilidade política do país.

A pandemia da covid-19 acentuou e escancarou as mazelas do modelo econômico global, aprofundando as desigualdades e reproduzindo as formas alienantes da sociabilidade em benefício do capital. Diante desse cenário, a dificuldade de garantir a permanência na escola volta a ser um desafio aos gestores e aos professores. Historicamente, a escola sempre esteve centrada em um modelo padrão e ideal de ser humano, a partir de um perfil de homem branco, heterossexual, católico e socialmente estável, gerando desigualdade social e educacional, além de exclusão daqueles que não se enquadrassem/enquadram nesse perfil.

Considerando tais aspectos, essa pesquisa tem como objetivo geral discutir a permanência dos haitianos nas escolas públicas do município de Cascavel - PR, no sentido de compreender os processos de inclusão desse público nas escolas de Ensino Fundamental II. Desse escopo central emergem os objetivos específicos: identificar os fatores motivadores da imigração haitiana para Cascavel - PR; analisar o processo de chegada e de inclusão de alunos haitianos na rede pública de ensino de Cascavel; e analisar descritivamente os dados obtidos junto aos órgãos oficiais.

Este estudo está alicerçado na legislação pertinente, especialmente a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que garantem o acesso à educação como um dos direitos básicos de qualquer cidadão. Partimos da seguinte

questão problematizadora: *Como configurou-se a inserção e a permanência dos alunos haitianos na escola pública de Cascavel, considerando os desafios e estratégias adotadas por essa instituição?*

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, utilizando-se de estudo bibliográfico, a coleta de dados com análise descritiva e a pesquisa em campo. Recorremos a dados, a documentos e a estudos sistematizados de forma a descrever o perfil dos alunos haitianos atendidos na rede pública de educação no município em pauta. Levantamos dados fornecidos digitalmente pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), via *e-protocolo*, e pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - PR (SEMED), além de jornais, relatórios e visitas técnicas às escolas previamente selecionadas com base no número de alunos haitianos atendidos. Outra fonte de dados refere-se ao Observatório das migrações internacionais (OBMigra), que fornece relatórios anuais sobre esse tema. Apoiamo-nos ainda na produção acadêmica, sobretudo teses e dissertações, tais como a de Eberhardt (2017) e de Manica (2018), e a obras de autores especialistas, a exemplo de Ribeiro (1987), de Fávero (2014) e de Alves (2015).

Os haitianos chegaram à Cascavel - PR em meados de 2010, motivados, em grande medida, pela empregabilidade no setor frigorífico. Assim como a maioria dos imigrantes, eles também enfrentaram dificuldades para se inserirem na sociedade brasileira, seja no campo do mercado de trabalho, da educação ou da sociabilização. Os haitianos foram atraídos pelas possibilidades de emprego no município, tanto na área da construção civil quanto nos frigoríficos.

Conforme Eberhardt (2017), os haitianos viviam em grupos de amigos ou de familiares, alocando-se nos bairros mais periféricos da cidade; viviam em pequenas moradias alugadas, conhecidas como “quitinetes”. Eles tinham diferentes níveis de instrução e a maioria falava mais que um idioma. Os dados socializados pelo NRE de Cascavel - PR apontam que, entre 2010 e 2011, não havia nenhum aluno haitiano matriculado na rede de ensino municipal. Em 2012, havia 25 alunos haitianos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos quais 24 eram homens. Nesse sentido, o recorte temporal desta pesquisa inicia-se em 2012, visto que foi o primeiro ano com registro de matrículas na rede.

As matrículas no Ensino Fundamental iniciaram a partir de 2013 com dois alunos, aumentando de forma significativa a partir de 2017, com 77 alunos haitianos,

ampliando-se nos anos seguintes até chegar a 311 alunos haitianos em 2020. A partir de 2021, observaram-se pequenas oscilações, sendo registradas 267 matrículas. Já em 2022, foram 249, indicando uma queda no número de registros. Em 2023, as matrículas atingiram o total de 236. No entanto, em 2024, os números voltaram a subir, totalizando 279 matrículas no ano. O aumento a partir de 2017 evidencia indícios de relação com as alterações legislativas ocorridas no mesmo ano, pois foi promulgada a Lei da Migração n.º 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017a), regulamentada pelo Decreto n.º 9.199, de 20 de novembro de 2017 (Brasil, 2017b).

A CF de 1988 assegura que a educação é um direito de todos, sendo um dever tanto do Estado quanto da família (Brasil, 1988). Além disso, deve ser incentivada de forma colaborativa pela sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento do indivíduo e o seu preparo para o exercício da cidadania e aptidão ao trabalho. A LDB n.º 9.394/1996, em seu Art. 4º, determina:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, art. 4).

Em complementação, o Art. 5º da mesma lei dispõe que qualquer cidadão poderá acionar o poder público a fim de ter acesso à educação básica. O Art. 12º, por sua vez, institui que cabe aos estabelecimentos de ensino viabilizarem os meios para promover a recuperação dos alunos com rendimentos menores e para desenvolver ações que visam integrar a sociedade à escola.

Diante do exposto, podemos considerar como hipótese que as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos haitianos no processo de adaptação à escola brasileira se referem à ausência de ações de acolhimento. Inicialmente, havia a hipótese de que a maior dificuldade enfrentada tanto pelos alunos quanto pelos professores, era a questão do idioma. No entanto, antes de pensarmos os sujeitos haitianos, é preciso analisar o sistema público educacional como um todo, para entender que a inserção desses alunos não depende apenas do corpo docente, mas sim do desenvolvimento de políticas públicas adequadas.

Gentili (1995), Freitas (2002), Kuenzer (2008) e Saviani (2021) consideram que a educação escolar na concepção burguesa, assumiu uma função reprodutora das

formas mais avançadas da divisão do trabalho realizada pelo homem, como a preparação de indivíduos para compor a elite da sociedade.

O desafio do Brasil na educação no século XXI remete aos debates do século XIX, principalmente o de desenvolver um sistema educacional que permita o acesso a todos os alunos ao Ensino Fundamental e, com isso, erradicar o analfabetismo. Mesmo com a evolução da educação na escola pública e com as suas mudanças durante o século XX, ainda vivemos em um país no qual as classes mais baixas têm grande dificuldade de acesso à educação de qualidade e, entendendo o caráter produtivista da escola, faz com que a divisão social se intensifique (Saviani, 2004). Em suma, podemos considerar que as escolas mantêm práticas centradas em padrões normativos dominantes, não levando em conta a diversidade e a diferença, o que dificulta a inserção e a socialização dos alunos, sobretudo de imigrantes.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, abordamos a escolarização como um direito no contexto da educação, partindo das origens da escola pública e do direito à educação nas Constituições em direção aos desafios da escola pública contemporânea. No segundo capítulo, caracterizamos os aspectos sociais referentes aos haitianos no Brasil, com um levantamento da produção acadêmica sobre o tema e uma discussão sobre a migração haitiana, realizada em um primeiro momento de forma mais ampla e, em um segundo momento, com foco na cidade de Cascavel - PR. O terceiro capítulo refere-se à presença dos haitianos nas escolas públicas de Cascavel - PR; o escopo é ir além das bases teóricas, realizando observações em campo a fim de compreender os meios que possibilitam a permanência dos haitianos na escola pública cascavelense na perspectiva da efetivação da educação como um direito.

CAPÍTULO I

A ESCOLARIZAÇÃO COMO DIREITO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordamos as origens da escola pública para contextualizar a sua trajetória com relação ao direito à educação. Para tanto, apoiamos-nos nas disposições das Constituições e nas legislações específicas, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa discussão é vital, visto que nosso estudo analisa a inserção e a permanência dos alunos haitianos no Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Cascavel - PR, partindo da premissa de que a educação é um direito fundamental.

1.1 Origens da escola pública: alguns apontamentos

Gilberto Alves (2015) discute os fatores que culminaram na necessidade da criação da escola pública no interior da sociedade capitalista, apontando para os seus desafios até a segunda metade do século XIX. A classe burguesa, além de exaltar a escola pública, interferiu no conteúdo didático ensinado, pois além da área de humanas foram implementadas as disciplinas de ciências modernas.

Até o século XVIII a escola era concedida pelo príncipe, sendo, portanto, um privilégio. Naquele momento, universalizar a escola estava em debate. Rousseau, Diderot e Condorcet foram alguns dos formuladores dos projetos de instrução pública entre os anos de 1789 e 1795, cujos debates revelam a tendência para o ideário de uma escola para todos, além de ser pública, científica, universal, laica e gratuita. Esses princípios estão presentes até a atualidade.

Com o surgimento da classe burguesa e de suas iniciativas, originou-se, a partir disso, a sua contradição: uma nova classe, a operária, que passou a reivindicar igual acesso à riqueza produzida pela sociedade, mediante os princípios do socialismo utópico, em que os bens da sociedade deveriam ser divididos igualmente. Não demorou muito para que a Revolução Francesa surtisse efeito em outros países. No Brasil, em 1889, com a Proclamação da República, surgiu a necessidade de modernização do país a partir da disseminação desses princípios, sendo a escola considerada a precursora desse processo. Dado o período de transformações no país, tornou-se imprescindível a criação de um projeto educacional para que a nação se

desenvolvesse. Obviamente, esse projeto foi elaborado seguindo os interesses políticos dominantes da época, que eram liberais e defendiam a liberdade individual e econômica.

Ao se tornar laica, a escola acabaria com todas as amarras que definem o homem como superior ou inferior de acordo com a sua religião, passando a tratar a todos como seres iguais (direitos e deveres). De acordo com Silva (2007),

O laicismo torna-se a palavra-chave, conforme diz o art. 72 sobre a “Declaração de Direitos”: *Todos são iguais perante a lei*. “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto [...]”. “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. A educação assume, enfim, a responsabilidade de disseminar e desenvolver o espírito cívico, fazendo do Brasil uma nação de cidadãos, ou seja, de homens livres, longe das amarras de qualquer poder centralizador (Silva, 2007, p. 27).

O papel de desenvolvimento no âmbito espiritual deveria ficar sob a tutela da Igreja e a escola seria a responsável pelo desenvolvimento cívico de um indivíduo.

A passagem pela escola se mostrou ainda mais necessária quando chegaram as primeiras máquinas no Brasil, a partir de 1930. Foi preciso desenvolver o comportamento operário nos indivíduos e o meio mais eficaz e barato para isso foi a escola, que se responsabilizou por desenvolver hábitos de higiene, tanto do local de convivência quanto do próprio corpo, além da disciplina. Para além desses aspectos, a sua arquitetura foi planejada para que os movimentos realizados no interior dos prédios fossem rápidos e assertivos, assemelhando-se ao das fábricas, a partir do ideário capitalista de que “tempo é dinheiro”; logo, o tempo deveria ser bem utilizado (Arceles, 2020).

Outro ponto que também colocava em jogo a habilidade e a agilidade do homem era a capacidade de negociar. Por isso, do século XV em diante o homem passou a receber formação para aprender a fazer trocas, preparando-o para o mundo dos negócios. Do século XVIII em diante o liberalismo foi norteador para estruturar a nova sociedade, baseada na produção. Nas épocas anteriores, a posse de bens era vista como algo concedido pelo poder divino, mas agora era algo adquirido naturalmente. Após a Revolução Gloriosa (1688), a Revolução Francesa (1789) e a Independência Americana (1776), surgiu a necessidade de transmissão de conhecimentos sistematizados para o novo homem, denominado burguês.

Ao final do século XVIII, a sociedade passou a ser organizada a partir das relações capitalistas de produção, sendo a sua base a produção de mercadorias com a finalidade de trocas. Com o novo modelo de sociedade surgiu uma nova classe social, a burguesia, que cada vez mais lutava por seus interesses. Silva (2007) relata que

[...] a Revolução Francesa foi uma luta, na qual a burguesia teve o papel principal, cuja vitória significou o aniquilamento da velha sociedade e concomitantemente a afirmação da sociedade liberal. A todo instante, a burguesia iria se amparar nos princípios da Declaração dos direitos do homem e do cidadão, votada e aprovada no dia 26 de agosto de 1789, na França, foi o instrumento político onde se declarou os princípios fundamentais da nova sociedade e serviu como modelo de inspiração a todos os movimentos liberais que se desencadearam daí em diante. Pretendia-se, com isso, definir e garantir os direitos elementares do futuro cidadão numa sociedade democrática (Silva, 2007, p. 29).

Tais princípios foram inseridos na Constituição Francesa, servindo de modelo para as nações de todo o mundo. Para Manfred (1965), “A liberdade individual, a liberdade da palavra, a liberdade de consciência, a segurança e a resistência à opressão, foram proclamados direitos naturais imprescritíveis do homem e do cidadão” (Manfred, 1965, p. 84 *apud* Silva, 2007, p. 29).

Com a proclamação da igualdade jurídica na França, a nova classe burguesa declarou inviolável o direito à propriedade individual, em oposição ao sistema hierárquico de propriedade. A frase “liberdade, igualdade e fraternidade” foi o grito de guerra da burguesia contra o absolutismo, conforme salienta Silva (2007). O direito à propriedade é outro item essencial da doutrina liberal, sendo entendida como um direito concebido naturalmente a cada indivíduo. O liberalismo vai totalmente contra a ideia de privilégios vindos de berço, pois acredita que, por meio do talento e do trabalho, é possível que haja ascensão social e aquisição de bens. Dessa maneira, qualquer pessoa oriunda de classe menos privilegiada pode elevar seu nível social seguindo esses preceitos¹. Nas palavras de Silva (2007),

¹A partir do exposto, é possível notar novamente o estímulo à competição, pois, teoricamente, se todos os homens têm direitos iguais, podem, conseqüentemente, conquistar riquezas de acordo com seus esforços, o que, na realidade, sabemos que é diferente, haja vista cada um tem habilidades diferentes, o que os capacita ou impossibilita de alcançar o sucesso imposto pela sociedade capitalista.

A igualdade é outro valor importante para a doutrina liberal, porém não significa igualdade de condições materiais. Assim como os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidade, também não podem ser iguais em riquezas. A verdadeira posição liberal exige a igualdade perante a lei, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Todos têm, por lei, direitos iguais à vida, à liberdade, à propriedade, à proteção das leis (Silva, 2007, p. 30).

Conforme Saviani (2004), a Proclamação da República brasileira, em 1889, considerava a escola como a chave para a solução dos problemas da sociedade. Esse movimento ficou conhecido como “escola redentora da humanidade” e deveria ser orquestrado pelo governo central, algo que não ocorreu, fazendo com que os estados ficassem responsáveis pela educação.

Logo após, surgiu no estado de São Paulo a organização que mais tarde ficou conhecida como Ensino Primário, que separava os alunos levando em consideração o seu conhecimento prévio, método que se espalhou posteriormente pelos outros estados. No fundo, tal abordagem serviu apenas ao objetivo de seleção e de formação das elites, não levando em conta as camadas populares.

Foi somente durante o ano de 1920, a partir da reforma orquestrada por Sampaio Dória, que as camadas mais pobres foram incluídas na educação, com a ideia de que os primeiros dois anos da educação seriam gratuitos e obrigatórios a todas as classes sociais. Mesmo sendo um avanço no campo pedagógico, essa ideia não foi implantada em sua totalidade devido às inúmeras críticas.

A regulação nacional, outrora negligenciada durante a década de 1920, tomou forma durante a década de 1930, a partir de vários fatores determinantes — a maioria deles atendendo a necessidades que surgiam com o passar do tempo, com pouca ênfase no planejamento de longo prazo (Saviani 2004). Na década de 1970, por exemplo, a escola pública foi considerada tecnicista, ao passo que, no decênio seguinte foi vista como elitista e excludente, intensificando o movimento em defesa da democratização do acesso às camadas populares. Historicamente, a escola pode ser dividida em: escola particular, voltada aos grupos laicos de elite; as instituições confessionais, dedicadas a atender às demandas e aos interesses dos setores religiosos; e a escola estatal pública, mantida e regida pelo Estado. Silva (2007) salienta que

[...] não se pode dizer que tivemos ou que temos uma Escola Pública. É que os estudos historiográficos no que se refere à educação pública

precisa ter bem claro essa diferenciação entre o que é Público e Estatal, caso contrário, isto interferirá na luta pela construção de uma real educação pública laica, gratuita e para todos. Como uma Escola Estatal poderá atender os interesses do público, do povo, sendo que o Estado surgiu para manter as relações de dominação dos meios de produção do capital e na atualidade, embora com certa autonomia, o Estado ainda está atrelado à manutenção do modo de produção capitalista? (Silva, 2007, p. 26).

A partir dessas ideias, compreendemos que a educação no Brasil teve seus moldes influenciados pelos princípios da Revolução Francesa, construindo uma educação pública que, em teoria, deveria ser para todos, porém acabou privilegiando as elites e gerando uma contradição entre os ideais defendidos na Revolução e o cenário educacional brasileiro.

A Revolução Francesa (1789) foi norteadora da Nova Ordem Mundial, por meio da expulsão da nobreza do poder e da tomada do controle político pela burguesia. Nesse período surgiram os princípios de liberdade, de igualdade e de fraternidade. A partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), foram estabelecidos 17 artigos sobre os direitos e deveres de todos. A seguir, destacamos um excerto desse documento:

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembléia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral (A Declaração [...], 2017).

O que foi previsto na Declaração, aos poucos se estendeu para o âmbito escolar. Tais princípios liberais foram uma estratégia da burguesia para tirar o poder absolutista do Estado, representado pela nobreza feudal na Europa. O liberalismo defendia que todo cidadão tinha o direito à propriedade privada, à liberdade de pensamento e à liberdade econômica. Entretanto, vale ressaltar que o direito à cidadania se restringia ao homem branco, católico e que detinha posses.

Outro documento importante é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que aborda os direitos do ser humano, não fazendo quaisquer tipos de distinção entre os sujeitos, como observados no Art. 1 – “Artigo 1 Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Declaração Universal [...], 1948, art. 1) – e no Art. 6 – “Artigo 6 Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (Declaração Universal [...], 1948, art. 6). Essa Declaração, adotada e proclamada pela Assembleia de 10 de dezembro de 1948, em seu preâmbulo, torna o ser humano passível de ter seus direitos respeitados de maneira universal:

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (Declaração Universal [...], 1948).

No Brasil, em 1988, a CF firmou os objetivos nacionais para a educação, conforme dispõe o artigo a seguir:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009) I– erradicação do analfabetismo; II–universalização do atendimento escolar; III–melhoria da qualidade do ensino; Da Ordem Social 125 IV– formação para o trabalho; V–promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI –estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, art. 214).

Dois anos depois da promulgação da CF supracitada, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para todos, resultado de uma Conferência

realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, com vistas à “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”:

O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. Autoridades competentes, aos níveis nacional e estadual, podem tomar a seu cargo o estabelecimento desses objetivos intermediários, levando em consideração tanto os objetivos da Declaração quanto as metas e prioridades gerais do desenvolvimento nacional (Declaração Mundial [...], 1990).

Ao longo do período que remete desde a passagem da Revolução Francesa até a Constituição de 1988, constatamos que foram criados diversos mecanismos voltados ao acesso e à permanência no ambiente escolar. A escola, contudo, passou a ser compreendida como um meio de transformação da sociedade, responsável pela formação de um novo homem, que se adequava às normas da sociedade capitalista e que atenderia às suas necessidades, tendo como uma das principais características formar indivíduos para o mercado de trabalho. Além disso, tinha como ideal que todos tivessem a plena capacidade de se inserir na sociedade por meio da meritocracia. Portanto, na sociedade capitalista, a escola se tornou um instrumento de estímulo à competição social e econômica.

Dando continuidade à discussão proposta, a seguir abordamos como o direito à educação está previsto nas Constituições formuladas no Brasil.

1.2 O direito à educação nas Constituições brasileiras

A educação tem feito parte de todas as Constituições brasileiras, haja vista ser um direito fundamental. Para analisar como esse direito tem se configurado nas diversas Cartas Magnas, é importante levarmos em conta os contextos históricos de cada período.

A Constituição de 1824 foi elaborada no período em que o liberalismo e o constitucionalismo estavam em ascensão, sendo fortemente representados pelo Partido Liberal Brasileiro, que apoiava ideias anticolonialistas. Ribeiro (1987) comenta:

O curioso é que, pelo art. 83 da Constituição de 1824, ficava vedado às Assembléias Provinciais a proposição e deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação. Isto parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como "assunto de interesse geral da nação". Essa orientação continua vigorando mesmo após a Lei Interpretativa do Ato Adicional (1840). Tais níveis de instrução sofrem, desta maneira, as conseqüências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados. Não é, portanto, de se estranhar, levando-se em consideração tal contexto, que a organização escolar brasileira presente, na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualificativas (Ribeiro, 1987, p. 47).

Nessa Constituição, foram estabelecidos princípios para a educação visando à garantia do ensino a todos os cidadãos, definindo-se que a educação seria fornecida pela família e pela Igreja. Contou também com a criação de colégios e universidades voltadas ao ensino de Ciências, de Artes e de Letras, porém não se determinou o papel das províncias na efetivação do que foi proposto, visto que nessa Constituição, além do Poder Executivo, do Poder Legislativo e do Poder Judiciário, de modo exclusivo, contava com o Poder Moderador, dirigido pelo imperador, escancarando o regime autoritário e centralizador da época.

A educação, na Constituição de 1824, é citada em dois momentos. Primeiramente, no Art. 179: "Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte" (Brasil, 1824, art. 179). Posteriormente, nos incisos do mesmo artigo: "XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes" (Brasil, 1824, art. 179, incisos XXXII-XXXIII).

Entretanto, destacamos que os chamados cidadãos desse período eram apenas aqueles que se enquadravam nas definições da Constituição, o que não incluía as mulheres, as crianças e os escravizados. Por outro lado, os filhos de estrangeiros poderiam ser considerados nacionais ou com cidadania brasileira, como observado no Art. 6º:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz

estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação (Brasil, 1824, art. 6, incisos I-V).

Em 15 de outubro de 1827, foi estabelecida a Lei Geral referente às Escolas de Primeiras Letras, caracterizada como um dos primeiros marcos legislativos da educação pública no Brasil. Essa lei foi promulgada durante o reinado de Dom Pedro I e instituiu a criação das chamadas Escolas de primeiras letras em todos os lugares mais populosos do Império. Dentre os artigos previstos nessa lei, destacamos estes:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

[...]

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Brasil, 1827, arts. 1º, 6º, 11, 12),

A lei previa a criação de escolas de Ensino Primário para meninos e meninas e um currículo que incluía ensino da leitura, da escrita, do cálculo, da moral e civismo, além de gramática, de geometria e de outros conhecimentos básicos para os meninos e, para as meninas, o ensino de prendas, em prol da economia doméstica. Apesar dessa lei representar um grande passo para a educação pública, a falta de recursos financeiros na prática, de formação de professores e de infraestrutura adequada tornou a sua implementação extremamente limitada e ineficaz em muitas localidades.

Em 1828, houve a descentralização do Ensino Fundamental, iniciando-se a criação de escolas nas cidades e vilas do Império. Contudo, tal fato foi prejudicado pela ausência de docentes qualificados e de salários pouco atrativos. Em 1834, foi incorporado o Ato Adicional n.º 16, que promoveu a descentralização do ensino de segundo grau para as Assembleias das Províncias, dificultando a coordenação do sistema educacional. Além desse fato, o acesso ao ensino superior apenas aos nobres e à burguesia reforçou o caráter elitista da educação.

Em 1837, iniciou-se a organização da educação secundária no Império, a partir da criação dos colégios e liceus em algumas capitais. O Colégio Pedro II, criado no mesmo ano no Rio de Janeiro, foi uma das instituições de maior prestígio:

Quem concluía o curso no Colégio D. Pedro II recebia o título de “Bacharel em Letras” e era dispensado dos exames para o ingresso no ensino superior em qualquer Faculdade do Império. O Colégio Pedro II se caracterizou por adotar o modelo dos famosos Liceus da França, seu currículo possuía uma forte ênfase humanista, introduziu o estudo de línguas modernas como o inglês e o francês, sendo o curso seriado com sete anos de duração. Nessa instituição, procurou-se implementar a modernidade educacional importando o modelo de funcionamento e plano de estudos da Europa e dos Estados Unidos (Silva, 2012, p. 94-95).

Outro marco importante foi a Reforma Couto Ferraz, que ocorreu em 1854 e foi promovida pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores, Couto Ferraz. Dentre as medidas estabelecidas por essa reforma a favor da melhoria das escolas, tanto de Ensino Primário, quanto Secundário, destacam-se a organização de escolas normais para a formação de professores, essenciais para a expansão do ensino público, e a criação de uma estrutura curricular mais formal. Embora a reforma tenha objetivado melhorias na educação pública, privilegiou as províncias mais abastadas e urbanizadas, propiciando uma educação precária nas áreas mais afastadas e nas áreas rurais do Império.

Ainda em 1854, o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro, formalizou a criação da primeira escola normal do país, também no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar professores para o Ensino Primário. Nesse sentido, as escolas normais tiveram um papel importantíssimo no desenvolvimento da educação pública, pois a formação de docentes era um passo essencial para suprir o sistema educacional público.

Em 1870, foi defendida a interferência do governo central na educação, sendo vista como uma ação necessária ao desenvolvimento da instrução pública. O Ato Constitucional de 1834 colaborou para a dualidade do sistema de ensino, gerando privilégios para o setor privado, conforme explica Ribeiro (2012):

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional (Ribeiro, 2012, p. 17).

O Direito Constitucional brasileiro entrou em uma nova fase com a Proclamação da República, em 1889. Diversos atos normativos abordaram a educação direta ou indiretamente, tais como: a extinção do voto censitário, visando à alfabetização como forma de permitir aos indivíduos a prática da cidadania; todos os graus da instrução pública foram atribuídos aos estados; a laicidade do currículo do Instituto Nacional; e a criação da Secretaria de Instrução Pública, dos Correios e dos Telégrafos.

A educação foi tema norteador de várias ocasiões, pautando debates sobre a organização do ensino, a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução pública primária. Na Constituição de 1891, a educação como um direito foi estabelecida no Art. 35:

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso mas não privativamente: 1o Velar na guarda da Constituição e das leis, e providenciar sobre as necessidades de caracter federal; 2o Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes; 3o Crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados; 4o Prover á instrucção secundaria no Districto Federal (Brasil, 1891, art. 35).

Ficou sob a responsabilidade do Congresso o desenvolvimento das Letras, das Artes e das Ciências e a criação de estabelecimentos voltados ao ensino superior e secundário nos estados. Além disso, ainda se encarregou de aparelhar o Distrito Federal no que se refere à instrução secundária. Com base na laicidade de ensino, houve a separação entre Estado e Igreja, conforme o inciso VI do Art. 72: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891, art. 72, inciso VI).

No período de 1925 a 1926, houve uma revisão constitucional, implementando-se a “escola única”, centralizando a instrução pública. Sendo assim, a Constituição de 1891 foi um marco inicial da Sistematização da Educação e do aprimoramento de condições a qual essa matéria se desenvolveria.

Ghiraldelli Junior (1994) comenta que, durante o período de 1930 a 1937, o Brasil foi marcado por seu maior momento de radicalização política. O país encontrava-se em meio ao afloramento ideológico, no contexto da industrialização emergente, que teve grande influência nas políticas educacionais, em que diferentes grupos disputavam seus projetos na construção do chamado “Novo Brasil”, entre eles os liberais, os católicos, os conservadores e os socialistas.

Os liberais visavam em seu projeto o desenvolvimento do país a partir das bases urbano-industriais; na área da educação, favoreciam ideais da Pedagogia Nova. Os intelectuais dessa vertente ficaram conhecidos nos anos 1920 como profissionais da educação, por darem início à maioria das reformas educacionais. Em 1932, publicou-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que propôs uma reformulação da política educacional e das bases pedagógicas².

Dentre os liberais e os católicos encontravam-se os governistas, com destaque a Francisco Campos, dirigente do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), que impôs uma política educacional própria e distante de ser democrática, pautada na falsa ideia de contemplar ambos os grupos. Por último, mas não menos importante, estava o grupo chamado Aliança Nacional Libertadora (ANL), formado por classes populares que avançavam contra o regime Imperialista e o fascismo. Na visão de Ghiraldelli Junior (1994),

²Contra os pioneiros da educação estavam os católicos, que defendiam a Pedagogia Tradicional. O extremismo era tanto que suas teses se aproximam daquelas apresentadas por ultraconservadores da Ação Integralista Brasileira (AIB), grupo da década de 1930 com ideais familiares ao nazismo e ao fascismo europeus. O grupo dos denominados católicos empenhou-se de tal forma contra os liberais, que organizaram a chamada Liga Eleitoral Católica (LEC), como meio de pressionar o poder legislativo a atender aos interesses católicos na nova constituinte que estava a caminho.

A ANL recuperou, em parte, os projetos de política educacional esboçados pelo Movimento Operário da Primeira República, principalmente as teses sobre democratização do ensino já presentes nos anos 20 nas campanhas políticas do então recém-criado Partido Comunista do Brasil (Ghiraldelli Junior, 1994, p. 40).

Enquanto a República Velha (1889-1930) se caracterizou pela modernização pautada nos moldes do sistema capitalista para com a cafeicultura, especialmente no que se refere à política do café com leite, os anos de 1930 foram marcados por um movimento de conciliação entre oligarquia, grupos de tecnocratas, militares e empresários industriais para governar o país. Ribeiro (1987) descreve que,

Em outubro de 1930, o conflito entre os dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno. Desta forma tem origem, mesmo que de uma maneira um pouco confusa de início, a ideologia política — o nacional-desenvolvimentismo e o modelo econômico compatível — a substituição de importações (Ribeiro, 1987, p. 92-93).

Com a posse de Getúlio Vargas em 1930, no chamado Governo Provisório, o país vivenciou mais um momento de transformação. O então presidente recorreu a medidas de cooptação e repressão, utilizou-se de benefícios sociais, como salário-mínimo, férias e apoio à gestante para executar o populismo-trabalhismo, visando a uma aproximação com as classes populares.

As ações relacionadas à educação não foram diferentes. Após as disputas entre conservadores e liberais, a Constituição de 1934 determinou que as diretrizes de ensino de todos os graus ficariam sob a responsabilidade da União, bem como a fiscalização do que foi estabelecido. Além de tornar obrigatório e gratuito o Ensino Primário, tendenciou a gratuidade do ensino superior. Ademais, instituiu a obrigatoriedade de concurso público àqueles que desejassem exercer cargos no magistério e, no sentido orçamentário, determinou que a União e os Estados seriam incumbidos de reservar, respectivamente, 10% e 20% de seus orçamentos anuais à educação. Para Ribeiro (1987),

A Constituição de 1934, apesar de trazer pontos contraditórios ao atender reivindicações, principalmente de reformadores e católicos, dá bastante ênfase à educação, dedicando um capítulo ao assunto (cap. II). A reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “idéias novas”, como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap. I, art. 5.º, XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art. 151). Aos estados, segundo este artigo, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União. Estabelece que ao governo federal caberia “fixar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (art. 150); cria o Conselho Nacional e Estadual de Educação (art. 152) e determina a aplicação de nunca menos de 10%, da parte dos municípios, e nunca menos de 20%, da parte dos estados, da renda resultante dos impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156); tende à organização racional, sobre base de inquérito e dados estatísticos e de seleção por meio de medidas objetivas (art. 150, letra e). Procura intensificar o processo de democratização ao reconhecer na educação “um direito de todos” (art. 149), ao instituir a liberdade de ensino em todos os graus e ramos (art. 150, § único, alínea e), ao instituir a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade que deviam estender-se progressivamente do ensino primário integral ao ensino ulterior a fim de o tornar mais acessível (art. 150, § único, a e b), e criando fundos especiais de educação, parte dos quais (art. 157) se aplicaria a alunos necessitados mediante assistência sob diversas formas e bolsa de estudo (Ribeiro, 1987, p. 104).

A Constituição de 1934 apresentou o direito à educação como um direito público de todos e que poderia ser ministrado tanto pela família quanto por órgãos públicos, cabendo a eles o dever de possibilitar o acesso à educação aos brasileiros e estrangeiros domiciliados no Brasil. Essa Constituição abordou a educação em seu Art. 5º e nos Arts. 148 a 158, dos quais destacamos estes:

Art. 5. Compete privativamente á União: XIV, traçar as directrizes da educação nacional.

[...]

Art. 148. Cabe á União, aos Estados e aos Municipios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que

possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana (Brasil, 1934, art. 5º, 148-149).

Coube ao Governo Federal a fixação das Diretrizes para a Educação Nacional, princípio que se estendeu às demais Constituições até a atualidade. A União e os Estados ficaram com a responsabilidade de difundir a instrução pública em todos os graus. Nessa mesma Constituição, foi apresentada a previsão da existência do Conselho Federal de Educação, que assumiria a elaboração do PNE, submetido à aprovação do Poder Legislativo.

A Constituição de 1934, em seu Art. 113, inciso 33, estabelecia que “aos estrangeiros residentes no país são assegurados os direitos civis”, o que incluía garantias básicas como a liberdade, a propriedade, ao trabalho, à inviolabilidade do domicílio, dentre outros. No entanto, os estrangeiros tinham restrições políticas, visto que o exercício da cidadania e a participação ativa na política eram exclusividade dos brasileiros e dos naturalizados. No entanto, mesmo os naturalizados sofriam algumas restrições e os estrangeiros eram excluídos do direito ao voto, à eleição e à ocupação de cargos públicos.

Com relação ao trabalho, a Constituição de 1934 refletia uma preocupação com o mercado de trabalho brasileiro e a presença dos estrangeiros. Seguindo o princípio de proteção ao trabalhador nacional, foi estabelecido que as empresas deveriam empregar uma proporção mínima de brasileiros: “Art. 132. Os proprietários, armadores e commandantes de navios nacionaes bem como os tripulantes na proporção de dois terços, pelo menos, devem ser brasileiros natos, reservando-se tambem a estes a praticagem das barras, portos, rios e lagos” (Brasil, 1934, art. 132).

Podemos dizer que a Constituição de 1934 gerou avanços na evolução qualitativa da educação fornecida pelo Estado, visto que fez a destinação de recursos orçamentários para a sua efetivação. Entretanto, o caráter democrático dessa Constituinte permaneceu por um curto período, pois em 1937, sob a justificativa de combater o comunismo e promover a unidade e segurança nacional, Vargas aplicou o golpe do Estado Novo (1937), instaurando o regime autoritário no país. Assim,

Em consequência do golpe, a 10 de novembro é outorgada uma nova Constituição, que difere em essência das anteriores constituições republicanas, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e liquidava com o federalismo, com

os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc. Em um de seus artigos, o de n.º 177 das Disposições Transitórias, que foi prorrogado por duas vezes, permitia ao governo aposentar ou demitir funcionários considerados contrários ao governo (Ribeiro, 1987, p. 114).

A educação, na Constituição de 1937, foi produzida exclusivamente pela tecnocracia getuliana sob comando de Francisco Campos e imposta à sociedade da época. No campo da educação, a nova constituinte inverteu as tendências daquela que a antecedeu. Enquanto na Carta Magna de 1934 a educação era dever do Estado e direito de todos, em 1937 o Estado foi deslocado dessa obrigação, ficando apenas como um amparo das deficiências e lacunas da educação particular. Segundo Ribeiro (1987),

Quanto à educação, mantém alguns princípios anteriores e procura dar ênfase ao trabalho manual. Veja-se: em seu art. 128 declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina “às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (art. 129); estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado (Ribeiro, 1987, p. 114-115).

A obrigação pública com o Ensino Superior foi retirada e reescrito o compromisso com a Educação Básica. A gratuidade outrora existente deu lugar ao “dever de solidariedade”, que instituiu a contribuição mensal daqueles que não pudessem comprovar a escassez de recursos, trazendo indícios de que a educação deveria ser financiada pelas classes privilegiadas financeiramente. Entre outros aspectos que diferenciam a Constituinte de 1937, podemos citar a não determinação de porcentagens orçamentárias da União e dos Estados e a extinção da obrigatoriedade de concurso público para o exercício do magistério.

A Constituição de 1937 designou à União para fixar as diretrizes, quadros da educação Nacional, bases e a formação física, intelectual e moral destinadas a crianças e jovens. Em seus artigos referentes à educação, verificamos a diferenciação entre a instrução oferecida às classes mais favorecidas em detrimento daquela ofertada aos mais carentes, pois aos últimos, ficou sob a competência da Nação, dos

Estados e dos Municípios assegurar-lhes o acesso por meio de instituições públicas de ensino:

Art. 129. Á infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessarios á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendencias vocacionaes. O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes. E' dever das industrias e dos sindicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxilios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico (Brasil, 1937, art. 129).

Ficou assegurada a gratuidade do Ensino Primário, sendo facultativo o ensino religioso e obrigatórios o ensino cívico, a educação física e os trabalhos manuais. Com a redemocratização, após findada a Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1947, houve o crescimento do movimento popular no país, culminando com a revigoração da sociedade brasileira. Na visão de Ribeiro (1987),

No final do período, como resultado do encaminhamento do conflito mundial, que vai deixando de ser uma luta entre trustes internacionais e se transformando em guerra dos povos pela liberdade contra os regimes que a colocavam em perigo, campanhas populares em favor da anistia e dos preceitos democráticos vão ganhando força internacional. Diante deste fato, o próprio Getúlio Vargas, percebendo a força destes grupos de pressão, que também vão se constituindo no Brasil, acaba por decretar a anistia e concede a legalidade ao PCB³, que cresce rapidamente, chegando, no fim do ano, a ter mais ou menos 50.000 filiados. Essas atitudes de Getúlio Vargas, no sentido de aproximação das massas, não para colocar-se como instrumento delas, mas como meio de usá-las em favor de seus próprios objetivos, faz com que a sua renúncia se imponha. Acrescenta-se a isso o fato de ele não ser simpático e nem simpatizar com os Estados Unidos (Ribeiro, 1987, p. 117).

³Partido Comunista Brasileiro.

Além das questões relacionadas à educação, a Constituição de 1937 também abordou outros temas de suma importância. No que diz respeito à restrição de direitos políticos, essa Constituição se encarregou de reforçar a exclusão dos estrangeiros no direito ao voto e a ocupação de cargos públicos, até mesmo os brasileiros naturalizados ficavam à parte de cargos públicos de alta relevância. As políticas de imigração da época passaram a ser vistas de maneira suspeita, pois o contexto da época era de um nacionalismo crescente, acompanhado de receio diante das influências estrangeiras, visto que a década de 1930, em nível internacional, foi marcada pelo crescimento dos regimes fascistas na Europa e pelo aumento das tensões que antecederam à Segunda Guerra Mundial.

Diante desse cenário, a Constituição acentuou o controle sobre a movimentação dos estrangeiros no país, regulando a entrada e saída desses indivíduos, a fim de preservar a chamada homogeneidade racial e cultural brasileira, tema das preocupações nacionalistas de Vargas. Por conseguinte, as políticas de Proteção do Trabalho Nacional continuaram favorecendo os brasileiros sobre os estrangeiros, assim como em 1934, tendo como um dos mecanismos de controle a determinação da porcentagem de trabalhadores brasileiros, que deveria ser maior do que a de trabalhadores estrangeiros, principalmente nas indústrias e áreas urbanas.

Outra medida do governo do Estado Novo foi referente à Nacionalização das empresas, que proibiu o controle e a participação majoritária de estrangeiros em setores específicos como imprensa, transporte e comunicação. Especialmente no setor da imprensa, o governo encarregou-se de estruturar um controle rigoroso sobre a influência dos estrangeiros nos meios de comunicação brasileiros, de modo a evitar influência de ideologias estrangeiras, como o comunismo e o fascismo.

O governo intensificou também as políticas de assimilação cultural, transformando as comunidades estrangeiras em alvos de nacionalização, por meio da integração forçada, que proibia o uso de idiomas estrangeiros em locais como escolas, igrejas e afins. Também proibiu escolas estrangeiras no país, impondo-lhes a língua portuguesa como meio de tornar a sociedade homogênea. Por fim, como medida de Segurança Nacional e Vigilância, o governo Vargas adotou políticas voltadas ao controle de estrangeiros, principalmente daqueles que eram suspeitos no sentido político, tendo amplo poder para expulsá-los do país.

Até os anos 1940, o país contava com uma população majoritariamente rural, porém, nos anos 1930, já havia se iniciado o processo de urbanização, especialmente no período do Estado Novo, acarretando no aumento da classe proletária (Ghiraldelli Junior, 1994).

Na Constituição de 1946, eram estendidos aos estrangeiros os mesmos direitos civis que os brasileiros, e a educação permaneceu sendo um deles. A competência de legislar sobre as diretrizes e bases continuou sendo uma responsabilidade da União, permitindo que a legislação complementar fosse realizada pelos estados, como acenam os Arts. 166 e 167:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Brasil, 1946, arts. 146-147).

Dos princípios estabelecidos, podemos destacar os mencionados por Teixeira (2008):

[...] o ensino primário obrigatório e em língua nacional; o ensino oficial ulterior para aqueles que provassem insuficiência de recursos, bem como a manutenção de ensino primário pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores; e exigência de concurso de provas e títulos para as cátedras do ensino secundário oficial, bem como do superior, oficial ou livre. Também foram garantidas a liberdade de cátedra e a vitaliciedade aos professores concursados (Teixeira, 2008, p.160).

Outro aspecto foi a divisão do sistema de ensino, sendo um federal e dos territórios sob a organização da União e outro dos estados, sob a tutela do Distrito Federal. Definiu-se que ambos tinham o dever de promover assistência educacional aos necessitados. Em 1922, foi fundado o PCB, que, mesmo visando à valorização da escola pública e do professor primário, deixou de lado as propostas metodológicas e didáticas oriundas dos socialistas, que percorriam o período desde o início do século⁴.

⁴Entretanto, esse cenário mudou com o afastamento Vargas, conduzindo as classes populares diretamente para o colo do Partido Comunista, que foi reorganizado por suas lideranças recém-libertadas da prisão em 1945. Um desses líderes, Luíz Carlos Prestes, foi eleito em um comício do Partido Comunista e, no mesmo ano, fez investidas para que militantes e simpatizantes do partido

A partir da execução dos papéis parlamentares pela esquerda, a relação com a educação tomou um novo rumo. A esquerda, que outrora contava com uma visão simplória das adversidades da educação, curvou-se à revisão de seus conceitos diante das reivindicações populares⁵. Abriu-se uma nova página da história, abordada a seguir.

1.3 A luta pela escola pública

Em 1946, o país adotou uma nova Constituição, que perdurou até 1964. Essa nova Lei Maior assegurou o desenvolvimento das lutas partidárias, desde que estivessem “dentro da ordem”. A democracia alcançada tinha algumas particularidades, o PCB, por exemplo, foi impedido de dar continuidade às suas ações legalmente, e os demais partidos foram obrigados a enfrentar o fenômeno chamado populismo.

Políticos populistas de ambas as posições, direita e esquerda, embasaram-se nas propostas de políticas conciliadoras, as quais visavam ao equilíbrio entre capital e trabalho. Apesar da limitação da liberdade partidária e do populismo, os partidos da época agiram com maestria no envolvimento com o povo, tornando-se representantes das opiniões dos setores socioeconômicos.

Em meio a disputas partidárias, desenvolveu-se no período de 13 anos o projeto da LDB, que seria responsável por reestruturar a organização do sistema educacional deixado na época do Estado Novo. A Carta Magna de 1946 determinava que a União seria incumbida de estabelecer as diretrizes educacionais no país, o que culminou com a formação de uma comissão com educadores de várias tendências em 1947. Ribeiro (1987) narra esse período desta forma:

[...] em cumprimento a um artigo da Constituição de 1946, que determinava ser da competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a 29 de abril de 1947 uma comissão inicia os trabalhos para a elaboração de um anteprojeto. Foi dito, também, que a partir daí é apresentado à Câmara Federal o projeto

participassem da organização dos chamados “comitês populares e democráticos”, a fim de garantir redemocratização e as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

⁵O Partido Comunista teve um curto período de legalidade, iniciou-se em 1945 e findou-se em 1947, mas as suas contribuições foram de grande importância para a educação brasileira. Diante das manifestações populares em busca de melhorias, tanto na qualidade de vida quanto nas condições referentes ao ensino, comunistas atuantes no parlamento envolveram-se nas problemáticas a fim de solucioná-las.

(29-10-48), que somente treze anos depois desta data (20-12-1961) se transformaria em lei. Apresentou-se, naquela oportunidade, a primeira fase dos debates a que o projeto deu origem (centralização X descentralização) (Ribeiro, 1987, p. 144).⁶

Em 1956, as disputas entre os defensores da escola pública e os da escola privada já continham indícios de uma luta ideológica iminente. Na ausência de argumentos, os defensores da escola privada apoiaram-se nas justificativas da Igreja Católica, que defendia a chamada liberdade de ensino e acreditava que a educação dos filhos era um direito da família⁷. De acordo com Ribeiro (1987).

Outro argumento do grupo católico, o mais usado, tinha um aspecto jurídico. Aceitava ser a família anterior ao Estado, cabendo a este o dever de não violentar a consciência do cidadão. "A criança não pertence ao Estado, aos pais, incumbe o dever e assiste o direito de lhe ministrar a educação, física, intelectual, moral e religiosa a que tem direito inviolável." Acusava os defensores da escola pública de serem socialistas, comunistas e, enquanto tal, pertencentes aos "partidos radicais, extremistas da esquerda, os inimigos de Deus, da Pátria e da Família" (Franca, 1931, pp: 60-1, 72) (Ribeiro, 1987, p. 146)

Diante da ameaça que o Substitutivo de Lacerda representava à escola pública, educadores de diferentes tendências empenharam-se na campanha de defesa dessa instituição, surgindo, em 1959, o *Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados*. O que diferenciava o novo Manifesto daquele de 1932 é que foram deixadas de lado as questões didático-pedagógicas para se empenhar em aspectos voltados à política educacional. Além disso, o Manifesto de 1959 posicionava-se contra o monopólio da educação, defendendo a existência de ambas as redes de

⁶Em 1949, o então projeto foi arquivado pelo deputado Gustavo Capanema. Dois anos depois, em 1951 o projeto foi dado como extraviado, ocasião em que a Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou seus esforços para restituí-lo, ação que perdurou por seis anos. Em 1957, foram retomados os debates acerca do projeto e, ao final de 1958, a Comissão recebeu o chamado substitutivo Lacerda, totalmente divergente do projeto original que, em suma, atendia aos interesses dos proprietários das escolas privadas.

⁷No mesmo ano, o padre e deputado Fonseca e Silva acusou, no Congresso Nacional, o diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Anísio Teixeira, e o relator do projeto original da LDB, Almeida Júnior, como sendo comunistas que não expunham as suas convicções, mas que desejavam acabar com as escolas baseadas na religião. A fim de provar que os defensores da escola pública eram uma ameaça comunista, o padre repetidamente apontava em seus discursos as correntes filosóficas marxistas, das quais ele, de modo equivocado, acreditava serem norteadoras do escolanovismo. Desse ponto em diante, o debate tomou outra proporção e chegou ao nível da sociedade civil, envolvendo a Igreja e a imprensa, o que fez com que até mesmo o jornal *O Estado de S. Paulo* ficasse ao lado dos educadores, tanto progressistas quanto socialistas.

ensino, a pública e privada, porém, as verbas públicas deveriam ser destinadas apenas aos estabelecimentos de ensino público.

Em maio de 1960, foi organizada formalmente a I Convenção Estadual em defesa da Escola Pública. Embora a campanha tenha sido organizada com bases liberais, foram os socialistas que as desenvolveram no cotidiano. De maneira geral, três grupos foram os principais responsáveis pelo andamento da Campanha e, dentro do limite de suas correntes filosóficas, o trio soube agir concomitantemente⁸.

Conforme salienta Ghiraldelli Junior (1994), o projeto foi sancionado somente em 1951 pelo dirigente do país e recebeu mais de 200 emendas. Além disso, buscou-se a conciliação entre as tendências, no entanto, a aprovação da LDB gerou opiniões divergentes. Por um lado, Anísio Teixeira definiu tal fato como uma meia-vitória, enquanto Lacerda viu como o máximo que puderam alcançar; por outro lado, a Campanha da Escola Pública considerou-a uma derrota popular. Ao ser sancionada, a Lei n.º 4.024/1961 assegurou que as escolas públicas e privadas seriam passíveis de igual tratamento. Sendo assim, as verbas públicas seriam destinadas a ambas.

1.4 Populismo, educação e autoritarismo

O período de 1945 a 1964 foi marcado por divisões na sociedade burguesa em pautas relacionadas à industrialização. Em vista disso, a classe média e o operariado apoiaram fortemente esse processo, gerando contradições entre a ideologia nacionalista-desenvolvimentista e a política econômica efetiva. Por fim, na década de 1960, viu-se a necessidade de democratizar os benefícios da industrialização, com destaque para as Reformas de Base. Para Ribeiro (1987),

Os Centros Populares de Cultura (CPC) tiveram como ponto de partida o CPC, intimamente ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE), surgido em 1961. Floresceram entre 1962 e início de 1964, despertando grande entusiasmo na juventude universitária. Sua base de atuação era o teatro de rua, com peças cujos temas tratavam de

⁸O primeiro grupo contava com Anísio Teixeira em seu núcleo e tinha princípios liberais-pragmáticos, acreditando-se que a educação pública deveria se desenvolver conforme a modernização do país, por meio das práticas pedagógicas. O segundo grupo, guiado pela filosofia liberal-idealista, defendia a educação como um direito absoluto do homem, encarando a educação como algo que não dependia das possibilidades históricas da sociedade. Já o terceiro grupo, composto pelos socialistas, acreditava que, ao instituir a escola pública, haveria a socialização da cultura à classe operária.

acontecimentos imediatos em linguagem popular e montadas em praças, universidades ou sindicatos (Ribeiro, 1987, p. 150).

Apesar de se inspirarem no CPC da UNE, os demais CPCs não seguiam exatamente o mesmo modelo, apenas tinham em comum o objetivo de modificar a realidade da população por meio dessas ações. Em resposta às questões sociais, surgiu a Pedagogia Libertadora, que propôs a chamada “pedagogia do diálogo” e foi uma grande crítica da educação convencional, conhecida como “educação bancária”. Na Pedagogia Libertadora, buscava-se desenvolver a consciência dos educandos, de modo que pudessem problematizar situações vividas e agir sobre elas, culminando com a transformação da sociedade. Apesar dos esforços empenhados pelos movimentos populares, as ações foram interrompidas com o golpe militar de 1964⁹.

No governo de Juscelino Kubitschek – JK – (1956-1961), a educação desenvolveu-se em consonância com a industrialização. JK era um defensor genuíno do ensino técnico-profissionalizante, pois acreditava ser uma ferramenta crucial para o desenvolvimento do país. Ainda que o clima não estivesse favorável, o presidente conseguiu implementar medidas de grande valor social, como o aumento dos gastos com a educação e a implantação do PNE de 1962, o qual, de acordo com a LDB vigente, obrigou o governo a destinar recursos obtidos pela União para a educação. O PNE, que abordava tanto questões qualitativas como quantitativas, foi extinto na primeira quinzena após o golpe militar de 1964.

Em 31 de março de 1964, deu-se início a ditadura civil-militar, que se estendeu no país por 21 anos, sendo findada apenas em janeiro de 1985, diante da eleição indireta de Tancredo Neves. Apesar de eleito, ele não conseguiu assumir em decorrência de problemas de saúde que o levaram a óbito, fazendo com que seu vice, José Sarney, assumisse o cargo¹⁰.

⁹A educação nos governos populares, liderados por Vargas e seus sucessores, foi influenciada por várias características e desafios. Vargas, ao retomar seu posto na presidência, adotou um perfil paternalista, visando a conquistar a participação popular. Para isso, fazia promessas baseadas no desenvolvimento com bem-estar social, focado no nacionalismo e no trabalhismo. Ele também ampliou as despesas com ensino, priorizando o Ensino Superior e deixando em segundo plano o Ensino Primário, o que evidenciou as contradições na busca pela equidade do ensino.

¹⁰Ao longo do período ditatorial (1964-1985), o Brasil foi governado por cinco generais. Essa alternância resultou em uma política educacional marcada pela repressão, pela privatização do ensino, pela exclusão das classes populares no que se refere à qualidade de ensino e à promoção do ensino profissionalizante, com uma abordagem pedagógica fortemente influenciada pelo tecnicismo.

Na Constituição de 1967, dentre os princípios¹¹ da educação previstos na legislação, merecem destaque os artigos a seguir:

Art. 167. A educação é direito de todos, assegurada a igualdade de oportunidade, inspirando-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1.0 O ensino primário é obrigatório e o religioso facultativo, mas incluído nos horários normais.

§ 2.0 O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular.

§ 3.0 O poder público concederá bolsas aos estudantes de grau médio ou superior, carentes de recursos, que demonstrem efetivo aproveitamento, exigido o posterior reembolso deste último.

§ 4.0 A lei estabelecerá que as empresas agrícolas, comerciais e industriais mantenham ensino primário gratuito ou contribuam para a sua manutenção.

Art. 168. É garantida a liberdade de cátedra; ou provimento aos cargos iniciais e finais de professor do ensino médio oficial e do superior, oficial ou livre, dependerá de concurso de títulos e provas (Brasil, 1967, arts. 167-168).

A legislação¹² educacional do regime militar, em especial a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, visava a restringir a autonomia das universidades, fazendo com que as atividades acadêmicas estivessem sob controle do governo. Essa lei enfatizava questões como a profissionalização do Ensino Médio e a inclusão da educação Moral e Cívica, reflexos do pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e multinacional¹³.

Nesse período, as escolas foram afetadas de várias formas, inclusive no quesito qualidade do ensino, visto que houve uma alteração: a chamada “Habilitação

¹¹Com relação à liberdade de cátedra, essa posteriormente foi substituída pela liberdade de comunicação de conhecimentos no contexto educacional. Houve também a extensão da obrigatoriedade para investimentos, antes válida apenas aos municípios, mas, a partir da Emenda Constitucional n.º 24, passou a ser dever da União, dos estados e do Distrito Federal.

¹²Tais leis foram resultados do alinhamento do sistema educacional à ideologia do chamado “desenvolvimento com segurança”. Grupos conservadores, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), já estavam articulando ações para moldar a sociedade antes mesmo da efetivação do golpe (Ghiraldelli, Junior, 1994). A legislação educacional foi implementada justamente no intuito de satisfazer os interesses econômicos do capital monopolista dependente. O ministro da época, Roberto Campos, era um forte defensor da integração escolar ao mercado de trabalho, de modo a restringir o acesso ao Ensino Superior por meio do fornecimento do Ensino Médio profissionalizante como forma de conter as aspirações populares. As reformas, desse modo, objetivavam garantir a chamada paz social, evitando agitações populares nocivas ao desenvolvimento econômico do país.

¹³“Fruto do agravamento da situação de exceção política vivida pelo País, a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, alterou profundamente as disposições relativas ao direito à educação. Merece destaque a substituição da liberdade de cátedra pela liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério. A obrigatoriedade para investimentos foi estabelecida somente aos municípios. Em 1983, por intermédio da Emenda Constitucional nº 24, esse dever foi estendido à União, estados e Distrito Federal” (Teixeira, 2008, p. 161).

Magistério” substituiu o curso de formação de professores. Saviani (2008) explica que, “Com a aprovação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (Saviani, 2008, p. 365).

Mesmo com os esforços em prol da profissionalização do Ensino Médio, a obrigatoriedade foi extinta em 1986, quando o general Figueiredo reconheceu publicamente que a política educacional ditatorial estava falida. O fracasso de tal medida demonstrou o distanciamento entre os controladores do governo e as classes dominantes, visto que a continuidade foi impedida por conta de problemas técnicos e financeiros.

Com o declínio do regime militar, a oposição ganhou forças e a sociedade civil organizou-se para forçar o retorno da democracia. A burguesia deixou de apoiar os militares e passou a apoiar a transição do regime militar para o democrático como meio de se livrar do militarismo. Na tentativa de se manter no poder, o governo instituiu vários partidos, entretanto, a tentativa foi ineficaz.

Entre os anos finais da ditadura militar (1979-1985), com o enfraquecimento do governo, a democratização passou a ser discutida e o partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) foi um dos meios para a mudança. Em 1978, apesar de o MDB concorrer à presidência, Figueiredo venceu as eleições. Descontente com o resultado, o governo ameaçou fechar o Congresso, mas acabou cedendo à pressão. Tais acontecimentos culminaram com a “Abertura política”, pondo um fim à censura e à anistia, em 1979¹⁴. Com o apoio da burguesia à democratização, o governo respaldou-se por meio das repressões contra as greves¹⁵.

¹⁴O Partido dos Trabalhadores (PT), sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, foi responsável por denunciar a privatização e a dualidade da educação. As propostas feitas pelo partido incluíram a ampliação da rede de ensino e de verbas destinadas à educação, a criação de creches e pré-escola, melhorias nas condições das escolas e salários favoráveis aos profissionais. Por fim, as propostas de criação de Conselhos Populares para controlar o sistema de ensino foram cruciais no sentido de promover uma educação pública, gratuita e democrática. Cada partido retratou a educação de acordo com suas perspectivas ideológicas durante a transição para a Nova República (Ghiraldelli Junior, 1994).

¹⁵A reforma partidária de 1980 extinguiu o MDB e deu lugar a novos partidos. Nas eleições de 1982, o PMDB cresceu e atraiu a burguesia de volta à vida política, no entanto, não se consolidou nacionalmente. Após as eleições, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o PT foram os principais partidos que se empenharam nas questões educacionais. O PMDB não adotou, de maneira oficial, uma pedagogia ou política educacional específica, contudo, podemos destacar as gestões como a de Guiomar Namó Mello, em São Paulo, que focalizou na correção de hierarquias no magistério e na promoção de concurso público como meio de ingresso. Além disso, deu ênfase à capacitação profissional dos docentes e à democratização interna das unidades públicas de ensino. Houve ainda a reversão da política educacional conservadora

Após a década de 1980, em consonância com a intervenção estatal no âmbito econômico, o setor privado adentrou à esfera pública, porém, esse processo favoreceu somente os interesses privados. No que se refere à educação, o conflito entre público e privado já havia se instaurado desde o início da década, e as discussões sobre o ensino foram monopolizadas na ANC.

A convocação para elaboração da nova Constituinte gerou uma grande mobilização na sociedade brasileira, sendo a educação um dos temas centrais dos debates da época. O interesse da população sobre o tema foi intenso, resultando em uma grande produção bibliográfica de análise da educação nos textos constitucionais antecedentes. Diante disso, tanto os grupos defensores do ensino público quanto os grupos em defesa do ensino privado articularam-se para que seus interesses fossem atendidos na nova Constituição¹⁶.

Ainda se tratando de escola pública, o Fórum da Educação defendeu princípios cruciais que almejavam um sistema educacional inclusivo, democrático, de qualidade e acessível, conforme salienta Fávero (2014):

Os princípios gerais que orientaram o documento do Fórum foram: a defesa do ensino público laico e gratuito em todos os níveis, sem nenhum tipo de discriminação econômica, política ou religiosa; a democratização do acesso, permanência e gestão da educação; a qualidade do ensino; e o pluralismo de escolas públicas e particulares. (Fávero, 2014, p. 261).

O Fórum também se posicionou como um defensor da ideia de que os princípios educacionais deveriam assegurar a liberdade de expressão e respeitar os direitos humanos, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de reflexão, de criticidade e da formação para o trabalho. Os governos nacionais, estaduais e municipais, por sua vez, têm a responsabilidade pela manutenção do ensino público, do qual todos têm o direito de acesso (Fávero, 2014).

Além desse marco de extrema importância na história da educação brasileira, o setor público contou com a destinação de recursos financeiros para a educação

pelo governo Montoro, visando a promover a autonomia escolar, a inclusão e a diversidade, com o objetivo de instituir um ambiente educacional mais livre e participativo.

¹⁶Dentre esses, podemos destacar o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público, composto por 15 entidades nacionais unidas em prol de uma plataforma em defesa da escola pública. Por outro lado, havia grupos ligados aos interesses privados, como a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e as escolas católicas, que, apesar de nem sempre se alinharem a essa Federação, também defendiam o ensino privado.

pública, contexto em que a universidade ganhou uma certa autonomia¹⁷, restringindo-se apenas a ela e não às demais Instituições de Ensino Superior (IESs). Contudo, as universidades particulares ainda puderam contar com recursos advindos do Estado para fins de pesquisa e de extensão.

O setor privado, por sua vez, foi privilegiado com a transferência de recursos públicos, mas, no tocante ao plano de carreiras e à gestão democrática do ensino, distanciou-se do ensino público, como salienta Fávero (2014):

Foram abertos novos mecanismos de transferência de recursos públicos para a escola particular. Além das verbas para as comunitárias, aprovadas na Comissão de Sistematização, esses mecanismos aumentaram através, de pelo menos, três dispositivos: na doação de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio na escola particular, "quando houver falta de vaga e curso definição sobre o salário-educação, quando estabelece que será aplicado no ensino público fundamental, mas que "as empresas poderão deduzir desta contribuição a aplicação realizada com o ensino fundamental de seus empregados e dependentes"; e, finalmente, na transferência de verbas públicas para as "atividades universitárias de pesquisa e extensão". Outras duas modificações, atendendo aos interesses do grupo privado e que integravam suas exigências para a concretização do acordo, foram as referências apenas ao ensino público quando se tratasse do plano de carreira" e da "gestão democrática do ensino". Com isso, a escola privada ficou excluída desses princípios gerais, configurando-se assim a concepção de dois sistemas de ensino distintos, onde princípios fundamentais vigoram apenas para o setor público. Contraditoriamente, quando se tratou do uso de recursos públicos, o grupo privado procurou tornar-se semelhante ao público (Fávero, 2014, p. 33).

Diante da questão, notamos que atualmente a transferência de recursos públicos para o setor privado continua sendo uma prática comum. Dos mecanismos de efetivação dessa ação, podemos destacar o Programa Universidade para Todos (Prouni), regulamentado pela Lei n.º 11.096, de janeiro de 2005, que, em seu Art. 1º, determina:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação

¹⁷ "Autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a garantia de um padrão de qualidade" (Fávero, 2014, p. 282).

específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. § 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio). § 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005, art. 1).

Além do Prouni, podemos citar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), sancionado pela Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, o qual sofreu alterações significativas no ano de 2023. Todavia, apesar de ser um meio de transferência das verbas públicas para o sistema privado, acaba por oportunizar aqueles que o sistema público não comporta.

Embora marcada por um caráter conflituoso, a CF de 1988 pode ser considerada bastante democrática, haja vista que consolidou direitos sociais de suma importância ainda em vigência. Além disso, tratando-se de educação, Fávero (2014) conclui que, “[...] como as Constituições passadas, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu o conflito, mas incorporou-o” (Fávero, 2014, p. 284). A próxima seção se concentra em torno da atual CF do Brasil.

1.5 Educação como direito de todos no contexto da redemocratização

Após o fim da ditadura militar e a transição para a Nova República, José Sarney assumiu a presidência do Brasil no ano de 1985, em um cenário educacional que, nos dois anos anteriores, já contava com mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados, para uma população de 130 milhões de habitantes.

A Constituição de 1988, ainda em vigência, destaca-se por assegurar muitos direitos fundamentais, como o acesso à educação. Do Art. 205 até o 214, orienta-se sobre a organização da educação em território nacional. Dentre os princípios elencados, alguns merecem destaque, como a igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola, a liberdade para aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, o ensino público gratuito nos estabelecimentos oficiais, a valorização dos

profissionais, a gestão democrática do ensino público e a garantia de um padrão de qualidade.

No Art. 208, a Constituição institui as seguintes garantias: o Ensino Fundamental deve ser obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria; a progressiva universalização do Ensino Médio deve ser gratuita; atendimento especializado aos portadores de deficiência; atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno condizente com as condições dos alunos; e programas complementares para o atendimento de educandos carentes na etapa do Ensino Fundamental. Salientamos, a seguir, os Art. 206, 207 e 208 da CF:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, com produção de efeitos financeiros a partir de 1º/1/2021)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, arts. 206-208).

A Constituição também discorre sobre os responsáveis pela elaboração de leis para a educação: a União incumbida da criação de regras gerais, os estados de leis específicas e os municípios pela complementação das leis estaduais e federais. Em síntese, a CF de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos, sendo papel do Estado e das famílias garanti-la, em colaboração com a sociedade, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho.

Todavia, pontuamos que os artigos referentes à possibilidade de tornar os filhos de estrangeiros em nacionais ou portadores de cidadania, como mencionado na Constituição de 1824, não constam na Constituição de 1988, na qual se indica apenas a possibilidade de naturalização para aqueles que, conforme o Art. 12, atendam aos seguintes critérios: os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira (Brasil, 1988, art. 12).

Nesse sentido, é fundamental destacar a Lei n.º 13.445, de maio de 2017, conhecida como Lei da Migração, que assegura, em seu Art. 3º, “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” (Brasil, 2017a, art. 3º). O Art. 4º, por sua vez, garante ao migrante que vive em território nacional, assim como aos nacionais, o acesso, em iguais condições, aos benefícios como a educação: “X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017a, art. 4º).

A LDB de 1996, responsável pela regulamentação do sistema educacional da nação brasileira, em seu primeiro título, legisla sobre a prática da educação escolar desta forma:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, art. 1º).

A respeito dos princípios e dos fins da educação nacional, enfatizamos o segundo título da LDB, que, em seus artigos, assegura a igualdade nas condições de acesso e de permanência na escola:

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
- IX – garantia de padrão de qualidade. (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)
- X – valorização da experiência extraescolar;

- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (Brasil, 1996, arts. 2º-3º).

Outro item pertinente à nossa discussão está contido no terceiro título da LDB, que aponta para as questões acerca do direito à educação:

TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do

dia em que completar 4 (quatro) anos de idade [...] (Brasil, 1996, art. 4º).

Além da LDB, é necessário fazer referência ao PNE, responsável pela elaboração das diretrizes, das metas e das estratégias políticas do campo educacional. Estabelecido pela Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE é um documento que direciona as políticas públicas do país no que se refere à educação. As suas 20 metas estabelecidas para o período de 2014 a 2024 objetivam que o governo e a sociedade civil fortaleçam o sistema educacional de tal forma que o direito à educação seja concretizado de maneira integral, eliminando fatores que afetam o acesso e a permanência, bem como minimizem as desigualdades sociais, fomentando os direitos humanos e assegurando a formação voltada ao trabalho e ao desenvolvimento da cidadania com autonomia:

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação (Brasil, 2014, p. 10).

O PNE fixa cinco diretrizes que fundamentam as 20 metas: Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais; Diretrizes para a promoção da qualidade educacional; Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação; Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos; e Diretrizes para o financiamento da educação. Das cinco, vamos nos ater à primeira, visto que se relaciona à superação das desigualdades sociais. Em seus segundo e terceiro tópicos, são abordadas a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

A primeira meta estabelecida pelo PNE (2014-2024) visava a universalizar o acesso à Educação Pré-escolar para crianças com idade entre 4 e 5 anos, bem como

aumentar a oferta da Educação Infantil nas creches, atendendo ao menos 50% das crianças até 3 anos de idade ao final da vigência do plano. A segunda meta tinha como escopo universalizar o Ensino Fundamental de nove anos a todos aqueles em idade entre 6 e 14 anos, assegurando que 95% dessa população concluísse essa etapa da educação em idade própria até 2024 (Brasil, 2014). A terceira meta estabeleceu que, até 2016, o Ensino Médio seria universalizado à população com idade entre 15 e 17 anos, bem como a taxa líquida de matrículas nessa etapa deveria atingir o percentual de 85% até o seu último ano de vigência.

Em sua vigésima meta, o PNE de 2014 determinou como alvo aumentar os investimentos na educação pública, de maneira que, no quinto ano de vigência, fosse atingido o percentual de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) e o equivalente a 10% ao final do período abordado pelo documento. Levando em consideração que o PNE abordado nesse item conclui seu decênio em 2024, em breve será possível discorrer acerca das metas e dos percentuais destinados à garantia do direito à educação a partir do PNE 2024-2034, em fase final de elaboração. De acordo com o Ministério da Educação (MEC),

A Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024 terminou na última terça-feira, 30 de janeiro, com a aprovação de contribuições para o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. O Documento Final da Conae, resultante da discussão entre delegadas e delegados que participaram da etapa nacional, será entregue pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) ao Ministério da Educação, ainda em fevereiro, dando subsídios para o PL a ser enviado ao Congresso Nacional. A expectativa do MEC é que o PL do novo PNE seja discutido amplamente no Parlamento, com a participação de toda a sociedade civil e da comunidade acadêmica (Brasil, 2024).

O Estatuto do Estrangeiro, instituído pela Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, abordou diversos temas relacionados à presença dos estrangeiros no país, regulamentando seus direitos e deveres durante a sua estadia em território brasileiro. No que se refere ao direito de propriedade, o Art. 6º dessa Lei impõe diversos itens, revelando que, apesar de o estrangeiro ter direito à propriedade na época, havia restrições, principalmente se a propriedade estivesse em áreas de fronteira e de segurança nacional:

Art. 106 - É vedado ao estrangeiro:

- I - ser proprietário, armador ou comandante de navio nacional, inclusive nos serviços de navegação fluvial e lacustre;
- II - ser proprietário de empresa jornalística de qualquer espécie, e de empresas de televisão e de radiodifusão, sócio ou acionista de sociedade proprietária dessas empresas;
- III - ser responsável, orientador intelectual ou administrativo das empresas mencionadas no item anterior;
- IV - obter concessão ou autorização para a pesquisa, prospecção, exploração e aproveitamento das jazidas, minas e demais recursos minerais e dos potenciais de energia hidráulica;
- V - ser proprietário ou explorador de aeronave brasileira, ressalvado o disposto na legislação específica;
- VI - ser corretor de navios, de fundos públicos, leiloeiro e despachante aduaneiro;
- VII - participar da administração ou representação de sindicato ou associação profissional, bem como de entidade fiscalizadora do exercício de profissão regulamentada;
- VIII - ser prático de barras, portos, rios, lagos e canais;
- IX - possuir, manter ou operar, mesmo como amador, aparelho de radiodifusão, de radiotelegrafia e similar, salvo reciprocidade de tratamento; e
- X - prestar assistência religiosa às Forças Armadas e auxiliares, e também aos estabelecimentos de internação coletiva (Brasil, 1980, art. 106).

No que concerne à participação política, o estrangeiro estava totalmente restrito de exercê-la, conforme o Art. 107: “O estrangeiro admitido no território nacional não pode exercer atividade de natureza política, nem se imiscuir, direta ou indiretamente, nos negócios públicos do Brasil, sendo-lhe especialmente vedado” (Brasil, 1980, art. 107). Conseqüentemente, os estrangeiros não tinham direito ao voto, à candidatura e a quaisquer ações que lhes tornassem sujeitos ativos na vida política. Sobre o direito à educação, o estatuto não apresentou grandes avanços. De acordo com o Art. 97, “O exercício de atividade remunerada e a matrícula em estabelecimento de ensino são permitidos ao estrangeiro com as restrições estabelecidas nesta Lei e no seu Regulamento” (Brasil, 1980, art. 97).

De modo geral, pode-se dizer que o Estatuto do Estrangeiro teve um caráter restritivo e conservador, atendendo aos interesses do período de autoritarismo instaurado no país. Essa Lei foi revogada somente diante da criação da Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), sancionada em 2017, que abordou o tema de maneira mais humanitária e inclusiva, possibilitando que os migrantes tenham direitos e garantias, assim como os nacionais.

Além do PNE e do Estatuto do Estrangeiro, outro documento importante é o ECA, estabelecido por meio da Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho do ano de 1990, regulamentador do Art. 227 da Constituição Federal:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC no 65/2010) (Brasil, 1988, art. 277).

Nesse aspecto, o quarto capítulo do ECA estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, tendo em vista o seu desenvolvimento integral, com o objetivo de prepará-los para exercer a cidadania, bem como se qualificar para o trabalho. Dentre as condições previstas no estatuto, no Art. 53, podemos mencionar:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – direito de ser respeitado por seus educadores;
III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (Brasil, 1990, art. 53).

Na sequência, o Art. 54 dispõe acerca dos deveres do Estado perante a criança e o adolescente. Do que foi estabelecido, podemos salientar: a garantia e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada; a extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade do acesso ao Ensino Médio; o ensino noturno regular, apropriado às condições do adolescente que exerce atividades laborais; e atendimento no Ensino Fundamental por meio de programas voltados a subsidiar o material didático-escolar, transporte e assistência à saúde (Brasil, 1990).

Além disso, o ECA assegura que o acesso ao ensino é um direito público e, nos casos em que não houver oferta pelo poder público ou esta ocorrer de forma irregular, ficará sob responsabilidade da autoridade competente. Em vista disso, o Art. 57 aborda medidas como a seriação, o currículo, a metodologia, a didática e a avaliação, visando à inserção daqueles que, por alguma razão, não tiveram acesso

ao Ensino Fundamental obrigatório. Ainda nos Arts. 58 e 59, o ECA dispõe sobre o processo educacional e a destinação de recursos, como se observa a seguir:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (Brasil, 1990, arts. 58-59).

Como verificamos, os aspectos particulares das crianças e dos adolescentes devem ser considerados no processo educacional, englobando-se as características históricas, artísticas e culturais que compõem o seu contexto de vida.

Nesse capítulo, consideramos a escolarização como um direito no contexto da educação, partindo das origens da escola pública e do direito à educação nas Constituições brasileiras e outros dispositivos legais, como a LDB, o ECA e o PNE, em direção aos desafios da escola pública contemporânea. No próximo capítulo, caracterizamos os aspectos sociais referentes aos haitianos no Brasil, com um levantamento da produção acadêmica sobre o tema e uma discussão sobre a migração haitiana.

CAPÍTULO II

OS HAITIANOS NO BRASIL: ASPECTOS SOCIAIS

Neste capítulo, reunimos dados sobre a migração haitiana no Brasil a partir da produção acadêmica e do documento *Imigração e Refúgio no Brasil: Retratos da Década de 2010*, organizado pelo OBMigra (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a). Esse conjunto de informações nos permite discutir as condições sociais vivenciadas pelos haitianos entre os anos de 2011 e 2020. As questões abordadas reforçam a importância de visualizar diversos aspectos da imigração, contribuindo para o escopo central do trabalho, que busca discutir os desafios e as oportunidades vivenciados pelos haitianos como migrantes no Brasil, sobretudo no contexto cascavelense.

2.1 A produção acadêmica sobre o tema

No intuito de aprofundar o tema “haitianos na rede pública de Cascavel - PR”, realizamos uma busca por trabalhos que abordassem essa temática. O levantamento foi feito na plataforma de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no portal do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). A busca delimitou-se entre o período de 2010 a 2020, sendo encontradas duas teses e oito dissertações. Após a busca, fizemos uma classificação entre os trabalhos feitos no Paraná, os conduzidos na região Oeste do Paraná e, por fim, no município de Cascavel - PR.

Com relação a pesquisas no município de Cascavel - PR, localizamos três trabalhos, porém, nenhum na área da educação. Embora os estudos estejam localizados na área de Humanas, discorreremos sobre eles, tendo em vista a relevância do tema.

Iniciamos com a pesquisa de Alan Gabriel Lineker Nunes, que elaborou a sua dissertação no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Londrina (UEL), abordando o tema *Migração e trabalho: o caso dos haitianos em Cascavel-Pr*. O autor discutiu a migração dos haitianos para o Brasil e observou a inserção desses imigrantes no mercado de trabalho no município de Cascavel - PR,

aspecto considerado por ele o principal elemento para a compreensão desse fenômeno social (Nunes, 2017).

Em 2020, Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho elaborou a tese de doutorado em História, intitulada *Trabalho e imigração: trabalhadores haitianos em Cascavel-PR (2012-2020)*. A autora discutiu as trajetórias de vida, de imigração, de trabalho e de luta dos haitianos, buscando entender as vivências anteriores ao processo que os fez chegar até o município de Cascavel - PR. Carvalho (2020) ressalta que a cidade se transformou em um foco de imigração por conta das indústrias em desenvolvimento e que, apesar do trabalho garantir a sobrevivência desses povos, eles enfrentaram variados desafios, desde o não entendimento da língua, o racismo, a falta de políticas públicas e outros aspectos. A partir disso, os próprios haitianos criaram a Associação Haitiana de Cascavel, em 2016, visando a obter melhores condições de vida, contando também com o auxílio da Cáritas, uma entidade de assistência social da arquidiocese de Cascavel - PR.

Em 2021, Mirtes Teresinha Werlang, em sua dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, tematizou *A presença cultural dos imigrantes haitianos, a partir de 2010, na cidade de Cascavel - PR*, lançando um olhar sobre o processo de aceitação de diferentes culturas que o imigrante enfrenta. A pesquisadora investigou a presença dos haitianos na cidade de Cascavel - PR em uma perspectiva cultural.

Ao ampliarmos as buscas para a região Oeste do Paraná, foi possível encontrar uma maior variedade de produção acadêmica no campo da educação e afins das áreas de humanas. Dessas produções, salientamos o trabalho *A inserção do invisibilizado: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira – Paraná*, dissertação elaborada por Rosane Aparecida Biterlini Santos, em 2019, no programa de Pós-Graduação em Ensino da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu - PR. Santos (2019) analisou o ensino e a aprendizagem e a gestão da língua portuguesa para as crianças vindas do Haiti.

Localizamos ainda um artigo publicado em 2020 nos anais do XI Seminário Nacional de Sociologia & Política da Unioeste, denominado *Crianças Haitianas na Rede Pública de Ensino do Paraná*. Nesse texto, Alan Daniel Cavalcante Furman analisou a presença de crianças estrangeiras na rede pública de ensino do Paraná,

com destaque para as crianças e os jovens pertencentes à nacionalidade haitiana. Furman (2020) salientou o crescente número de matrículas de alunos haitianos na rede e apontou tal fato como substituto da migração laboral, evidenciando um projeto migratório.

Outro artigo foi produzido por Juliane Daiane da Silva Montanher, em 2021, publicado na revista *Inter-Ação*, um periódico científico vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob o título *Um estudo de caso no município de Maringá-PR: as crianças haitianas e suas experiências pregressas em seu país de origem*. A autora fez um recorte de sua pesquisa de mestrado, a fim de analisar a vida pregressa das crianças haitianas em seu país natal por meio dos relatos feitos por elas.

Ao buscar produções acadêmicas no estado do Paraná, é possível destacar dois trabalhos. O primeiro é *Imigração haitiana no Brasil: uma análise das políticas de inserção e perspectivas educacionais de haitianos adultos em Londrina PR*, de autoria de Nelma dos Santos Assunção Galli, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL em 2018. Nesse trabalho, a pesquisadora analisou a inserção educacional e as perspectivas dos alunos adultos originários do Haiti que, até o momento da pesquisa, residiam em Londrina - PR.

A segunda pesquisa, denominada *A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades*, foi desenvolvida por Dione do Rocio Poncheck, em 2018, no Programa Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Tuiuti do Paraná. O recorte temporal foi o ano de 2010 e o espacial a cidade de Curitiba, tendo como objetivo principal analisar como o ensino da língua portuguesa pode proporcionar aos imigrantes haitianos melhores condições de viver e de sobreviver no Brasil.

No terceiro momento das buscas, encontramos principalmente produções nos estados de Santa Catarina e do Mato Grosso. Em 2018, Valnei Brunetto defendeu a sua dissertação, elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, intitulada *Trabalho e educação no processo imigratório de haitianos no Brasil*. O autor explorou as questões relacionadas ao trabalho e à educação formal dentro desse fenômeno, que ganhou força após o

ano de 2010, em consequência dos terremotos que atingiu o país de origem desses imigrantes.

No mesmo Programa de Pós-Graduação, Sandra de Avila Farias Bordignon desenvolveu a dissertação *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense*, que analisou as experiências educacionais envolvendo os imigrantes haitianos. Bordignon (2016) contribuiu com a comunidade científica no sentido de realizar reflexões acerca do fenômeno global que é a migração dos haitianos.

Inicialmente, priorizamos buscas por produções feitas nos programas de Pós-Graduação em Educação, mas outros trabalhos também merecem destaque, como a dissertação conduzida no Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2016, por Evandro Luiz Gaffur, denominada *Os imigrantes haitianos, seu cotidiano e os processos de territorialização em Cascavel - Paraná*, que buscou compreender como os imigrantes haitianos territorializam, tanto de maneira física quanto simbólica, e quais fatores influenciam nesse processo. Dentre os diversos fatores citados, estão o tempo que o haitiano está no Brasil, a idade com que ele veio para o país, a percepção da mulher na sociedade, a resistência por parte dos brasileiros, por meio de um discurso falacioso sobre a proteção do território, o fato de os brasileiros ignorarem as formações e as experiências dos haitianos, tornando-os apenas mão de obra braçal e barata, além de outros pontos que também compõem as compreensões do autor por meio da análise de dados.

Outro estudo no âmbito mestrado intitula-se *Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)*, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por Taize Giacomini, em 2017. A autora analisou os aspectos institucionais e as experiências de ensino da língua portuguesa para haitianos, tanto em contextos educativos formais quanto informais no município de Pato Branco - PR. Ela concluiu que a busca pelo contexto formal ocorre em virtude da necessidade de validação de seus diplomas estrangeiros e segue uma grade curricular, enquanto a busca pelo contexto não formal está associada às ações de acolhimento e de aquisição de uma nova língua, com um ensino voltado às suas necessidades.

No mesmo Programa, Camila Correa Baptista Duarte produziu a dissertação *Manifestações de preconceitos: a presença de haitianos em Pato Branco (PR)*. Duarte (2018) examinou as manifestações de preconceito em relação aos migrantes, que somada ao preconceito social tornam mais difíceis as interações por meio da linguagem, o que se agrava em relação aos haitianos. Diante disso, concluiu-se que os haitianos sofrem preconceitos de várias naturezas em migrar para o Brasil e isso se potencializa diante do desconhecimento da Língua Portuguesa.

Outra pesquisa de mestrado foi conduzida por Paulo Paixão Alves Freire em 2017, denominada *Narrativas de imigrantes haitianos em Cuiabá: formação escolar e profissional como perspectivas de inserção social*. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e teve por objetivo conhecer a história de vida e profissional de imigrantes haitianos no município de Cuiabá - MT, bem como suas perspectivas de inserção social, partindo da sua formação escolar e profissional, tendo como ponto inicial o fluxo migratório pós terremoto no Haiti em 2010. O autor concluiu que esse processo foi permeado pelo racismo e pela ausência de políticas oficiais de acolhimento, configurando uma situação de invisibilidade social desse segmento.

Na mesma universidade, porém no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Rochelle Serafim de Andrade, em 2016, defendeu a dissertação *Ensino-Aprendizagem de Português-Língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico: os imigrantes haitianos em Cuiabá-MT*, com objetivo de observar o processo de ensino-aprendizagem dos haitianos em um curso de extensão da UFMT. Os resultados da pesquisa apontam que o curso foi considerado como uma forma de empoderamento para os alunos estrangeiros, visto que possibilitou a melhoria em sua comunicação e contribuiu para a sua inserção no mercado de trabalho.

Outro estudo a se ressaltar é a dissertação conduzida no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Rondônia, por Maria da Graça Martins, intitulada *A aquisição da Língua Portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho*, que buscou descrever as interferências da língua falada pelos haitianos (francês e crioulo francês do Haiti) no português, bem como registrar aspectos históricos e culturais desse grupo. A pesquisadora concluiu que os empréstimos linguísticos e o uso de palavras da língua espanhola ou francesa, em meio às falas em língua portuguesa, são bastante frequentes e, até certo ponto, essa alternância é

proveitosa, contudo, devem ser monitorados para que não se perpetuem no uso do português por esses indivíduos.

Na sequência, indicamos a dissertação elaborada no Programa de Pós-Graduação em Direito, desenvolvida na instituição de ensino Atitus Educação, em 2018, por Karlon Ferreira de Paula. O trabalho, denominado *Fundamento do direito à educação dos migrantes: o caso contemporâneo dos haitianos no Brasil*, analisou o direito à educação por parte dos haitianos na região do Vale do Rio Itajaí, em Santa Catarina, considerando as contradições existentes entre as legislações vigentes. O autor concluiu que, apesar dos progressos advindos da promulgação da Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), ainda há aspectos que precisam ser pautados, visto que determinados assuntos não foram devidamente analisados de acordo com a realidade.

Registramos também a dissertação elaborada por Neli de Lemos, em 2017, intitulada *Imigração, religião e educação: uma leitura da presença dos haitianos em Joinville/SC*. Esse estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e teve como objetivo compreender o processo de acolhimento e integração dos imigrantes em Joinville - SC, com atenção especial à participação das mulheres e da religião católica nessa mediação. A autora observou que a cidade não tem uma estrutura para receber imigrantes. Diante disso, ressaltou a importância do trabalho de pessoas e da comunidade que acolhem esses novos moradores. As motivações variam, podendo ser individuais, sociais ou religiosas, e a igreja, como local de encontro, proporciona condições favoráveis a criação de laços e integração desses indivíduos.

Outro estudo no nível do mestrado foi *Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS*, produzido por Augusto Francisco Teixeira e defendido em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O pesquisador realizou uma discussão sobre o ensino de português como língua de acolhimento direcionado aos haitianos presentes na cidade de Nova Andradina - MS. Os dados revelaram que essa ação pode possibilitar o surgimento de novas identidades e comunidades imaginadas, fazendo com que os aprendizes invistam nessa busca. Ainda durante esse processo, foi identificada a necessidade das *Safe Houses* nos espaços, sem acompanhamento do professor.

No Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Izabel Cristina Greuel produziu a sua pesquisa de mestrado, em 2018, denominada “*Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) Daí é outra coisa*”: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau-SC. O trabalho teve como objetivo investigar as práticas de linguagem de imigrantes haitianos no contexto escolar e articular essa discussão com as questões socioculturais e identitárias. Os resultados apontam que os haitianos utilizam a sua alfabetização prévia e usam tecnologias para traduzir do português para o crioulo, além de utilizar práticas de translanguagem durante as suas ações de linguagem para aprender a língua portuguesa como uma língua adicional, apesar de a escola evidenciar como ideal o monolinguismo. As práticas linguísticas, tanto por parte da escola quanto dos haitianos, trazem questões que influenciam a manutenção dos aspectos culturais e linguísticos hegemônicos, o que é reproduzida por meio da invisibilização do bilinguismo (português-crioulo haitiano).

Na Unioeste, uma universidade *multicampi*, vários estudos foram conduzidos sobre os migrantes haitianos. No Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do *campus* de Foz do Iguaçu - PR, Fátima Regina Cividini elaborou a dissertação *Migrantes haitianos no Brasil (2010-2017): tensões e fronteiras*. O trabalho objetivou mostrar as narrativas sobre os haitianos por meio de periódicos eletrônicos e entrevistas com órgãos de Foz do Iguaçu - PR que atuam de forma direta com a imigração haitiana. A discussão envolveu o mapeamento das notícias publicadas, entrevistas sobre o processo de inserção, a imagem do haitiano passada pelas narrativas, entre outros aspectos.

No Programa de Pós-Graduação em Geografia, do *campus* de Marechal Cândido Rondon - PR, Ionara Ana Manfrin, em 2019, defendeu a dissertação *A imigração haitiana no município de Palotina PR, 2010-2017*. Buscou-se analisar a recente imigração haitiana para o Brasil, especialmente em Palotina - PR, no período entre 2010 e 2017, com levantamento de informações sobre as motivações que levaram os haitianos a imigrar e de que forma ocorreu a territorialização desses indivíduos nesse município. Concluindo que há um compromisso governamental no que se refere às leis voltadas aos imigrantes. No entanto, há uma grande demanda

por parte deles, como a necessidade de auxílios sociais, que impactam diretamente no município.

No Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, também do *campus* de Marechal Cândido Rondon - PR, Ethol Exime, em 2021, desenvolveu um estudo sob o título *Cooperação internacional na perspectiva da agricultura familiar no Haiti*. O trabalho investigou os impactos dos acordos internacionais e dos projetos sobre agricultura familiar por meio da ação coletiva para o desenvolvimento econômico do Haiti. Como resultados, o autor indicou que a via para redução da pobreza no Haiti concentra-se na crença dos haitianos acerca da união e da coletividade, sendo necessárias duas novas qualidades: a reconstrução da estrutura das bases culturais (no que diz respeito ao trabalho coletivo) e a retomada coletiva autonômica da soberania alimentar.

Ainda no âmbito das produções localizadas na Unioeste, no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública em Região de Fronteira, do *campus* Foz do Iguaçu - PR, Jean Bart David, em 2021, produziu a dissertação intitulada *Condições de vida e trabalho de imigrantes haitianos residentes no município de Cascavel/Paraná*. A pesquisa examinou os modos de vida e de trabalho de imigrantes haitianos residentes no município de Cascavel - PR e a sua relação com o processo saúde-doença. Para o autor, existe a percepção de que o favorecimento da vinda de imigrantes haitianos para atuar nos frigoríficos da região podem indicar uma exploração laboral de grupos que se encontram em situação vulnerável econômica e social. O pesquisador ainda argumenta que o reconhecimento da formação escolar do país de origem desses indivíduos contribuiria para que as condições de vida desses sujeitos melhorassem no Brasil.

No ano seguinte, nesse mesmo Programa de Pós-graduação, Cristina Gramkou conduziu a pesquisa de mestrado denominada *A política de assistência social em Foz do Iguaçu e os imigrantes: um diálogo necessário*. O objetivo geral do estudo foi analisar aspectos da política de assistência social de Foz do Iguaçu - PR e o acesso a benefícios sociais por imigrantes residentes nesse município. A autora revelou a necessidade de estudos futuros acerca do período pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico para identificar as oscilações nas demandas dos serviços socioassistenciais, assim como o aperfeiçoamento dos registros nesses

serviços, possibilitando a identificação das demandas e das assistências realizadas ao público de origem estrangeira, principalmente por ser uma região de fronteira.

Encerramos com os estudos produzidos na Unioeste com a tese de doutorado de Maria Lourdes de Moura, intitulada *Português como língua de acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, do *campus* de Cascavel - PR, e publicada em 2020. A pesquisa voltou-se ao tema ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e, de modo específico, para o processo de ensino da língua portuguesa para migrantes haitianos na cidade de Toledo - PR. O trabalho propôs-se a responder a várias perguntas e, dentre as respostas, destacamos a necessidade de considerar a multiplicidade cultural nas aulas, conteúdos de acordo com as necessidades dos imigrantes e a ênfase na oralidade. A pesquisadora observou que os professores de língua portuguesa do ensino regular não têm preparo para trabalhar com a modalidade PLAc e que o Brasil precisa investir em políticas linguísticas para favorecer a acolhida e o ensino da língua para os imigrantes.

Como enfatizamos na abertura deste capítulo, além de buscarmos as produções acadêmicas que se relacionam com o tema proposto, utilizamos outras fontes de dados para discutir a migração haitiana no Brasil, foco da próxima seção.

2.2 Migração haitiana no Brasil

Na obra *Imigração e Refúgio no Brasil: Retratos da Década de 2010*, produzido pelo OBMigra (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a), são apresentados dados pertinentes à nossa pesquisa. Essa fonte aborda questões relacionadas aos fluxos migratórios entre 2011 e 2020, com destaque para a imigração haitiana no início da década, assim como apresenta informações sobre os venezuelanos, contudo, esses não foram incluídos em nosso objeto investigativo.

A fonte supracitada discorre sobre itens como a inserção dos imigrantes haitianos no mercado de trabalho e o acesso a serviços essenciais como saúde e educação pública. Essa fonte também faz apontamentos sobre a pandemia da covid-19, que atingiu de maneira severa os fluxos migratórios por conta do fechamento das fronteiras, gerando tensões nessas regiões.

Na primeira seção da publicação, os dados revelam que, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, dos 592.570 imigrantes no país, a maioria veio de

Portugal, do Japão e de demais locais do Hemisfério Norte. A partir do ano de 2011 até 2020, o perfil dos imigrantes se alterou, sendo representado principalmente por haitianos e venezuelanos.

No que se refere à solicitação de residência, há três categorias: residente, temporário e fronteiriço. Na categoria temporário, foram registradas aproximadamente 700 mil solicitações nesse período, ao passo que nas categorias residente e fronteiriço, os registros foram, respectivamente, de 265 mil e de 15 mil solicitações.

A partir do estudo em análise, é possível observar a mudança ocorrida na imigração haitiana: anteriormente, apresentava-se com fins laborais, mas, atualmente, mostra-se como forma de reunião familiar. Com isso, devemos considerar o perfil do imigrante haitiano, que deixou de ser apenas o homem sozinho e em busca de emprego para ser um indivíduo acompanhado de sua família, o que implica o acesso a mais serviços sociais e, conseqüentemente, envolvendo a necessidade de educação pública.

Segundo dados da Tabela 1, elaborada pelo OBMigra, com base nos dados fornecidos pela Polícia Federal por meio do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), em 2020, os imigrantes de origem haitiana representavam o segundo país com maior quantidade de registros, sendo 99.669 enquadrados na categoria “residentes” e 49.416 na categoria “temporários”, totalizando 149.085 registros.

Tabela 1 - Número de imigrantes por classificação (2011-2020)

Principais países	TOTAL		
	Residentes	Temporários	Total
Total	265.408	706.398	971.806
VENEZUELA	8.933	163.373	172.306
HAITI	99.669	49.416	149.085
BOLÍVIA	3.540	52.100	55.640
COLÔMBIA	2.727	51.075	53.802
ESTADOS UNIDOS	5.420	32.295	37.715
CHINA	19.312	16.278	35.590
ARGENTINA	2.212	25.392	27.604
CUBA	5.464	20.128	25.592
FRANÇA	6.026	18.593	24.619
PERU	2.044	21.484	23.528
PORTUGAL	11.406	11.479	22.885
ITÁLIA	8.901	12.590	21.491
PARAGUAI	3.408	17.237	20.645
ESPANHA	6.123	13.505	19.628
FILIPINAS	372	18.738	19.110
ALEMANHA	3.560	15.460	19.020
URUGUAI	10.448	7.532	17.980
ÍNDIA	970	15.648	16.618
JAPÃO	4.234	10.088	14.322
MÉXICO	1.667	11.259	12.926
Outros países	58.972	122.728	181.700

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal - SisMigra, 2020.

Nota(*) A categoria "Residentes" inclui as antigas classificações permanentes, asilados, outros e provisórios.

Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021a, p. 13).

Os motivos para a migração são variados, desde questões políticas até climáticas. No que diz respeito à inserção dos imigrantes no mercado de trabalho, o documento em questão aponta que parte significativa dos haitianos se ocupou em atividades do setor agroindustrial, tais como o abate de animais e os nichos alimentícios. Com relação ao percentual dos imigrantes haitianos e venezuelanos, entre 2011 e 2020, essas duas nacionalidades passaram do percentual de 2%, no início da década, para representar mais da metade dos trabalhadores imigrantes inseridos formalmente no mercado de trabalho. A região Sul contava com praticamente metade dos trabalhadores empregados formalmente no país em 2020 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a).

Quanto ao nível de escolaridade dos imigrantes, observamos que, no início da década, imigrantes com nível superior completo representavam a maioria no mercado de trabalho formal, cenário que sofreu mudanças no decorrer da década e passou a ser representado por imigrantes com apenas o nível médio completo. Além das diferenças de escolaridade, os imigrantes também foram atingidos pelas desigualdades sociais no mercado de trabalho, como verificamos no estudo em pauta:

Constatam-se desigualdades relacionadas à: 1) região de origem: imigrantes do Norte Global registraram os mais altos rendimentos em comparação às pessoas do Sul Global; 2) gênero: as mulheres imigrantes recebem cerca de 70% do valor dos rendimentos dos trabalhadores do gênero masculino; as mulheres imigrantes do Sul Global recebem em média menos da metade dos rendimentos das mulheres do Norte Global; 3) cor ou raça: os brancos, em maioria europeus, receberam rendimentos muito superiores aos negros, os quais em média recebem no máximo um ou dois salários mínimos; 4) status migratório: refugiados e solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado têm rendimentos mais baixos que os demais imigrantes; e 5) idade: imigrantes entre 40 a 65 anos, em geral, tem rendimentos mais altos, sendo os mais jovens recebendo salários mais baixos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 21).

Como já acenamos, a pandemia da covid-19 afetou severamente os fluxos migratórios devido ao fechamento das fronteiras. Na seção a seguir, a partir do documento *Imigração e Refúgio no Brasil: Retratos da Década de 2010* (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a), consideramos a questão da migração no contexto pandêmico.

2.3 Migração no contexto da pandemia da Covid-19

A pandemia da covid-19 foi um evento recente e trágico que atingiu a população mundial em 2020. Caracteriza-se pela transmissão em massa do vírus Sars-Cov-2, com consequências que podem levar ao óbito aqueles que a contraem, principalmente se o indivíduo pertence aos denominados grupos de risco. Essa pandemia causou impactos na vida dos imigrantes, sobretudo de duas formas principais:

A primeira se dá através da interrupção dos projetos migratórios em decorrência do fechamento de fronteiras, medidas restritivas, e mesmo políticas de proibição de concessão de vistos, como apontado por Cavalcanti, Oliveira e Tonhati (2020). A segunda forma é o impacto sentido nas vidas daqueles que já se movimentaram, seja diretamente pelas questões sanitárias, pelo distanciamento social, pelo impacto no mercado de trabalho ou pelo envio de remessas financeiras (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 21).

A respeito do primeiro impacto, as populações imigrantes tornam-se vulneráveis, mais especificamente, devido à interrupção da chamada mobilidade internacional, causada por restrições, tais como a conversão das fronteiras em barreiras sanitárias, objetivadas para evitar a circulação do vírus. A segunda forma, por sua vez, está interligada à maneira como os imigrantes inserem-se no mercado

de trabalho. Aqueles que ocupam cargos em setores que foram limitados de forma mais severa, conseqüentemente, foram mais atingidos negativamente, e os inseridos em setores ligados à exportação e a atividades definidas como essenciais (representados majoritariamente por venezuelanos e haitianos), tiveram seus empregos mantidos, embora sofreram outras formas de impacto (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a).

Apesar do baixo movimento econômico nacional observado após o ano de 2020, o aumento da participação de imigrantes haitianos e, posteriormente, de venezuelanos pode ter relação com a natureza das atividades exercidas de maneira mais corriqueira por esses indivíduos, ou seja, atividades do setor agroindustrial, de abate de animais e alimentício.

Ademais, houve um redirecionamento dos fluxos migratórios para o Sul, caracterizando os chamados fluxos intrarregionais. De acordo com dados apresentados no documento do OBMigra, estima-se que

Entre 2011 e 2019 foram emitidas 87.570 carteiras de trabalho para pessoas latino-americanas solicitantes e refugiadas. Em 2019, observa-se o maior número de carteiras emitidas, totalizando 36.259. Destaca-se o predomínio de carteiras de trabalho emitidas para homens, mas a diferença entre homens e mulheres vem se reduzindo a partir de meados da década. Em 2014, foram 68,8% homens 31,2% mulheres, enquanto que em 2019, foram 55,7% homens 44,3% mulheres (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 23).

Em 2019, grande parte (48,8%) dos solicitantes e refugiados latino-americanos inseridos no mercado de trabalho formal encontrava-se na Região Sul, especialmente em Santa Catarina (26,1%). Com relação às demais regiões, aquelas que absorveram os maiores números de solicitantes do reconhecimento da condição de refugiados latino-americanos foram o Norte do país, com 21,0%, e o Sudeste brasileiro, com 19,1% (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a).

Entre 2011 e 2019, solicitantes e refugiados ocupavam grupos de “trabalhadores da produção de bens e serviços industriais” e “trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados”. A jornada de trabalho dos solicitantes e refugiados era de 44 horas semanais ou mais e a média salarial, em 2019, era 53,1% a menos do que a média salarial geral do mercado formal (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a).

No que tange à feminização da migração, a partir da segunda metade da década (2011-2020), a migração feminina teve aumento significativo, processo cujas protagonistas foram as haitianas e as venezuelanas. Apesar do aumento na inserção de imigrantes do gênero feminino, isso não significa independência e igualdade em relação aos do gênero masculino ou de melhores condições de vida e de trabalho. Os campos em que essas mulheres estão inseridas são ambientes de alta exploração operária, geralmente em frigoríficos situados na Região Sul do Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a).

Segundo dados do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), houve uma crescente evolução do número de imigrantes registrados, passando de 12.095, em 2012, para 132.484 famílias, em 2020. O programa coleta tanto informações sobre os indivíduos quanto sobre as famílias. Diante dos impactos causados pela pandemia da covid-19, no ano de 2020, foi verificado um aumento de registros no CadÚnico, influenciado pelos seguintes fatores:

[...] o aprofundamento da pobreza e vulnerabilidade entre imigrantes decorrentes das medidas de isolamento social necessárias para conter a disseminação da pandemia de Covid-19; a dinamização e interesse de imigrantes quanto ao CadÚnico pelo fato de ter sido adotado como uma das fontes de obtenção do Auxílio Emergencial; e a intensa chegada de imigrantes pobres no Brasil a partir de 2018, momento no qual se observa um fluxo de entrada predominante de venezuelanos no país (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 30).

Sobre o perfil dos imigrantes na década abordada, as mulheres cadastradas representam a maioria (52%) em relação aos homens (48%). No tocante ao país de origem, a partir de 2018, notamos uma intensificação na chegada de venezuelanos, o que acarretou o crescimento de imigrantes cadastrados no CadÚnico, tanto é que esses compuseram o grupo com maior número de registros no programa. Entretanto, salientamos que os imigrantes em situação irregular ou indocumentados não conseguem acesso ao programa.

No quesito distribuição de domicílio, São Paulo se destaca, pois foi o estado com maior número de registros no CadÚnico em 2020, contando com um total de 52.912 imigrantes internacionais registrados; desses, 9.413 eram haitianos. Na segunda posição, encontra-se o estado de Roraima, com o registro de 32.763 imigrantes, pois faz divisa com a Venezuela, sendo um importante ponto para a

entrada de imigrantes venezuelanos. Por fim, o estado do Paraná contava com 29.947 registros de imigrantes, principalmente de origem haitiana e paraguaia.

A respeito do acesso aos programas sociais, levando em conta um total de 205.643 imigrantes registrados no programa do CadÚnico em 2020, o documento supracitado aponta que “[...] o Bolsa Família tem maior percentual entre beneficiários imigrantes (44%), seguido da Tarifa Social de Energia Elétrica (21%), Auxílio Emergencial (18%) e Benefício de Prestação Continuada (4%)” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 32). Esses foram os principais programas aos quais venezuelanos, haitianos, bolivianos e paraguaios recorreram.

No que se refere ao acesso à saúde, também de caráter social, as maiores concentrações de imigrantes estão nos municípios com maior amplitude ou diversidade de recursos na área da saúde. As possibilidades de acesso à saúde tornaram-se uma das condições determinantes do destino dos imigrantes pelo Brasil e, conforme a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), feita em 2018, os municípios que contam com instrumentos de gestão migratória tendem a ter mais recursos de saúde (representam 4,7% da totalidade de municípios). Apesar desse fator ser mais evidente em cidades que contam com elevados números de habitantes, esse fenômeno também ocorre em cidades relativamente menores, mas que contêm características administrativas com a “[...] maioria dos funcionários com formação superior, e secretário de saúde com formação na área de saúde ou assistência social” (Cavalcante; Oliveira; Silva, 2021a, p. 33).

A Lei n.º 13.445/2017 (Brasil, 2017a) se difere da anterior, pois prevê direitos não somente do imigrante, mas também do emigrante, isto é, o brasileiro que vai para o exterior. Conforme ponderam Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021a),

[...] a previsão legislativa assegura direitos e deveres ao imigrante e ao visitante. Se, anteriormente, o estrangeiro era incumbido apenas de deveres, a Lei de Migração, além de assegurar diversos direitos, é regida por princípios como repúdio à discriminação, racismo e xenofobia, promoção da entrada regular, acolhida humanitária e o direito à reunião familiar, acesso aos programas de transferência de renda, saúde, educação e seguridade social, proteção ao brasileiro no exterior, direito e liberdades civis, sociais, culturais e econômicas, inclusive o direito à associação e reunião política, entre outros previstos nos artigos 3º e 4º da Lei nº 13.445/2017 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 41).

O Decreto n.º 9.199/2017 (Brasil, 2017b) indica a alteração nos modos de se referir a indivíduos de outras nacionalidades, como salientam Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021a):

[...] alteraram a terminologia utilizada para referir-se ao não nacional. Não se utilizam mais os termos estrangeiro e clandestino, os substituindo por imigrante, residente fronteiriço ou visitante (de acordo com a situação fática) e imigrante em situação migratória irregular. Essa alteração também incidiu sobre a nomenclatura dos órgãos federais e dos documentos migratórios. Além disso, impediu-se a criminalização dos fluxos migratórios. Desse modo, a nova legislação inovou ao promover a entrada regular e a regularização documental. Diferentemente do Estatuto do Estrangeiro, que vedava a alteração da situação migratória após o vencimento do prazo, a Lei de Migração criou a modalidade de autorização de residência, que permite regularizar a estadia sem sair do Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 42).

O estudo em análise também aborda a legalidade prevista para proteger grupos caracterizados como vulneráveis. Esses agrupamentos foram isentos das taxas e dos emolumentos consulares, assim como a migração ilegal conhecida como coiotagem¹⁸ foi criminalizada, visto que essa atividade atinge a crianças, mulheres, povos indígenas e idosos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 42).

Em síntese, o período analisado foi um marco de avanços legislativos com relação à imigração e à emigração. Conforme o *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil* (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b), a primeira metade da década (2011-2020) foi regida pelo Estatuto do Estrangeiro, o qual dificultava a regularização dos fluxos migratórios em evidência (haitianos e venezuelanos). A partir de 2017, contudo, foi promulgada a Lei da Migração, que implementou uma legislação que condiz com os preceitos da Constituição de 1988 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b).

No Brasil, desde 1997, está em vigor a Lei n.º 9.474 (Brasil, 1997), sendo esse o marco que conduziu o período de 2011 a 2020 no que se refere às questões de regulamentação dos refugiados. Esse foi também um passo fundamental para a implementação do Estatuto dos Refugiados, em 1951, bem como foi responsável pela criação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Tal legislação é de grande

¹⁸Promoção da migração ilegal (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 42).

importância, pois determina o conceito e as condições de refúgio, assim como designações pertinentes ao CONARE. Para elucidar, os autores salientam:

Destaca-se que a definição do refúgio, em seus moldes universais, prevê que o refugiado é aquele indivíduo que sai do seu país em razão de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. O Brasil, por sua vez, adotou o conceito ampliado e regional do termo definido na Declaração de Cartagena de 1984. Neste sentido, além das hipóteses previstas pela Convenção de 1951, também se consideram refugiados aqueles que tenham sua vida ameaçada por violência generalizada, violação maciça dos direitos humanos ou grave perturbação da ordem pública (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 42-43).

A década em questão foi marcada principalmente por migrações ocorridas de maneira forçada. Um dos maiores fatores motivadores foi o terremoto de 12 de janeiro de 2010 que atingiu Porto Príncipe, no Haiti, fato que, juntamente com a crise política, foi decisivo para a intensificação das correntes migratórias, sendo o Brasil um dos principais destinos. Em vista disso, e diante da falta de previsão de assistência emergencial humanitária, foi criado no Brasil o Programa Humanitário, com o intuito de conceder vistos humanitários aos cidadãos de origem haitiana. O enfoque dessa ação era evitar que os fluxos fossem realizados por rotas terrestres e estimular a adoção de rotas seguras.

Em 2015, os haitianos estavam entre as cinco principais nacionalidades que solicitaram o reconhecimento da condição de refugiados. A partir de novembro do mesmo ano, 43.871 imigrantes de origem haitiana foram regularizados por meio da ação conjunta entre o CONARE, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e o Departamento de Migrações (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021, p. 43). Como já salientamos, esse panorama foi afetado a partir de março de 2020, em virtude da pandemia de covid-19, com a adoção de ações, tais como o fechamento das fronteiras e a restrição temporária da entrada de venezuelanos, de haitianos e de outras nacionalidades.

Neste capítulo, indicamos as principais produções acadêmicas sobre a migração haitiana e apresentamos dados desse fenômeno desde o ano de 2010. Dentre os fatores motivadores desse movimento de imigração, destacamos o regime do governo haitiano, os sucessivos golpes de estado, a ditadura e a disputa de “guetos”.

O capítulo seguinte refere-se à presença dos haitianos nas escolas públicas de Cascavel - PR, com o intuito de compreender os meios que possibilitam o acesso e a permanência dos haitianos na escola pública cascavelense na perspectiva da efetivação da educação como um direito.

CAPÍTULO III

A PRESENÇA DOS HAITIANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CASCAVEL

Neste capítulo, discutimos a presença dos haitianos em Cascavel - PR para além das bases teóricas. Abordamos a inserção dos alunos haitianos na rede pública de ensino com base nos dados coletados no NRE, na SEMED de Cascavel - PR e nas instituições de ensino da rede estadual. A fim de levantar outros elementos, fizemos uma visita técnica *in loco* para constatar os desafios e os elementos facilitadores de permanência dos estudantes haitianos nesse município.

3.1 A inclusão educacional dos imigrantes

A partir de um estudo coordenado por Martins e Eberhardt (2014), em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que resultou em um levantamento quantitativo sobre a população haitiana em Cascavel, Eberhardt (2017) revelou que a grande maioria dos haitianos residentes em Cascavel - PR era do gênero masculino (89%), com idade entre 25-34 anos (52%) e com Ensino Médio completo (37%). Esses sujeitos concentravam-se nos seguintes bairros periféricos: Universitário e Santa Felicidade (Região Sul); São Cristóvão, Cascavel Velho, Cataratas e Morumbi (Região Leste); Santa Cruz e Santo Onofre (Região Oeste). Geralmente, os haitianos viviam em grupos, dividindo o aluguel de casas simples, de quatro ou cinco cômodos, ou conjuntos de moradias conhecidas como quitinetes, assim como atuavam em diferentes ocupações:

A maioria deles trabalhava como operário nas indústrias de alimentação da cidade (60%), com destaque para o setor de frigoríficos de aves. Havia uma parcela importante trabalhando na construção civil (13%) e outra de desempregados (15%). Quanto ao último emprego no Haiti, a maior parcela era constituída de trabalhadores rurais (12%), seguida dos desempregados (11%), operários, vendedores e mecânicos (9% cada). Boa parte deles falava português, além de outras línguas, como francês, inglês e espanhol (Eberhardt, 2017, p. 86).

A pesquisa coordenada por Martins contou com 70 haitianos residentes em Cascavel - PR, entrevistados durante dois finais de semana, contando com o apoio do Sindicato da Indústria de Alimentação de Cascavel - PR e da Paróquia Ascensão

da Igreja Anglicana de Cascavel - PR. Como descrito nos dados mencionados anteriormente, os haitianos estavam distribuídos pelos bairros mais periféricos da cidade, muitos viviam em quitinetes, pequenas moradias comuns na região, devido à alta demanda de universitários que se mudam para esse município a fim de estudar. Por causa da distância até o local de trabalho, eles utilizam com frequência o transporte público, por isso, é bastante comum encontrar haitianos em vários locais da cidade.

Além das dificuldades na comunicação, os haitianos também enfrentam jornada de trabalho com escassos períodos de descanso e, mesmo aqueles que ainda não têm vínculo empregatício, passam o dia na árdua busca por um emprego¹⁹. Em matéria realizada pela Tarobá News, em 2018, a partir de dados da Pastoral do Imigrante, o Padre Wilnie Jean, coordenador arquidiocesano, destacou que o número de haitianos na cidade em 2018 aumentou 50% em relação a 2017, quando havia 4.000 imigrantes, chegando a quase 6.000 mil no ano seguinte (Número de haitianos [...], 2018).

Padre Wilnie Jean também mencionou que 65% dos haitianos estavam desempregados, a maioria mulheres. Os homens conseguem um espaço no mercado de trabalho com maior facilidade, devido à oferta de vagas em atividades braçais. Segundo o sacerdote, outra barreira na busca pelo emprego é a comunicação, pois um número considerável de haitianos ainda não fala o português. Sem emprego, muitos haitianos cogitam a ideia de voltar para o país de origem, mas são impedidos pelos custos com a viagem (Número de haitianos [...], 2018).

A partir de dados do Censo Escolar, realizado pelo Inep, o número de matrículas de estudantes imigrantes na rede básica de ensino teve um aumento significativo de aproximadamente 195%, saindo de 41.916, em 2010, para 122.900, em 2020. Há indícios de que os primeiros haitianos conseguiram se estabelecer no país e tornaram-se apoio para aqueles que desejavam imigrar, além das políticas que tomaram um viés mais humanitário, fazendo com que a imigração seja um processo menos burocrático e mais seguro. Para elucidar esse fato, utilizamos a tabela elaborada pelo OBMigra:

¹⁹Vale lembrar que, quando falamos “haitianos”, imaginamos que vivam todos nas mesmas condições, mas não é bem assim, pois, mesmo sendo oriundos do mesmo local, eles têm as suas individualidades. Podemos citar seus diferentes níveis de instrução; alguns são graduados, outros não chegaram a concluir o ensino básico.

Tabela 2 - Número de imigrantes por gênero por etapa da educação (2010-2020)

Tabela 3. Número de imigrantes por sexo por etapa da educação em 2010 e 2020				
Etapa da educação	2010		2020	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Educação infantil	3.772	3.539	9.223	8.784
Ensino fundamental	13.435	12.887	39.759	37.434
Ensino médio	2.710	2.826	8.055	8.001
Curso técnico integrado	171	65	532	408
Ensino médio - magistério	9	43	18	65
Curso técnico / EJA	1.201	1.258	6.239	4.382
Total	21.298	20.618	63.826	59.074
	41.916		122.900	

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar (2010 e 2020).

Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021a, p. 35).

As matrículas de estudantes haitianos, a partir de 2014, concentraram-se nas Regiões Sudeste, Centro-Oeste e, predominantemente, Sul. De acordo com Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021a),

[...] em geral, as escolas públicas com maior número de imigrantes situam-se em locais com baixa renda e em regiões periféricas das cidades. Para as cidades de São Paulo e Boa Vista, de acordo com os dados da edição de 2019 do SAEB, os estudantes imigrantes estão matriculados tanto em escolas com alto desempenho nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, quanto em escolas com baixo desempenho, quando comparadas com o conjunto de escolas públicas avaliadas nesses locais (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a, p. 36).

Em contrapartida ao crescimento do número de imigrantes vindos do Norte Global no início da década, verificou-se um declínio na segunda metade do período em questão. Na próxima seção, direcionamos a discussão para o foco desta pesquisa, que é a inclusão dos haitianos na escola pública no município de Cascavel - PR.

3.2 A inclusão dos haitianos na escola pública de Cascavel - Pr

No sentido de realizar uma análise mais precisa sobre a inserção e a permanência dos haitianos na rede de ensino de Cascavel - PR, realizamos levantamento de dados fornecidos pelo NRE de Cascavel - PR entre 2012 e 2024. Os

dados foram obtidos tanto via e-protocolo quanto por meio de visitas técnicas aos estabelecimentos que contam os números mais expressivos no que diz respeito ao número de matrículas de alunos haitianos nos últimos anos.

3.2.1 Quantitativo NRE e município

Buscando dados mais precisos acerca da presença dos alunos haitianos na rede pública de Cascavel - PR, elaboramos, em julho de 2023, um questionário e observamos que, conforme dados fornecidos pela Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE), do Departamento de Governança de Dados Educacionais (DGDE), referentes ao NRE de Cascavel - PR, no ano de 2010, não havia alunos haitianos matriculados em nenhuma etapa da rede de ensino.

No entanto, a partir do ano de 2012, esse cenário mudou. Inicialmente, foram registradas 25 matrículas apenas na modalidade EJA. A partir de 2016, os registros aumentaram de forma significativa nas demais modalidades até o ano de 2020, chegando ao marco de 499 matrículas. Conforme o relatório quantitativo de estudantes haitianos atendidos pelo NRE de Cascavel - PR, entre os anos de 2012 e 2020, totalizaram-se 1.731 matrículas na rede de ensino, das quais 1.546 se referem somente ao município de Cascavel - PR, conforme Tabela 3:

Tabela 3 - Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel - PR (2010-2020)

ANO	NRE CASCAVEL	CASCAVEL MUNICÍPIO
2010	-	-
2011	-	-
2012	25	25
2013	5	5
2014	24	23
2015	51	49
2016	122	116
2017	180	174
2018	312	285
2019	408	370
2020	604	499
TOTAL	1.731	1.546

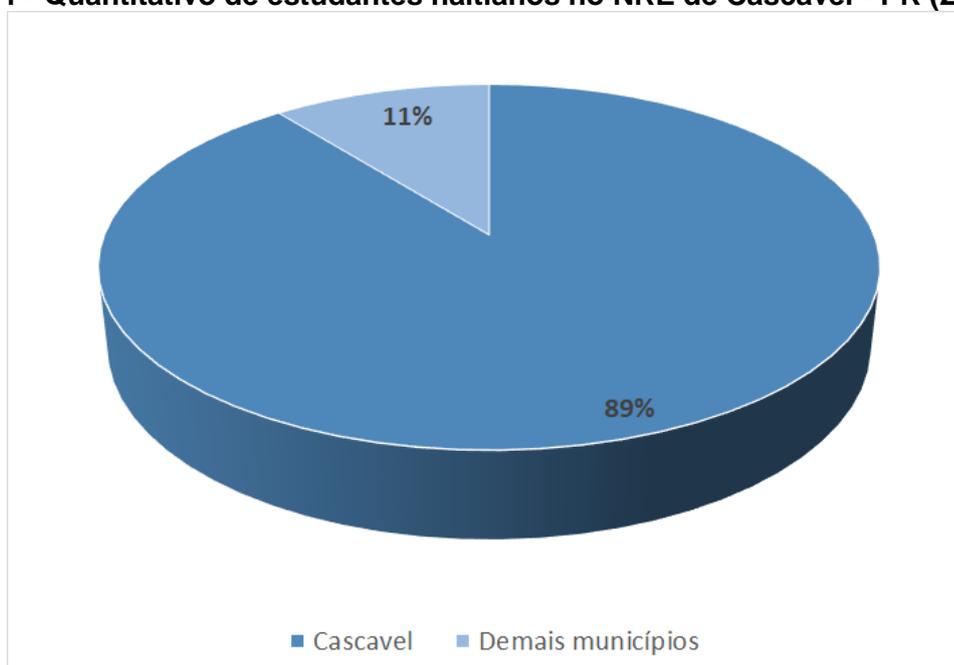
Fonte: SEED/DPGE/DGDE - Gestão de Dados - CENSO - Base gerada na data de 28/07/2023.

NOTA TÉCNICA: 1 - Nos anos de 2010 e 2011, não foram encontrados registros de estudantes haitianos no NRE.

Técnico: W. Souza

Esses valores podem ser mais bem visualizados no Gráfico 1, a seguir, em que é possível observar que, do total de registros de alunos haitianos na rede de ensino durante o período de 2012 a 2020, 89% estavam no município de Cascavel - PR e apenas 11% nos demais municípios compreendidos pelo NRE.

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel - PR (2012-2020)



Fonte: Elaborado pela autora.

Após análise de dados mais recentes, verificamos que o número de registros aumentou consideravelmente no período de 2021 a 2024, mostrando que a maior parte deles continuou sendo no município de Cascavel - PR, conforme a Tabela abaixo:

Tabela 4 - Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel - PR (2021-2024)

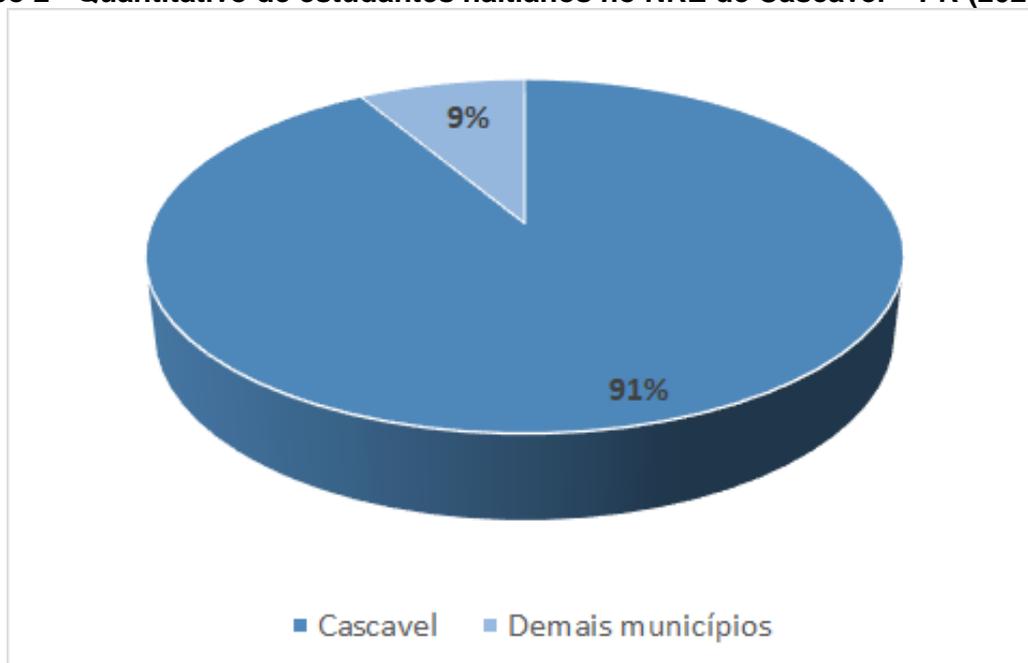
Ano	NRE Cascavel	Cascavel Município
2021 a 2024	1844	1687

Fonte: Elaborado pela autora.

Das 1.844 matrículas registradas pelo NRE durante o período de 2021 a 2024, de forma cumulativa, houve 1.687 no município de Cascavel - PR e apenas 157 nas demais cidades jurisdicionadas ao NRE. Os dados da Tabela 4 foram transferidos para o Gráfico 2, a seguir, evidenciando que, com relação ao primeiro período

observado (de 2012 a 2020), ocorreu um aumento dos registros, pois Cascavel - PR passou a representar 91% das matrículas de alunos haitianos, fato que nos chama atenção visto que o NRE em questão abrange 18 municípios da região:

Gráfico 2 - Quantitativo de estudantes haitianos no NRE de Cascavel – PR (2021-2024)



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.2 Gênero e etapa

Com relação aos aspectos de gênero dos estudantes haitianos e à etapa da educação que frequentavam, os dados demonstram que, em 2012, os 25 estudantes registrados estavam matriculados na modalidade de EJA, sendo que 24 eram do gênero masculino e uma do gênero feminino. Esse fato contém indícios do perfil de imigrante daquele período, em geral, homens sozinhos em busca de inserção laboral.

Em 2016, as 24 matrículas realizadas na Educação Infantil e as 77 matrículas no Ensino Fundamental revelaram uma mudança de perfil do imigrante, que passou a ter caráter de reunião familiar. Assim sendo, houve também o aumento no número de mulheres haitianas na modalidade EJA, passando de 1, em 2012, para 21, em 2018, e 42 em 2020. O número de homens matriculados nessa modalidade triplicou, de 24 para 73 matriculados, entre 2012 e 2020, respectivamente:

Tabela 5 - Quantitativo de estudantes haitianos, no NRE de Cascavel - PR, por etapa e gênero (2012-2020)

ETAPA	SEXO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Educação Infantil	Feminino	0	0	3	6	13	10	9	13	19
	Masculino	0	1	1	9	11	5	5	9	22
Ensino Fundamental de 9 anos	Feminino	0	1	4	10	37	60	93	120	175
	Masculino	0	1	9	18	40	50	72	91	136
Ensino Médio	Feminino	0	0	0	1	2	10	25	31	48
	Masculino	0	0	0	2	1	8	33	29	39
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Feminino	0	0	0	0	1	1	1	2	5
	Masculino	0	0	0	0	0	4	5	6	7
EJA	Feminino	1	0	1	1	5	8	21	26	42
	Masculino	24	2	4	4	10	22	44	54	73
Curso Técnico - Concomitante	Feminino	0	0	0	0	0	0	0	3	0
	Masculino	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Curso Técnico - Subsequente	Feminino	0	0	0	0	0	0	1	3	6
	Masculino	0	0	2	0	2	2	3	18	32

Fonte: SEED/DPGE/DGDE - Gestão de Dados - CENSO - Base gerada na data de 28/07/2023.
Técnico: W. Souza.

Observamos que, na etapa da Educação Infantil, há pouca distinção entre o número de alunos por gênero, assim como no Ensino Médio; porém, no Ensino Fundamental, predomina o gênero feminino. Com base na Tabela 5, também verificamos a alta concentração de alunos no Ensino Fundamental, com 77 matrículas em 2016, mas somente três no Ensino Médio no mesmo ano. Essa condição se manteve em 2020, pois havia 311 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 87 no Ensino Médio. Outro dado foi o crescimento das matrículas em cursos técnicos a partir de 2019, o que indica a busca por aprimoramento profissional.

Tabela 6 - Quantitativo de estudantes haitianos, no NRE de Cascavel - PR, por etapa e gênero (2021-2024)

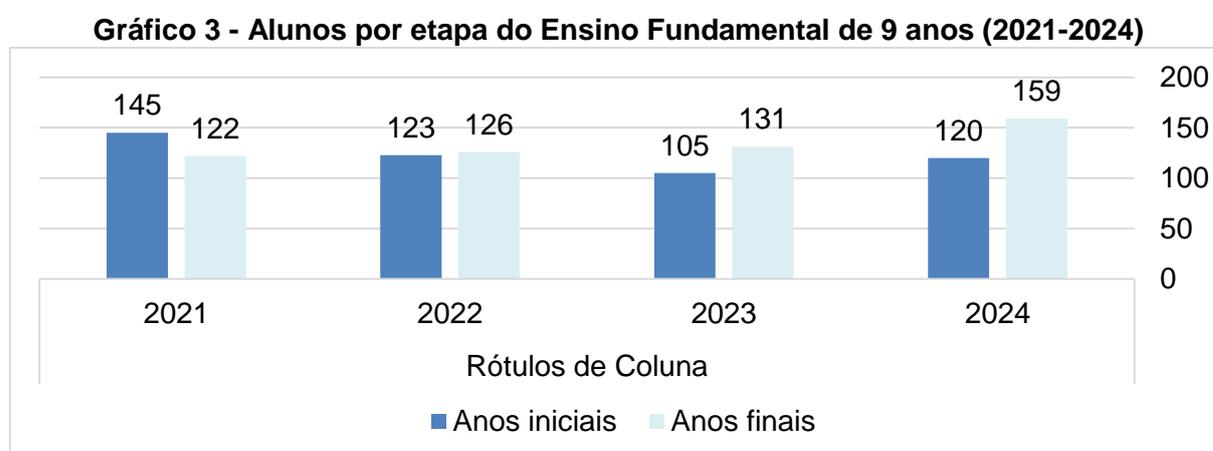
Etapa	Feminino				Masculino			
	2021	2022	2023	2024	2021	2022	2023	2024
Curso Técnico	3	5	6	4	10	10	11	10
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	8	9	11	11	6	5	5	3
Educação Infantil	13	7	5	15	14	7	4	9
EJA	20	15	12	21	54	26	13	22
Ensino Fundamental de 9 anos	157	142	130	155	110	107	106	124
Ensino Médio	29	32	33	52	23	33	36	44
Total Geral	230	210	197	258	217	188	175	212

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pelo NRE de Cascavel - PR em 2024.

Analisando os dados, constatamos que os números mais expressivos encontram-se no Ensino Fundamental de 9 anos e que houve a predominância de alunos do gênero feminino nessa etapa, isso porque, entre 2021 e 2024, o total foi de 1.031 matrículas das quais, cumulativamente, 584 eram femininas e 447 eram masculinas. Na etapa do Ensino Médio, não houve tanta diferença no que concerne ao gênero dos alunos, pois o total geral de matrículas foi de 282, sendo 146 alunos do gênero feminino e 136 do gênero masculino. Na etapa da Educação Infantil, os números são menores em relação às demais etapas: foram 74 matrículas, 40 do gênero feminino e 34 do gênero masculino. Na modalidade da EJA, a predominância do gênero masculino permaneceu, assim como nos dados observados nos períodos anteriores. Na fonte analisada, foram constatadas 183 matrículas, das quais 68 eram do gênero feminino e 115 do gênero masculino.

A respeito dos cursos técnicos, notamos a predominância de alunos do gênero masculino nos cursos técnicos (na Tabela 6, os cursos técnicos englobam as categorias concomitantes e subsequentes) e do gênero feminino nos cursos técnicos integrados. Em linhas gerais, foi possível observar o aumento das matrículas ao decorrer dos períodos abordados, especialmente no Ensino Fundamental.

Considerando que o Ensino Fundamental tem duas etapas, os Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, com alunos cujas idades variam entre 6 e 10 anos, e Ensino Fundamental II - Anos Finais, com faixa etária de 11 e 14 anos, elaboramos o Gráfico 3 referente ao número de alunos por etapa entre 2021 e 2024:



Fonte: Elaborado pela autora.

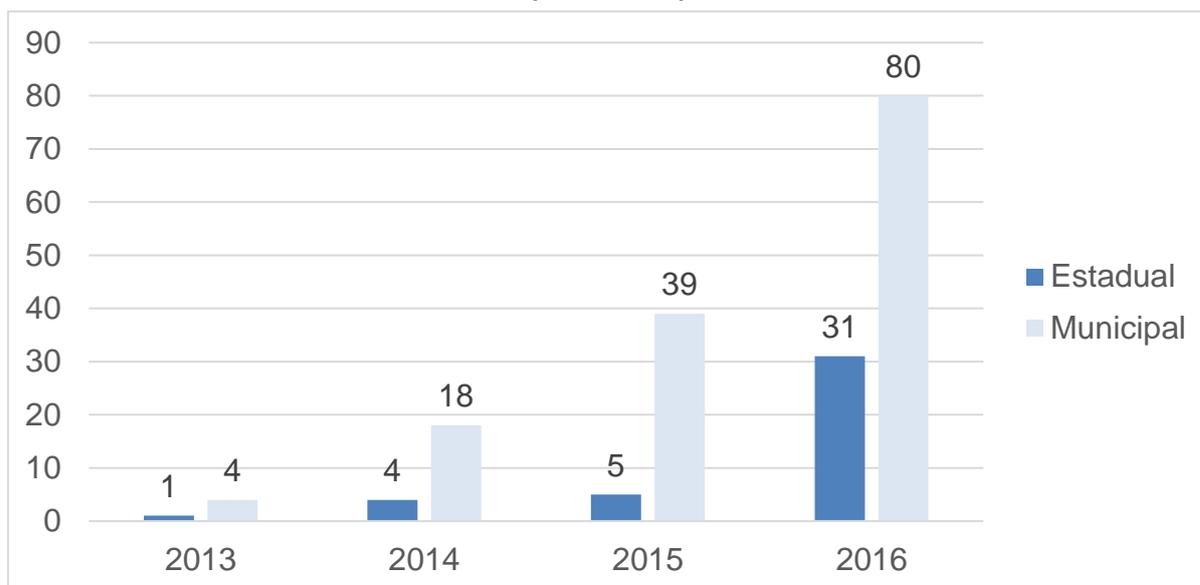
Em 2021, de acordo com o Gráfico 3, a maior concentração de alunos estava no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, com 145 alunos; já no Ensino Fundamental II – Anos Finais, o total foi de 122 alunos. Conforme o período avança, há uma movimentação nesses números, pois a partir de 2022, as matrículas no Ensino Fundamental II aumentaram, enquanto no Ensino Fundamental I diminuíram, o que pode indicar a passagem de uma etapa para a outra e, conseqüentemente, a permanência desses alunos na rede de ensino. Essa instabilidade normalmente está ligada ao fluxo permanente para outras regiões e mudanças sazonais de acordo com a oferta de emprego.

3.3 Distribuição nas redes de ensino

No que se refere à distribuição dos alunos haitianos na rede de ensino, os dados mostram que, entre os anos de 2014 e 2020, foram registradas 41 matrículas na rede privada, 20 em cursos técnicos e os demais distribuídos nas modalidades da Educação Infantil, do Ensino Médio, do Ensino Fundamental e da EJA.

Na rede municipal, totalizaram-se 750 matrículas entre os anos de 2012 e 2020: 25 em 2012, 4 em 2013, 18 em 2014, 39 em 2015, 80 em 2016, 103 em 2017, 142 em 2018, 149 em 2019 e 190 em 2020. Na rede estadual, entre os anos de 2013 e 2020, foi registrado um total de 755 matrículas: 1 em 2013, 4 em 2014, 5 em 2015, 31 em 2016, 70 em 2017, 140 em 2018, 206 em 2019 e 298 em 2020, conforme visualizamos no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2013-2016)

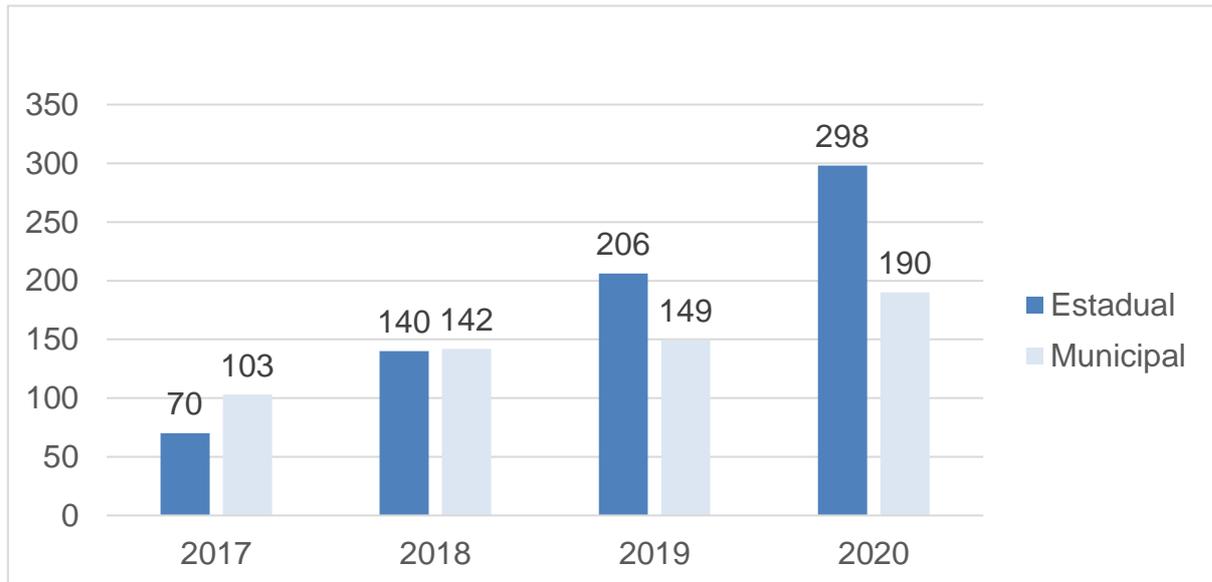


Fonte: Elaborado pela autora.

O ano de 2012 não está aparente no Gráfico, pois os alunos matriculados na modalidade EJA já representavam a totalidade (25) de registros daquele ano. Organizamos esse e os demais gráficos divididos em quadriênios para facilitar a visualização das informações. É possível observar um aumento significativo nas redes de ensino municipal e estadual principalmente a partir do ano de 2016.

No Gráfico 5, referente ao quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR entre 2017 e 2020, constatamos uma predominância de registros na rede estadual, em contraposição à rede municipal de ensino:

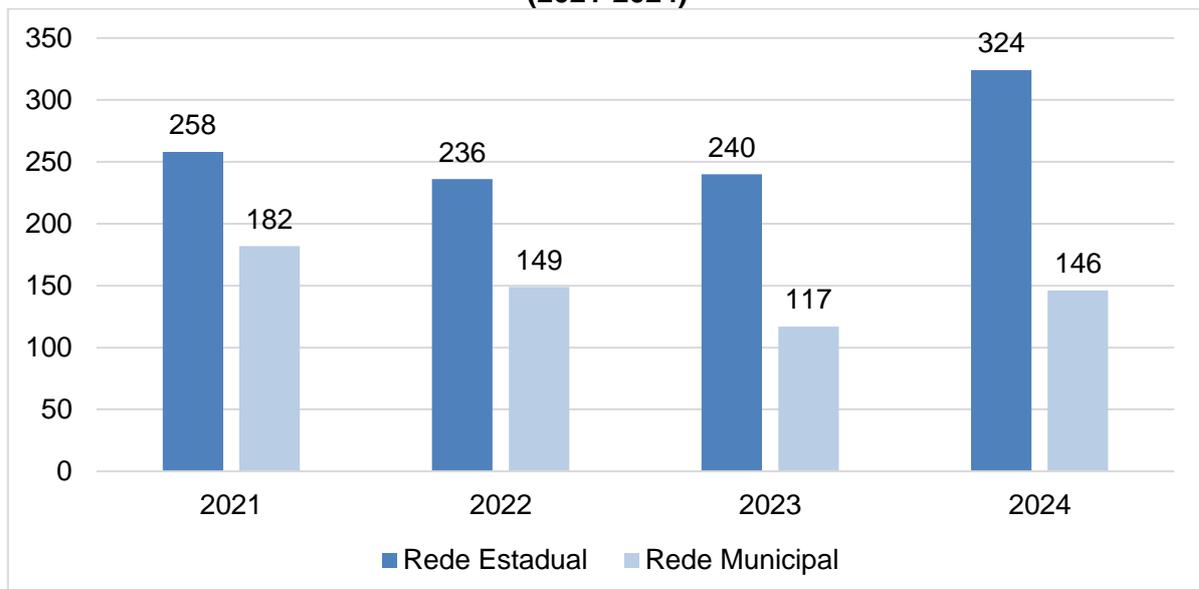
Gráfico 5 - Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2017-2020)



Fonte: Elaborado pela autora.

Nos anos seguintes, entre 2021 e 2024, mesmo havendo oscilações, a rede estadual continuou liderando as matrículas, conforme revela o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2021-2024)



Fonte: Elaborado pela autora.

A priori, nosso intuito era analisar se esse número de alunos sofreu alguma alteração. Como demonstra o Gráfico 6, houve aumento expressivo de matrículas na

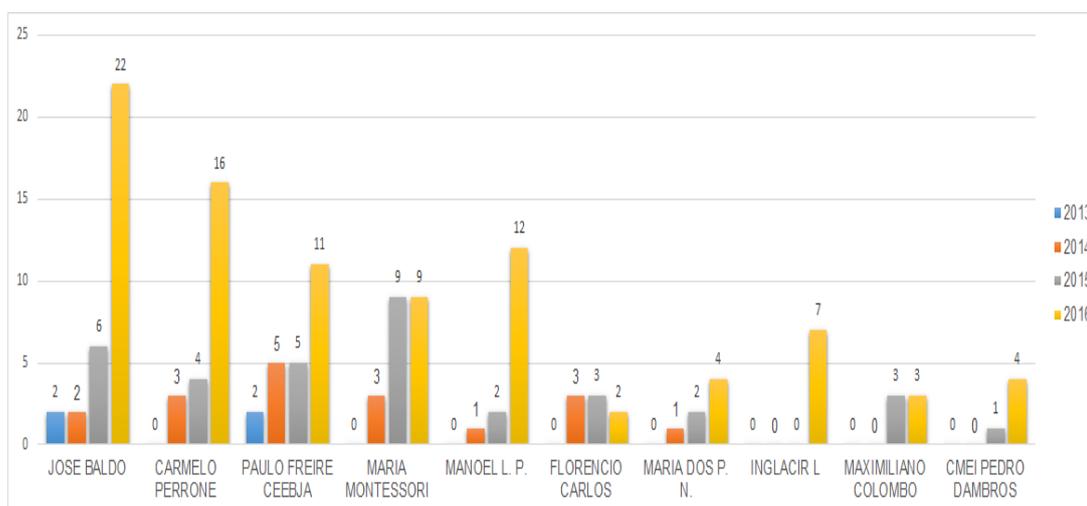
rede estadual a partir de 2021, com um ápice em 2024, se comparado aos demais períodos. Na rede municipal, por outro lado, os registros diminuiram.

3.3.1 Estabelecimentos com os maiores números

No que se refere aos estabelecimentos que contavam com os números mais elevados de matrículas, realizamos um levantamento do período de 2013 a 2016. Registramos as instituições em ordem decrescente: Escola José Baldo, Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, Colégio Estadual Carmelo Perrone, Escola Municipal Maria Montessori, Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu, Escola Municipal Florêncio Carlos de Araújo Neto, Escola Municipal Maria dos Prazeres Neres da Silva, Escola Municipal Inglacir Lourdes Farina, Escola Municipal Maximiliano Colombo e Centro Municipal de Educação Infantil Pedro Dambros.

O Gráfico 7 indica que os números mais expressivos foram no ano de 2016. Enquanto isso, no ano de 2013 algumas instituições não contavam com nenhum registro.

Gráfico 7 - Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2013-2016)



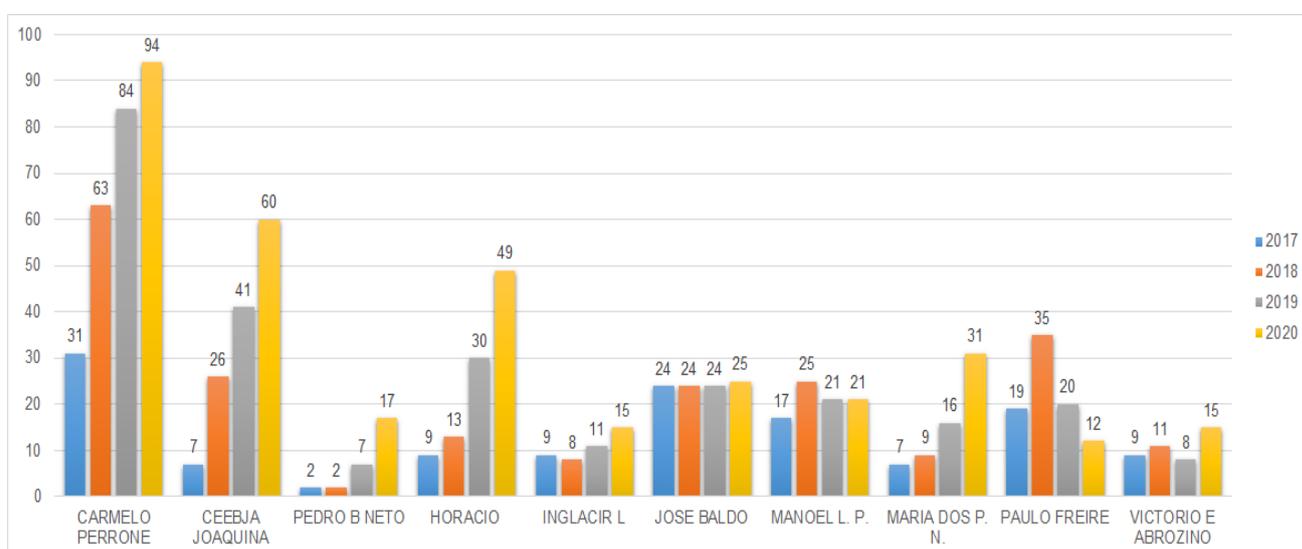
Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, com auxílio do Gráfico 8, visualizamos os dados referentes ao período de 2017 a 2020, em que houve um aumento significativo nas matrículas. O Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone passou a liderar o *ranking* dos

estabelecimentos com mais registros, seguido do(a): Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Professora Joaquina Mattos Branco, Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto, Colégio Estadual Horácio Ribeiro Dos Reis, Escola Municipal Inglacir Lourdes Farina, Escola Municipal José Baldo, Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu, Escola Municipal Maria dos Prazeres Neres da Silva, Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire e Colégio Estadual Professor Victorio Emanuel Abrozino.

No período entre 2017 e 2020, há indicativos de crescimento nas matrículas, especialmente no Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, no CEEBJA Professora Joaquina M. Matos e no Colégio Estadual Horácio R. dos Reis

Gráfico 8 - Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2017-2020)



Fonte: Elaborado pela autora.

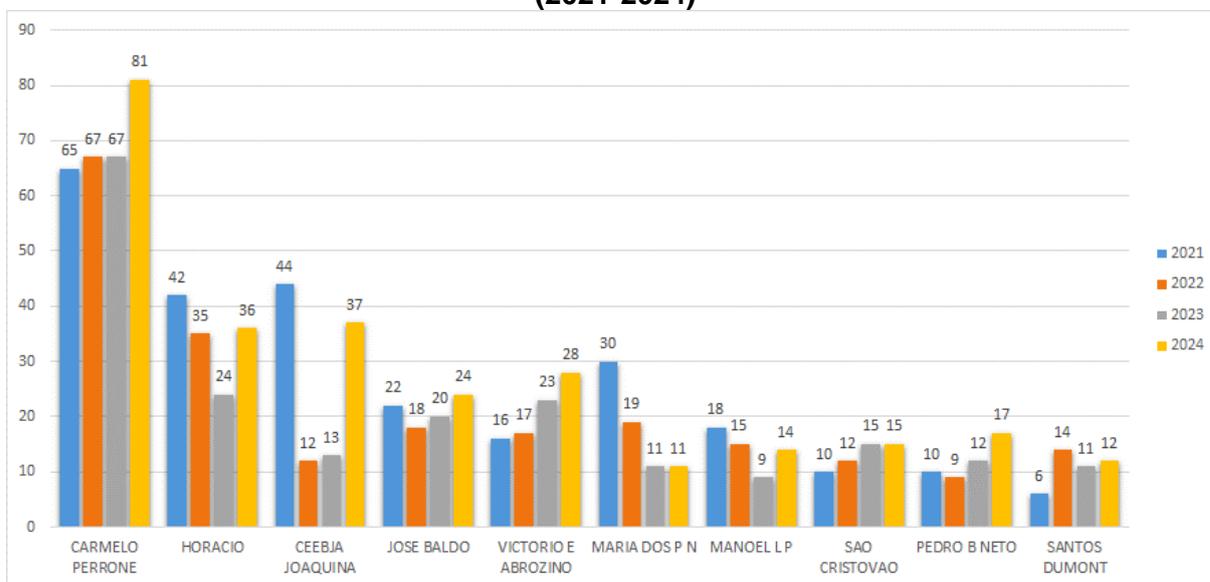
Na rede pública municipal, as escolas com mais alunos matriculados no ano de 2020 foram: Escola Maria dos Prazeres Neres da Silva (31 alunos), Escola José Baldo (25 alunos), Escola Manoel L. Pompeu (21 alunos) e Escola Inglacir L. Farina (15 alunos).

Com relação aos colégios da rede pública estadual que contavam com o maior número de alunos haitianos em 2020 foram: Colégio Padre Carmelo Perrone, localizado no bairro Alto Alegre (94 alunos); CEEBJA Prof.^a Joaquina M. Branco, localizado na Região do Lago (60 alunos); Colégio Horácio Ribeiro dos Reis,

localizado no bairro Universitário (49 alunos); Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto, localizado no bairro Tropical (17 alunos); e Colégio Estadual Victorio E. Abrozino, localizado no bairro Tropical (15 alunos). Os dados foram retirados do Relatório Quantitativo de Estudantes Haitianos no NRE de Cascavel - PR, por estabelecimento, disponível no Anexo A desta dissertação.

Como podemos visualizar no Gráfico 9, referente ao período de 2021 a 2024, observamos que, apesar de uma diminuição em relação ao ano de 2020 no Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, esse estabelecimento continua liderando as matrículas de alunos haitianos em 2024, acompanhado do Colégio Estadual Horácio dos Reis e do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco

Gráfico 9 - Quantitativo de alunos haitianos por ano no município de Cascavel - PR (2021-2024)



Fonte: Elaborado pela autora.

As demais instituições registraram menos matrículas. Nominamos cada uma em ordem decrescente: Colégio Estadual Professor Victorio Emanuel Abrozino, Escola Municipal José Baldo, Escola Municipal Maria dos Prazeres Neres, Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu, Colégio Estadual São Cristóvão, Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto e Colégio Estadual Santos Dumont.

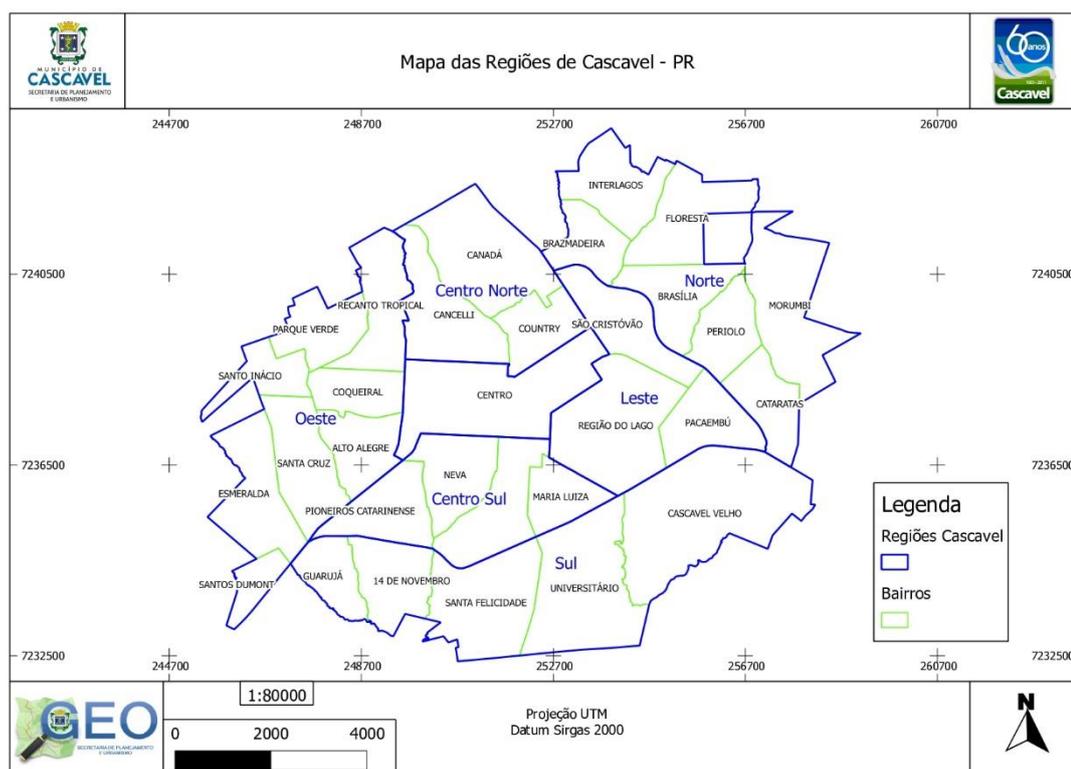
No que diz respeito à taxa de evasão, os dados revelaram que não é possível ter uma métrica precisa, visto que, ao se evadir, o aluno não retoma a matrícula nos

anos posteriores em quaisquer escolas do país. Para realizarmos esse cálculo, seria necessário obter dados de todos os estados para contabilizar os estudantes.

3.4 Distribuição de alunos haitianos no município de Cascavel

De acordo com o mapa de Cascavel - PR, exposto na Figura 1, o município está dividido em sete regiões: Oeste, Sul, Norte, Leste, Centro-Norte, – Centro-Sul e Centro.

Figura 1 – Mapa das regiões de Cascavel - PR

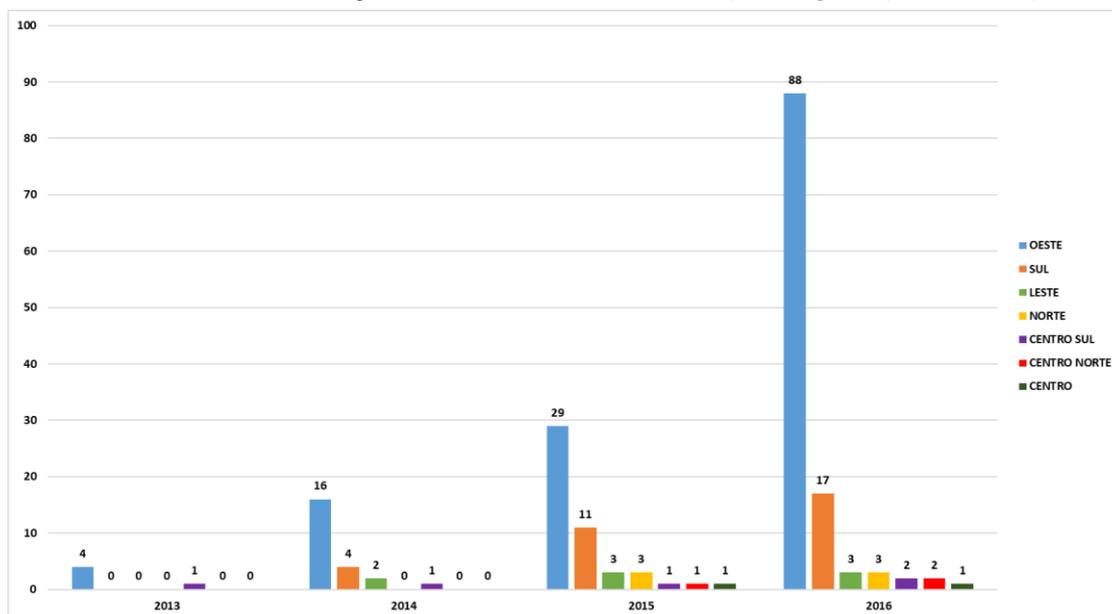


Fonte: Cascavel (2013).

A partir do mapa do município de Cascavel - PR e das planilhas de dados disponibilizadas pelo NRE, fizemos um levantamento da localização dos estabelecimentos com números mais expressivos de matrículas no período de 2013 a 2024. Em 2012, como já indicamos, a totalidade de matrículas foi registrada no Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, no bairro Alto Alegre, Região Oeste do município, por isso, não incluímos esses dados na representação gráfica.

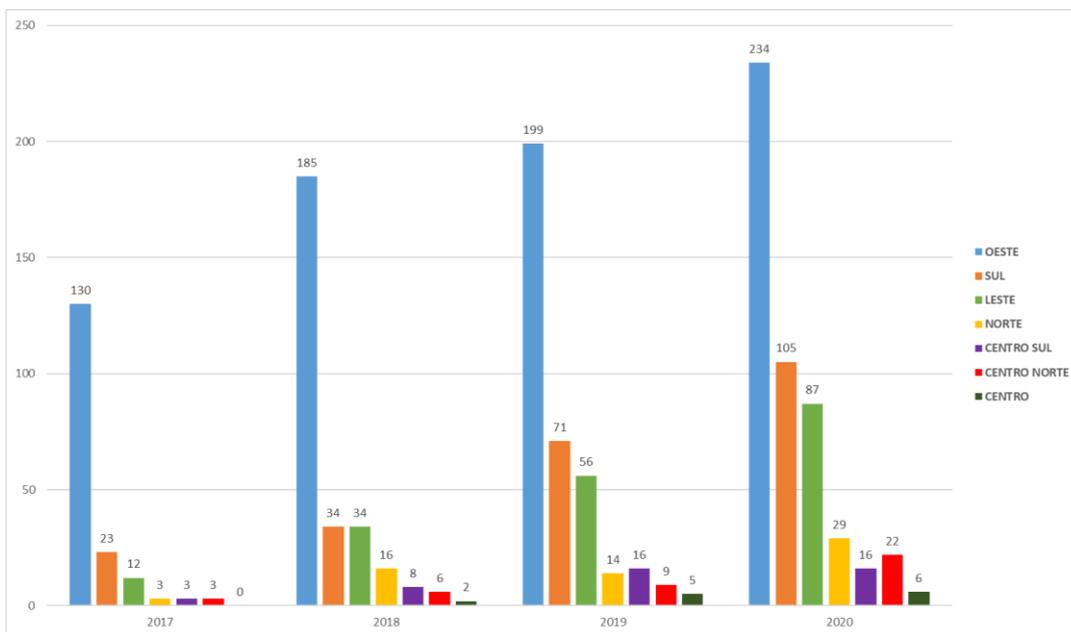
Na sequência, por meio do Gráfico 10, apresentamos a distribuição dos estabelecimentos por região durante o período de 2013 a 2016. Como é possível constatar, a região Oeste do município liderou o ranking, especialmente em 2016, seguida da região Sul:

Gráfico 10 - Distribuição dos estabelecimentos por região (2013-2016)



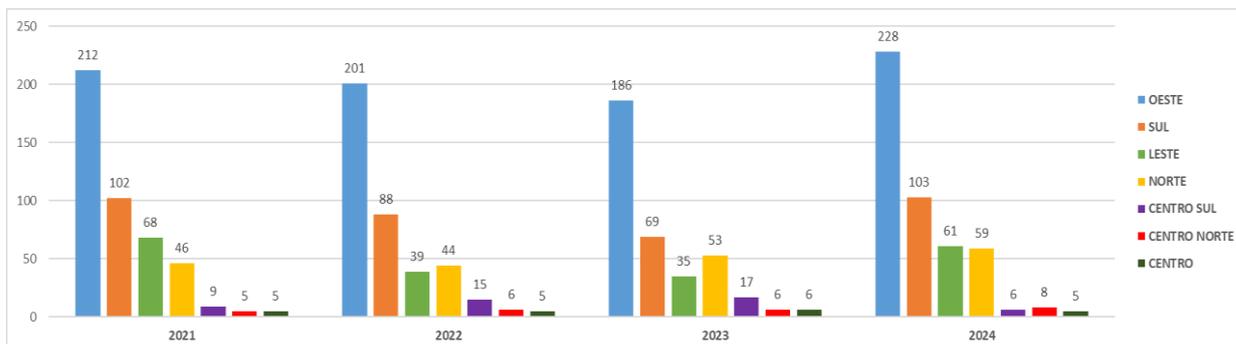
Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 11, de 2017 a 2020, a Região Oeste continua em destaque, isso porque, dentre os estabelecimentos situados nessa localidade, está o Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, acompanhado do Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto, do Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, da Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu, da Escola Municipal José Baldo, do Colégio Estadual Professor Victorio Emanuel Abrozino e da Escola Municipal Inglacir Lourdes Farina.

Gráfico 11 - Distribuição dos estabelecimentos por região (2017-2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda região em destaque é a Sul. Nela estão estabelecimentos como o Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis, a Escola Municipal José Baldo e a Escola Municipal Maria dos Prazeres Neres da Silva. Na terceira posição, está a Região Leste da cidade, com destaque para o CEEBJA Professora Joaquina Matos, que conta com mais matrículas. Nas demais regiões, os registros estão distribuídos de forma aproximada. Conforme dados mais recentes, é possível observar que, na Região Sul, houve uma oscilação entre 2021 e 2023, mas as matrículas voltaram a se elevar em 2024.

Gráfico 12 - Distribuição dos estabelecimentos por região (2021-2024)

Fonte: Elaborado pela autora.

Dado o exposto, entre 2012 e 2024, a Região Oeste do município concentrou o maior número de matrículas de alunos haitianos na rede de ensino, atingindo seu ápice em 2020. A Região Sul consolidou-se na segunda posição, com auge também em 2020 e números próximos entre 2021 e 2023, com um pequeno aumento em 2024, indicando uma estabilidade nos registros. A Região Leste se consolidou na terceira posição, mas ao final do período, aproximou-se em números da Região Norte. As demais regiões, Centro-Sul, Centro-Norte e Centro, tiveram índices baixos durante todo o período, com pouca variação.

Após a análise desses dados, constatamos que de fato os alunos haitianos continuam na rede de ensino, mesmo após 12 anos do primeiro registro, e as maiores concentrações estão especialmente no Ensino Fundamental II.

Também depreendemos dos dados que as regiões do município com os maiores números de matrículas durante todo o período (2012 a 2024) são a Oeste, com destaque para o Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, a Sul, sobressaindo-se o Colégio Estadual Horário Ribeiro dos Reis, e a Leste, com ênfase para o CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco.

Compreendemos ainda que os alunos haitianos têm acesso à educação e permaneceram ao longo dos anos no Ensino Fundamental; porém, os números variam drasticamente no Ensino Médio, indicando a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão dessa população, de forma a promover a sua total integração à rede de ensino e evitar possíveis taxas de evasão, especialmente na última etapa da Educação Básica.

3.5 Estudo de campo: levantamento de dados

Como parte da metodologia proposta para esta pesquisa, realizamos uma visita técnica em dois Colégios Estaduais de Cascavel - PR que contém mais matrículas de haitianos: o Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone e o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professora Joaquina Mattos Branco.

3.5.1 Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone

O Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone oferta o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio, o Técnico Integrado Profissional e Subsequente, o Novo Ensino Médio e o Novo Ensino Médio Profissional, nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Está localizado à Avenida Assunção, n.º 725, no bairro Alto Alegre, área urbana de Cascavel - PR. A instituição é mantida pelo poder público e administrado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) e é caracterizada como um estabelecimento de grande porte.

Realizamos a leitura de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a fim de levantar dados sobre a instituição. Para tanto, elaboramos um roteiro abordando as seguintes questões norteadoras: Como têm acontecido os processos de inserção e de permanência dos haitianos nas escolas públicas de Cascavel - PR? Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela escola no processo de permanência dos haitianos? Quais as principais dificuldades dos alunos haitianos na adaptação à escola? Há instrumentos facilitadores? Ou seja, existem ações da escola no estabelecimento das relações e na inserção dos haitianos na instituição? Quais? A instituição em que você trabalha recebeu orientações de instâncias superiores no sentido da permanência/inclusão dessas(es) alunas(os) haitianas(os) no ambiente escolar em algum momento? Se sim, quais? Identifica-se algum tipo de preconceito no cotidiano escolar em relação aos haitianos? Existe alguma ação de acolhimento aos alunos haitianos na instituição? Com relação à evasão e à repetência dos alunos haitianos, existe alguma ação na escola para enfrentar essa questão? O aprendizado da língua portuguesa tem sido uma barreira nessa adaptação dos alunos? Como tem sido a interação dos alunos haitianos com relação aos alunos brasileiros?

Os dados foram obtidos com a secretaria do colégio e com a equipe pedagógica. Verificamos, com base nas respostas fornecidas, que o idioma tem sido um fator que dificulta a comunicação com a família ou com os responsáveis. Quando há casos de ausências desses alunos, a equipe pedagógica se encarrega de realizar a busca ativa, que consiste na tentativa de localizar alunos ausentes por meio de contato por telefone. No entanto, na maioria das vezes, existe dificuldade de estabelecer um diálogo com os responsáveis, visto que eles não entendem o que se fala na língua portuguesa pela equipe, e vice e versa. Diante disso, é comum uma terceira pessoa (não raro, um aluno haitiano que compreende ambos os idiomas) para mediar as conversas, nas quais se enfatizam a importância da escola e o papel do

conselho tutelar nos casos em que é acionado. A mudança constante dos números de telefone por parte dos responsáveis tem sido um fator que dificulta a busca ativa. Vale lembrar que esse procedimento é adotado para todos os alunos da instituição de ensino e, de maneira geral, não há evasão expressiva nas turmas regulares. Além da dificuldade na comunicação com a família, os próprios alunos comunicam-se por meio do crioulo haitiano²⁰ nos ambientes do colégio.

Com relação a instrumentos facilitadores da inserção, mencionamos o programa Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), um curso ofertado pelo governo estadual para ensinar a língua portuguesa para alunos de diversas nacionalidades. Na etapa do Ensino Fundamental II, para os alunos mais novos o foco é na alfabetização e para os alunos mais velhos a ênfase é na conversação. Por ser ofertado no contraturno escolar, há muita evasão no curso.

Outro aspecto verificado diz respeito à convivência. Assim como em outros âmbitos da sociedade, a convivência, no ambiente escolar, inicialmente resultou em estranhamento por parte dos alunos brasileiros. A situação foi contornada por meio de ações de conscientização que partiram dos professores e do acolhimento aos alunos imigrantes ingressantes por parte dos chamados tradutores, alunos haitianos que estão há mais tempo no país e já conseguem entender ambos os idiomas.

De forma geral, o aprendizado da língua portuguesa ainda se apresenta como uma barreira, visto que as falas no idioma são bem restritas. Mesmo com todo incentivo por parte da equipe pedagógica, os alunos haitianos costumam formar grupos entre si e conversam em crioulo, especialmente no momento do intervalo, fato que observamos durante a visita. Mencionamos, por fim, que o ingresso dos alunos acontece de acordo com a idade de cada um e que o material escolar é fornecido pelo Governo Federal, por meio de kits que se diferenciam de acordo com a etapa da educação a que se destina.

3.5.1.1 Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)

²⁰Por ter origem e estar relacionado com o francês, muitas vezes é confundido com ele, porém, Spears (2012) salienta que o crioulo haitiano tem sua própria gramática e é diferente dele. “Não se pode usar a gramática do francês como um modelo para entender a gramática do crioulo” (SPEARS, 2012, p. 3). O crioulo haitiano não tem exceções as regras gramaticais e sufixos de inflexões verbais para tempo, pessoa e número” (Werlang, 2021, p. 68).

De acordo com o PPP do Colégio Padre Carmelo Perrone, o curso de PFOL integra o quadro de cursos ofertados pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), programa ofertado pela SEED-PR com o intuito de propiciar o desenvolvimento de novas formas de comunicações por meio do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), ação que visa a melhorar o acesso do aluno ao mundo do trabalho e às informações, além de

[...] ampliar o horizonte cultural dos estudantes, por meio do contato com culturas contemporâneas de diferentes povos e países, preservar a língua, cultura e tradição dos povos, valorizando a diversidade étnica que marca a história paranaense, promover a integração do estudante estrangeiro com a cultura brasileira e paranaense, por meio da Língua Portuguesa - Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) - e proporcionar conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando à interação entre estudantes e interessados ouvintes com a comunidade surda (Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, 2023).

O Colégio também disponibiliza gratuitamente os cursos de alemão, espanhol, francês, italiano, japonês, mandarim, polonês, ucraniano, PFOL e Língua Brasileira de Sinais (Libras). As vagas são distribuídas seguindo algumas proporções: 70% são destinadas aos estudantes da rede pública estadual de ensino que frequentam o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação Profissional e EJA, além de alunos com 11 anos completos ou que completarão até o final do ano; 10% para professores e funcionários em regime efetivo; e 20% destinadas à comunidade, tendo como requisito para o ingresso o comprovante de conclusão do Ensino Fundamental I e, no mínimo, 11 anos de idade. Os programas contam com registros formais, assim como nas turmas regulares:

Os registros das avaliações são realizados no LRCO, sendo, no mínimo, duas por trimestre com suas respectivas recuperações. Para promoção e certificação de conclusão, a média final mínima exigida é 6,0 (seis vírgula zero) e a frequência mínima é de 75% do total da carga horária obrigatória (Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, 2023).

As aulas nas turmas de PFOL ocorrem duas vezes por semana, em dias alternados, e cada dia letivo conta com 4 aulas de 50 minutos cada, totalizando 160 horas/aula anuais. De maneira geral, o curso tem três anos de duração, porém, a certificação é anual. Os docentes utilizam diferentes metodologias e recursos

tecnológicos para que os alunos vivenciem o máximo da cultura pertencente ao idioma em aprendizagem.

A equipe pedagógica encarrega-se de acompanhar o trabalho docente, auxiliando os professores nas demandas necessárias e monitoram, por meio do Livro Registro de Classe Online (LRCO) e do BI Presente, a frequência dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola, contatando os responsáveis quando observada as ausências do estudante (essa ação é conduzida pelos procedimentos do Programa de Combate ao Abandono Escolar/SEED-PR).

Na visita técnica realizada ao Colégio, apesar de o PFOL atender a alunos falantes de diferentes idiomas, observamos que, no período da manhã, a turma é composta sobretudo por alunos haitianos, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Registro da visita técnica ao Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone



Fonte: Acervo da autora.

Assim como nas turmas regulares, há o acompanhamento nas reuniões de Conselho de Classe, juntamente aos estudantes e aos professores. Ao final do ano letivo, a Instituição realiza divulgação do CELEM, visando à composição de novas turmas.

3.5.2 Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professora Joaquina Mattos Branco

O CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco está localizado à Avenida Rocha Pombo, n.º 1936, na região do Lago Municipal de Cascavel - PR. A instituição oferta Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo modalidades de ensino voltadas para jovens, adultos e idosos que desejam retomar os estudos.

De acordo com o que levantamos, o processo de matrícula normalmente ocorre com a mediação de um aluno haitiano que já tem mais familiaridade com a língua portuguesa. A respeito da documentação, solicita-se apenas o Registro Geral (RG) e o Registro Nacional Migratório (RNM), se houver, não sendo necessário comprovar grau de escolaridade devido à condição que os sujeitos adentram o país. Além disso, como o ensino está dividido em três módulos, os haitianos são matriculados inicialmente no segundo módulo, visto que há oferta da disciplina de língua portuguesa. Segundo a equipe escolar, os próprios alunos solicitaram aulas de conversação na disciplina para que aprendam o idioma mais rapidamente.

Sobre o perfil dos alunos haitianos, notamos que a maioria está inserida no mercado de trabalho, mora em bairros afastados da instituição e utiliza o transporte público, o que contribui para atrasos na chegada às aulas, configurando-se uma das dificuldades no acesso à educação. Tanto os percalços para se chegar à instituição quanto o fato de trabalharem e estudarem, são elementos que inviabilizam a abertura de turmas de PFOL, visto que não há um número suficiente de alunos para frequentá-las.

Constatamos que o idioma ainda tem sido a maior das dificuldades, pois sempre que a equipe escolar precisa repassar informações às turmas, convidam os “tradutores”, alunos haitianos que traduzem os recados para os colegas. A prática da língua portuguesa fica em segundo plano, haja vista que, quando estão reunidos, os alunos haitianos costumam dialogar em sua língua materna. A fala em idioma próprio, as diferentes entonações de voz e o jeito eufórico de dialogar acabam por gerar um choque cultural entre os alunos de diferentes nacionalidades que compõem as turmas, entretanto, a equipe escolar encarrega-se de conscientizar os alunos acerca das diversidades.

De forma geral, os alunos haitianos buscam o CEEBJA para concluir o Ensino Médio. Em vista disso, as taxas de evasão são menores que as dos alunos brasileiros, e as repetências acontecem somente nos casos em que ultrapassam o limite de faltas previsto. Nessas situações, é procedimento da equipe escolar realizar tentativas de

contato com o aluno quando há mais três faltas consecutivas, a fim de evitar a repetência e a evasão escolar.

Outro fato que notamos foi o baixo número de alunos brasileiros em relação aos alunos haitianos. Os alunos haitianos eram a maioria em todas as turmas visitadas, especialmente no período da manhã. Dos 40 alunos matriculados em uma das turmas, apenas sete eram brasileiros e os demais eram haitianos. Isso nos revela que, apesar de as turmas apresentarem uma diversidade de etnias, são os alunos imigrantes que as mantêm em funcionamento, garantindo o porte e o funcionamento pleno da instituição.

3.6 Políticas públicas no município

A respeito da elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão dos migrantes no sistema educacional do município, em 2 de julho de 2024, foi publicado no Diário Oficial de Cascavel - PR o Decreto n.º 18.454, que dispõe sobre a criação do Centro de Integração e Aprendizagem de Línguas e Culturas (CIALC); de todas as suas finalidades, destacamos estas:

- I - instrumentalizar os sujeitos estrangeiros no que tange à aprendizagem de outras línguas, reafirmando o compromisso social com a comunidade local, como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdades e desenvolvimento social;
- II - ofertar cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa por imigrantes, e outros idiomas identificados na realidade social, com objetivo de se compreender o idioma e culturas dos países e comunidades que utilizam essas linguagens (Cascavel, 2024, art. 2º).

Ainda referente ao CIALC, a Portaria GAB/SEMED n.º171, de 19 de setembro de 2024, regulamentou a oferta de atividades e os critérios de seleção de inscritos nos cursos de idioma. As primeiras inscrições foram disponibilizadas no período entre 19 e 24 de setembro de 2024 e destinaram-se aos professores, servidores, pais e/ou responsáveis dos alunos da rede pública municipal de Cascavel - PR. Foram ofertados cursos de nível básico para iniciantes que pretendiam aprender idiomas como inglês, espanhol, Libras e italiano, com uma carga horária total de 40 horas. Foi ofertado

também o curso de português instrumental voltado a alunos e pais e/ou responsáveis imigrantes, como uma iniciativa de acolhimento por parte do município.

De acordo com a Portaria, as aulas para os professores, servidores e pais e/ou responsáveis são realizadas no período noturno, no Centro de aperfeiçoamento dos Servidores Públicos de Cascavel (CEAVEL). Já as aulas de português instrumental para os alunos do Ensino Fundamental são realizadas em escolas descentralizadas e em contraturno, duas vezes por semana (reiteramos que o curso abrange todas as nacionalidades atendidas na rede).

As escolas são selecionadas de acordo com o número de imigrantes, sendo elas as escolas municipais: Atílio Destro, Centro Paulo Freire, José Henrique Teixeira, Luiz Vianey Pereira, Maria Tereza Abreu Figueiredo, Neiva Ewald, Prof.^a Maria Aparecida Fagnani Soares e Quintino Bocaiúva. Cada turma pode ser composta por, no máximo, 20 alunos, e, no caso de vagas remanescentes, poderão ser matriculados alunos que frequentam instituições de ensino da mesma região. Nos cursos de espanhol, italiano e inglês, 50% das vagas são destinadas aos professores e servidores que atuam nas escolas com maiores números de alunos imigrantes matriculados.

Em seu Art.6º, a Portaria aborda sobre o acolhimento ao aluno imigrante e à família. Em seu Anexo II, são descritos os seguintes passos: 1º Passo (Acolhida inicial) – I. Apresentação da organização do Sistema Educacional Brasileiro (etapas de escolarização); Lei N.º 9394/1996 e Deliberações do CME: 04/2013 e 05/2022; II. Instrução quanto a possibilidade de matrícula (vagas, período, fila de espera, entre outros), conforme a Instrução Normativa de Matrículas vigente e Resolução N.º 01/2020/CNE; III. Orientação quanto aos documentos necessários para efetivação da matrícula. Ressalta-se que há possibilidade de realizar a matrícula sem a documentação, conforme legislação vigente (ECA, Instrução de matrícula vigente, dentre outros); Observação: Disponibilizar as informações por escrito, da maneira mais detalhada possível, para que, caso seja necessário, possa ser traduzida por aplicativos ou programas de tradução. Os profissionais responsáveis por essa etapa são os secretários escolares e equipe pedagógica.

2º Passo (Efetivação da matrícula) – I. Matrícula por classificação, quando necessário; II. Conferência dos documentos para efetivação da matrícula; III. Efetivação da matrícula; IV. Entrega de uma cópia do calendário escolar, assim como,

orientação por escrito com relação ao horário de início e término das aulas; V. Preenchimento da ficha do aluno imigrante e repasse da mesma à coordenação escolar. O profissional por essa etapa é o secretário escolar.

3º Passo (Ambientação ao espaço escolar) – I. Conversa com a família e com o aluno para apresentação do espaço escolar, assim como, com relação a organização e regras da unidade (lanche, recreio, tarefas, recados, entre outros); II. Apresentação do estudante ao professor e aos alunos da turma. Ressaltar aos alunos quanto a necessidade de respeitar as questões linguísticas e culturais do aluno imigrante e sensibilizá-los quanto ao envolvimento nas atividades cotidianas; III. Envio de uma cópia da ficha do aluno imigrante ao CIALC para possível atendimento; IV. Constante diálogo com os pais ou responsáveis quanto ao acompanhamento escolar e a necessidade da comunicação no âmbito familiar também em Português.

Considerando que, em 2024, completaram-se 13 (treze) anos que a rede pública de ensino do município de Cascavel - PR registra matrículas de alunos haitianos, além de outros oriundos de 17 países diferentes, a criação do CIALC representa um importante avanço na promoção do acesso e da permanência desse público no campo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de inclusão e permanência de alunos haitianos na rede pública de ensino do município de Cascavel - PR, entre os anos de 2012 e 2024, possibilitando-nos compreender esse processo como reflexo das relações sociais determinadas pelo modelo econômico vigente, o capitalismo. Ao examinarmos as legislações que asseguram a educação como um direito de todos, verificamos que ainda há contradições em sua efetivação para aqueles que se encontram em condições mais vulneráveis, especialmente aos imigrantes haitianos.

O direito à educação é garantido pela CF de 1988 e reafirmado pela LDB de 1996, bem como por outros dispositivos legais mencionados ao longo desta pesquisa. No entanto, esse direito é exercido de forma desigual, pois a dificuldade linguística, as condições socioeconômicas precárias e a carência de políticas públicas direcionadas aos haitianos limitam a efetivação plena da educação como um direito.

A migração haitiana não representa um fato isolado, mas sim uma consequência resultante das contradições do mundo capitalista, haja vista que os fluxos migratórios, impulsionados por crises de vários aspectos (econômicos, políticos e ambientais), direcionam os sujeitos aos locais onde há maior demanda de mão de obra, a exemplo dos frigoríficos e demais empresas do ramo alimentício localizados em Cascavel - PR.

No que tange às práticas de acolhimento por parte das instituições de ensino, as ações são pontuais, dado que não se dispõe de um protocolo de acolhimento. Ressaltamos, contudo, que a escola pública não deve ser culpabilizada pela ausência de ações voltadas ao acolhimento das populações migrantes, considerando que isso é um reflexo da falta de políticas públicas em prol desses indivíduos.

Este trabalho foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica de autores clássicos que discutem a história da educação, buscando compreender as origens da escola pública e de seu estado na atualidade. Embasamo-nos também nas legislações que garantem a educação como um direito fundamental de todos. Realizamos ainda análises dos dados fornecidos pelo OBMigra, com ênfase no documento *Imigração e Refúgio no Brasil: Retratos da Década de 2010*. Outro passo fundamental foi a coleta de dados por meio da SEMED e NRE de Cascavel - PR.

O levantamento de dados foi de suma importância, uma vez que permitiu observar que os números mais expressivos de matrículas de alunos haitianos se encontravam na etapa do Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais, além de nos fornecer um amplo parâmetro das matrículas registradas desde 2012 até 2024, possibilitando-nos analisar o processo de inserção e de permanência desses alunos na rede de ensino.

Os dados coletados nos revelaram também as instituições de ensino que contam com mais matrículas atualmente, sendo elas, em ordem decrescente: Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, Colégio Estadual Horácio dos Reis e CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco. Desses, tivemos o privilégio de realizar visitas técnicas no primeiro e no terceiro mencionados.

As visitas *in loco* tornaram nossa pesquisa mais enriquecedora, permitindo compreender de maneira mais aprofundada a realidade vivenciada tanto por parte das equipes gestoras quanto pelos alunos de origem haitiana que frequentam essas instituições. Durante as visitas, observamos como são desenvolvidas as práticas pedagógicas adotadas diante da necessidade de inclusão, qual é o perfil desses alunos, além de obtermos dados qualitativos valiosos para análise.

Constatamos que o processo de matrícula é majoritariamente mediado pelos denominados tradutores, alunos haitianos que já se apropriaram da língua portuguesa e que conseguem mediar diálogos entre brasileiros e haitianos. Não há grandes burocracias e exigências quanto à documentação nesse processo, solicitando-se apenas o RG e o RNE, caso o estudante tenha.

Quanto ao programa de PFOL, ofertado no Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, verificamos que há uma significativa evasão, uma vez que os alunos vão para casa após as aulas nas turmas regulares e não retornam ao Colégio no contraturno para participar das aulas do programa. Por outro lado, apesar de os próprios alunos do CEEBJA solicitarem a adesão do programa por parte da instituição, o fato de as aulas do PFOL acontecerem no contraturno dificulta que haja um número suficiente de alunos para abertura de turmas, já que a maioria trabalha e utiliza o transporte público para se locomover, implicando em atrasos nas aulas regulares.

Ambas as instituições visitadas nos trouxeram a percepção de que o idioma continua sendo o maior obstáculo, isso porque as equipes pedagógicas, sempre que precisam repassar informes às turmas, recorrem ao auxílio de um intérprete. Quando

contatam as famílias por telefone para entender os motivos das ausências dos alunos nas aulas, a comunicação é extremamente precária devido à barreira linguística existente entre a equipe pedagógica e os pais e/ou responsáveis.

Durante os momentos de aula, os alunos haitianos costumam dialogar de maneira entusiasmada, expressando em algumas vezes com tons elevados de voz, causando um choque cultural com os alunos de outras nacionalidades. Durante o intervalo, costumam reunir-se em rodas de conversa e falam seu idioma materno, dificultando o aprendizado da língua portuguesa.

De maneira geral, no que se refere à evasão, não foi possível obter dados precisos, porém, de acordo com as informações constatadas durante as visitas técnicas, compreendemos que não há taxas significativas nas instituições visitadas. No CEEBJA - Professora Joaquina M. Matos, observamos que as turmas eram compostas, em sua maioria, por alunos haitianos, indicando que são esses alunos que garantem, pelo número de frequência, a instituição em funcionamento.

Notamos que, no início do período abordado, o perfil do aluno haitiano correspondia geralmente a homens solteiros que buscavam uma inserção no mercado de trabalho e estavam matriculados na modalidade da EJA. No entanto, esse perfil se alterou, especialmente a partir de 2016, com o aumento das matrículas em outras etapas de ensino, como na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, revelando o caráter de reunião familiar das migrações a partir daquele momento. O aumento das buscas por cursos técnicos a partir de 2019 também é um indicativo da busca por aprimoramento profissional.

Ao analisar os fatores que contribuíram para o acesso e para a permanência desses indivíduos na rede pública de ensino do município de Cascavel - PR, entendemos que, apesar das garantias existentes na legislação brasileira, as barreiras linguísticas e as condições socioeconômicas precárias são elementos que dificultam o acesso efetivo à educação.

Quanto aos elementos facilitadores, destacamos o Programa PFOL, que possibilita aos alunos a aprendizagem do idioma. Na esfera municipal, destacamos CIALC, criado por meio do Decreto n.º 18.454/2024 (Cascavel, 2024), que almeja a instrumentalização de imigrantes no que se refere ao aprendizado de outras línguas.

Ao estudar a história da educação brasileira, compreendemos que, embora existam avanços, a escola ainda é marcada por sua ação de padronização dos

sujeitos, uma escolha não deliberada da instituição, e sim de um modelo imposto pelo capitalismo para atender às suas próprias demandas.

A ausência de políticas públicas educacionais e ações voltadas para a inclusão cultural e as diferenças da língua, são barreiras que têm dificultado a garantia de um efetivo direito à educação dos estudantes haitianos em Cascavel. Percebemos também uma certa contradição entre o que estabelece os documentos oficiais sobre a inserção desta população e as políticas públicas que deveriam garantir este direito.

Apesar de algumas iniciativas oficiais destacadas neste trabalho, esta implementação não tem seguido o mesmo ritmo dos avanços proclamados na legislação, muitos desafios ainda se colocam aos profissionais da educação. A precarização do trabalho do professor no ambiente escolar, bem como a ausência de outros profissionais voltados a esta tarefa de atendimento as demandas desta população são alguns destes desafios.

Concluimos, com esta investigação, que o direito à educação está posto, no entanto, para que haja uma real inclusão, é necessário repensar as práticas pedagógicas, e as políticas educacionais em relação aos alunos haitianos, reconhecendo e acolhendo as diversidades para, com isso, garantir uma educação efetiva.

REFERÊNCIAS

A DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão. **Embaixada da França no Brasil**, 13 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2015.

ANDRADE, Rochelle Serafim de. **Ensino-aprendizagem de português-língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico: os imigrantes haitianos em Cuiabá-MT**. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ARCELES, Maria Helena da Silva. **Acesso e permanência de haitianos na escola pública de Cascavel**. 2020. 19f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República **Lei nº 1.310, de 15 de outubro de 1827**. Organiza o ensino primário no Brasil. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro:

Estados Unidos do Brasil, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro: Estados Unidos do Brasil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Estados Unidos do Brasil, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro: Estados Unidos do Brasil, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional Constituinte, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Toda%20crian%C3%A7a%20ou%20adolescente%20tem,pessoas%20dependentes%20de%20subst%C3%A2ncias%20entorpecentes.&text=Art.,-20. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017.** Regulamenta a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae aprovou documento com propostas para novo PNE.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/conae-prepara-documento-base-do-novo-pne. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRUNETTO, Valnei. **Trabalho e educação no processo migratório de haitianos no Brasil**. 2018. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018.

CARVALHO, Joselene Ieda dos Santos Lopes de. **Trabalho e imigração: trabalhadores haitianos em Cascavel-PR (2012-2020)**. 2020. 200f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

CASCAVEL (Município). Secretaria de Planejamento e Urbanismo. **Mapa das Regiões de Cascavel – PR**. Cascavel: SPU, 2013. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&file=viq4npyztjswckdfu61uxwvhfmewftqln2cqbt&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CASCAVEL (Município). Câmara Municipal. **Decreto nº 18.454 de 1º de julho de 2024**. Dispõe sobre a criação, na Secretaria Municipal de Educação, do Centro de Integração e Aprendizagem de Línguas e Culturas - CIALC e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2024/1846/18454/decreto-n-18454-2024-dispoe-sobre-a-criacao-na-secretaria-municipal-de-educacao-do-centro-de-integracao-e-aprendizagem-de-linguas-e-culturas-cialc-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010**. Brasília, DF: OBMigra, 2021a. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Retratos_da_De%CC%81cada.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Brasília, DF: OBMigra, 2021b. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CIVIDINI, Fátima Regina. **Migrantes haitianos no Brasil (2010-2017): tensões e fronteiras**. 2018. 249f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

COLÉGIO ESTADUAL PADRE CARMELO PERRONE. **Projeto Político-Pedagógico**. Cascavel: SEED, 2023.

DAVID, Jean Bart. **Condições de vida e trabalho de imigrantes haitianos residentes no município de Cascavel/Paraná**. 2021. 127f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Unicef Brasil**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 nov. 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL dos Direitos Humanos. **Unicef Brasil**, 1948. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 nov. 2022.

DUARTE, Camila Correa Baptista. **Manifestações de preconceitos: a presença de haitianos em Pato Branco (PR)**. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

EBERHARDT, Leonardo Dresch. **Haitianos em Cascavel, Paraná: história, trabalho e saúde**. 2017. 212f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2017.

EXIME, Ethol. **Cooperação internacional na perspectiva da agricultura familiar no Haiti**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FREIRE, Paulo Paixão Alves. **Narrativas de imigrantes haitianos em Cuiabá: formação escolar e profissional como perspectivas de inserção social**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

FURMAN, Alan Daniel Cavalcante. Crianças haitianas na rede pública de ensino do Paraná. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA*, 11., 2020, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/11snsp/235480-CRIANCAS-HAITIANAS-NA-REDE-PUBLICA-DE-ENSINO-DO-PARANA>. Acesso em: 08 maio 2023.

GAFFURI, Evandro Luiz. **Os imigrantes haitianos, seu cotidiano e os processos de territorialização em Cascavel - Paraná**. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GALLI, Nelma dos Santos Assunção. **Imigração haitiana no Brasil: uma análise das políticas de inserção e perspectivas educacionais de haitianos adultos em Londrina – PR**. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

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

GRAMKOW, Cristina. **A política de assistência social em Foz do Iguaçu e os imigrantes: um diálogo necessário**. 2022. 144 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública em Região de Fronteira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

GREUEL, Izabel Cristina. **"Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) Daí é outra coisa"**: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau-SC. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 5, nº 3, p. 491-508, fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/LT9Dy9LTKdZTjnv5Snyqv4F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LE MOS, Neli de. **Imigração, religião e educação: uma leitura da presença dos haitianos em Joinville/SC**. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

MANFRIN, Ionara Ana. **A imigração haitiana no município de Palotina PR, 2010-2017**. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2019.

MANICA, Carmem Aparecida. **A migração haitiana e a inserção no mercado de trabalho na cidade de Cascavel/PR**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.

MARTINS, Carlos; EBERHARD, Fabiana. **Migração e cidadania: desafios da integração dos imigrantes haitianos no Brasil**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2014. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11203.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MARTINS, Maria da Graça. **A aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho**. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

MONTANHER, Juliane Daiane da Silva. Um estudo de caso no município de Maringá-PR: as crianças haitianas e suas experiências pregressas em seu país de origem. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 746–761, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68514> . Acesso em: 7 maio 2023.

MOURA, Maria Lourdes de. **Português como língua de acolhimento**: uma proposta de ensino-aprendizagem. 2020. 205f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

NÚMERO DE IMIGRANTES haitianos aumentou 50% em relação a 2017. **Tarobanews**, 16 de novembro 2018. Disponível em: <https://tarobanews.com/sobre-nos#:~:text=O%20Tarobanews%20%C3%A9%20um%20portal,a%20regi%C3%A3o%20de%20cada%20usu%C3%A1rio>. Acesso em: 19 nov. 2020.

NUNES, Lineker Alan Gabriel. **Migração e trabalho**: o caso dos haitianos em Cascavel, PR. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PAULA, Karlon Ferreira de. **Fundamento do direito à educação dos migrantes**: o caso contemporâneo dos haitianos no Brasil. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Atitus Educação, Passo Fundo, 2018.

PONCHECK, Dione do Rocio. **A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa**: limites, desafios e possibilidades. 2018. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1987.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da Educação Escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Ribeirão Preto: Paidéia, 2012.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini dos. **A inserção do invisibilizado**: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira - Paraná. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 30. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2021

SAVIANI, Dermeval. **A escola pública ao longo do século XX(1890-2001)**. 2004. 11 f. Monografia (Especialização) - III Congresso Brasileiro de História da Educação, Universidade Estadual de Campinas(Unicamp), Campinas, 2004.

SILVA, João Carlos da. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 25-32, dez. 2007. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/599/587>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SILVA, Marcos. Aula 6: educação escolar na época do império brasileiro. *In*: SILVA, Marcos. **História da Educação Brasileira**. São Cristóvão: CESAD, 2012. p. 88-104.

TEIXEIRA, Augusto Francisco. **Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS**. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, [s. l.], v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235209223.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

WERLANG , Mirtes Teresinha. **A presença cultural dos imigrantes haitianos, a partir de 2010, na cidade de Cascavel – PR**. 2021. 108f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.

ANEXOS

ANEXO A - RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ESTUDANTES HAITIANOS NO NRE DE CASCAVEL, POR ESTABELECIMENTO

RESULTADO CENSO.

RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ESTUDANTES HAITIANOS NO NRE DE CASCAVEL, POR ESTABELECIMENTO.

NOTA TÉCNICA:

1 - Nos anos de 2010 e 2011, não foram encontrados registros de estudantes haitianos no NRE.

CÓD. NRE	NRE	CÓD. MUN IBGE	MUNICÍPIO	CÓD. MEC	ESTABELECIMENTO	DEPENDÊNCIA	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41070224	ALBERTO S DUMONT C E EF M N	Estadual	0	0	0	1	1	0	10	17	59
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41070283	JOAO XXIII C M E I	Municipal	0	0	0	0	1	1	1	4	10
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41070330	TEOTONIO VILELA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	3	3	4
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41070348	THEOFANIO A MALTEZO E M EF	Municipal	0	0	0	0	2	3	6	10	23
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41154886	ANNA PARCHETA FRANUS C M E I	Municipal	0	0	0	0	0	0	1	1	1
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41358023	ANDRE LUIZ DA S PRESTES E M EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41358031	MARIA DESTEFANI GRIGGIO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	1	5	0
6	Cascavel	4103453	Cafelândia	41371704	ROSALIA MOTTER C M E I	Municipal	0	0	1	1	0	0	1	2	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41070879	ADOLIVAL PIAN E M EI EF	Municipal	0	0	1	2	0	2	4	7	11
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41070887	COLEGIO ADVENTISTA - EDUCACAO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	Privada	0	0	0	0	0	0	1	2	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41070909	ALOYS JOAO MANN E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	1	4	4	6
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41070917	ANA NERI E M EI EF	Municipal	0	0	0	1	1	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41070933	ANIBAL LOPES DA SILVA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41070984	ARTUR CARLOS SARTORI E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	2	2	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071000	ATILIO DESTRO E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	3	5
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071018	XIV DE NOVEMBRO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	1	1	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071026	CARMELO PERRONE C E PE EF M PROFIS	Estadual	0	0	3	4	16	31	63	84	94
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071123	CATARATAS C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	1	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071204	DIVANETE A B DA SILVA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071239	DULCE A S CUNHA E M PROFA EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071255	ELEODORO E PEREIRA C E EF M PROFIS	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071336	FLORENCIO CARLOS DE A NETO E M EI EF	Municipal	0	0	3	3	2	2	3	4	5
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071344	FRANCISCO VAZ DE LIMA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071387	HERMES VEZZARO E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	4	7
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071395	HORACIO R DOS REIS C E EF M	Estadual	0	0	0	0	2	9	13	30	49
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071441	INGLACIR L FARINA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	7	9	8	11	15
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071476	IVONE V DOS PASSOS E M PROF EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	2	2	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071506	JARDIM CLARITO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	3
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071522	FRANCISCO L DA SILVA C E PROF EF M PROF	Estadual	0	0	0	0	0	0	1	1	3
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071557	PEDRO CANISIO HENZ C E PE EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071565	JARDIM SANTA CRUZ C E EF M	Estadual	0	0	0	0	2	3	5	5	7
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071590	JOSE A B ORSO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	4	4	5	10	7
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071603	JOSE BALDO E M EI EF	Municipal	0	2	2	6	22	24	24	24	25
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071638	JOSE H TEIXEIRA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	1	1	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071654	JULIA WANDERLEY C E PROF EF M	Estadual	0	0	0	0	0	2	2	3	14
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071662	JUSCELINO KUBITSCHKE E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	1	1	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071719	LUIS CARLOS RUARO E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	1	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071735	LUIZ V PEREIRA E M EI EF	Municipal	0	0	0	1	2	0	1	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071751	MANOEL L POMPEU E M EI EF	Municipal	0	0	1	2	12	17	25	21	21
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071760	MARCOS C SCHUSTER C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	1	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071808	MARIA MONTESSORI E M EI EF	Municipal	0	0	3	9	9	9	6	5	5
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071824	MARIA T ABREU FIGUEIREDO E M EI EF	Municipal	0	0	2	0	0	0	1	3	5
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071840	MARIO P DE CAMARGO E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	1	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071867	MAXIMILIANO COLOMBO E M EI EF	Municipal	0	0	0	3	3	3	3	3	5
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071883	NICANOR S SCHUMACHER E M EI EF	Municipal	0	0	0	1	1	1	0	0	0

6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071905	NOSSA SRA DA SALETE E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071913	NOSSA SRA AUXILIADORA COL EI-EF-EM	Privada	0	0	0	1	1	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071948	OLINDA T DE CARVALHO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	3	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071956	OLIVO FRACARO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	4	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41071972	CENTRO EST EDUC PROFIS PEDRO B NETO	Estadual	0	0	0	0	2	2	2	7	17
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41072057	QUINTINO BOCAIUVA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	2	3	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41072090	RUBENS LOPES E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	1	2	1	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41072120	SANTOS DIJUMONT C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	1	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41072138	SAO CRISTOVAO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	1	3	6	13
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41072200	TEOTONIO VILELA E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	2	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41072227	TEREZINHA P CEZAROTTO E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41072308	WILSON JOFFRE C E EF M N PROFIS	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41143795	EDISON PIETROBELLI E M EI EF	Municipal	0	0	0	1	0	2	2	2	5
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41143833	CEEBJA PROFA JOAQUINA M BRANCO EF M	Estadual	0	0	0	0	2	7	26	41	60
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41152620	EMANUEL BOTTINI PORTES C M E I	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41152638	MIGUEL LIBA C M E I PROF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41152670	CECILIA ALVES RIOS DE LIMA C M E I	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41154630	MARILZA PADILHA R ARRUDA C M E I PROF	Municipal	0	0	0	0	1	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41154630	MARILZA PADILHA ROCHA ARRUDA PROFA - C M E I	Municipal	0	0	0	1	0	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41159241	MARIA AP FAGNANI SOARES E M PROFA EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	4	3	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41355032	ITAGIBA FORTUNATO C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	1	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41356837	IEDA BAGGIO MAYER C E EF M	Estadual	0	1	1	0	1	1	2	1	3
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41361733	MARIO QUINTANA C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	1	1	1	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41368185	VICTORIO E ABROZINO C E PROF EF M PROF	Estadual	0	0	0	1	2	9	11	8	15
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41376862	NOSSA SENHORA DOS ANJOS CTRO EDUC	Privada	0	0	0	1	2	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41377419	SILVIA G V FABRO C M E I PROFA	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	1	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41377427	MARIA DOS P N DA SILVA E M PFA EI EF	Municipal	0	0	1	2	4	7	9	16	31
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41379020	GLADIS MARIA TIBOLA E M PROFA EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	1	1	2
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41379047	DILAIR S FOGACA E M PROFA EI EF	Municipal	0	0	0	1	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41380940	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL PASSIONISTA JOAO PAULO II	Privada	0	0	0	1	1	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41381475	PRIMEIROS PASSOS CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	Privada	0	0	1	0	0	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41382994	SAO FRANCISCO DE ASSIS CTRO DE EDUC INF	Privada	0	0	0	1	1	1	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41383036	SAO GABRIEL C M E I	Municipal	0	0	0	0	1	2	1	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41386477	PINTANDO 7 E EI EF	Privada	0	0	0	0	0	0	0	1	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41386485	CENAP - CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO BASICA PARA JOVENS E ADULTOS - EFMP	Privada	0	0	0	0	0	0	1	1	1
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41392256	PAULO FREIRE CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO BASICA PARA JOVENS E ADULTOS	Municipal	25	2	0	0	0	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41392256	PAULO FREIRE CMEBIA EF	Municipal	0	0	5	5	11	19	35	20	12
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41401026	SENAI - CASCABEL	Privada	0	0	0	0	0	0	1	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41401026	SENAI CASCABEL	Privada	0	0	0	0	0	0	0	11	8
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41602048	INSTITUTO DE EDUCACAO INFANTIL JARDIM UNIVERSITARIO	Privada	0	0	0	1	0	0	0	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41602935	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL PEDRO DAMBROS	Municipal	0	0	0	1	4	2	1	0	0
6	Cascavel	4104808	Cascavel	41602935	PEDRO DAMBROS C M E I	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4105300	Céu Azul	41075757	LEONCIO CORREIA E M EF	Municipal	0	0	0	0	0	1	0	0	0
6	Cascavel	4124020	Santa Tereza do Oeste	41075129	SANTA TEREZA DO OESTE C E EF M	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4124020	Santa Tereza do Oeste	41360893	LEVINO JORGE WEIDMANN E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4124020	Santa Tereza do Oeste	41384911	NATALINO REDIVÓ C M E I	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Cascavel	4127858	Três Barras do Paraná	41075250	CARLOS GOMES E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	2	0	0	0	0
6	Cascavel	4128559	Vera Cruz do Oeste	41079329	ATILIO CARNELOSE E M EI EF	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: SEED/DPGE/DGDE - Gestão de Dados - CENSO - Base gerada na data de 28/07/2023.

Técnico: W. Souza.