

## **Análises do projeto “Escola sem Fronteiras”: a integração de alunos haitianos em duas escolas da rede municipal de Contagem/MG**

*Analysis of the “Escola sem Fronteiras” project: the integration of Haitian students in two schools in the municipal network of Contagem / MG*

**Roberta Garcia**

Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola Municipal Nilza de Lima Sales  
garciaroberta38@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7440-3185>

**Juliana Machado**

Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola Municipal Padre Machado  
julianamachado915@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3519-0698>

**Resumo:** O Brasil é um dos países que apresenta um crescente movimento em criação de medidas específicas para a recepção do público migrante. Entre eles, os haitianos se destacam. Por ser interesse maior para a produção deste artigo, focaremos na situação de haitianos matriculados em escolas de Contagem / MG. Para tanto, apresentaremos algumas ações propostas no projeto *Escola Sem Fronteiras*, considerado pelo Departamento de Educação em Ações Afirmativas e Diversidade e pela Secretaria de Educação de Contagem como um dos instrumentos mais importantes para o acolhimento desses imigrantes. Para gerar materiais de análise para a elaboração de tese de doutorado, fizemos pesquisas de campo em duas escolas, a fim de traçarmos paralelos entre o que se propõe no projeto e sua implementação efetiva nas instituições educacionais. Como conclusão, expressamos reflexões, por meio da discussão sobre medidas que, em nossa visão, se revelaram potenciais e sobre aquelas que precisam ser reconfiguradas.

**Palavras-chaves:** Políticas de acolhimento; Ensino; Imigrantes haitianos; Escolas públicas.

**Abstract:** Brazil is one of the countries that presents a growing movement in the creation of specific measures for the reception of the immigrant public. Among them, Haitians stand out. As it is of greater interest for the production of this article, we will focus on the situation of Haitians enrolled in schools in Contagem / MG. To this end, we will present some actions proposed in the *School Without Borders* project, considered by the Department of Education in Affirmative Actions and Diversity and by the Education Department of Contagem as one of the most important instruments for welcoming these immigrants. In order to generate analysis materials for the preparation of the doctoral thesis, we conducted field research in two schools, in order to draw parallels between what is proposed in the project and its effective implementation in educational institutions. As a conclusion, we express reflections, through the discussion of measures that, in our view, have proved to be potential and those that need to be reconfigured.

**Keywords:** Host policies; Teaching; Haitian immigrants; Public schools.

### **Introdução**

O cenário da sociedade brasileira do século XXI tem se reconfigurado devido a uma realidade cada vez mais consistente no que se refere ao contexto das diversidades culturais e linguísticas. Esta heterogeneidade deve-se, em grande parte, à intensidade de fluxos migratórios internacionais. Por esse motivo, o país apresenta um crescente movimento a respeito de criação de medidas específicas para a recepção de diversos públicos de imigrantes, entre eles, aqueles que procuram refúgio no Brasil.

Nesse sentido, passou a vigorar aqui, desde 1954, a acolhida a imigrantes em situação de refúgio, ancorada na criação do Estatuto dos Refugiados de 1951<sup>24</sup>. No estatuto, firmado em Genebra, durante a Convenção das Nações Unidas, a categoria de refugiado foi definida como aquele que

[...] em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1951).

Contudo, o advento de novas circunstâncias que fomentaram a necessidade de refúgio tornou tal definição limitante temporal e geograficamente, uma vez que se restringia àqueles envolvidos nos acontecimentos de “1º de janeiro de 1951”. Dessa forma, desejando estender as garantias constantes no estatuto a todos os refugiados, a ONU, via Protocolo de 1967<sup>25</sup>, redefiniu o termo “refugiado” como sendo qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras “em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951” e “como consequência de tais acontecimentos” não figurassem [...] (ONU, 1967).

Adiante, em 1997, com a sanção da Lei No. 9474, que criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)<sup>26</sup>, definiram-se os refugiados como todo indivíduo que procura o Brasil, devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa, ou não queira acolher-

---

<sup>24</sup>Disponível

em:<[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)>. Acesso em 30 ago. 2016.

<sup>25</sup> Disponível em:

<[http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo\\_de\\_1967\\_Relativo\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados)>. Acesso em 24 jan. 2018.

<sup>26</sup>Disponível em:< <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em 30 ago. 2016.

se à proteção de tal país; não tendo nacionalidade e estando fora do país onde de sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas anteriormente; devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997).

Mais recentemente, o Brasil implementou a nova Lei de Migração Nº 13.445/2017. Entre suas principais medidas, está a inclusão de refugiados, bem como todos os integrantes de grupos vulneráveis e indivíduos em condição de hipossuficiência econômica, na isenção de pagamentos de taxas e emolumentos consulares para a concessão de vistos, ou para a obtenção de documentos de regularização migratória. A Lei assegura o acesso igualitário e livre dos migrantes a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. Além disso, estabelece cinco tipos de vistos, entre eles o temporário, que reforça a acolhida humanitária ao imigrante de “qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário” (BRASIL, 2017). Como se pode perceber, tal iniciativa facilita o recrudescimento do processo de migração e favorece ações de integração social.

Segundo as estimativas do CONARE, o número de estrangeiros que chegam ao Brasil cresce exponencialmente: o número total de solicitações de refúgio passou de 966, em 2010, a 28.670, em 2015. Já em 2017, conforme o *site Migramundo*<sup>27</sup>, dados do CONARE demonstram que o país registrou um aumento nas solicitações de refúgio (228%), contabilizando 33.865 pedidos, o maior número registrado até hoje. Os venezuelanos representam 52,75% das solicitações, seguidos pelos cubanos (7,01%), haitianos (6,97%), angolanos (6,01%) e chineses (4,32%).

Tomada como interesse maior para a produção deste artigo, focaremos na situação dos haitianos que têm migrado para o Brasil, desde 2010, por causa da devastação causada por um terremoto. Os haitianos, entretanto, não se caracterizam no conceito de refugiados, conforme a Lei 9.474/97, já que seu fluxo migratório é fruto de um processo cujas causas não envolvem circunstâncias descritas no documento oficial, mas sim catástrofes naturais. Muitos desses imigrantes encontraram abrigo no estado de Minas Gerais. Segundo pesquisa feita por professores da Pontifícia Universidade Católica/MG (PUC/MG)<sup>28</sup>, estimou-se cerca de 3.000 haitianos vivendo na região

<sup>27</sup> Dados do portal G1, divulgados pelo site Migramundo. Disponível em :< <http://migramundo.com/o-que-os-pedidos-de-refugio-mostram-sobre-as-migracoes-no-brasil-em-2017/> >. Acesso: 17 jan. 2018

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.otempo.com.br/cidades/haitianos-migram-novamente-1.1389896>. Acesso em 24 jan. 2018.

metropolitana de Belo Horizonte, no fim de 2015, a maioria residente em Contagem (49%). Esses dados se tornaram a motivação basilar para o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, que é parte integrante da elaboração de tese de doutorado, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nosso objetivo principal era perscrutar de que modo é feita a integração desses imigrantes, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental (EF) e na Educação de jovens e adultos (EJA), em escolas públicas de Contagem/MG. Para tanto, dedicamo-nos à investigação de medidas tomadas por órgãos públicos para a efetivação da integração de alunos haitianos.

Nessa conjuntura, um dos projetos mais importantes relativos ao acolhimento dos haitianos na cidade referenciada, consoante com a visão de órgãos institucionais, como o Departamento de Educação em Ações Afirmativas e Diversidade (DECADI) e a Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC), é o *Escola Sem Fronteiras: um olhar e muitas ações para a inserção de imigrantes através da educação no município de Contagem*. Portanto, intentamos, neste artigo, analisar algumas das propostas do projeto, fazendo um paralelo com a realidade de sua implementação em duas escolas municipais de Contagem.

Além da presente introdução, este artigo conta com outras quatro seções. Na primeira, apresentaremos um panorama sobre a situação de imersão dos haitianos em Contagem/MG. A segunda seção será dedicada a apresentação de nossa fundamentação teórica. Seguindo, faremos a apresentação e a análise do projeto “Escola Sem Fronteiras”. Na quarta seção, traremos análises sobre a implementação do projeto nas escolas, observando alguns aspectos positivos e aqueles que precisam ser ressignificados. Por fim, nas considerações finais, apresentaremos propostas que podem auxiliar na integração dos haitianos.

### **Imersão dos haitianos no município de Contagem/MG**

Segundo Fernandes e Castro (2014), os problemas políticos e sociais são vivenciados pela população haitiana há séculos. Em 2010, o país foi devastado por um terremoto, causando a morte de milhares de pessoas e afetando drasticamente sua infraestrutura econômica e habitacional. Em 2012, dois furacões, denominados *Issac* e *Sandy*, contribuíram para um forte impacto na produção agrícola, uma das mais importantes fontes de recursos econômicos do país (*idem*). Por fim, outro furacão, o *Matthew*, em 2017, desencadeou uma forte tempestade, destruindo casas e matando mais de 100 pessoas no Haiti. Tais circunstâncias impeliram um abandono do país por grande parcela da

população, em busca de melhores condições de vida. Dentre outros países que compõem a rota escolhida pelos haitianos, o Brasil tem se destacado.

Fatores de diferentes ordens contribuíram essa migração. Um deles é a legislação brasileira, que, como consta acima, garante direitos fundamentais para a imersão dos migrantes. Tal fluxo dividiu a opinião da sociedade brasileira entre os que viam a chegada dos haitianos como um tipo de invasão, e os que viam sua migração como uma questão de solidariedade. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Imigração – CNIg, considerando o agravamento das condições de vida da população haitiana, concedeu, em 2012, por meio de Resolução Normativa n.º 97, visto humanitário permanente pelo prazo de cinco anos aos haitianos (FERNANDES & CASTRO, 2014).

Dessa forma, ocorre, ainda hoje, a imersão de milhares desses imigrantes, no Brasil. Todavia, vale refletir sobre a forma como tem se efetivado a sua integração. Para tanto, delimitamos nossa pesquisa a análises do acolhimento de imigrantes haitianos, no município de Contagem/MG. Mais especificamente, intentamos verificar como acontece o acolhimento dos haitianos matriculados no EF e na EJA, em escolas públicas desse município, principalmente referente ao aprendizado da Língua Portuguesa. Sendo assim, para a geração de dados de nossa pesquisa, o ponto de partida foi uma conversa com uma funcionária responsável pelo DECADI, na SEDUC, que nos apresentou um dos projetos de maior relevância para a integração dos haitianos, no âmbito educacional, de acordo com a visão desses órgãos institucionais: o projeto *Escola Sem Fronteiras*. Após analisarmos suas propostas mais profundamente, partimos para a pesquisa de campo em escolas que receberam alunos haitianos, com a finalidade de averiguarmos como a implementação do projeto está sendo efetivada na realidade dessas instituições educacionais. Em seguida, fizemos um paralelo entre as propostas e a sua efetivação.

## **Fundamentação teórica**

Para fundamentar este trabalho, filiamo-nos à perspectiva da *Linguística Aplicada Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e *Transgressiva* (PENNYCOOK 2006). Consideramos, ainda, importante nos basear estudos de Maher (2007), sobre *interculturalidade e educação do entorno* e apresentar as especificidades do ensino de Português Língua de acolhimento (PLAc), de acordo com São Bernardo (2016).

## **Linguística Aplicada Indisciplinar/ Transgressiva**

Sobre a Linguística Aplicada Transgressiva (LAT), Pennycook (2006, p. 67) define como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos [...] uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. Em consonância com tal perspectiva, Moita Lopes (2006, p. 20), argumenta que uma Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)

não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas com que se defronta [...] ao contrário, a LAI procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados.

Em sua visão, grande parte dos trabalhos filiados à Linguística Aplicada (LA) tende a “apagar a natureza do sujeito social, descorporificando sua história” (*idem*). Daí a necessidade em repensar outros modos de teorizar, que sejam relevantes nas ciências sociais, e apontem novos direcionamentos para as investigações em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, p.14).

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) defende a LAI como uma alternativa para a pesquisa, que, por sua natureza autorreflexiva, leva em conta as visões de mundo, os valores e crenças de seus proponentes. Em vista disso, Moita Lopes apresenta sua visão de LA como *Indisciplinar*, a qual representa

[Um] a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que **tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade**, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também **colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la**. (MOITA LOPES, 2006, p. 27, grifos nossos)

Sob tal perspectiva inscrevemos a presente pesquisa. Pensamos que conhecer mais de perto a realidade em que vivem os estudantes haitianos é uma maneira de contribuir não apenas com a aprendizagem da língua, mas também com sua inserção na sociedade que os acolhe.

### **O ensino para grupos minoritários: a *Interculturalidade* e a *Educação do entorno***

Ao discutir projetos educacionais voltados às especificidades linguísticas e culturais de grupos

minoritários<sup>29</sup>, Maher (2007, p. 257) considera fulcral a articulação de três cursos de ação: “o *fortalecimento político*, o *amparo legal*, e a *educação do entorno*” (grifos do autor). Sua proposta é sustentada na abordagem do “Multiculturalismo”, ou “Interculturalidade”, tendo em vista o alcance de projetos emancipatórios voltados a esse grupo, que, conforme a autora, são preponderantes para o seu empoderamento ou para o “*fortalecimento político*”.

Nesse sentido, Maher (2007, *idem*) adverte que “não basta as minorias brasileiras [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, modificado”, deixando claro que o distanciamento da condição de marginalizados ultrapassa a conscientização de direitos. Portanto, segundo a autora, é preciso um *deslocamento ideológico*, uma *politização*, que pode ser destacada como um dos pilares fundamentais ao exercício da cidadania. Assim, tal proposta pedagógica deve se engajar às *leis* existentes e à *educação do entorno*.

Quanto ao amparo legal, Lopez (2016) assevera a importância da existência de leis, mas destaca que elas não garantem o exercício dos direitos aos grupos minoritários, uma vez que muitos deles desconhecem tais direitos. Isso nos leva a refletir sobre a preponderância do terceiro curso de ação elencado por Maher (2007): a *educação do entorno*. Conforme a autora, ações para a educação do entorno, que levem à conscientização e ao respeito às diferenças, são cruciais quando se pretende o fortalecimento de grupos minoritários. Anteriormente à discussão sobre a educação do entorno, abordaremos conceitos importantes para seu entendimento: *Cultura e Multiculturalismo*. Segundo Maher (2007, p. 261 -262),

Cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

Nesse sentido, a autora considera essencial a compreensão da cultura como produção sócio-histórica, uma vez que ela não é só *pensada*, mas *vivida*. É importante considerar a afirmação de Maher de que a cultura também não constitui um todo homogêneo; ao contrário, pode ser alvo de disputas, sendo entendida como uma “multiplicidade de discursos”, em interações (MAHER, *op. cit.* p.262). Para a autora, não existem culturas puras ou culturas contaminadas/mestiças; inversamente, podem ser consideradas *híbridas*, que, em processo de transformação, são influenciadas constantemente, por isso consideradas *criativas*.

---

<sup>29</sup> Segundo a autora, o termo *minoritários* é utilizado em um sentido político, não necessariamente demográfico.

Na contramão das considerações sobre cultura apresentadas até o momento, estão duas vertentes do *Multiculturalismo* demonstradas por Maher (*op. cit.*, p.259): o “*Conservador*<sup>30</sup> e o *Liberal*” (grifos do autor). Na primeira, a autora destaca aqueles que defendem os modelos e as práticas escolares eurocêntricas, deslegitimando tudo que não seja hegemônico e acreditam que “o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores”. Por sua vez, o *Multiculturalismo Liberal* propõe uma educação baseada na interculturalidade.

Para Maher (2007), tanto o *Multiculturalismo Conservador*, quanto o *Liberal* apresentam visões equivocadas de cultura, como se o conceito se referisse a uma “coisa, ou um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (MAHER, *op. cit.*, p.261). Tais perspectivas são tratadas pela autora como abordagens acríticas. Em oposição, Maher defende um conceito de cultura que sustenta o *Multiculturalismo crítico* ou a *Interculturalidade*. Em consonância aos estudos anti-hegemônicos, o Multiculturalismo Crítico reconhece uma educação que favoreça a conscientização de formas de dominação, na intenção de desvelar as estratégias utilizadas para justificar “uma pretensa superioridade de indivíduos ou grupos sociais em relação a outros” (MAHER, *ibidem*, p.264).

Quanto às práticas educativas, em uma visão crítica do *Multiculturalismo*, Maher (2007) considera relevante que as diferenças não sejam apenas toleradas, mas problematizadas, levando em conta as relações de poder preexistentes. A autora apresenta uma proposta viável: o diálogo entre as culturas, e uma “negociação” das relações de poder, para construir relações mais igualitárias. Nesse sentido, vale salientar que o ensino de PLAc deve levar em conta a interculturalidade como prática inerente à educação do entorno e propor projetos educacionais que visem ao empoderamento de grupos minoritários e ao respeito às especificidades linguísticas e culturais dos alunos imigrantes.

### **Especificidades do ensino de PLAc: uma ação integrante**

A chegada cada vez mais constante de alunos estrangeiros, sejam eles imigrantes ou refugiados, exige do professor de Língua Portuguesa uma ressignificação no trabalho em sala de aula. Cumpre destacar que uma das dificuldades vem da falta de conhecimento das especificidades que determinam o ensino de português a alunos falantes de outras línguas. Tal dificuldade pode decorrer do fato de que, até o presente momento, poucas universidades brasileiras contemplam disciplinas

---

<sup>30</sup> Termo determinado por McLaren, 2000, *apud* Maher, 2007.

voltadas ao ensino da Língua Portuguesa a imigrantes. Este fato impede o futuro professor de ter conhecimento sobre abordagens metodológicas, métodos, materiais utilizados especificamente para esse público, além do processo de inter-relação entre o aluno estrangeiro e a sociedade de imersão. Sendo assim, os educadores costumam reiterar o processo de ensino utilizado em língua materna, em sua maioria, com base em construções sistêmicas e abstratas. Contudo, tratando-se de PLAc, as especificidades das práticas educacionais são diferentes do ensino de Português Língua Materna (PLM). Adotamos, em nossa pesquisa, o conceito definido por São Bernardo (2016), para quem o PLAc

transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Lopes e Diniz (2017) conceituam o PLAc como uma subárea de Português Língua Adicional (PLA), dedicada à pesquisa e ao ensino da Língua Portuguesa a imigrantes em situação de vulnerabilidade, com destaque aos “deslocados forçados<sup>31</sup>”. É importante dizer que os aspectos que diferenciam as especificidades do ensino de PLM do ensino de PLAc estão no fato de que, no último, deve-se levar em conta o caráter intercultural, além de aspectos humanitários. Dessa forma, no ensino de PLAc, devem-se priorizar não só os fatores linguísticos, mas também as condições psicossociais, as perspectivas sociais e o afastamento dos laços linguístico-culturais do país de origem. Além disso, os imigrantes trazem consigo as expectativas para o futuro e a necessidade imediata de integração social. Portanto, o ensino da língua não figura apenas como ferramenta de comunicação, representa, antes, um elemento de amparo a um território social e culturalmente desconhecido. Como enfatiza Grosso (2010), em PLAc, a proficiência na língua-alvo interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que o imigrante se encontra.

Portanto, um dos grandes desafios do ensino de PLAc é o desenvolvimento de habilidades de uso na língua-alvo, levando-se em consideração a interseção de conhecimentos e a capacidade de analisar a sua própria cultura e a cultura do outro, para que o imigrante se torne mais atuante no novo contexto social de imersão (BYRAM & ZARATE, 1997, p. 53). Dessa forma, como São Bernardo (2016, p. 55), acreditamos que se deve ensinar uma língua estrangeira criticamente, de modo a “transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica”, com a

---

<sup>31</sup> Lopes e Diniz (2017) definem como *deslocados forçados* tanto os refugiados quanto os imigrantes de diferentes processos de migração de crise, incluindo os que recebem vistos humanitários, como os haitianos.

finalidade de que os alunos alcancem a cidadania intercultural e se sintam confiantes em sua própria identidade.

### **O Projeto Escola sem Fronteiras**

De acordo com Boswell (2004, p. 228), o termo integração envolve as dimensões cultural, social, econômica e política: a primeira requer conhecimento da língua do país de destino, bem como compreensão das normas básicas de sua sociedade; a segunda refere-se à inserção do imigrante no sistema educacional e em ações voltadas para promoção do bem-estar; já a terceira é determinada pelo acesso do imigrante ao mercado de trabalho; por fim, a quarta dimensão assegura ao imigrante participar do processo político.

Para Mazzotta (1982) existem três tipos de integração para os alunos: a física, a funcional e a social. Segundo o autor, a integração física caracteriza-se por diminuir a distância espacial entre os alunos estrangeiros e os alunos nativos. Já a integração funcional consiste em diminuir a distância dos recursos, proporcionando a utilização dos mesmos equipamentos e recursos educacionais a todos os estudantes. Por fim, a integração social refere-se à diminuição da “falta de contato com os outros e do sentimento de isolamento” (MAZZOTTA, 1982, p. 43)

Com base nos paradigmas, aqui referenciados, passamos a analisar se as ações de integração aos alunos haitianos vão ao encontro das propostas do projeto *Escola Sem Fronteiras*, em duas escolas de Contagem/MG. Conforme dados da SEDUC, desde 2010, a rede municipal atende em suas escolas 49 alunos estrangeiros, com maior número no Ensino Fundamental: 36 estudantes. O restante se divide da seguinte forma: 6 na educação infantil, 5 no ensino médio e 6 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para atender a esse novo público, uma das ações do DECADI, em 2015, foi a implementação do projeto *Escola sem fronteiras*, cujo principal objetivo é promover a inclusão escolar dos alunos imigrantes — majoritariamente haitianos —, por meio de estratégias pedagógicas.

O projeto *Escola sem fronteiras* possibilita um primeiro passo para o acesso ao direito universal da educação. Uma das estratégias implementadas foi a contratação de um oficinairo cultural e linguístico, de nacionalidade haitiana, com domínio dos idiomas francês e crioulo haitiano e com proficiência avançada em português. Sua organização se dá em torno dos quatro eixos apresentados abaixo:

EIXO 1: Assessoramento às crianças, jovens e adultos haitianos matriculadas nas escolas municipais;

EIXO 2: Fortalecimento das ações comunitárias da população atendida;

EIXO 3: Capacitação de Agentes Públicos sobre as temáticas de populações imigrantes e itinerantes; EIXO 4: Formação de professores para desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas, referentes ao trabalho com os imigrantes e itinerantes. (LEITE & CRUZ, 2015, p. 31).

Nesta pesquisa, interessam-nos, especialmente, os eixos 1 e 4, que estão vinculados ao atendimento aos haitianos matriculados no EF e na EJA. Conforme detalhamento do projeto, as ações relativas ao primeiro eixo consistem em traduções de bilhete, histórico escolar e materiais informativos, promovendo uma aproximação linguística entre estudantes, pais e escola. Há também a promoção de monitorias financiadas por ONGs, que repassam verbas à SEDUC, para o auxílio nas dificuldades linguísticas desses alunos. O documento menciona, ainda, um curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), que alcançou 80 alunos adultos. Quanto ao quarto eixo, formação de professores, o que se constata é a oferta de oficinas de francês a profissionais da educação.

Apresentados aspectos importantes do projeto, podemos dizer que algumas de suas propostas estão de acordo com os parâmetros de integração aqui referenciados, a começar pela integração física, ao facilitar a matrícula de imigrantes nas salas de aula; a integração funcional, proposta por meio de traduções de bilhetes e de materiais informativos para os idiomas crioulo e francês, de oferta de monitoria em Língua Portuguesa aos imigrantes do EF e de aulas de francês aos professores. Já a integração social envolve o acolhimento humanizado aos imigrantes, por uma aproximação de estudantes, pais, escola e comunidade. Entretanto, nosso questionamento é sobre como tais propostas estão repercutindo na realidade dos estudantes e como estão contribuindo para o aprendizado da Língua Portuguesa.

Nosso interesse em focar no ensino-aprendizado da língua, deve-se ao fato de defendermos que a barreira linguística é um dos principais fatores que ocasionam a dificuldade na imersão social dos imigrantes, já que o domínio da língua-alvo, conforme Cabete (2010), é um dos fatores basilares na integração desses sujeitos. Nesse prisma, conhecermos de perto os alunos e sabermos dos professores como ocorre o ensino de Língua Portuguesa para os imigrantes pode ser visto como uma forma de auxiliar em propostas que visem à inserção social.

### **Pesquisa de campo em escolas de Contagem/MG**

Esta pesquisa está embasada em uma metodologia de natureza qualitativa (BORTONIRICARDO, 2008), a qual possibilita reflexões sobre a situação social em que vivem os alunos e sobre suas relações com a aprendizagem da língua, tendo em vista a análise de suas histórias de vida e de

características culturais de seu país de origem. Com base no paradigma qualitativo pretendemos analisar os dados gerados por meio de um Estudo de Caso, que possibilitará a descrição e interpretação pormenorizada de estratégias de acolhimento de alunos haitiano, matriculados no EF e no EJA, e a comparação com ações previstas no “Projeto Escolas sem Fronteiras”. Para gerarmos registros que fundamentassem nossa análise, fizemos pesquisas de campo em duas escolas da rede municipal, na periferia de Contagem/MG, onde coletamos dados relevantes, com a devida anuência da direção escolar. Para isso, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: observações de aulas; gravação em vídeos de interações em sala de aula; notas de relatos de duas professoras de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, uma professora do EJA, dois alunos do EF e três alunos do EJA. No total, foram observadas e gravadas 30 aulas, no Ensino Fundamental, e 20 aulas, no EJA.

Inicialmente, o interesse pelo tema de nossa pesquisa de doutorado – o ensino de PLAc a imigrantes haitianos – surgiu em decorrência da leitura de uma reportagem do Jornal *O Tempo*<sup>32</sup>, de Contagem/MG. Seu conteúdo, relatava a história de oito estudantes haitianos do EF de uma escola estadual desse município. Entre aspectos relacionados às dificuldades desses alunos quanto ao aprendizado da língua, foi noticiada a falta de uma ação política específica voltada ao ensino dos imigrantes na rede estadual mineira. A reportagem falava da falta de formação dos professores e de intervenções que ficam a cargo das escolas, como: “encaixar” os estrangeiros em turmas de alfabetização, independentemente da idade, para depois reclassificá-los, e contar com profissionais da biblioteca, da secretaria e com alunos imigrantes com mais habilidades no uso da língua para dar um “reforço” aos que têm mais dificuldades. (JORNAL *O TEMPO*, 2016).

Fomos, então, até a escola referida, a fim de tomar nota de relatos de professores e de alunos sobre como ocorria o ensino de Língua Portuguesa aos imigrantes. Três professores de Língua Portuguesa tiveram o mesmo discurso, no sentido de que o ensino foi conflituoso, já que não se sentiam preparados para interagir com os haitianos. Uma das alunas haitianas, de 13 anos, nos disse que frequentava aulas de manhã, em uma turma de alunos com faixa etária entre 8 e 9 anos, para ser auxiliada pela irmã mais nova, que tinha mais habilidades linguísticas, e os chamados “reforços” eram feitos por funcionários da secretaria e da biblioteca, segundo nos informaram tais profissionais.

A visita à escola acima mencionada foi apenas o ponto inicial de nossa pesquisa de campo.

---

<sup>32</sup> Disponível em: < <http://www.otempo.com.br/cidades/alunos-imigrantes-sofrem-com-adapta%C3%A7%C3%A3o-em-escolas-p%C3%BAblicas-1.1325479>>. Acesso em: 30 ago. 2016

Como pretendíamos comparar as propostas do projeto *Escolas sem Fronteiras*, que é um aporte utilizado pela SEDUC, com o que acontece realmente na prática, consideramos viável aprofundar a pesquisa de campo em escolas municipais. Para isso, investigamos, por meio de ligações telefônicas, todas as escolas que receberam alunos haitianos no município. Em algumas, encontramos resistência para a implementação da pesquisa. No entanto, encontramos duas escolas muito receptivas. Por isso, decidimos desenvolver o Estudo de Caso nessas instituições.

Para análises dos dados, tomamos como categorias os eixos 1 e 4 do projeto *Escolas sem Fronteiras*, descritos na seção anterior, por serem os focos temáticos de nossa pesquisa. Quanto ao eixo 1, verificamos, na escola do EF, a monitoria com dois alunos haitianos realizada da seguinte forma: ocorria fora de sala de aula, no horário regular; não havia um planejamento e sistematização no trabalho da monitora, que ensinava com improvisos, como mímica ou desenhos. Devemos ressaltar que a monitora é graduanda em Letras, mas não tem experiência em dar aulas de PLAc. Por certo, medidas como essas não têm caráter intercultural desejado no ensino de PLAc, uma vez que não se faz a inclusão desses alunos nas atividades escolares com os nativos. Já na escola da EJA não havia monitoria. As dificuldades linguísticas dos alunos eram, de certa forma, sanadas pelos funcionários e professores.

Nesse sentido, argumentamos que uma escola que pretende efetivar a integração de alunos imigrantes não deve se caracterizar apenas por recebê-los e delegar a outros a responsabilidade de ensiná-los, mas sim por garantir oportunidades de participação, a fim de impedir o seu isolamento (MITTLER, 2003). De acordo com Mantoan (2006), de nada adianta dizer que se faz integração se a instituição não está aberta a novos conhecimentos, deixando de valorizar e respeitar diversos tipos de cultura e diferentes maneiras de aprender. Com essas ponderações, queremos dizer que não é válido fazer somente a integração física dos alunos, por meio da matrícula, e não cumprir com as integrações social e funcional. Decerto, os três tipos de integração devem aliar-se, para que não se corra risco de praticar a exclusão social. Ademais, o fato de as monitoras não terem experiência na área de PLAc é uma adversidade, na medida em que esse ensino exige uma qualificação, para que seja feita uma intervenção adequada às suas especificidades.

As análises de nossas observações e gravações, em salas de aula e os relatos dos profissionais e dos estudantes envolvidos levaram-nos às seguintes constatações: tanto no EF quanto na EJA, a metodologia e as estratégias do ensino de Língua Portuguesa são as mesmas, para os estudantes nativos e para os imigrantes, o que nos leva a pensar que se, muitas vezes, a forma como se ensina a língua pode causar dificuldades até aos alunos que têm o PLM, aos estrangeiros as dificuldades

poderiam ser ainda mais complexas.

Na EJA, os três alunos haitianos estão inseridos em uma turma de pré-alfabetização. A turma conta com 10 alunos, incluindo os imigrantes. Maior parte desses estudantes possuem deficiências intelectuais, conforme o relato da professora, que se baseou em laudos clínicos apresentados à administração da escola. Segundo informações dos professores e dos alunos, sabemos que um dos alunos haitianos está há apenas quatro meses no Brasil; por isso, não entende e não fala muito bem a língua; o segundo e o terceiro estão aqui há mais de um ano e têm um nível mais avançado na oralidade. Entretanto, ainda que entendam bem algumas falas da professora, os alunos dizem que não conseguem processar os comandos das tarefas. Por isso, os haitianos apresentam grandes dificuldades em realizar tarefas de leitura e de produção escrita. As atividades em Língua Portuguesa são simples, como formação de palavras, por meio de sílabas ou palavras cruzadas em que o aluno apenas decodifica e marca as palavras, sem saber os seus significados, além de cópia de pequenos textos.

Assim, considerando o perfil da turma e as atividades, é propício dizer que, embora tenham gana em aprender a língua, por considerarem um forte acesso a melhores condições laborais, como foi relatado pelos próprios alunos, eles não conseguem avançar de forma profícua no aprendizado da língua. Por outro lado, os professores, sem nenhum tipo de formação em relação ao PLAc, dão o melhor de si, na intenção de auxiliar na aprendizagem desse público. Podemos dizer, então, que, em decorrência da fragilidade de políticas públicas que consolidem a integração dos imigrantes, não só os professores, mas também outros profissionais da escola e os próprios alunos haitianos buscam microestratégias, para tentarem efetivar o ensino/aprendizado da língua-alvo. Esse fato ratifica o pensamento de estudiosos que afirmam que alguns importantes aspectos de integração social, como a educação formal, ficam a cargo de integrantes da sociedade civil (LOPES & DINIZ, 2017).

Outra proposta relacionada ao eixo 1 refere-se aos bilhetes e informativos escolares traduzidos pelo assistente social e oficineiro haitiano. Os profissionais da educação relatam que realmente isso acontece. Contudo, consideram mais produtivo substituir tal medida por aulas de Português aos familiares dos imigrantes, pois muitos destes familiares têm pouco, ou quase nenhum, conhecimento da língua e costumam interagir, em casa, em francês ou em crioulo haitiano, conforme sabemos via relatos dos alunos do EF. Sendo assim, esses alunos costumam utilizar a Língua Portuguesa somente na escola. A diretora de uma das escolas de EF propôs à funcionária do DECADI/SEDUC a implementação de um projeto, dentro da instituição, que possibilitasse um curso de português aos familiares dos haitianos. Porém, tal funcionária considerou a proposta inviável, e nada foi feito. Nesse contexto, vale salientar que, no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas com vistas à

interculturalidade, é de grande importância a possibilidade dada aos aprendizes de sentirem-se confiantes em suas questões identitárias, engajando-se como cidadãos autônomos em suas casas e comunidades (GROSSO, 2010), visando ao uso da língua como prática social. Por esse motivo, consideramos importante a inclusão dos familiares no ensino da língua, para que se amplie a forma de interação e se proporcione melhor integração na comunidade que os cerca.

Quanto ao eixo 4 — Formação de professores para desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas referentes ao trabalho com os imigrantes e itinerantes —, na escola de EF, a estratégia encontrada pelos professores foi incentivar os colegas de turma a interagirem com os haitianos, o que, segundo eles, tem dado bons resultados no desenvolvimento da oralidade. O maior problema, de acordo com os profissionais, é a dificuldade na análise de textos e na produção escrita.

As oficinas de Língua Francesa, destinadas aos docentes, ocorreram apenas no ano de 2015 e não tiveram continuidade por falta de público, segundo o que nos informou a funcionária do DECADI/SEDUC. Os professores relataram que há dificuldade em participar de cursos de formação, por não encontrarem tempo disponível. Quanto a cursos de formação específicos para o ensino de PLAc, os professores disseram que nunca se cogitou a possibilidade de ofertá-los, o que foi corroborado na conversa com a funcionária do DECADI/SEDUC, que considera inviável um curso de formação que abranja vários professores da rede municipal, ou mesmo capacitações em escolas isoladas.

Com as análises acima, foi possível verificar que, na prática, muitas das propostas do Projeto *Escola sem Fronteiras* deixam de ser contempladas, na medida em que não acontecem efetivamente. Constatamos que algumas de suas ações necessitam ser redimensionadas. Como exemplos, podemos citar a falta de uma proposta de formação de professores referente às especificidades do ensino de PLAc e o despreparo dos profissionais que monitoram os estudantes em suas dificuldades com o aprendizado da língua-alvo, ações estas que constam nos eixos 1 e 4 do projeto referido. Verificamos, ainda, que algumas medidas que constituem o projeto, além de não contribuírem para o aprendizado, podem reforçar a exclusão do aluno imigrante, tais como: i) retirar o aluno de sala de aula, em horário regular, para a monitoria, no EF; ii) ofertar cursos de francês a professores, iniciativa esta que não tonifica o ensino/aprendizado em Língua Portuguesa. Em relação ao curso de PLE, citado no eixo 4, tomamos conhecimento, pela funcionária do DECADI/SEDUC, de que tal curso foi ofertado aos alunos adultos, em 2016, e não teve prorrogação; portanto está suspenso.

Por outro lado, observa-se que algumas das propostas são concretizadas, como, por exemplo,

a garantia à matrícula e a tradução de bilhetes e informativos escolares, o que já sinaliza, ainda que minimamente, uma iniciativa positiva em relação ao processo de integração dos estudantes haitianos.

### **Considerações finais**

Em nossa visão, o projeto *Escola sem Fronteiras*, em alguma medida, pode ser tomado como uma importante intervenção, que revela a preocupação do governo em promover políticas de acolhimento aos imigrantes. Entretanto, é possível observar também que, na prática, sua implementação apresenta problemas que precisam ser solucionados. A monitoria oferecida aos alunos imigrantes pode ser tomada como um exemplo, já que é efetuada por funcionários que não receberam capacitação para a função. Outra observação importante é que, embora conte com estratégias significativas, como a oferta de oficinas de francês a professores que atendam alunos imigrantes, tal iniciativa não auxilia no aprendizado de metodologias específicas ao ensino de PLAc, e pode até reforçar a exclusão dos alunos, na medida em que, como constatado por uma das professoras, não desenvolve o aprendizado da língua-alvo.

Nesse sentido, o que se verifica é a falta de políticas públicas mais abrangentes, que consolidem as integrações física, funcional e social (MAZZOTA, 1982) desse público nas escolas regulares. Assim, cientes de que ensinar uma língua é ensinar o social e o cultural de um povo, compreendendo sua diversidade, é imperativo que todos os esforços sejam efetuados no sentido de se construir uma sociedade onde prevaleça a integração dos que chegam com aqueles que os acolhem.

Como exposto neste artigo, o Brasil caminha, há longo tempo, para que se instituem medidas políticas que cumpram o papel de acolher, de forma humanizada, os imigrantes. No entanto, é importante refletir sobre a forma como tais medidas estão sendo implementadas na prática e como estão repercutindo no cotidiano dos que delas necessitam. Podemos concluir, desse modo, que urge uma revisão das propostas do projeto *Escola sem Fronteiras*, incluindo ações realmente factíveis, como maiores investimentos no ensino de PLAc aos estudantes e familiares, além de formação adequada dos profissionais envolvidos com a educação, a fim de não reproduzirmos uma realidade excludente que levaria ao prejuízo emocional e social do público imigrante. Somente assim, poderemos dizer que as políticas públicas promovem ações que ultrapassam o escrito e se tornam realmente legitimadas.

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSWELL, Christina. European Migration Policies in Flux: Changing Patterns of Inclusion and Exclusion. *Journal of Population Research*, v. 21, n. 2, p. 227-230, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.474/1997. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.445/2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm)> . Acesso em: 14 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Refugiados e Conare, 2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/153-refugiados-e-o-conare>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BYRAM, M.; ZARATE, G. (org.) *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa, Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf). Acesso em: 24 jan. 2016
- FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria da Consolação G. de. Relatório do Projeto “Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral”. Organização Internacional para as Migrações – OIM, 2014. Disponível em: <http://www.brasil.iom.int/>. Acesso em 22 jan. 2018.
- GROSSO, M. J. *Língua de Acolhimento, Língua de Integração*. Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- LEITE, E.; CRUZ, P. *Projeto Escola Sem Fronteiras: Integração Social e Cultural da População de Imigrantes e Itinerantes do município de Contagem*. Secretaria de Educação, Contagem, 2015.
- LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 260 f. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso 23 agosto 2017.
- LOPEZ, A. P. de A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Revista SIPLA*, Lisboa, no prelo.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, A. (2010). *Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração*. In Grosso, Mª. J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*, Lidel, Lisboa.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados*, 1951. Disponível em:



[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1). Acesso em: 22 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados*, 1967. Disponível em:

[http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Protocolo\\_de\\_1967.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf). Acesso em: 22 jan. 2016.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

**Submissão no site: julho de 2018**

**Aceite: abril de 2020**