

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARIN ALINE HENZEL

POLÍTICA EDUCACIONAL E MIGRAÇÃO HAITIANA:
UM ESTUDO COMPARADO DOS CURRÍCULOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO
DO BRASIL E DO HAITI

CHAPECÓ

2022

KARIN ALINE HENZEL

**POLÍTICA EDUCACIONAL E MIGRAÇÃO HAITIANA:
UM ESTUDO COMPARADO DOS CURRÍCULOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO
DO BRASIL E DO HAITI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli

CHAPECÓ

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

, Karin Aline Henzel
Política educacional e migração haitiana.: um estudo
comparado dos currículos de biologia do ensino médio do
Brasil e do Haiti / Karin Aline Henzel . -- 2022.
158 f.:il.

Orientadora: Dra. Maria Sílvia Cristofoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, N, N, 2022.

1. Currículo.. 2. Migração. 3. Estudo comparado. 4.
Imigrantes Haitianos. 5. Políticas Educacionais. I.
Cristofoli, Maria Sílvia, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

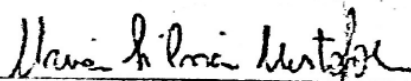
KARIN ALINE HENZEL

**POLÍTICA EDUCACIONAL E MIGRAÇÃO HAITIANA:
UM ESTUDO COMPARADO DOS CURRÍCULOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO
DO BRASIL E DO HAITI**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em educação, defendido em banca examinadora em 19/05/2022.

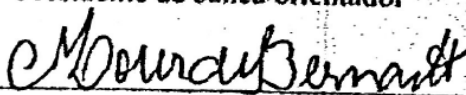
Aprovada em: 19/05/2022

BANCA EXAMINADORA



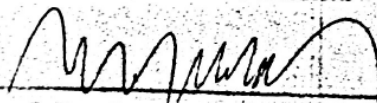
Prof. Dr.^a Maria Silvia Cristofoli – UFFS

Presidente da banca/orientador



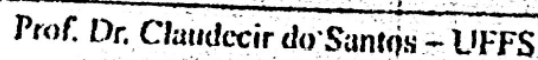
Prof. Dr.^a Maria de Lourdes Bernartt – UTFPR

Membro titular externo



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS

Membro titular interno



Prof. Dr. Claudécir do Santos – UFFS

Membro suplente

Chapecó, 2022

Dedico este trabalho ao meu marido, Shiller
Pierre, e à minha filha, Sarah Henzel Pierre,
por fazerem do meu sonho o nosso!
Aos meus pais, Antonio Henzel e Nilva Lucia
Henzel, que sempre estiveram comigo.
À minha orientadora, Maria Silvia Cristofoli,
por acreditar na relevância deste estudo e me
apoiar durante essa caminhada.
A toda criança, jovem e adulto haitiano que se
desafia a ingressar na educação brasileira,
enfrentando os desafios e a barreira linguística
com resiliência e a todas as pessoas que de
alguma forma contribuem para seu
acolhimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, por ter me dado forças durante toda a caminhada e por ter colocado em meu caminho pessoas extraordinárias e sem as quais não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, Antonio e Nilva, que nunca mediram esforços para auxiliar-me durante toda a minha formação acadêmica, acreditaram o tempo todo em minha capacidade e são meu porto seguro em todos os âmbitos da minha vida. Sou eternamente grata pelo amor incondicional e pelo apoio.

Ao meu esposo, Shiller, que também sempre me apoiou nos momentos mais difíceis e que me fez acreditar em mim nos momentos em que eu mesma não mais acreditava. Obrigada pela compreensão, pelo carinho e pelo amor que me segurou de pé em muitos momentos. Que, como imigrante, colocou-me em contato com os grupos da região e possibilitou a descoberta e o interesse sobre esse tema, tão importante neste momento. Que me auxiliou na tradução dos documentos e na sua interpretação, sem medir esforços.

À minha filha querida, Sarah, meu eterno amor, que me proporcionou as maiores alegrias da minha vida e me impulsionou a buscar melhorar sempre. Muitas vezes seu abraço e carinho me deram forças para continuar.

Ao meu irmão, Antonio, que sempre esteve disposto a me auxiliar no cuidado com minha filha, que vibrou comigo desde a aprovação no processo seletivo até o momento do final desta pesquisa. Obrigada pela força e pela amizade.

À minha amiga do coração, Karine Gemelli, que esteve ao meu lado em todos os momentos, apoiando-me e ouvindo-me, principalmente. Agradeço eternamente pela sua amizade, pelo carinho, pelo cuidado, tanto comigo quanto com minha filha, sempre que precisei. Palavras não são capazes de demonstrar minha gratidão!

À Professora Dra. Maria Silvia Cristofoli, que foi minha guia nesse processo. Agradeço desde o momento em que aceitou orientar esta pesquisa, por acreditar em meu potencial. Sempre esteve disponível e disposta a ajudar, além de compreensiva em relação à minha condição, história e experiência. Através dela aprendi que a vida acadêmica é muito mais do que uma dissertação, somos seres humanos.

À Professora Dra. Maria de Lourdes Bernartt e ao Professor Dr. Oto João Petry, que aceitaram participar da minha banca de qualificação, enriquecendo muito o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos demais professores do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Vocês foram muito importantes para meu

crescimento, tanto como referências profissionais quanto pessoais. Os conhecimentos adquiridos durante os componentes curriculares despertaram ainda mais nossa vontade pelo conhecimento e pela vida acadêmica.

Aos colegas da turma de Mestrado em Educação da UFFS, amigos que conquistei, pelos momentos divididos juntos. Obrigada pela colaboração no desenvolvimento dos componentes curriculares, dos seminários e dos trabalhos em grupo, pela troca de conhecimentos. Gostaria ainda de agradecer especialmente a Lauren, a Fernanda, a Julia e a Letícia, colegas que auxiliaram muito, ouviram e dividiram angústias e emoções. Foi maravilhoso contar com vocês e gostaria de soubessem que podem contar comigo sempre!

Às amigas Sandra Bordignon e Rosane Padova, que estiveram sempre presentes e que estão à frente na cobrança e na realização de ações para os imigrantes recentes na região Oeste de Santa Catarina. Estiveram comigo nos estudos, na realização de pesquisas e também foram ombro amigo sempre que precisei. Sou grata pela ajuda, pela disponibilidade, pela simpatia e pela gentileza que sempre tiveram. Saibam que foram muito importantes na realização desta pesquisa. Obrigada pelas trocas infinitas!

À UFFS, pela possibilidade de realização desta pesquisa.

A todos os familiares e os amigos de longa data, que de uma forma ou outra passaram pela minha vida durante essa fase.

Aos imigrantes haitianos que sempre estiveram dispostos a auxiliar em relação aos documentos e que me presentearam com suas histórias de vida e que também me incentivaram a realizar a dissertação. Por meio de todos os citados, busquei, neste momento, muito além de conhecimento técnico e científico, mas vivência e convivência. Expresso minha eterna gratidão a quem esteve presente em cada entrelinha deste trabalho.

A todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa e que, apesar de não terem seus nomes aqui citados, foram importantes neste caminhar. Ninguém vence ou é feliz sozinho...

Muito obrigada a todos!

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa de Políticas Educacionais do Mestrado em Educação, da Universidade da Fronteira Sul (UFFS), teve como propósito investigar de forma comparativa os currículos para o ensino médio do Brasil e do Haiti, verificando possíveis influências nos jovens imigrantes haitianos quando inseridos no ensino médio brasileiros. Também, no campo das políticas educacionais, identificar e problematizar políticas relacionadas à educação de populações imigrantes no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Na metodologia utilizou-se as etapas dos estudos comparados em educação: descritiva, interpretativa, de justaposição, explicativa e prospectiva, identificando semelhanças, diferenças e tendências. O recorte espacial correspondeu ao nível 2 de países da região de América Latina e Caribe e o recorte temporal incidiu nas políticas curriculares contemporâneas de Ciências Biológicas (BNCC e *Document-Programme du Secondaire*) vigentes nos dois países. Para o trabalho com documentos e legislação utilizou-se análise documental. Os resultados da pesquisa apontam que há poucas semelhanças nos conteúdos nos dois países, muitas diferenças em relação a conteúdos, como inexistência de temáticas nos currículos haitianos e carga horária menor no ensino médio do Haiti. Análises demonstraram que, além dessas diferenças curriculares significativas, a língua e a fragilidade da legislação brasileira referente a populações migrantes tendem a aumentar as dificuldades desses estudantes no sistema escolar brasileiro. Destaca-se ainda a necessidade de políticas públicas que assegurem direitos e acesso com qualidade dos imigrantes haitianos no sistema educacional brasileiro, incluindo preparo para docentes e programas específicos de ensino da língua portuguesa para os estudantes haitianos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Currículos. Ensino Médio. Educação comparada. Brasil. Haiti.

ABSTRACT

This research, linked to the Educational Policies research line of the Master's in Education at Universidade da Fronteira Sul (UFFS), aimed to investigate comparatively the curricula for high school in Brazil and Haiti, verifying possible influences on young Haitian immigrants when inserted into Brazilian high school. Also, in the field of educational policies, to identify and problematize policies related to the education of immigrant populations in Brazil. This is a qualitative research. The methodology used the steps of comparative studies in education: descriptive, interpretive, juxtaposition, explanatory, and prospective, identifying similarities, differences and trends. The spatial cutout corresponded to level 2 countries of the Latin American and Caribbean region, and the temporal cutout focused on contemporary curriculum policies for Biological Sciences (BNCC and Document-Programme du Secondaire) in force in the two countries. Documentary analysis was used to work with documents and legislation. The results of the research indicate that there are few similarities in the contents in the two countries, many differences regarding contents, such as the inexistence of themes in the Haitian curricula and a smaller workload in Haiti's high school. Analyses have shown that, besides these significant curricular differences, the language and the fragility of the Brazilian legislation regarding migrant populations tend to increase the difficulties of these students in the Brazilian school system. It also highlights the need for public policies that ensure rights and access with quality for Haitian immigrants in the Brazilian educational system, including preparation for teachers and specific programs for teaching the Portuguese language to Haitian students.

Keywords: Educational Policies. Curricula. High School. Comparative education. Brazil. Haiti.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Aulas de Português para imigrantes haitianos em Águas de Chapecó	18
Figura 2 –	Imigrantes internacionais registrados no Brasil	21
Figura 3 –	Bandeira do Haiti	46
Figura 4 –	O haitiano Johny Gardere ostenta com orgulho a bandeira do Haiti durante a Marcha dos Imigrantes 2019, em São Paulo.....	47
Figura 5 –	Mapa com destaque na Ilha de Hispaniola.....	48
Figura 6 –	Ilha de Hispaniola: Haiti e República Dominicana.....	48
Figura 7 –	Mapa político do Haiti com destaque aos seus dez departamentos	49
Figura 8 –	Árvores de categorias.....	61
Figura 9 –	Cubo de Bray e Thomas	63
Figura 10 –	Delimitação da pesquisa – Adaptação do Cubo	64
Figura 11 –	Porcentagem de imigrantes de acordo com o gênero.....	66
Figura 12 –	Imigrantes haitianos no Brasil com vínculo formal de trabalho de acordo com a idade	67
Figura 13 –	Número de imigrantes haitianos de acordo com a idade e o gênero.....	67
Figura 14 –	Imigrantes haitianos no Brasil com vínculo formal de trabalho de acordo com a escolaridade.....	68
Figura 15 –	Alunos imigrantes por sexo no segundo ano do ensino médio no Brasil	69
Figura 16 –	Alunos imigrantes no ensino médio no Brasil, segundo país de nacionalidade.....	69
Figura 17 –	Principais obstáculos para atendimento à população imigrante no Brasil: instituições públicas	71
Figura 18 –	Principais dificuldades enfrentadas por imigrantes no Brasil.....	72
Figura 19 –	Mandala das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular ..	80
Figura 20 –	Habilidades que devem ser desenvolvidas a partir da competência n. 1	82
Figura 21 –	Habilidades que devem ser desenvolvidas a partir da competência n. 2	82
Figura 22 –	Habilidades que devem ser desenvolvidas a partir da competência n. 3	83
Figura 23 –	Organização curricular do Novo Ensino Médio no território catarinense	85
Figura 24 –	Organização por área do conhecimento para o ensino médio.....	86
Figura 25 –	Espiral com os grupos e conceitos estruturantes da Área	87
Figura 26 –	Temas contemporâneos transversais	88
Figura 27 –	Eixos estruturantes	89
Figura 28 –	Organização do sistema educativo haitiano de acordo com as idades.....	97

Figura 29 –	Comparação entre o sistema educacional do Haiti e dos Estados Unidos	98
Figura 30 –	Esquema da organização do sistema educacional haitiano	99
Figura 31 –	Setor: educação geral	100
Figura 32 –	Especialização para o 3º ano	102
Figura 33 –	Especialização para o 4º ano	102
Figura 34 –	Curso de educação tecnológica (especialização) – 3º ano	103
Figura 35 –	Curso de educação tecnológica (especialização) – 4º ano	104
Figura 36 –	Curso de educação pedagógica (especialização) – 3º ano	104
Figura 37 –	Lei n. 13.445, destaques	128
Figura 38 –	Lei n. 18.018, destaques	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Imigrantes no Brasil de acordo com as regiões do mundo	22
Tabela 2 –	População total e escolarizada haitiana.....	51
Tabela 3 –	Número de solicitações de refúgio de haitianos, segundo sexo, por ano de solicitação, 2010-2014	66
Tabela 4 –	Alunos imigrantes no ensino médio no Brasil por idade e por país de nacionalidade	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos selecionados com o descritor “educação de imigrantes haitianos” ..	28
Quadro 2 –	Trabalho levantado com o descritor “currículo de Biologia do ensino médio”	32
Quadro 3 –	Trabalhos selecionados com o descritor “educação no Haiti”	32
Quadro 4 –	Características Gerais Ensino Médio	106
Quadro 5 –	Características dos currículos do Brasil e do Haiti	109
Quadro 6 –	Temas gerais no ensino	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acnur	Agência da ONU para refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPF	Cadastro de Pessoa Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MENFP	<i>Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle</i> (Ministério da Educação Nacional e da Formação Profissional da República do Haiti)
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNEF	<i>Plan Nacional d'Éducation et de Formation</i> (Plano Nacional de Educação e Formação)
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RNM	Registro Migratório Nacional
SED	Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina
SUS	Sistema Único de Saúde
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OS IMIGRANTES E EU: INTRODUZINDO O TEMA DA PESQUISA	16
1.2	SITUANDO O TEMA DA PESQUISA	20
2	LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA PESQUISADA	27
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS	35
3.1	DEFININDO POLÍTICAS PÚBLICAS.....	35
3.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	37
3.3	CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES.....	40
3.4	A REPÚBLICA DO HAITI E A EDUCAÇÃO.....	46
4	DIMENSÕES METODOLÓGICAS	53
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA.....	53
4.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	55
4.3	ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO	58
5	O PERFIL DOS IMIGRANTES HAITIANOS	65
6	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO HAITI E CARACTERÍSTICAS DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	74
6.1	ENSINO MÉDIO NO BRASIL	74
6.2	DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA E MARCOS LEGAIS NO BRASIL	77
6.2.1	O currículo de Biologia no Brasil	79
6.2.2	Lei de migração: Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017	93
6.2.3	Política Estadual para a População Migrante em Santa Catarina: Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020	95
6.3	EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO NO HAITI.....	96
6.3.1	O currículo de Biologia no Haiti	100
7	JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO: DIALOGANDO COM AS DESCRIÇÕES	106
7.1	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA E DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO COMUM NO BRASIL E NO HAITI	108
7.2	COMPONENTES CURRICULARES DE BIOLOGIA NO TRONCO COMUM DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO HAITI	110

7.3	POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES NO BRASIL	117
8	À GUIA DE CONCLUSÕES.....	123
	REFERÊNCIAS	130
	ANEXO A – Organizador curricular da área de ciências da natureza e suas tecnologias em Santa Catarina	140
	ANEXO B – Detalhes da disciplina de Biologia/Fisiologia no primeiro ano do Ensino Médio no Haiti.....	148
	ANEXO C – Detalhes da disciplina de Biologia/Fisiologia no segundo ano do Ensino Médio no Haiti.....	151
	ANEXO D – Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020	153

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, diversos motivos provocaram e ainda provocam movimentos migratórios, tanto dentro de um país quanto de um país ou um continente para outro. Entre esses motivos, podemos citar a pobreza, as guerras, as desigualdades sociais, as crises econômicas, as perseguições por religião, por orientação sexual, por crenças, entre outros. Durante um longo período, as Américas foram palco dessas migrações oriundas, principalmente, da Europa, mas também de vários outros países do mundo. Afinal, “ninguém migra por migrar. Migra-se por necessidade. Migra-se por medo. Migra-se por coragem. Migra-se por amor. Migra-se por ódio. Migra-se para fugir. Migra-se para encontrar. Migra-se para morrer. Migra-se para nascer em outro lugar.” (MARTINS, 2014, p. 31). Além disso, alguns dos movimentos populacionais ocorreram por imposição, tal como aconteceu com populações de diversas partes da África que, escravizadas, foram trazidas à força ao continente americano e à região do Caribe.

O contato entre culturas e a inserção de grupos em culturas diferentes nem sempre é fácil. Todavia, a educação é uma das áreas sociais que possibilita aproximar, integrar e contribuir para a convivência harmoniosa e respeitosa entre essas populações. Historicamente, o Brasil foi se constituindo a partir da chegada, nem sempre pacífica, de povos de diferentes origens. Embora grandes contingentes populacionais tenham chegado até o século XIX, com o aceleramento dos processos globais, a ampliação e a diversificação de meios de transporte, além de conflitos diversos – como os citados na parte inicial deste texto introdutório –, os processos de migração não desapareceram, apenas se reconfiguraram.

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, diferentes movimentos têm sido acompanhados, muitas vezes pelos meios de comunicação. Como exemplo, citamos: da América Central e do México para os Estados Unidos; de países latino-americanos para a Europa; da África para a Europa; e num contexto geográfico mais próximo, de países andinos para o Brasil e para a Argentina, e do Caribe, em específico do Haiti, para o Brasil. Desde o ano de 2010, o Brasil vem recebendo uma grande quantidade de imigrantes haitianos que chegam em busca de melhores condições de vida para si e para suas famílias. É com esse cenário de fundo que entendemos a necessidade de refletir sobre a inserção de crianças e de jovens haitianos no sistema educacional brasileiro. Esses aspectos e o interesse no campo da pesquisa tem relação direta e pessoal com a pesquisadora, os quais são tratados a seguir.

1.1 OS IMIGRANTES E EU: INTRODUZINDO O TEMA DA PESQUISA

Chamo-me Karin Aline Henzel¹ e sou descendente de imigrantes alemães. Meu pai, Antonio Henzel, e minha mãe, Nilva Lucia Henzel, tiveram seus avós vindos da Alemanha. Meus bisavôs paternos e maternos vieram para o Brasil em busca de melhores oportunidades e condições de vida. Sua chegada ocorreu no Rio Grande do Sul, onde se estabeleceram com suas famílias. Mais tarde e novamente em busca de melhores condições de vida, meus avós vieram para o Oeste de Santa Catarina, no município de Águas de Chapecó (SC). Nessa cidade nasceram meus pais, que mais tarde se conheceram, casaram-se e tiveram sua primeira filha. Meu pai, na tentativa de melhorar sua vida, estudou e se tornou professor. Trabalhou um tempo na cidade onde nasceu e, posteriormente, foi para outro município em busca de novas oportunidades. Em Águas Frias (SC) permanecemos por 17 anos e foi onde meu irmão nasceu. Após esse tempo, nossa família retornou para a cidade de Águas de Chapecó (SC), onde meus pais e meu irmão ainda residem.

Iniciei contando sobre meus ancestrais, os caminhos de minha família e a seguir contarei um pouco sobre meus próprios deslocamentos na região. Faço isso para destacar nossa natureza migrante, para que observem que o Brasil foi construído desde seu início por imigrantes e que hoje nossas famílias são brasileiras graças a esses movimentos. Além disso, ainda continuamos nos deslocando dentro de nosso país, em busca de melhores condições de vida.

Sou professora de educação básica e esposa de um imigrante haitiano. Em nossa região, a maior parte das pessoas é migrante ou descende deles. Nasci em Águas de Chapecó (SC) e aos três anos de idade meus pais se mudaram para a cidade de Águas Frias (SC), uma cidade pequena, onde estudei até o ensino médio na Escola Estadual Sete de Setembro. Fiz todo o meu ensino fundamental e médio nessa escola e também fui estagiária.

Meu pai também foi professor toda a sua vida e hoje está aposentado. Posso dizer que cresci dentro de uma escola e penso que isso tenha influenciado minha decisão de cursar Ciências Biológicas. A partir de 2002 iniciei o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Unochapecó e residi por um tempo na cidade de Chapecó (SC), mas logo voltei para a cidade de Águas de Chapecó (SC). Comecei a minha caminhada profissional como docente em 2003 e em caráter temporário. Lecionei Ciências e Biologia na Escola Estadual Cardeal Arcoverde no município de São Carlos (SC) e na Escola de Ensino Fundamental Maidana, no interior do município de Chapecó (SC).

Em 2008, tornei-me professora efetiva no município de Pinhalzinho (SC), trabalhando com a disciplina de Ciências no ensino fundamental, onde ainda trabalho. Em 2009 cursei a

¹ Nesta seção a pesquisadora faz um relato pessoal, portanto, o texto é escrito na primeira pessoa do singular.

Pós-Graduação na Celer Faculdades e em 2014 ingressei como professora efetiva de Ciências na Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina (SED), onde permaneci até 2015. Fiz o pedido de exoneração em fevereiro de 2017 em razão de alteração de carga horária no município de Pinhalzinho (SC). Nesse mesmo período, especificamente no ano de 2013, conheci meu marido, Shiller Pierre, haitiano. Assim, desde então, estive em constante contato com a comunidade de haitianos de Águas de Chapecó (SC) e auxiliei na organização e na criação de uma associação no município. Mais tarde, observei que o fato de não conhecerem a língua portuguesa era um grande obstáculo, pois os impedia de acessar os serviços mais básicos, como se comunicar com um médico ou conseguir um trabalho. Em conversa com a associação em formação dos haitianos da cidade de Águas de Chapecó (SC) instituímos um curso de língua portuguesa, no qual atuei como professora voluntária.

Iniciamos o curso em uma casa abandonada e em estado precário. Com a ajuda da comunidade, conseguimos algumas cadeiras e um quadro emprestado. Com isso, era possível, pelo menos, escrever. Contudo, os alunos não tinham sequer uma mesa para escrever, sendo necessário se apoiar do jeito que era possível para fazer as anotações necessárias. Apesar dessa triste realidade, chegamos a ter 40 alunos no curso. Na Figura 1 é possível observar o local onde aconteciam as aulas e a infraestrutura que disponibilizávamos naquele período, além dos estudantes presentes. Os registros foram feitos em setembro de 2018.

Figura 1 – Aulas de Português para imigrantes haitianos em Águas de Chapecó



Fonte: a autora.

Posteriormente, tivemos o auxílio de Sandra de Ávila Farias Bordignon, pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), membra da comissão PROHAITI-UFFS, membra voluntária e coordenadora do setor de educação do Grupo de Apoio aos Imigrantes de Santa Catarina (Gairosc), e na época coordenadora do Grupo de Estudos sobre Imigrações para o Oeste de Santa Catarina (Geirosc). Com o auxílio dela e da Secretaria Municipal de Educação de Águas de Chapecó (SC), conseguimos fazer cópias de apostilas de Português para estrangeiros e nos foi cedida uma sala de aula junto à biblioteca do município para realizar as aulas aos domingos à tarde.

Em decorrência desse contato com a comunidade haitiana e das aulas de Português, aprendi o Crioulo Haitiano, o que me ajudou a melhorar ainda mais as aulas, pois conseguia traduzir as falas em português. De acordo com o depoimento dos alunos, essa tradução auxiliou muito na compreensão do português, porque eles conseguiam escrever a tradução na apostila e estudar em casa com a tradução. Além disso, muitas vezes era necessária a explicação sobre o significado de determinada palavra, pois a tradução literal não fazia sentido.

Em 2018 também iniciei como professora voluntária em um curso de Português específico para mulheres haitianas. As aulas aconteciam no município de Nova Erechim (SC), com a organização de Sandra Bordignon e o apoio da Secretaria Municipal de Nova Erechim (SC). Nesse momento, oportunizamos às mulheres aprender a língua, visto que, provavelmente, se o curso fosse oferecido aos homens, eles frequentariam as aulas e as mulheres ficariam em casa cuidando dos filhos e dos demais afazeres. Essa foi uma tentativa de empoderamento das mulheres por meio do conhecimento da língua portuguesa.

Por intermédio do contato com o grupo de haitianos que viviam nesses municípios – que acontecia principalmente durante as aulas –, ouvi algumas vezes que a educação do Brasil e do Haiti possuíam algumas diferenças. Alguns professores também relatavam que possivelmente o currículo destes dois países seria diferente, o que me levou a pensar no que essas possíveis diferenças poderiam trazer para as crianças que deixam o Haiti e que são inseridas na educação brasileira.

A partir dessas reflexões e em razão da minha formação em Ciências Biológicas e da minha atuação no ensino fundamental e médio, surgiu o projeto de pesquisa intitulado *Política educacional e migração haitiana: um estudo comparado dos currículos de Biologia do ensino médio do Brasil e do Haiti*. Participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFFS com esse projeto e ingressei em agosto de 2019.

Nas próximas seções são apresentados com mais detalhes o tema, as questões norteadoras, a justificativa, os objetivos e as hipóteses.

1.2 SITUANDO O TEMA DA PESQUISA

O Brasil pode ser considerado um país construído por meio da imigração, pois recebeu imigrantes de diversas partes do mundo, principalmente até a década de 1960 (BAENINGER; PERES, 2017). Trata-se de um fenômeno longo, já que data de 1819, com a chegada dos primeiros imigrantes ao Brasil, com a proposta de colonização na exploração agrícola (PÓVOA NETO et al., 2015).

Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM)², em 2014, o Brasil abrigava 1,8 milhão de migrantes, ao mesmo tempo que existiam três milhões de brasileiros que viviam no exterior. Sendo assim, havia menos migrantes vivendo no Brasil do que brasileiros vivendo fora do Brasil (FERNANDES; CASTRO, 2014). Novos dados no Brasil apontam um total de 1.391.608 de imigrantes internacionais com o Registro Nacional Migratório (RNM), entre os anos de 2000 e de 2019 (BALTAR et al., 2020).

No relatório da OIM de 2014, o Brasil possuía menos de 1% de sua população composta de imigrantes, enquanto outros países – como a Alemanha – possuem 25%. Isto é, “aproximadamente 258 milhões de pessoas estão morando fora dos seus países de origem, sendo que apenas 0,75% delas estão no Brasil.” (FERNANDES; CASTRO, 2014).

De acordo com os dados do relatório da OIM de 2020, podemos observar que a pandemia da Covid-19 impactou fortemente as migrações, pois várias medidas foram tomadas na intenção de impedir ou diminuir a circulação do vírus Sars-Cov-2 pelo mundo. Essas medidas causaram grande impacto na mobilidade humana durante o ano, como podemos observar na sequência do texto (OIM, 2021).

No texto da OIM (2021) foram destacadas três fases ao longo de 2020: (1) bloqueios de mobilidade (janeiro a maio); (2) reabertura em etapas (junho a setembro); e (3) respostas a novos surtos e mutações (outubro a dezembro). Além disso, no relatório são apresentadas mudanças na mobilidade que ficaram visíveis e que podem continuar nos próximos anos, quais sejam:

- a) maior abismo entre os que podem se mover, pois a pandemia reduziu as possibilidades de mobilidade de alguns grupos que o fazem por necessidade e não impactou tanto os que viajam a negócios, a trabalho, com a família ou por turismo. O relatório destaca que

² A OIM é a principal organização intergovernamental mundial líder em migrações. Criada em 1951, a Organização trabalha em estreita parceria com os governos, outras organizações e a sociedade civil para fazer frente aos desafios da migração.

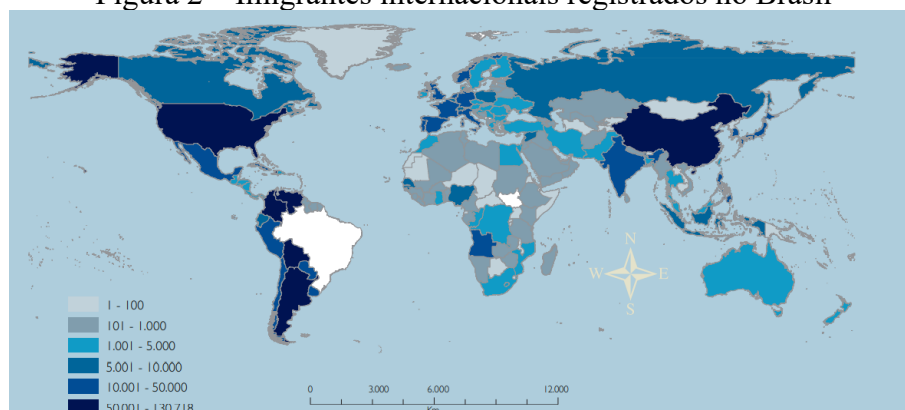
- essa divisão pode se manter caso as viagens favoreçam as pessoas que foram vacinadas ou testadas, ou caso sejam necessários registros de saúde digitais;
- b) maiores vulnerabilidades socioeconômicas foram ampliadas para os que dependem da mobilidade para sobreviver. Os trabalhadores migrantes foram os principais atingidos pelo desemprego por trabalharem geralmente em setores afetados pelas medidas ou com risco de infecção maior;
 - c) relações de dependência e de exploração ampliadas, aumentando o contrabando de pessoas desesperadas para fugir, ou de suas realidades ou para retornar às suas casas, conseqüentemente, utilizando rotas mais perigosas e com valores muito altos, o que contribuiu para o aumento da exploração e do tráfico.

Como destaca Hall (2001), a globalização não é um fenômeno recente. Sua história se inicia “[...] com a era da exploração e da conquista europeia e com a formação dos mercados capitalistas mundiais.” (HALL, 2001, p. 35).

Da mesma forma com que a globalização vem se concretizando, o fluxo migratório no Brasil também demonstrou grandes mudanças. Reis (2011) coloca que o Brasil se tornou um país atraente como destino de países vizinhos pela estabilização econômica e pelo crescimento do país. A imigração vem crescendo apesar da emigração ainda ser maior: “E em 2009 a OIM estimava em 688.026 o número de imigrantes no Brasil, embora grande parte dos analistas trabalhe com um contingente de pelo menos 1 milhão de estrangeiros no Brasil, contando com os indocumentados.” (REIS, 2011, p. 48).

Na Figura 2 observamos os imigrantes internacionais registrados no Brasil entre 2000 e 2017, de acordo com o país de nascimento.

Figura 2 – Imigrantes internacionais registrados no Brasil



Fonte: Baeninger et al. (2017).

Na Tabela 1 identificamos o número de imigrantes no Brasil de acordo com as regiões do mundo. Chamamos a atenção para o total de imigrantes vindos da América Latina e do Caribe, com um total de 717.806, o mais significativo entre os dados.

Tabela 1 – Imigrantes no Brasil de acordo com as regiões do mundo

Regiões do Mundo	Total
África	62.936
América do Norte	90.346
América Latina e Caribe	717.806
Ásia	204.462
Europa	310.676
Oceania	5.333
Nacionalidade Indefinida	49
Total	1.391.608

Fonte: Baeninger et al. (2017).

Entre essas mudanças, destacamos a entrada de imigrantes haitianos que vêm em busca de melhores condições de vida, principalmente após 2010. Naquele ano, em 12 de janeiro, o país foi atingido por um terremoto que vitimou uma grande quantidade de pessoas e destruiu grande parte da capital com, pelo menos, um milhão de pessoas desabrigadas, 200 mil mortas, 300 mil feridas e quatro mil tiveram que ser amputadas (G1, 2010).

Por ser um dos países mais pobres do planeta – IDH³ de 0,510 em 2019 (PNUD/RDH, 2020) –, o Haiti⁴ apresentou grandes dificuldades para se recuperar dessa catástrofe e de todos os problemas oriundos dela. Assim, essa conjuntura levou uma grande quantidade de haitianos a deixarem seu país em busca de melhores condições de vida. Essa mudança drástica na movimentação dos haitianos pode ser observada nos dados a seguir: “A proporção de haitianos morando fora do seu país de origem em 2010 era de 9,9% em relação ao total de haitianos (incluindo os que moram no Haiti) e teria passado a 10,1% em 2015, o que equivale a um aumento de 103.215 haitianos morando fora do Haiti.” (OLIVEIRA, 2017). Ademais, de acordo com Oliveira (2017), o número total de imigrantes haitianos em condições de refúgio ou semelhante, provenientes do Haiti, passou de 33.097 em 2010 para 73.094 em 2014.

No estado caótico em que o Haiti se encontrava após o terremoto de 2010, o Brasil se tornou atrativo para quem tinha possibilidade de deixar seu país e buscar melhores condições de vida. Todavia, esse movimento migratório se tornou permanente. Todos os dias chegam

³ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em seu relatório anual.

⁴ A República do Haiti se localiza na América Central, no mar do Caribe.

novos imigrantes, principalmente nas cidades do Oeste de Santa Catarina. Assim, e de acordo com Baeninger e Peres (2017), o Brasil se tornou um lugar estratégico para o fluxo migratório dos haitianos.

No relatório feito pela Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (Acnur)⁵, em 2015, e nos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)⁶, podemos observar a mudança no perfil migratório. O Brasil se tornou uma das principais rotas seguidas pelos haitianos a partir de 2010, pois o número de haitianos chegados ao Brasil em condição de refúgio passou de sete em 2009 para 595 em 2010. Depois disso, em 2014, o número de haitianos que entraram no Brasil foi de 29.241 (OLIVEIRA, 2017).

Essa consolidação ocorreu também em virtude da possibilidade de entrada, de permanência e de regularização desses imigrantes, o que aconteceu de três formas distintas:

1) Visto por razões humanitárias expedidos nos consulados brasileiros, especialmente em Porto Príncipe e Quito; 2) Solicitação de refúgio, principalmente daqueles imigrantes que entraram pelo Estado do Acre, e 3) Autorizações concedidas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg). (CAVALCANTI et al., 2019, p. 25).

As crianças e os jovens começaram a vir em maior quantidade em um terceiro momento, depois que seus pais já estavam trabalhando e haviam conseguido se organizar quanto à moradia. Isso pode ser observado na pesquisa de Bordignon (2016, p. 88):

Muito recentemente, consagra-se o terceiro movimento, de forma mais sutil, começando a desabrochar com a chegada dos filhos dos imigrantes haitianos. Sem contar aqueles que já nasceram na região e, mesmo sendo brasileiros, são filhos de estrangeiros, provenientes do Haiti. Assinalam-se esses descendentes por conviverem com as diferentes culturas, embora sendo legítimos brasileiros, muitas vezes convivem com os hábitos dos pais haitianos em casa e com os costumes dos brasileiros no ambiente escolar.

Essas crianças são inseridas no ensino médio de acordo com a escolarização que já tinham no Haiti, mas muitas vezes sem falar português, o que dificulta bastante a sua inserção. Além das dificuldades com a língua, pode haver diferenças curriculares entre os dois países, podendo influenciar no desempenho escolar destas crianças e jovens quando inseridos na educação brasileira, uma vez que se essas disparidades realmente existem, podem ocasionar a falta de componentes curriculares básicos ao longo da caminhada educacional no Brasil.

⁵ A ACNUR é pautada pelos mesmos princípios e funções que em qualquer outro país: proteger os refugiados e promover soluções duradouras para seus problemas.

⁶ O Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) foi instituído a partir de um termo de cooperação em 2013 entre o Ministério do Trabalho (MTb), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e da Universidade de Brasília (UnB).

Assim, a falta destes componentes básicos no contexto escolar pode gerar dificuldades aos estudantes pelo fato de eles não terem visto no seu país de origem conteúdos que formariam a base para a continuação de sua formação no Brasil, não pelo fato de a educação ser melhor ou pior, mas pelo fato de possivelmente acontecerem em momentos diferentes dentro do ensino médio. Cabe à sociedade, juntamente com o poder público no desenvolvimento de políticas públicas, com o auxílio dos profissionais da educação que recebem estes alunos, buscar diminuir ou sanar essas carências. De acordo com Freire (1996), há necessidade de mudança nas condutas dos profissionais da educação para com a melhoria de condições e de qualidade de vida, buscando desarticular qualquer forma de discriminação e de injustiça, pois a educação é uma especificidade humana que intervém no mundo. Mas, para que isso aconteça, é essencial que os professores tenham conhecimento do currículo em que os educandos estavam inseridos anteriormente.

Todas essas condições, agregadas ao acesso ao trabalho, influenciaram para a chegada e a permanência de um grande número de imigrantes haitianos no Oeste de Santa Catarina. Isso fez com que a demanda nos setores públicos também aumentasse, inclusive na educação, evidenciando a necessidade de formulação e de implementação de políticas públicas na tentativa de atender à demanda e garantir os direitos sociais desses imigrantes.

Assim, entendemos que isso se apresenta como importante demanda à pesquisa em educação, pois pouco se sabe sobre o currículo ou os processos de ensino-aprendizagem utilizados no Haiti. Realizar um estudo comparativo entre os currículos do ensino médio do Brasil e do Haiti pode se tornar um grande aliado dos professores e dos coordenadores pedagógicos na inserção desses jovens na educação brasileira.

Neste contexto, nos questionamos: (1) Quais são as principais características do currículo de Biologia no ensino médio no Brasil e no Haiti? (2) Existem diferenças expressivas entre os currículos de Biologia destes dois países? (3) As possíveis disparidades entre os dois sistemas de ensino podem influenciar na vida escolar dos educandos que se deslocam do ensino médio do Haiti para o Brasil? (4) Quais são os componentes curriculares privilegiados dentro da matriz curricular de Biologia do ensino médio do Brasil e do Haiti? (5) Como o Brasil trata/considera as populações de imigrantes nos documentos educacionais?

Em razão das restrições impostas pela pandemia da Covid-19 e a opção por fazer um estudo bibliográfico, deixamos para possíveis investigações futuras outros questionamentos, por exemplo: (1) Como os estudantes haitianos percebem as políticas públicas para imigrantes? (2) Como as redes de ensino atendem os estudantes estrangeiros e quais as dificuldades de gestão pedagógica existentes?

Na presente pesquisa propomos uma investigação em torno da problemática educação, políticas educacionais e populações de imigrantes. Temos como finalidade, a partir de um estudo comparado, identificar possíveis diferenças e semelhanças entre os currículos de Biologia do ensino médio do Haiti e do Brasil, bem como os conteúdos curriculares de Biologia que são privilegiados dentro desses currículos.

Selecionamos os currículos de Biologia no Ensino Médio, pois houve a necessidade de delimitar o estudo para que fosse possível realizá-lo no período de tempo disponível, além disso, nossa formação inicial ocorreu em Ciências Biológicas e o Ensino Médio em virtude de grandes mudanças acontecidas atualmente no currículo desta etapa de ensino. Comparamos os conteúdos curriculares de Biologia visando observar se haveria ou não disparidades significativas nos currículos que pudessem levar a defasagens no processo de ensino-aprendizagem no momento da troca do sistema de ensino haitiano para o brasileiro.

Ao mesmo tempo, como a pesquisa se insere nas políticas educacionais, interessa-nos identificar ações, programas e políticas específicas que o Brasil tem elaborado e implementado a partir das últimas décadas. Com isso, tentamos compreender qual tem sido o papel do Estado em matéria de políticas educacionais dessa natureza.

Em relação à relevância acadêmica e social, este estudo visa contribuir na produção científica, para que as equipes pedagógicas e os professores observem se há disparidades no ensino médio entre os dois países. Além disso, que busquem diminuir ou até mesmo sanar as possíveis lacunas curriculares deixadas por esta mudança entre os sistemas de ensino. O conhecimento sobre o problema permitirá a busca de alternativas para promover uma educação de qualidade para todos, inclusive aos imigrantes haitianos inseridos no contexto escolar brasileiro.

Para a realização desta pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar de forma comparativa os delineamentos, os pressupostos e as características do currículo do ensino médio do Brasil e do Haiti, verificando se ocorrem influências na educação de crianças e de jovens imigrantes haitianos quando inseridos no ensino médio brasileiros e as políticas públicas relacionadas à educação dos imigrantes no Brasil.

Os objetivos específicos que buscamos atingir nesta pesquisa foram: (1) Identificar nos documentos do Brasil e do Haiti aspectos gerais e específicos dos currículos de Biologia do ensino médio; (2) Analisar a influência das políticas públicas e curriculares na educação de jovens haitianos quando inseridos no ensino médio brasileiro; e (3) Observar os temas ou componentes curriculares privilegiados dentro do currículo de Biologia de cada país.

As hipóteses que orientaram a pesquisa foram as seguintes: (1) Os sistemas de ensino do Brasil e do Haiti possuem características gerais do ensino médio e específicas – diferentes – na disciplina de Biologia no Ensino Médio; (2) Os temas ou componentes curriculares privilegiados são diferentes em cada um dos sistemas comparados, o que pode ocasionar lacunas durante a mudança do ensino médio haitiano para o brasileiro; (3) As políticas públicas que tratam de assuntos relacionados aos imigrantes ainda são recentes e precisam de investimentos para que sejam de fato implementadas, visando à melhoria na inserção dos imigrantes no ensino médio e promovendo a interculturalidade, que diminuirá consideravelmente o preconceito, o racismo e a xenofobia.

Com estas hipóteses finalizamos a introdução deste trabalho. E no próximo capítulo tratamos da produção acadêmica em torno da temática pesquisada neste estudo.

2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA PESQUISADA

No segundo capítulo apresentamos as contribuições de estudos (dissertações e teses) que foram realizadas e que tratam sobre o tema da pesquisa. O estudo dessas temáticas é de extrema importância para que possamos compreender como ocorre o processo migratório e a possibilidade de melhorar a qualidade de vida dos sujeitos migrantes inseridos no Brasil.

De acordo com a literatura voltada para a metodologia do trabalho científico, o levantamento da produção acadêmica – revisão bibliográfica – tem como propósito a “exposição detalhada da produção científica já produzida sobre a temática em estudo.” (BRUMER et al., 2008, p. 132). Esse levantamento possibilita ao pesquisador delimitar seu tema, identificar pesquisas que se aproximam ou que dialogam com o tema de interesse e identificar eventuais lacunas ou aspectos polêmicos (BRUMER et al., 2008).

Com a finalidade de identificar e selecionar pesquisas desenvolvidas sobre currículos do Brasil e do Haiti, bem como do ensino de biologia/ciências biológicas no ensino médio dos dois países, foi realizado um levantamento de dados e de informações de dissertações e teses em programas de pós-graduação do Brasil. Esse levantamento inicial da produção científica sobre o tema possibilita ampliar o olhar para aspectos teóricos e metodológicos.

A partir da busca empreendida foram selecionados trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram utilizados os seguintes descritores: “comparação educação Brasil - Haiti”, “educação de imigrantes haitianos”, “currículo de Biologia do ensino médio”, “ensino de Biologia no novo ensino médio” e “educação no Haiti”. Esse levantamento de dados *on-line* foi realizado nos portais em 2020 e em 2021, que foi o período de realização desta pesquisa, porém não estipulamos um período de realização das dissertações e teses buscadas, observando todas que foram encontradas. Esse levantamento permitiu elaborar um cenário inicial a respeito dos estudos acerca da temática da pesquisa. Ainda, por meio dos dados encontrados, foram identificados autores que se debruçaram nas discussões em torno da área e da problemática do objeto central que será exposto posteriormente, com a intenção de ajudar na visualização e organização da pesquisa.

O primeiro descritor para realizar a pesquisa foi “comparação educação Brasil - Haiti”. Com esse descritor não encontramos nenhum trabalho, nem com este título e nem pesquisa relacionadas a esta temática, seja tese ou dissertação em nenhuma das fontes citadas acima.

A inexistência de pesquisas com estes descritores revela a importância de explorarmos esta temática, haja vista a inserção, cada vez maior, de crianças e jovens haitianos na educação brasileira. Isso também destaca o ineditismo, a relevância e a necessidade da realização desta e demais pesquisas relacionadas a tais temáticas.

Em um segundo momento, o descritor utilizado foi “educação de imigrantes haitianos” e nele encontramos sete resultados de trabalhos com temáticas relacionadas à educação. Ao olhar para os resultados obtidos, observamos um número reduzido de estudos de teses e de dissertações para a temática proposta com seus objetivos e seu questionamento acerca da pesquisa. O terceiro descritor utilizado foi “currículo de Biologia do ensino médio”, no qual encontramos apenas um resultado relacionado à temática. Além disso, utilizamos ainda um quarto descritor, “ensino de Biologia no novo ensino médio”, no qual também não encontramos resultados relacionados com a temática da pesquisa.

Inicialmente, os trabalhos foram selecionados de acordo com o título do trabalho e a busca pelos descritores reuniu o total de 11 títulos relacionados com a educação e com o tema da pesquisa. A partir da reunião dos títulos coletados, realizamos a leitura dos resumos de todos os trabalhos encontrados, buscando identificar os que se aproximavam com nosso tema de pesquisa, sendo este o critério de exclusão. Posteriormente, realizamos a leitura dos resultados e das considerações finais, observando a sua organização, as referências e os demais elementos teóricos desses estudos.

No Quadro 1 estão listados os títulos encontrados com o descritor “educação de imigrantes haitianos”.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados com o descritor “educação de imigrantes haitianos”

Ano	Autor	Título do trabalho	Instituição	Tipo
2016	Sandra de Avila Farias Bordignon	Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no oeste catarinense	Unochapecó	D
2017	Neli de Lemos	Imigração, religião e educação: uma leitura da presença dos haitianos em Joinville/SC	Minter	D
2018	Valnei Brunetto	Trabalho e educação no processo migratório de haitianos no Brasil	Unochapecó	D
2018	Izabel Cristina Greuel	“[...] 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	UFSC	D
2019	Jucélia Borsati	Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem	UFFS	D

2020	Mirian Gregorio Ferreira	Trabalho e educação no processo de inclusão social de imigrantes haitianos em Joaçaba e Herval d'Oeste – Santa Catarina	Unoesc	D
2020	César Augusto Ibañez	A realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense	UFPR	T
* D (Dissertação) / T (Tese)				

Fonte: a autora.

Sobre os trabalhos pesquisados e citados no Quadro 1, descrevemos a seguir sucintamente em ordem, conforme o ano de publicação. Primeiramente, as dissertações e ao final a tese, destacando o objeto central de investigação.

O primeiro estudo selecionado, de autoria de Sandra De Avila Farias Bordignon (2016), é uma dissertação intitulada *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no oeste catarinense*. A pesquisa teve como propósito acompanhar e analisar experiências educacionais em contextos educativos escolares e não escolares desenvolvidos com ou para imigrantes haitianos. A pesquisa apresenta a ação de migrar como direito humano e foca nas migrações do Haiti para o Brasil. Ainda, aborda a relação entre migração, trabalho e educação, dissertando sobre a presença dos imigrantes na formação socioespacial, econômica e cultural de Santa Catarina e a configuração do movimento migratório dos haitianos. Destaca também a necessidade de criação de uma política migratória e sua relação com o trabalho. Esse mapeamento, apesar de ter sido feito em 2016, contribui para nosso entendimento de que várias crianças e jovens estão inseridos nas escolas de educação básica em nossa região e, provavelmente, em todo o restante do país.

O segundo trabalho é uma dissertação intitulada *Imigração, religião e educação: uma leitura da presença dos haitianos em Joinville/SC*, de Neli de Lemos (2017). Na pesquisa se busca compreender o processo de acolhimento e de integração dos imigrantes na cidade de Joinville (SC), atentando para a presença das mulheres e da religião católica nessa mediação, analisando a participação feminina no processo de acolhimento e na educação/formação dos imigrantes haitianos, além do papel das mulheres haitianas na educação e na conservação de sua identidade cultural, com atenção para as permanências e as rupturas das tradições do povo haitiano, seus hábitos, comportamentos, valores e crenças. Em relação à metodologia, a autora da dissertação entrecruzou a pesquisa histórica e a sociológica, com apoio em entrevistas com as mulheres envolvidas no processo de imigração, além de observação de uma experiência formal de educação. A pesquisa destaca que, apesar de Joinville (SC) ser uma cidade formada por imigrantes, não é uma cidade estruturada para recebê-los, pois não possui uma instituição

voltada à integração e ao acolhimento desses grupos. Essa função é realizada por meio do trabalho de pessoas da comunidade, acolhendo e integrando os imigrantes. As mulheres apresentam grande parte dessas pessoas que se engajam e que mobilizam o trabalho, com motivações individuais, sociais ou religiosas. Destacam-se também as ações da igreja no desenvolvimento dessas ações sociais, assim como a aproximação e a criação de laços que podem surgir a partir da integração no local da igreja.

A terceira dissertação, escrita por Valnei Brunetto (2018), é intitulada *Trabalho e educação no processo migratório de haitianos no Brasil*. O autor teve como objetivo analisar o fenômeno migratório dos haitianos no Brasil e buscou elucidar as implicações entre educação formal e trabalho. Concluiu que o trabalho e a educação formal são elementos fundamentais do processo migratório de haitianos no Brasil.

Já a quarta pesquisa, de Izabel Cristina Greuel (2018), é uma dissertação com o título “[...] *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*. A pesquisa referida investigou as práticas de linguagem de imigrantes haitianos no contexto escolar e articula essa discussão com as questões socioculturais e identitárias. O estudo qualitativo e interpretativista seguiu os pressupostos da etnografia e analisou os dados gerados por meio de observações de aulas, de entrevistas e da análise documental de onde os imigrantes haitianos estavam situados. A pesquisa foi realizada em Blumenau (SC) e nos resultados obtidos foi observado que os haitianos reconhecem e fazem uso da sua alfabetização prévia (língua materna), assim como utilizam tecnologias para realizar as traduções e práticas de translinguagem durante as práticas de linguagem para apreensão do português. Outro fato destacado na pesquisa é que a comunidade escolar e os haitianos trazem em suas práticas linguísticas questões que visam manter os aspectos culturais e linguísticos hegemônicos, dado ao fato de que o bilinguismo é invisibilizado.

O outro trabalho é a dissertação de Jucélia Borsati (2019), intitulada *Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem*. A pesquisa tem como objetivo “interpretar efeitos de sentido produzidos pelas crianças haitianas sobre sua aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) – neste caso, a Língua Portuguesa (LP) –, os quais (re)velam identificações pela relação entre-línguas.” (BORSATI, 2019, p. 9). O estudo correu mediante análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com crianças haitianas imigrantes em escolas da rede pública do ensino fundamental de Concórdia (SC). O estudo possibilitou observar que “marcas de identificação com as línguas cotidianamente vivenciadas estavam sendo produzidas pelos sujeitos-imigrantes aos serem colocados em contato com uma língua,

que não a sua, mas a do outro” (BORSATI, 2019, p. 9), no caso, a língua portuguesa. Assim, foram observados marcas e efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos que revelam identificações dos sujeitos com a língua ao estarem inseridos na escola.

Já na dissertação *Trabalho e educação no processo de inclusão social de imigrantes haitianos em Joaçaba e Herval d’Oeste – Santa Catarina*, de Mirian Gregorio Ferreira (2020), desenvolveu-se uma pesquisa que teve a investigação da inclusão social de imigrantes haitianos, no que se refere ao trabalho e à educação, na região do Meio-Oeste catarinense. A metodologia utilizada foi qualitativa com abordagem de campo. Esse trabalho foi realizado nos municípios de Joaçaba e Herval d’Oeste, em Santa Catarina, e envolveu 11 imigrantes haitianos adultos, de ambos os sexos. O estudo revelou que a inclusão social dos imigrantes no local citado acontece de forma lenta e com muitos desafios. Destaca também que muitas formas de violência cultural são estruturadas pelo desconhecimento do fenômeno migratório atual e o caráter assistencialista das ações realizadas. A respeito da educação, observou-se que é reconhecida como importante meio de acesso à cultura brasileira e regional, mas, nesses municípios, o ingresso dos imigrantes se restringia à Educação de Jovens e Adultos, formação técnica e de preparação para o trabalho.

A tese intitulada *A realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense* é escrita por César Augusto Ibañez (2020), e buscou investigar as condições em que é ofertada a educação para os migrantes haitianos. O problema norteador da pesquisa foi o seguinte: “em que condições o Estado brasileiro cumpre o que há no ordenamento jurídico nacional e internacional, sobretudo nos preceitos enfocados como direitos humanos de migrantes, no que se refere ao seu dever de garantir o direito à educação para essa população?” (IBAÑEZ, 2020, p. 9). A metodologia foi a pesquisa amostral qualitativa, considerando a saturação de possibilidades novas de descobertas no contexto pesquisado, onde foram entrevistados haitianos, professores, diretoras e pedagogas. Após, foram analisados as entrevistas e os dados obtidos, comparando-os com a Recomendação n. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), considerando as quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. O estudo concluiu que as ações estatais, observando as dimensões do direito à educação, são “significativamente insatisfatórias”.

No Quadro 2 apresentamos o resultado para o descritor “currículo de Biologia do ensino médio”.

Quadro 2 – Trabalho levantado com o descritor “currículo de Biologia do ensino médio”

Ano	Autor	Título do trabalho	Instituição	Tipo
2011	Roberta Comissanha de Carvalho	Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio	UFRJ	D
* D (Dissertação) / T (Tese)				

Fonte: a autora.

Nesse levantamento, o único estudo encontrado com esse descritor foi a dissertação intitulada *Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio*, de Roberta Comissanha de Carvalho (2011). Neste estudo foram investigadas as relações entre os sentidos de qualidade atribuídos por professores de Física, de Química e de Biologia, de duas escolas públicas, à educação científica e aqueles associados às políticas curriculares. Para realizar o estudo, a autora analisou os processos de recontextualização das políticas curriculares e da qualidade da educação científica no discurso pedagógico dos professores. Percebeu-se que, ainda que o sentido de formação para o mercado tenha sido associado à qualidade da educação científica pelos professores de ambas as escolas, os processos de recontextualização das políticas acabam moldando seus discursos pedagógicos de forma diferente: enquanto os professores de uma escola selecionam os conteúdos dos exames oficiais e usam a contextualização para enriquecê-los, os professores da outra escola selecionam conhecimentos científicos úteis à realidade concreta dos alunos e contextualizam esses conhecimentos sem reconhecer esse processo como garantidor de qualidade. O estudo destaca que, apesar de serem escolas com realidades diferentes, nas duas a educação e a educação científica ainda são consideradas como preparação para a força de trabalho e não como práticas formativas às diversas dimensões da vida. Assim, nessa perspectiva, percebemos que a qualidade da educação é medida pelo quanto se está atendendo às exigências econômicas.

No Quadro 3 apresentamos os resultados para o descritor “educação no Haiti”.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados com o descritor “educação no Haiti”

Ano	Autor	Título do trabalho	Instituição	Tipo
2011	Renel Prospere	Frantz Fanon e os movimentos sociais: com os olhos voltados para o Haiti mirando o processo pedagógico	UFPEl	D
2015	Vagner Charles	Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano	Unicamp	D
2016	Jimmy Pierre	A concepção do desenvolvimento humano na proposta educacional do Haiti: análise a partir do enfoque histórico-cultural	UEMS	D
* D (Dissertação) / T (Tese)				

Fonte: a autora.

Como primeira pesquisa, trazemos a dissertação com o título *Frantz Fanon e os movimentos sociais: com os olhos voltados para o Haiti mirando o processo pedagógico*, escrita por Renel Prospere (2011). Buscou-se analisar, aprofundar e enriquecer o debate sobre algumas categorias da teoria de Frantz Fanon, refletindo sobre como articular a educação haitiana e os movimentos sociais para refletir a respeito do processo de libertação do Haiti. O autor salienta que o Haiti foi intensamente explorado e suas riquezas enriqueceram seu colonizador (a França) e, em contrapartida, pouco ou nada ficava para o próprio país, contribuindo para o empobrecimento dele. Também se buscou entender os principais problemas educacionais do/no Haiti, a partir das relações, dos componentes, das inter-relações e das organizações dentro do país, por intermédio da investigação de cunho bibliográfico e documental. O autor ressalta a importância de apostar em um processo pedagógico que mostre os desafios e os caminhos que a sociedade haitiana deverá seguir, sem intervenção da comunidade internacional. Evidencia ainda que é fundamental a presença dos movimentos sociais na educação do Haiti, pois é por meio da articulação da educação com os movimentos sociais, juntamente com seu caráter pedagógico, que se pode esperar um “país livre, soberano, sem a ocupação das forças estrangeiras, solidário, sem miséria, próspero e um lugar em que a educação possa ser uma ferramenta indispensável de transformação.” (PROSPERE, 2011, p. 9).

O estudo que traz em seu título *Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano*, escrito por Vagner Charles (2015), é uma dissertação que teve como objetivo analisar a construção da identidade e da alteridade no Sistema Educacional Haitiano e como a questão da identidade está colocada no Haiti. O autor apresenta as contribuições e os limites que a escola apresenta no processo de construção da identidade e da alteridade. É destacado que no Haiti há uma escola para as crianças das classes privilegiadas e uma escola para crianças das classes desfavorecidas e que o acesso à educação é uma conquista histórica para os pobres e aconteceu após décadas de lutas. Todavia, o país ainda precisa construir uma política nacional que se baseie na inclusão de todas as categorias sociais dos seus cidadãos e se percebe a necessidade de pensar em um novo modelo de sistema educacional no país.

A última pesquisa acadêmica que trazemos é chamada *A concepção do desenvolvimento humano na proposta educacional do Haiti: análise a partir do enfoque histórico-cultural*, escrita por Jimmy Pierre (2016). Essa pesquisa objetivou analisar o processo de desenvolvimento humano no âmbito educacional do Haiti. O autor delimitou o período de 1979 a 2011 e privilegiou o enfoque histórico-cultural. A pesquisa trouxe uma análise da educação no Haiti em diferentes épocas e com diferentes visões, porém com poucas mudanças significativas até o momento. Consideraram-se três momentos para realizar a investigação,

sendo uma análise histórica, uma análise da política educacional e uma abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados do estudo apontam grandes problemas na proposta educativa do Haiti, indicando que ela deva ser repensada, no sentido de dar prioridade ao desenvolvimento humano.

As pesquisas encontradas nessa revisão de produção acadêmica demonstram que a temática já vem sendo estudada por meio de diversos olhares e que há a necessidade cada vez maior de buscarmos a produção de conhecimentos a respeito dessa temática tão atual. O conhecimento produzido possibilita conhecer mais sobre os haitianos, sua cultura, sua educação, etc., e por intermédio desse conhecimento podemos buscar novas formas de pensar, atender, além de novas políticas públicas e educacionais para que, então, possamos inseri-los na sociedade e na educação brasileira de maneira adequada.

A partir desta revisão, identificamos que não existe, até o momento, nenhum estudo que observe as políticas educacionais e curriculares comparando os dois países selecionados nesta pesquisa, tampouco que considere o ensino médio.

No próximo capítulo abordaremos teoricamente a migração e o direito humano na perspectiva de que o ato de migrar é promulgado nos direitos básicos do homem. Afinal, com a globalização e as mudanças no fluxo migratório mundial recente, fazem-se necessárias reflexões sobre as políticas públicas de acesso e de permanência dos imigrantes haitianos no ensino médio brasileiro.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas têm papel fundamental na organização e no funcionamento das instituições. Portanto, para que possamos melhor compreender esses conceitos, nas seções deste capítulo apresentamos uma breve conceituação em torno das políticas públicas, das políticas educacionais e dos currículos.

3.1 DEFININDO POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo “política”, em português, possui um caráter polissêmico, o que muitas vezes dificulta tratarmos desse termo, porque quando o analisamos devemos observar todos os seus sentidos. Em inglês, tratar desse tema é relativamente mais fácil, pois existem três palavras diferentes, sendo que cada uma designa um dos sentidos relacionados à palavra. Assim, temos: a) *polity* (política), que faz a distinção entre a sociedade civil e o mundo da política; b) *politics* (atividade política), que se refere à atividade política em geral, na qual ocorrem as competições para cargos políticos; e c) *policies* (ação pública), que está relacionada aos processos de elaboração e de implementação de programas de ação pública (MULLER; SUREL, 2002). Dito isso, esclarecemos que, especificamente neste trabalho, quando tratamos de políticas públicas, estamos falando do terceiro termo em inglês, *policies*, embora ele não possa estar totalmente dissociado dos demais, pois estão interligados de diversas formas.

De acordo com Muller e Surel (2002), muitos autores propõem elementos que podem especificar a noção de política pública, agrupando-os sob três rubricas: “uma política pública constitui um *quadro normativo de ação*; ela combina elementos de *força pública* e elementos de *competência [expertise]*; ela tende a constituir uma *ordem local*.” (MULLER; SUREL, 2002, p. 13, grifo nosso). Assim, podemos dizer que as políticas públicas são princípios e diretrizes que norteiam as ações do poder público e são aplicadas em todas as áreas sociais com o objetivo de promover o desenvolvimento, afetando todos os cidadãos, independentemente de sua escolaridade, sexo, nível social, raça ou religião.

Com o advento da democracia, o povo desfruta de uma liberdade maior para participar e, conseqüentemente, propor políticas públicas que atendam às suas necessidades. Inúmeras são as políticas implantadas no país no intuito de promover o bem-estar social. Entre elas, estão as políticas públicas nas áreas da saúde, da educação, do meio ambiente, da habitação, da assistência social, do lazer, do transporte e da segurança.

Conceituar política pública não é tão fácil como parece ser. Souza (2006), ao fazer uma retomada do campo de estudo, destaca que:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer.” (SOUZA, 2006, p. 24).

Ainda segundo Souza (2006), a melhor definição vem de Laswell, que coloca a questão: “[...] quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” (SOUZA, 2006, p. 24). Em razão da grande importância do tema, o mesmo faz parte das discussões de várias ciências – entre elas a economia, a ciência política, a gestão, a geografia, a sociologia, as ciências sociais, entre outras.

Dessa maneira, podemos sintetizar política pública como o campo do conhecimento que procura “colocar o governo em ação” (SOUZA, 2006, p. 26), fazer análises e, quando necessário, propor mudanças no rumo e no curso das ações. Uma vez formulada uma política pública, ela se desdobra em planos, em projetos e em programas e passa a requerer acompanhamento e avaliação.

Desse modo, não é apenas do poder público a possibilidade de propor políticas públicas, mas também de outros atores, como associações e movimentos sociais. Existem formas de políticas públicas serem operacionalizadas ou instrumentalizadas, entre elas leis, programas, campanhas, incentivos, punições, fiscalização e obras públicas, entre outros. A responsabilidade pela elaboração de leis geralmente é do poder público – executivo, legislativo e judiciário – e quem as implementa são os servidores públicos do ponto de vista governamental e das Organizações Sociais⁷, como ONGs⁸, empresas, entre outros.

A desigualdade social é um dos desafios das políticas públicas brasileiras, sendo necessário propor políticas de equidade. Outro desafio é que elas alcancem cada vez mais pessoas (universalização) e com participação de todos. No período após a segunda guerra

⁷ Criadas pela Lei n. 9.637/1998, que estabelece que o Poder Executivo pode qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sociais sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e à preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, elencando, ainda, os requisitos para tal outorga. A Legislação Federal representa apenas um modelo às demais esferas – municipal e estadual –, portanto, cada ente pode legislar a respeito dos serviços que entenderem necessários.

⁸ Organizações não Governamentais. Instituições criadas sem ajuda ou vínculos com o governo, geralmente de fundo social e sem fins lucrativos, em favor de populações excluídas das condições da cidadania ou pelos direitos dos animais. As ONGs fazem parte do chamado terceiro setor da Economia.

mundial, cresceu na Europa o conceito de estados de bem-estar social com políticas universais, dentro de um padrão único sem diversidades. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980 se percebe a sociedade a partir das diferenças, introduzindo as políticas de inclusão das diversidades.

A política pública e a política educacional são frutos de um dado momento histórico – filhos de seu tempo –, das questões políticas – são frutos de um contexto histórico, estado brasileiro –, sociais – reconhecimento de direitos – e econômicas – pois demandam de investimento financeiro e têm inclusive influência internacional. Essas políticas envolvem inúmeros interesses e é sempre um processo decisório que envolve conflitos de interesses de grupos, de ideologias, de segmentos políticos, entre outros.

Essas variações de contexto citadas fazem com que as políticas atuem de forma diferenciada, dependendo de onde elas atuarão. Por isso,

[...] a análise de políticas públicas não procede, propriamente falando, de um recorte da esfera política, privilegiando certas atividades e deixando outras de lado. É próprio da análise das políticas, lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política, a saber a implementação das políticas públicas. (MULLER; SUREL, 2002, p. 10).

Dessa forma, ao analisarmos uma política, devemos observar desde a sua formação, até seu contexto histórico, seus textos e sua implementação. Afinal, muitas vezes, os textos são excelentes, mas ficam somente no papel, enquanto sua implementação se torna muito difícil. Muller e Surel (2002, p. 11) corroboram, afirmando que “[...] o desafio atual da pesquisa é o da constituição de um quadro de análise sistêmica da ação pública, que possa ultrapassar os limites da abordagem sequencial.”

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na educação, assim como em outros setores, há políticas públicas específicas voltadas a atender demandas de universalização, de acesso e de permanência, assim como aquelas voltadas à qualidade. A universalização da educação é uma das bandeiras atendidas pelo Brasil na educação básica. Com algumas exceções, o país atende toda a demanda, mas resta saber com qual qualidade. As avaliações em larga escala mostram que o Brasil ainda ocupa as piores posições no *ranking* mundial.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – ou *Programme for International Student Assessment* – é realizado a cada três anos e tem como objetivo verificar

até que ponto os jovens com 15 anos adquiriram habilidades e conhecimentos essenciais para a vida econômica e social. A edição de 2018 (BRASIL, 2019) contou com a participação de 78 países. No Brasil participaram da avaliação 597 escolas públicas e privadas, com 10.961 alunos e cerca de 7 mil professores. Comparando os resultados obtidos na avaliação com os países da América do Sul, o Brasil é um dos piores em Ciências, empatando com a Argentina e o Peru. No quadro geral da avaliação, a faixa do Brasil é 64º e 67º em Ciências, o que demonstra que está nos piores resultados na avaliação (BRASIL, 2019).

Sabemos que para melhorar os índices da educação brasileira é imprescindível garantir acesso, permanência e qualidade na educação, para tanto, precisamos garantir recursos. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabeleceu como meta a ampliação do investimento público em educação, assumindo o compromisso de atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final, em 2024. Essa meta garantiria o cumprimento de todas as demais metas, porém sofreu um grave golpe com a Emenda Constitucional 95/2016, na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/16, que tem como objetivo equilibrar as contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos. A PEC do Teto dos Gastos determina que, a partir de 2018, as despesas federais somente poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), colocando em xeque toda a proposta anterior.

A realidade educacional brasileira e a relação das políticas com o Estado, que assume seu papel de uma forma mais efetiva há menos de um século – o que não tira do estado sua responsabilidade atualmente –, ajuda-nos a compreender melhor porque em alguns campos ou áreas ainda não demos passos significativos em relação às políticas educacionais. Na história do Brasil também observamos que o que marca as políticas educacionais são políticas de governo e não políticas de Estado. Esse é um problema sério em razão de que, toda vez em que há troca de governos, há também a troca das políticas públicas, o que dificulta a continuidade do trabalho. Isso porque, geralmente, cada governo quer deixar a “sua marca” e decide por abandonar as políticas anteriores para implantar as políticas que julga necessário a fim de que sua marca fique registrada. Assim, somente algumas políticas são pensadas e permanecem nos governos seguintes.

Além disso, observamos que estamos vivenciando um processo de racionalização tecnológica que tem influenciado as políticas educacionais. Na perspectiva das teorias críticas do discurso e de acordo com Ball e Mainardes (2011), as políticas são vistas como arenas de disputas por significados, nas quais algumas influências e agendas são legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Ademais, as políticas geralmente são pensadas para determinadas

infraestruturas e condições adequadas de trabalho, mas que, muitas vezes, deixam de considerar as variações de contexto e que fazem com que as políticas atuem de forma diferenciada dependendo de onde atuarão.

Esse processo pode ser observado quando analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018a). A Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020, dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e de adolescentes refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (BRASIL, 2020, p. 146). Como destacam Martins et al. (2013), de 2003 até 2010, novas ênfases e significados foram atribuídos às orientações nacionais de currículo. O direito à educação passou a ser considerado um direito humano universal e o direito à educação de qualidade é prerrogativa de todos.

Ademais, é importante que as políticas façam frente para a diversidade étnica e cultural, expressem-se contra a desigualdade social e busquem a preservação dos direitos aos imigrantes que compõem as instituições educativas e que ficam cada vez mais diversas com a inclusão dos recém-chegados ao país. Assim,

O direito à educação como direito humano impõe-se também como direito à diferença. A atenção a diferenças ganha centralidade na pauta da educação, e as clássicas desigualdades de classe são pareadas com diferenças das mais diversas naturezas, sem que umas se sobreponham às outras em ordem de prioridade nas demandas por reconhecimento. A ênfase das políticas de currículo, antes regidas pela igualdade de oportunidades, volta-se à garantia de condições de acesso aos bens sociais e culturais às populações com oportunidades restritas. (MARTINS et al., 2013, p. 20).

O desafio, então, encontra-se em integrar de forma plural e democrática as distintas populações que habitam em seus territórios. Para isso, é de fundamental importância gerar novos espaços de diálogo e de convivência na sociedade, para que um possa compreender e apreciar a cultura e a diversidade do outro. Afinal, a educação é um direito universal subjetivo, dessa forma, todas as crianças e os jovens devem ter seu acesso e, além do acesso, a garantia de uma educação de qualidade. Isso porque é por intermédio da educação inclusiva e de qualidade que os sujeitos poderão aprender a ser membros responsáveis e ativos em suas comunidades.

Uma pesquisa realizada em 2009, denominada *Mapeo de Políticas y Programas de educación de niños, niñas y jóvenes migrantes*, buscou informações sobre as políticas públicas e programas de educação para crianças e jovens migrantes. Como resultado, observou-se que nove dos países analisados não tinham nenhuma política, nem ação e nem programa que atendesse as crianças e os jovens migrantes. Tampouco contavam com um instrumento de

medição para saber quantas crianças e jovens migrantes residiam no território. Entre esses nove países, encontrava-se o Brasil (SLEIMAN, 2006).

3.3 CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES

O signo currículo não é facilmente conceituado, ele não é um conceito apenas teórico, mas também é uma ferramenta que regula as práticas pedagógicas. Além disso, reflete o que se é pretendido que o aluno aprenda. Podemos dizer ainda que o currículo dá forma à educação, mas também pode ser condicionado pelas práticas (SACRISTÁN, 2013). Para Sacristán (2013, p. 9), “o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que o frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores.”

Já Adamson e Morris (2015, p. 346), assumindo não ser uma definição ampla, caracterizam currículo “como algo multifacetado e complexo, operado numa variedade de pontos focais e que se manifesta de diversas maneiras.” De acordo com Lopes e Macedo (2011), o currículo tem significados, como:

[...] a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. Sob tal “definição”, no entanto, se esconde uma série de outras questões [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Ainda, conforme as autoras, a primeira menção ao currículo ocorreu em 1633, em registros da Universidade de Glasgow. Nesse documento, currículo dizia respeito à organização e a experiência escolar dos estudantes, sendo que até hoje esse sentido é o mais consolidado sobre o conceito de currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Todavia, a ideia de que o ensino precisava ser planejado nem sempre foi tão evidente e apenas a partir do século XX ganhou força a necessidade de decidir o que era preciso ensinar. A escola passou a ter novas responsabilidades, precisava ser útil e buscar resolver problemas sociais provocados pelas mudanças que estavam ocorrendo (LOPES; MACEDO, 2011). Para Adamson e Morris (2015, p. 346), o termo currículo tem sido utilizado para denominar “disciplinas acadêmicas, matérias e programas de cursos escolares, ensino e aprendizagem formal e informal.”

Os autores também citam sete conceitos amplos de currículos identificados por Marsh e Willis e que podem ser foco potencial para estudos comparativos: (1) como *legado clássico*, quando se refere a matérias ou a conteúdos consagrados pelo tempo – é um sentido muito

limitado; (2) como *saberes estabelecidos*, em que se percebe o currículo como disciplinas e conteúdos, as quais são estabelecidas em disciplinas acadêmicas; (3) como *utilidade social*, no qual encara o currículo como matéria ensinada, mas é dirigido pelas matérias consideradas mais úteis para a vida social; (4) como *aprendizagem planejada*, em que se tem uma visão mais abrangente – o currículo engloba os resultados finais esperados da aprendizagem e contém matérias oferecidas e atividades extracurriculares; (5) como *aprendizagem vivenciada*, que engloba todas as experiências que o educando tenha, podendo ser planejado ou não; (6) como *transformação pessoal*, que é parecida com a visão anterior, porém inclui as experiências vividas pelos educandos e a transformação vivenciada pelo professor nos processos de ensino; e (7) como *experiência de vida*, que é um conceito mais amplo e que considera todas as experiências vivenciadas.

Atualmente, o currículo norteia as ações educativas, tanto pela separação dos alunos em etapas/turmas por idade quanto pelos conteúdos que devem ser tratados em cada etapa da educação básica. Isto é, ocorre uma seleção de tudo o que o educando deve se apropriar ao longo do seu caminho educacional. É também por meio da ação educativa em torno do currículo que se constroem as habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação, sendo que, por intermédio da análise destas habilidades, julga-se o sucesso ou o fracasso escolar.

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 13).

E, por se tratar de uma política educacional, tanto Ball e Mainardes (2011) quanto Moreira e Tadeu (2013) destacam que o currículo é considerado uma arena política, onde se disputa o poder. Ademais, Moreira e Tadeu (2013) relacionam três conceitos com o currículo. A ideologia é um dos conceitos ligados à análise do currículo. Os autores caracterizam a ideologia como ideias que aparecem no currículo com determinado interesse e por transmitirem visões de mundo que são vinculadas aos interesses de grupos em situação de vantagem, para que possam manter essa situação vantajosa. Para os autores, “a pergunta correta não é saber se as ideias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam.” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 31).

Os autores destacam o segundo conceito relacionado à análise do currículo: a cultura. Assim, definem o currículo como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade, o que coloca o currículo como: “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36).

Já o terceiro conceito que Moreira e Tadeu (2013) estabelecem relação com o currículo é o poder, pois tanto o currículo quanto a educação, de maneira geral, estão “profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político.” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 37). Os autores definem poder como as “relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros.” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 37). Assim, ficam estabelecidas as relações entre ideologia, cultura e poder: “É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. Como vimos acima, quando discutimos os conceitos de ideologia e cultural, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor.” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 37).

Ademais, o currículo deve ser adaptado segundo as necessidades educacionais do momento em que vivemos, sendo que essas necessidades podem variar de acordo com a realidade em que vivemos – cultural, política, local, entre outros – e está em constante transformação. Para Sacristán (2013, p. 23),

[...] o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis [...]. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis.

Ainda, o currículo pode ser considerado uma metateoria, pois compreende diversas teorias educacionais e de outros setores externos a ela. Trata-se de uma construção histórica e seu desenvolvimento envolve “práticas sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc.” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). E, sendo considerado uma construção histórica, também podemos considerá-lo cultural e presente em cada sociedade, o que permeia a educação, pois é a partir dele que os professores planejam o processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, é sempre importante analisar que a formação do currículo passa por escolhas e podemos fazer algumas perguntas a respeito: Quem escolhe o que estará presente no currículo e qual a epistemologia, as ideologias e os interesses presentes nele? Para a formulação do currículo, é inevitável que haja conflitos entre as epistemologias, as ideologias e os interesses,

possivelmente muito diferentes entre si. Assim, se a produção do currículo ocorre realmente de maneira democrática, vários interesses podem se tornar visíveis nele.

Por outro lado, quando a construção não acontece de maneira democrática, ao analisá-lo, poderemos observar a predominância de um ou de alguns sobre os demais. Ainda, para Sacristán (2013, p. 11), “em uma sociedade democrática, esse pluralismo e os conflitos inevitáveis devem ser abordados explicitamente. É necessário que se tornem públicas as diferenças e que estejamos abertos ao diálogo e à participação de todos os agentes e posições controversas.” Desse modo, podemos assinalar que o currículo integra praticamente todas as ações realizadas nas escolas e são pouquíssimos os acontecimentos nas instituições de ensino que não podem ser discutidos em relação a ele.

Além disso, os resultados obtidos em cada nível do sistema educacional são avaliados, verificando a eficácia destes na aplicação do currículo. Isso acaba por levar as instituições a uma constante busca por melhoria nas avaliações por meio da “obediência” ao currículo. Isso porque, muitas vezes, quanto mais próximo se trabalha das especificações do currículo, maior é a chance de alcançar uma boa nota nas avaliações.

Seria muito interessante manter permanentemente discussões em torno do currículo como forma de melhorá-lo por intermédio de discussões nas quais os sujeitos pudessem participar de maneira ativa do processo. No entanto, uma vez formulado o currículo, este permanece durante longos períodos de tempo sem sofrer alterações. Como destaca Sacristán (2013, p. 11, grifo do autor):

No entanto, não existe uma política, foros estáveis, organismos ou instituições dedicados à melhoria da qualidade dos currículos, enquanto a qualidade da educação depende do que propusemos que os alunos aprendam ou lhe impomos. Os esforços para *que ninguém fique para trás*, se evite o fracasso escolar e seja real o *slogan aprender ao longo de toda a vida* não são conquistados fazendo-se diagnósticos do sistema, mas contando como programas corretos de política educacional, formação e apoios aos professores que abram caminho para o êxito da educação. Porém, acima de tudo, é imprescindível que haja uma mudança de cultura.

Tal como já mencionamos, o currículo apresenta um “texto em contexto” com definições visíveis e invisíveis, pois nele são apresentados e representados os interesses, as aspirações, os ideais e as visões de mundo inseridas em um contexto histórico. Isso demonstra que ele não é neutro e traz consigo também as desigualdades, como as culturais, as de gênero e as de classe social. Por meio de modificações no currículo, observando as pluralidades e as particularidades existentes, é possível promover justiça com a inclusão social desses sujeitos, na busca por uma sociedade menos desigual.

Ademais, desde o momento da construção do currículo, até o momento em que os resultados são avaliados, temos um longo caminho que perpassa sua tradução, interpretação e realização, o qual será transformado pela prática e pelos materiais utilizados, fazendo com que o documento oficial seja diferente do currículo na prática (SACRISTÁN, 2013). Assim, o currículo a ensinar se trata de uma seleção organizada dos conteúdos que devem ser aprendidos e que regulam a prática didática desenvolvida em sala de aula. Além disso, tem uma função dupla – organizadora e unificadora –, pois organiza os conteúdos de forma que não fiquem desordenados, isolados ou justapostos entre si.

Ainda de acordo com o autor, o currículo também cria um paradoxo, pois se delimitam os componentes no momento em que ocorre a separação entre as matérias ou as disciplinas que compõem o currículo. Com isso, existe uma polivalência até os dias atuais: “Em tempos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores.” (SACRISTÁN, 2013, p. 17, grifo do autor).

Além da definição sobre “o que será ensinado”, o currículo define os graus correspondentes às idades dos alunos e ordena o tempo escolar, ao estabelecer níveis e tipos de exigência para que o aluno possa seguir avançando. Assim, o currículo define o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Afinal, “ao associar conteúdos, graus e idade dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas.” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). Em relação ao conceito de currículo, Sacristán afirma (2013, p. 18):

Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável.

Por meio disso, o currículo também define o que será considerado sucesso ou fracasso escolar, normal ou anormal, se a escola é satisfatória ou insatisfatória. Da mesma forma, ao se determinar o que entra no currículo, também fica estabelecido nele o que não se pode ou não se deve ensinar (SACRISTÁN, 2013).

Como o currículo não é algo fixo e vai sofrendo alterações ao longo do tempo, percebemos que atualmente ele é muito diferente do currículo de anos atrás, sendo resultado de conflitos de interesses. Dentro de todas as possibilidades, são feitas opções, as quais definirão o que será ensinado ou não.

Outro conceito muito importante a ser destacado sobre o currículo é o conceito de currículo oculto, que diz respeito aos aspectos da experiência educacional que não ficam explícitos no currículo oficial (MOREIRA; TADEU, 2013). Essas decisões tomadas em relação ao currículo, “afetam sujeitos com direitos, implicam implicitamente opções a respeito de interesse, modelos de sociedade, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidade.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Nesse sentido, é importante refletirmos se o currículo tem o mesmo sentido para todos. No momento, temos uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a). Com essa unificação da base, os profissionais de cada região devem complementar esse currículo com assuntos relevantes para a sua região.

Sobre o tema, Apple (2013) destaca a importância de refletirmos sobre os tipos de conhecimento que valem mais ou até mesmo nos fazer a pergunta: “O conhecimento de quem vale mais? Os conflitos entre o que deve ser ensinado são enormes e que as questões educacionais sempre estiveram ligados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.” (APPLE, 2013, p. 49). As questões levantadas não são fáceis de responder, mas o autor escreve:

Que esta não é simplesmente uma questão acadêmica fica bastante claro ao se notar que os ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política. Quanto a isso se acrescenta a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos na formação escolar, então a questão ganha ainda maior relevância. (APPLE, 2013, p. 50).

De acordo com Sacristán (2013), o fato de que o currículo é a expressão cultural e educacional das instituições, faz com que ele seja extremamente importante, pois trata de como a educação será desenvolvida de acordo com aquilo que a instituição julga adequado. Visto que, com a educação, buscamos sempre um mundo desejável, que motive o ser humano a melhorar e a crescer. Esses desejos se refletem no currículo, pois quando pensamos nele e na sua formulação, procuramos inserir conteúdos que nos façam melhorar enquanto sociedade e humanidade.

Todavia, é importante lembrarmos que ao fazermos essa reflexão existem diversas maneiras diferentes de pensar o mundo e a sociedade. E, da mesma forma, há diversas formas diferentes de imaginar como melhorar o mundo e a sociedade. Assim, quem vence essa batalha? Não é nossa intenção responder essa pergunta neste trabalho, apenas levantar a reflexão sobre o tema para o leitor.

Logo, quando entendemos que o currículo é composto com todas essas configurações, essas maneiras de ver o mundo e de pensar uma sociedade melhor, podemos imaginar como ele pode ser diferente conforme o país em que ele é constituído. Ora, os países possuem culturas diferentes, com desejos e visões diferenciadas. Isso pode fazer com ele seja distinto em diversos fatores, não apenas em relação ao conteúdo, mas na divisão das etapas, na quantidade de horas que devem ser cumpridas em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, na idade ideal para cada etapa e também nos conteúdos privilegiados dentro do currículo.

[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais em relação [...] ao “bem comum”. (APPLE, 2013, p. 51).

Dito isso e visto que esta pesquisa visa investigar as políticas de currículo de dois países diferentes, na seção seguinte abordamos as dimensões metodológicas para a realização desta pesquisa.

3.4 A REPÚBLICA DO HAITI E A EDUCAÇÃO

A República do Haiti fica na América Central, no arquipélago das Grandes Antilhas. É um país caribenho e tem como capital Porto Príncipe. Sua bandeira, representada na figura a seguir tem grande significado para sua população.

Figura 3 – Bandeira do Haiti



Fonte: Wikipédia (2022).

De acordo com Joseph (2021), “A bandeira haitiana foi o meio pelo qual os negros tiraram do papel o ideal iluminista de Liberdade, de Igualdade e de Fraternidade.” Ainda, seguindo a ideia do autor, ela expressa o patriotismo haitiano e o nacionalismo exacerbado. Ela está dentre os maiores símbolos anticoloniais do planeta e “*desenha a soberania negra por meio de uma das mais expressivas vitórias dos aprimidos sobre os apressores, hasteando a liberdade negra.*” (JOSEPH, 2021).

O autor haitiano Joseph (2021) destaca ainda que foi a primeira bandeira nacional hasteada e costurada pelas mãos de mulheres negras, afirmando a existência do “ser-negro-no-mundo” e desvelando as amarras coloniais.

No dia 18 de maio de 1803, no Congresso em Arcahaie, Jean Jacques Dessalines, um dos maiores líderes da Revolução Haitiana, tirou o branco da bandeira francesa que simbolizava o colonialismo, e pediu para Catherine Flon costurá-la somente com o azul e o vermelho, como prova de união entre os negros e os mestiços para se engajarem na luta pela libertação e pela independência do país. (JOSEPH, 2021).

Posteriormente ao período em que Dessalines se manteve como imperador, Alexandre Pétion, o novo presidente, adicionou à bandeira, o lema “A união faz a força” e as armas da República em um quadrado branco (JOSEPH, 2021).

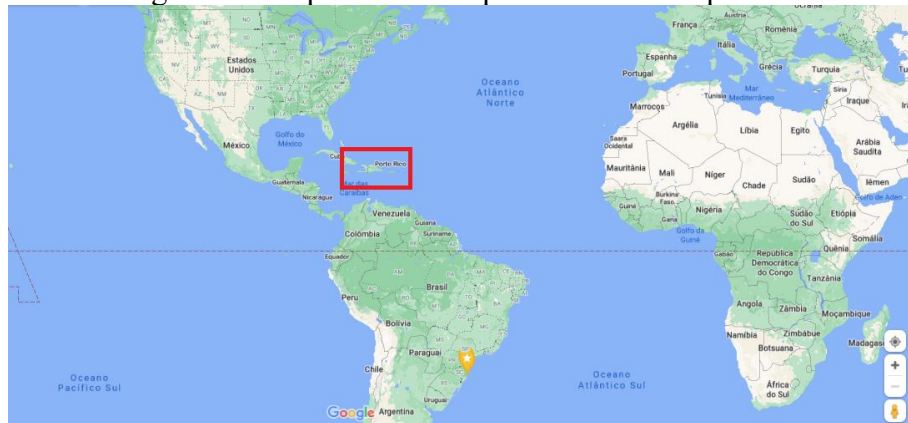
Figura 4 – O haitiano Johny Gardere ostenta com orgulho a bandeira do Haiti durante a Marcha dos Imigrantes 2019, em São Paulo



Fonte: Joseph (2021).

O Haiti é um país que divide a Ilha de Hispaniola – Figura 5 – com a República Dominicana, localiza-se na América Central com uma extensão territorial de 27.750 km². Um país relativamente pequeno se compararmos com a extensão do Brasil – que também aparece na figura – de 8.516.000 km².

Figura 5 – Mapa com destaque na Ilha de Hispaniola



Fonte: Google Maps (2021).

A divisão da Ilha de Hispaniola – Figura 6 – em dois países: Haiti e República Dominicana aconteceu em virtude da colonização diferente. O Haiti foi colonizado por franceses enquanto a República Dominicana foi colonizada por espanhóis.

Figura 6 – Ilha de Hispaniola: Haiti e República Dominicana



Fonte: Google Maps (2021).

O país possui ilhas menores, como Gonâve, Tortuga, Grande Caye e Vache. Na Figura 7 observamos o mapa político, com destaque aos seus dez departamentos.

Figura 7 – Mapa político do Haiti com destaque aos seus dez departamentos



Fonte: France Diplomatie (2022).

A população do Haiti em 2020 era estimada em 11.402.533 habitantes, com IDH de 0,51 em 2019. A taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade apontava para 61,6913% em 2016. E os gastos públicos com educação marcaram 2,7% do PIB em 2017 (IBGE, 2021).

Ademais, antes de ser colonizada pelos europeus, é importante salientar que a Ilha Hispaniola já era habitada por indígenas. Contudo, com a chegada dos espanhóis, conduzidos por Cristóvão Colombo, esses indígenas foram escravizados e praticamente dizimados com o passar do tempo. Mais tarde, a Espanha cedeu parte da ilha para a França, onde se formou o atual Haiti, que enquanto colônia se chamava Saint-Domingue.

O Haiti passou por um processo semelhante ao Brasil, quando consideramos o processo de escravidão, com a captura de pessoas no continente africano e o trabalho forçado na colônia, visando à produção de riquezas para seu colonizador. Durante muito tempo, o Haiti produziu uma imensidade de riquezas, como a produção de cana-de-açúcar e de café e, por isso, era chamado de Pérola das Antilhas.

Além disso, é importante destacar que, depois de muita luta, o Haiti foi a primeira república negra do mundo e o primeiro país do hemisfério ocidental a abolir a escravidão.

O Haiti teve uma valorosa luta contra a metrópole francesa, iniciada em 1791 com a célebre cerimônia de Bois-Caïnman conduzida por Boukman, na qual vodu e revolta se uniram para combater os senhores brancos, sendo em seguida liderada por Toussaint Louverture, Dessalines e Christophe, que venceram as tropas de Napoleão. O país independente, praticamente destruído, não foi reconhecido nem pela antiga metrópole, nem pelos Estados Unidos, potência em ascensão. Na América escravista,

todos os brancos tinham muito medo do exemplo haitiano. O pânico foi particularmente forte em países com a maioria negra como o Brasil. (FIGUEIREDO, 2006, p. 374).

Como podemos observar, a luta neste país contra os senhores brancos serviu de exemplo para outros países onde a escravidão perdurava e instaurou o pânico de senhores escravistas em toda a América.

Posteriormente, em 1804, ocorreu a declaração da independência, porém o país ainda se manteve ligado à França, que reconheceu a emancipação política do Haiti somente em 1824, como fica evidente a seguir:

A independência declarada em 1804 não rompeu com a estrutura social da ex-colônia francesa. O poder manteve-se centralizado na minoria mulata, garantindo privilégios e defesa de interesses para esta elite com o trabalho da grande parcela dos haitianos, os ex-escravos negros. Ao longo dos anos, os conflitos sociais também se agravaram em decorrência da crônica dependência econômica. A França reconheceu a emancipação política do Haiti em 1824, mas exigiu que fosse indenizada pela perda da colônia. Mesmo buscando ampliar parcerias comerciais, dificilmente a elite haitiana conseguiria pagar a indenização à França. (MATIJASCIC, 2010).

Além disso, muitas vezes, os políticos haitianos solicitaram intervenções em outros países para solucionar os problemas com as revoltas populares que aconteciam no país. Assim, vários países, como a França, a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos estiveram no país (MATIJASCIC, 2010). Com governos autoritários e instabilidade política, o Haiti foi se configurando no que ele é atualmente.

A educação no país acompanhou as mudanças ocorridas ao longo do tempo, como é destacado no texto *Les principales réformes du système éducatif en Haïti* (TEH, 2012). De acordo com o texto, em relação à educação, podemos destacar quatro principais fases no sistema educativo haitiano.

A primeira fase abrange o período de 1804 até 1982. Nessa época, o sistema escolar haitiano seguiu os modelos franceses – somente em língua francesa – e não considerava as disparidades entre o território Francês e o Haitiano. Com a aprendizagem baseada na rotina, os alunos não se apropriavam de fato da língua, o que fez com que o francês se tornasse uma marca da elite e o crioulo fosse sinônimo de pobreza e de falta de educação. Esse modelo foi um vetor de discriminação social.

A segunda fase ocorreu em 1982, com a Reforma de Bernard, que consagrou as duas línguas oficiais do Haiti como línguas de instrução. Um dos principais objetivos da reforma educacional foi alcançar o bilinguismo funcional após os três ciclos da escola básica e, para isso, foi desenvolvido um programa de idiomas. Apesar dessa reforma ter sofrido em razão da

falta de livros, de demais materiais didáticos na língua crioula e de treinamento para os professores, ela abriu perspectivas para o sistema educacional haitiano.

A terceira etapa ocorreu em 1997, com a aprovação de uma lei de planejamento, o *Plan National d'Education et de Formation* (PNEF). Sua meta era o acesso de todos a uma educação de qualidade, a qual foi estabelecida ao longo de 10 anos. Como consequência, o orçamento dedicado à educação aumentou de 9% do orçamento nacional em 1997 para 22% em 2000, com o objetivo de cobrir despesas com alimentação, uniformes e transporte escolar. Os grandes eixos do PNEF foram a melhoria da qualidade e o aumento da eficiência externa da educação. O PNEF foi uma extensão da Reforma de Bernard e mudou a configuração do setor, ao preconizar uma educação de qualidade que atendesse às expectativas da sociedade em geral e da juventude em particular. No entanto, o sistema ainda enfrentava algumas deficiências, especialmente em relação a professores qualificados e a algumas desigualdades persistentes, com a população rural ainda sub-representada nas salas de aula.

A quarta e última fase data de 2011. O recém-eleito presidente Michel Martelly lançou um programa educacional gratuito e universal, denominado *Lékol Timoun yo*. Na sua concepção, este programa visa atuar direta e indiretamente sobre os diversos parâmetros socioeconômicos que estruturam a vida educacional. Pelos seus efeitos de socialização, de transmissão e de criação de saberes e de culturas plurais instituídas, o projeto constitui um verdadeiro suporte para a promoção social de crianças de origem modesta. Ainda, pretende aumentar o número de crianças com acesso à educação no Haiti, permitindo que 500.000 crianças – até então excluídas do sistema educacional – adquiram habilidades cognitivas básicas. Paralelamente, o presidente criou o Fundo Nacional de Educação (FNE) e decidiu financiá-lo por meio da cobrança de impostos nas transferências de dinheiro do exterior para o Haiti e nas ligações internacionais.

Além do que foi trazido no texto citado, em janeiro de 2018 o Ministério da Educação Nacional e da Formação Profissional da República do Haiti (MENFP) apresentou o *Plan Décennal d'Education et de Formation* (PDEF), com um plano decenal de 2017 até 2027 (RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 2018). Entre diversas outras informações, o PDEF apresenta uma tabela com dados sobre a população total e a população escolarizada haitiana, a qual é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – População total e escolarizada haitiana

(continua)

	1990	2000	2005	2010	2015	2020
População total	7.108.201	8.576.214	9.292.282	10.085.214	10.911.819	11.743.017
Taxa média de crescimento anual	1990-2000: 1.9%	2000-2005: 1.6%	2005-2010: 1.7%	2010-2015: 1.6%	2015-2020: 1.5%	

Tabela 2 – População total e escolarizada haitiana

(conclusão)

	1990	2000	2005	2010	2015	2020
Número de populações em idade escolar como uma % da população total						
3 – 5 anos	9,5%	8,3%	7,8%	7,3%	7,0%	6,6%
6 – 11 anos	16,8%	15,8%	15,0%	14,1%	13,3%	12,7%
12 – 14 anos	6,8%	7,5%	7,1%	6,8%	6,4%	6,1%
15 – 18 anos	7,9%	9,5%	10,1%	8,7%	8,4%	7,9%

Fonte: adaptado de République D'Haïti (2018).

Por meio da Tabela 2 observamos que, de 1990 até 2020, houve poucas mudanças nos índices da população escolarizada em relação à população total. E, na maior parte das idades, houve diminuição do percentual de escolaridade, com exceção da idade de 15 até 18 anos, que oscilou durante o tempo – mas que em 2020 continua igual a 1990. Referente à idade de 6 até 11 anos e de 12 até 14 anos, que para nós contempla o Ensino Fundamental, em 2020 as porcentagens diminuíram quanto ao ano de 1990, o que apresenta um problema importante.

4 DIMENSÕES METODOLÓGICAS

Os seres humanos vivem em busca de conhecer a realidade que os cerca, desde as coisas mais simples do cotidiano ou o funcionamento de seu próprio corpo ou mente, até a busca por vida em outros planetas. E, a ciência, é uma das formas de buscar esse conhecimento.

O conhecimento científico se caracteriza como a sistematização e o uso da metodologia para constatar os fatos da realidade sensível. Pode acontecer por meio da comparação, que possibilita ao pesquisador extrair o contexto social, “princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal.” (FACHIN, 2001, p. 11). No caso das ciências sociais, o objeto é histórico e, como salienta Minayo (2010, p. 12),

Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo da comunicação. Igualmente as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Como bem destaca Goldenberg (1997), na abordagem qualitativa, para a realização de uma pesquisa, os pesquisadores não concordam com um modelo único de pesquisa para todas as ciências que seguem o modelo das ciências da natureza. Isso porque, “as ciências sociais têm sua própria especificidade, que pressupõe uma metodologia própria.” (GOLDENBERG, 1997, p. 17). A partir desse pensamento, surge o que chamamos de sociologia compreensiva, com procedimentos diferentes dos utilizados nas ciências naturais, os quais se preocupam com casos particulares, pois lidam com emoções, valores e subjetividades. Segundo Chizzotti (2003, p. 221),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ainda de acordo com o autor, a pesquisa qualitativa engloba várias teorias, como a “fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica interpretacionista, feminista, pós-modernista” (CHIZZOTTI, 2003, p. 223) e vários tipos de pesquisa, como a “pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida e etc.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 223).

Além disso, a pesquisa qualitativa se preocupa com o “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32) e ela se opõe à ideia de utilização de um único modelo de pesquisa para todas as ciências, visto que as ciências sociais têm sua especificidade. Ainda, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32),

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Assim, percebemos que a pesquisa qualitativa se preocupa com aquilo que não pode ser quantificado, contabilizado, pois considera diversos significados. Ademais, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) descrevem as características da pesquisa qualitativa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

E chamam a atenção para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, como:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto de estudo, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes dos enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 32).

Para Goldenberg (1997), os dados qualitativos, que têm o objetivo de compreender os indivíduos, constituem-se de descrições detalhadas de situações e o bom resultado de uma pesquisa qualitativa vai depender da sensibilidade, da intuição e da experiência do pesquisador, pois não existem regras precisas sobre o processo.

Por fim, considerando que esta é uma proposta de pesquisa que inclui estudar documentos de educação, na próxima seção discorreremos sobre a análise documental, a qual fornece suporte ao estudo.

4.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

Na atualidade, utilizamos os registros para a grande maioria das atividades que realizamos. Desde o registro de nascimento até as demais atividades relacionadas às instituições ficam registradas de alguma maneira. Na escola, temos o histórico escolar e os boletins que registram nossa passagem pela instituição, além dos documentos curriculares oficiais e dos projetos político-pedagógicos. Da mesma forma, em toda sociedade utilizamos documentos para registrar a passagem da sociedade pelas instituições em geral.

Prior (2003 apud FLICK, 2008, p. 2) define documentos: “de fato, o *status* das coisas enquanto ‘documentos’ depende precisamente das formas como estes objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos.” Já na visão de Cellard (2010, p. 296),

[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte” [...] pode se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. [...] O documento em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso registrado em papel.

Ainda de acordo com Cellard (2010, p. 298), o documento escrito é uma “fonte extremamente preciosa” na investigação das ciências sociais e elimina em parte a influência das interações, do acontecimento e dos comportamentos que estão sendo pesquisados, “anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.” Ademais, segundo Lüdke e André (2018, p. 45), os documentos podem ser “leis e regulamentos, normas, pareceres, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.”

Geralmente, os documentos podem ser encontrados em formas de texto, como no caso desta pesquisa, em que analisaremos os currículos do ensino médio do Brasil e do Haiti. Esses arquivos são documentos oficiais produzidos pelo Estado dos respectivos países e que têm seus acessos de publicação abertos, pois todos podem acessá-los como meio de comunicar a toda a população, regulamentando a educação no ensino médio dos dois países citados. Além disso, “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2008, p. 234), pois são uma forma de contextualização da informação. Assim, torna-se imprescindível analisar quem os produziu, como os produziu e qual foi o objetivo da produção desse documento, assim como quem o utiliza.

Dessa maneira, é necessário cuidado ao avaliar determinado documento e sempre de forma crítica. Essa é a primeira etapa da análise documental e na qual devemos observar algumas dimensões: o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2010). Ademais, Cellard (2010) afirma que o contexto social global do documento deve ser analisado, pois é primordial conhecer seu autor e a quem este documento é destinado. Além de conhecer toda a conjuntura do momento em que foi construído, considerando a política, a economia, o social, e o cultural: por meio da análise do contexto é possível compreender as particularidades, de maneira que evite interpretar o documento em virtude de valores modernos (CELLARD, 2010).

Além disso, é preciso conhecer a identidade, os interesses e os motivos que levaram os autores a construir determinado documento. Outro fator a ser analisado é se o autor fala por ele, por um grupo social ou por uma instituição. Mais uma reflexão importante a se fazer é o motivo de determinado documento ser mantido em detrimento de outros possíveis. Somando-se a isso, é de extrema relevância a verificação da autenticidade e da confiabilidade do texto (CELLARD, 2010).

A natureza do texto também precisa ser considerada, visto que escrevemos de maneiras diferentes, até mesmo de acordo com o objetivo que temos com determinado documento. Um exemplo seria a diferença entre escrever o resultado de uma pesquisa em uma dissertação e compará-lo à escrita em um diário. Mesmo ambos sendo do mesmo autor, provavelmente a forma de escrever seria diferente.

Adicionado a todos os fatores já citados, os conceitos-chave e a lógica interna do texto devem ser considerados, pois há necessidade de uma compreensão correta dos termos utilizados no documento, visto que a interpretação de alguns termos pode variar (CELLARD, 2010). Ademais, para realizar uma análise documental é necessária uma leitura repetida e é preciso compará-los com outros elementos contidos no documento, extraindo os elementos importantes (CELLARD, 2010).

Caballero et al. (2016) também se referem ao uso das fontes documentais para a realização da investigação relacionada ao estudo comparado. O autor destaca a necessidade de uma seleção rigorosa, sistemática e ordenada das fontes, assim como define como fonte documental qualquer instituição ou entidade que proporcione informação válida para a elaboração de uma ciência. As fontes ainda podem ser divididas em fontes primárias e secundárias, dependendo da origem dos documentos. As primárias são as que contêm a informação ou os textos originais, que não foram manipulados. Enquanto que as fontes secundárias são as que se elaboram a partir de fontes primárias, como resumos ou outros

produtos elaborados por pesquisadores ou observadores a partir das fontes primárias. Ainda de acordo com Caballero et al. (2016), as fontes utilizadas para uma investigação científica devem ser exaustivas – cobrir e esgotar por completo o tema de estudo –, pertinentes – ajustar-se ao tema de estudo –, atuais – recentemente publicadas – e variadas em idiomas.

Para esta pesquisa, utilizamos, principalmente, fontes primárias, isto é, documentos oficiais disponibilizados pelos ministérios da educação que regem o ensino médio do Brasil e do Haiti. O processo para aquisição desse material foi muito facilitado pelo uso da tecnologia, pois permite o acesso por meio da internet e das ferramentas de busca. Atualmente, a maioria dos documentos de todos os países se encontra nos *sites* oficiais, o que torna mais fácil seu acesso.

Para realizar este estudo analisamos os documentos que atualmente regem a educação do ensino médio no Brasil, sendo eles: (1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b); (2) a BNCC do ensino médio, homologada pela Portaria n. 1.570 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 21 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2018a); (3) a Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e de adolescentes refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro; (4) o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014); e, por estarmos em um município de Santa Catarina, optamos por analisar, também, (5) o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense, datado de 2020 (SANTA CATARINA, 2020a).

Para analisar o ensino médio no Haiti, utilizamos os documentos chamados *Document-Programme du Secondaire* de 2007, que descrevem o currículo do ensino médio no Haiti: (1) o livro da República do Haiti, intitulado *La législation scolaire d’Haiti: lois, arrêters, règlements et programme en vigueur*, publicado em 1911, que traz descritas as leis, os decretos, os regulamentos e os programas desta época; (2) *La Constitution de la République D’Haiti* de 1987 (a Constituição da República do Haiti); (3) *Decret organisant le systeme educativ haitien em vue d’offrir des chances egales a tous et de refleter l aculture haitienne*, de 1982; (4) *La streatégie nationale d’action pour l’education pour tous*, de 2007; e (5) *Plan Décennal d’Éducatons et de Formation (2017-2027)*, de 2018.

Além disso, nos documentos que desenham o currículo, realizamos um recorte e analisamos os detalhes em relação ao ensino de Biologia no ensino médio. Por esta pesquisa se tratar de um estudo comparado em educação, na próxima seção discorreremos sobre este tipo de estudo.

4.3 ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

Ao propormos um estudo envolvendo dois países, temos uma pesquisa de natureza comparativa. Assim, pretendemos realizar a coleta e a análise documental com abordagem comparativa de documentos oficiais dos currículos do Haiti e do Brasil, com enfoque qualitativo e bibliográfico, observando delineamentos, pressupostos e características dos mesmos. As turmas do ensino médio de ambos os países são analisadas, além de políticas públicas relacionadas à educação dos imigrantes no Brasil.

É de natureza humana fazer comparações. Podemos definir a comparação como o estudo e a observação de dois ou mais objetos, fenômenos e acontecimentos para descobrir suas relações e observar suas semelhanças e diferenças. Quando utilizada de forma específica e sistematizada, atribuímos à comparação um caráter científico, o qual pode ser chamado de método comparativo. Este último, quando aplicado à educação, denominamos educação comparada (CABALLERO et al., 2016).

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças e de assumir valores nessa relação de reconhecimento de si próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença. (FRANCO, 2000, p. 200).

Comparamos para termos referências externas, uma melhora comum entre os comparados, para promover e otimizar os elementos educativos (CABALLERO et al., 2016). Nesse sentido, percebemos que comparar nos permite refletir sobre nossa prática para que possamos aprimorá-la, buscando um movimento de mudança social em que a sociedade se torne menos injusta e mais humana. Na educação, comparamos para ter referências externas e buscar um progresso comum, na tentativa de promover mudanças e melhorar os elementos educativos. Dessa forma, ao comparar a educação de diferentes localidades, podemos observar pontos positivos, os quais podem ser utilizados para aprimorar a educação de ambos os comparados.

Em relação à educação comparada, Caballero et al. (2016, p. 41) a definem como “*una ciencia que estudia fenómenos o hechos educativos en diferentes lugares del mundo os diferentes momentos históricos, con la finalidad de establecer mejoras educativas de manera global.*” Portanto, podemos afirmar que o propósito da educação comparada é compreender e conhecer de maneira profunda os sistemas educativos e todos os elementos em que eles convergem. E, por meio disso, buscar soluções para os problemas existentes.

De acordo com Garrido (1996 apud CABALLERO et al., 2016, p. 44), para que a comparação possa ser considerada uma metodologia científica, ela precisa alcançar uma série

de condições referentes ao objeto de estudo, as quais podem ser chamadas de “propriedades da comparação.” Sendo elas: caráter fenomenológico, em que toda comparação acontece sobre fenômenos, fatos ou aspectos observados ou observáveis; pluralidade, na qual a comparação se move sempre em uma área de pluralidade de objetos, devendo haver ao menos dois fatos ou fenômenos para serem comparados; homogeneidade, em que os âmbitos do estudo devem ser da mesma natureza; a heterogeneidade, que manifesta a necessidade dos fenômenos estudados serem expressões diversas de uma mesma natureza; e a globalidade, na qual a pretensão da metodologia comparada é contribuir com a sociedade de maneira geral, sendo que, no caso da educação, é imprescindível considerá-la de forma global, além de sua influência nas tendências supranacionais.

A finalidade da educação comparada, como propõe Ferrer (2002 apud CABALLERO et al., 2016) pode ser de dois tipos: os pessoais, que se referem ao que afeta diretamente os sujeitos ativos dos sistemas educativos; e os fins nacionais e internacionais, que têm influência mais ampla. Além disso, como bem colocam Caballero et al. (2016), a principal finalidade da educação comparada é a melhoria dos sistemas educativos por meio de propostas de reforma dos sistemas educativos e suas linhas de ação, as quais se estabelecem nos diferentes sistemas educativos no âmbito das políticas educacionais existentes nos países analisados. Isso induz à melhora da sociedade.

Podemos concluir que, tanto a nivel personal como a nivel nacional e internacional la finalidad de la Educación Comparada es conocer y comprender en profundidad los sistemas educativos, y todos los elementos que en ellos confluyen, para poder elaborar soluciones a los problemas existentes y establecer metas para la mejora de los distintos sistemas educativos. (CABALLERO et al., 2016, p. 45).

Além disso, segundo Caballero et al. (2016), a investigação em educação comparada passa por alguns passos. Nesta pesquisa consideramos os seguintes passos: (1) seleção e definição do problema; (2) formulação de hipóteses; (3) escolha da unidade de análise; (4) descrição, (5) interpretação; (6) justaposição; (7) comparação; e (8) conclusão, prospectiva. Esses passos podem ser divididos em duas fases distintas, nas quais a primeira se refere ao desenho da pesquisa e engloba os três primeiros passos, e a segunda fase, que é composta pelos demais passos.

Em relação à primeira fase (desenho da pesquisa), detalhamos os três passos que a compõem, a seguir.

Na primeira etapa – seleção e definição do problema – encontramos o ponto de partida da investigação e na qual verificamos qual área da realidade educativa nos preocupa. O estudo

deve partir de um problema real e ser expresso em forma de pergunta. Essa fase deve também justificar o problema de investigação (CABALLERO et al., 2016). Também delimitamos o problema que gira em torno da inserção de jovens imigrantes haitianos no ensino médio brasileiro e observamos a possibilidade de um currículo diferenciado entre os dois países, que pode levar a problemas para os alunos que fazem a troca de um sistema educativo por outro.

Na segunda etapa – formulação de hipóteses – devemos perguntar qual seria a solução para nosso problema por intermédio da formulação de hipóteses – suposições. Assim, elegemos a solução mais plausível entre as existentes, que ao final do estudo será aceita ou descartada. Para tanto, é necessário que as hipóteses sejam conceitualmente claras e expressem uma relação entre variáveis. Após serem formuladas, elas devem ser verificadas (CABALLERO et al., 2016).

Na terceira etapa – escolha da unidade de análise – é onde podemos delimitar a realidade educativa que iremos estudar. Nessa fase devemos selecionar o âmbito, a temporalidade e o objeto de estudo e podemos fazê-lo por meio de três perguntas: De onde comparo? Quando comparo? E o que comparo? (CABALLERO et al., 2016). No presente estudo, comparamos os países Brasil e Haiti na atualidade, os currículos de Biologia do ensino médio e as políticas públicas de inserção de imigrantes no Brasil.

Ainda de acordo com Caballero et al. (2016), para produzirmos a seleção de comparação e delimitarmos o objeto de estudo, as categorias da estrutura comparada, podemos estabelecer três níveis: (1) dimensão, que agrupa os parâmetros de natureza parecida; (2) parâmetro, que agrupa indicadores de natureza parecida; e (3) indicador, que é a menor unidade comparativa. Essas categorias da estrutura comparativa podem ser observadas na Figura 8, denominada de árvores de categorias. Dito isso, neste estudo teremos como dimensão o ensino de Biologia no ensino médio e como parâmetros utilizaremos os 1º, 2º e 3º anos que constituem o ensino médio nos dois países. Para cada ano do ensino médio utilizaremos os seguintes indicadores: horas totais e número de aulas semanais e anuais, componentes curriculares priorizados, obrigatoriedade ou eletividade, divisões em disciplinas ou áreas. Analisaremos também a presença ou ausência de políticas públicas que visam garantir direitos aos imigrantes que são inseridos no ensino brasileiro.

Figura 8 – Árvores de categorias



Fonte: Caballero et al. (2016, p. 50).

Sobre a segunda fase (o desenvolvimento da investigação), detalhamos a seguir as etapas que a compõem.

Na quarta etapa – descrição – buscamos conhecer o máximo possível sobre o que iremos comparar. É a fase onde coletamos os dados por meio das fontes. A partir de Caballero et al. (2016), implementamos os seguintes mecanismos: localização e seleção de fontes, seleção e coleta de dados, classificação, análise e apresentação dos dados. Caballero et al. (2016, p. 51) descrevem essa fase:

Se trata, por tanto, de presentar datos objetivos acerca de las unidades de análisis seleccionados y sus sistemas educativos correspondientes. Hemos de tener en cuenta, en la fase descriptiva, el árbol de indicadores anteriormente desarrollado. Así, las descripciones realizadas han de presentar un esquema uniforme para todos los países incluidos. La descripción pormenorizada de cada uno de los indicadores seleccionados nos permitirá abordar su posterior estudio comparado.

Na quinta etapa – interpretação –, segundo Santamaría (1983), é como um exame da fase anterior em que os dados e as informações coletadas devem ser analisados de forma adequada e detalhada. Para isso é necessário utilizar vários enfoques e fornecer uma explicação contextualizada dos dados educacionais que temos no estudo. Precisamos considerar o contexto educativo e os elementos que têm influência na educação, como cultura, economia, ideologia, sociedade, filosofia, história, política ou religião. Nessa fase, ainda, precisamos nos concentrar

nas causas e fatores que se correlacionam em maior ou menor medida com os fenômenos educativos da análise realizada, visto que com isso é possível compreender e explicar quais são as causas e os fatores que influenciam nos dados coletados no estudo (CABALLERO et al., 2016). Ainda de acordo com os autores, para que posteriormente seja feita a comparação dos dados, é fundamental uma interpretação exaustiva, pois a profundidade de sua interpretação determinará a solidez e a qualidade do estudo comparado.

A sexta etapa – justaposição – depende de todas as outras para acontecer. Nessa etapa, apresentamos os dados coletados, dois a dois e em paralelo, para que possamos relacionar o que pretendemos comparar. Nesta pesquisa consideraremos somente os elementos da comparação e poderemos conhecer suas semelhanças e diferenças de forma objetiva. Para tal, os elementos de comparação se estabelecem por meio da justaposição dos elementos de um sistema que tem correspondência com os mesmos elementos de outro sistema. Assim, de acordo com o estudo, o número de elementos pode variar e ser apresentado por intermédio de gráficos – os quais podem estar em diferentes formatos.

A sétima etapa – comparação – é a de comparação, propriamente dita, e compõe a última fase do estudo comparado. Realizamos a leitura e a escrita de comentários de maneira valorativa e crítica dos gráficos produzidos na fase anterior. Nesse ponto surge o conhecimento produzido por meio da comparação e se produzem as conclusões do estudo (CABALLERO et al., 2016).

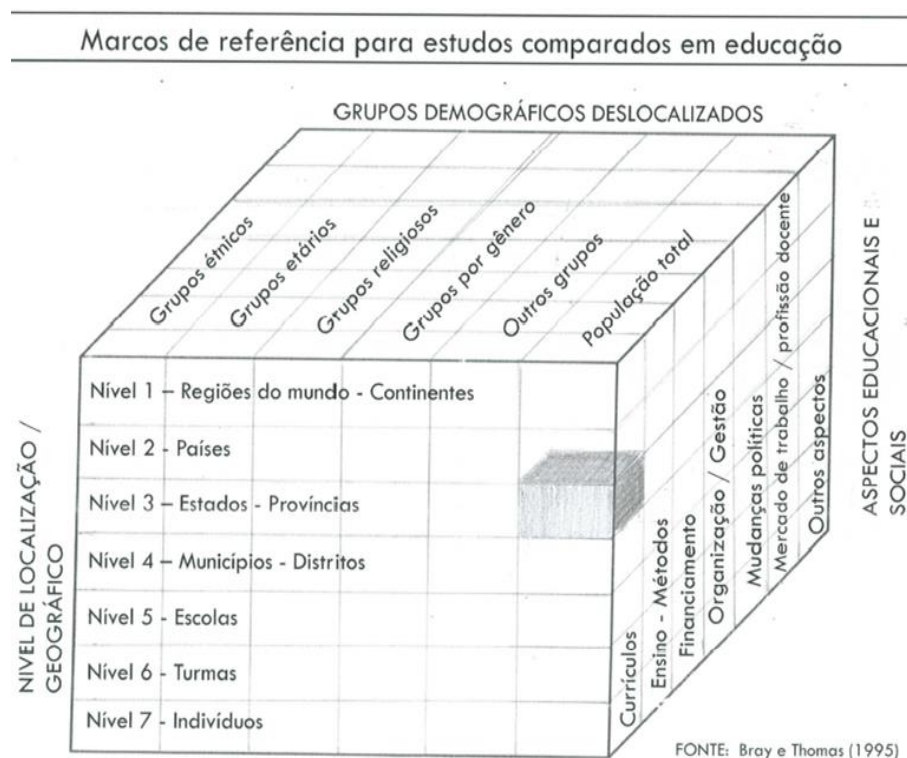
Velloso e Pedró (1991 apud CABALLERO et al., 2016) afirmam que esta fase requer do investigador toda a sua capacidade para explicar e classificar os dados e as informações reunidas, para desvelar o que eles não revelam por si só. Destacam também que, para um bom trabalho comparativo, a qualidade e a consistência desta fase são determinantes. Além disso, é nessa fase que os elementos da comparação se unem ao critério de comparação que foi estabelecido pelo comparatista, entrando em jogo o *tertium comparationis*. Para Santamaría (1983), alguns procedimentos podem ajudar na explicação dos gráficos, como: começar pela avaliação dos resultados e depois, progressivamente, focar no particular; fazer referência aos valores máximos e depois aos valores médios; parar para comentar em detalhes as convergências, divergências e tendências; e se atentar para o fato de que as tendências são dados emergentes e que nos permitem fazer suposições sobre o futuro.

Já na última etapa, a oitava – conclusão, prospectiva –, é quando se propõem melhorias por meio de uma série de conclusões sobre os resultados obtidos na pesquisa. Ela está claramente ligada aos propósitos da educação comparada, um convite para iniciar e realizar reformas e inovações na educação, melhorias no planejamento, ações educativas e alterações nas estratégias das políticas educacionais. Concluindo, é a fase que tem como objetivo tirar

conclusões, realizar uma previsão das tendências elucidadas no estudo e, a partir delas, propor melhorias, linhas de ação e reformas nos aspectos considerados necessários (CABALLERO et al., 2016).

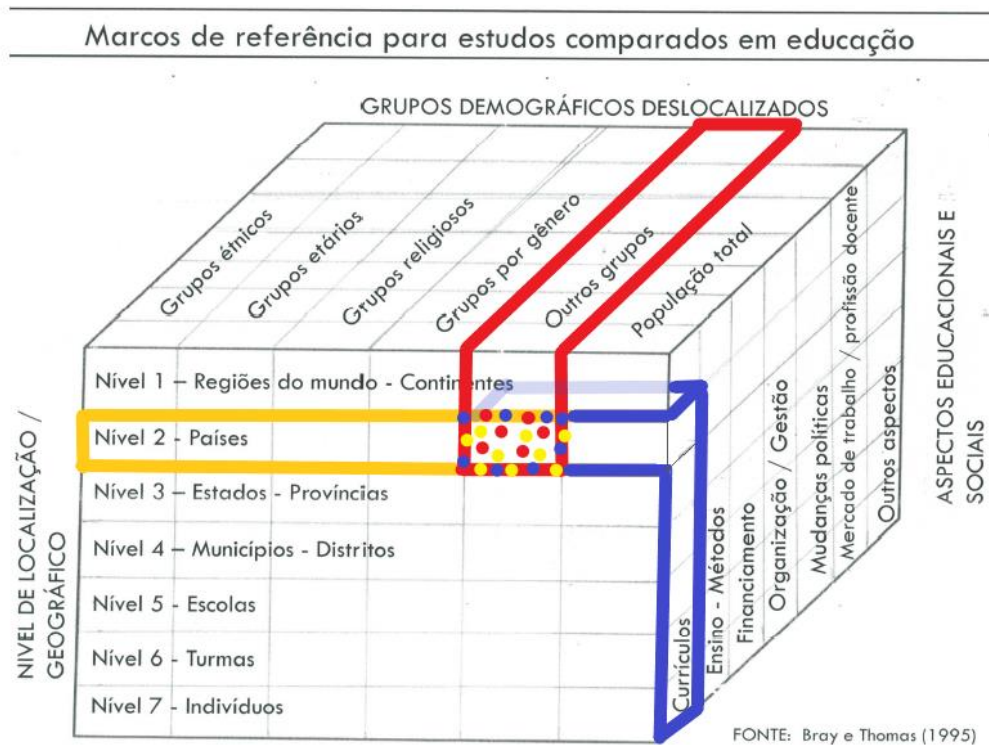
Para melhor exemplificar o recorte desta pesquisa, introduzimos os marcos de referência dos estudos comparados em educação, elaborados por Bray e Thomas (1995). Esses marcos são materializados no cubo que leva o nome dos autores, apresentado nas Figuras 9 e 10.

Figura 9 – Cubo de Bray e Thomas



Fonte: Bray e Thomas (1995, p. 474).

Figura 10 – Delimitação da pesquisa – Adaptação do Cubo



Fonte: a autora.

Seguindo a proposição dos autores, tomaremos as fases do cubo para a delimitação do estudo. Com isso, temos como primeiro recorte o nível geográfico, no qual os autores indicam sete níveis, possibilitando a inclusão de outros. Em relação ao nível geográfico, este estudo se situa no segundo nível, o qual envolve países – onde situamos Brasil e Haiti. Dando sequência, os autores indicam os grupos demográficos deslocalizados ou não territorializados. Nessa face do cubo, consideramos nosso estudo como “outros grupos”, onde situamos os estudantes imigrantes e, ao mesmo tempo, do ensino médio. Para terminar a delimitação do estudo, tomamos a última face do cubo, “aspectos educacionais e sociais”, da qual trazemos o currículo e aspectos das políticas.

Adamson e Morris (2015) observam que as comparações do currículo são feitas por atores sociais. Como exemplo, podemos citar os governos, ao compararem os currículos de seus estados com os modelos de outros países. Buscando novas iniciativas e visando melhorar sua competitividade internacional, os pais comparam o que as escolas oferecerão aos seus filhos, principalmente no momento da escolha da instituição. Ademais, os estudantes também observam as alternativas disponíveis quando podem optar por disciplinas eletivas. Os autores ainda defendem que toda pesquisa curricular compreende algum tipo de comparação.

5 O PERFIL DOS IMIGRANTES HAITIANOS

Neste capítulo faremos uma descrição do perfil dos imigrantes haitianos que estão chegando ao Brasil atualmente. É importante compreendermos quem são os haitianos que aqui chegam, para podermos entender a dinâmica do movimento migratório, igualmente, a partir deste perfil traçado, buscar soluções por meio de políticas públicas e educacionais para o melhor atendimento aos imigrantes que aqui chegam em busca de melhores condições de vida.

A chegada dos imigrantes haitianos no Oeste de Santa Catarina, no início do processo migratório, ocorreu por intermédio das grandes agroindústrias que necessitavam de mão de obra e perceberam grande potencial nos imigrantes recém-chegados no Brasil. Dessa forma, muitas empresas se organizavam para ir até o Acre em busca dos imigrantes que lá chegavam. Esses imigrantes conseguiam fazer um protocolo junto à Polícia Federal e emitir o documento de CPF e a carteira de trabalho, o que garantia que pudessem entrar no mercado de trabalho. Como destacam Cavalcanti et al. (2019), eles também tinham a possibilidade de solicitar o visto permanente ou de reunião familiar, de acordo com o art. 16 da Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, que possibilita a todo haitiano que comprove residência no Haiti e não tenha antecedentes criminais, residir no Brasil por razões humanitárias.

Após a contratação, muitas empresas prestavam auxílio moradia, alimentação e transporte por determinado tempo, até que os imigrantes pudessem se organizar e se instalar. Todavia, as dificuldades eram – e continuam – muitas, como destacam Silva e Fernandes (2017), pois o processo de inserção dos imigrantes na sociedade apresenta alguns obstáculos, como o acolhimento e o domínio da língua, juntamente com a discriminação racial e a xenofobia.

Para traçar o perfil do imigrante haitiano, em relação ao gênero, idade e escolaridade, utilizamos os dados da obra *A Imigração Haitiana no Brasil: Características Sociodemográficas e Laborais na Região Sul e no Distrito Federal* (CAVALCANTI et al., 2019) e também os dados presentes nos Registros de Imigrantes Internacionais da Polícia Federal (Sincre/Sismigra). Com dados obtidos até o mês de março de 2020, consideramos o sexo, a idade, a escolaridade e a presença dos imigrantes no mercado de trabalho. Quanto ao sexo, podemos observar na Tabela 3 que 78,4% dos imigrantes chegados ao Brasil entre 2010 e 2014 são do sexo masculino, 19,7% do sexo feminino e 1,7% teve essa informação ignorada.

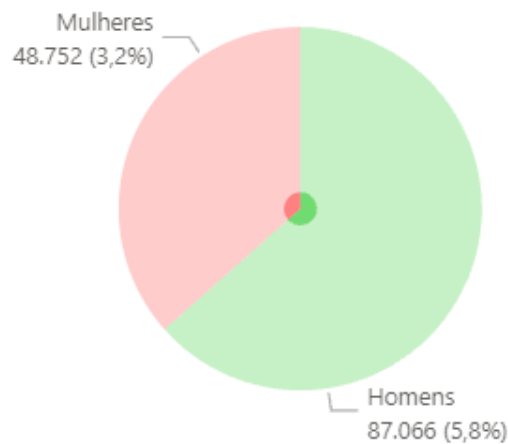
Tabela 3 – Número de solicitações de refúgio de haitianos, segundo gênero, por ano de solicitação, 2010-2014

Sexo	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Masculino	263	1.791	2.597	9.733	13.001	27.385
Feminino	85	328	595	1.963	3.917	6.888
Ignorado	105	353	83	67	6	614
Total	453	2.472	3.275	11.763	16.924	34.887

Fonte: Ministério da Justiça, Departamento de Polícia Federal, Sistema de Solicitação de Refúgio (BRASIL, 2015).

Já nos dados obtidos no Sincre/Sismigra, observamos um total de 48.752 mulheres e 87.066 homens, onde percebemos uma quantidade de homens muito maior do que de mulheres, como apontam os dados da Figura 11:

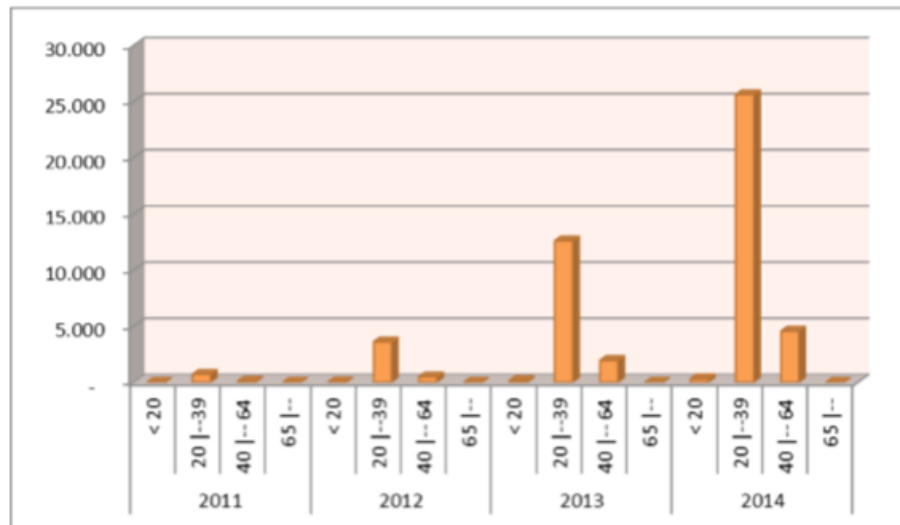
Figura 11 – Porcentagem de imigrantes de acordo com o gênero



Fonte: Unicamp (2019).

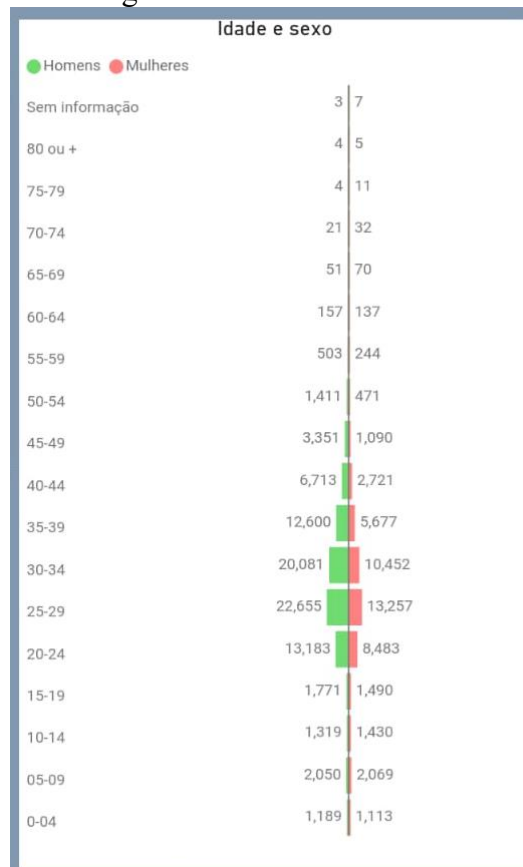
Ao analisarmos esses dados, entendemos que isso acontece, pois, na maioria dos casos, as famílias possuíam condições econômicas para enviar um ou alguns membros da família para o país estrangeiro, visto que a viagem custava em torno de 10 mil reais. Assim, na maioria das vezes, optava-se por um dos filhos – geralmente homem – ou o pai da família, que vinha com a intenção de trabalhar para, em seguida, enviar dinheiro à família que ficou. Ademais, em relação à idade, grande parte dos imigrantes é jovem – Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Imigrantes haitianos no Brasil com vínculo formal de trabalho de acordo com a idade



Fonte: Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)/Ministério do Trabalho e Previdência Social (2015).

Figura 13 – Número de imigrantes haitianos de acordo com a idade e o gênero



Fonte: Unicamp (2019).

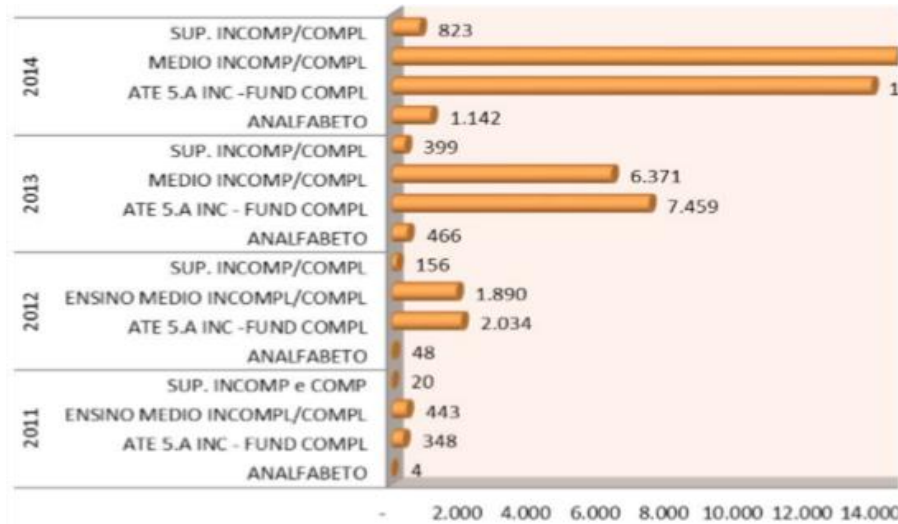
Como ilustram os dados das Figuras 12 e 13, a maior concentração de imigrantes fica na faixa etária entre 20 e 39 anos, considerada com maior produtividade relacionada ao mercado de trabalho. A entrada desses imigrantes haitianos nessa faixa etária contribui para o mercado

de trabalho, pois o Brasil vem se tornando um país “velho”, isto é, com uma grande parcela da população idosa, ocorrendo em algumas regiões a falta de mão de obra. Contudo, o problema do envelhecimento da população brasileira não poderá ser resolvido com a imigração, mas no momento, para algumas regiões e para as agroindústrias do Oeste de Santa Catarina, esse fluxo migratório tem contribuído para manter a mão de obra necessária.

Além disso, grande parte dos imigrantes nesta faixa etária também demonstrava interesse pela educação, pois muitos que vieram para o Brasil estavam estudando no Haiti. Todavia, em consequência do terremoto, tiveram seus estudos abruptamente interrompidos, assim como muitos sonhos de permanecer e trabalhar em suas profissões em seu país. Da mesma forma, alguns imigrantes haitianos já haviam concluído o ensino superior, mas como o trabalho ficou ainda mais escasso após o terremoto, decidiram tentar a vida no Brasil em busca de trabalho fora de sua formação. Isso ocorreu em razão do reconhecimento no Brasil das formações recebidas no Haiti que são onerosas e morosas.

Quanto à escolaridade, a grande maioria dos imigrantes tem escolaridade médio-baixa, tendo o ensino fundamental e o médio em maior número até 2014 – Figura 14.

Figura 14 – Imigrantes haitianos no Brasil com vínculo formal de trabalho de acordo com a escolaridade



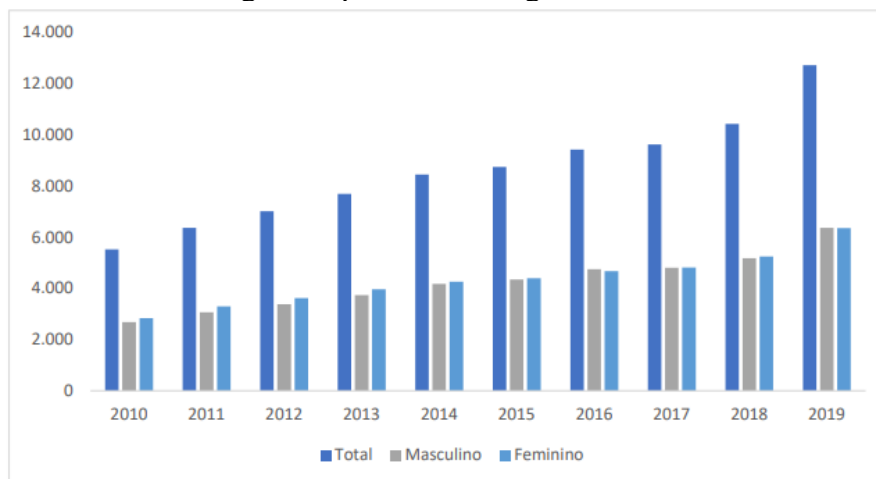
Fonte: Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)/Ministério do Trabalho e Previdência Social (2015).

Esse nível médio-baixo é consequência, em grande parte, do baixo poder aquisitivo das famílias residentes no Haiti, visto que a maioria das escolas é particular e muitas famílias não possuem renda para matricular seus filhos nessas escolas, além de adquirir uniforme – regra em praticamente todas as escolas – e material escolar. Sendo assim, são poucas as famílias no Haiti que conseguem manter os filhos na escola. De acordo com Cotinguiba e Cotinguiba

(2015), até mesmo as escolas públicas cobram uma taxa anual que, muitas vezes, torna difícil a permanência das crianças na escola.

Em relação ao ensino médio, que é o enfoque desta pesquisa, observamos na Figura 15 um aumento considerável de acessos no geral, com o passar dos anos. Além disso, destacamos que o número de pessoas do sexo feminino e masculino permanece muito próximo com o passar do tempo.

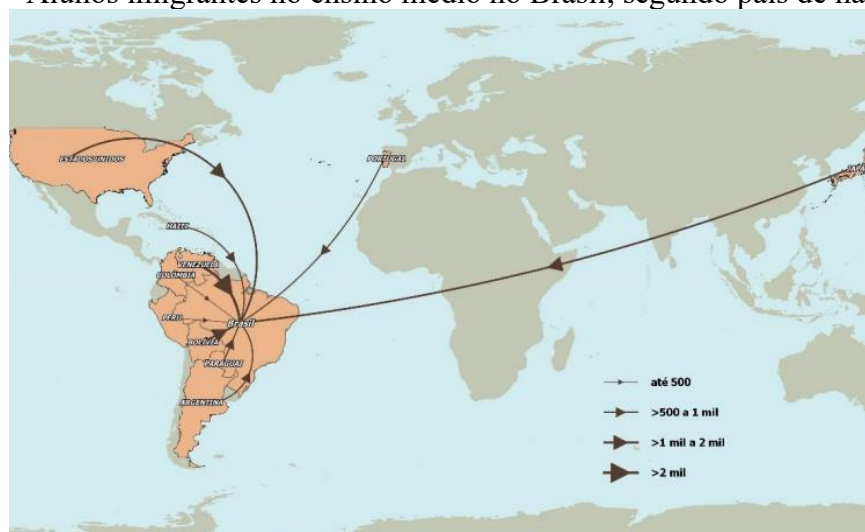
Figura 15 – Alunos imigrantes por sexo no segundo ano do ensino médio no Brasil



Fonte: Relatório Anual OBMigra (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020).

Na Figura 16 vemos a migração de alunos do ensino médio segundo a nacionalidade, apontando que temos de 500 a 1 milhão de imigrantes haitianos no ensino médio brasileiro.

Figura 16 – Alunos imigrantes no ensino médio no Brasil, segundo país de nacionalidade



Fonte: Relatório Anual OBMigra (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020).

Já os dados da Tabela 4 demonstram o número de alunos imigrantes no ensino médio por idade e país de nacionalidade. Assim, observamos e destacamos os dados relativos ao Haiti – em um total de 854 estudantes: nenhum estudante com menos de 14 anos, 6 estudantes com 14 anos, 50 estudantes com 15 anos, 148 estudantes com 16 anos, 168 estudantes com 17 anos, 169 estudantes com 18 anos e 413 estudantes com mais de 18 anos.

Tabela 4 – Alunos imigrantes no ensino médio no Brasil por idade e por país de nacionalidade

País	Total	Menos 14	14	15	16	17	18	Mais de 18
Total	12.733	3	55	1.503	3.776	3.923	2.260	1213
Venezuela	2.043	0	20	216	757	685	290	75
Bolívia	1.619	0	4	182	496	583	250	104
Estados Unidos	1.308	0	1	198	418	407	244	40
Japão	1.024	0	0	149	286	356	178	55
Haiti	854	0	6	50	148	168	169	413
Portugal	771	0	1	98	268	267	113	24
Paraguai	657	1	1	77	176	191	123	88
Argentina	506	0	6	70	149	123	110	48
Colômbia	312	0	4	36	89	83	70	30
Peru	292	0	2	53	87	85	43	22
Outros	3.247	2	10	374	902	975	670	314

Fonte: adaptado de Relatório Anual OBMigra (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020).

Estes dados demonstram que, até o momento de construção do Relatório, os estudantes haitianos que acessaram o ensino médio no Brasil, somados, ocupam o quinto lugar, ficando atrás somente dos venezuelanos, bolivianos, estadunidenses e japoneses.

Ademais, gostaríamos de chamar a atenção para o número de haitianos no ensino médio com mais de 18 anos, que somam um total de 413, um número bastante significativo que demonstra que mesmo com uma idade maior, eles estão buscando a inserção na educação brasileira.

Em sua obra, Bernartt (2015, p. 10) destaca a instrução dos haitianos:

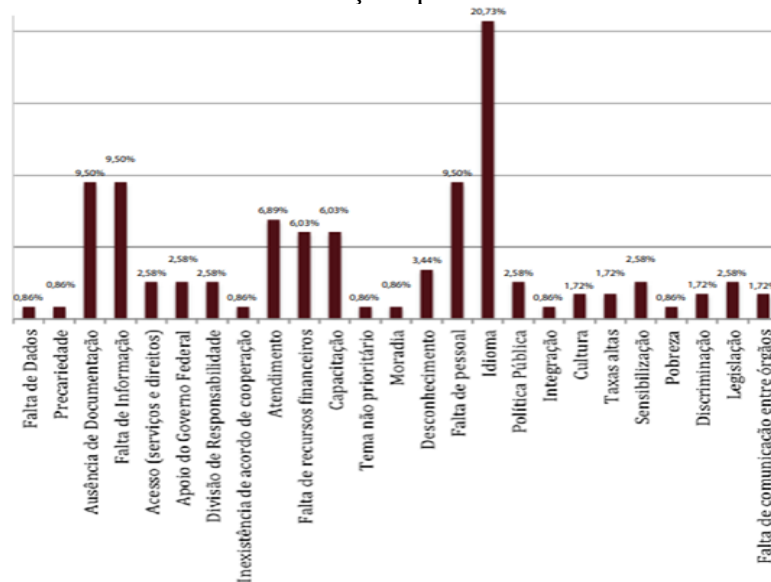
Parte significativa da população haitiana que chega ao Brasil tem uma instrução de nível fundamental e médio, alguns têm curso superior. Há pesquisadores que já classificam o fenômeno como uma “fuga de cérebros” do país, é interessante relativizar tal informação pois mesmo encontrando nacionais haitianos que dominam mais de um idioma encontramos também os que não apresentam noções básicas de escolaridade, mesmo assim o perfil é privilegiado. Nesse ponto, podemos dizer que se diferenciam dos alemães e italianos vindos.

Em sua obra, Cavalcanti et al. (2019) traçam o perfil demográfico do imigrante haitiano no mercado de trabalho formal brasileiro e afirmam que ele “é majoritariamente de homens, em idade considerada economicamente ativa entre 20 e 39 anos e com escolaridade médio-baixa, predominando o ensino fundamental e médio.” (CAVALCANTI et al., 2019, p. 44). Com o

perfil traçado – homens jovens com escolaridade média-baixa –, podemos levantar alguns questionamentos: Qual é a influência da entrada deste perfil de imigrantes no mercado de trabalho no qual eles são inseridos? Quais são as demandas surgidas nos setores públicos, como saúde e educação, com a chegada deles? E quais são as políticas públicas que foram implementadas até o momento, levando esse perfil em consideração? Não temos o intuito de responder a esses questionamentos, porém eles fazem parte de uma reflexão sobre as demandas que a entrada desses imigrantes trazem à sociedade.

Ao entrar no Brasil, o imigrante se depara também com diversas dificuldades. Na Figura 17 são apresentados os principais obstáculos para atendimento da população imigrante no Brasil.

Figura 17 – Principais obstáculos para atendimento à população imigrante no Brasil: instituições públicas

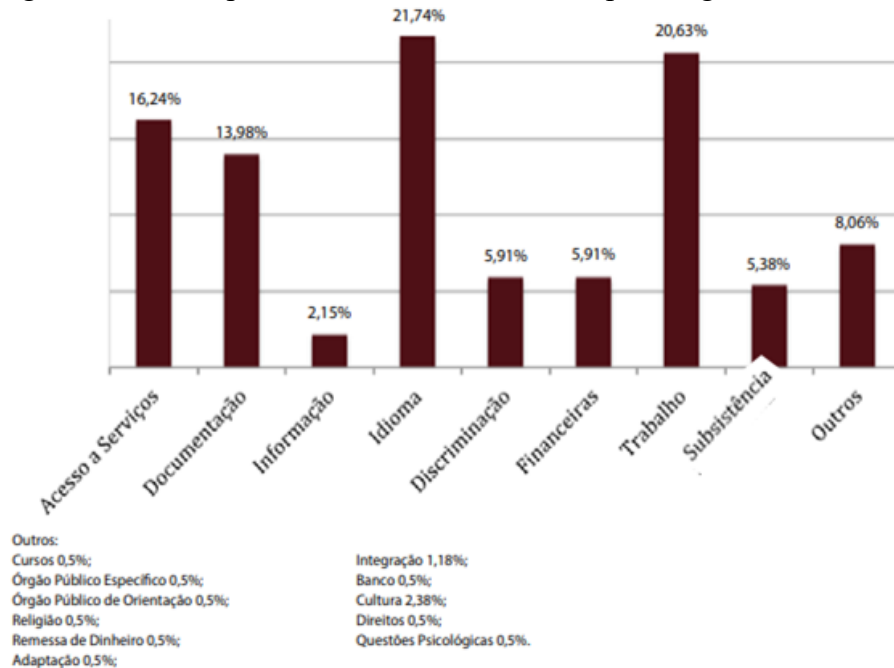


Fonte: IPEA/Ministério da Justiça (BRASIL, 2015, p. 142).

Ademais, uma das maiores barreiras é a língua – Figura 18 –, já que a maioria que chegava falava outras línguas, como o Crioulo Haitiano, o Francês, o Inglês e até mesmo o Espanhol, poucos eram fluentes em Português. E, como destacam Silva e Fernandes (2017), a maior dificuldade é o idioma, pois antecede a dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Assim, em muitas cidades do Oeste catarinense foram organizados cursos de Português para imigrantes, por meio de igrejas, de universidades ou de associações formadas pelos imigrantes. Muitos dos professores desses cursos são voluntários e fazem esse trabalho com o intuito de auxiliar os imigrantes. Esses cursos foram de grande importância, pois a língua se configurava como uma grande barreira para o desenvolvimento desses imigrantes aqui no Brasil. Dessa

forma, a partir do conhecimento da língua portuguesa, muitos imigrantes tiveram acesso a cursos profissionalizantes e à educação.

Figura 18 – Principais dificuldades enfrentadas por imigrantes no Brasil



Fonte: IPEA/Ministério da Justiça (BRASIL, 2015, p. 138).

Com o conhecimento da língua, as demais dificuldades reduzem, uma vez que falando o idioma oficial do país, aumentam as possibilidades de emprego e de acesso a serviços em áreas, como saúde, educação e documentação. Dessa forma, o imigrante consegue se inserir mais facilmente na sociedade, gerando bem-estar social.

Como observamos neste levantamento de dados, o perfil do imigrante haitiano é, em sua maioria, homem, jovem (entre 20 e 39 anos) e com escolaridade de ensino fundamental e médio. Suas principais dificuldades giram em torno da barreira linguística, o acesso ao trabalho e a serviços públicos.

Portanto, conhecer o perfil e o número de imigrantes presentes no Brasil é fundamental para a formulação de políticas públicas que possam garantir a formulação e a gestão de políticas públicas migratórias. Ademais, é importante para a sociedade civil auxiliar no acolhimento destes, visando à inclusão e a contribuição deles para o desenvolvimento do Brasil. Podemos entender as políticas públicas como ações do poder público para todos os segmentos da sociedade. Elas podem partir do governo e ser políticas de governo, isto é, perdurarem enquanto determinado governo está no poder. Já outras são políticas de Estado e, portanto,

indiferentemente de quem está no governo, permanecem. Muitas políticas públicas nascem a partir do governo e outras nascem a partir da pressão da sociedade.

Vivemos tempos de incertezas, especialmente quanto aos rumos da educação. Assim como em muitos países em desenvolvimento, a educação passa por grandes desafios e enfrenta uma série de problemas, entre eles, a ineficiência, que acontece tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender. Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996b) e as leis complementares posteriores para regulamentar a educação, houve maior autonomia no campo educacional. Tais normas estabelecem os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado, isto é: liberdade para aprender e ensinar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e gestão democrática.

A partir de 1990, com a reforma educacional no Brasil e com a implantação da Emenda Constitucional n. 14/1996 (BRASIL, 1996a), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e da Emenda Constitucional n. 53/2006 (BRASIL, 2006), regulamentada pela Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007) que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e aconteceu a descentralização e municipalização da educação, oportunizando inúmeros arranjos no campo educacional.

No próximo capítulo, descreveremos o ensino médio no Brasil e no Haiti, suas políticas educacionais, os documentos de referência em cada um dos países e destacaremos as características dos currículos de cada um deles.

6 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO HAITI E CARACTERÍSTICAS DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Neste capítulo discorreremos sobre as políticas educacionais do ensino médio no Brasil e no Haiti. Como vimos anteriormente, são as políticas que regem o funcionamento de todo o ensino, trazendo todos os detalhes do funcionamento e da organização, desde as etapas por idade e a carga horária, até os componentes curriculares que devem ser ensinados.

A educação básica no Brasil sofreu mudanças a partir da construção da BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a) e logo depois com a construção da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a). A disciplina de Ciências no ensino fundamental e de Biologia no Ensino Médio sofreram grandes alterações em seus componentes. Esses documentos norteiam os aprendizados essenciais de todos os alunos na educação básica e formam a base para a elaboração de diferentes currículos de cada escola que deve construir o seu próprio currículo considerando sua realidade e particularidades locais. Além disso, a educação no Haiti também passou por algumas reformas, como vimos anteriormente e discorreremos mais em seção específica. Portanto, nas próximas seções enfatizamos as políticas e o currículo do ensino médio dos dois países estudados nesta pesquisa.

6.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A partir da LDB (BRASIL, 1996b), a educação brasileira passou a ser estruturada em dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. Em relação à educação básica, ela está dividida em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A educação básica tem como objetivo desenvolver o educando, assegurando formação para o exercício da cidadania e fornecendo meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Ela pode ser organizada em séries anuais, ciclos, períodos ou outras formas, dependendo do interesse do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996b). A carga horária mínima anual para a educação básica, inicialmente, era de oitocentas horas para o ensino fundamental e médio, distribuídas em 200 dias letivos de trabalho escolar. Todavia, isso foi alterado com a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), onde é expresso que a carga horária do ensino médio deverá ser ampliada, de maneira progressiva, para mil e quatrocentas horas no prazo máximo de cinco anos.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de zero até três anos de idade em creches e crianças de quatro até cinco anos no pré-escolar, com carga

horária de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional (BRASIL, 2017a). A partir da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), passou a ser obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. O ensino fundamental obrigatório se inicia a partir dos seis anos de idade e tem duração de nove anos. Deve ser oferecido de maneira presencial e gratuita em escolas públicas, também com carga horária mínima de 800 horas, divididas em 200 dias letivos de trabalho escolar, com pelo menos 4 horas de trabalho efetivos em sala de aula por dia. Já o ensino médio, a etapa final da educação básica, tem duração de três anos e deve possibilitar o prosseguimento da aprendizagem adquirida no ensino fundamental.

Como já mencionamos, no momento, o currículo do ensino médio brasileiro é norteado pela BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018a), que apresenta o que é essencial aos alunos que estão cursando essa etapa da formação básica. De acordo com o que é definido na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), esta etapa da educação básica tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018a) foi construída de modo que os conhecimentos sejam uma continuação do ensino fundamental e, segundo o próprio documento,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018a, p. 7).

Ademais, de acordo com a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018a, p. 470),

[...] a definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

Essa nova estruturação objetiva a adequação do ensino médio às necessidades atuais de uma formação integral e que observe as competências essenciais do século. Assim, espera-se que as instituições de ensino desenvolvam nos estudantes maior autonomia, protagonismo e engajamento, para que participem de maneira ativa do seu processo de aprendizagem. Todavia, para que esse desenvolvimento seja alcançado é preciso garantir que todos os alunos desenvolvam os conhecimentos considerados essenciais à sua formação, a partir das quatro áreas do conhecimento, que contemplam todos os componentes curriculares:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2018a).

A partir disso, cada uma das áreas considerará as competências gerais para definir suas próprias competências. Vale destacar que, no ensino médio, apenas a Língua Portuguesa e a Matemática são obrigatórias nos três anos da formação. Essa configuração deixa brechas para que os demais componentes curriculares sejam trabalhados de maneira interdisciplinar e mais contextualizados.

Nesta pesquisa observamos a terceira área, das ciências da natureza e suas tecnologias, que, de acordo com o documento,

[...] possibilita aos estudantes compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, analisar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, além dos cuidados pessoais e o compromisso com a sustentabilidade e a defesa do ambiente. (BRASIL, 2018a, p. 470).

Esta área propõe ainda que os discentes possam argumentar, propor soluções e enfrentar desafios relativos às condições de vida e ao ambiente a partir da construção e da utilização de conhecimentos específicos. Assim, como a BNCC (BRASIL, 2018a) estabelece o conteúdo comum e possibilita a construção de um currículo diversificado, ao mesmo tempo que garante a equidade educacional no país, também torna possível a adequação com a realidade da escola e dos estudantes. Essas partes flexíveis, que possibilitam escolha a partir do projeto de vida de cada estudante, são chamadas de itinerários formativos, os quais oferecem possibilidade de aprofundar os conhecimentos em áreas diferentes ou de formação técnica, sendo eletivas para as instituições de ensino. Isso é descrito na BNCC (BRASIL, 2018, p. 471):

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto,

os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Dessa forma, as escolas podem optar pela criação de unidades curriculares que julgarem mais oportunas de acordo com seus objetivos. Assim, os itinerários são compostos por um conjunto dessas unidades curriculares que visam ao desenvolvimento de competências específicas com uma carga horária estabelecida anteriormente. Logo, o currículo do Novo Ensino Médio é composto pela BNCC (BRASIL, 2018a) e por itinerários formativos que, segundo a possibilidade do sistema de ensino e a relevância local, organizarão diferentes arranjos curriculares. Isso possibilita a escolha entre: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2018a, p. 467). Ainda segundo o documento:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2018a, p. 467).

A ampliação do tempo mínimo do estudante na escola foi outra grande mudança na estruturação do Novo Ensino Médio, que define o aumento progressivo de 800 horas anuais para 1.400 horas. Essa carga horária deverá ser distribuída da seguinte maneira: 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas para os itinerários formativos. Dessa forma, para compreender melhor as políticas educacionais, mais especificamente a BNCC (BRASIL, 2018a), na seção seguinte tratamos dos documentos de referência e marcos legais sobre o ensino médio brasileiro.

6.2 DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA E MARCOS LEGAIS NO BRASIL

A educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental de todos e dever do Estado e da família a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No documento, também é destacado que a educação será promovida e incentivada por meio da colaboração da sociedade e com o objetivo de desenvolver plenamente a pessoa, o seu preparo para o exercício da cidade e sua qualificação para o trabalho. Também é reconhecida a necessidade de fixar

conteúdos mínimos para que se possa assegurar a formação básica comum, visando atender às finalidades da educação escolar.

Posteriormente, com a LDB (BRASIL, 1996b), ficou estabelecida a elaboração de competências e diretrizes para o ensino médio, as quais guiarão os currículos; seus conteúdos mínimos cabem aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, determina que o currículo do ensino médio deve ter uma base nacional comum, complementada de maneira diversificada de acordo com as necessidades regionais, locais, culturais, econômicas e dos estudantes. Dessa forma, percebemos a possibilidade da formulação de um currículo comum e outro que pode ser diversificado de acordo com a região ou os interesses do sistema de ensino, assim como a necessidade do desenvolvimento de competências por intermédio dos conteúdos curriculares.

A partir desses marcos surgiram as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1998), utilizadas durante as décadas de 1990 e 2000. A partir de 2010, o Conselho Nacional de Educação promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução n. 7 (BRASIL, 2010). Mais tarde, com a Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que repete a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e uma base nacional comum de currículos, observando direitos e objetivos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos estudantes para cada ano do ensino médio. Em seguida, a LDB (1996b) foi alterada com a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), já citada anteriormente, que estabelece que a BNCC (BRASIL, 2018a) definirá os objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.” (BRASIL, 2017a).

Dessa maneira, observamos que os marcos citados sinalizam para a criação de algo comum, que defina o que os estudantes devem aprender na educação básica. O mesmo também se aplica no ensino médio, abrangendo as necessidades dos saberes, assim como a capacidade de aplicá-los.

Na subseção seguinte trataremos de maneira mais específica sobre o currículo do ensino médio na disciplina de Biologia, haja vista que faremos a comparação desta etapa e disciplina posteriormente.

6.2.1 O currículo de Biologia no Brasil

Atualmente, o currículo brasileiro é regido pela BNCC (BRASIL, 2018a), um documento normativo que delibera o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino médio. Assim, a BNCC (BRASIL, 2018a) se torna a referência nacional para que os sistemas e as redes escolares de todo o Brasil formulem seus currículos, possibilitando o alinhamento de outras políticas em âmbitos municipal, estadual e federal –como a formação de professores, a avaliação e a elaboração de conteúdos educacionais, assim como a oferta de infraestrutura adequada.

Nesse sentido, presume-se que a BNCC (BRASIL, 2018a) auxilie na superação da fragmentação das políticas educacionais e fortaleça a colaboração entre as três esferas governamentais, sendo determinante na qualidade da educação. Para cumprir com esses objetivos, a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 8) trouxe dez competências gerais, que são compreendidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” Essas competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

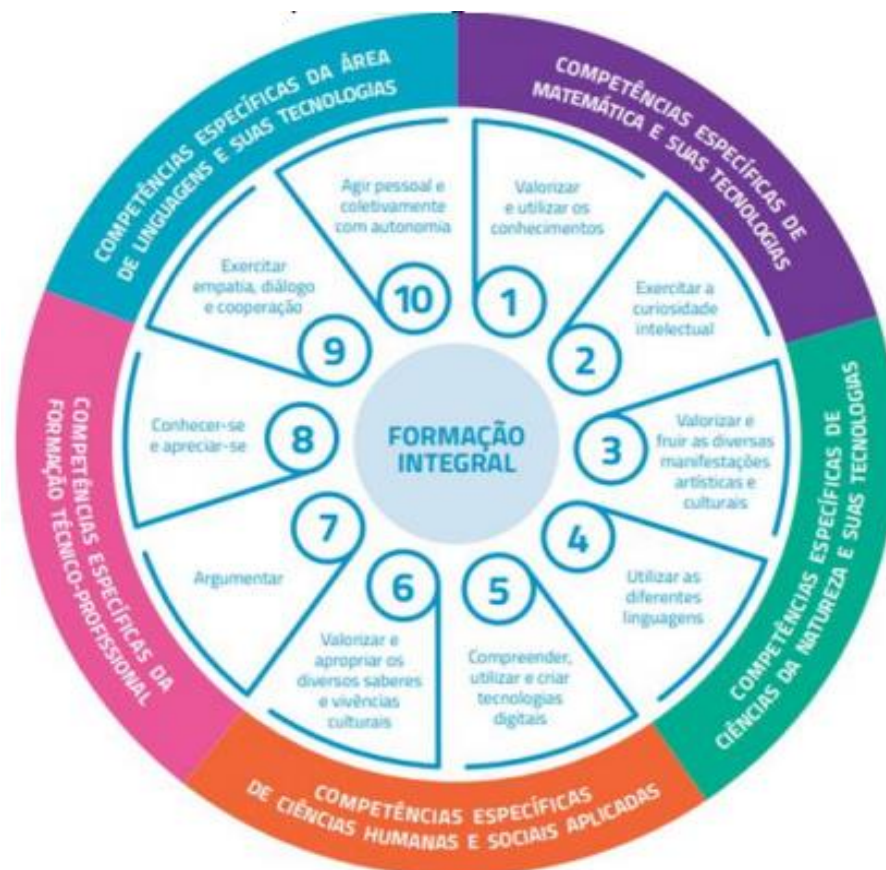
responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018a, p. 9).

Na Figura 19 apresentamos uma mandala com as dez competências citadas. A figura simboliza a unificação ou a construção de todas as competências, visando desenvolver todas no estudante ao longo do ensino básico.

Figura 19 – Mandala das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Secretaria de Estado da Educação – Caderno do Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2019).

Na BNCC (BRASIL, 2018a), a disciplina de Biologia aparece integrada às disciplinas de Física e Química, formando a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Sua proposta é de organizar os conhecimentos desenvolvidos até o 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo o documento:

Isso significa, em primeiro lugar, focalizar a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza. Significa, ainda, criar condições para que eles possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar a cultura científica, situando-a como uma das formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais, possibilitando-lhes apropriar-se dessas linguagens específicas. (BRASIL, 2018a).

Ainda de acordo com o documento, essa área deve auxiliar na construção de uma “base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas.” (BRASIL, 2018a). Além disso, juntamente com as demais áreas, devem favorecer discussões sobre as “implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza.” (BRASIL, 2018a).

O documento traz ainda três competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as quais devem ser garantidas e desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio. A primeira diz respeito a:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global. (BRASIL, 2018a, p. 539).

A segunda competência trata de

2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis. (BRASIL, 2018a, p. 539).

Enquanto que a terceira se refere a

3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018a, p. 539).

A partir das competências citadas, foram estabelecidas habilidades dentro de cada competência. Na Figura 20 são dispostas as habilidades relacionadas com a primeira competência e na Figura 21 as da segunda competência.

Figura 20 – Habilidades que devem ser desenvolvidas a partir da competência n. 1

HABILIDADES
(EM13CNT101) Analisar e representar as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões em situações cotidianas e processos produtivos que priorizem o uso racional dos recursos naturais.
(EM13CNT102) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, com base na análise dos efeitos das variáveis termodinâmicas e da composição dos sistemas naturais e tecnológicos.
(EM13CNT103) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, na indústria e na geração de energia elétrica.
(EM13CNT104) Avaliar potenciais prejuízos de diferentes materiais e produtos à saúde e ao ambiente, considerando sua composição, toxicidade e reatividade, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para o uso adequado desses materiais e produtos.
(EM13CNT105) Analisar a ciclagem de elementos químicos no solo, na água, na atmosfera e nos seres vivos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.
(EM13CNT106) Avaliar tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 541).

Figura 21 – Habilidades que devem ser desenvolvidas a partir da competência n. 2

HABILIDADES
(EM13CNT201) Analisar e utilizar modelos científicos, propostos em diferentes épocas e culturas para avaliar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo.
(EM13CNT202) Interpretar formas de manifestação da vida, considerando seus diferentes níveis de organização (da composição molecular à biosfera), bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, tanto na Terra quanto em outros planetas.
(EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, nos seres vivos e no corpo humano, interpretando os mecanismos de manutenção da vida com base nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia.
(EM13CNT204) Elaborar explicações e previsões a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais.
(EM13CNT205) Utilizar noções de probabilidade e incerteza para interpretar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, reconhecendo os limites explicativos das ciências.
(EM13CNT206) Justificar a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.
(EM13CNT207) Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 543).

E, para finalizar as habilidades, na Figura 22 temos as habilidades para a terceira competência específica.

Figura 22 – Habilidades que devem ser desenvolvidas a partir da competência n. 3

HABILIDADES
(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.
(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos - interpretando gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, elaborando textos e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) -, de modo a promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural.
(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.
(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, produção de armamentos, formas de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.
(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos para promover a equidade e o respeito à diversidade.
(EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental.
(EM13CNT307) Analisar as propriedades específicas dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis.
(EM13CNT308) Analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos, redes de informática e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos.
(EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual com relação aos recursos fósseis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.
(EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 545).

Essas habilidades citadas devem ser desenvolvidas juntamente com as competências, de maneira a possibilitar o desenvolvimento do indivíduo de maneira integral.

A partir dessas informações, cada estado, município, região e escola pode criar seu currículo a partir do que consta na BNCC (BRASIL, 2018a). Por residirmos no estado de Santa

Catarina, passamos agora a analisar como foi estabelecido o componente de Biologia dentro do currículo estadual.

De acordo com o Caderno 1 do Currículo base do ensino médio do território catarinense (SANTA CATARINA, 2020a), o documento foi pensado no sentido de garantir a mobilização necessária para a participação democrática. Em razão de o trabalho ter sido feito procurando se alinhar à BNCC (BRASIL, 2018a), o documento complementa o Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense, devendo ser uma continuidade dos processos de discussões. Ademais, destaca a importância do *continuum* e da necessidade de

[...] privilegiar práticas pedagógicas que permitam aos estudantes do ensino médio reconhecer e explorar seus próprios modos de pensar, bem como as estratégias que empregam em situações cotidianas, seja para resolver problemas, seja para interagir com seus pares e com outras pessoas, ou, ainda, para agir nas diversas e complexas situações de seu cotidiano, mobilizando os diversos conhecimentos. (SANTA CATARINA, 2020a, p. 23).

Assim, os itinerários formativos oferecem a flexibilização curricular, que é considerada ferramenta importante para que os alunos tenham o leque de possibilidade e de repertórios culturais ampliado. De acordo com o documento, a oferta dos itinerários formativos deve ser sistematizada a partir dos dados coletados em conselhos de classe, “das avaliações de larga escala e das dificuldades que rondam a didática empregada nas salas de aula do ensino médio, portanto, não são ofertadas de forma aleatória.” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 23). Além disso, ao longo do documento, várias vezes é citada a formação integral do sujeito como objetivo desse nível, com a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para atuar no mundo do trabalho.

O Novo Ensino Médio foi desdobrado em um currículo de formação geral básica, que traz as habilidades e as competências das áreas de conhecimento que devem consolidar e aprofundar as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, com carga horária de 1.800 horas. E uma segunda, chamada parte flexível, com carga horária de 1.200 horas, que é oferecida por meio dos itinerários formativos, totalizando ao longo dos três anos um total de 3.000 horas (SANTA CATARINA, 2020a).

Figura 23 – Organização curricular do Novo Ensino Médio no território catarinense



Fonte: Santa Catarina (2020a, p. 50).

Na Figura 23 é demonstrada como será a organização do Novo Ensino Médio no território catarinense, podendo ser observada a formação geral básica, os itinerários formativos, a segunda língua, as trilhas, os componentes curriculares eletivos e o projeto de vida. Aqui observamos a divisão do ensino na formação geral básica e os itinerários formativos, que por sua vez, são constituídos da segunda língua estrangeira, as trilhas de aprofundamento, os componentes curriculares eletivos e o projeto de vida. A formação geral básica é a mesma para todos os alunos, enquanto os itinerários formativos podem ser constituídos de diferentes formas conforme as possibilidades das escolas e das escolhas dos estudantes.

Além disso, destacamos o trabalho por áreas de conhecimento (Figura 24), que deve efetivar um tratamento metodológico transdisciplinar, diversificado e contextualizado, “[...] que favoreça a interação e a articulação entre diferentes campos de saberes específicos, e permita o estabelecimento de práticas vinculadas à educação escolar e ao mundo do trabalho, bem como à prática social.” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 46).

Figura 24 – Organização por área do conhecimento para o ensino médio

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e Literatura
	Inglês
	Artes
	Educação Física
 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática
 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física
	Química
	Biologia
 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História
	Geografia
	Filosofia
	Sociologia

Fonte: Santa Catarina (2019, p. 46).

As áreas do conhecimento aparecem no ensino médio com a intenção de unir os conhecimentos de disciplinas semelhantes, sem a retirada de conteúdos dos componentes.

Ademais, a área do conhecimento considerada nesta pesquisa é a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que engloba os componentes curriculares de Física, Química e Biologia (SANTA CATARINA, 2020a). Na Figura 24 apresentamos a organização do ensino médio por área do conhecimento.

O documento que descrevemos a partir de agora foi criado no segundo semestre de 2020, de maneira remota, durante a pandemia da Covid-19 e de forma coletiva e colaborativa (SANTA CATARINA, 2020b). O Caderno 2 do Currículo base do território catarinense (SANTA CATARINA, 2020c) trata da formação geral básica do ensino médio a partir das áreas que foram citadas acima. De acordo com o documento, o espectro diversificado de saberes é que compõe o conhecimento escolar. Em razão disso, a formação geral básica no ensino médio deve dar conta de integrar esses saberes que se constituíram a partir de uma evolução crescente, desde o ensino fundamental até aqui. Assim, a área da Ciências da Natureza e suas Tecnologias tem como objetivo a formação de:

[...] jovens, adultos e idosos, críticos e autônomos, considerando os aspectos cognitivos, físicos, culturais e socioemocionais, promovendo a educação integral, o protagonismo e contemplando o projeto de vida. Assim, os conhecimentos da área

foram pensados para todos, de forma a atender também às diversas modalidades (educação de jovens e adultos, educação quilombola, educação do campo e educação escolar indígena). (SANTA CATARINA, 2020c, p. 175).

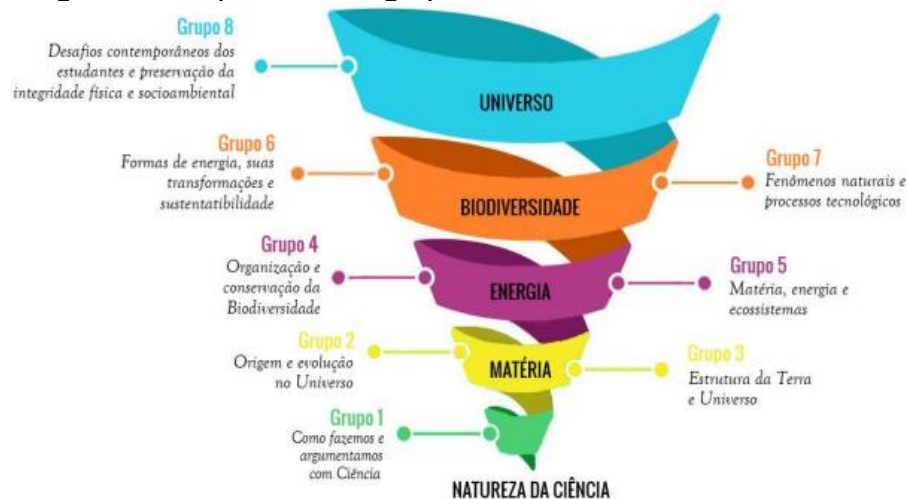
O mesmo documento ressalta a importância da contribuição dos três componentes curriculares que fazem parte desta área – Biologia, Física e Química. Como esta pesquisa se desdobra fazendo uma análise do componente de Biologia, analisaremos a área em geral, dando mais ênfase nesse componente específico. Na formação geral básica,

[...] o componente Biologia é a ciência da natureza que estuda a vida em seus mais variados aspectos, tendo por objetivo os seres vivos, seja numa dimensão microscópica, seja macroscópica. Busca compreender vários de seus aspectos, como origem, constituição, hereditariedade, aspectos comportamentais, a forma como se relacionam indivíduos de mesma espécie e espécies diferentes, como interação entre os seres vivos e o ambiente e como funcionam seus organismos. (SANTA CATARINA, 2020c, p. 173).

Além das competências que já foram citadas, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias apresenta unidades temáticas que visam ampliar as aprendizagens que foram desenvolvidas até o 9º ano. Essas unidades temáticas foram chamadas de Matéria e Energia, Vida, Terra e Cosmos (SANTA CATARINA, 2020c).

Com isso, foi produzida a espiral – apresentada na Figura 25 –, que apresenta os conceitos estruturantes de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ela identifica e organiza os objetos de conhecimento que devem constar nos procedimentos de ensino-aprendizagem. No centro da ilustração estão os conceitos estruturantes (Universo, Biodiversidade, Energia e Matéria) e nas laterais estão os grupos que, por meio da espiral, apresentam uma evolução da elaboração conceitual.

Figura 25 – Espiral com os grupos e conceitos estruturantes da Área

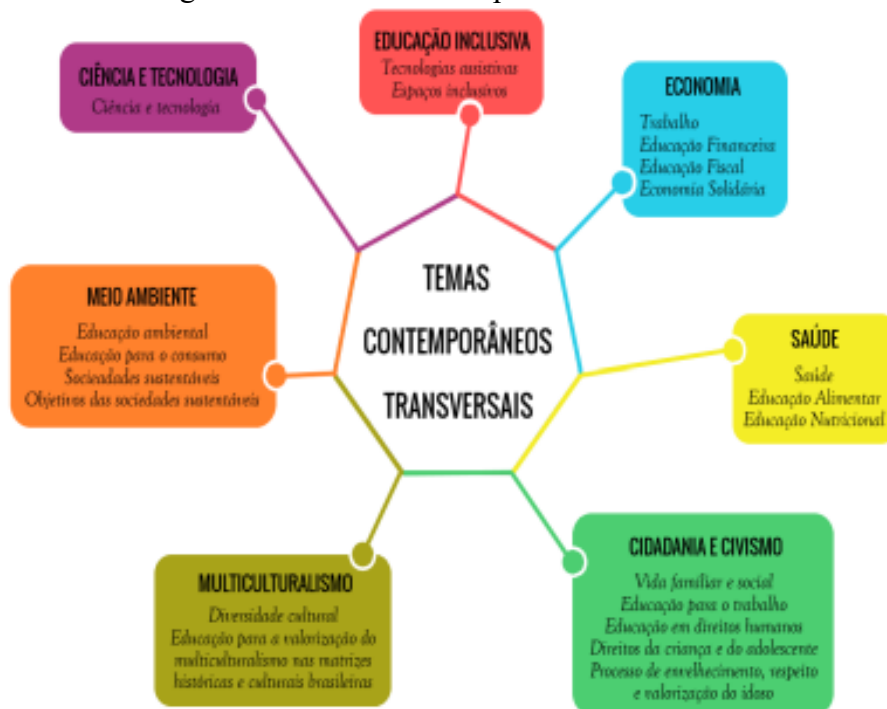


Fonte: Santa Catarina (2020c, p. 182).

A partir da organização apresentada, foram propostos quadros como forma de organizadores curriculares. O documento salienta que o professor, em seu planejamento e prática educativa, deve fazer a articulação entre os conceitos estruturantes e os objetos de conhecimento expostos, tendo a perspectiva do desenvolvimento das habilidades, das competências gerais e específicas apresentadas pela BNCC (SANTA CATARINA, 2020c). Os quadros são apresentados no Anexo A.

Além disso, os temas contemporâneos transversais também têm destaque no documento. Esses temas correspondem a questões urgentes, importantes e presentes no cotidiano, como: economia, meio ambiente, saúde, cidadania, civismo, interculturalidade, ciência, tecnologia, entre outros. Isso é ilustrado na Figura 26.

Figura 26 – Temas contemporâneos transversais



Fonte: Santa Catarina (2020c, p. 205).

Esses temas contemporâneos devem ser tratados ao longo do ensino médio e em todas as áreas e componentes curriculares, pois são temas importantes e urgentes na formação integral dos indivíduos.

Assim, finalizamos a descrição das noções gerais da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Portanto, iniciamos a descrição das trilhas de aprofundamento dessa área que constitui a parte flexível do Currículo do território catarinense para o ensino médio.

Segundo o Caderno 3 do Currículo base do território catarinense para o ensino médio (SANTA CATARINA, 2020d), que trata das trilhas de aprofundamento, o Novo Ensino Médio tem como objetivo fortalecer as relações entre os componentes curriculares. Como já afirmamos, a formação geral básica tem carga total máxima de 1.800 horas e os itinerários formativos tem carga horária total de 1.200 horas. Os itinerários formativos são a parte flexível do currículo e são formados pelo projeto de vida, trilhas de aprofundamento, componentes curriculares eletivos e segunda língua estrangeira.

Consoante ao documento, os itinerários formativos devem considerar os quatro eixos estruturantes ilustrados na Figura 27: (1) investigação científica; (2) processos criativos; (3) mediação e intervenção sociocultural; (4) e empreendedorismo (SANTA CATARINA, 2020d).

Figura 27 – Eixos estruturantes



Fonte: Santa Catarina (2020d, p. 88).

Desse modo, o documento apresenta quatro trilhas de aprofundamento, que foram elaboradas a partir da discussão entre os professores.

As trilhas de aprofundamento buscam expandir os aprendizados promovidos pela formação geral, em articulação com temáticas contemporâneas, sintonizadas com o contexto e os interesses dos(as) estudantes. Além de fomentar o interesse pelas vocações científico-tecnológicas, os aprofundamentos permitem que os jovens já concluam o ensino médio com algum diferencial em sua formação para a própria inserção no mundo do trabalho. Foram estruturadas em percursos com começo, meio e fim; seu fluxo compreende os quatro eixos estruturantes e permite aos (às) estudantes se desenvolverem de forma integral, orgânica e progressiva, lidando com desafios cada vez mais complexos. Também é interessante que cada etapa dessa jornada integre e articule os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adquiridos nas etapas anteriores, ou concomitantes. (SANTA CATARINA, 2020d, p. 88).

As trilhas são semestrais e possuem carga horária de 160 horas, as quais podem ser ampliadas para até 240 horas. As quatro trilhas apresentadas no documento foram: *Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade*; *A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea*; *Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição das sociedades sustentáveis*; e *Eureka! Investigações no mundo da ciência* (SANTA CATARINA, 2020d, p. 93).

A seguir, tratamos da parte eletiva do currículo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. De acordo com esse documento, é um desafio construir práticas e currículos que façam mais sentido de acordo com as realidades dos territórios brasileiros (SANTA CATARINA, 2020b). E por isso, a nova lei possibilita organizações mais flexíveis e interdisciplinares, para que os estudantes possam optar por percursos mais próximos daquilo que desejam ou dos seus projetos de vida.

Os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) são componentes semestrais e visam contribuir com a ampliação e a diversificação das aprendizagens, além da flexibilização do currículo. Esses componentes foram construídos com base nos indicativos retirados das 120 escolas-piloto, sobre o que os jovens gostariam de aprender e vivenciar na escola (SANTA CATARINA, 2020b). O documento expressa as características de um componente curricular eletivo, devendo ser ele:

Espaço de ampliação de aprendizagens e conhecimentos que proporciona vivências diversas, contempladas ou não, na BNCC. Oportunidade para os(as) estudantes construírem a própria trajetória escolar, em um contexto de flexibilização e de promoção de protagonismo juvenil. Construção dos(as) educadores de rede, como resultado de diagnóstico realizado nas escolas-piloto. Proposta que resulta de criatividade e de inovação, capaz de gerar mudanças significativas na organização dos tempos, dos espaços e das práticas escolares. Unidade curricular de caráter mais prático e experiencial, desenvolvida com base em metodologias ativas. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 30).

Dentro da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, foram considerados o caráter dinâmico da Ciência, a busca por interpretar a natureza e seus fenômenos por meio de modelos, assim como a busca por diferenciar os conhecimentos científicos daqueles de senso comum ou de pseudociência. O protagonismo dos estudantes também é destacado por intermédio da busca de uma postura crítica e, para isso, devem ser utilizadas as práticas investigativas da ciência (SANTA CATARINA, 2020b).

Assim, os componentes eletivos construídos para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias são: *Conhecimento Científico em Ciências da Natureza: A Ciências e suas*

Invenções ao Longo do Tempo; Experimentação e Outras práticas Investigativas: Ateliê das Ciências; e Sociedade, Saúde e Meio Ambiente: Eu, Natureza! (SANTA CATARINA, 2020b).

O componente de *Conhecimento Científico em Ciências da Natureza: A Ciência e suas invenções ao Longo do Tempo* tem uma carga horária semestral de 40 horas e objetiva “mobilizar os(as) estudantes a compreenderem a importância das invenções das Ciências da Natureza para o desenvolvimento da sociedade e de todas as tecnologias que temos disponíveis hoje.” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 126). O documento apresenta alguns percursos para esse componente, mas destaca que é necessário fazer escolhas, visto que não é possível tratar de todos com uma carga horária de 40 horas. Sobre os objetos de conhecimento sugeridos, temos:

Pensar e fazer ciência: um modo de interpretar o mundo. O mundo atual visto de acordo com bases científicas. Visão das pandemias, endemias e epidemias importantes. Processo de desenvolvimento do conhecimento científico. Conceito de problema. Ciências da natureza e suas tecnologias. Soluções de problemas a partir das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Instrumentalização da ciência. Evolução da sociedade associada às descobertas científicas. A história da ciência. A contextualização da ciência em diferentes momentos da História humana. Metodologia científica e o positivismo na ciência. Aplicações científicas e tecnológicas e suas consequências. Anticiência, pseudociência e falsas notícias (fake news). Senso comum, crenças e religião versus ciência. Perspectivas tecnológicas para o futuro. Perspectivas tecnológicas para o futuro. Curiosidade científica. Realidade versus ficção científica. Sustentabilidade, um caminho para o futuro. Descobertas científicas associadas ao campo e à indústria. Associação da ciência ao mundo do trabalho (indústria e campo). Processos, produtos e tecnologias desenvolvidas a partir das Ciências da Natureza. Desenvolvimento sustentável associado ao campo e à indústria. Autoconhecimento e autonomia para a tomada de decisões acerca do mundo do trabalho e o futuro fora da escola. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 133).

Já no componente *Experimentação e Outras práticas Investigativas: Ateliê das Ciências*, também com carga horária de 40 horas, é proposto o uso de metodologias científicas para desenvolver habilidades e competências (SANTA CATARINA, 2020b). Da mesma maneira do componente anterior, o documento traz um conjunto de objetos de conhecimento e destaca a importância de ser feita a seleção em razão da carga horária:

Experimentação e Práticas Investigativas com Ênfase em Alimentos – alimentos e a ciência por trás da fermentação: materiais e equipamentos de laboratório de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; segurança no laboratório e/ou manuseio de produtos químicos; manuseio, manutenção e calibração de instrumentos de medida; metodologia da pesquisa e ciclo investigativo em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; biomoléculas (carboidratos, lipídios e proteínas); práticas de identificação de biomoléculas; princípios das fermentações; fermentações aplicadas no ciências da natureza e suas tecnologias; desenvolvimento de alimentos; tecnologias de grãos (pães); tecnologias de leite (queijo e iogurte); tecnologias de carne (salame). Experimentação e Práticas Investigativas com Ênfase em Meio Ambiente – Educação Ambiental, Ciência da Natureza e suas Tecnologias: lixo; resíduos sólidos; rejeitos; descarte de rejeitos conforme normas da ABNT; compostagem; técnicas anaeróbicas; minhocário; hortas; aterro sanitário; ação despoluidora de microrganismos; biogás;

biodigestor; separação de misturas; robótica a partir de sucata; Educação Ambiental. Experimentação e Práticas Investigativas com Ênfase em Saúde – florescendo saúde: etnobotânica; princípios ativos de plantas medicinais; tinturas alcoólicas; óleos essenciais; exsiccatas; saponificação; sabonetes medicinais; álcool gel 70%. Experimentação e Práticas Investigativas com Ênfase em Tecnologias e Alternativas de Laboratório: experimentação em laboratório virtual; experimentação com análise de microrganismos; materiais alternativos; modelos didáticos; horta; compostagem; alimentos orgânicos (agroecologia); plantas medicinais; reciclagem de papel; lenha ecológica; foguetes; educação ambiental. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 153).

E, por fim, o componente *Sociedade, Saúde e Meio Ambiente: Eu, Natureza!* tem como objetivo proporcionar ao estudante “embasamento para que identifique problemas ambientais e relativos à saúde.” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 165). Destaca-se também a importância de preservar e conservar o meio ambiente, além do autoconhecimento, e buscar identificar potencialidades para adoção de práticas de vida que sejam saudáveis e sustentáveis. Assim, citamos os objetos do conhecimento que são apresentados como sugestão no percurso deste componente:

Saúde e Bem Estar: Alimentação saudável; Uso de medicamentos e a automedicação; Cuidados com o corpo e mente (sedentarismo, estresse, depressão, Síndrome do pensamento acelerado); Vacinas e prevenção de doenças; Sexualidade; Autocuidado e autoconhecimento; Biofilia e as relações com a natureza. Saúde e Meio Ambiente: Saneamento básico; Desequilíbrios ambientais; Doenças infecciosas e parasitárias; Sustentabilidade e os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável); Riscos da utilização inadequada dos agrotóxicos; Poluentes atmosféricos e sonoros; Metais tóxicos. Efeitos da Ação Humana na Natureza: Mudanças climáticas; Aquecimento global; Aumento do efeito estufa; Inversão térmica; Geração de energia e seus impactos; Fontes alternativas de energia; Desenvolvimento sustentável; A problemática do lixo; Desmatamento x Produção de alimentos; Queimadas; Impactos socioambientais causados pelas rodovias, hidrelétricas e outros empreendimentos; Florestas e a produção de chuvas; Manutenção da biodiversidade; Regulação das temperaturas. Agroecologia: Produção de alimentos em agroflorestas (Sintropia); Produção de alimentos orgânicos; Manejo de pragas; Doenças em plantas; Práticas de mandala e hortas; Os riscos da utilização de agrotóxicos; Permacultura; Produção de adubos com resíduos orgânicos (compostagem); Aproveitamento da água da chuva e residuárias. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 173).

Portanto, ao finalizar o ensino médio, o estudante deve ter concluído as horas de formação geral básica e os itinerários formativos, conforme descrevemos anteriormente. Desse modo, finalizamos a descrição da disciplina de Biologia no ensino médio brasileiro. Na sequência, analisamos a nova Lei da Migração Brasileira e a Política Estadual para a População Migrante em Santa Catarina, que traz diversas possibilidades para a educação de crianças e de jovens migrantes em nosso estado.

6.2.2 Lei de migração: Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017

Esta lei federal é a nova lei que regulamenta a migração no Brasil⁹, a qual “dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.” (BRASIL, 2017b). Anterior a ela, até 2017 tínhamos a Lei n. 6.815/80, chamada de Estatuto do Estrangeiro, que foi elaborada ainda no regime militar e regulava “os direitos, deveres e os processos relativos aos estrangeiros, quando em nosso território.” (MILESI, 2009, p. 58).

Milesi (2009, p. 58, grifo do autor) já destacava a urgência da criação de uma nova legislação para tratar dos assuntos relacionados às migrações:

Mesmo com mais de cinquenta resoluções no Conselho Nacional de Imigração tomando posicionamento para suprir lacunas e desatualizações do Estatuto, falta pensar a migração como um fato social e uma questão de direitos humanos, que supõe um novo conceito de imigrante onde o ser humano não seja simplesmente um estrangeiro, mas um cidadão. A transformação do estrangeiro do estigma histórico de subversivo, comunista ou inimigo da pátria para cidadão detentor de direitos humanos e valoroso contribuinte para um Brasil democrático e diverso, não aceita breves modificações do Estatuto vigente, mas se faz necessária, indiscutivelmente, uma reestruturação legislativa completa.

É construída, então, a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que, de acordo com Pereira e Lombardi (2018, p. 18), pode ser considerada um projeto “ambicioso e vanguardista para o atual momento no cenário mundial”, isso porque estamos vivendo um período em que vários países estão tornando suas leis mais rígidas quanto à entrada de pessoas. Anterior a esta lei, o que regia as questões relacionadas aos migrantes era o Estatuto do Estrangeiro, criado em 1980 e que trazia a segurança nacional como prioridade. Nele fica evidente que o “estrangeiro” – como eram tratados os imigrantes até então – era visto como uma “ameaça à soberania brasileira”, tratando-se de um documento que traz mais restrições do que direitos e garantias aos imigrantes.

Obviamente, esta lei já estava ultrapassada e era urgente uma nova que trouxesse outras formas de encarar os imigrantes, assim como direitos e garantias a eles. Como apontam Pereira e Lombardi (2018, p. 19), uma diferença entre a lei antiga e a que agora vigora, é a concepção de migrante:

[...] a primeira diferença entre as duas leis é a forma de concepção do migrante, pois o Estatuto o considerava uma ameaça à segurança nacional, e a Lei que o revogou o

⁹ Destacamos aqui que não é nossa intenção descrever toda a lei, mas sim evidenciar a sua relevância no contexto migratório atual.

vê como uma pessoa com direitos fundamentais garantidos. Outra questão é a maior relevância aos direitos e garantias dos migrantes, sem deixar de lado a segurança pública que era fator primordial no Estatuto do Estrangeiro, mas colocando como principal objetivo os direitos e garantias dos migrantes.

Assim, podemos observar na lei, onde ela estabelece quem serão seus destinatários, conceituando-os:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

I - (VETADO);

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional; VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro. (BRASIL, 2017b, p. 1).

Além disso, a lei anterior utiliza o termo “estrangeiro” ao se referir ao imigrante, que nos leva a pensar em algo estranho, diferente de nós. O Estatuto do Migrante, como pode ser chamado, aboliu o termo “estrangeiro” por excluir o reconhecimento da condição humana de mobilidade (PEREIRA; LOMBARDI, 2018).

Brasil (2018) evidencia o avanço normativo que a nova lei migratória promove no Brasil, pois defende a isonomia e a integração à sociedade brasileira dos migrantes e refugiados “como sujeitos de direitos e deveres, fundamentos que estão em sintonia com os princípios e regras estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 [...]” (BRASIL, 2018, p. 771). Essas alterações na legislação brasileira evidenciam que o Brasil está no caminho certo por garantir direitos e deveres para os não nacionais que se encontram no Brasil, além de contribuir com o Estado brasileiro:

A nova lei de migração chegou para contribuir, não apenas para com aqueles que encontram-se fora de seu país de origem, mas também para o Estado brasileiro, que além de possibilitar o ingresso e acesso incondicional para os imigrantes, tornando-os visíveis, proporcionará, por meio da participação dos mesmos, maior crescimento e inserção do país no cenário internacional, sendo possível afirmar que a lei 13445/2017 foi bastante benéfica para todas as pessoas que encontram-se na situação encampada pela lei, como também para o próprio Estado brasileiro. (GUERRA, 2017, p. 1736).

Dessa maneira, podemos observar a importância desta nova lei de migração para a construção e a implementação de novas políticas públicas, como a Lei n. 18.018, de 9 de

outubro de 2020, criada em Santa Catarina, e que visa garantir vários direitos aos migrantes, como destacamos no texto a seguir.

6.2.3 Política Estadual para a População Migrante em Santa Catarina: Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020

Com a Lei n. 18.018 (SANTA CATARINA, 2020e) foi instituída a Política Estadual para a População Migrante em Santa Catarina, nas quais são dispostos seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias para o Estado. Nessa seção discorreremos sobre o que consta na referida lei e também sobre a importância da sua instituição para as populações migrantes no estado de Santa Catarina.

A lei considera população migrante “todas as pessoas que se transferem do seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil” (SANTA CATARINA, 2020e), o que compreende “migrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação migratória e documental.” (SANTA CATARINA, 2020e).

No seu primeiro artigo é instituída a lei que deve ser implementada de forma transversal às políticas de serviços públicos, com os seguintes objetivos: “I – garantir ao migrante o acesso a direitos fundamentais, sociais e aos serviços públicos; II – promover o respeito à diversidade e à interculturalidade; III impedir violações de direitos e IV – fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.” (SANTA CATARINA, 2020e).

A Política Estadual para as Populações Migrantes traz princípios e diretrizes da atuação do poder público na implementação desta política. Todavia, queremos destacar que o Art. 7º traz as ações prioritárias na implementação da Política Estadual para a População Migrante, e dentro dele o “IV – garantir a todas as crianças e adolescentes, independente de sua situação documental, o direito à educação na rede de ensino público, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade.” (SANTA CATARINA, 2020e). Esse artigo permite que as crianças e os adolescentes possam acessar o ensino mesmo quando não possuem documentos, o que acontece muitas vezes durante o seu deslocamento, principalmente quando saem de seus países fugindo de guerras ou de desastres naturais. Muitas vezes, nessas situações específicas, os documentos se perdem ou não há possibilidade de consegui-los em tempo para a viagem.

Dentro do segundo artigo, destacamos ainda o “V – valorizar a diversidade cultural, garantindo a participação da população migrante na agenda cultural do Estado, observadas: a) a abertura à ocupação cultural de espaços públicos; b) o incentivo à produção intercultural.”

(SANTA CATARINA, 2020e). Esse destaque à diversidade cultural e sua valorização é de suma importância, pois permite que as diferenças culturais sejam conhecidas e reconhecidas.

Essa lei garante direitos aos imigrantes e, por intermédio da necessidade de sua implementação, traz à tona algumas reflexões sobre questões, como racismo, xenofobia e a necessidade de garantir os Direitos Humanos para todas as populações.

Dessa maneira, é importantíssimo ressaltar o que defende Santos (2009, p. 18): “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Assim, os assuntos citados são de extrema importância ao falarmos de educação brasileira e da inserção de migrantes, portanto, discorreremos mais sobre os assuntos, como racismo, xenofobia e interculturalidade relacionados à educação e a esta política no capítulo das análises.

Dando sequência ao texto, na próxima seção trazemos a descrição da educação e do ensino médio no Haiti, com suas características gerais e marcos teóricos.

6.3 EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO NO HAITI

La Constitution de La République D’Haiti (Constituição da República do Haiti) de 1987, na *Section F*, destaca os direitos dos haitianos em relação à educação e ao ensino. No Art. 32º, se lê que o Estado garante o direito à educação e observa a formação física, intelectual, moral, profissional, social e cívica da população (HAITI, 1987).

Os Art. 32.1 e 32.2 (HAITI, 1987) colocam que a educação é obrigação do estado e das autoridades locais, os quais devem oferecer escola gratuita a todos, observando os níveis de formação dos ensinamentos no setor público e privado. Além disso, destacam a prioridade à escolarização massiva, como sendo única capaz de permitir o desenvolvimento do país.

Ademais, o Art. 32.3 (HAITI, 1987) torna o ensino primário obrigatório, sob pena de sanções da lei. Também esclarece que o material escolar e o didático devem ser gratuitos e o Estado deve ser responsável por essas disposições para os alunos do nível de ensino primário. Já no Art. 32.7, a Constituição salienta que o Estado deve observar para que as autoridades locais tenham a estrutura de ensino que é indispensável e adaptada de acordo com as necessidades para o desenvolvimento, sem trazer prejuízos ao ensino agrícola, cooperativo e técnico.

Ainda, no Art. 32.8 (HAITI, 1987), lê-se que o Estado garante aos deficientes e aos surdos meios para assegurar a sua autonomia, a sua educação e a sua independência. O Art. 32.9

(HAITI, 1987) traz que o Estado e as autoridades locais têm o dever de tomar todas as medidas necessárias para intensificar a campanha de alfabetização das massas e encorajar todas as iniciativas privadas voltadas para este fim. E, por último, a educação é gratuita em todos os níveis de ensino e essa liberdade é exercida sob controle do estado, como fica observado no Art. 33 (HAITI, 1987).

A educação haitiana, a partir de seu sistema educativo, é composta pelo setor formal e não formal. No setor formal temos as escolas, que oferecem três níveis de educação – *préscolaire*, *fondamental* e *secondaire* (pré-escolar, fundamental e ensino médio) – e outras instituições que oferecem o ensino após o ensino médio (RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 2018).

A Figura 28 ilustra a divisão dos níveis escolares por idade no Haiti – citando os níveis pré-escolar, fundamental e ensino médio.

Figura 28 – Organização do sistema educativo haitiano de acordo com as idades

Education Préscolaire
3-4 ans Petite Section
4-5 ans Moyenne Section
5-6 ans Grande Section
Enseignement Fondamental
Premier (1er) Cycle
6-7 ans Première Année Fondamentale (AF)
7-8 ans Deuxième AF
8-9 ans Troisième AF
9-10 ans Quatrième AF
Deuxième Cycle
10-11 ans Cinquième AF
11-12 ans Sixième AF
Troisième Cycle
12-13 ans Septième AF
13-14 ans Huitième AF
14-15 ans Neuvième AF
Enseignement Secondaire
15-16 ans Classe de Troisième
16-17 ans Classe de Seconde
17-18 ans Classe de Première (Bac 1 ^{ère} partie - Réto)
18-19 Classe de Terminale (Bac 2 ^{ème} partie - Philo)

Fonte: Education System (2017).

Já, na Figura 29, é feita uma comparação entre o sistema educacional no Haiti e nos Estados Unidos – também abordando a pré-escola, o fundamental e o ensino médio.

Figura 29 – Comparação entre o sistema educacional do Haiti e dos Estados Unidos

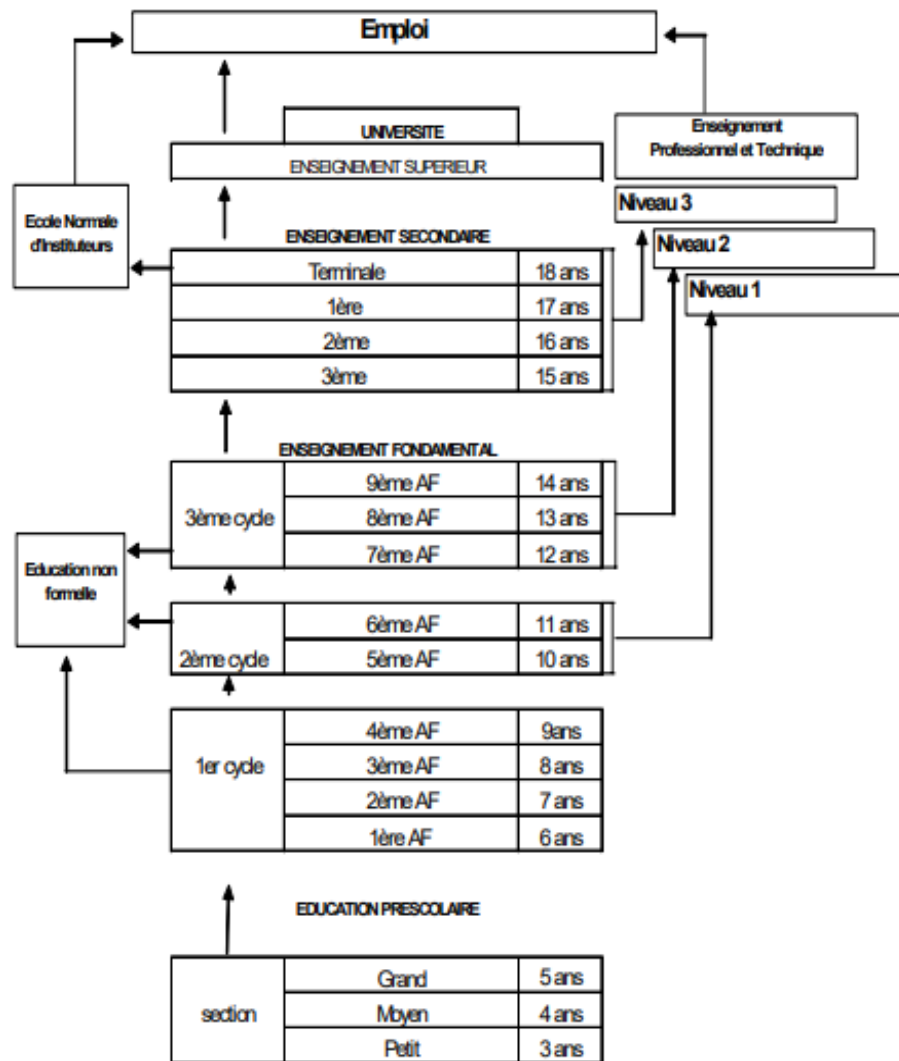
Haiti	U.S.A
Education Prescolaire	Pre-K and K
3-4 ans Petite Section	3-4 yrs old Preschool
4-5 ans Moyenne Section	4-5 yrs old Preschool
5-6 ans Grande Section	5-6 yrs old Kindergarten
Enseignement Fondamental	Elementary School
Premier (1er) Cycle	
6-7 ans Première Année Fondamentale (AF)	6-7 yrs old 1st grade
7-8 ans Deuxième AF	7-8 yrs old 2nd grade
8-9 ans Troisième AF	8-9 yrs old 3rd grade
9-10 ans Quatrième AF	9-10 yrs old 4th grade
Deuxième Cycle	10-11 yrs old 5th grade
10-11 ans Cinquième AF	Junior High School
11-12 ans Sizième AF	11-12 yrs old 6th grade
Troisième Cycle	
12-13 ans Septième AF	12-13 yrs old 7th grade
13-14 ans Huitième AF	13-14 yrs old 8th grade
14-15 ans Neuvième AF	High School
Enseignement Secondaire	14-15 yrs old 9th grade
15-16 ans Classe de Troisième	15-16 yrs old 10th grade
16-17 ans Classe de Seconde	16-17 yrs old 11th grade
17-18 ans Classe de Première (Bac 1 ^{ère} partie - Réto)	17-18 yrs old 12th grade
18-19 Classe de Terminale (Bac 2 ^{ème} partie - Philo)	

Fonte: Education System (2017).

A educação pré-escolar está destinada a crianças entre 3 e 5 anos e não é obrigatória. Tem como objetivo oferecer os pré-requisitos para a escola básica. Pode ser privada ou pública e atende cerca de 62% das crianças nesta faixa etária no país (RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 2018).

A Figura 30 mostra a organização do sistema educacional do Haiti. O ensino fundamental, desde a Reforma de Bernard, está estruturado em três ciclos e é obrigatório e gratuito de acordo com a Constituição de 1987. O primeiro ciclo, chamado *Fondamental 1*, tem duração de 4 anos – *1èreAF-Première Année*, *2èmeAF-Deuxième*, *3èmeAF-Troisième*, *4èmeAF-Quatrième*. O segundo ciclo é chamado de *Fondamental 2* e tem duração de 2 anos – *5èmeAF-Cinquième* e *6èmeAF-Sizième*. Esses dois ciclos atendem crianças de 6 a 11 anos. O terceiro ciclo do ensino básico é chamado de *Fondamental 3*, sendo dirigido a crianças de 12 a 14 anos, com duração de 3 anos – *7èmeAF-Septième*, *8èmeAF-Huitième*, *9èmeAF-Neuvième*. Ademais, para ser aprovado no *Fondamental* e seguir para o *Secondaire* é necessário passar por um exame nacional (RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 2018).

Figura 30 – Esquema da organização do sistema educacional haitiano



Fonte: Education System (2017).

O ensino médio é chamado de *Secondaire* e tem duração de 4 anos – *3ème-Classe de Troisième, 2ème-Classe de Seconde, 1ère-Classe de Première, Terminale-Classe de Terminale*. É destinado a alunos de 15 a 18 anos e tem como objetivo preparar o estudante para a continuação dos estudos em nível superior ou para a sua integração no mercado de trabalho (RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 2018). Para que os alunos possam seguir seus estudos, no terceiro e no quarto ano do *Secondaire*, os estudantes passam por exames nacionais, chamados de *Réto*, no *1ère* e *Philo* no *Terminale*. O Ensino Médio no Haiti – *Secondaire* – é dividido em ensino Geral, que contempla as classes *Troisième* e *Seconde*, e Especialização, que contempla as classes *Première* e *Terminale* (RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 2006).

No Ensino Médio Geral são 990 períodos anuais, que podem ser de 45 a 60 minutos de aula. Assim, o tempo de aula durante o ensino médio geral pode variar entre 742,5 horas e 990

horas anuais. Semanalmente, são 35 períodos divididos entre as disciplinas, como podemos observar na Figura 31 (RÉPUBLIQUE D’HAÏTI, 2006).

Figura 31 – Setor: educação geral

1 ^{ère} année et 2 ^{ème} année		
(Tronc commun)		
Nombre de périodes par cours		
Matière	Hebdo	Annuel
Histoire / Géographie	3	90
Français	5	150
Introduction à l'économie	1	30
Créole	4	120
Mathématiques	6	180
Physique	2	60
Education Physique et Sportive	1	30
Informatique	2	60
Arts	1	30
Anglais	2	60
Biologie/Physiologie	2	60
Chimie	2	60
Géologie	1	30
Éducation civique	1	30
Espagnol	2	60
Total	35	990

Fonte: République D’Haïti (2006).

Como podemos observar na Figura 31, as disciplinas existentes no tronco geral do ensino médio do Haiti são as seguintes: História e Geografia, Francês, Introdução à Economia, Crioulo Haitiano, Matemática, Física, Educação Física e Esportiva, Informática, Artes, Inglês, Biologia e Fisiologia, Química, Geologia, Educação Cívica e Espanhol.

6.3.1 O currículo de Biologia no Haiti

A disciplina de Biologia no ensino médio geral tem dois períodos semanais e sessenta anualmente, os quais podem variar de quarenta a sessenta minutos cada um (RÉPUBLIQUE D’HAÏTI, 2006). O documento com o programa detalhado da disciplina de Biologia para o ensino médio do Haiti se chama *Document-Programme du Secondaire* (RÉPUBLIQUE D’HAÏTI, 2006). Além dos conteúdos que devem ser trabalhados nesta fase do ensino, ele traz as finalidades do Ensino de Biologia, sendo eles: (1) Desenvolver elementos da cultura científica no aluno; (2) Inculcar no aluno as habilidades necessárias para a descoberta e experimentação; (3) Despertar a curiosidade material do aluno, sua capacidade criativa; (4) Capacitar o aluno a fazer uso prático, na vida cotidiana, dos conceitos propostos e das pesquisas realizadas; (5) Tornar o aluno capaz de usar bem os objetivos técnicos; (6) Permitir que os alunos e, mais particularmente os jovens, se orientem de acordo com seus gostos para os estudos científicos com níveis superiores (RÉPUBLIQUE D’HAÏTI, 2006).

Ainda no mesmo documento, encontramos os objetivos gerais da disciplina: Consolidar as conquistas dos ciclos fundamentais anteriores, permitindo-lhes obter as bases sólidas essenciais para a compreensão de como as coisas vivas funcionam; Apresentar aos alunos materiais de laboratório simples, mas essenciais, para a assimilação dos temas e conceitos oferecidos; Saber usar o computador e aprofundar seus conhecimentos e aumentar sua produtividade; Posicionar-se à luz de seu conhecimento em seu ambiente, que evolua para progredir e lidar com facilidade e prontidão para agressões externas e possíveis perturbações de seu ambiente; Desenvolver no aluno um comportamento saudável, permitindo que ele se proteja contra doenças infecciosas e se torne um poderoso agente de mudança de mentalidade e hábitos nas pessoas ao seu redor; Desenvolver e manter um interesse sustentado e contínuo pela ciência, uma atitude positiva que o capacitará a alcançar o desenvolvimento de seu conhecimento (RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 2006). A educação no nível médio é oferecida em duas vertentes principais: uma de educação geral e outra de educação tecnológica. Há ainda uma terceira, a educação pedagógica.

Na educação geral, observamos no Anexo B a distribuição da disciplina de Biologia/Fisiologia no primeiro ano do ensino médio, contendo as competências, os conteúdos a serem desenvolvidos e as sugestões de atividades de aprendizagem. Já no Anexo C apresentamos as informações em relação ao segundo ano do ensino médio.

A intenção da educação geral é preparar os alunos para a continuação de seus estudos por meio do ensino universitário. Nesse curso, o aluno estuda no primeiro e segundo ano disciplinas gerais. Posteriormente, no terceiro e no quarto ano do ensino médio, é possível optar entre: (1) a matemática e física, que preparam o aluno para o acesso a cursos científicos do ensino superior – faculdade de ciências, escola superior de formação de professores, faculdade de medicina, etc.; (2) as ciências da vida e da terra, que preparam os alunos para os cursos científicos do ensino superior – Faculdade de Ciências, Agronomia, Veterinária e Farmácia; (3) as ciências econômicas e sociais, que preparam o acesso aos campos das ciências econômicas e humanas – Faculdade de Ciências Econômicas, Ciências humanas e Etnologia, etc.; e, por último, (4) as literárias e artísticas, que preparam o acesso aos cursos de literatura – Ciências humanas, faculdade de Etnologia, etc. (GTEF, 2011). Os jovens que finalizam essa etapa da educação geral são chamados de licenciados.

Na especialização do terceiro ano, as disciplinas trabalhadas são: Francês/Filosofia, História/Geografia, Crioulo Haitiano, Informática, Educação Física e Esportiva, Artes, Química, Fisiologia/Biologia, Geologia, Matemática, Física, Inglês, Espanhol e Educação para a Cidadania. Porém, é importante observar que nem todas as disciplinas estão presentes em todas

as áreas ou que as disciplinas têm números de aulas diferentes em cada uma das especializações. A distribuição das disciplinas entre essas vertentes e entre os anos do ensino médio podem ser observadas na Figura 32.

Figura 32 – Especialização para o 3º ano

Matière	3 ^{ème} année			
	Math/Physique	SVT	Sces Econo. et Soc.	LET/LA/Arts
	Nombre de périodes par cours			
Français / philosophie	4	4	5	5
Histoire / Géographie	2	2	3	3
Créole	2	2	2	3
Informatique	3	2	2	2
Education Physique et Sportive	1	1	1	1
Arts	-	-	-	4
Chimie Physiologie/Biologie Géologie	4	6	2	2
Sciences économiques et sociales	1	1	6	2
Mathématiques	8	5	5	2
Physique	4	4	1	1
Anglais	2	2	2	4
Espagnol	2	2	2	4
Education à la citoyenneté	2	2	2	2
Total Hebdomadaire	35	33	33	35
Total Annuel	1050	990	990	1050

Fonte: République D'Haïti (2006, p. 15).

Destacamos que na especialização do 3º ano, dependendo da vertente escolhida pelo educando, as aulas de Química, de Fisiologia/Biologia e de Geologia variam de duas a seis aulas semanais.

Já na Figura 33 observamos o quadro que apresenta as informações para o 4º ano.

Figura 33 – Especialização para o 4º ano

Matière	4 ^{ème} année			
	Math/Physique	SVT	Sciences Econo. et Soc.	LET/LA/Arts
	Nombre de périodes par cours			
Français / philosophie	4	4	4	6
Histoire / Géographie	2	2	5	3
Créole	2	2	2	2
Informatique	3	3	3	2
Education Physique et Sportive	1	1	1	2
Arts	-	-	-	6
Physiologie Géologie	3	6	2	2
Sciences économiques et sociales	-	-	6	2
Mathématiques	8	6	5	2
Physique	4	4	1	1
Anglais	2	2	2	4
Espagnol	2	2	2	4
Education à la citoyenneté	2	2	2	2
Total Hebdomadaire	32	34	35	34
Total Annuel	960	1020	1050	1020

Fonte: République D'Haïti (2006, p. 16).

No quarto ano são disponibilizadas as disciplinas de Francês/Filosofia, de História/Geografia, de Crioulo Haitiano, de Informática, de Educação Física e Esportiva, de Artes, de Fisiologia, de Geologia, de Ciências Econômicas e Sociais, de Matemática, de Física, de Inglês, de Espanhol e de Educação para a Cidadania. Gostaríamos de chamar a atenção novamente para as aulas de Fisiologia e de Geologia, que variam de 2 a 6 aulas semanais, dependendo da vertente escolhida.

Assim, continuando com as vertentes, temos a educação tecnológica, que possui dois objetivos principais: permitir que os alunos da educação tecnológica tenham acesso direto a empregos técnicos ou que prossigam no ensino superior. Para cursar a educação tecnológica, os alunos devem cursar, previamente, o primeiro e o segundo ano de educação geral e, posteriormente, o terceiro e o quarto ano do ensino médio, no qual podem optar por cinco áreas: Ciências Técnicas e Industriais (STI), Ciências Técnicas Terciárias (STT), Ciências Técnicas Agrárias (STA), Ciências e Técnicas de Desenvolvimento Rural (STDR) e as Ciências e Técnicas Médico-Sociais (STMS) (GTEF, 2011). Os jovens que terminam essa etapa de ensino são chamados de bacharéis.

Essa vertente é dividida de acordo com a quantidade de aulas e de disciplinas por ano. Na Figura 34 observamos as disciplinas e a quantidade de períodos no 3º ano do ensino médio dentro do curso de educação tecnológica.

Figura 34 – Curso de educação tecnológica (especialização) – 3º ano

Matière	3 ^{ème} année			
	STI	STT	STDR	STMS
	Nombre de périodes par cours			
Français / philosophie	3	4	3	3
Anglais	2	2	2	2
Espagnol	2	2	2	2
Créole	2	2	2	2
Histoire / Géographie	2	2	2	2
Mathématiques	4	3	4	2
Physique	2	-	2	2
Sciences Vie et Terre	2	-	2	1
Éducation à la citoyenneté	2	2	2	2
Enseignement de la filière	15	13	15	15
Éducation Physique et Sportive	1	1	1	1
Informatique	2	2	2	2
Total Hebdomadaire	37	33	37	36
Total Annuel	1110	990	1110	1080

Fonte: République D'Haïti (2006, p. 17).

Na Figura 34 observamos que no 3º ano e na Figura 35 que no 4º ano da educação tecnológica, o número de aulas também varia conforme a vertente. Gostaríamos de chamar a

atenção para as Ciências da Vida e da Terra, onde o número de aulas semanais varia de zero a duas aulas.

Figura 35 – Curso de educação tecnológica (especialização) – 4º ano

Matière	4 ^{ème} année			
	STI	STT	STDR	STMS
	Nombre de périodes par cours			
Français / philosophie	3	4	3	3
Anglais	2	2	2	2
Espagnol	2	2	2	2
Créole	2	2	2	2
Histoire / Géographie	2	2	2	2
Mathématiques	4	3	4	2
Physique	2	-	2	2
Sciences Vie et Terre	2	-	2	2
Education à la citoyenneté	2	2	2	2
Enseignement de la filière	13	13	13	13
Education Physique et Sportive	1	1	1	1
Informatique	2	2	2	2
Total Hebdomadaire	37	33	37	35
Total Annuel	1110	990	1110	1080

Fonte: République D’Haïti (2006, p. 18).

Por fim, ainda existe um programa educativo que visa preparar os professores para a educação pré-escolar e o ensino básico, o qual é denominado de educação pedagógica (GTEF, 2011). Na Figura 36 observamos como são divididas as disciplinas por ano na educação pedagógica nos últimos dois anos do Ensino Médio.

Figura 36 – Curso de educação pedagógica (especialização) – 3º ano

Matière	3 ^{ème} et 4 ^{ème} année	
	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Français / philosophie	4	4
Créole	2	1
Mathématiques	3	3
Sciences Vie Terre	3	3
Education Physique et Sportive	2	2
Physique	2	2
Anglais	2	2
Espagnol	2	2
Informatique	2	2
Sciences économiques et sociales	2	2
Enseignement de la filière	10	11
Total Hebdomadaire	34	35

Fonte: République D’Haïti (2006, p. 18).

Analisando a Figura 36, percebemos que, no ensino pedagógico, o número de aulas de Ciências da Vida e da Terra é de 3 aulas semanais, tanto no 3º como no 4º ano do Ensino Médio.

E assim finalizamos a descrição do currículo de Biologia no Haiti. Na seção seguinte iniciamos as análises, por meio da justaposição dos dados levantados na descrição dos dois currículos nos textos seguintes.

7 JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO: DIALOGANDO COM AS DESCRIÇÕES

Neste capítulo justapomos os dados presentes nas descrições feitas no capítulo anterior sobre o ensino médio geral e a parte do ensino de Biologia no Brasil e no Haiti. Iniciamos pelas características gerais que conseguimos identificar no ensino médio dos dois países em questão e, em seguida, partimos para as características específicas da disciplina de Biologia. Para tanto, analisamos o currículo geral apresentado para a disciplina de Biologia no Haiti e o currículo geral apresentado para a área de Ciências da Natureza no Brasil, considerando os componentes curriculares relacionados diretamente com a disciplina de Biologia.

Quadro 4 – Características Gerais do Ensino Médio

Características	Brasil	Haiti
Carga horária	3.000 horas	742,5 a 990 horas
Tempo de duração	3 anos – Diurno 4 anos – Noturno	4 anos
Divisão do ensino médio em geral e flexível	Sim, em todos os anos do Ensino Médio	Sim, mas com a escolha das especializações
Divisões do ensino médio	Em todos os anos há partes da formação geral e da eletiva	1º e 2º ano: tronco comum 3º e 4º ano: especialização
Áreas ou disciplinas	Áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Disciplinas: História e Geografia, Francês, Introdução à Economia, Crioulo Haitiano, Matemática, Física, Educação Física e Esportiva, Informática, Artes, Inglês, Biologia e Fisiologia, Química, Geologia, Educação Cívica e Espanhol
Exames finais	Não consta	<i>Rèto</i> : no 3º ano <i>Philo</i> : no 4º ano

Fonte: a autora.

Como podemos observar no Quadro 4, após a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, a carga horária no Brasil – 3.000 horas – é três vezes maior do que a carga horária no Haiti – 990 horas –, representando uma diferença muito significativa. Antes da implementação do Novo Ensino Médio, a carga horária no Brasil era de 800 horas, o que era bastante semelhante à carga horária haitiana. Verificamos também que a carga horária haitiana pode variar de 742,5 a 990 horas. Isso se deve ao fato de a hora/aula variar de 45 a 60 minutos cada uma, enquanto no Brasil a hora/aula é fixa em 45 minutos no período diurno, no noturno pode variar, o que leva os alunos que estudam no período noturno terem de estudar durante um ano a mais para completarem o ensino médio.

O tempo de duração do ensino médio no Brasil varia de 3 a 4 anos. Se o educando estudar durante o dia, sua carga horária semanal e anual será maior, o que possibilitará terminar

o curso em 3 anos. Já no ensino noturno, em razão de ter uma carga horária semanal e anual menor que o diurno, acarretará a necessidade de estudar durante 4 anos para que o curso seja terminado. No entanto, no Haiti, o curso tem duração de 4 anos, independentemente da especialização ou do turno que o educando estiver cursando.

Esse aumento na carga horária pode trazer consequências. De acordo com o estudo de Hernandes (2020), as inovações do currículo e a ampliação da carga horária brasileira – sem que sejam implementadas políticas para que as escolas públicas realizem as alterações necessárias, destacando a contratação, a melhor remuneração e a melhora nas condições de trabalho dos docentes – podem ser futuramente fatores que afastem a escola de sua função social (HERNANDES, 2020). Como o ensino médio brasileiro está sendo implementado este ano – 2022 –, ainda restam muitas dúvidas de como será o processo e dos resultados que essa ampliação trará para os educandos e para as escolas de maneira geral.

Sobre a divisão do ensino médio, temos uma parte de ensino geral e outra parte flexível, porém há diferenças entre os dois modelos. No Haiti, a flexibilidade consiste em optar por uma especialização a partir do terceiro ano do ensino médio, enquanto que, no Brasil, os educandos podem optar por partes eletivas desde o primeiro ano do ensino médio, incluindo o projeto de vida, o componente curricular eletivo e as trilhas.

Ao analisar o Novo Ensino Médio e seus impactos para os educandos que trabalham, Kuenzer (2019, p. 57) levanta argumentos que “apontam a flexibilização do Ensino Médio como uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento”, com o objetivo de formar subjetividades flexíveis que se submetam “à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha.” (KUENZER, 2019, p. 57). Além disso, o autor aponta que, do ponto de vista epistemológico, a concepção de *práxis* – antes utilizada – é confrontada com o individualismo, a fragmentação, o presenteísmo e o pragmatismo presentes no novo currículo.

Outra grande diferença a ser considerada é a divisão em disciplinas no Haiti – no 1º e 2º anos – e a divisão por áreas no Brasil. Gostaríamos de enfatizar a presença das seguintes disciplinas no Haiti: Introdução à Economia, Informática, Geologia e Educação Cívica. Estas disciplinas não existem no currículo brasileiro, no entanto, temas relevantes relacionados a estas disciplinas são trabalhados dentro das áreas do conhecimento. Como observamos na seção anterior, na educação haitiana também aparecem as áreas do conhecimento, mas elas surgem a partir do 3º ano do ensino médio, no que são chamadas de especializações.

Outra observação que gostaríamos de pontuar é o nome da disciplina “Biologia e Fisiologia” no currículo haitiano, a qual enfatiza uma parte da biologia estudada no currículo brasileiro. Ainda no currículo haitiano, salientamos a presença de quatro línguas: Crioulo Haitiano, Francês, Inglês e Espanhol. O Crioulo Haitiano e o Francês são línguas oficiais do país, enquanto que o Inglês e o Espanhol são consideradas línguas estrangeiras. Já no currículo brasileiro, temos a presença da Língua Portuguesa – língua oficial do país – e do Inglês – considerada língua estrangeira.

Mais uma distinção entre os currículos é a ocorrência de exames finais no Haiti, denominados de *Rèto* e de *Philo*, os quais são aplicados respectivamente no terceiro e no quarto ano do ensino médio. Importante salientar que todos os educandos passam por esses exames e somente acessam o ano seguinte ou se formam os educandos que obtiverem a nota mínima exigida. Caso o estudante não consiga a nota mínima exigida no exame, terá de repetir o ano anterior, mesmo que tenha tido notas suficientes durante o ano letivo. Enquanto isso, no Brasil, não há nenhum tipo de exame específico que impeça o aluno de seguir com os estudos na próxima etapa, basta ter obtido notas suficientes no ano em que estudava anteriormente.

Como observamos, são várias diferenças e também semelhanças entre os currículos gerais dos dois países, principalmente quando consideramos o tempo do educando presente na escola e também as questões relacionadas às especializações que ocorrem de maneira diferenciada do Brasil. Assim, concluímos a comparação geral do ensino médio. Na próxima seção analisamos o currículo específico, observando o currículo haitiano de Biologia e o currículo brasileiro da área de Ciências da Natureza, relacionando mais especificamente com os componentes curriculares de Biologia.

7.1 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA E DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO COMUM NO BRASIL E NO HAITI

Tomando como base o currículo dos dois países estudados nesta pesquisa, elaboramos o Quadro 5 com as principais características dos dois currículos. Em relação ao Brasil, observamos a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, enquanto que, sobre o Haiti, consideramos as disciplinas que aqui compõem a mesma: Biologia e Fisiologia, Física e Química. No Quadro 5 observamos, no primeiro momento, a diferença na forma de divisão do ensino médio. Como já havíamos citado, enquanto no Brasil ele é dividido por áreas do

conhecimento – no caso a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias –, no Haiti ele é dividido por disciplinas – no caso estudado, Biologia e Fisiologia.

Quadro 5 – Características dos currículos do Brasil e do Haiti

Característica	Brasil	Haiti
Divisão	Área do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Disciplinas: Biologia e Fisiologia, Física e Química
Horas/aula semanais	Biologia: 1º: 2 aulas 2º e 3º ano: 1 aula Física: 1º: 2 aulas 2º e 3º ano: 1 aula Química: 1º: 2 aulas 2º e 3º ano: 1 aula	Biologia e Fisiologia: 1º e 2º ano: 2 aulas Física: 1º e 2º ano: 2 aulas Química: 1º e 2º ano: 2 aulas
Tempo hora/aula	45 minutos (diurno)	45 a 60 minutos

Fonte: a autora.

É importante salientar que no Haiti, no 3º e 4º ano as disciplinas de Química, Fisiologia, Biologia, Geologia e Física se fundem e dão origem a uma disciplina (que pode ser considerada uma área de conhecimento) chamada Ciências da Vida e da Terra. Sua carga horária, dependendo da especialização, pode variar de zero a seis aulas semanais.

Em relação ao número de aulas, tanto de Biologia quanto de Física e de Química, no currículo brasileiro observamos uma diferença entre o 1º ano e os 2º e 3º anos. O primeiro possui duas aulas semanais, enquanto nos 2º e 3º anos existe apenas uma aula semanal. Já no currículo haitiano observamos, no tronco comum, duas aulas semanais no 1º e 2º anos em cada uma das disciplinas, além de uma diferença muito importante dependendo da especialização, pois o total de aulas pode variar de nenhuma a seis aulas semanais dentro da área de ciências da vida e da terra, que envolve as disciplinas de Química, de Fisiologia, de Biologia, de Geologia e de Física. Essa diferença é bastante significativa, pois dependendo da especialização escolhida, o educando no Haiti não terá nenhuma aula relacionada a estas disciplinas durante todo o 3º e o 4º ano do ensino médio, ficando somente com os aprendizados que teve no 1º e 2º ano.

Mesmo tendo números de aulas semanais diferentes ao longo do ensino médio nos dois países, o número de aulas não se torna muito diferente entre eles, se considerarmos o tronco comum. Mas os alunos que, porventura, fizerem a escolha por uma especialização voltada a ciências da vida e da terra, terão uma carga horária bem extensa, com 6 aulas semanais nessa

área do conhecimento. Analisando o Quadro 5, observamos ainda que o tempo de hora/aula no Brasil é fixo, enquanto que no Haiti pode variar de 45 a 60 minutos de aula, como já citamos, variando também a carga horária geral do ensino médio no Haiti.

Após essa análise inicial das características gerais da parte estudada, analisamos os temas mais gerais que constam no ensino do tronco comum e obrigatório nos dois países relacionados diretamente com a disciplina de Biologia.

7.2 COMPONENTES CURRICULARES DE BIOLOGIA NO TRONCO COMUM DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO HAITI

Os principais temas que aparecem no tronco comum no ensino médio no Haiti e no ensino geral no Brasil são apresentados no Quadro 6, com destaque para o momento em que eles são trabalhados em cada país. Posteriormente, analisamos a distribuição destes componentes ao longo dos anos no Haiti e no Brasil nos grupos que são estudados no ensino geral.

Quadro 6 – Temas gerais no ensino

Temas	Brasil	Haiti
Citologia: organização celular, diversidade celular, as membranas, osmose, divisão celular, metabolismo celular e respiração celular	Grupo 4: Organização e conservação da biodiversidade. Grupo 5: Matéria, energia e ecossistemas.	1º e 2º ano do Ensino Médio/ Tronco Comum
Histologia: tecidos, definição e classificação dos tecidos	Grupo 4: Organização e conservação da biodiversidade.	1º ano do Ensino Médio/ Tronco Comum
Fisiologia/Anatomia: Sistemas do corpo humano, órgãos e seu funcionamento. Exemplo: Sistema digestório, cardiovascular e urinário.	Grupo 4: Organização e conservação da biodiversidade. Grupo 5: Matéria, energia e ecossistemas. Grupo 8: Desafios contemporâneos dos estudantes e preservação da integridade física e socioambiental.	2º ano do Ensino Médio/ Tronco Comum
Botânica: Tecidos vegetais	Não consta	1º ano do Ensino Médio/ Tronco Comum
Seres vivos	Não consta	Não consta
Genética e hereditariedade	Grupo 5: Matéria, energia e ecossistemas.	Não consta
Nutrição: proteínas, carboidratos, lipídeos, vitaminas, doenças causadas por desequilíbrio alimentar	Não consta	2º ano do Ensino Médio/ Tronco Comum.
Impactos ambientais	Grupo 6: Formas de energia, suas transformações e sustentabilidade	Não consta

Saúde pública/negra/povos originários: vacinação e epidemiologia	Grupo 7: Fenômenos naturais e processos tecnológicos	Não consta
--	--	------------

Fonte: a autora.

Como observamos no Quadro 6, o tema de “Citologia: organização celular, diversidade celular, as membranas, osmose, divisão celular, metabolismo celular e respiração celular” é trabalhado nos grupos 4 e 5 do ensino médio brasileiro, enquanto que no Haiti é trabalhado nos 1º e 2º anos. É um tema que tem grande relevância nos dois currículos, considerando o ensino geral no Brasil e o tronco comum no Haiti. Isso porque a citologia é de extrema importância para a compreensão de diversos outros temas, pois entender o funcionamento das células possibilita compreender, posteriormente, outros temas, como Histologia, Fisiologia, Anatomia, Nutrição, Botânica e todo o funcionamento dos seres vivos. Portanto, a base da citologia, com toda a sua importância, tem destaque no ensino médio dos dois países.

Sobre o tema, Manzke, Manzke e Rodrigues (2015, p. 1) afirmam que

O ensino da Biologia reveste-se de importância fundamental para estudantes do ensino básico quer seja como ensino de Ciências, nos níveis iniciais, quer seja no nível médio como a Biologia propriamente dita. É a partir destes conhecimentos biológicos que os professores encaminham seus alunos, a comunidade escolar e seu entorno a desenvolver a consciência ambiental, o respeito pelos animais, e o conhecimento de seu próprio organismo. Entretanto, o estudo da Biologia requer uma base sólida construída a partir de temas entendidos como essenciais como, por exemplo, o estudo da Citologia.

Já o tema da “Histologia: tecidos, definição e classificação dos tecidos” é tratado no Brasil no Grupo 4 e no Haiti no 1º ano. Da mesma forma que o tema citado anteriormente, a histologia animal é de extrema importância para a compreensão dos demais temas trabalhados no ensino médio e é tratado em ambos os países. De acordo com Marschner (2019, p. 14), os conhecimentos de citologia e histologia animal,

[...] são importantes para mostrar o quanto é necessário entender o mundo microscópico das células e ter essa noção básica para subsidiar e aprofundar a compreensão do funcionamento do corpo como um todo. A Histologia vem subsidiar esse interesse inicial e mostrar como ocorre a organização das células em tecidos.

Ao mesmo tempo, o tema “Fisiologia/Anatomia: sistemas do corpo humano, órgãos e seu funcionamento. Exemplo: sistema digestório, cardiovascular e urinário” é objeto de estudo nos Grupos 4, 5 e 8 no ensino médio brasileiro, enquanto que no ensino haitiano é tratado no 2º ano. É possível observar no campo de fisiologia e de anatomia que o ensino brasileiro dá uma ênfase maior ao “todo” dos processos fisiológicos, buscando integrar o funcionamento dos sistemas e relacioná-los, quando são trabalhados no Grupo 8 – Desafios contemporâneos dos

estudantes e preservação da integridade física e socioambiental. Como afirmam Vanzela, Balbo e Della Justina (2007, p. 12),

O ensino de fisiologia na educação básica costuma ser dividido em sistemas biológicos com o objetivo de facilitar sua aprendizagem, contudo, tal escolha pode ter o efeito contrário, pois essa abordagem distorce a integração do organismo levando o aluno a pensar nos processos funcionais de maneira fragmentada, o que gera dificuldades para a sua compreensão.

Ao mesmo tempo, no ensino médio haitiano verificamos o ensino de fisiologia mais fragmentado, observando os sistemas do corpo humano divididos entre si. Todavia, isso pode levar à compreensão dos estudantes de que esses sistemas funcionam isolados e de maneira individual, o que não ocorre realmente no corpo dos seres vivos.

Em contrapartida, a “Botânica: tecidos vegetais” é discutida no 1º ano do ensino médio haitiano, enquanto que este componente curricular não aparece nos componentes a serem discutidos no ensino geral do ensino médio brasileiro. Acreditamos que seja um problema o estudo de botânica não aparecer nos componentes do ensino médio brasileiro, apesar de o tema já estar sendo “desgastado” ao longo do tempo, antes mesmo do seu desaparecimento.

Em artigo intitulado *Mas de que te serve saber botânica?*, os autores Salatino e Buckeridger (2016) fazem um resgate histórico, demonstrando que no século XVIII havia um grande apreço pelos conhecimentos em botânica. Ademais, o conhecimento acerca desse tema trazia certa elegância e demonstrava bom gosto. Porém, na atualidade, os educandos passam pelo ensino básico e veem o ensino de botânica de maneira diferente de como era visto anteriormente. Hoje, a Botânica é considerada uma “matéria escolar árida, entediante e fora do contexto moderno.” (SALATINO; BUCKERIDGER, 2016, p. 177).

Além disso, “de Scientia amabilis, a botânica lamentavelmente passou à condição de ciência descartável [...]” (SALATINO; BUCKERIDGER, 2016, p. 177). E foi isso o que observamos no ensino médio brasileiro, com a exclusão de um tema tão importante na área da biologia. Ainda de acordo com os autores, uma sociedade, ao não conhecer suas plantas, gera consequências drásticas, pois pode levar a população a não se importar com o ambiente, ocasionando a destruição dos biomas. Ademais, não conhecer o funcionamento das plantas dificulta muito o desenvolvimento da agricultura, que sustenta grande parte da economia brasileira. Para finalizar as discussões em torno do tema botânica, os autores citados deixam uma pergunta muito interessante e que gostaríamos de salientar: “Até que ponto a ignorância gerada pela cegueira botânica irá influenciar negativamente a tomada de decisões e políticas públicas no Brasil?” (SALATINO; BUCKERIDGER, 2016, p. 181).

Referente ao tema “Classificação dos Seres Vivos e Zoologia” – tema que anteriormente era tratado no ensino médio brasileiro no 2º ano –, no momento não aparece em nenhum dos países no ensino médio geral. Já o tema “Genética e Hereditariedade” é contemplado no Brasil no Grupo 5. Enquanto isso, no Haiti não identificamos esse tema no tronco comum.

De acordo com La Luna (2014), as pesquisas na área da genética têm avançado vertiginosamente, o que leva ao surgimento de muitos termos. Os cidadãos nem sempre conseguem acompanhar esse processo e acabam recebendo informações equivocadas por meio da mídia e até mesmo interpretam erroneamente por falta de conhecimentos científicos básicos. Surge, então, a necessidade de uma alfabetização científica da população por parte da escola. Todavia, a falta deste tema de extrema importância no tronco comum do ensino médio do Haiti pode trazer muitas dificuldades aos educandos em compreender as mudanças que estão ocorrendo na área de Biologia em todo o mundo, além de haver consequências aos estudantes haitianos que são inseridos no ensino médio brasileiro, visto que, se adentrarem após este tema já ter sido trabalhado, terão uma defasagem grande em relação ao tema.

Dentro de “Genética e Hereditariedade” são discutidos assuntos, como clonagem, transgênicos, herança genética, síndromes cromossômicas. E, muitos destes assuntos também levam a discussões éticas dentro da ciência e à necessidade de um posicionamento, que são de extrema importância para a formação de cidadãos críticos.

Assuntos tão em destaque atualmente no ramo da Genética e da Biologia Molecular estão sendo colocados como soluções de um futuro próximo para a maior parte dos problemas mundiais. Transgenia, uso de células-tronco embrionárias, mapeamento e sequenciamento de genes, clonagem, dentre outras tecnologias são alguns exemplos do avanço das pesquisas no campo da genética. (LA LUNA, 2014, p. 3).

Por outro lado, o avanço da ciência e da biotecnologia tem afetado a vida das pessoas, gerando muitas discussões sobre seus impactos e implicações de ordem religiosa, ética, política, social e filosófica. Deve-se ou não produzir organismo geneticamente modificado? A utilização de plantas transgênicas pode originar o aparecimento de superpragas ou o aprimoramento da técnica pode garantir que no futuro não faltem alimentos para a população humana? Os homens têm o direito de “brincar de Deus” por meio da técnica de clonagem? Têm o direito de decidir quando a vida se inicia? A clonagem e a utilização de células-tronco na terapia vêm prometendo várias vantagens na área da saúde, porém, quem serão os beneficiados com o desenvolvimento destas tecnologias? Até que ponto são vantajosos o desenvolvimento e a utilização do exame de DNA ou exames genéticos? Muitos criminosos estão sendo descobertos e presos por meio da medicina forense, baseada em testes de DNA. Não obstante, aplicações em outra ordem podem assustar: seguradoras ou agências de emprego poderão exigir exames de DNA para verificar a predisposição a doenças genéticas? (PEDRANCINI, 2008 apud LA LUNA, 2014, p. 3).

Atualmente, estamos vivendo a pandemia da Covid-19, a qual se iniciou no ano de 2019 e se estende até o momento. A compreensão da genética é de extrema importância para o

entendimento de como algumas vacinas desenvolvidas puderam ser produzidas em um curto intervalo de tempo, visto que o processo de fabricação relacionado a outros vírus semelhantes já estava sendo estudado há muito tempo. A falta de conhecimento sobre genética faz com que as *fake news* ganhem mais força e se espalhem rapidamente. Então, em nosso entendimento, faz-se extremamente necessário o conhecimento desta área da Biologia no ensino médio geral.

Já o tema “Nutrição: proteínas, carboidratos, lipídeos, vitaminas, doenças causadas por desequilíbrio alimentar”, em contrapartida, é um tema tratado no 2º ano do ensino médio haitiano, enquanto que no Brasil esse tema não aparece no ensino geral. Entendemos que os conhecimentos sobre o tema são de extrema importância no que se refere à criação de bons hábitos alimentares, aos cuidados com a saúde e à qualidade de vida da população. Quando a alimentação não é adequada de maneira a suprir as demandas do organismo, surgem as deficiências, que podem levar ao surgimento de doenças.

De acordo com o *Guia Alimentar para a População Brasileira*, escrito por Rocha (2014), o conceito de alimentação adequada e saudável é: “[...] a prática alimentar apropriada aos aspectos biológicos e socioculturais dos indivíduos, bem como ao uso sustentável do meio ambiente.” (ROCHA, 2014, p. 3). E deve considerar os seguintes itens:

Deve estar em acordo com as necessidades de cada fase do curso da vida e com as necessidades alimentares especiais; Referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; Acessível do ponto de vista físico e financeiro; Harmônica em quantidade e qualidade; Baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis; Quantidades mínimas de contaminantes físicos, químicos e biológicos. (ROCHA, 2014, p. 3).

Sabendo disso, é importante salientar o papel da escola, no sentido de promover uma aprendizagem significativa para que os educandos possam compreender as quantidades, as fontes e as funções dos nutrientes em nosso organismo. Esses conhecimentos são de extrema importância para a escolha dos alimentos que são consumidos (PIRES, 2011). Logo, como a população poderá fazer boas escolhas se não lhes foi ensinado sobre os alimentos? Nesse sentido, preocupa-nos que um assunto de suma importância para a população como este não esteja presente no ensino geral de Biologia no ensino médio brasileiro.

Em contrapartida, os “Impactos ambientais” são assunto do Grupo 6 no ensino médio do Brasil, mas não aparecem nos componentes curriculares haitianos do ensino médio. Para Sá, Oliveira e Novaes (2015, p. 61),

A Educação Ambiental pode ser entendida como toda ação educativa que contribui para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente e apto a tomarem decisões coletivas sobre questões ambientais necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. É o instrumento eficaz para se

conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza. Este é o caminho para que o indivíduo assuma novas atitudes que levem a diminuição da degradação ambiental, promova a melhoria da qualidade de vida e reduza a pressão sobre os recursos naturais.

Assim, conhecer os impactos ambientais, como são causados e as formas de evitá-los promove melhoria da qualidade de vida e protege os recursos naturais. A devastação dos nossos recursos naturais, assim como o aquecimento global, são problemas atuais e que devem ser tratados com extrema importância.

A escola é considerada o espaço de formação humana e profissional e desempenha a função de desenvolver as habilidades e o acesso à informação. Por intermédio da pesquisa, da análise, da apresentação e da conscientização relacionadas às necessidades e às obrigações com o ambiente em que vive, a instituição prepara os educandos para a preservação da natureza e do seu uso sustentável. Dessa maneira, a educação ambiental,

[...] deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimentos, habilidades e competências, visando formar cidadãos comprometidos com a melhoria local e planetária. À medida que adquire novos conhecimentos, o educando, se torna mais capaz de interagir melhor com os seus semelhantes e com o espaço geográfico. (SÁ; OLIVEIRA; NOVAES, 2015, p. 62).

Portanto, o fato de estes conhecimentos sobre os impactos ambientais não estarem presentes no tronco comum do ensino médio haitiano pode levar a uma defasagem grande para os educandos que ingressam no ensino médio brasileiro.

E, por fim, a “Saúde pública/negra/povos originários: vacinação e epidemiologia” é estudada no Grupo 7 do ensino médio brasileiro e não é estudada no ensino médio haitiano. Podemos dizer que as discussões sobre saúde pública, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, são recentes, mas imensamente necessárias. Nunca havia ficado tão claro para a população brasileira – como recentemente, durante a pandemia de Covid-19 – o quanto o Sistema Único de Saúde (SUS) é importante para garantir a saúde aos brasileiros. O conhecimento sobre o funcionamento do SUS – que é uma política pública relacionada à saúde – possibilita buscar atendimento tanto para a prevenção quanto para o tratamento de doenças.

Sabemos o quanto as *fake news* atrapalharam e continuam atrapalhando a vacinação das pessoas durante a pandemia e isso se deve ao fato de as pessoas desconhecerem os princípios básicos de epidemiologia e de vacinação. Já falamos sobre isso anteriormente, porém julgamos necessário salientar estes processos devido ao momento em que estamos vivendo.

A saúde pública do povo negro e dos povos originários ficou subjugada durante longos períodos de tempo. Sabemos que as minorias vivenciam situações de discriminação, de

exclusão e de marginalidade, que os tornam mais vulneráveis em relação à saúde. As desigualdades sociais geram fome e desnutrição, riscos ocupacionais e violência social que afetam a saúde da população (LOPES, 2005). Por isso, esse tema deve ser considerado tão sério na educação brasileira e mundial. É necessário que essas discussões sejam realizadas em sala de aula, de maneira a tornar visível para toda a população que as desigualdades podem trazer consequências sérias aos grupos, como os do povo negro e dos povos originários.

Como este trabalho ocorre em razão da presença dos imigrantes haitianos no Brasil, gostaríamos de destacar a necessidade de discutir saúde pública com os imigrantes haitianos que aqui ingressam. Risson, Matsue e Lima (2018) destaca o direito dos imigrantes ao acesso às políticas de saúde pública brasileira e os desafios que se apresentam para os trabalhadores dos SUS no atendimento a estes imigrantes:

Nesta perspectiva, a atenção integral à saúde, conforme balizam as políticas de saúde do Brasil, implica em compreender os sujeitos a partir de suas necessidades e particularidades, garantidas através de políticas, estratégias de gestão e práticas em saúde. Os haitianos têm direito de acessar os serviços públicos no Brasil, podendo ser considerados os “novos usuários” dos serviços do SUS. Entretanto, na atual conjuntura da atenção básica os imigrantes apresentam novos desafios aos trabalhadores do SUS, uma vez que não foram preparados para o atendimento adequado de tal demanda. (RISSON; MATSUE; LIMA, 2018, p. 114).

Assim, verificamos a urgência do acesso a informações sobre a saúde pública brasileira pelos imigrantes inseridos na escola, a fim de que possam acessar os seus direitos, o que torna esse assunto extremamente relevante no ensino médio. Diferentemente da saúde pública brasileira, a saúde pública haitiana, apesar de existente, tem o acesso aos serviços limitados, na qual em torno de 40% da população não têm acesso à saúde tradicional ou tem situação de saúde precária. Com “recursos humanos, inadequados e irregularmente distribuídos, foram treinados em correspondência com este regime e, portanto, o desempenho não satisfaz as reais necessidades de saúde da população.” (LUZ, 2018, p. 119).

Outro desafio do sistema de saúde haitiano é que os serviços de saúde públicos cobram dos usuários pagamento para a maior parte dos procedimentos. Ainda que dita “simbólica”, que haja gratuidade em programas como vacinação, HIV/aids e malária, que a cobrança represente apenas 10% dos custos de um atendimento e que, em caso de comprovada incapacidade de pagamento, o usuário seja isentado da taxa, a cobrança é uma barreira de acesso aos cuidados de saúde, dada a condição de pobreza da população. (BORDIN; MISOCZKY, 2015 apud LUZ, 2018, p. 120).

Como observamos, esse tema não é discutido no ensino médio haitiano, o que pode levar a uma defasagem caso o estudante seja inserido no ensino brasileiro após esse tema já ter sido tratado em anos anteriores.

Por meio da comparação, observamos que realmente existem várias similaridades e disparidades entre os temas privilegiados dentro dos dois sistemas educativos em questão. As diferenças podem realmente levar à formação de lacunas, nas quais os jovens haitianos inseridos na educação brasileira ficariam sem ter acesso a alguns componentes de muita importância para sua formação como cidadãos e também se considerarmos a participação em provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possibilita a entrada nas universidades públicas brasileiras.

Assim, finalizamos a comparação entre os componentes curriculares dos dois países, destacando as semelhanças e as disparidades entre eles. Foi possível observar que, em alguns pontos, há diferenças significativas que podem levar a uma defasagem de conhecimentos na mudança do ensino de um país para o outro, em razão da distribuição diferenciada dos assuntos tratados, da ausência de alguns temas em algum dos países e mesmo a diferença na carga horária, que possibilita um trabalho diferente de cada um dos temas tratados.

Dando continuidade ao nosso trabalho, na próxima seção discutimos em torno das políticas públicas educacionais relacionadas ao público imigrante, dando ênfase à discussão referente aos imigrantes haitianos.

7.3 POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES NO BRASIL

A presença cada vez maior de grupos socioculturais diversos provocam tensões, conflitos e discussões, principalmente na área das políticas públicas. Como já destacamos anteriormente, as políticas públicas são arenas de embates entre atores com diferentes intenções, as quais também variam muito de acordo com qual grupo sociocultural esses atores vêm e o que buscam.

Essas diferenças – que podem ser étnicas, religiosas, de gênero, entre muitas outras – trazem diversas problemáticas, muitas vezes expressas por meio de movimentos sociais e que denunciam injustiças, desigualdades e discriminação, reivindicando igualdade de acesso a bens de serviço e reconhecimento político e cultural (CANDAU, 2012). Afinal de contas, somos iguais ou diferentes? Devemos focar na igualdade ou na diferença?

Pierucci (1999, p. 7, grifo nosso) esclarece um pouco as tensões:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera

cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato (...), mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!*, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

O fato de sermos, ao mesmo tempo, iguais e diferentes gera diversas manifestações, como cita Candau (2012, p. 236, grifo do autor):

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras.

Essas manifestações estão muito presentes no cotidiano de imigrantes inseridos nas escolas. Portanto, as políticas públicas educacionais são de extrema importância na redução da discriminação que os imigrantes possam sofrer e na sua inserção na educação brasileira.

Como descrevemos anteriormente, desde 2020, em Santa Catarina, temos a Política Estadual para a População Migrante, que é de fundamental importância para essas populações, pois garante o acesso aos direitos fundamentais e sociais e aos serviços públicos a todos os imigrantes. Gostaríamos de chamar a atenção também para a promoção do respeito à diversidade e à interculturalidade que aparece como objetivo dessa política. Para tanto, queremos destacar um pouco sobre a interculturalidade e sua importância.

As discussões sobre interculturalidade são imprescindíveis na educação e em toda a sociedade, visto que o processo de globalização pode, como bem explica Fleuri (2007), “homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade.” O mesmo autor reflete ainda sobre a possibilidade de uma cultura falar sobre a outra cultura sem praticar alguma forma de violência e imposição de sentidos. O que o leva a questionar sobre a possibilidade de diferentes culturas conversarem entre si. Fleuri (2007) destaca a complexidade cultural do Brasil e que já existia antes do atual contexto migratório.

Mas o que seria interculturalidade? Na visão de Fleuri (2007), trata-se de uma perspectiva que se opõe ao reducionismo do monoculturalismo e do multiculturalismo, emergindo das

[...] lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2007, p. 4).

Silva (2016) destaca a importância do diálogo intercultural como maneira de combater o preconceito e a xenofobia, para que a sociedade que recebe o imigrante não veja sua cultura apenas como algo exótico ou como folclore, “mas como algo que confere sentido aos que a praticam e que pode enriquecer aqueles que se abrem às trocas culturais.” (SILVA, 2016, p. 200). Ademais, Pennetta e Neumann (2020) procuraram responder à seguinte pergunta: “Existe uma cultura racista e xenófoba em relação aos imigrantes haitianos?” Ao final do estudo, concluíram sobre a existência de uma cultura racista e xenófoba, pois encontraram poucos estudos que discorrem sobre estes fenômenos e também em razão dos relatos dos haitianos sobre os atos racistas e xenófobos que já presenciaram. Concluíram assim que os imigrantes haitianos “são vítimas de atos discriminatórios, velados e/ou aparentes, e sentem e sofrem do mesmo modo em ambos.” (PENNETTA; NEUMANN, 2020, p. 19).

Martínez e Dutra (2018) também destacam a discriminação aos grupos de imigrantes negros de forma menos velada:

A la luz del análisis de publicaciones periodísticas y académicas seleccionadas, podemos observar cómo este nuevo escenario migratorio desvela con más fuerza la falacia del mito de la democracia racial, con el resurgimiento de un racismo menos velado cuando se trata de inmigrantes africanos y haitianos, a diferencia de cuando se trata de la población negra brasileña. Nuestro análisis nos permite señalar que la discriminación a estos grupos de inmigrantes evidencia una asociación directa con el imaginario social construido sobre la población negra brasileña desde el periodo de la esclavitud. (MARTÍNEZ; DUTRA, 2018, p. 106).

Como observado, o autor reflete sobre como o racismo está relacionado à associação entre o imigrante haitiano e o antigo escravo africano. Além disso, revela que essa associação está vinculada à história de enfrentamentos coloniais e que as ações e as respostas em torno disso também deveriam considerar nossa história como país escravocrata. Já para Diehl (2016), a questão da “raça” pode estar intimamente relacionada à questão de nacionalismo. Assim, poderíamos compreender o racismo presente contra os imigrantes haitianos, já que se tratam de minorias étnicas nos estados onde estão.

É a partir desta questão das minorias compreendendo a transformação ou ressignificação dos conceitos de etnia, raça e racismo que será abordado a imigração haitiana recente no Brasil e a estigmatização contra eles. Primeiro, através de um aspecto que foi apresentado anteriormente, que o racismo deve ser compreendido como elos físicos e culturais, muitas vezes subjetivos, utilizados por um grupo étnico para dominar outro grupo étnico minoritário. Muitos desses imigrantes podem vir a ser considerados pelos moradores das cidades como “incapazes de se integrarem às normas e linguagens preferidas pelas populações dominantes” (SCOTT, 2010, p.123), justamente pelo fato de serem “estrangeiros”, o que configura o racismo a partir da diferenciação cultural, sendo este grupo minoritário como detentor de uma cultura inferior a dos dominantes. O grupo dominante utiliza este subterfúgio como uma ferramenta para exercer a exclusão do grupo dominado, alegando que os mesmos são incapazes de se integrarem às normas vigentes na vida cotidiana daquele espaço social. (DIEHL, 2016, p. 12).

O autor destaca ainda que muitos moradores de determinada cidade veem os imigrantes com maus olhos, mesmo sem ter tido contato com nenhum deles, “por possuírem símbolos de estigma contra eles existente por causa do racismo.” (DIEHL, 2016, p. 14). Destaca também que este racismo vem com anexos de xenofobia, isto é, medo do desconhecido. Além disso, o imigrante é visto como uma ameaça ao seu trabalho – dos moradores –, além da possibilidade de agressão aos imigrantes sem medo de ser repreendido pelos seus superiores.

Logo, o imigrante haitiano é visto da mesma maneira pejorativa que o negro é visto na sociedade brasileira, porém, com algumas diferenças. Uma a ser destacada, aparenta ser a questão acerca da escravidão. Enquanto os negros brasileiros ainda guardam os resquícios do preconceito e discriminação oriundas da herança histórica que foi a escravidão brasileira, os imigrantes haitianos, não vivenciaram tal escravidão, na verdade, são herdeiros históricos de seu passado escravocrata mas também a identificação de sua luta em prol da emancipação e liberdade, tornando-se a primeira República Negra das Américas. Logo, como esses negros (imigrantes) não se “colocam” no devido lugar que os negros devem estar, para os brancos dominantes, essa ruptura de roteiro de como deveriam agir, causa um desconforto pelos dominantes, o que ocasiona seus atos de racismo contra os imigrantes haitianos. (DIEHL, 2016, p. 14).

Além disso, outra forma que se apresenta o racismo contra os imigrantes haitianos ocorre em relação à sua língua materna, o crioulo haitiano. A comunicação com a sociedade brasileira se torna uma barreira, que pode aumentar ainda mais a discriminação. Como demonstra Diehl (2016), as pessoas falam abertamente contra esse grupo, utilizando palavras de baixo calão, justamente por não compreenderem a língua que está sendo utilizada. Assim, o “idioma é usado para a discriminação contra o grupo dominado, a partir de fofocas e redes de interação, os desqualificando.” (DIEHL, 2016, p. 13).

Desse modo, o acesso à língua portuguesa pelos imigrantes é urgente. O ingresso por meio de cursos de português deve acontecer não somente por meio das aulas de português realizadas pelas ONGs e demais organizações – que geralmente tomam a frente nesse sentido –, mas deve também partir do poder público. A inserção dos imigrantes na sociedade por

intermédio do conhecimento da língua portuguesa possibilita a diminuição da discriminação e a melhora no acesso ao trabalho, à saúde, à educação e à assistência social dos imigrantes.

Como podemos observar, rotineiramente vários casos de racismo e de xenofobia contra imigrantes de diversas etnias são veiculados pela mídia. Isso reflete a grande necessidade da criação de políticas públicas que combatam esse tipo de comportamento, além de políticas de acolhimento e de socialização entre os imigrantes e a sociedade.

Ao analisarmos a Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020 de Santa Catarina – disposta no Anexo D – e que foi discutida anteriormente no capítulo 6, verificamos que são garantidos diversos direitos à população migrante, como o acesso a direitos fundamentais, sociais e aos serviços públicos, buscando promover o respeito à diversidade e à interculturalidade, bem como impedir violações dos direitos dos imigrantes. Dentre esses direitos, destacamos o direito à educação. Porém, para que esses objetivos sejam realmente alcançados, é de extrema importância que a lei seja considerada para o planejamento das demais ações no estado, como a formulação dos Programas de Metas do Estado de Santa Catarina e demais planos. Ao ser colocada em prática, tal política tem o potencial de auxiliar na minimização de problemas relacionados ao racismo e à xenofobia e na real inserção dos imigrantes na sociedade, por garantir o acesso à educação, à assistência social, à diversidade, ao trabalho e à moradia digna, por meio de estruturas que podem ser criadas com a parceria dos municípios.

Como vimos até o momento, somente por meio da perspectiva intercultural é que a entrada de imigrantes deixa de ser encarada como um problema de assistência social e de segurança e passa a constituir o processo de desenvolvimento sociocultural da sociedade (SILVA, 2016). Cechetti e Piovezana (2015) também destacam a interculturalidade como forma de troca de conhecimento entre as pessoas de diferentes culturas:

A interculturalidade, para além de um enunciado teórico ou metodológico, constitui-se em uma prática existencial de descontração cultural, um trabalho sobre si mesmo, para poder melhor tratar os outros, entre a janela e o espelho, entre o mundo interior e o exterior, permitindo reconhecer e compartilhar nossos conhecimentos e nossa riqueza cultural com os outros, num processo dinâmico. (CECHETTI; PIOVEZANA, 2015, p. 34).

E, como concluíram Buaski et al. (2019, p. 20), “é preciso investir mais em políticas de acolhimento e inserção de imigrantes de uma forma mais humana, evitando sofrimentos, preconceitos e violências que ocorrem devido à diferença manifestada na forma de viver.”

Assim, a criação de políticas públicas – como a Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020, de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020e) – e o seu cumprimento são fundamentais para o desenvolvimento desta perspectiva intercultural e para a resolução dos problemas enfrentados

pela população migrante, não somente da etnia haitiana, mas de todas as etnias que estão sendo inseridas na sociedade brasileira.

As políticas públicas discutidas até este momento são de extrema importância para a inserção e inclusão dos estudantes no ensino brasileiro, assim como para desenvolver a interculturalidade e diminuir o racismo e a xenofobia. Para tanto, também se faz necessário o conhecimento destas políticas pela população, gestores e professores de escolas, assim como da população migrante, para que possam exigir os seus direitos.

Desse modo, encerramos as discussões sobre as políticas públicas educacionais relacionadas aos imigrantes haitianos. Em seguida, a partir de nosso estudo, propomos algumas mudanças para que estes grupos de imigrantes possam ter mais sucesso em sua vida escolar e trazemos algumas palavras para finalizar este trabalho.

8 À GUIA DE CONCLUSÕES

Para a realização desta pesquisa, tivemos como **objetivo geral** investigar de forma comparativa os delineamentos, os pressupostos e as características do currículo do ensino médio do Brasil e do Haiti, verificando se ocorrem influências na educação de crianças e de jovens imigrantes haitianos quando inseridos no ensino médio brasileiros e as políticas públicas relacionadas à educação dos imigrantes no Brasil.

Os **objetivos específicos** que buscamos atingir nesta pesquisa foram: (1) Identificar nos documentos do Brasil e do Haiti aspectos gerais e específicos dos currículos de Biologia do ensino médio; (2) Analisar a influência das políticas públicas e curriculares na educação de jovens haitianos quando inseridos no ensino médio brasileiro e (3) Observar os temas ou componentes curriculares privilegiados dentro do currículo de Biologia de cada país.

As **hipóteses** que orientaram a pesquisa foram as seguintes: (1) Os sistemas de ensino do Brasil e do Haiti possuem características gerais do ensino médio e específicas – diferentes – na disciplina de Biologia no Ensino Médio; (2) Os temas ou componentes curriculares privilegiados são diferentes em cada um dos sistemas comparados, o que pode ocasionar lacunas durante a mudança do ensino médio haitiano para o brasileiro; (3) As políticas públicas que tratam de assuntos relacionados aos imigrantes ainda são recentes e precisam de investimentos para que sejam de fato implementadas, visando à melhoria na inserção dos imigrantes no ensino médio e promovendo a interculturalidade, que diminuirá consideravelmente o preconceito, o racismo e a xenofobia.

O desenvolvimento deste trabalho foi realizado ao longo do período de pandemia da Covid-19, o que fez com que a pesquisa tivesse de ser adaptada de maneira que fosse possível realizá-la. Os desafios foram muitos, desde a busca do material, o isolamento social e vários outros percalços que ocorreram em toda a sociedade nesse período, que dificultaram o desenvolvimento da pesquisa.

A primeira etapa foi a busca do material a respeito dos currículos haitianos. Uma parte do material conseguimos com a viagem de um familiar ao Haiti, que buscou o material no país de origem, outros materiais conseguimos em buscas pela internet. Já os documentos brasileiros estão todos disponíveis para consulta na internet.

Em contato com o material, selecionamos e definimos o problema, formulamos as hipóteses e escolhemos as unidades de análises. Após essas definições iniciamos a leitura detalhada dos documentos e a construção da descrição de cada um deles. Depois de finalizada a descrição, e com elementos importantes destacados, iniciamos a interpretação seguida da

justaposição entre os currículos dos dois países. Com os dados encontrados até este momento seguimos o trabalho com o processo de comparação e, a partir dos resultados obtidos na comparação, iniciamos a escrita da conclusão prospectiva, que está sendo apresentada neste momento do trabalho.

Enquanto realizávamos a parte da descrição dos sistemas de ensino e dos currículos, tivemos a percepção de que seria muito extenso analisarmos todo o ensino médio dos dois países, considerando a parte geral e específica, e ainda as diferentes possibilidades apresentadas nos dois sistemas de ensino, como a parte optativa ou onde ela se divide em técnica, como vimos que acontece no Haiti, por isso optamos em fazer um recorte e analisarmos somente a parte do ensino geral, que é a parte que todos os estudantes têm acesso durante o ensino médio.

A fim de responder o **objetivo específico 1**, que consiste em *identificar nos documentos do Brasil e do Haiti aspectos gerais e específicos dos currículos de Biologia do ensino médio*, e ao **objetivo específico 3**, que diz respeito a *observar os temas ou componentes curriculares privilegiados dentro do currículo de Biologia de cada país*, observamos que existem similaridades e diferenças significativas entre o ensino médio do Haiti e do Brasil, tanto de maneira geral quanto na especificidade da disciplina de Biologia.

As diferenças mais significativas em relação ao ensino médio dos dois países são as divisões, em que no Brasil ocorre por áreas do conhecimento, no caso desta pesquisa, enquanto que no Haiti ainda são divididas em disciplinas, como Biologia, Física e Química. Além disso, outra distinção entre os dois ensinos médios é a carga horária, que no Brasil conta com 3.000 horas e o Haiti tem no máximo 990 horas. Outra disparidade significativa é a presença de exames, como o *Rèto e o Philo* realizados no 3º e 4º anos do ensino médio, que possibilitam o avanço dos alunos ao ano posterior, no caso do *Rèto* ou a finalização do ensino médio, no caso do *Philo*. Além dessas diferenças temos ainda que no Brasil as partes optativas estão presentes desde o primeiro ano do ensino médio, enquanto que, no Haiti, as opções somente estão relacionadas com a opção por uma ou outra especialização.

O quadro a seguir apresenta as diferenças gerais mais significativas no ensino médio do Brasil e do Haiti.

Quadro 7 – Diferenças gerais mais significativas no ensino médio Brasil x Haiti



Fonte: a autora.

Já em relação aos temas gerais estudados nos dois sistemas de ensino, percebemos uma distribuição diferente dos componentes curriculares. Da mesma maneira observamos que alguns temas em geral são priorizados nestes sistemas de ensino.

Retomando o que observamos no Quadro 6, que trata da distribuição dos temas nos dois sistemas de ensino, observamos que citologia aparece em dois grupos no Brasil e no 1º e 2º ano no Haiti. Outro tema que tem destaque no currículo brasileiro é Fisiologia e Anatomia, que é tratado nos grupos 4, 5 e 8, enquanto no Haiti é trabalhado no 2º ano do ensino médio.

Além disso, gostaríamos de salientar a ausência do estudo da classificação e os grupos de seres vivos nos dois sistemas de ensino. Observamos também que, no Brasil, o estudo de botânica, nutrição, não estão listados nos componentes curriculares brasileiros. Já no Haiti, não estão listados: genética e hereditariedade; impactos ambientais e saúde pública. Além dessas disparidades, observamos também no Quadro 6 que os componentes que são estudados nos dois sistemas de ensino, são estudados em momentos diferentes.

O quadro a seguir apresenta as diferenças gerais mais significativas nos componentes curriculares.

Quadro 8 – Diferenças mais significativas nos componentes curriculares



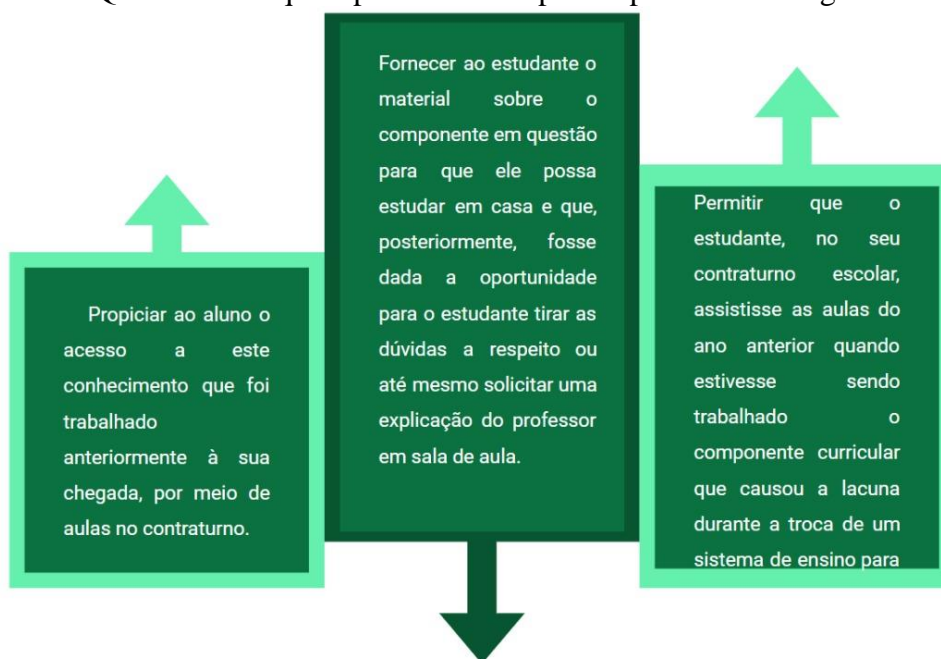
Fonte: a autora.

De acordo com os dados coletados e com a comparação realizada entre os componentes curriculares, observamos que, no momento da troca do ensino médio do Haiti para o Brasil, podem ocorrer defasagens na aprendizagem dos alunos. Obviamente, não é o objetivo deste trabalho propor alterações nos componentes curriculares, mas possibilitar que professores e orientadores possam entender essas defasagens em razão dos componentes serem diferentes ou por estarem em ordem cronológica distinta nos dois países.

A partir deste conhecimento é possível viabilizar a superação dessas defasagens. Uma possibilidade seria propiciar ao aluno o acesso a este conhecimento que foi trabalhado anteriormente à sua chegada, por meio de aulas no contraturno. Outra seria fornecer ao estudante o material sobre o componente em questão para que ele possa estudar em casa e que, posteriormente, fosse dada a oportunidade para o estudante tirar as dúvidas a respeito ou até mesmo solicitar uma explicação do professor em sala de aula. E outra seria permitir que o estudante, no seu contraturno escolar, assistisse as aulas do ano anterior quando estivesse sendo trabalhado o componente curricular que causou a lacuna durante a troca de um sistema de ensino para outro.

O quadro a seguir destaca as possíveis formas relacionadas no estudo para superação das defasagens.

Quadro 9 – O que é possível fazer para superar as defasagens



Fonte: a autora.

Como discutido no decorrer deste estudo, existem formas de sanar as lacunas existentes e de propiciar ao educando a conclusão do seu ensino médio no Brasil com qualidade. E, ao mesmo tempo, de ter a mesma chance que os demais para realizar exames, como o ENEM e para continuar os seus estudos no ensino superior. Todavia, a escola necessita de uma organização diferenciada para atender este estudante. Para tanto, a criação de uma política pública que viabilizasse essa organização diferenciada para os estudantes imigrantes seria uma alternativa.

Além disso, destacamos o quanto a barreira linguística pode ser prejudicial se não for superada – não apenas para os estudantes, mas para os imigrantes de maneira geral – e como é difícil de acessar os direitos básicos se a língua for um impedimento. Assim, para que todos possam se comunicar de maneira adequada, é necessário possibilitar aos alunos imigrantes que estejam inseridos nas escolas e, quando possível, oferecer a todos os membros da sociedade aulas de português para imigrantes e de preferência com um professor que fale o seu idioma. No caso específico dos haitianos, essa é mais uma dificuldade que se apresenta, pois são poucas pessoas falantes de Crioulo Haitiano e até mesmo de Francês em algumas localidades do Brasil. Além disso, nem todos os imigrantes haitianos falam a língua francesa, pois não se trata de sua língua materna, mas aprendida na escola.

Em relação ao **objetivo específico 2**, que visa *analisar a influência das políticas públicas e curriculares na educação de jovens haitianos quando inseridos no ensino médio*

brasileiro, observamos o surgimento recente de movimentos importantes, como a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b) – Lei Federal – e a Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020 (SANTA CATARINA, 2020e) – Lei Estadual –, que garantem diversos direitos aos imigrantes, possibilitando que se tornem cidadãos no território em que se encontram. Essas leis são um grande passo em busca da igualdade de direitos e da garantia de uma nova “visão” do imigrante, que deixam de ser considerados uma ameaça nacional, para serem reconhecidos como cidadãos de direito.

A Figura 37 apresenta alguns destaques importante sobre a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017.

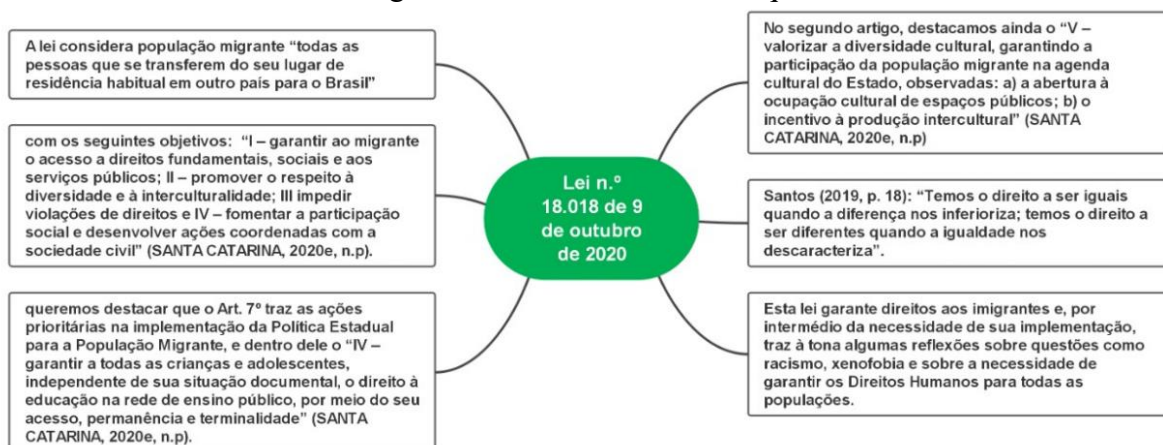
Figura 37 – Lei n. 13.445, destaques



Fonte: a autora.

A Figura 38 apresenta alguns destaques importante sobre a Lei n. 18.018, de 09 de outubro de 2020.

Figura 38– Lei n. 18.018, destaques



Fonte: a autora.

Assim, ainda há um longo caminho a ser percorrido para possibilitar uma inserção de qualidade aos imigrantes haitianos e demais etnias presentes em nosso país e para que ocorra a

superação do racismo e da xenofobia, tão presentes em nosso país, em busca da interculturalidade na escola e na sociedade. Para tanto, é necessária a criação e a implementação de novas políticas públicas que visem cada vez mais garantir os direitos desses grupos, assim como sua acolhida e integração à sociedade de maneira igualitária.

Após a conclusão, podemos dizer que nossos objetivos foram alcançados, mas que novas pesquisas podem ser realizadas na intenção de investigar as partes optativas das áreas no Brasil ou as especializações do Haiti.

Além disso, é importante destacar que esta investigação aconteceu em relação ao ensino médio. Contudo, há também a necessidade de se verificar os outros níveis de ensino, como a educação infantil e também o ensino fundamental, pois temos crianças e jovens haitianos de todas as faixas etárias vindo para o Brasil, juntamente com seus pais, em busca de melhores condições de vida. Então sugerimos pesquisas semelhantes considerando outros níveis de ensino e faixas etárias e até mesmo novas pesquisas relacionadas ao currículo de países, como a Venezuela e demais países que vêm se destacando como origem de novos imigrantes no Brasil.

Além dessas sugestões de pesquisa, outra sugestão seria investigar e comparar o processo de ensino-aprendizagem (metodologia, infraestrutura, avaliação, epistemologia, concepção de aluno e professor, etc.) dos dois países citados neste estudo ou demais países que são origens dos novos imigrantes no Brasil.

Outra situação que citamos ainda no início deste relatório é que em razão das restrições impostas pela pandemia da Covid-19, deixamos possíveis questionamentos para a realização de novas investigações: Como os estudantes haitianos percebem as políticas públicas para imigrantes? Como as redes de ensino atendem os estudantes estrangeiros e quais as dificuldades de gestão pedagógica existentes?

Essas pesquisas, relacionadas à população migrante e à sua inserção na educação brasileira, podem ser de extrema importância para a produção e implementação de novas políticas educacionais, visando atender os imigrantes e melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos imigrantes que aqui vivem.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, Bob; MORRIS, Paul. Comparações entre currículos. *In: BRAY, Mark et al. (org.). Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e método*. Brasília: Liber Livro, 2015.
- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 119-143, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0017>.
- BAENINGER, Rosana *et al.* (ed.). **Atlas temático: Observatório das Migrações em São Paulo**. Migrações internacionais. São Paulo: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), Unicamp, 2017.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALTAR, Cláudia Siqueira *et al.* **At65 Atlas Temático: observatório das migrações em São Paulo e observatório das migrações em Londrina - Migrações Internacionais - Região Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Nepo/Unicamp, 2020.
- BERNARTT, Maria de Lourdes *et al.* Movimento migratório no sul do Brasil: o caso dos haitianos no oeste catarinense. **Anais do X Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/13398>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- BORDIGNON, Sandra. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unochapecó. Chapecó, 2016.
- BORDIN, R.; MISOCZKY, M. C. *In: MISOCZKY, M. C.; BORDIN, R.; BARCELOS, R. Fortalecimento da Rede de Serviços de Saúde: um Relato da Cooperação Brasil/Cuba/Haiti*. Porto Alegre, 2015.
- BORSATI, Jucélia. **Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem**. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília, DF: 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996b.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei da migração. Brasília, DF: 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 15 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020**. Brasília: 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/165271-rceb001-20/file>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça, Departamento de Polícia Federal, Sistema de Solicitação de Refúgio. **Refúgio em números**, 2015. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**: dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, DF: 2018b.

BRASIL, Deilton Ribeiro. As dimensões políticas, sociais e econômicas da nova lei de migração brasileira e os direitos humanos em uma sociedade globalizada. **Revista**

Argumentum-Argumentum Journal of Law, v. 19, n. 3, p. 757-774, 2018. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/573>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Marks (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

BRAY, Marcos; THOMAS, R. Murray. Níveis de comparação em estudos educacionais: Diferentes insights de diferentes literaturas e o valor de análises multiníveis. **Revisão educacional de Harvard**, v. 65, n. 3, p. 472-491, 1995.

BRUMER, Anita *et al.* A elaboração de projeto de pesquisa em ciências sociais. *In*: PINTO, Céli Regina, GUAZZELLI, Cesar. **Ciências humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BRUNETTO, Valnei. **Trabalho e educação no processo migratório de haitianos no Brasil**. 2018. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018.

BUASKI, Sandra *et al.* Imigração no Brasil e interculturalidade: reflexão introdutória sobre a imigração haitiana. **Anais do X Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/19199/1192612738>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CABALLERO, Angela *et al.* Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, n. 9, p. 39-55, 2016. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CARVALHO, Roberta Comissanha de. **Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHO, Roberta Comissanha de; REZENDE, Flavia. Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 19, n. 3, p. 555-571, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000300005>.

CAVALCANTI, Leonardo *et al.* (org.). **A imigração Haitiana no Brasil**: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal. [S. l.]. 2019.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CECHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (org.). **Interculturalidade e Educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015.

CELLARD, André. Análise documental. *In*: DESLAURIES, Jean-Pierre (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHARLES, Vagner. **Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014.

DIEHL, Fernando. As ressignificações do conceito de raça e o racismo contra os imigrantes haitianos no Brasil. **Anais do Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/16027>. Acesso em: 27 fev. 2022.

EDUCATION SYSTEM in Haiti. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://www.haiti-now.org/wp-content/uploads/2017/05/Chart-Education-System-Haiti.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologias**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2001.

FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria. **Estudos sobre a migração haitiana ao Brasil e diálogo bilateral**. Belo Horizonte: Ministério do Trabalho e Emprego, 2014.

FERREIRA, Mirian Gregorio. **Trabalho e educação no processo de inclusão social de imigrantes haitianos em Joaçaba e Herval d'Oeste – Santa Catarina**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2020.

FIGUEIREDO, Eurídice. O Haiti: história, literatura, cultura. **Revista Brasileira do Caribe**, Goiânia, v. 6, n. 12, p. 371-395, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159114589004>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCE DIPLOMATIE. Présentation de Haïti. **France Diplomatie**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/haiti/presentation-de-haiti/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 72, p. 197-230, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. Cobertura completa: terremoto no Haiti: tremor de magnitude 7 no dia 12 matou ao menos 200 mil. **G1**, São Paulo: 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1446514-5602,00-COBERTURA+COMPLETA+TERREMOTO+NO+HAITI.html>. Acesso em: 09 abr. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

GREUEL, Izabel Cristina *et al.* “[...] **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. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GTEF. **Pour un Pacte National pour l'Education en Haïti**: le rapport du gtef. Porto Príncipe: Print It, 2011.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. **Revista de Direito da Cidade**, v. 9, n. 4, p. 1717-1737, 2017. DOI: 10.12957/rdc.2017.28937.

HAITI. Assembleia Legislativa. Constituição (1987). Constituição Federal de 10 de março de 1987. **La Constitution de La République D'Haïti**. Porto Príncipe, 1987. Disponível em: <https://www.ifrc.org/docs/IDRL/Haiti/Constitution%201987.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

HAITI CULTURE. **Drapeau National d'Haïti**: Historique. Haiti Culture, [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.haiticulture.ch/Drapeau_national.html. Acesso em: 10 ago. 2021.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei n. 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 108, p. 579-598, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002802266>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2266>. Acesso em: 09 fev. 2022.

HUMAN DEVELOPMENT REPORTS. PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2020**: A próxima fronteira: o desenvolvimento humano e o antropoceno. 2020. Disponível em: https://hdr.undp.org/sites/default/files/h2020_overview_portuguese.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

IBAÑEZ, César Augusto. **A realização do direito à educação para haitianos**: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense. 2020. 2016 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/69166/R%20-%20T%20-%20CESAR%20AUGUSTO%20IBANEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 out. 2020.

IBGE. Haiti. Países no IBGE. **IBGE**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/dados/haiti>. Acesso em: 10 out. 2021.

IPEA. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília, DF: Série Pensando o Direito, n. 57, 2015.

JOSEPH, Handerson. A bandeira haitiana: a negritude se hasteou diante do mundo. **Migra Mundo**, 2021. Disponível em: <https://migramundo.com/a-bandeira-haitiana-a-negritude-se-hasteou-diante-do-mundo/>

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 57-66, 2019.

LA LUNA, Alexandre. Importância do ensino e aprendizagem de genética para o mundo atual. **Revista de Educação**, v. 17, n. 23, 2014. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/3080>. Acesso em: 02 mar. 2022.

LEMOS, Neli de. **Imigração, religião e educação**: uma leitura da presença dos haitianos em joinville/sc. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000066/0000667a.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

LOPES, Fernanda. Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, n. 5, p. 1595-1601, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000500034>.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUZ, Douglas Valletta. **Cooperação técnica Sul-Sul, capacidades estatais e desenvolvimento social – o caso do projeto de fortalecimento da autoridade sanitária do Haiti**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.mestrado-profissional.gov.br/sites/images/mestrado/turma2/douglas_valletta_luz.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

MANZKE, Vitor; MANZKE, Gabriela; RODRIGUES, Maria José. Estratégias didáticas para o ensino de Citologia no Ensino Básico. **Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales**, La Plata, p. 1-9, 2015. Disponível em: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8108/ev.8108.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

SLEIMAN, Maria Cecilia. Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas: Situación actual y desafíos. **OEA**: Organización para los Estados Americanos, p. 26-85, 2006.

- MARSCHNER, Raquel. **Ferramentas alternativas para o ensino e aprendizagem de histologia animal no ensino médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2019. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/64594/R%20-%20D%20-%20RAQUEL%20MARSCHNER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- MARTINS, Angela Maria *et al.* (org.). **Política e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, José Renato Vieira (org.). **A Diáspora Haitiana: da utopia à realidade**. Foz do Iguaçu: Gráfica Grapel, 2014. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11203.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- MARTÍNEZ, Susana; DUTRA, Delia. Experiencias de racismo desde la inmigración haitiana y africana en Brasil. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 26, n. 53, p. 99-113, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/remhu/a/HxvvyPMzYZQ3SqnTmPPwGYS/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- MATIASCIC, Vanessa Braga. Haiti: uma história de instabilidade política. **Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade**, 2010.
- MILESI, Rosita. Políticas Públicas no II Direito dos Estrangeiros no Brasil: referências e perspectivas. *In*: ZAMBERLAN, Jurandir *et al.* **Desafios das migrações: buscando caminhos**. Porto Alegre: Sólidos, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educar, 2002.
- OLIVEIRA, Wagner. **Haitianos no Brasil: Hipóteses sobre a distribuição espacial dos imigrantes pelo território brasileiro**. FGV DAPP. [S. l.]. 2017. Disponível em:
<http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- OIM. **Relatório da OIM e do Instituto de Política de Migração aponta que pandemia impactou mobilidade global**. Brasil. 2021. Disponível em:
<https://brazil.iom.int/news/relat%C3%B3rio-da-oim-e-do-instituto-de-pol%C3%ADtica-de-migra%C3%A7%C3%A3o-aponta-que-pandemia-impactou-mobilidade>. Acesso em: 10 out. 2021.
- PENNETTA, Giovanna Alonso; NEUMANN, Marcelo Moreira. Xenofobia e racismo com os imigrantes haitianos no Brasil: uma perspectiva analítica. **Anais da XV Jornada de Iniciação Científica e IX Mostra de Iniciação Tecnológica-2019**. [S. l.]. 2020. Disponível em:
<http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/xvjornada/paper/view/1438/1158>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PEREIRA, Lorena Chaves; LOMBARDI, Flávia Elaine Soares Ferreira. **O direito do estrangeiro no Brasil sob a ótica da Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Centro Universitário Unitoledo. Araçatuba, 2018. Disponível em: <https://servicos.unitoledo.br/repositorio/handle/7574/1793>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PIERRE, Jimmy. A concepção do desenvolvimento humano na proposta educacional do Haiti: análise a partir do enfoque histórico-cultural. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 21, p. 298, 2016.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIRES, Nayara Luiz. Bioquímica no ensino médio: importância das noções de nutrição e hábitos alimentares. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/1951>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEH. **Les principales réformes du système éducatif en Haïti**. Haiti, 2012. Disponível em: <http://teh.fondation-lamap.org/teh/2012/06/11/les-principales-reformes-du-systeme-educatif-en-haiti/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PÓVOA NETO, Hélionet *et al.* (org.). **Caminhos da migração: memória, integração e conflitos**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PROSPERE, Renel. **Frantz Fanon e os Movimentos Sociais: com os olhos voltados para o Haiti, mirando o processo pedagógico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

REIS, Rossana Rocha. A política do Brasil para as migrações internacionais. **Contexto Internacional**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 47-69, jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-85292011000100003>.

RÉPUBLIQUE D'HAÏTI. Ministère de L'Education Nationale et la Formation Professionnelle (MENFP). **Plan Décennal d'Education et de Formation (PDEF)**. Porto Príncipe, 2018. Disponível em: <http://50.21.183.214/assets/strategiepays/412.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RÉPUBLIQUE D'HAÏTI. Ministère de L'Education Nationale et la Formation Professionnelle (MENFP). **Document-Programme du Secondaire: DOCUMENT-PROGRAMME** du Secondaire. Porto Príncipe, 2006. Disponível em: <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/course/view.php?id=148>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RISSE, Ana Paula; MATSUE, Regina Yoshie; LIMA, Ana Cristina Costa. Atenção em Saúde aos imigrantes haitianos em Chapecó e suas dimensões étnico-raciais. **O social em questão**, v. 21, n. 41, p. 111-130, 2018.

ROCHA, Mônica. Guia alimentar para a população brasileira. **Anais da IV Jornada de Atualização Técnica de Fiscais do Sistema CFN/CRN**. São Paulo. 2014. Disponível em: <https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Guia-Alimentar-da-Populacao-Brasileira.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SÁ, Maria Aparecida de; OLIVEIRA, Marcondes Albuquerque de; NOVAES, Ana Sélia Rodrigues. A importância da Educação Ambiental para o ensino médio. **Revista Brasileira de**

Educação Ambiental (RevBEA), v. 10, n. 3, p. 60-68, 2015. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2015.v10.1876>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALATINO, Antonio; BUCKERIDGE, Marcos. Mas de que te serve saber botânica? **Estudos avançados**, v. 30, p. 177-196, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870011>.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais**. Florianópolis: SED, 2020a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense: Portfólio de componentes Curriculares Eletivos**. Florianópolis: SED, 2020b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense: Caderno 2: Formação Geral Básica**. Florianópolis: SED, 2020c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense: Caderno 3 – Portifólio das Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis: SED, 2020d.

SANTA CATARINA. **Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020**. Política Estadual para a População Migrante. Florianópolis: SED, 2020e. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018_2020_lei.html. Acesso em: 04 jan. 2022.

SANTAMARÍA, Francisco Raventós. El fundamento de la metodología comparativa en educación. **Educación**, p. 61-75, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, jun. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

SILVA, Sidney A. Haitianos em Manaus: mercado de trabalho e exercício da cidadania. In: SILVA, Sidney A. da; ASSIS, Gláucia O. (org.). **Em busca do Eldorado: o Brasil no contexto das migrações nacionais e internacionais**. Manaus: EDUA, p. 183-205, 2016.

SILVA, Filipe Rezende; FERNANDES, Duval. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração à sociedade brasileira. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Juiz de Fora, v. 13, n. 13, p. 50-64, 21, 2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, UFRGS, IFCH, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

UNICAMP. Imigrantes internacionais registrados (Registro Nacional de Estrangeiro – RNE/Registro Nacional Migratório – RNM). **Unicamp**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>. Acesso em: 15 set. 2021.

VANZELA, Emerielle Cristine; BALBO, Sandra Lucinei; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida. A integração dos sistemas fisiológicos e sua compreensão por alunos do nível médio. **Arquivos do Mudi**, v. 11, n. 3, p. 12-19, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/20003>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WIKIPÉDIA. **Haiti**. 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Flag_of_Haiti_\(1859%E2%80%931964\).svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Flag_of_Haiti_(1859%E2%80%931964).svg). Acesso em: 10 jan. 2022.

ANEXO A – Organizador curricular da área de ciências da natureza e suas tecnologias em Santa Catarina

Notas: * Habilidade proposta para o currículo do ensino médio de Santa Catarina.

Os números sobrescritos - 1, 2 e 3 - correspondem, respectivamente, às competências específicas 1, 2 e 3.

GRUPO 1: COMO FAZEMOS E ARGUMENTAMOS COM CIÊNCIA		
Conceitos estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - História e Filosofia das Ciências da Natureza - Cientistas brasileiros e catarinenses - Fontes e espaços de divulgação científica - Processos de produção do conhecimento científico - Linguagens próprias da Ciência da Natureza - Metodologia de pesquisa científica - Uso de novas tecnologias sustentáveis - Saúde e bem-estar da população negra e dos povos originários - Educação ambiental, sustentabilidade e preservação da biodiversidade: "crítica e emancipatória", sustentabilidade e preservação e "conservação" da biodiversidade "brasileira" Carta de Belgrado - Carta da Terra - Conferência de Tbilisi - Ética e conhecimento científico 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT303)-Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de texto como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando a construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.³ • (EM13CNT301)-Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais, para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.³ • (EM13CNT302)-Comunicar, a públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar de debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental, e/ou promovê-los.³
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Ética e conhecimento científico - História e evolução da ciência - Temas científico sociais: 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT305)-Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de

	<ul style="list-style-type: none"> darwinismo social, gênero e raças nas ciências, eugenia, armas biológicas e químicas, clonagem, escolha de embriões, transgênico, mutação, radiação - Notícias falsas na ciência - Senso comum x conhecimento científico - Políticas de saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) 	<p>processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.³</p>
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicações biotecnológicas e ética - Inteligência artificial - Emprego de células-tronco e transgênicos - Decaimento radioativo - Exploração espacial - Neurociência - Neurotecnologia - Tratamento de doenças - Transplante/doação de órgãos - Produção de alimento em larga escala e agroecológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT304)-Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.³

GRUPO 2: ORIGEM E EVOLUÇÃO NO UNIVERSO		
Conceitos estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
Biodiversidade e Universo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento (senso comum, científico, filosófico) - Teoria do Big Bang - Matéria escura - Nucleossíntese estelar - Níveis de organização da vida - Evolução histórica das teorias da gravitação e movimentos dos astros - Descrição e interpretação de movimentos de translação e rotação - Visões cosmológicas de povos nativos - Teorias sobre a origem da vida - Teorias e evidências da evolução celular e da vida - História da classificação biológica - Evolução dos modelos atômicos - Estrutura da matéria e espectroscopia - Fenômenos e instrumentos ópticos - Especiação e árvores filogenéticas - Evolução do <i>Homo sapiens</i> - Respeito à diversidade - Direitos humanos - História da ocupação do ambiente terrestre - Visões cosmológicas de povos "nativos/originários e comunidades tradicionais" - Respeito à diversidade - étnica, biológica/ambiental, territorial, cultural, de gênero, social, linguística, religiosa, musical, entre outros. - História da ocupação do ambiente terrestre e adaptações necessárias à ocupação do ambiente terrestre 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT201)-Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.² • (EM13CNT208)-Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta, e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.²

GRUPO 3: ESTRUTURA DA TERRA E UNIVERSO		
Conceitos Estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
<p>Matéria e energia</p> <p>Biodiversidade e Universo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interações fundamentais da natureza - Evolução estelar - Fusão nuclear - Causas e efeitos dos movimentos dos objetos macroscópicos e corpos celestes - Teoria da gravitação de Einstein - Evolução do universo - Origem dos elementos químicos e organização da tabela periódica - Modelos explicativos da matéria e propriedades dos elementos - Ligações químicas - Bioquímica celular - Radiações ionizantes e suas aplicações - Astrobiologia: condicionantes do surgimento e manutenção da vida 	<ul style="list-style-type: none"> • *Entender como são formados os elementos químicos pela nucleossíntese das estrelas e relacionar com a variabilidade e suas características, identificando as diversas aplicações tecnológicas, assim como os fatores determinantes para o funcionamento dos processos biológicos.¹ • (EM13CNT209)-Analisar a evolução estelar, associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).²
<p>Biodiversidade e Universo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conservação da quantidade de movimento - Conservação da energia - Movimentos dos objetos macroscópicos e dos astros - Gravitação clássica e Leis de Kepler - Teoria da Relatividade Geral - Hidrostática - Astrobiologia - Conceito de campo (escalar e vetorial) e interações fundamentais da natureza - Estrutura da matéria, modelos atômicos 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT204)-Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no universo, com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).²
GRUPO 4: ORGANIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE		
Conceitos Estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
<p>Biodiversidade e Universo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da ecologia - Citologia, Histologia - Diversidade morfológica, anatômica e fisiológica e importância econômica e ecológica dos diferentes grupos de seres vivos (vírus, bactérias, protozoários, algas, fungos, plantas e animais) - Composição, dinâmica e evolução da atmosfera terrestre - Astrofísica: métodos para a determinação das propriedades físico-químicas de planetas e estrelas - Ligações e reações químicas, equilíbrio químico 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT202)-Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores que as limitam com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).²
<p>Biodiversidade e Universo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão, riscos e ameaças à biodiversidade e unidades de conservação - Importância das populações tradicionais e das terras indígenas na preservação do ambiente - Genética: agentes mutagênicos 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT206)-Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do

	<ul style="list-style-type: none"> - Química ambiental - Problemas ambientais mundiais e políticas ambientais para a sustentabilidade e ProEAA/SC - Métodos de monitoramento da superfície terrestre e dos oceanos - Sociedades sustentáveis - Racismo ambiental 	Planeta. ⁹
Matéria e Energia	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e propriedades dos materiais - Tabela periódica - Funções orgânicas e inorgânicas, reações químicas, cinética química, equilíbrio químico, balanceamento de equação química, estequiometria, propriedades das substâncias, polaridade das moléculas, forças intermoleculares - Radiações eletromagnéticas - Interações da radiação com a matéria - Radioatividade - Bioacumulação e biomagnificação trófica - Impactos nos ecossistemas aquáticos e terrestres - Gestão e políticas públicas de resíduos - Misturas e processos de separação 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT104)-Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.¹

GRUPO 5: MATÉRIA, ENERGIA E ECOSSISTEMAS		
Conceitos estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none"> - Formas e processos de transformação de energia - Aplicação da conservação da energia na primeira lei da termodinâmica - Transformações físicas da matéria - Conservação e quantidade de movimento, conservação da energia mecânica - Transformações químicas da matéria, tipos de reações químicas - Estrutura da matéria (modelos atômicos, elementos químicos, ligações, forças intermoleculares) - Leis ponderais (Leis de Proust e Lavoisier) e estequiometria - Utilização da matriz energética nos diferentes setores da sociedade - Processos produtivos da obtenção do etanol, da cal virgem, da soda cáustica, do hipoclorito de sódio, do ferro-gusa, do alumínio, do cobre, entre outros - Processo produtivo da matéria orgânica e inorgânica - Metabolismo energético: respiração celular e fotossíntese - Dimensões da sustentabilidade - Dinâmica dos ecossistemas: fluxo de matéria e energia nos ecossistemas 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT101)-Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.¹
Biodiversidade e Universo	<ul style="list-style-type: none"> - Transformações e transferência 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT203)-Avaliar e prever efeitos

	<p>de energia (elétrica, química, mecânica, potencial, cinética, atômica, térmica, solar)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máquinas térmicas - Ecologia: ecossistemas e o ser humano, unidades de conservação, fluxo de matéria e de energia - Reprodução, hereditariedade e variabilidade genética - Anatomia e fisiologia humana (inclusive sistema reprodutor masculino e feminino) - Radiações e seus efeitos em seres vivos - Substâncias químicas, propriedades da matéria - Mudanças climáticas seus efeitos e prevenção 	<p>de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).²</p>
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none"> - Ecologia: ciclos biogeoquímicos - Métodos de obtenção de matéria-prima (mineralogia, extração química, produção em laboratório) - Impactos socioambientais relacionados a poluição, do solo, ar e água (extração de minérios, acúmulo de metais pesados, uso de agrotóxicos, desmatamento) - Técnicas agroecológicas, recuperação de áreas degradadas - Efeito estufa - Camada de ozônio - Polímeros naturais (borracha) e artificiais (plástico, PVC, Kevlar, etc.) - Reações e equações químicas, equilíbrio químico 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT105)-Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.¹
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Funções orgânicas e inorgânicas – formação e exploração do petróleo, do carvão, da hulha, gás de xisto, combustíveis e biocombustíveis - Interpretação de processos naturais ou tecnológicos e seus impactos nos avanços científicos e tecnológicos, a partir das leis da termodinâmica - Motor de combustão interna. - Motores híbridos - Máquinas térmicas - Eficiência de diferentes tipos de motores e combustíveis - Sustentabilidade: matriz energética (fontes alternativas e renováveis de energia) - Densidade demográfica e degradação de habitats - Aquecimento global - Química verde - Propriedades gerais e específicas da matéria - Ligações e reações químicas 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT309)-Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.³
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Biotecnologia e sustentabilidade: biofábricas e bioprodutos (bioindicadores) - Etnobotânica: uso de plantas medicinais e a indústria farmacêutica 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT307)-Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou

	<ul style="list-style-type: none"> - Ligações químicas e ligas metálicas - Propriedades físico-químicas de substâncias e materiais (propriedades mecânicas, térmicas, elétricas e acústicas dos materiais) - Nanomateriais e nanotecnologia - Uso consciente e seguro dos materiais - Acústica e absorção de ruídos - Ondulatória - atividade sísmica - Transferências e trocas de calor - Capacidade térmica, calor específico, dilatação térmica 	<p>propor soluções seguras e sustentáveis, considerando seu contexto local e cotidiano.³</p>
--	--	---

GRUPO 6: FORMAS DE ENERGIA, SUAS TRANSFORMAÇÕES E SUSTENTABILIDADE		
Conceitos estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
Matéria e Energia	<ul style="list-style-type: none"> - Indução eletromagnética - Identificação e dimensionamento de circuitos elétricos e eletrônicos - Instalações elétricas residenciais - Reconhecimento das transformações de energia em aparelhos elétricos - Eletrodinâmica: motores e geradores elétricos - Importância do consumo consciente e suas implicações – obsolescência programada e descarte correto do lixo eletrônico - Eletroquímica: pilhas e baterias - Desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica - Impactos ambientais, políticos, econômicos e sociais das usinas hidrelétricas e fontes alternativas de energia 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT107)-Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais -, para propor ações que visem à sustentabilidade.¹
Matéria e Energia	<ul style="list-style-type: none"> - Geradores e receptores elétricos - Usinas de geração elétrica de grande e pequeno porte - Consumo e distribuição de energia elétrica - Implicações e benefícios do uso de radiações - Indução eletromagnética - Fontes energéticas (convencionais e alternativas) e os impactos ambientais, históricos e sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT106)-Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvam a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.¹
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Componentes e sensores eletrônicos e suas aplicações - Sistemas de automação - Grandezas elétricas que caracterizam os equipamentos elétricos e eletrônicos - Eletroquímica - Uso, descarte consciente e reutilização de equipamentos eletrônicos - Isolantes e condutores térmicos, elétricos - Exames e diagnósticos (raios-X, encefalograma, ultrassom, ressonância magnética, quimio e radioterapia) 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT308)-Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e os sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.³

	<ul style="list-style-type: none"> - Impactos ambientais e saúde relacionados ao uso excessivo de equipamentos eletrônicos 	
Matéria e Energia	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de propagação de calor - Calor, temperatura e energia interna - Mudanças de estado físico - Curvas de aquecimento - Quantidade de calor sensível e latente - Sociedades sustentáveis - Termodinâmica e termoquímica - Propriedades dos materiais: condutibilidade térmica, calor específico e calor latente 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT102)-Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.¹
Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none"> - Radioatividade (fissão) - Ondas eletromagnéticas e espectro eletromagnético - Implicações e benefícios do uso da radiação em diferentes áreas (medicina, agricultura, indústria) - Perigos e riscos do uso das radiações (estudo do DNA e RNA, mutações gênicas e sistema nervoso) - Evolução dos modelos atômicos - Estrutura da matéria - Fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em processos naturais ou tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT103)-Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.¹

GRUPO 7: FENÔMENOS NATURAIS E PROCESSOS TECNOLÓGICOS

Conceitos estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
Biodiversidade e Universo	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômenos ondulatórios: difração de feixe de elétrons - Introdução à mecânica quântica: dualidade da matéria e da luz, efeito fotoelétrico e princípio da incerteza de Heisenberg - Previsões sobre interações e transformações da matéria: modelo cinético molecular e reações químicas - Herança mendeliana - Saúde pública: epidemiologia e vacinação – imunização ativa e imunização passiva - Saúde da população negra - Saúde dos povos originários 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT205)-Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.²

GRUPO 8: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DOS ESTUDANTES E PRESERVAÇÃO DA INTEGRIDADE FÍSICA E SOCIOAMBIENTAL

Conceitos estruturantes	Objetos do conhecimento	Habilidades específicas
Biodiversidade e Universo	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores, nervoso e endócrino - Vulnerabilidades: infecções sexualmente transmissíveis, drogas lícitas e ilícitas, obesidade, transtornos alimentares entre 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT207)-Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físicos,

	<p>outros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Sexual (Nepre) 	<p>psicoemocionais e sociais, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.²</p>
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde e segurança no trabalho - equipamentos de proteção individual e coletiva e biossegurança - Educação para o trânsito - Exposição à radiação (ultravioleta, raios-x, ultrassom) - Conservação e contaminação dos alimentos - Poluição (atmosférica, sonora e visual) e contaminação - Agroquímicos (defensivos agrícolas) - Vulnerabilidades do ambiente: desmoronamentos, alagamentos, enchentes 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT306)-Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual, coletiva e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.³
Natureza da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedades sustentáveis (objetivos do desenvolvimento sustentável x objetivos das sociedades sustentáveis) - Carta da Terra - Programas de prevenção e tratamento de doenças - Autocuidado e autoconhecimento - ansiedade e depressão, automutilação, entre outros - Sexualidade - gravidez na adolescência e implicações, métodos contraceptivos, orientação sexual (combate à homofobia), abuso e violência sexual, e outros - Automedicação e uso excessivo de medicamentos - Saneamento ambiental (parasitoses, descarte de resíduos, reciclagem, tratamento de efluentes, enchentes, legislação regulamentadora e outros) - Agroecologia, sistemas de agroflorestas em Santa Catarina - Reflorestamento de áreas degradadas em Santa Catarina - Etnobotânica: uso de plantas medicinais e a indústria farmacêutica - Educação alimentar e nutricional - Usinas de energia elétrica: rendimento, custos e impactos - Transportes e telecomunicações: tecnologias e implicações 	<ul style="list-style-type: none"> • (EM13CNT310)-Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.³

ANEXO B – Detalhes da disciplina de Biologia/Fisiologia no primeiro ano do Ensino Médio no Haiti

Programme détaillé de Biologie

Compétences	Contenus à développer	Suggestions D'activités d'apprentissage
	Organisation cellulaire	
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir que la cellule est l'unité physiologique de tout être vivant - Savoir que cette unité a une structure de base qui, pour être fonctionnelle exige la participation de ses trois parties fondamentales - Savoir observer (au microscope ou sur des lames) chacune de ces parties - Identifier leurs principaux constituants et y repérer des particularités - Schématiser ce qu'il aura visualisé au cours de cet apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction cellule : Définition - Principales parties d'une cellule végétale <ol style="list-style-type: none"> 1. Cytoplasme et ses inclusions vivantes (chondriome et plastidome) et ses inclusions mortes (vacuole et enclave) 2. Le noyau (nucléoplasme, nucléoles, chromatine, membrane nucléaire) 3. Les membranes cytoplasmiques et pecto-cellulosiques 	<p>Le professeur utilisera dans un premier temps des lames didactiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Initiera les apprenants à la manipulation du microscope optique, des colorants et du matériel de labo ▪ Initiera les apprenants à la réalisation de coupes avec ou sans coloration à leur visualisation ▪ Il amènera les apprenants à faire des synthèses et à poser des conclusions Ex : quelque soit leur localisation les membranes (nucléaire ou cytoplasmique) sont percées d'ouverture, les pores, qui ont un rôle identique, permettent des échanges. Donc les membranes limitent et sont perméables ▪ Il introduira la notion de perméabilité sélective
	Diversité Cellulaire	
<ul style="list-style-type: none"> - S'adonner aux recherches qui leur permettent de découvrir différentes formes de cellules - Vérifier si les différentes parties de base sont présentes. Rechercher des exceptions 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de forme spécifique pour les cellules animales comme pour les végétales (cellules pavimentées de l'épiderme ou de la peau, cylindriques du parenchyme chlorophyllien, allongées des vaisseaux conducteurs de sèves) 	<p>L'enseignant devra favoriser des projections et des travaux de groupe qui aboutiront à l'élaboration d'un travail commun sur les notions déjà exposées</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Montrer aux élèves l'aspect du noyau quand la cellule ne se divise pas pour qu'il soit en mesure de comprendre les transformations qui s'installeront

<ul style="list-style-type: none"> - Saisir les conséquences qui découlent de l'absence d'une structure de base - Que par exemple sans noyau la durée de vie d'une cellule est obligatoirement limitée et que cette cellule incomplète est vouée à la dégénérescence - Savoir rechercher chez différents types de végétaux le nombre de chromosomes de leur espèce et schématiser pour une même espèce les cellules à 2n chromosomes (cellules diploïdes) et à n chromosomes (cellules haploïdes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduire l'importance du noyau dans une cellule. Différencier cellule procaryote et eucaryote - Insister sur la constance du nombre de chromosomes dans une cellule - Etude de cas particuliers (les gamètes) 	<p>lors de la division indirecte (caryocinèse)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orienter les élèves vers l'étude et l'observation du noyau des gamètes pour assimiler la réduction chromatique
	Les membranes	
<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la composition chimique de ces 2 membranes pour en saisir la différence - Expliquer comment s'accomplissent les processus de diffusion d'osmose de transport actif dans une cellule. 	<p>Cytoplasmique et pecto-cellulosique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composition - Structure - Rôles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentaires, projections, travaux de recherche sur les membranes et les différents types de divisions cellulaires ▪ Insister sur la disposition des chromosomes à chaque phase de la mitose pour éviter des confusions
	Osmose	
<p>Saisir que ce phénomène physique s'étend aussi à l'homme et rechercher des exemples simples</p>	<p>Composition du suc cellulaire et de la sève brute pour expliquer ce phénomène physique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notion de turgescence et de plasmolyse 	
	Division cellulaire	
<ul style="list-style-type: none"> - Saisir l'importance de cette division cellulaire qui permet le renouvellement des cellules âgées, la régénération de certaines parties d'un organisme - Différencier la division directe, très simple retrouvée chez les unicellulaires (protozoaires ou protophytes), et la division indirecte qui est lapanage des pluricellulaires (métazoaires et métaphytes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques de la Vie cellulaire (sensibilité, alimentation, digestion, respiration, croissance et division) - Notion de cellule mère et de cellule fille 	

<ul style="list-style-type: none"> - Saisir qu'un ou qu'une plante unicellulaire remplit ses fonctions vitales à partir d'une cellule unique - Savoir que chez le pluricellulaire il faut obligatoirement les transformations des modifications de forme, de structure, de contenu pour que les cellules différenciées remplissent une fonction précise - Savoir énumérer des tissus animaux et végétaux et précisés leurs rôles. 	<p align="center">Différenciation cellulaire notion de tissu</p>	<p>Le prof attirera l'attention sur le point suivant : cellule animale et végétale les deux sont le siège de multiples réactions chimiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que l'apport d'énergie est fourni par les oxydations, que le chondriosome (mitochondries et chondriocotes) et inclusion vivante commune à la cellule animale et végétale en est le siège. Même aspect même rôle.
<ul style="list-style-type: none"> - Définir les vocables, synthèses, assimilation qui aboutissent à l'incorporation de certaines substances dans le cytoplasme cellulaire et saisir un processus de dégradation qui est source d'énergie - Saisir que la chimie intervient dans les processus vitaux déterminer quels sont les éléments chimiques du hyaloplasme 	<p align="center">Métabolismes cellulaires</p> <p>Ensemble de réactions chimiques intracellulaires avec deux composantes : l'anabolisme et le catabolisme cellulaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Suggérer aux élèves d'effectuer d'autres des recherches sur les autres sièges de la respiration chez la plante (stomates aëriifères de l'épiderme des feuilles)
<ul style="list-style-type: none"> - Prouver par une réaction chimique d'oxydation comment le glucose est décomposé pour aboutir à la formation de CO₂ et de calories - Fixer l'inclusion vivante qui permet ce processus d'entrée d'énergie dans la cellule en l'occurrence le chondriosome - Réaliser que cette réaction chimique assure la respiration cellulaire - Se questionner sur la présence d'autres sites respiratoires 	<p align="center">Respiration cellulaire (en milieu aérobie)</p> <p>Deux gaz en jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - O₂ qui est utilisé et CO₂ qui provient de la réaction chimique 	
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir différencier milieu aérobie et anaérobie en utilisant la levure de bière - Savoir expliquer la fermentation alcoolique 	<p align="center">Respiration cellulaire (en milieu anaérobie)</p> <p>Dans un tel milieu la respiration cellulaire abouti à la fermentation et est source d'alcool éthylique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visite dans les entreprises traitant le jus de canne-à-sucre pour produire des boissons alcoolisés. Ex : Barbancourt etc...

Compétences	Contenus à développer	Suggestions
<ul style="list-style-type: none"> - Saisir que ce tissu est le moins spécialisé et qu'il conserve le caractère embryonnaire - Savoir situer ce tissu au niveau des organes végétaux (tiges, racines) - Découvrir que chez les végétaux l'épaississement fait suite à l'allongement et qu'il dépend du fonctionnement d'assises génératrices retrouvées dans les racines et les tiges 	<p align="center">Tissus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition générale et classification <p align="center">1 Les méristèmes tissus de croissance</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meristème primaire ou apicale (croissance en longueur) 2. Meristème secondaire ou cambium (croissance en épaisseur) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les sorties sur la cour de l'école ou à la maison demander aux apprenants d'observer les tiges principales et secondaires de plusieurs végétaux - Les questionner par quoi se terminent-elles ? - Qu'est-ce qui naît de ces bourgeons terminaux. Quel est leur rôle ? - Comment provoquer un feuillage touffu (notion de bourgeons adventifs)
<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le pigment vert (la chlorophylle) dans l'observation des plantes - Expliquer les éléments internes et externes impliqués dans la réaction chimique nommée photosynthèse ou assimilation chlorophyllienne - Savoir interpréter obtenu à partir de cette réaction - Déterminer dans quelle condition a lieu cette réaction et retrouver des facteurs de blocage et d'inhibition - Saisir l'importance de cette réaction pour la plante et pour l'environnement 	<p align="center">2. Parenchymes tissu de nutrition</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classification : Parenchyme chlorophyllien divisé en palissadique et lacuneux - Parenchyme de réserve - Parenchyme aquifère 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves d'apporter des racines et des tiges souterraines et aériennes jeunes ou herbacées (navets, radis, oignons, pomme de terre laissé dans un milieu humide pendant quelques jours) observation et section de ces différents éléments pour déterminer en eux la présence de chlorophylle. Seule les tiges renferment rapport et conclusion des élèves sur ce petit travail simple mais pratique - Montrer aux élèves l'importance du reboisement, les végétaux purifient notre atmosphère (PLANTE PYE BWA I)
<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher les différentes réserves végétales e saisir l'importance pour l'homme, les animaux et la société 	<p align="center">3. Parenchymes de reserve</p> <p>Accumulation de réserves : glucides (féculents, amidons), lipides, protides dans les tiges et racines souterraines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Suggérer des recherches sur l'utilisation des réserves dans l'industrie et la communauté

Compétences	Contenus à développer	Suggestions
<ul style="list-style-type: none"> - Observer les végétaux pour situer les tissus protecteurs - Prélever l'épiderme de certaines feuilles et le liège des troncs - Savoir décrire à partir de ces prélèvements les cellules qui forment ces tissus. - Rechercher au moyen d'une documentation un rôle supplémentaire attribué au liège (ref chute des feuilles ou des poils absorbants, des racines absorbants) - Schématiser ces deux tissus - Saisir la structure et le fonctionnement des stomates, 	<p>Tissus de revêtement épiderme et le liège</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structure cellulaire épiderme vivant liège mort - Localisation - Modification (cutinisation-subérification) - Communication avec l'extérieur (stomates et lentilles) 	<ul style="list-style-type: none"> - Insister sur la transparence de l'épiderme lors des prélèvements effectués sur les feuilles prouve qu'il ne possède pas de chlorophylles (à l'exception des stomates) - Visualiser les morceaux d'écorce leur face externe poussiéreuse prouve qu'il est un tissu protecteur et sa face interne grattée avec une lame laisse échapper une poussière fine prouve que ce tissu est mort - Recherche les industries qui traitent le liège - Travail : comparer l'épiderme d'une plante et celui de l'homme vu en 9^{ème} année fondamentale - Différence cellulaire - Pigments et orifices de communication - Schématisation
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir par les acquis précédents différencier la sève brute et la sève élaborée en tenant compte de la composition et du trajet de ces deux solutions. - Expliquer les transformations (différenciations) subies par des cellules normales pour devenir vaisseaux ligneux et vaisseaux libériens - Schématiser les différents vaisseaux. 	<p>Les tissus conducteurs</p> <p>-1. Tissu ligneux ou bois ou xylèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conducteur de sève brute - Structure - Vaisseaux ligneux - Fibres ligneuses - Cellules ligneuses <p>2. Tissu libériens ou liber ou phloème</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conducteur de sève élaborée - Structure - Vaisseaux libériens -Fibres libériennes - Cellules libériennes 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail individuel, représenter par un schéma une plante dans son milieu ambiant à l'aide de flèches - Montrer la circulation des sels. - Classer les facteurs externes qui interviennent dans la formation et de transport de la solution

Compétences	Contenus à développer	Suggestions
<ul style="list-style-type: none"> - Se questionner sur l'origine de ces déchets - Rechercher des substances qui s'accumulent chez les végétaux et leur utilisation par l'homme - Identifier les plantes aromatiques - Rechercher des poches sécrétrices, - Leur utilisation en art culinaire, en confiserie et dans la préparation des liqueurs 	<p>Tissus sécréteurs accumulation ou élimination de déchets</p> <p>Présentation variée</p> <p>Cellule sécrétrice</p> <p>Épiderme sécréteur</p> <p>Laticifère</p> <p>Poche sécrétrice</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire visualiser le latex dans les plantes locales (ficus, candélabre, camélia) - Rechercher des feuilles aromatiques et leurs propriétés utilisées en infusion - Recherche de feuilles malodorantes et leurs propriétés - Préparation d'eau de rose à partir de l'alcool et des pétales de roses.
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir que les végétaux dépourvus de squelette ont besoin de support - De localiser chez les plantes les zones qui remplissent cette fonction - Expliquer pourquoi une tige grimpante ou rampante ne se maintient pas dans l'air sans support 	<p>Tissus de soutien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collenchyme (cellulose) - Sclérenchyme (lignine) 	<ul style="list-style-type: none"> - Examiner les nervures des fougères - Rechercher différents types de tiges aériennes et montrer aux apprenants comment les végétaux s'adaptent - Leur faire visualiser les piquants, les vrilles retrouver sur les tiges grimpantes ou rampantes

ANEXO C – Détails de la discipline de Biologie/Fysiologie no segundo ano do Ensino Médio no Haiti

Programme détaillé de Biologie

Thème	Sous Thème	Compétences	Contenus	Suggestion d'Activités Enseignement/Apprentissage
Fonction de nutrition	Les aliments	Classer les aliments d'après leur rôle et leur importance	Les différents groupes d'aliments - Origine des aliments - Rôle et importance des aliments - Composition chimique des aliments	Les élèves apporteront divers type d'aliments tels : tomate, orange, viande, pistache, gombo, fromage, lait, canne à sucre etc., puis ils les classeront en fonction de leur origine : végétale, animale ou minérale.
		Mettre en évidence s l'amidon et les protéines	Mise en évidence de l'amidon et des protéines	En utilisant de l'eau iodée, de l'acide nitrique et la chaleur, les élèves mettront en évidence, l'amidon et les protéines.
		Réaliser une recherche sur le rôle et l'importance des aliments	Rôle et importance des aliments dans le maintien de la santé	Les élèves effectueront une recherche documentaire sur le rôle et l'importance des aliments. Livres et articles scientifiques et sites Internet seront leurs outils de recherche.
		Evaluer les méfaits d'une alimentation déséquilibrée	Les maladies liées au déséquilibre alimentaire : - Kwashiorkor - Marasme - Avitaminose - Obésité - Diabète etc.	Les élèves effectueront des recherches sur les maladies d'origine nutritionnelle dans les pays en voie de développement, et sur les maladies provoquées par la suralimentation dans les pays industrialisés. Livres et articles scientifiques et sites Internet sur l'alimentation déséquilibrée seront leurs outils de recherche. Un rapport de recherche sera remis individuellement à l'enseignant.
Fonction de nutrition	Digestion	Etudier les transformations subies par les aliments	- Transformation mécanique - Transformation chimique - Les dents - Les glandes digestives (suc digestif et diastase)	Les élèves introduiront un morceau de pain dans la bouche. Après mastication, ils constateront la formation du bol alimentaire et le phénomène de déglutition.
		Comparer les organes du tube digestif avec les glandes annexes	Le tube digestif et les différentes étapes de la digestion Résultat de la digestion Les voies d'absorption : • Sanguine • Lymphatique • Le gros intestin ou colon	Suite aux consignes de l'enseignant les élèves visualiseront l'appareil digestif à l'aide de planche, de projection ou de dissection d'un animal ; ils modéliseront les dents à l'aide de la pâte à modeler. Ils reconstitueront les organes de l'appareil digestif en utilisant les matériels suivants : ballon de baudruche (« blad »), paille (« chalumo »): - Grasse corde - Petite corde Dents préfabriquées à l'aide de la pâte à modeler, de ciseaux.
			- Les glandes annexes du tube digestif. - Absorption des nutriments (absorption et métabolisme) - Etude de l'estomac - Forme - Structure - rôle	• Les élèves effectueront des recherches sur les glandes annexes du tube digestif et leur produit de sécrétion (Internet, bibliothèque). • Ils examineront les planches mettant en évidence les deux intestins (petits et gros) • Sur une coupe, transversale de l'intestin ils observeront les villosités intestinales et les deux voies d'absorption des nutriments. • Ils modéliseront l'estomac à l'aide des matériels du milieu.
Fonctions de nutrition	La Circulation	Distinguer les organes de l'appareil circulatoire.	Les organes de l'appareil circulatoire (cœur, veines, artères et capillaires).	A l'aide d'une planche ou de projection sur diapositive les apprenants observeront les organes de l'appareil circulatoire.
		Analyser la structure du cœur Identifier dans son environnement immédiat des substances pouvant perturber le bon fonctionnement du cœur. Identifier certaines maladies cardiovasculaires. Reconnaître les éléments figurés du sang. Montrer le rôle des hématies dans les échanges gazeux et l'hématose. Démontrer le rôle des leucocytes dans la défense de l'organisme.	Etude du cœur et de ses fonctions. (endocarde, péricarde, myocarde). Tabac, obésité, alcool, etc. Hypertension artérielle, artériosclérose, hypercholestérolémie, embolie Les éléments figurés du sang (plasma, hématie, leucocyte, globulin). Rôle des hématies dans le transport de l'oxygène (o ₂) et du gaz carbonique (co ₂). Rôle des leucocytes dans la défense de l'organisme. Rôle des globulins dans la coagulation sanguine.	D'abord les élèves modéliseront le fonctionnement du cœur en utilisant les matériels suivants : ballon baudruche (« blad »), scotch (« tep »), paille (« chalumo »), bouteille en plastique, pot, ciseaux et eau. (Consignes de l'enseignant à suivre). Ensuite ils analyseront la forme et la structure du cœur en faisant la dissection de cet organe. Enfin sous la direction de l'enseignant les apprenants seront regroupés pour déterminer leur battement cardiaque dans différentes circonstances (assis, debout, après une marche, après une course rapide) soit à l'aide d'un chronomètre et d'un stéthoscope soit de manière aléatoire. A l'aide d'un microscope sur des lames préparées ils visualiseront certains éléments figurés du sang comme : les leucocytes, les hématies etc. Les élèves réaliseront une recherche sur les maladies cardiovasculaires. Ils se serviront soit d'une revue scientifique, soit d'internet ou de recherches effectuées en bibliothèque. Un rapport individuel sera remis à l'enseignant.
		Expliquer le trajet du sang chargé de CO ₂ (HBCO ₂) et le trajet du sang de l'O ₂ (HBO ₂). Reconnaître la relation qui existe entre l'appareil circulatoire et l'appareil respiratoire Petite et grande circulation.	Les avantages et les inconvénients de la transfusion sanguine	Dans une planche analytique les élèves interpréteront un dessin pour décrire la circulation pulmonaire et la circulation générale. A l'intérieur d'un même groupe les apprenants détermineront réciproquement leur groupe en se servant des réactifs appropriés.

Fonctions de nutrition	La Respiration	<p>Analyser les organes du système respiratoire</p> <p>Déduire le principe de l'hématose</p>	<p>Les voies respiratoires (fosses nasales, larynx, Trachée, bronches, bronchioles et alvéoles)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structure des poumons <p>Echanges gazeux respiratoires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les modes de respiration chez les êtres vivants <p>Respiration cellulaire</p> <p>Respiration cutanée</p>	<p>Les élèves observeront les différents organes qui constituent l'appareil respiratoire à l'aide d'une planche, d'une projection ou d'une direction d'animal. Suite aux consignes de l'enseignant les élèves modélisent le fonctionnement de l'appareil respiratoire à l'aide des matériels suivants : ballon de baudruche, (« blad »), ciseaux, bouteille en plastique, bande élastique...</p> <p>Reconstituer l'arbre aérière à partir de matériels disponibles dans le milieu.</p> <p>Réaliser la réaction chimique de la respiration cellulaire (glucose + O₂ → CO₂ + H₂O + KCAL).</p> <p>Observera sur une planche des animaux qui ont une respiration cutanée</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener les apprenants à faire des recherches (Internet, bibliothèque) sur : <ol style="list-style-type: none"> a) Le tabagisme b) La pollution (monoxyde de carbone) c) L'importance de la photosynthèse (faire ressortir l'importance du reboisement pour les organismes vivants)
	Excrétion	<p>Distinguer les organes de l'appareil urinaire</p> <p>Analyser la structure d'un rein</p> <p>Comparer les reins à un filtre</p> <p>Prouver que l'urine est un dérivé du sang.</p>	<p>Les organes de l'appareil urinaire</p> <p>Fonctionnement du tube urinaire</p> <p>Les constituants normaux et anormaux de l'urine</p> <p>D'autres organes épurateurs de l'organisme (glandes sudoripares, poumons, glandes sébacées).</p>	<p>Les apprenants visualiseront l'appareil urinaire à l'aide :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) D'une planche b) D'une projection de documentaire (Internet) c) D'une dissection d'un rein de bœuf (rognon) <p>Puis ils schématiseront les autres organes épurateurs de l'organisme.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suite aux consignes de l'enseignant, les élèves modéliseront les reins en utilisant les matériels suivants : bristol, haricot rouge, fil jaune, bleu (veine), rouge (artère) - Les apprenants découvrent les organes qui filtrent le sang et fabriquent l'urine. Ils font des recherches sur les affections rénales, la dialyse (en cas de non fonctionnement des reins).

Les principaux tissus	La peau	<p>Catégoriser le tissu épithélial et le tissu conjonctif en fonction de leur situation et de leur rôle dans le système tégumentaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tissu épithélial : la peau - Tissu conjonctif : derme, muqueuse, séreuse - Les maladies liées à la peau. 	<ul style="list-style-type: none"> • A l'aide d'une planche, l'élève réalisera un schéma représentant la peau avec ses ressources • L'apprenant modélisera l'épithélium simple et compose en utilisant le matériel suivant : pâte à modeler, carton bristol, colle. • L'apprenant modélisera le tissu conjonctif avec les matériels suivants : bristol, feutres, ficelles, élastique, colle ou d'autres matériels disponibles dans le milieu. • L'apprenant localisera dans l'organisme les muqueuses et les séreuses. • L'apprenant effectuera des recherches sur : les conséquences néfastes de l'utilisation des crèmes éclaircissantes, des anti-perspirants et engagera un débat la dessus.
Les principaux tissus	Les organes sont constitués de tissu et de cellules	<p>Analyser les divers types de cellules de l'organisme</p> <p>Distinguer les divers constituants de la cellule animale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cellules épithéliales - Cellules conjonctives - Cellules sanguines (hématies, leucocytes) - Fibres musculaires (lisses et striées) - Ostéoblastes - Cellules nerveuses <ul style="list-style-type: none"> • Les différents organites des cellules eucaryotes. (mitochondrie, appareil de golgi, noyau, réticulum, endoplasmique, centrosomes etc.) • Structure du noyau • La division cellulaire (mitose, méiose) • Division d'une cellule épithéliale 	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants visualiseront les cellules animales et végétales à l'aide de : planches, projections, sites web... • Les apprenants utiliseront un œuf d'oiseau pour : <ol style="list-style-type: none"> a) Identifier les principaux constituants de la cellule (membrane, cytoplasmique) • L'apprenant modélisera la structure d'un chromosome (simple /dédoublé) utiliser des matériels / fil de cuivre de très faible section, bouton à deux (2) trous, à quatre (4) trous.

ANEXO D – Lei n. 18.018, de 9 de outubro de 2020**LEI N° 18.018, DE 9 DE OUTUBRO DE 2020**

Procedência: Dep. Fabiano da Luz e outro(s)

Natureza: PL./0464.7/2019

Veto parcial rejeitado MSV 542/2020

DOE: 21.372, de 13/10/2020

Fonte: ALESC/GCAN.

Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Faço saber a todos os habitantes deste Estado que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Institui a Política Estadual para a População Migrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, com os seguintes objetivos:

- I – garantir ao migrante o acesso a direitos fundamentais, sociais e aos serviços públicos;
- II – promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;
- III – impedir violações de direitos; e
- IV – fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.

Parágrafo único. Considera-se população migrante, para fins desta Lei, todas as pessoas que se transferem do seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo migrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental.

Art. 2º São princípios da Política Estadual para a População Migrante:

- I – acolhida humanitária;
- II – igualdade de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas dos migrantes;
- III – promoção da regularização da situação da população migrante;

IV – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dos migrantes;

V – combate e prevenção à xenofobia, ao racismo, ao preconceito e a quaisquer formas de discriminação;

VI – promoção de direitos sociais dos migrantes, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da lei;

VII – fomento à convivência familiar, comunitária e a garantia do direito à reunião familiar;

VIII – respeito aos acordos e tratados internacionais de direitos humanos aos quais o Brasil seja signatário;

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

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

XI – proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante.

Art. 3º São diretrizes da atuação do Poder Público na implementação da Política Estadual para a População Migrante:

I – conferir isonomia no tratamento à população migrante e às diferentes comunidades;

II – priorizar os direitos e o bem-estar da criança e do adolescente migrante, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente;

III – respeitar às especificidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, religião, deficiência e promover abordagem interseccional para combate dos marcadores de subordinação;

IV – garantir acessibilidade aos serviços públicos, facilitando a identificação do migrante por meio dos documentos de que for portador;

V – divulgar informações sobre os serviços públicos estaduais direcionados à população migrante, com distribuição de materiais acessíveis;

VI – monitorar a implementação do disposto nesta Lei, apresentando relatórios periódicos sobre o seu cumprimento, respeitadas as hipóteses legais de sigilo;

VII – estabelecer parcerias com órgão e/ou entidades de outras esferas federativas para promover a inclusão dos migrantes e dar celeridade à emissão de documentos;

VIII – promover a participação de migrantes nas instâncias de gestão participativa, garantindo-lhes o direito de votar e ser votado nos conselhos estaduais;

IX – apoiar grupos de migrantes e organizações que desenvolvam ações voltadas a esse público, fortalecendo a articulação entre eles;

X – prevenir permanentemente e oficiar às autoridades competentes em relação às violações de direitos da população migrante, em especial o tráfico de pessoas, o contrabando de migrante, o trabalho escravo, a xenofobia, exploração sexual, o racismo, além das agressões físicas e ameaças psicológicas no deslocamento; e

XI – implementar políticas de ações afirmativas para migrantes e refugiados negros, em consonância com as normativas nacionais e internacionais de promoção à igualdade.

~~Parágrafo único. (Vetado) (Veto rejeitado MSV 542, de 2020)~~

Parágrafo único. O Poder Público Estadual deverá oferecer acesso a canal de denúncias para atendimento dos migrantes em casos de discriminação e outras violações de direitos fundamentais ocorridas em serviços e equipamentos públicos.

~~Art. 4º (Vetado) (Caput do art. 4º e incisos - Veto rejeitado MSV 542, de 2020)~~

Art. 4º Será assegurado o atendimento qualificado à população migrante no âmbito dos serviços públicos, consideradas as seguintes ações administrativas:

I - formação de agentes públicos voltada à:

a) sensibilização para a realidade da imigração em Santa Catarina, com orientação sobre direitos humanos e legislação concernente;

b) acolhida intercultural, humanizada e multilíngue, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população migrante;

II - capacitação dos conselheiros tutelares para proteção da criança e do adolescente migrante;

III - capacitação dos servidores públicos das áreas de assistência social, da saúde, da educação, da segurança pública e de outros setores transversalmente envolvidos com o atendimento à população migrante;

IV - capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística;

V - capacitação de mediadores culturais nos equipamentos públicos com maior fluxo de migrantes para auxiliar a comunicação entre profissionais e usuários;

VI - promoção de parcerias com municípios, órgãos públicos, sociedade civil e instituições de ensino superior para implementação desta política pública.

Art. 5º A Política Estadual para a População Migrante será implementada com diálogo permanente entre o Poder Público e a sociedade civil, em especial por meio de audiências, consultas públicas e conferências.

~~Art. 6º (Vetado) (Veto rejeitado MSV 542, de 2020)~~

Art. 6º O Poder Público deverá manter estruturas de atendimento aos migrantes, que poderá ser realizado em parceria com os Municípios, destinadas à prestação de serviços específicos, bem como facilitar o acesso aos demais serviços públicos.

Art. 7º São ações prioritárias na implementação da Política Estadual para a População Migrante:

I – garantir o direito à assistência social;

II – garantir o acesso à saúde, observadas:

a) as necessidades especiais relacionadas ao processo de deslocamento;

b) as diversidades culturais;

III – promover o direito do migrante ao trabalho decente, atendidas as seguintes orientações:

a) igualdade de tratamento e de oportunidades em relação aos demais trabalhadores;

b) inclusão da população migrante no mercado formal de trabalho;

c) fomento ao empreendedorismo;

IV – garantir a todas as crianças e adolescentes, independente de sua situação documental, o direito à educação na rede de ensino público, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade;

V – valorizar a diversidade cultural, garantindo a participação da população migrante na agenda cultural do Estado, observadas:

a) a abertura à ocupação cultural de espaços públicos;

b) o incentivo à produção intercultural;

VI – coordenar ações no sentido de dar acesso à população migrante a programas habitacionais, promovendo o seu direito à moradia digna, seja provisória, de curto e médio prazo ou definitiva;

VII – incluir a população migrante nos programas e ações de esportes, lazer e recreação, bem como garantir seu acesso aos equipamentos esportivos.

Art. 8º A Política Estadual para a População Migrante será levada em conta na formulação dos Programas de Metas do Estado de Santa Catarina, Planos Plurianuais, Leis de Diretrizes Orçamentárias e Leis Orçamentárias Anuais.

Art. 9º Esta Lei será regulamentada no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data de sua publicação.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, 9 de outubro de 2020.

CARLOS MOISÉS DA SILVA

Governador do Estado