

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WANCHEL PIERRE

INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO HAITI:
ANÁLISE DO PLANO OPERACIONAL 2010/2015 E DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
UNIVERSAL GRATUITA E OBRIGATÓRIA (PSUGO).

Uberlândia
2024

WANCHEL PIERRE

INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO HAITI:
ANÁLISE DO PLANO OPERACIONAL 2010/2015 E DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
UNIVERSAL GRATUITA E OBRIGATÓRIA (PSUGO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lucia de Fátima Valente

UBERLÂNDIA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P622i
2024 Pierre, Wanchel, 1988-
Influências neoliberais nas políticas educacionais no Haiti [recurso eletrônico] : análise do Plano Operacional 2010/2015 e do Programa de Educação Universal Gratuita e Obrigatória (PSUGO) / Wanchel Pierre. - 2024.

Orientadora: Lucia de Fátima Valente.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5079>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Valente, Lucia de Fátima (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 19/2024/879, PPGED				
Data:	Vinte de março de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	10:00	Hora de encerramento:	12:35
Matrícula do Discente:	12212EDU055				
Nome do Discente:	WANCHEL PIERRE				
Título do Trabalho:	"INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO HAITI: ANÁLISE DO PLANO OPERACIONAL (2010/2015) E DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO UNIVERSAL GRATUITA E OBRIGATÓRIA (PSUGO)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: uma análise das políticas e práticas"				

Reuniu-se através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Elisa Antônia Ribeiro - IFTM/MG; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU/MG e Lúcia de Fátima Valente orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lúcia de Fátima Valente, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/03/2024, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 25/03/2024, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/03/2024, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5266708** e o código CRC **9C8EAB89**.

AGRADECIMENTOS

Com grande emoção, expresso minha profunda gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta dissertação de mestrado. Esta etapa marca o fim de uma jornada intensa e o início de uma nova era, e não poderia estar mais grato a quem esteve comigo nessa trajetória.

Primeiramente, agradeço a Deus por nos conceder a inteligência e a força para realizar este trabalho. Em seguida, gostaria de expressar minha gratidão à minha orientadora, Dra. Lúcia, pela sua orientação valiosa, seus conselhos esclarecedores e sua infinita paciência. Sua experiência e disponibilidade foram de suma importância, e estou honrado por ter tido a oportunidade de aprender com você.

Agradeço imensamente à equipe docente e técnica da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente da Linha de Pesquisa: Estado e Gestão de Políticas Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia, pela qualidade do ensino que recebi ao longo da minha formação. A dedicação à educação teve um impacto significativo no meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Estendo meus agradecimentos ao Programa de Alianças para Educação e Capacitação – PAEC, com a cooperação entre o Grupo de Cooperação Internacional das Universidades Brasileiras (GCUB) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), por me selecionar e integrar entre os beneficiários.

Não posso deixar de expressar minha gratidão à minha família, especialmente à minha esposa, Wilnise, que tem sido meu pilar ao longo desta jornada. Seu amor incondicional e incentivo têm sido minha motivação constante. Todo sucesso que alcancei se deve, em parte, ao seu apoio inabalável.

Meus sinceros agradecimentos aos meus amigos e colegas, que têm sido uma fonte constante de incentivo, apoio e distração bem-vinda. Suas discussões animadas e incentivo me ajudaram a permanecer no rumo certo, mesmo quando os desafios pareciam intransponíveis.

Por fim, agradeço a todas as pessoas cujos nomes não podem ser mencionados aqui, mas que contribuíram de diversas formas para a realização desta dissertação. Cada interação, cada conselho e cada incentivo desempenharam um papel em minha jornada, e estou profundamente grato.

No coração de qualquer sociedade está a escola e o seu papel preponderante na construção desta sociedade. Se a sociedade está em crise, a escola é a primeira instituição a sentir os efeitos. Assim, as crises multifacetadas vividas pela sociedade haitiana estão a fraturar os laços sociais e a atingir duramente a escola. Daí a acentuação das desigualdades criadas pelas opções políticas, económicas, sociais e morais

(NELSON, 2015)

RESUMO

Este trabalho faz parte do eixo de pesquisa Estado, política e gestão da educação do programa de pós-graduação da faculdade de educação da Universidade Federal de Uberlândia. Seu principal objetivo é analisar as influências neoliberais na configuração do Plano Operacional 2010/2015 que conduziu ao programa de educação universal gratuita e obrigatória (PSUGO), no Haiti. E os objetivos específicos são: 1. Apresentar um panorama histórico dos principais momentos do sistema educacional haitiano desde a era colonial até o período pós-ditatorial dos Duvalier. 2. Explorar e compreender as políticas educacionais no Haiti e avaliar o seu impacto no acesso à educação. 3. Analisar as influências neoliberais na configuração do Plano Operacional 2010/2015 que deu origem ao programa de educação universal gratuita e obrigatória. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A argumentação teórica continua acompanhando o trabalho de autores que tratam do direito à educação, das políticas educacionais, do neoliberalismo, das desigualdades educacionais como Jean Luiner St Fort; (2016) François Enoque (2010 ; Menol Jeune (2014), Antoine; Daphnay (2016), Pierre (2021), Arroyo (2010), Souza (2009), Agnant (2010), Antônio ; Jean Baptiste (2019), Ball, Maguire e Braun (2016), Saviani; Demeval (2017), (L.-A. Joint, 2006, 2008), Christian Laval (2019); Dadot Pierre, Christian Laval (2016); Gentili, Pablo (1996); Anderson Perry (1995); Diaz, David Del Pino (2021), Hugo, Goeury (2020); Handards Jefferson (2008); Charles Tardieu, 2005; 2015). As fontes documentais serão úteis para compreendermos melhor as reformas políticas ligadas à Educação no Haiti desde 1986, considerando a constituição, leis, convenções, decretos-lei etc. de 1987, como base legal. Com efeito, o plano operacional 210/2015 que deu origem ao programa de educação universal gratuita e obrigatória foi influenciado pelas ideias da política neoliberal do governo; que coloca ênfase no número de crianças que devem ser enviadas para a escola sem pensar a uma educação de qualidade; o que também confirma um aumento aos números de matrícula na escola durante os anos desse governo em comparação com anos anteriores. O programa do Psugo foi uma fonte de propaganda para o governo de Martelly. O dinheiro que era destinado ao financiamento da educação (FNE) para todos foi utilizado para outros fins. Apesar da presença de certas organizações internacionais, seja para financiar certas escolas, seja para financiar certas reformas da política educacional, a educação haitiana continua a tornar-se uma mercadoria para aqueles que podem comprá-la, afastando-se cada vez mais do setor público das famílias mais pobres.

Palavras-chave: Sistema educativa Haitiana; Direito à educação; política educacional; Reforma educacional; Neoliberalismo.

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans l'axe de recherche État, politique et gestion de l'éducation, de la faculté des Sciences de l'Éducation à l'université Fédérale de Uberlândia. Son objectif principal est d'analyser les influences néolibérales dans la configuration du Plan Opérationnel 2010/2015 qui a conduit au programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire (PSUGO). Et les objectifs spécifiques sont : 1.- Présenter un aperçu historique des grands moments du système éducatif Haïtien depuis l'époque coloniale jusqu'à la période post dictatorial des Duvalier. 2.- Explorer et comprendre les politiques éducatives en Haïti et évaluer leur impact sur l'accès à l'éducation. 3.- Analyser les influences néolibérales dans la configuration du Plan Opérationnel 2010/2015 qui a donné naissance au programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire. Notre recherche est de type d'analyse documentaire. L'argumentation théorique continue d'accompagner les travaux d'auteurs qui traitent du droit à l'éducation, des politiques éducatives, du néolibéralisme, des inégalités éducatives tels que Jean Luiner St Fort; (2016) François Enoque (2010 ; Menol Jeune (2014), Antoine; Daphnay (2016), Pierre (2021), Arroyo (2010), Souza (2009), Agnant (2010), Antônio ; Jean Baptiste (2019), Ball, Maguire e Braun (2016), Saviani; Demeval (2017), (L.-A. Joint, 2006, 2008), Christian Laval (2019); Dadot Pierre, Christian Laval (2016); Gentili, Pablo (1996); Anderson Perry (1995); Diaz, David Del Pino (2021), Hugo, Goeury (2020); Handards Jefferson (2008) ; Tardieu, 2005; 2015). Les sources documentaires nous seront utiles pour mieux comprendre les réformes politiques liées à l'Éducation en Haïti depuis 1986, en considérant la constitution de 1987, les lois, conventions, décrets-lois, etc., comme base juridique. En effet, le plan opérationnel 210/2015 qui conduit au programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire a été influencé par les idées de la politique néolibérale mis en place par le gouvernement ; qui met accent surtout sur la quantité d'enfant qu'il faut envoyer à l'école sans tenir compte d'une éducation de qualité ; ce qui confirme d'ailleurs une progression du taux net de scolarisation par rapport aux années précédentes. Le psugo même était une source de propagande du gouvernement de Martelly. L'argent qui était destiné au financement de l'éducation (Fne) pour tous a été utilisé a d'autre fin. Malgré la présence de certaines organisations internationale soit pour financer certaines écoles, soit pour financer la certaines reformes de politiques éducatives l'éducation haïtienne continue de devenir une marchandise a qui peut l'acheter, s'éloignant de plus en plus du secteur public les familles les plus pauvres.

Mots-clés : Système éducative Haïtienne ; Droit à l'éducation ; politique éducative ; Réforme éducative ; Néolibéralisme

ABSTRACT

This work is not part of the state's fishing, policy, and educational management. Our main object is to analyze the neoliberal influences on the configuration of the Operative Plan 2010/2015 as the origin of the free and available universal education program (PSUGO), in Haiti. These specific objects are: 1. - Present a historical panorama of the main moments of the Haitian educational system from the colonial era or period pós-ditatorial of Duvaliers. 2.- Exploring and understanding Haiti's educational policies and supporting their impact on our access to education. 3- Analyze the neoliberal influences on the configuration of the Operational Plan 2010/2015 as the origin of the free and available universal education program. Our sketch is the type of documentary analysis. A continuing theoretical argument accompanies the work of authors who deal with education, educational policies, neoliberalism, educational Desigual's such as: Jean Luiner St Fort; (2016) François Enoque (2010 ; Menol Jeune (2014), Antoine; Daphnay (2016), Pierre (2021), Arroyo (2010), Souza (2009), Agnant (2010), Antônio ; Jean Baptiste (2019), Ball, Maguire e Braun (2016), Saviani; Demeval (2017), (L.-A. Joint, 2006, 2008), Christian Laval (2019); Dadot Pierre, Christian Laval (2016); Gentili, Pablo (1996); Anderson Perry (1995); Diaz, David Del Pino (2021), Hugo, Goeury (2020); Handards Jefferson (2008); Tardieu, 2005; 2015). These documents will be used to understand the political reforms linked to education in Haiti since 1986, considering the constitution, laws, conventions, decrees, etc. from 1987, as legal basis. In fact, the operational plan 210/2015 that gave rise to the free and compulsory universal education program was influenced by the ideas of the government's neoliberal policy; which places emphasis on the number of children who must be sent to school without thinking about a quality education; which also confirms an increase in school enrollment numbers during the years of this government compared to previous years. The Psugo program was a source of propaganda for Martelly's government. The money that was intended to finance education (Fne) for everyone was used for other purposes. Despite the presence of certain international organizations, whether to finance certain schools or to finance certain educational policy reforms, Haitian education continues to become a commodity for those who can afford it, increasingly moving away from the public sector of the poorest families.

Keywords: Haitian educational system; Right to education; educational policy; Educational reform; Neoliberalism

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela que mostra as reformas da política educacional no Haiti desde a reforma de Bernard até 2022.....	42
Tabela 2: Textos normativos ao estabelecimento da educação no Haiti	51
Tabela 3: Textos normativos nacionais que garantem a gestão do sistema educativo e a qualidade do ensino.....	52
Tabela 4: Relatório do Banco da República do Haiti (BRH) para o período de 2011 a 2018 sobre as transferências para o Fne.	71
Tabela 5: Tabela apresenta a Evolução das Taxas Líquidas de Matrícula no ensino básico de 2010 a 2016.....	72
Tabela 6: Taxa Bruta de Matrícula (TBE) no ensino básico de 2010 a 2016	73

LISTA DE FIGURAS

1: Figure apresenta o sistema educacional haitiano.	26
Figure 2: Organograma hierárquico do Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional.	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDS	Secretarias distritais escolares
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPH	Banco Popular Haitiano
BRH	Banco da República do Haiti
BSEA	Secretaria de Estado da Alfabetização
CASAS	Comissão de Adaptação Escolar e Apoio Social
CEP	Certificado de Estudos Primários
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e as Caraíbas
CFEF	Centros Formação para escolas básicas
CICE	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CNG	Conselho de Governo Nacional
COC	Quadro de Orientação Curricular
CODESC	Comitê de Direitos Econômicos e Culturais.
CONATEL	Conselho nacional de telecomunicação
CPFP	Centro Piloto de Formação Profissional
CPFP	Centro Piloto de Formação Profissional
CSCCA	Tribunal Superior de Contas e Contencioso Administrativo
CTN	Comissão Técnica Nacional
DCQ	Departamento de Currículo e Qualidade
DDE	Direção Departamental de Educação
DS	Distritais Escolares
EDH	Eletricidade do Haiti
EFA	Educação para todos
EFA/CAP	Escolas de aplicação básica/centros de apoio pedagógico
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fundo Nacional de Educação
FP	Formação profissional
FTP	Formação técnica e profissional
GCUB	Grupo de Cooperação entre Universidades Brasileiras
GTEF	Grupo de Trabalho de Educação e Treinamento
IHSI	Instituto Haitiano de Estatística e Informação
INFP	Instituto Nacional de Formação Profissional

MENFP	Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional
MENJS	Ministério da Educação Nacional, Juventude e Desporto
ODM	Objetivos de desenvolvimento do milénio
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIM	Organização Internacional para Migração
OMC	Organização mundial do comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Políticas de Ajuste Estrutural
PDEF	Plano decenal de educação e formação
PEA	Programa de Educação Acelerada
PIB	Produto Interno Bruto
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais
PNCS	Programa nacional de cantinas escolares
PNEF	Plano Nacional de Educação e Formação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PO	Plano Operacional
PRONEI	Programa Acelerado de Educação Integrada
PSD	Plano Estratégico de Desenvolvimento do Haiti.
PSU	Programa de escolarização universal
SEA	Secretaria de Estado da Alfabetização
SNA/EPT	Estratégia Escola Nacional para Todos
SOCAPP	Organizações da sociedade civil e ação governamental
PSUGO	Programa Nacional de Escolaridade Universal Gratuita e Obrigatória
TNS	Taxas Líquidas de Matrícula
UCREF	Unidade central de inteligência financeira
UCREF	Unidade central de inteligência financeira
ULCC	Unidade de luta contra a corrupção
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VSN	Voluntários de Segurança Nacional

SUMARIO

I. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Objetivo principal.....	20
1.1.1. Objetivos específicos:.....	20
1.2. Análise metodológica.....	21
SEÇÃO 2: O SISTEMA EDUCACIONAL NO HAITI: UM BREVE HISTORICO	22
2.1. A noção de sistema.....	22
2.1.1 O sistema educativo:.....	23
2.1.2. O sistema educacional haitiano	24
2.1.2. Organograma do sistema educacional haitiano	28
2.2. Panorama histórico dos grandes momentos do sistema educacional haitiano.....	30
2.2.1. Educação durante o período colonial	30
2.2.2. Educação durante o período da independência de 1804 a 1915.	31
2.2.3. Educação no Haiti durante a ocupação americana: (1915-1934).....	35
2.2.4. Educação no Haiti no período da ditadura: (1957-1986).....	37
2.2.5 Educação no período pós-ditatorial: (1986-2022).....	38
SEÇÃO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	40
3.1. Conceito de Política Pública	40
3.1.2 Política educacional	41
3.1.3 Política educacional no Haiti:.....	41
A-Reforma de Bernard	43
D- O Plano Decenal de Educação e Formação PDEF 2017-2027.....	45
E- Política de educação não formal 2019.....	46
F- Educação das pessoas com deficiência	47
3.2. Legislação haitiana e o direito à educação	48
SEÇÃO 4: O PLANO OPERACIONAL 2010-2015 E DO PSUGO POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO HAITI	56
4.1 Neoliberalismo	56
4.2. Plano Operacional 2010-2015.....	62
4.3 Programa de Escolaridade Universal Gratuita e Obrigatória.	67
5. Consideração final:	77
REFERENCIAS	82

I. INTRODUÇÃO

A escola, lugar onde se ministra educação coletiva a crianças em idade escolar e a jovens de todo o mundo, é o local por excelência para a transmissão do conhecimento, sendo de suma importância para o bem-estar coletivo. Desde a segunda metade do século XVIII até os dias atuais, mais de duzentos anos se passaram desde as primeiras declarações de direitos das revoluções americana e francesa. Esses direitos civis e políticos, correspondentes às liberdades individuais dos cidadãos no Estado, deram início à primeira geração de um processo longo e progressivo.

Dentre esses direitos, o direito à educação faz parte dos direitos da segunda geração e, portanto, parece ser relativamente recente. O controle estatal dos assuntos educacionais remonta ao século XIX, como apontado por Norman Baillargeon.

Foi somente durante o século XIX, no contexto do liberalismo clássico, que a ideia de que cabia ao Estado oferecer educação pública universal e gratuita e regulá-la foi amplamente aceita o suficiente para ser finalmente posta em prática. A ambição do liberalismo clássico era encontrar, entre os direitos e as reivindicações legítimas dos pais, das crianças e da comunidade, um modelo de autoridade na educação que reconhecesse um papel preponderante para o Estado, em vez da Igreja ou da iniciativa privada (BAILLARGEON, 2011).

Com efeito, o economista François Orivel (2016) confirma que vários países europeus estabeleceram esse objetivo já no século XIX, e alguns o alcançaram antes de 1900. Posteriormente, esse princípio foi incluído na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela comunidade internacional após a Segunda Guerra Mundial. Desde então, o monopólio da educação legítima tomou forma e finalmente estabeleceu-se de maneira duradoura. Assim, o princípio da educação para todos é globalmente reconhecido e imposto em quase todos os Estados, e as principais instituições internacionais comprometem-se a contribuir financeira e tecnicamente para o desenvolvimento da educação, considerada um direito inalienável, exigível, ou como um bem público global.

Em Santo Domingo¹, durante os períodos colonial e escravista (1492-1803), o acesso à educação era um bem raro, reservado às filhas e aos filhos dos colonos e, em alguns casos excepcionais, aos filhos escravos nascidos de pai colono (TARDIEU, 1998). A ideia de garantir

¹Localizada na parte ocidental da ilha Hispaniola (também chamada de Haiti, no sentido amplo da palavra) é oficialmente uma possessão francesa desde o Tratado de Ryswick, pelo qual a Espanha cedeu este território à França (20 de setembro de 1697) e até quando conquistou a independência com o nome de Haiti em 1º de janeiro de 1804.

acesso igual a todas as meninas e meninos, independentemente da localização geográfica, origem social e situação econômica, foi estabelecida a partir da fundação da primeira república negra independente do mundo colonial e escravista². Está estipulado no artigo 19 da primeira Constituição do Haiti: “Em cada divisão militar será estabelecida uma escola pública para a instrução da juventude” (HAITI, 1805)³. E, depois, o princípio da educação para todos será imposto como fundamental, universal em quase todas as 23 constituições e principais leis que foram erigidas desde o período de independência da República do Haiti (PIERRE, 2014).

Considerado um direito fundamental, a educação não é um privilégio, mas sim um direito de todos os seres humanos, independentemente da cor da pele, cultura, língua, religião, gênero etc. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabelece no artigo 26-1 que "Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino fundamental e básico".

O ensino fundamental é obrigatório...”. Em seguida, o Artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC⁴) afirma que:

Os Estados Partes deste Pacto reconhecem o direito de todas as pessoas à educação. Concordam que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais [...] (ONU, 1976).

Além disso, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (TPI) também reconhece o direito de todas as crianças à educação. Os artigos 28.º e 29.º desta convenção reconhecem a educação como um direito de todas as crianças, baseado na igualdade de oportunidades⁵. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também propôs que as pessoas com deficiência fossem consideradas parte integrante do sistema educativo. Os investigadores reconhecem que a educação, como direito humano fundamental, representa a pedra angular da construção da sociedade.

² O Haiti é o segundo país independente do continente americano depois dos Estados Unidos da América em 1776. A Guerra da Independência durou dois anos. Opôs o exército francês de Napoleão Bonaparte ao exército dos nativos, sob o comando de Jean-Jacques Dessalines, ex-escravo de Saint-Domingue.

³ Disposições gerais da Constituição Imperial do Haiti de 1805. Esta primeira Constituição pós-independência foi erigida em 1805 pelo imperador Jean-Jacques Dessalines, pai da independência do país, principal pensador, arquiteto da Revolução de São Domingos.

⁴ <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>

⁵ Convenção sobre os Direitos da Criança ratificada pelo Haiti em 1994

Com base na lógica de mercado, a educação no mundo está a tornar-se uma questão internacional e, hoje, existe um consenso sobre o papel e o lugar da educação no futuro do ser humano tanto a nível pessoal, como social, econômico e político. Com base em inúmeras construções teóricas e metodológicas provenientes das teorias do desenvolvimento e principalmente da economia da educação, os investigadores têm acesso a diversas análises empíricas para avaliar os efeitos e impactos da educação nas realidades socioeconômicas e políticas de uma determinada sociedade. (JEAN, 2018). Os desafios colocados pela globalização tornam ainda mais difícil o papel da educação, particularmente com a ascensão do neoliberalismo na educação, que quer impor as suas regras com a famosa teoria conhecida como “capital humano” desenvolvida nos Estados Unidos. Década de 1950 e início da década de 1960 por meio do trabalho fundador de economistas da famosa “Escola de Chicago”, incluindo: Jacob Mincer (1958), Theodore Schultz (1961), Milton Friedman, Edward Denison (1962) e finalmente Gary Becker (1962). A teoria do capital humano há muito que marca as mentes dos decisores políticos e dos planeadores educacionais. Ainda hoje, a organização das Nações Unidas (Objetivos do Milénio 2015) na sua política de combate à redução da pobreza em todo o mundo e nos seus compromissos de apoiar a escolarização massiva em todo o mundo refere-se à teoria do capital humano (JEAN, 2018)

Muitas instituições internacionais surgiram com o objetivo de garantir a paz, a segurança internacional, estabelecer regras no jogo internacional, controlar o financiamento internacional e gerir a ajuda oficial ao desenvolvimento. Como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas principais agências especializadas⁶ e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)⁷. Deve recordar-se que existem duas grandes organizações autónomas dentro do sistema das Nações Unidas, nomeadamente: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas duas instituições poderosas são muito influentes e estão muito presentes na tomada de decisões sobre empréstimos e ajuda internacional. Falando em ajuda internacional, a criação, em 1960, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), desempenhou um papel importante no

⁶ A ONU foi criada em 24 de outubro de 1945. Substituiu a Liga das Nações (SDN), fundada em 1919 pelo Tratado de Versalhes. Sua sede fica em Nova York e vários escritórios estão localizados em diversas cidades (por exemplo, Genebra e Viena). Entre as agências especializadas e estruturas técnicas da ONU, estão: a Repartição Internacional do Trabalho (OIT), a Organização para a Alimentação e a Agricultura (FAO), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).

⁷ Fundada em 1960. A OCDE sucedeu à Organização de Cooperação Económica Europeia (OCECE). Sua sede fica em Paris. A OCDE inclui vários países membros espalhados por várias regiões do mundo.

estabelecimento da assistência oficial ao desenvolvimento para apoiar os decisores nacionais na implementação de políticas públicas (CARBONNIER, 2010).

De facto, estas organizações internacionais definem os mecanismos e condições de concessão de ajuda pública, participam na localização dos países destinatários, coordenam os principais intervenientes na ajuda, estabelecem orientações e recolhem dados sobre os principais estados doadores e países receptores.

Os principais intervenientes nacionais e doadores multilaterais reuniram-se em 1990 (Jomtien, Tailândia) estabelecendo o objetivo de proporcionar acesso à Educação para Todos (EPT) às crianças de todo o mundo até 2000. Apesar dos progressos substanciais registados em alguns países em desenvolvimento, as taxas de matrícula bruta e líquida parecem baixas para alcançar a cobertura do ensino primário planeada para o ano 2000 na agenda internacional. Isto dará origem à Conferência de Dakar (Senegal 2000) para abordar o problema das desigualdades no acesso à escola, estabelecendo o objetivo de tornar o direito à educação uma realidade. E apesar das promessas e estratégias de ação implementadas, os dados da UNESCO indicam que quase 112,4 milhões de crianças não beneficiam de um ciclo completo de educação no mundo, particularmente nas regiões Subsaarianas e na América Latina (ALTINOK, 2004). No mesmo ano, em 2000, durante a cimeira sobre os objetivos de desenvolvimento do milénio (ODM), entre os oito objetivos definidos para 2015, o “acesso ao ensino primário para todos” era uma das prioridades visadas pela comunidade internacional. No Objetivo 2 dos ODM está escrito que “Até 2015, proporcionar a todas as crianças, rapazes e raparigas, em todo o mundo, os meios para completar um ciclo completo do ensino primário”. Além disso, podemos ler no ODM 3 das Nações Unidas: “Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário até 2015, se possível, e em todos os níveis de ensino até 2015, o mais tardar⁸”.

Para atingir os objetivos previamente definidos, os governos comprometem-se internamente a desenvolver políticas públicas para orientar as ações governamentais. O que são políticas públicas? Para Pierre Muller (1990) há política pública é quando uma autoridade pública, local ou nacional, tenta, por meio de um programa de ação coordenada, modificar o ambiente cultural, social ou econômico dos atores sociais, geralmente entendido numa lógica setorial.

Os autores Jean-Claude Thoenig e Jean-François Savard (2012) retêm na sua definição que uma política pública pode ser um documento ou um processo; isto é, um

⁸ Os objetivos específicos dos ODM são: reduzir a pobreza extrema e a fome; garantir a educação primária para todos; promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças e, finalmente, preservar o ambiente.

Documento elaborado por atores governamentais apresentando seus pontos de vista sobre tema suscetível de ação pública e, aliás, os aspectos jurídicos, técnicos, práticos e operacionais dessa ação. As qualidades das políticas públicas também podem ser o processo durante o qual os representantes eleitos decidem sobre a ação pública sobre uma questão para a qual determinados atores governamentais ou não governamentais requerem intervenção. (TURGEON, SAVARD, 2012).

As políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, decompõem-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e investigação. Quando implementados, são implementados e depois submetidos a sistemas de avaliação. (SOUZA; RICARDO, 2009). Por outras palavras, não existe política pública sem autoridade legítima que tenha em conta as necessidades dos atores para os quais esta política será desenvolvida. Lemieux (2002, p.44) afirma que “as políticas públicas são constituídas por atividades que visam resolver problemas ambientais públicos, e isto, por atores políticos cujas relações são estruturadas, ao mesmo tempo que evoluem ao longo do tempo”

Como disse Bastos Manoel de Jesus (2017), “todos aqueles que acreditam e reconhecem o direito à educação devem exigir a implementação de políticas cujos objetivos estejam centrados na sua qualidade e não em estatísticas número lógicas que servem apenas para amostragem fictícia”. O Haiti, país membro da ONU, sempre participou das principais conferências internacionais na área educacional com o objetivo não só de desenvolver políticas educacionais, mas também de garantir o direito à educação. Isto também permitiu aos vários governos desenvolver e rever várias reformas educativas, como é o caso do Plano Operacional 2010/2015, que dará origem ao programa de educação universal obrigatória e gratuita.

À medida que o país se esforça para promover a educação para todos por meio destes diferentes planos. O acesso à educação para todos, a qualidade da educação, as desigualdades entre as diferentes regiões do país e entre os diferentes grupos sociais, as disparidades entre as taxas de matrícula e de sucesso acadêmico, o abandono escolar, a exclusão escolar continua a ser uma questão crucial a ser abordada. O pleno gozo ou realização deste direito é uma aspiração de longo prazo para a maioria das crianças no Haiti. Isto está a motivar cada vez mais a intervenção de organizações internacionais.

O relatório publicado pela Unicef em 2021, sobre 2 em cada 10 crianças, de 6 a 10 anos, não frequentam a escola primária no Haiti. A taxa líquida de matrícula no ensino primário é mais baixa nas zonas rurais (80%) do que nas zonas urbanas (91%) e significativamente mais baixa em certos departamentos. 80% das crianças que abandonam a escola estão acima da idade

escolar. Apenas 68% das crianças dos agregados familiares mais pobres frequentam a escola primária, em comparação com 92% entre os agregados familiares mais ricos, e o nível de aprendizagem contínua muito baixo, com apenas 63% das crianças com idades compreendidas entre os 36 e os 59 meses a frequentar um programa de ensino primário. A oferta educativa é predominantemente não pública, com mais de 80% das escolas pertencentes ao setor não público.

Além destes números alarmantes que descrevem a situação e o desrespeito ao direito à educação das crianças e jovens haitianos, devemos também notar a situação sociopolítica do país; por um lado, pelo empobrecimento que leva à precariedade dos pais sobrecarregados pelo aumento dos preços das escolas privadas para enviarem os seus filhos à escola. E por outro lado, por meio de lutas políticas, insegurança e guerra entre gangues rivais provocando numerosos deslocamentos, impedindo, por vezes, qualquer tentativa de regresso à escola, e a possibilidade de completar o ano letivo com o número de dias letivos previstos no calendário. Na verdade, a educação, vista como um dos direitos fundamentais do ser humano, está ameaçada. (PILON et al., 2015).

Neste mesmo sistema, distinguimos, por um lado, crianças que podem frequentar grandes escolas privadas porque os seus pais têm os rendimentos necessários para pagar, outras crianças cujos pais não têm outra escolha senão enviar para as “escolas Borlette”⁹ locais por causa de a falta de rendimentos e finalmente as crianças que não vão à escola porque os pais não têm meios suficientes e o Estado não tem espaço suficiente para os receber.

É preciso dizer que os riscos são elevados quando conhecemos o importante papel atribuído à educação no progresso socioeconômico de um país. E a questão é ainda mais crucial para um país como o Haiti porque a educação é vista como o principal fator de transformação social, de redução da pobreza entre as classes desfavorecidas. Apaixonado pela educação desde muito jovem, após concluir o ensino médio completo em 2011; em 2012 fui admitido na Faculdade de Ciências da Educação (linha de pesquisa: Administração escolar) da Universidade Pública do Norte do Haiti, na cidade Cabo-Haitiano (UPNCH), Haiti. Após

⁹O termo “escola Borlette” no Haiti refere-se a escolas não convencionais ou informais que não são oficialmente reconhecidas pelo sistema de educação formal do país. O termo "Borlette" na verdade se refere a uma forma de loteria popular no Haiti. As escolas Borlette recebem o nome desta associação com a loteria, talvez sugerindo que a educação que oferecem é incerta, não convencional ou arriscada, muito parecida com os resultados de uma loteria. Estas escolas são frequentemente criadas por indivíduos ou grupos sem a supervisão ou aprovação das autoridades educativas. Podem ser implementadas por diversas razões, inclusive em resposta a necessidades educativas não satisfeitas em determinadas comunidades, especialmente em zonas rurais ou desfavorecidas onde o acesso à educação formal pode ser limitado. As escolas Borlette podem se beneficiar ao fornecer educação básica a alunos que de outra forma não teriam oportunidades educacionais. No entanto, também podem colocar desafios em termos de qualidade do ensino, supervisão educativa e reconhecimento dos diplomas atribuídos.

quatro (4) anos de estudo, após termos apresentado de forma brilhante nosso trabalho de pesquisa intitulado “*Impactos do abandono escolar na integração social e econômica dos adolescentes no Haiti, (caso do cabo Haitiano)*” cujo objetivo foi analisar e compreender os impactos do abandono escolar na integração social e econômica destes jovens na municipalidade de Cabo-Haitiano. Esta pesquisa permitiu-nos compreender, por um lado, o percurso dos desistentes e, por outro, daqueles que os permitiram abandonar.

De 2016 a 2021 trabalhamos tanto como professor na educação básica na rede pública, quanto como conselheiro pedagógico na escola particular. Assim, querendo dar continuidade ao nosso estudo, fomos selecionados no processo seletivo na Universidade Federal do Programa de Alianças para Educação e Capacitação – PAEC, com a cooperação entre o Grupo de Cooperação Internacional das Universidades Brasileiras (GCUB) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) por me selecionar e integrar entre os beneficiários; mais um caminho se abre para nossa vida profissional, quem quer adquirir mais conhecimento na área educacional.

Consideremos a educação como uma alavanca de transformação social, um meio de combater as desigualdades e de promover a igualdade de oportunidades para todos. Cabe, portanto, ao governo comprometer-se a tomar, internamente, as medidas necessárias ou mesmo desenvolver as políticas educativas necessárias para permitir o respeito por este direito que é visto como um meio de reduzir as desigualdades sociais. Porque, para Campos, et al., (2021) “educar desde cedo é a forma mais eficaz de quebrar o chamado ciclo geracional de pobreza”.

Apesar dos esforços envidados nos últimos anos pelas autoridades nacionais e internacionais para garantir o acesso à educação a um maior número de crianças, o sistema escolar haitiano continua a enfrentar numerosos desafios, tais como a falta de recursos financeiros, a fraca infraestrutura escolar, a falta de pessoal docente qualificado, má qualidade da educação e discriminação de certas categorias da população. Contudo, o Plano Operacional 2010/2015 foi concebido para permitir, entre outras coisas, ao Estado atingir os objetivos educativos incluídos nos objetivos mais globais dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), nomeadamente *garantir o ensino primário para todos*, e o Psugo por seu lado, tem como objetivo proporcionar o acesso gratuito ao ensino primário. E então enfrentou os desafios mencionados acima. Perguntemo-nos então quais são as influências neoliberais na configuração do Plano Operacional 2010/2015 que conduziu ao Programa de Educação Universal Gratuita e Obrigatória (PSUGO)?

1- Dessa questão, partimos do pressuposto que a configuração do Plano Operacional 2010/2015 que conduziu ao programa de educação universal gratuita e obrigatória no Haiti foi influenciada por princípios neoliberais, refletindo uma tendência global de reformas educacionais que enfatizam a privatização, Redução dos investimentos públicos em educação. Assimetria de qualidade entre escolas públicas e privadas a competição. Essa influência neoliberal pode ser observada na ênfase dada à universalização da educação com base em métricas de acesso e na promoção da parceria público-privada como meio de expandir a oferta educacional. Além disso, políticas voltadas para a eficiência e a reponsabilidade típicas do neoliberalismo, podem ter moldado a estrutura e os mecanismos de implementação do Psugo, buscando otimizar recursos e responsabilizar as instituições educacionais pelos resultados alcançados.

1.1. Objetivo principal.

Para a realização desta investigação, estabelecemos como objetivo principal analisar as influências neoliberais na configuração do Plano Operacional 2010/2015 que conduziu ao programa de educação universal gratuita e obrigatória.

1.1.1. Objetivos específicos:

1. Apresentar um panorama histórico dos principais momentos (o contexto histórico) do sistema educacional haitiano desde a era colonial até o período pós-ditatorial de Duvalier 2022.
2. Explorar e compreender as políticas educacionais no Haiti e avaliar a sua implicação no acesso à educação no Haiti.
3. Analisar as influências neoliberais na configuração do Plano Operacional 2010/2015 que conduziu ao programa de educação universal gratuita e obrigatória.

Na verdade, qualquer investigação que pretenda abordar o valor científico deve ser realizada dentro de um quadro teórico preciso. Este referencial teórico permite especificar o significado atribuído às diferentes teorias utilizadas. Esta é uma das condições a cumprir para a divulgação de documentos utilizados na sociedade científica. A argumentação teórica continua acompanhando trabalhos relacionados ao nosso objeto de pesquisa como: Jean Luiner St Fort; (2016) François Enoque (2010 ; Menol Jeune (2014), Antoine; Daphnay (2016), Pierre (2021), Arroyo (2010), Souza (2009), Agnant (2010), Antônio ; Jean Baptiste (2019), Ball, Maguire e Braun (2016), Saviani; Demeval (2017), (L.-A. Joint, 2006, 2008), Christian Laval (2019); Dadot Pierre, Christian Laval (2016); Gentili, Pablo (1996); Anderson Perry (1995); Diaz,

David Del Pino (2021), Hugo, Goeury (2020); Handards Jefferson (2008). Frédéric, Mazières, (2012). Tardieu, 2005; 2015).

Para a realização desta parte utilizamos teses, dissertações, resumos e todos os demais trabalhos relacionados ao nosso objeto de pesquisa e que possam nos levar a atingir nosso objetivo.

1.2. Análise metodológica

Em qualquer processo de pesquisa científica é imprescindível especificar o arcabouço metodológico que permita especificar como será justificado o conhecimento que será desenvolvido (DIDIER, 2020). Para conduzir esta pesquisa, utilizaremos uma abordagem qualitativa documental e bibliográfica. Isto nos permitirá compreender as influências das organizações internacionais no desenvolvimento das políticas educacionais, particularmente o plano operacional 2010/105 e do PSUGO.

Assim, a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja revelando novos aspectos de um assunto ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Às vezes, os documentos são as fontes que registram os princípios, objetivos e finalidades de um objeto analisado. Por exemplo, os documentos podem revelar o dinamismo e a complexidade de um determinado desenho de política pública.

Este trabalho de pesquisa está estruturado da seguinte forma:

A primeira seção apresenta a introdução e o problema de pesquisa. A segunda seção apresenta um panorama histórico dos principais momentos do sistema educacional haitiano desde a era colonial até 2022. A terceira explora as políticas educacionais no Haiti e avalia seu impacto no acesso à educação. A quarta analisou as influências neoliberais na configuração do Plano Operacional 2010/2015 que deu origem ao programa de educação universal gratuita e obrigatória (Psugo).

SEÇÃO 2: O SISTEMA EDUCACIONAL NO HAITI: UM BREVE HISTORICO

Nesta seção enfatizamos a noção de sistema à luz da literatura científica. Em seguida, apresentamos um panorama histórico dos principais momentos do sistema educacional haitiano desde a era colonial até 2022. Iniciando nossa análise sobre a educação desde a era colonial; educação após a independência (1804-1915), educação durante o período de ocupação americana (1915-1934) educação durante o período de ditadura: (1957-1986); educação no período pós-ditatorial (1986-2022).

2.1. A noção de sistema

Durante várias décadas, um movimento teórico e metodológico girou em torno da ideia de "Sistema" no campo da ciência e da tecnologia. Isso resulta em vários termos, dependendo da disciplina em questão.

Etimologicamente, o termo vem do grego e refere-se à noção de "conjunto", ou seja, o agrupamento de entidades mais ou menos interligadas. Historicamente, uma das primeiras reflexões sobre o conceito foi realizada por Bertalanffy na década de 1920, quando desenvolveu a tese "teoria geral dos sistemas".

Assim, diversos autores definem o conceito de acordo com seu entendimento e sua área de estudo. Para Poussin Jean-Christophe (1987), “um sistema é um conjunto de elementos que formam um todo organizado”. Os autores como Melese (1991), Salini (2003) e De Rosnay (1975) apresentam um sistema como o arranjo das relações entre os elementos que compõem o sistema.

A dinâmica de um sistema complexo resulta da combinação entre ciclos de feedback, variáveis que realizam uma operação, denominadas variáveis de ação ou fluxo, e variáveis que fornecem informações sobre o resultado da ação, denominadas variáveis essenciais, de estado ou acumulação.

Um sistema bem articulado possui as quatro propriedades a seguir:

1. Interação: é a ação recíproca que modifica o comportamento ou a natureza desses elementos. Ao contrário do que indicava a ciência clássica, a relação entre dois elementos não é necessariamente uma simples ação causal de um elemento A em relação a um elemento B,

podendo ter uma dupla ação (DURAND, 1979). Além disso, é importante ressaltar que as interações podem ser complexas e multidirecionais, envolvendo diversos elementos do sistema.

2. Organização: o sistema caracteriza-se pela sua organização, que deve ser examinada sob dois aspectos. Um aspecto estrutural geralmente será representado na forma de um organograma, enquanto o aspecto funcional pode ser descrito por um algoritmo. Esta organização não se limita apenas à disposição física dos elementos, mas também engloba suas funções e relações.

3. Totalidade: Bertalanffy L. Von (1991) avança suas ideias ao afirmar que o sistema funciona como um todo. O todo é, portanto, mais do que a soma das partes. Em outras palavras, as características constituintes não podem ser explicadas a partir das partes isoladamente, mas sim como um conjunto complexo de elementos que interagem (p.19). Esta perspectiva holística é essencial para compreender a dinâmica e o funcionamento do sistema em sua completude.

4. A quarta propriedade é a complexidade do sistema, descrita por Edgard Morin (1977, p. 377). Para ele, o grau de complexidade de um sistema depende tanto do número de seus elementos quanto dos tipos de relações que unem os elementos. Essa complexidade pode manifestar-se de diversas formas, incluindo interdependências entre os elementos, retroalimentações não lineares e emergência de padrões imprevistos.

Portanto, tanto as disciplinas técnicas como as científicas, tendo necessidade de descrever tais entidades, apropriaram-se deste sistema de termos, acrescentando cada vez mais propriedades específicas ao campo de investigação em questão. É crucial reconhecer a importância dessas propriedades na análise e compreensão de sistemas em diferentes contextos. Por exemplo: sistema de produção, sistema de cultivo, sistema político, sistema educacional. Vamos nos concentrar no sistema educacional.

2.1.1 O sistema educativo:

O estudo do sistema educacional nos permite compreender seu funcionamento, organização, mecanismos e efeitos, identificando os diferentes componentes que constituem cada estrutura em interação entre si, com o objetivo de alcançar resultados em relação aos objetivos estabelecidos. Segundo Saviani (2010, p. 53), "o termo sistema" é frequentemente utilizado de maneira equivocada na educação, assumindo significados diversos. Para aprofundar a compreensão, o autor busca definir melhor o termo como "a unidade de vários elementos reunidos intencionalmente para formar um todo coerente e operacional" (ibid., p. 44). Além disso, ele pode ser designado como sistema de ensino fundamental, sistema de

ensino médio, sistema de ensino profissionalizante, sistema de ensino básico, sistema de ensino superior, sistema escolar, sistema de ensino público, sistema de ensino municipal, sistema de ensino federal, entre outros.

Os objetivos de um sistema educacional podem variar de um país para outro, pois cada sistema educacional é influenciado por fatores culturais, políticos, econômicos e sociais específicos da sociedade em que opera. No entanto, geralmente incluem a preparação dos indivíduos para a vida adulta. Cada país herda um sistema educacional com uma história única, moldada por diversos fatores geográficos, filosóficos, culturais, políticos ou mesmo religiosos. No entanto, todos esses sistemas são desenvolvidos com o único propósito de promover a educação de sua população. Assim, um desenvolvimento anterior que tinha o homem como central terá a educação como setor fundamental (SAVIANI, 1989). É crucial compreender esses aspectos para uma análise abrangente e eficaz dos sistemas educacionais em diferentes contextos.

O Banco Mundial é uma das instituições internacionais que ajuda a financiar a educação em todo o mundo, consideramos relevante a sua definição do sistema educativo. Para esta instituição

O sistema educacional” geralmente se refere a escolas públicas, universidades e programas de treinamento que prestam serviços educacionais. Nesta estratégia, o “sistema educativo” inclui todas as oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam oferecidas ou financiadas pelo setor público ou privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins lucrativos). Inclui programas formais e não formais, além de todos os beneficiários e partes interessadas destes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que unem um sistema educativo, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o apoiam. Esta concepção mais inclusiva do sistema educativo permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar oportunidades e eliminar obstáculos que estão fora dos limites do sistema, tal como é tradicionalmente definido. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Dada a concepção apresentada do conceito de sistema educacional, o Haiti possui um sistema educacional?

2.1.2. O sistema educacional haitiano

Em relação à disparidade existente entre a própria estrutura do Ministério da Educação Nacional, os órgãos descentralizados e as instituições de ensino que oferecem ensino em

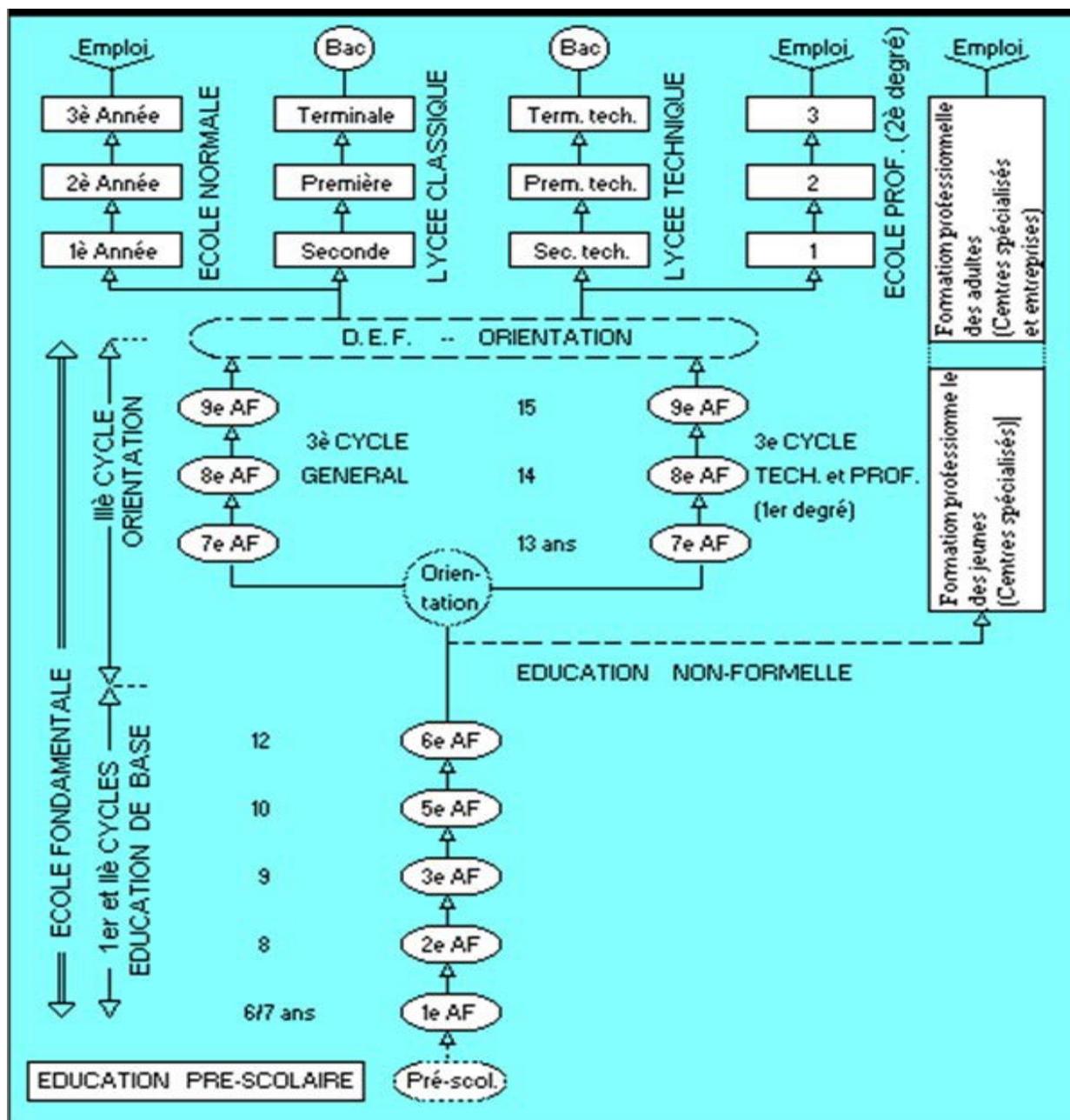
diferentes ritmos¹⁰, os observadores questionam a existência de um sistema educacional haitiano. Isso ocorre devido a várias disparidades, incluindo falta de uniformização no funcionamento das instituições educativas, nos programas, nos objetivos e na formação de professores (TELUSMA, 2020). Apesar dessas questões, ao considerar o "sistema educativo" principalmente no sentido acadêmico do termo, ou seja, o que se refere à instrução, as bases da educação haitiana foram estabelecidas pela política educacional do libertador Toussaint Louverture e pelos fundadores do Estado haitiano. Esses fundadores, influenciados pelo modelo educacional deixado pelos ex-colonizadores franceses, o reproduziram após a independência do Haiti. No entanto, os primeiros anos da nação haitiana foram marcados por muitas incertezas e ameaças que influenciaram as políticas educacionais dos primeiros líderes haitianos (JOINT, 2007).

Nas próximas linhas, apresentamos a estrutura atual do sistema educacional, seguida por um panorama dos principais momentos deste sistema desde a era colonial até o período pós-ditatorial dos Duvalier. É essencial compreender esses aspectos para uma análise abrangente da educação no Haiti ao longo do tempo.

¹⁰A expressão escola de dupla velocidade significa no Haiti: por um lado, certas escolas funcionam no novo programa secundário que está lutando para ser implementado e, por outro lado, no antigo sistema (tradicional) que atende melhor às exigências do tempo.

2.1.3. Estrutura do sistema educacional haitiano.

1: Figure apresenta o sistema educacional haitiano.



O sistema educacional haitiano atualmente inclui:

- **Ensino básico** dividido em três ciclos, com duração de nove anos.

Nascida a partir da reforma Bernarda de 1979, a Escola Básica substituiu o ensino fundamental e os três primeiros anos do ensino médio e superior. De acordo com a cartilha verde da reforma

A Escola Fundamental tem a vocação essencial de promover a educação geral que deve levar o maior número possível de crianças a um nível de conhecimentos gerais e de iniciação às técnicas, essencial para o seu acesso a

estabelecimentos de nível secundário ou a um processo produtivo. (MENJS, 1979)

A realidade hoje é que quase todas as escolas deste nível oferecem apenas os dois primeiros ciclos.

A educação fundamental contém; Educação pré-escolar para crianças de 3 a 5 anos. Ensino básico: o 1.º ciclo que inclui as turmas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano. E o 2.º ciclo que inclui as turmas do 5.º e 6.º ano; e o 3.º ciclo que inclui turmas do 7.º ao 9.º ano do ensino médio.

- ***Educação Básica.***

Seguindo o espírito da reforma de Bernard, seria necessário reorganizar o sistema educacional, onde os primeiros três anos de estudo estariam integrados aos dois primeiros ciclos do ensino primário. A educação ministrada ao longo de quatro anos seria organizada em três vertentes: um setor de ensino geral para preparar os estudantes para o ensino superior; uma corrente de educação tecnológica para formar técnicos para o mercado; e um setor de educação pedagógica com a missão de formar professores qualificados tanto academicamente quanto pedagogicamente, para atuar nos dois primeiros ciclos do ensino básico. Hoje discutimos sobre o ensino secundário renovado.¹¹ com um total de quatro anos (secundário I, secundário II, secundário III e secundário IV)

- ***Ensino médio dos 19 anos***

O ensino superior no Haiti é constituído, por um lado, pelo setor público, que engloba a Universidade Estatal do Haiti (UEH), universidades públicas estabelecidas em certas cidades provinciais (UPR). Por outro lado, o setor privado também engloba um número crescente de universidades e instituições de ensino superior¹².

- ***Treinamento profissional:***

A reforma deste subconjunto, planejada desde 1989, não foi implementada por diversas razões. Em 1997-1998, mais de 7 anos após essas primeiras tentativas de reforma, o Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF) definiu a formação profissional como sua segunda prioridade e iniciou um processo de reforma que, lamentavelmente, permaneceu apenas no papel.

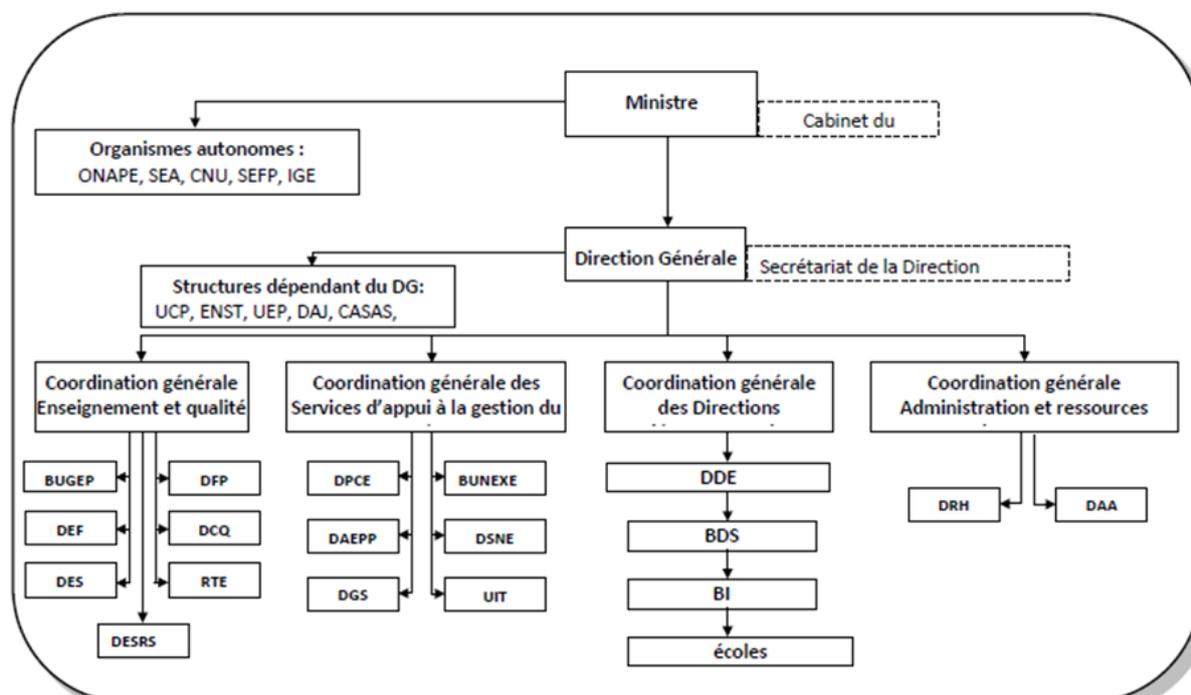
¹¹ A nova escola secundária renovada enquadra-se na materialização dos principais eixos do Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF), incluindo a melhoria da qualidade. Na verdade, a renovação deste subsetor é um caminho alternativo para alcançar um ensino holístico onde a teoria e a prática são concomitantes. É imperativo que o Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional, com o apoio da comunidade educativa, revise programas e atividades de ensino-aprendizagem em benefício dos adolescentes e jovens do país.

¹² Grupo de Trabalho de Educação e Formação (2010). Por um Pacto Nacional pela Educação no Haiti

Além do setor formal, existe também o setor da educação não formal. A UNESCO define a educação não formal como uma forma sistemática e organizada de aprendizagem que geralmente ocorre fora das instituições educacionais formais. É projetada para atender às necessidades de aprendizagem de pessoas desfavorecidas de diferentes faixas etárias e níveis. Flexível em termos de organização, duração, horário de funcionamento e local de aprendizagem, abrange competências básicas e educação continuada, incluindo educação básica, habilidades para a vida, treinamento vocacional, emprego, cultura geral e aquisição de habilidades necessárias para reduzir a pobreza. A educação não formal assegura a equidade no acesso e utilização dos recursos (UNESCO, 2021). Essa forma de educação ocorre fora do sistema escolar tradicional, em locais como escolas, igrejas e até mesmo através de meios como rádio.

2.1.2. Organograma do sistema educacional haitiano

Figure 2: Organograma hierárquico do Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional.



Fonte: Menfp, 2015.

O organograma acima destaca as relações hierárquicas existentes entre as diferentes estruturas do MENFP. A Constituição de 1987 e o decreto-lei de 1989 atribuem ao Ministro da Educação Nacional e Formação Profissional (MENFP) a responsabilidade, entre outras coisas,

de organizar, desenvolver e modernizar o sistema educacional, além de executar todas as políticas estatais de educação e formação profissional. Ele é nomeado pelo Primeiro-Ministro e ratificado pelo Parlamento, assegurando a gestão administrativa do Ministério da Educação. O equilíbrio entre a gestão administrativa e a gestão política é garantido pelo controle parlamentar. Para cumprir sua missão, o MENFP reúne estruturas centrais e descentralizadas cujos órgãos, a nível departamental e local, orientam e controlam, permitindo que o funcionamento das estruturas escolares cumpra o que está prescrito na Constituição, nos termos decididos pelo Haiti (MENFP, 2015-2016).

Após o Ministro da Educação Nacional, vem o Diretor Geral, que coordena as atividades relacionadas com a administração escolar. Ele é auxiliado em suas funções por Coordenadores Gerais, que têm a categoria de Diretores Gerais Adjuntos. Estes últimos asseguram a coordenação estratégica da implementação das políticas do ministério. Para tanto, os coordenadores gerais orientam, supervisionam, coordenam e avaliam os serviços técnicos sob sua responsabilidade (MENFP, 2015-2016).

No nível das estruturas descentralizadas, o país conta com dez Direções Departamentais de Educação (DDE), 68 Distritos Escolares (BDS) subdivididos em 73 secretarias escolares (BDS), chefiadas por inspetores principais. Um distrito escolar corresponde a um distrito geográfico e pode incluir todos os níveis de ensino. No nível da escola primária, o distrito escolar é subdividido em inspeções, cada uma chefiada por um escritório de inspeção zonal, sob a responsabilidade de um fiscal de área. As escolas primárias estão sob a responsabilidade direta das inspeções zonais. Já as do ensino secundário são geridas pelo DDE por meio da Inspeção Secundária Departamental.

A delimitação dos gabinetes dos Distritos Escolares (BDS) segue essencialmente o contorno dos distritos geográficos. O mesmo não acontece com as inspeções secundárias. No entanto, a criação da fiscalização escolar depende de fatores econômicos e educacionais. O princípio econômico depende da disponibilidade de rubricas orçamentais e, em grande parte, do Ministério das Finanças. Quanto ao princípio educativo, baseia-se em critérios quantitativos (número de escolas por inspetor), critérios qualitativos (dispersão e acessibilidade dos estabelecimentos) e disponibilidade de inspetores.

O último censo realizado pelo Instituto Haitiano de Estatística e Informação (IHSI ¹³) em 2021 indica que a população total do Haiti foi estimada em 11.905.897 pessoas, incluindo 50,39% de mulheres e 49,81% de homens. Os menores de 15 anos representavam 32,07%, os de 15 a 64 anos 62,99% (IHSI, 2021). Deve-se notar que a taxa de alfabetização no Haiti é de aproximadamente 61% (64,3% para os homens e 57,3% para as mulheres), é inferior à taxa média de alfabetização de 90% dos países da América Latina e do Caribe. A população haitiana em idade escolar de 3 a 18 anos representa 33,3% da população (MENFP-PDEF, 2020, p. 19).

2.2. Panorama histórico dos grandes momentos do sistema educacional haitiano

2.2.1. Educação durante o período colonial

Durante a época da colonização, a atual República do Haiti era conhecida como Saint-Domingue, uma colônia francesa. Nesse período, a educação foi relegada a um segundo plano devido ao sistema escravista estabelecido na região.

Desde o Tratado de Ryswick (1697) até a abertura dos Estados Gerais na França (1789), a educação foi considerada um luxo fora do alcance dos escravos de Saint-Domingue. Os monitores improvisados tinham como objetivo apenas permitir que os escravos compreendessem o papel de sua classe na produção habitacional (ST FORT, 2016, p.62).

Não se tratava de educar os escravos explorados, pois as técnicas de produção da época não demandavam mão de obra qualificada. "A educação dos escravos se limitava a incutir certos elementos de instrução religiosa, enquanto as poucas escolas funcionavam apenas para alguns colonos e libertos" (HURBON, 2006, p.1). O mais importante naquela época era preservar o sistema escravista. No entanto, o artigo 2 do Code Noir¹⁴ (Código preto) de 1685 estipula: "Todos os escravos encontrados em nossas ilhas serão batizados e instruídos na religião católica, apostólica e romana." O ensino aqui diz respeito à educação na fé cristã. A ideologia colonial, profundamente desigual e até mesmo racista, orienta as políticas educacionais

¹³O Instituto Haitiano de Estatística e Informática (IHSI) é a instituição responsável pela coleta de informações quantitativas sobre aspectos sociais, econômicos e demográficos no Haiti. Foi criado pela lei de 4 de setembro de 1951. Cerca de quatro décadas depois, um novo decreto, de 1º de julho de 2020, renova e reorganiza o Instituto Haitiano de Estatística e Informática. De acordo com este decreto, o IHSI é o órgão executivo do Conselho Nacional de Estatística e Informática (CNSI) criado por este mesmo decreto e dispõe ainda de um Conselho de Administração presidido pelo Ministro da Economia e Finanças.

¹⁴ Code noir: coleção de portarias, elaborada por Colbert e seu filho, em março de 1685, destinadas a esclarecer a situação dos escravos negros perante a lei. A portaria, inspirada no clero, conferia ao escravo um status intermediário entre o de homem livre e o de propriedade móvel. Consagrou-o como "ser de Deus", concedeu à sua família uma existência legal (o escravo não podia se casar contra a sua vontade e os membros da sua família não podiam ser vendidos separadamente), mas não lhe concedeu pessoas jurídicas. Ele não pôde nem testemunhar no tribunal.

implementadas ao longo da colonização (KOHLENER; WACQUANT, 1985; LÉON, 1991; SALAÜN, 2005).

A primeira constituição do Haiti foi promulgada em 1801, redigida pelo General Toussaint Louverture em meio ao movimento antiescravista em ebulição. Teoricamente, o artigo 68 da Constituição de 1801 permite a qualquer pessoa criar instituições privadas de ensino e instrução para a juventude, sob autorização e supervisão dos municípios (HAITI, 1801). No entanto, na prática, tais medidas favoreciam os filhos de mulatos, negros livres ou generais do exército. Isso visava, provavelmente, a formação da elite intelectual de Santo Domingo. Essas práticas deixaram marcas na educação haitiana até os dias atuais, mantendo-a como um terreno fértil para a transmissão dos valores religiosos cristãos no Haiti.

2.2.2. Educação durante o período da independência de 1804 a 1915.

Em 1º de janeiro de 1804, Dessalines e seus estimados generais proclamaram a independência do Haiti, o primeiro Estado-nação negro livre no novo mundo. A situação se torna bastante complexa. Por um lado, é crucial proteger a independência do país, ameaçada pelas potências coloniais da época que tentaram isolar diplomaticamente o Haiti na cena internacional, para evitar que ele difundisse a ideia de liberdade entre os países da América Latina e do Caribe. Por outro lado, é necessário reorganizar o novo estado livre do mundo, gerando riqueza para todos.

Entretanto, o novo Estado, decorrente do sistema escravista colonial, continua mergulhado na lógica das desigualdades. Desta vez, porém, os senhores brancos foram substituídos por novos senhores negros e mulatos, enquanto os antigos escravos se tornaram camponeses pobres, relegados ao campo. É nesse contexto que o novo Estado promoverá o sistema educacional visando fortalecer a estrutura da nação emergente.

Sob o governo de Dessalines, não houve política de educação pública. No entanto, é importante destacar que o artigo 19 da constituição de 1805¹⁵ estabelece as disposições gerais da educação ao determinar que em cada divisão militar será estabelecida uma escola pública para a instrução dos jovens (HAITI, 1805). Assim, foram aprovadas leis que criaram a Educação Pública com base nesta Constituição. O sociólogo Charles Tardieu (1980) relata: "Logo após nossa independência, Dessalines ordenou que uma escola popular fosse incluída

¹⁵ <https://mjp.univ-perp.fr/constit/ht1805.htm>

em sua Constituição para cada uma das seis divisões militares de seu império. A educação pública, então em estágio embrionário, ficou sob a tutela do Ministério das Finanças e do Interior” (TARDIEU; 1980, p.130). Compreendemos que desde o surgimento desta nova nação, o fundador quis tornar a educação um instrumento a serviço do povo, embora tenha havido uma ênfase especial nos filhos dos militares.

Desde o nascimento do Estado haitiano, a educação tem sido vista como um meio de emancipação, abertura e esclarecimento. No entanto, não havia estruturas escolares adequadas para atender a todos que desejassem desfrutar desse direito. As seis escolas nacionais eram insuficientes para todas as crianças da nova República. Por isso, desde o início, os fundadores favoreceram a abertura de escolas privadas para complementar o papel educativo limitado do Estado. Apesar disso, a escola continuou sendo um bem escasso e não acessível a todos; apenas uma minoria das populações privilegiadas teve acesso à educação. Devido à falta de recursos econômicos, as pessoas ávidas por educação não podiam frequentar escolas privadas (JOINT, 2009).

Após a morte de Jean-Jacques Dessalines, a divisão do país resultou em dois sistemas educacionais. Um sistema no norte do país, com o rei Henri Christophe (1765-1820), e outro no Oeste, com Alexandre Pétion (1770-1818). Com Christophe, a educação decolou principalmente na região norte do Haiti, pois ele desejava educar a todos. Ele mesmo atuava como inspetor escolar. Considerava a educação "o bem mais precioso depois da religião e da liberdade" (BRUTUS; 1948, p. 43). Christophe tinha a ambição de tornar a educação acessível a todos. A escola não era apenas para crianças, mas também para adultos. Para ele, a educação era um meio prioritário de garantir a estabilidade e a grandeza de seu reino.

O decreto real de 1º de janeiro de 1819 inaugurou a criação de escolas urbanas nacionais para meninos. Essas escolas eram administradas por uma Câmara Real de Instrução Pública. Além disso, foi estabelecida uma escola primária em cada regimento para permitir que os soldados aprendessem a ler, escrever e fazer cálculos (BRUTUS; 1948). Desejando romper com a França, ele optou pelo modelo educacional inglês. Em 1816, trouxe cinco professores da Inglaterra para abrir escolas Lancasterianas¹⁶ nas cidades, capazes de acomodar cerca de 2.000 estudantes. O artigo 11 da Portaria afirma: "Lá ensinaremos, seguindo o sistema inglês, leitura, escrita e aritmética, e daremos aulas de gramática e aritmética" (PIERRE; 2014, p. 272).

¹⁶ O método Lancasteriano é uma experiência educacional que permite a um único mestre ensinar 1.000 ou 1.200 alunos, de diferentes níveis, apenas com a ajuda dos alunos mais avançados do grupo.

Apesar do forte desejo de Christophe de educar seus súditos, havia basicamente uma desigualdade de oportunidades educacionais entre crianças urbanas e rurais. Todas as escolas estavam localizadas nas cidades; os camponeses que viviam no campo não tinham acesso à educação.

A política educacional de Alexandre Pétion diferia da de Christophe. Ele buscava manter o modelo educacional francês e priorizava educar os mais privilegiados, os filhos e filhas dos oficiais do exército. Ele esperava até 1816 para enfatizar o princípio da educação primária gratuita. A Constituição de 1816 no artigo 36º dizia o seguinte: “Também será criada e organizada uma instituição pública, acessível a todos os cidadãos, que oferecerá gratuitamente a educação essencial a todos os homens, e cujos estabelecimentos serão progressivamente distribuídos de acordo com a divisão da República” (HAITI, 1816, p.301).

Durante o governo de Pétion (que começou em 1807), sendo ele mulato, privilegiado e mais instruído que Christophe, por que só em 1816 se falava em educação gratuita? O que aconteceu na área educacional nos primeiros nove (9) anos? Na verdade, seu governo usou uma cláusula para restringir o acesso à única escola secundária que fundou em Porto Príncipe e que leva seu nome. Conforme Edner Brutus (1948, p.57), "o liceu de Pétion era reservado para os filhos dos cidadãos que prestavam eminentes serviços à pátria e que morriam sem deixar recursos suficientes para a educação de seus filhos". A política educacional desigual implementada durante seu governo resultou em dois perfis de cidadãos no mesmo estado. De um lado, os filhos das classes proprietárias, descendentes de pardos e negros libertos, tinham acesso à escola, localizada na cidade; de outro, os filhos de camponeses, descendentes de escravos negros relegados ao campo, eram condenados ao analfabetismo. Essa desigualdade de oportunidades educacionais apenas reforçava as desigualdades sociais que constituíam a base da sociedade haitiana.

A ascensão de Jean Pierre Boyer à presidência do Haiti (1818-1843) aprofundou a lógica desigual do sistema educacional haitiano. Boyer seguiu rigidamente a lógica seletiva da política educacional de seu antecessor, instituindo restrições baseadas no favoritismo em vez de promover a educação camponesa em larga escala. O artigo 11 do decreto de 1819 estabelecia: "Serão criadas quatro escolas primárias, custeadas pelo Estado, para proporcionar a instrução fundamental aos filhos dos cidadãos, civis e militares, que tenham prestado serviços à nação". Aqui, é notável que a ênfase está na educação dos filhos dos cidadãos que serviram (militares) à nação. As ações de Boyer evidenciam claramente sua falta de interesse pela educação, ao declarar que "semear educação é semear revolução" (BRUTUS, 1948, p.72).

As revoltas populares levaram à renúncia de Boyer em fevereiro de 1843. Para os observadores, esse momento ficou conhecido na história do Haiti como "a revolução de 1844". Esta revolução estabeleceu as bases para uma organização mais abrangente da educação no Haiti, com Honoré Féry como primeiro-ministro da educação pública, buscando expandir a educação a todas as classes sociais. Ele estava imbuido desta verdade: "a igualdade não tem veículo mais seguro do que a iluminação", ou seja, que a educação é o meio por excelência para alcançar a igualdade entre os homens. Assim, o artigo 31 da Constituição de 1843 especifica:

A educação é gratuita e as escolas são distribuídas gradativamente de acordo com a população. Cada município possui escolas primárias para ambos os sexos, gratuitas e acessíveis a todos os cidadãos. As principais cidades também têm escolas superiores onde são ensinadas ciências, literatura e artes. As línguas faladas no país são ensinadas nessas escolas (HAITI, 1843).

O Ministro Honoré Féry delineou um amplo programa educacional considerando o progresso do país, o aumento da população e as necessidades sociais, econômicas e administrativas. Para enfrentar a escassez de recursos financeiros e o problema da igualdade de gênero, propôs que a escola fosse "como a da Igreja Protestante, com meninos e meninas" (BRUTUS, 1948, p.135). É claro que estas não eram classes mistas no sentido estrito. O ensino para cada gênero ocorria em salas separadas ou em horários diferentes. Além disso, Féry desejava estabelecer escolas secundárias especiais nas capitais distritais. No entanto, a reforma educacional proposta pelo Ministro Honoré seria interrompida após sua substituição por outro Ministro da Educação, Beaubrun Ardouin, em 18 de fevereiro de 1845.

Outro marco importante no sistema educacional haitiano foi a assinatura da concordata de 1860 com a religião católica. Para Jean Louiner e St-Fort (2016), "a Concordata de 1860 representa um passo significativo no processo de adoção do modelo educacional francês" já que os líderes haitianos sempre almejavam seguir os passos dos Estados ocidentais. Essa assinatura também marca o início da privatização da educação no Haiti.

A chegada dos metodistas como uma seita protestante ao Haiti por volta de 1939 fortaleceu as relações entre essas duas seitas religiosas, ao mesmo tempo em que representava um equilíbrio de forças religiosas na educação haitiana. No entanto, essa situação não diminuiu verdadeiramente as desigualdades nem garantiu o acesso à educação no país. Daí a preocupação do antropólogo Laennec Hurbon (2004) ao especificar: "a educação, há muito tempo nas mãos de freiras, tem justificado ideologicamente desigualdades" (p.317).

Na verdade, sob os governos dos primeiros líderes e fundadores da nação haitiana, foram lançadas as bases do sistema educativo haitiano. Contudo, o acesso à educação não foi garantido a todos os jovens em idade escolar. Este sistema baseava-se na lógica da desigualdade de oportunidades educativas. A aplicação de uma política educacional desigual gerou duas categorias de cidadãos. Por um lado, os filhos e filhas dos heróis do país, considerados “candidatos legítimos” à educação; de outro, os excluídos da escola, filhos de camponeses condenados ao analfabetismo e ao trabalho agrícola. E entre as crianças privilegiadas também existiam desigualdades de género: os rapazes podiam frequentar escolas públicas nacionais, as raparigas eram relegadas para escolas privadas. Por outro lado, neste sistema educativo foi reservado um lugar absoluto ao uso da língua francesa e da religião cristã, chamada a transmitir os valores da civilização ocidental; enquanto o uso do crioulo, língua falada por toda a população, foi subestimado.

2.2.3. Educação no Haiti durante a ocupação americana: (1915-1934).

De 1915 a 1934, os Estados Unidos ocuparam a República do Haiti, sempre usando as mesmas justificativas usadas pelas potências coloniais para justificar seus abusos em outros países. Durante esse período de ocupação, houve um rápido crescimento do ensino privado no Haiti (GENTILI et al., 2010). Dois períodos se destacaram no sistema escolar haitiano durante essa ocupação, de acordo com observadores. Um deles, de 1915 a 1922, representou um momento de resistência incansável contra uma reorganização escolar proposta pelos ocupantes. O outro, de 1922 a 1930, foi marcado pela imposição institucional de um serviço de ensino técnico e profissional (ST-FORT, 2016). Os defensores da educação pública se dividiram quanto à escolha de promover a educação técnica exigida pelos ocupantes americanos em detrimento da educação clássica. Durante esse período, os Estados Unidos procuraram reorganizar o sistema educacional haitiano de acordo com seus próprios interesses. Charles Tardieu enfatizou (1989) que

O ocupante adotará uma estratégia multifacetada; as forças de ocupação tentarão neutralizar a educação pública haitiana. O assédio administrativo, as recusas de atribuição ou aprovação do orçamento, o bloqueio sistemático de qualquer iniciativa haitiana destinada a melhorar os serviços educacionais ou a criar (escolas normais, escolas industriais, escolas profissionais agrícolas) fazem, de fato, parte dessa estratégia que visa a aquisição de autoridade pública. Educação pelo ocupante (TARDIEU, 1989, p.33).

Portanto, o sistema educacional tinha a função de consolidar o domínio político e econômico do país pelo ocupante, impondo-se com total liberdade.

Naquela época, a causa da educação no Haiti representava, para os nacionalistas, a luta pelo direito à autodeterminação. Em contraste, as reformas educacionais introduzidas pelos Estados Unidos frequentemente atendiam às necessidades das empresas americanas e do mercado de trabalho. Os programas de educação técnica foram geralmente concebidos para atender às necessidades das indústrias americanas.

Após a retirada das tropas americanas (agosto de 1934, durante o governo de Sténio Vincent), uma nova constituição foi ratificada em 1935. O artigo 11º afirmava que

O ensino é gratuito. A liberdade de educação é exercida sob controle e supervisão do Estado, nos termos da lei. O ensino primário é obrigatório. O ensino, até o ensino secundário inclusive, é gratuito, sem prejuízo das condições de ingresso estabelecidas na lei. Os estabelecimentos superiores estaduais estão abertos a jovens que cumpram as condições previstas na lei e nos regulamentos (HAITI, 1935).

Em 1941, Maurice Dartigue foi nomeado Ministro da Educação, cargo que ocupou até 1945. Durante sua gestão, ele tentou criar um corpo docente competente e programas de desenvolvimento para o pessoal escolar, o que ficou conhecido como "reforma Dartigue". Durante seu mandato, houve avanços significativos na educação, sendo considerado excepcional em seu compromisso com a educação haitiana, (JOINT; 2006). Uma das primeiras iniciativas de Dartigue foi criar um boletim anual relatando as realizações do Ministério da Educação Rural. No primeiro número, ele destacou a natureza excepcional de seu trabalho. Ele escreveu:

Esta é a primeira vez que a organização educa haitianos de maneira metódica, honesta e concisa por haitianos. [...] é a primeira vez que um presidente se posiciona e, apesar dos ataques, apoia o trabalho do serviço. É a primeira vez que existe um sistema baseado numa filosofia, numa ciência e que leva em conta as necessidades do povo haitiano. Esta é a primeira vez que os professores são escolhidos por meio de concurso, que os jovens gastam o seu próprio dinheiro para estudar no estrangeiro e regressam mais bem preparados para contribuir para as reformas (ST FORT; 2016, p. 21).

Sob sua gestão, Dartigue procurou reformar o sistema educacional haitiano de forma abrangente. Como Charles Tardieu observou, Dartigue lançou a reforma educacional mais importante do Haiti, abordando todos os setores e utilizando todos os meios disponíveis para resolver os problemas de várias perspectivas.

Após a ocupação americana, observou-se um aumento no número de escolas católicas durante os anos 1940-1950, com a chegada de novas religiosas, professores e estrangeiros (JOINT, 2006).

Devido à situação sociopolítica do país (de outubro de 1945 a outubro de 1957), nenhum ministro conseguiu permanecer à frente do Ministério da Educação Nacional por mais de dois anos letivos. Assim, as ações deste ministro não tiveram continuidade, e o sistema ainda enfrenta certas deficiências, especialmente em relação aos professores qualificados, e persistem algumas desigualdades, com a população rural ainda sub-representação nas salas de aula.

2.2.4. Educação no Haiti no período da ditadura: (1957-1986).

François Duvalier, presidente do Haiti de 22 de outubro de 1957 a 21 de abril de 1971, ascendeu ao poder em nome da classe média e da massa de negros analfabetos. Ele personificou a Negritude¹⁷ à sua maneira, confrontando as elites econômicas e intelectuais, assim como as forças armadas. Para consolidar seu poder, criou em 1959 a milícia Voluntários de Segurança Nacional (VSN), popularmente conhecida como "tontons macoutes". Na prática, os Tontons Macoutes estiveram envolvidos em atos de extorsão e corrupção nas escolas, o que contribuiu para a deterioração do sistema educacional no Haiti. Encontramos estudantes convertidos em "tontons macoutes", envolvidos na vigilância e repressão de estudantes que criticavam o regime ou tentavam organizar movimentos de protesto. Estudantes suspeitos de serem opositores políticos ou apoiadores da oposição frequentemente eram presos, torturados e assassinados. A criação de milícias estudantis sob o regime teve um impacto negativo no sistema educacional haitiano, incentivando a violência, repressão e corrupção nas escolas, contribuindo para a deterioração da qualidade da educação.

Sob o regime de Duvalier, a educação era vista como uma ferramenta política para fortalecer o poder e controle do regime. O Estado implementou políticas educacionais destinadas a reforçar a doutrinação e impedir a formação de líderes independentes e críticos. Os programas educacionais foram concebidos para promover a ideologia do regime e o culto à personalidade em torno dos Duvalier. Ao contrário da administração de François Duvalier na gestão das políticas educacionais no Haiti, durante o governo de Jean-Claude Duvalier (1971–1986), a política educacional foi marcada por alguns esforços para melhorar a qualidade da educação e aumentar o acesso à educação para todos. No entanto, esses esforços foram limitados e insuficientes para resolver os problemas estruturais persistentes no sistema.

¹⁷ Definição do dicionário Larousse: Conjunto de valores culturais e espirituais reivindicados pelos negros como seus; consciência de pertencer a esta cultura específica. (O termo “negritude” apareceu pouco antes de 1935 nos escritos de Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire e Alioune Diop.)

As principais ações realizadas pelos Duvaliers nesta área incluíram o decreto de 13 de outubro de 1958, que revisou o regulamento dos exames do Certificado de Estudos Primários (CEP) e do Brevet Elemental; o decreto de 21 de dezembro de 1959, que criou na Seção de Artes no Ministério da Educação Nacional; o decreto de 6 de dezembro de 1960, que transformou a Universidade do Haiti em uma instituição "estadual"; o decreto de 9 de outubro de 1973, que criou o Instituto Nacional de Formação Profissional (INFP) e o Centro Piloto de Formação Profissional (CPFP); e o decreto de 11 de setembro de 1974, que regulamentou o funcionamento das escolas particulares. No entanto, essas melhorias foram limitadas e não conseguiram resolver os problemas sistêmicos persistentes no sistema educacional.

2.2.5 Educação no período pós-ditatorial: (1986-2022).

Após os movimentos de protesto contra o regime Duvalier, em 6 de fevereiro de 1986, Jean-Claude Duvalier exilou-se na França. Isso levou ao estabelecimento de um novo governo provisório chamado Conselho de Governo Nacional (CNG), que vigorou de 6 de fevereiro de 1986 a 7 de fevereiro de 1988. É o início de uma nova era democrática no Haiti. No entanto, durante o período pós-Duvalierista, o Haiti viveu em uma constante agitação política, transitando entre ocupações, golpes de estado, embargos internacionais, intervenções militares americanas (1994; 2004) e missões de estabilização da ONU. Tudo isso teve impacto significativo na vida nacional, incluindo economia, saúde, infraestrutura, energia, educação, entre outros aspectos. Como observa Marc Maeschalck (2010, p.45),

o Estado haitiano é um Estado fantasma: é incapaz de garantir a segurança de seus cidadãos, de fazer cumprir a ordem pública, de exercer soberania sobre seu território, de proteger sua população, de processar criminosos, de manter suas prisões, de administrar a justiça, garantir o acesso à educação. Esta situação persiste diante de uma comunidade internacional permanentemente presente no território haitiano.

Na verdade, a nova constituição democrática foi ratificada por referendo em 29 de março de 1987. Um dos objetivos é assegurar o acesso à educação. Assim como nas constituições anteriores, está também contém uma série de artigos que tratam da educação, do ensino profissional e técnico, e da universidade. A Seção F desta constituição aborda o direito à educação, que é de responsabilidade do Estado, conforme os artigos 32 e 32-3:

O Estado garante o direito à educação. Assegura a educação física, intelectual, moral, profissional, social e cívica da população. O ensino primário é obrigatório, sob pena de sanções a serem determinadas por lei. Equipamentos clássicos e materiais didáticos serão disponibilizados gratuitamente aos estudantes" (HAITI, 1987, p.13).

Embora seja afirmado que o Estado garante o direito à educação, na prática, tem sido desafiador fazer cumprir o que está estipulado na Constituição. Desde a promulgação da Constituição de 1987 até os dias de hoje, apesar dos esforços empreendidos, o Estado haitiano não tem sido capaz de garantir o acesso à educação para todos, especialmente aqueles em áreas mais vulneráveis. Apesar das diversas reformas realizadas no Ministério da Educação Nacional, como o plano operacional (2010/2015) e o Spugo, ambos voltados para garantir o acesso equitativo à educação, ainda persistem desafios significativos.

SEÇÃO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Esta secção explora as políticas educativas no Haiti e descobri a suas implicações no acesso à educação. Em primeiro lugar fazemos uma breve análise da reforma de Bernard, depois do Plano Nacional de Educação e Formação (**PNEF 1996**), depois do Plano Decenal de Educação e Formação PDEF 2017-2027.

3.1. Conceito de Política Pública

O uso do conceito de "política pública" no campo das ciências sociais carrega diversos significados. Introduzido na linguagem da ciência política e administrativa europeia, o termo denota uma abordagem que emprega o poder político para resolver questões existentes. Derivado do conceito anglo-saxão das décadas de 1960 e 1970, “uma política pública é uma série de decisões ou ações coerentes, tomadas por diversos atores, tanto públicos quanto privados, que variam em recursos, vínculos institucionais e interesses. Seu objetivo é abordar de forma direcionada um problema definido politicamente como coletivo” (KNOEPFEL et al., 2006, p. 29).

Até a década de 1980, os termos "política governamental" e "política pública"¹⁸ eram utilizados de forma intercambiável (DYE, 1972). Na definição clássica de políticas, sempre encontramos elementos como atores e atividades, problemas e soluções. Portanto, políticas públicas consistem em um conjunto de atividades, ou até mesmo a ausência delas, realizadas por atores políticos, com o intuito de resolver problemas (LEMIEUX, 2002). Geralmente, políticas públicas envolvem medidas, planos, leis e comportamentos adotados pelo governo.

Para desenvolver tais políticas públicas, o Estado deve considerar diversos fatores, como as necessidades e expectativas dos cidadãos, restrições orçamentárias, prioridades nacionais e desafios globais. Além disso, é crucial que o Estado consulte partes interessadas e especialistas para garantir que as ações sejam embasadas em evidências e atendam às necessidades reais da sociedade. Após o desenvolvimento das políticas públicas, cabe ao

¹⁸ O termo política vem do adjetivo *Politikos* derivado de *polis* que designa tudo o que diz respeito à cidade, ao urbano, ao público, ao civil. As palavras “política” e “público” têm a mesma etimologia grega “polis” (cidade). A “polis” grega envolvia não apenas a reunião dos cidadãos, a cidade e seu entorno, mas também a “coisa pública” a politeia, o conjunto de atores e instituições que compõem a Cidade-Estado, as “medidas de um governo”. A Política de Aristóteles é considerada a pioneira neste assunto, porque introduz o debate sobre as formas de governo. Com o tempo, o significado grego da política como uma arte de boa convivência entre diferentes pessoas na cidade tornou-se cada vez mais um ideal acessível nas sociedades modernas e contemporâneas. A política é hoje considerada um campo dedicado ao estudo da esfera das atividades humanas até questões de Estado. (SHIROMA, et al, 2007).

Estado implementá-las e avaliá-las para assegurar que alcancem seus objetivos e atendam às necessidades para as quais foram criadas. Devido às implicações das políticas públicas no futuro da sociedade, ou seja, nas gerações futuras, qualquer teoria das políticas públicas deve explicar as inter-relações entre Estado, política e sociedade (SOUZA, 2006).

3.1.2 Política educacional

Como qualquer outra política pública, as políticas educacionais são, portanto, de responsabilidade do Estado. A escolha das decisões não é feita por um grupo abstrato, mas em correlação entre as forças sociais da sociedade que defendem um interesse comum (ARAÚJO; CECÍLIA, 2010). A política educativa refere-se a todas as orientações e decisões tomadas pelas autoridades públicas no domínio da educação, com vista à definição dos objetivos, meios e regras de funcionamento de todo o sistema educativo. É uma decisão política intencional e planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a modificar definitivamente o todo ou uma dimensão importante do processo educativo. De acordo com uma determinada concepção de futuro, certas políticas educativas podem responder a princípios que para alguns conduzem ao progresso e para outros não. (BARROSO, 2008).

Enquanto alguns neoliberais parecem pensar que os mecanismos de mercado podem garantir que os atores não estatais façam o que o Estado ou os cidadãos querem (ou deveriam querer), outros reconhecem que o Estado ainda deve estruturar e supervisionar o processo político público. Mesmo quando o Estado abandonou a sua intervenção direta, expandiu as suas tentativas independentes de controlar, coordenar e regular outras organizações. (MARCA, at all., 2006).

3.1.3 Política educacional no Haiti:

A tabela a seguir apresenta algumas reformas políticas educacionais desenvolvidas pelos nossos líderes nas últimas décadas. Começamos pela reforma de Bernard porque constitui uma revolução para o sistema educacional haitiano, esta reforma é considerada a mais importante que o sistema conheceu. Contentamo-nos em fazer uma breve análise destas reformas (plano). Mas o plano que mais nos chama a atenção é o de 2010/2015, que dará origem ao programa de educação universal gratuito e obrigatório (PSUGO). Porque este último constitui o objeto do nosso trabalho de investigação.

Tabela 1: Tabela que mostra as reformas da política educacional no Haiti desde a reforma de Bernard até 2022.

Data	Estrutura
1982	Reforma Bernard
Outubro de 1997	Início da implementação do Plano Nacional de Educação e Educação Treinamento (PNEF), um documento político que constitui um guia para Referência para todas as intervenções do Estado em matéria de Educação durante um período de dez anos (1997-2007)
Outubro 1997-2007	Implementação de um Plano Nacional de Formação (PNF) que apresenta as principais linhas estratégicas para a formação inicial e contínua dos vários agentes educativos intervenientes no sistema educativo (Professores, diretores de escola, orientadores educacionais e inspetores)
Ano 2000-2005	Criação de novas instituições dentro do MENFP para ajudá-lo Alcançar os objetivos de qualidade mencionados no PNEF. São eles: o Departamento de Currículo e Qualidade (DCQ), os centros Formação para escolas básicas (CFEF), escolas de aplicação básica/centros de apoio pedagógico (EFA/CAP)
Ano 2003	Estabelecimento de um programa-quadro de formação para agentes educativos ao nível do chamado ensino básico
2008-2015	Desenvolvimento de um programa de formação acelerada que visa aumentar o número de professores formados e capazes de intervir na implementação de um programa escolar Universal para crianças em idade escolar
Outubro de 2010	Implementação de um Plano Operacional 2010-2015 para a reformulação do sistema educativo, resultante do relatório GTEF.

Outubro de 2011	Estabelecimento de um programa de educação universal gratuito e Obrigatória (PSUGO) para matricular todas as crianças em idade escolar
Março de 2019	Política pública para a reorganização da educação não formal no Haiti

Fonte: elaborado pelo autor a partir de textos do Ministério de Educação Nacional do Haiti 02/05/2023

A-Reforma de Bernard

A mais significativa reforma educacional dos últimos 30 anos no Haiti foi introduzida em 1979 e implementada pela primeira vez em 1982. Esta reforma é conhecida como “Reforma Bernard”, em homenagem ao então Ministro da Educação, Joseph C. Bernard. Seu objetivo era unificar os sistemas educacionais rural e urbano, oferecendo uma educação mais adaptada às necessidades dos estudantes desses dois contextos. A meta geral da reforma era o desenvolvimento nacional, com a crença de que uma população mais instruída contribuiria para o crescimento econômico do país (PROU, 2009). Os cinco principais objetivos da reforma incluíam o estabelecimento da educação básica para todas as crianças em idade escolar até o ano 2000, a adoção do crioulo como língua oficial da educação, a reestruturação do ensino primário e secundário, a revisão da pedagogia e a adaptação dos currículos às experiências dos alunos como catalisador do desenvolvimento social e econômico.

A Reforma Bernard obteve algum sucesso ao instituir a educação bilíngue, renovar o currículo e reorganizar o sistema escolar; no entanto, o ensino em crioulo gerou controvérsias (PROU, 2009). Até hoje, a utilização do crioulo como língua de instrução é desigual em todo o sistema e não é plenamente apoiada por recursos educacionais ou competências dos professores (USAID, 2020a). Presos nesta reforma inacabada desde 1979 e em desacordo com as diretrizes internacionais, os líderes haitianos optaram por priorizar a educação básica em detrimento da educação secundária. Consequentemente, governos sucessivos tentaram imitar ou reproduzir esta reforma visando proporcionar ao país uma educação inclusiva; no entanto, infelizmente, a maioria das crianças haitianas não frequenta a escola e, aqueles que o fazem, muitas vezes enfrentam um sistema educacional precário.

B- Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF 1996)

O Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional está enfrentando dificuldades para implementar as reformas de sua política educacional ; ditadas por organizações internacionais muitas vezes, essas reformas são elaboradas após congressos para atender a uma demanda internacional, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Jomtien, Tailândia, março de 1990), que ocorreu no Haiti como uma oportunidade para avaliar o progresso alcançado no processo de democratização do acesso à educação e marcar um novo ponto de partida em direção ao ano 2000.

Essa conferência permitiu ao governo haitiano desenvolver o plano nacional de educação e formação, que busca definir as políticas e prioridades educacionais do governo para a década de 1997 a 2007. Podemos considerar isso como uma continuação da reforma de Bernardo. Este plano estabelece dez objetivos em quatro áreas, a saber: "fortalecer a qualidade da educação, expandir a oferta escolar, melhorar a eficiência externa e fortalecer a gestão" (CADET, 2003, p. 4). As ações desenvolvidas nessas áreas incluem "o desenvolvimento da política para a primeira infância, o Projeto Nacional de Educação das Meninas (PNEF), o estabelecimento de políticas transversais em termos de programas e materiais escolares e a reforma dos programas de ensino secundário" (CADET, 2003, p. 4). A principal estratégia para reduzir as desigualdades no sistema escolar é "aumentar o acesso à educação básica em todos os municípios, o que requer a construção de novas escolas" (CADET, 2003, p. 5).

É importante destacar que os objetivos do Plano Nacional de Educação e Formação 1997-2007 parecem coerentes. No entanto, na prática, eles se baseiam em imperativos contraditórios (ST FORT, 2013). Primeiro, o plano é essencialmente uma proposta de reforma da "infraestrutura física" das escolas públicas, representando 86,64% do orçamento estimado. Em segundo lugar, as fontes de financiamento do Plano Nacional de Educação e Formação não são claras. Além disso, de acordo com o diagnóstico técnico do funcionamento do sistema educacional haitiano, o investimento realizado pelas famílias é seis vezes superior ao gasto público.

Em um documento intitulado "Avaliação da Educação para Todos, 2000¹⁹", o ministério observou progressos consideráveis em várias áreas relacionadas à educação no Haiti. Isso inclui investimentos em infraestrutura, recursos humanos e materiais, visando promover a universalização do ensino básico. No entanto, o sistema ainda enfrenta muitos problemas.

¹⁹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219429> .

Especificamente, as dificuldades relacionadas ao acesso e à qualidade da educação ainda não foram superadas, e o abandono escolar continua sendo um grande desafio. A alfabetização entre jovens e adultos que não frequentam a escola continua sendo uma questão relevante (MENJS, 2000).

D- O Plano Decenal de Educação e Formação PDEF 2017-2027.

Este documento foi desenvolvido para atender às necessidades educacionais da população haitiana. Este plano define três (3) áreas de intervenção: “acesso à equidade, qualidade à equidade e gestão” (MENP, 2017-2027, p.25). Para cada um desses eixos, são identificados programas específicos para atingir os sete (7) segmentos-chave do sistema educacional haitiano, a saber: primeira infância, pré-escola, ensino fundamental, médio, técnico e profissional, ensino superior e pesquisa, educação não formal. e alfabetização (MENFP, 2017-2027).

Este plano de execução, como todos os anteriores, já foi alvo de críticas. Embora sejam anunciadas metas ambiciosas, não existe uma estratégia clara para alcançá-las. Em primeiro lugar, pela falta de clareza relativamente às fontes de financiamento. Sem financiamento adequado e sustentável, será difícil implementar as reformas necessárias para melhorar o sistema educativo haitiano. Além disso, o plano não tem suficientemente em conta a formação e a remuneração dos professores. Os professores estão no centro de qualquer sistema educativo e a sua formação e remuneração são essenciais para garantir a qualidade da educação. No entanto, o plano não responde adequadamente a estas questões importantes. Por conseguinte, o plano não tem suficientemente em conta os desafios associados à gestão e à gestão do sistema educativo. Questões de corrupção e burocracia podem dificultar a implementação do plano e é importante ter estes fatores em consideração ao planear e implementar reformas e, finalmente, a questão linguística. Não contém um capítulo que trate definitivamente do projeto específico de planeamento linguístico que constitui um problema real na educação no Haiti. As “Orientações Estratégicas” do Ministério da Educação Nacional não fazem referência à necessidade de uma verdadeira política de ensino de línguas no Haiti.

Apesar destas críticas, o plano decenal para a educação no Haiti 2017-2027 pode ser considerado um dos passos importantes para melhorar o sistema educativo haitiano.

E- Política de educação não formal 2019

Com base na definição de um documento intitulado “Tipologia dos Centros de Educação Não Formal” da Secretaria de Estado da Alfabetização (SEA), este documento indica que:

Centros de educação não formal de jovens e adultos são estruturas educativas criadas e/ou geridas pelo Estado central, pelas autoridades locais ou por instituições privadas, com o objetivo de permitir que jovens e adultos de ambos os sexos, com 15 anos ou mais, alcancem competências básicas em crioulo ou qualquer outra língua, bem como competências profissionais e habilidades para a vida (MENFP, 2019).

A Política Nacional de Educação Não Formal no Haiti de 2019 estabelece os seguintes objetivos principais:

- Estabelecer um sistema de aprendizagem capaz de aumentar o conhecimento e o potencial dos cidadãos;
- Facilitar a aquisição de todas as competências úteis e necessárias ao desenvolvimento dos cidadãos, tornando-os capazes de enfrentar os desafios da vida moderna;
- Tornar os cidadãos autônomos, produtivos, eficientes, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade haitiana (MENFP, 2019, p.29).

Esses objetivos, definidos pela política de educação não formal no Haiti, também estão alinhados com os objetivos estabelecidos pela Declaração de Incheon (2015), apoiada pela UNESCO, e pelo Plano Decenal de Educação 2017-2027. O MENFP está comprometido em promover, por meio de seu sistema, "educação inclusiva e de qualidade, onde cada indivíduo se beneficia do acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida".

Para alcançar esses objetivos, as ações devem ser bem coordenadas e demandam financiamento adequado. Assim, a política nacional de educação não formal prevê que outros fundos públicos adicionais do Estado sejam alocados para o financiamento do subsetor da alfabetização e da educação não formal. Especial atenção é dada ao Fundo Nacional de Educação (FNE), considerando que a alfabetização é um fator crucial para promover a coesão socioeconômica e reduzir a taxa de delinquência juvenil. O Haiti enfrenta um ciclo vicioso de desemprego, desigualdade e baixos níveis de educação, o que contribui para a anarquia e a violência, dificultando o crescimento econômico, a criação de empregos e perpetuando as desigualdades (MBD, 2015).

Apesar das reformas educacionais realizadas durante o processo de democratização da educação no Haiti, as expectativas da população ainda não foram plenamente atendidas. É

urgente que o Estado haitiano assumira suas responsabilidades para garantir o direito à educação dessas crianças. Como Azevêdo destaca:

[...] não podemos esquecer que a escola, e principalmente a sala de aula, são espaços onde se concretizam as definições de política e desenvolvimento que a sociedade se impõe como projeto ou modelo educativo implementado. A rotina escolar representa, portanto, o último elo de uma cadeia completa que se une para perseguir uma política, entendida aqui como programa de ação (AZEVEDO, at all., 2004, p.59).

Como entidade reguladora, o Estado desempenha um papel central no desenvolvimento de políticas públicas que apoiam as ações governamentais para alcançar objetivos previamente definidos, visando a plena satisfação dos cidadãos. As políticas públicas podem abranger diversas áreas, como educação, saúde, segurança social, meio ambiente, energia e indústria.

F- Educação das pessoas com deficiência

No Haiti, descrever globalmente a situação educacional das pessoas com deficiência é complexo. A Comissão de Adaptação Escolar e Apoio Social (CASAS), entidade do MENFP estabelecida pela Circular No 11:97 de 10 de dezembro de 1993, tem como missão assegurar a escolarização de todas as crianças em situação de vulnerabilidade e com deficiência, proporcionando-lhes o suporte necessário (CASAS, 2017). Após o terremoto de 12 de janeiro de 2010, o número de crianças com deficiência aumentou em cerca de 10% (MENFP, 2012). Apesar dos esforços de organizações nacionais e internacionais para lidar com esse problema de forma coerente. A legislação sobre a integração das pessoas com deficiência e as convenções assinadas e ratificadas pelo Haiti obrigam o Estado a tornar a educação acessível a esse grupo. No entanto, as práticas educacionais nacionais não promovem a inclusão de crianças com deficiência, deixando espaço para algumas organizações não governamentais cuidarem de parte dessas crianças marginalizadas, embora isso sozinho não resulte em soluções perfeitas.

Em 12 de outubro de 2019, um relatório das Nações Unidas afirmou que, do ponto de vista educacional, as pessoas com deficiência são largadas à própria sorte na sociedade haitiana, o que as leva a serem marginalizadas, sofrendo preconceito e estereótipos. Assim, sua educação permanece incerta e seu futuro é completamente prejudicado. Além disso, aqueles que frequentam a escola não estão verdadeiramente seguros, sofrendo maus-tratos e discriminação, o que impede sua plena integração no sistema educacional e na sociedade haitiana.

No entanto, o artigo 32 da Lei de 13 de março de 2012 sobre a integração das pessoas com deficiência²⁰ no Haiti estabelece claramente que "o acesso à educação é garantido a todas as pessoas com deficiência. É proibida a exclusão do sistema educacional com base na deficiência", e o artigo 33 dessa mesma lei afirma que "as pessoas com deficiência física têm acesso livre às escolas públicas e privadas. O MENFP deve garantir o cumprimento desta disposição pelos responsáveis pelas escolas públicas e privadas". Além disso, o artigo 32-1 da Constituição haitiana de 1987 estipula que "a educação é responsabilidade do Estado e das autoridades locais". Outros instrumentos jurídicos internacionais, como a Declaração de Salamanca e o Quadro de Ação para a Educação e Necessidades Especiais de 1994, impõem a cada país signatário a obrigação de atender às necessidades educacionais de todas as crianças. O Haiti comprometeu-se a fornecer educação inclusiva no país (UNESCO, 1994).

Portanto, os dois Pactos Internacionais de 1966²¹ das Nações Unidas obrigam o Estado a tornar a educação acessível a todos, sem discriminação e preconceito, em todo o território nacional. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD), adotada em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e em vigor desde 3 de maio de 2008, ratificada pelo Parlamento haitiano em 12 de março de 2009, defende o pleno acesso e desfrute igualitário dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo sua participação na vida social, econômica, política e cultural. O artigo 24²² desta convenção garante o direito à educação e à inclusão de todas as crianças sem qualquer discriminação. Finalmente, de acordo com o artigo 276.2 da Constituição de 1987, os tratados, convenções ou acordos internacionais, uma vez sancionados e ratificados de acordo com as formas prescritas na Constituição, tornam-se parte da legislação do país e revogam todas as leis contrárias a eles.

3.2. Legislação haitiana e o direito à educação

Desde tempos antigos até os modernos, a educação permanece como uma necessidade inegável. Como disse Danton: "Após o pão, a educação é a primeira necessidade de um povo". Assim como o corpo humano requer pão para nutrição, o ser humano necessita de educação

²⁰ <http://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/loi-portant-sur-l%C2%B4integration-des-personnesthandicapees.pdf>

²¹ Em 16 de dezembro de 1966, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou dois pactos em sua resolução 2200 A (XXI) o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (ICCPR) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Esses dois pactos completam e reforçam a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

²² <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

para funcionar plenamente. Contudo, é crucial questionar sobre qual tipo de educação estamos falando e com qual propósito. Para quem é direcionada? Quem é responsável por sua implementação?

De fato, a educação é um direito de todos, sem discriminação ou restrições de tempo e espaço para seu exercício. Esse direito é reconhecido em numerosos tratados internacionais de direitos humanos, mas os textos que definem mais completamente o conteúdo e o âmbito deste direito são a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos, os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)²³ e o Convenção sobre os Direitos da Criança. O Artigo 13.1 do PIDESC especifica que

Os Estados Partes deste Pacto reconhecem o direito de todas as pessoas à educação. Concordam que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve permitir a todos desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades de manutenção da paz das Nações Unidas.

E, artigo 29.1 da Convenção sobre os Direitos da Criança, os Estados Partes

concordam que a educação de uma criança deve ter como objetivo: (a) Promover o pleno desenvolvimento da personalidade da criança e o desenvolvimento dos seus dons e capacidades mentais e físicas até ao seu pleno potencial; (b) Inculcar nas crianças o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, bem como pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; (c) Inculcar na criança o respeito pelos seus pais, pela sua identidade, pela sua língua e pelos seus valores culturais, bem como o respeito pelos valores nacionais do país onde vive, do seu país de origem e das diferentes civilizações dela; (d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todos os povos e grupos étnicos, nacionais e religiosos, e com os povos de origem indígena; (e) Inculcar nas crianças o respeito pelo ambiente natural.

A educação é não apenas um direito fundamental, mas também essencial para a realização de outros direitos humanos. No âmbito do PIDESC, a concretização deste direito baseia-se em seis elementos fundamentais: a educação obrigatória (para o ensino primário) e gratuita e de qualidade em direitos humanos, a liberdade de escolha dos pais ou tutores das escolas, a possibilidade de pessoas físicas ou jurídicas criarem e administrarem escolas, o princípio da não discriminação e a cooperação internacional. No entanto, a implementação da lei educacional é confrontada com grandes obstáculos como a pobreza, a discriminação, a privatização, a cooperação internacional insuficiente, que dita os decisores locais; de repente

²³Adotado em 10 de dezembro de 1948, contou com o apoio de todos os estados membros da ONU.

vemos o setor da educação a transformar-se numa instituição financeira e comercial, uma fonte de rendimento/lucro imediato acordos (GATS ²⁴ e TRIPS ²⁵) são a ponta de lança desta mercantilização.

No continente americano, vários artigos da Carta da Organização dos Estados Americanos (1948, última revisão em 1983 ²⁶) são dedicados ao direito à educação e à questão da educação. Os Estados Partes da referida Carta comprometem-se a implementar o direito à educação. O Artigo 49 especifica que os Estados signatários

Prestar especial atenção à erradicação do analfabetismo; reforçarão os sistemas de educação de adultos e de formação profissional e garantirão o usufruto dos benefícios da cultura para toda a população; também incentivarão o uso de todos os meios de divulgação para atingir esses objetivos.

Com efeito, para apresentar o quadro normativo do direito à educação no Haiti, é necessário referir-se aos instrumentos normativos internacionais nos quais o Haiti participou; depois, à Constituição que, no topo da hierarquia das normas, define as principais orientações do direito em todas as áreas; por meio de um inventário de diferentes textos legais, decretos-lei, convenções, decretos presidenciais, despachos ministeriais e decisões ministeriais. Na verdade, parece impossível compilar uma lista exaustiva de todas as normas internacionais relativas à educação. Limitar-nos-emos, portanto, a mencionar as normas mais importantes que abrangem diferentes aspectos do direito à educação.

- Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- A Convenção contra a Discriminação na Educação (UNESCO, 1960) (ratificada pelo Haiti em 15 de outubro de 1984)²⁷
- Artigos 28 e 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (adotada em 20 de novembro de 1989, entrou em vigor em 2 de setembro de 1990); e ratificado pelo Haiti em 8 de junho de 1995;
- A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (18 de dezembro de 1979) (ratificada pelo Haiti em 20 de julho de 1981);

²⁴OMC, Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, cf. www.wto.org/french/thewto_f/whatis_f/tif_f

²⁵OMC, Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio, cf. www.wto.org/french/thewto_f/whatis_f/tif_f/agrm7_f.htm

²⁶Veja www.oas.org/juridico/fran%C3%A7ais/charte.html#Chapter%20XXI

²⁷ A confirmação do Secretariado da UNESCO é aguardada após o recebimento de uma cópia do documento que certifica a ratificação pela República do Haiti http://www.ijdh.org/wp-content/uploads/2011/09/A_HRC_WG1.6_12_HTI_1_Haiti_F.pdf.

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006) (ratificado pelo Haiti em 12 de março de 2009);
- A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) (ratificada pelo Haiti em 1972);
- A Convenção sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das Suas Famílias (ratificada pelo Haiti em 5 de dezembro de 2013);
- Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Idade Mínima (26 de junho de 1973) (ratificada em 14 de maio de 2007);
- A Convenção nº 182 da OIT sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil, adotada em 17 de junho de 1999, também chamada de Convenção nº 182, Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil, foi ratificada pelo Haiti em 14 de maio de 2007.

Internamente, nas diversas constituições, desde a criação do Estado da República do Haiti em 1804, os nossos líderes deram especial ênfase ao direito à educação; a constituição de março de 1987 alterada em 2012; e a lei de 8 de maio de 1989, conhecida como lei orgânica do Ministério da Educação Nacional, Juventude e Desportos, é a que mais consagra o artigo relativo ao direito à educação (MENJS) (MENFP, 2007). Os outros textos oficiais que definem as políticas educacionais no Haiti são os seguintes (BOUCHEREAUX, 1933; MENFP, 2007, 2012; MENFP e UNESCO, 2016; TARDIEU, 2016). A Secção F trata explicitamente da educação e do ensino. Artigos 32, 32-1; 32-2; 32-3; 32-4; 32-5; 32-6; 32-7; 32-8; 32-9; 32-10; 33; 34; 34-1 (HAITI, 1987)

As tabelas a seguir referem-se aos vários textos legais que regem as ações dos líderes haitianos em questões do direito à educação desde a concordata de 1860.

Tabela 2: Textos normativos ao estabelecimento da educação no Haiti

Data de publicação dos textos normativos ou estabelecimento de estruturas	Conteúdo e espírito dos textos jurídicos, estabelecimento de estruturas
Concordata de 28 de março de 1860	Convenção entre o Papa Pio IX e o Presidente Fabre Nicolas Geffrard sobre a religião católica, incluindo uma seção sobre educação
A lei de 18 de outubro de 1901	Legislação básica sobre educação pública
A lei de 3 de setembro de 1912	Ensino primário obrigatório

Lei de 26 de março de 1943	Controle das condições sanitárias em escolas e faculdades.
Decreto de 8 de dezembro de 1960	Obrigação do pai e da mãe ou de qualquer responsável pelo menor de mand�-lo para a escola
Decreto presidencial de 22 de dezembro de 1971	Cria�o de lares para crianças.
Decreto de 16 de janeiro de 1979	Declara�o dos Direitos da Criança
Decreto de 23 de dezembro de 1995	Conven�o sobre os Direitos da Criança, 1992.
Lei de 10 de setembro de 2001	Proibi�o de castigos corporais a crianças

Fonte: elaborado pelo autor a partir de textos normativos nacionais que garantem a gestão do sistema de ensino e a qualidade do ensino 02/05/2023

Tabela 3: Textos normativos nacionais que garantem a gestão do sistema educativo e a qualidade do ensino.

Data de publica�o dos textos Padrões ou decisões	Conteúdo e espírito dos textos
Decreto de 11 de setembro de 1973	Decreto que regulamenta o funcionamento das escolas particulares
Lei de 19 de setembro de 1979	Lei que autoriza o uso do crioulo nas escolas como objeto e ferramenta educacional
Decreto de 30 de março de 1982	Decreto que organiza o sistema educacional haitiano com o objetivo de oferecer Igualdade de oportunidades para todos e para refletir a cultura haitiana
O decreto de 15 de outubro de 1984	Efeito do texto da Conven�o de Paris de 15 de dezembro de 1960 contra a discrimina�o ²⁸ na educa�o

²⁸De acordo com o artigo 1  da Conven o de 15 de dezembro de 1960, "discrimina o" inclui qualquer distin o, exclusão, limita o de preferência que, com base na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, situa o econ mica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou prejudicar a igualdade de tratamento em matéria de educa o e, em particular, 1) negar a uma pessoa ou grupo o acesso a vários tipos ou graus de ensino; 2) limitar a educa o de uma pessoa ou grupo. Agrupar em nível inferior; (3) sujeito às disposi es do Artigo 2 desta Conven o, estabelecer ou manter sistemas ou estabelecimentos educacionais separados para indivíduos ou grupos; ou 4) colocar uma pessoa ou grupo numa situa o incompatível com a dignidade humana. » (PIERRE, 2012, p.500).

Lei de 23 de outubro de 1984	Educação Nacional
Despacho de 29 de outubro de 1984	Lei que adapta as estruturas orgânicas do MENFP à Novas realidades sociopolíticas
Lei de 19 de novembro de 2007	Lei que cria o Gabinete Nacional de Parceria Educacional (ONAPE) e governar a operação
8 de agosto de 2013	Circular ministerial que fixa propinas nos estabelecimentos públicos
12 de março de 2012	Lei relativa à integração de pessoas com deficiência.
13 de fevereiro de 2014	Despacho que estabelece o estatuto especial do pessoal docente do Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional
26 de agosto de 2014	Despacho relativo à reforma do funcionamento dos estabelecimentos de ensino
11 de setembro de 2014	Portaria Ministerial que cria uma Comissão Nacional para Reforma Curricular (NRC).
17 de junho de 2015	Lei que estabelece o Gabinete Nacional de Parceria para a Educação (ONAPE).
22 de setembro de 2017	Lei que institui, organiza e opera o Fundo Nacional de Educação (FNE)
Lei de 21 de maio de 2018	Reorganizar e modernizar a formação técnico-profissional
O decreto de 30 de junho de 2020	Sobre a organização e funcionamento do ensino superior e da investigação científica
2021	Marco de orientação curricular do sistema educacional haitiano (COC). <i>Haiti 2054</i>
Decreto ministerial de julho de 2022	Criação da Comissão Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CoNaSTI)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de textos normativos nacionais que garantem a gestão do sistema de ensino e a qualidade do ensino 02/05/2023.

Essas tabelas referem-se aos diferentes textos legais que regulam a atuação dos líderes haitianos em relação ao direito à educação. Antes do terremoto de 2010, cerca de 500.000

crianças em idade escolar estavam fora da escola e 25% das áreas rurais não tinham escolas (IMA, 2011). Além disso, dois terços dos estabelecimentos secundários e profissionais concentram-se nas grandes cidades e mais particularmente nas capitais. Essa incapacidade favoreceu o desenvolvimento descontrolado do setor privado de ensino com uma taxa de 85%; o estado assegura apenas 15% da educação em todo o território nacional e a oferta escolar privada é financiada pelas famílias.

Se os esforços feitos nos últimos anos pelo poder público para democratizar o acesso à educação e permitir o aumento de crianças na escola, nem por isso permitiram erradicar o fenômeno da evasão escolar. De fato, em seu relatório de monitoramento da Educação para Todos (EPT), a Unesco mostrou que o Haiti conseguiu reduzir para mais da metade de crianças que nunca foram à escola, entre 2000 e 2012 (UNESCO, 2015). Por seu turno, o Plano Decenal de Educação e Formação (PDEF) elaborado pelo MENFP em 2018 também converge no sentido de melhorar o número de crianças a frequentar a escola, assumindo que a taxa líquida de escolarização (TLE) passou de 68,10% em 2010-2011 para 77% em 2015-2016 de acordo com o censo de 2015-2016²⁹. A tendência de aumento de crianças com acesso à escola básica observada nos estudos consultados não impediu que o fenômeno da evasão escolar continuasse a preocupar a sociedade haitiana por sua dimensão. Até porque o trabalho dos pesquisadores Gérard e Pilon (2015) permite tomar com cautela as estimativas feitas sobre a quantidade de crianças na escola, uma vez que esses resultados podem ser distorcidos por fatores como a evasão escolar e repetição. Também deve ser mencionado que o Haiti é frequentemente atingido por desastres naturais como furacões, ciclones; ou mesmo movimentos de manifestações político-sociais que impedem todas as tentativas de retorno à escola.

Tomamos como exemplo o início do ano letivo 2019-2020 que estava originalmente programado para ocorrer de 9 de setembro a 1º de julho, mas o primeiro período foi interrompido em cerca de 9.600 escolas (54%) pelas manifestações do movimento do país bloqueado (*peyi lòk*³⁰ em crioulo) em norte, oeste e sul do país (MENFP, 2020c). Naquela época, os estudantes não podiam ir à escola devido à grave situação sociopolítica do país. Esse clima completamente deletério afetou muito as crianças em idade escolar e seus pais que, em diversas ocasiões, preferiram não mandar seus filhos à escola para mantê-los seguros em casa. Em seguida, foi divulgado um calendário revisado, prevendo o início do ano letivo em 2 de

²⁹ <https://docplayer.fr/197823336-Resultats-du-recensement-scolaire.ht ml>

³⁰ A denominação (*peyi Lok*; país bloqueado em português) dá ao movimento de manifestação da oposição política que paralisa quase todas as atividades nos departamentos do norte, oeste e sul do país.

dezembro e término em 17 de julho, com 147 dias letivos. Então, em março de 2020, a pandemia de Covid-19 forçou as escolas haitianas a fechar novamente; o MENFP lançou um plano de resposta do setor da educação³¹ que pode dar uma resposta para lidar com o Covid-19.

O plano tem dois objetivos gerais 1. “Organizar a resposta do setor da educação à Covid-19 implementando um conjunto de ações susceptíveis de reduzir o impacto da crise no setor” 2 “Preparar o regresso às aulas após a crise” (MENFP, 2020b, p.4). Em seguida, o governo lançou um programa de educação a distância, uma plataforma digital de aprendizado chamada PRACTIC (pratic.menfp.gouv.ht), além de aulas transmitidas pela televisão e rádio estatais e anunciou sua intenção de distribuir materiais impressos. No entanto, a educação tem sido de difícil acesso para crianças e jovens que não têm acesso à Internet, que constituem a grande maioria da população escolar e estudantil. De fato, de acordo com um relatório da União Internacional de Telecomunicações e da Unicef³², 79% das crianças em idade escolar no Haiti não têm conexão com a Internet em casa (UNICEF, 2020). Muito antes da pandemia, uma coorte crescente de jovens haitianos sofria com a falta de acesso a oportunidades digitais que os equipariam com habilidades fundamentais, transferíveis, profissionais e empreendedoras para poderem viver na economia do século 21 de hoje. Em um país como o Haiti, a exclusão digital é extremamente pronunciada e perpetua as desigualdades que dividem as comunidades. Crianças e jovens das famílias mais pobres e dos estados rurais e de baixa renda ficam ainda mais para trás de seus pares e quase não têm como alcançá-los.

³¹ efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/haiti_ministere_education_plan_response_covid-19.pdf

³² Unicef, “79% das crianças em idade escolar no Haiti não têm acesso à Internet em casa, de acordo com um novo relatório da UNICEF e da UIT”, Comunicado de imprensa, 10 de dezembro de 2020. <https://www.unicef.org/haiti/communiqu%C3%A9s-de-presse/79-des-enfants-en-%C3%A2ge-daller-%C3%A0-l%C3%A9cole-en-ha%C3%Afti-nont-pas-acc%C3%A8s-%C3%A0-internet-chez>

SEÇÃO 4: O PLANO OPERACIONAL 2010-2015 E DO PSUGO POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO HAITI

Nesta seção, analisamos as influências neoliberais na configuração do Plano Operacional (2010/2015) que conduziu ao programa de educação universal gratuita e obrigatória (PSUGO). Para isso, apresentamos o que é o Neoliberalismo, sua influência na educação e contextualizamos o PO e, em seguida, a política de financiamento do Psugo.

A educação é compreendida na evolução econômica, social, política e cultural de uma sociedade marcada por afirmações, evidências, referências e dispositivos que se relacionam com o neoliberalismo. A obra de Laval (2003), que afirma em seu título que "a escola não é uma empresa", coloca a questão nestes termos:

Será uma questão de adaptação mais ligada à economia capitalista e à sociedade liberal, uma adaptação que cada vez mais põe em perigo a autonomia da instituição educativa, mas que não a destruiria, ou estamos diante de um mercado mais determinado no sentido da liquidação da escola enquanto tal? (Laval, 2003, p. 13).

A escola, que deveria ser o local de formação dos cidadãos onde se trata as noções de valor, relações interpessoais e saberes para a transformação da sociedade, na lógica neoliberal mudou seu significado. "Deixou de ser o local de assimilação e frequência de grandes narrativas, forjando personagens estáveis para situações sociais bem definidas, é um lugar de formação de personagens adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante" (Laval, 2003, p. 41-42). Esta mudança marca o fim dos propósitos da escola como instituição soberana; tornou-se uma oferta de educação e formação em resposta a uma demanda social em um mercado marcado pelos valores da eficiência, desempenho, mobilidade, interesse, individualismo, sendo considerada uma instituição flexível, competitiva, empreendedora, adaptável ao projeto econômico neoliberal. (VEIGA-NETO, 2021)

4.1 Neoliberalismo

O neoliberalismo é uma corrente de pensamento político e econômico que se desenvolveu nas décadas de 1940 e 1960; essa doutrina ganhou força em meados da década de 1970, quando os partidos políticos conservadores adotaram seus princípios e os transformaram em programas políticos (por exemplo, Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos). A análise parte da ideia de que a grande depressão da década de 1930 não foi causada pelo capitalismo, mas pelas primeiras intervenções estatais que distorceram os mecanismos econômicos do mercado (HAYEK, 1944). Friedrich August von Hayek e Milton Friedman são

os dois principais intelectuais associados a esse movimento ideológico. Milton Friedman (1912-2006), menciona em seu famoso livro "Capitalismo e Liberdade" (1971) que

O mercado, contudo, restringe significativamente o âmbito das questões às quais devem ser dadas respostas políticas e, assim, minimiza a medida em que os governos devem estar diretamente envolvidos no jogo. [...]. Ao privar a autoridade política do direito de supervisionar a organização da atividade econômica, o mercado remove esta fonte de poder coercitivo. (FRIEDMAN, 1971, p. 30-31).

O neoliberalismo, como escola de pensamento, caracteriza-se pelo aumento das intervenções privadas nas esferas públicas, em nome da promoção da liberdade individual e da eficiência coletiva. Posteriormente, pela desregulamentação dos mercados, tanto ao nível da oferta como da procura; assim, o neoliberalismo busca reduzir os direitos sociais garantidos pelas políticas sociais, mas deseja um Estado forte para garantir os interesses do mercado e da propriedade privada, como na política, no comércio, na saúde, inclusive na educação.

O neoliberalismo cria um discurso que parecer favorável ao povo ao defender a retirada do poder do Estado nas chamadas áreas públicas, incluindo a educação, em nome da promoção da liberdade individual, da economia de mercado e da eficácia coletiva. O neoliberalismo utiliza o poder público não mais para facilitar o bom funcionamento do mercado ou para compensar falhas, mas para construir um quadro propício à concorrência (DESJARDINS, 2013). Caracteriza-se, entre outras coisas, pela limitação do papel do Estado e defende uma visão do empresário individual de si mesmo ou do capital humano que poderá desenvolver e concretizar se souber adaptar-se e inovar. Os defensores do neoliberalismo apresentam-no como objeto de consenso e sem alternativa. Suas consequências devem ser consideradas como fenômenos inevitáveis que devem ser aceitos. Autores como Christian Laval e Pierre Dardot (2016) nos mostram que: "O neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas um modo de vida, uma 'razão do mundo' que visa 'estender e impor a todos a lógica do capital' relações sociais a ponto de fazer delas a própria forma de nossas vidas" (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 10).

Portanto, como escola global de pensamento, o neoliberalismo não deixa de ter efeitos nos países da América Latina e das Caraíbas. A América Latina, por sua vez, é formada por dois blocos sub-regionais distintos: América Central e América do Sul, que inclui a Comunidade Andina - Colômbia, Equador, Bolívia, Peru, Venezuela - por um lado, Mercosul - Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Chile (PERCINEY, J. et al., 2022). Este subcontinente

conheceu um vago movimento neoliberal no final do século XX. Esta ideologia foi desencadeada no Chile desde meados da década de 1970, com a ditadura de Augusto Pinochet. Seu programa político optou pelo neoliberalismo, que defende a desregulamentação do comércio, a privatização das empresas públicas e a redução dos gastos sociais. O novo chefe de Estado, cercado por um grupo de economistas chamados Chicago Boys, implementou seus projetos políticos neoliberais desde o início de 1973. Posteriormente, essa doutrina econômica e política difundiu-se na Argentina na década de 1990 e por toda a região sob o programa Internacional do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) (DOS SANTOS, F. 2019)

4.1.1 Início da política econômica neoliberal no Haiti

No Haiti, as políticas neoliberais começaram a ser impostas abertamente na década de 1980). Após a revolução de 1986, em dezembro de 1990, o Presidente Jean-Bertrand Aristide chegou ao poder num contexto político global marcado pelo fim da Guerra Fria. Um mundo unipolar, orientado para o capitalismo na sua versão neoliberal. Mas o discurso político do novo chefe de Estado haitiano é contrário às ideias dominantes nessa época. Em sua agenda política, defende a reforma agrária e o aumento do salário-mínimo dos terceirizados. Mas as potências estrangeiras temiam as consequências destas eleições para os seus interesses. Os Estados Unidos estão particularmente preocupados e, como acontece frequentemente quando os seus “interesses estratégicos” são ameaçados, são postas em prática medidas radicais: apoiam um golpe de Estado para contrariar a abordagem de Aristide, apenas oito meses depois de ele ter prestado juramento; na noite de 29 para 30 de setembro de 1991, o presidente eleito foi deposto por um golpe de estado liderado pelo general Raoul Cedras. Após dois embargos da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do Conselho de Segurança da ONU, a situação econômica do país piorou.

Pouco depois, o projeto neoliberal criticado pelo Presidente Aristide foi retomado pelo novo governo de transição, com a nomeação de Lesly. Delatour (um Chicago Boy's) como Ministro da Economia, este último ordenou o fechamento de quatro fábricas públicas de açúcar.

Em 19 de setembro de 1994, Bill Clinton lançou a Operação “Restaurar a Democracia”. Dois mil soldados americanos desembarcaram no Haiti em 15 de outubro de 1994 acompanhados

por Bertrand Aristide para continuar o seu mandato, foi um retorno à ordem constitucional. Mas a que custo?

Assim que regressou à casa, as prescrições neoliberais foram impostas ao país. O Presidente Aristide assina o acordo da Ilha ³³ do Governador que submete a economia haitiana às Instituições Financeiras Internacionais (IFI), incluindo o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. (BID); as novas políticas públicas do novo chefe de Estado giram em torno das privatizações e da implementação de programas de ajustamento estrutural. Então, o modelo econômico neoliberal se consolidou no Haiti e continua sua trajetória até hoje. Para os neoliberais, as disposições legais implementadas para proteger a produção do país, como as elevadas tarifas alfandegárias, prejudicam o crescimento.

Entre privatizações, demissões e fechamento das 33 empresas públicas pertencentes ao Estado haitiano até 1996, assistimos ao declínio da produção local. Como parte de um plano de ajustamento estrutural, as autoridades haitianas baixaram as tarifas alfandegárias, de modo que o mercado nacional foi rapidamente invadido por produtos estrangeiros altamente subsidiados, especialmente provenientes dos Estados Unidos. Mas, no seguimento de um programa assinado com o FMI para o comércio de arroz em 1995, os direitos aduaneiros sobre o arroz caíram de 35% para 3%. O “arroz Miami”, vindo dos Estados Unidos, inundou tanto o mercado haitiano que este pequeno país alcançou o 4º lugar dos importadores de arroz americano. A queda dos direitos aduaneiros levou à descapitalização dos pequenos agricultores, o que transformou o país, autossuficiente até à década de 1980, num importador de arroz. Em 2008, o Haiti importou 82% do seu consumo de arroz. Como membro da Organização mundial do comércio (OMC); a liberalização comercial é o foco desta organização internacional nascida em 1995 para completar a dupla FMI/Banco Mundial e acentuar a desregulamentação da economia.

Como resultado, a administração pública foi incapaz de satisfazer as suas necessidades orçamentais e de financiar programas sociais que atendam às necessidades básicas da população, como saúde, habitação, infraestrutura, educação etc. Isto fortalecerá ainda mais a

³³https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/HT_930703_Accord%20of%20Governors%20Island.pdf

sua dependência de doadores internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outros em todas as áreas (CAZUMBÁ, at all., 2020)

As políticas econômicas neoliberais na educação no Haiti podem ser analisadas sob quatro ângulos;

1. *Privatização da educação*

Deve-se notar que a privatização do sistema educacional haitiano começou em 1860, sob o governo de Fabre Nicolas Geffrard, quando o Estado haitiano assinou (concordia de 1860) um tratado com a Igreja Católica para o desenvolvimento e criação de escolas em todo o país. A Igreja beneficia, do Estado, de grandes vantagens como fundos, subsídios para a remuneração dos professores.

A privatização da educação no Haiti levou a aumentos exorbitantes das mensalidades para os pais, tornando o acesso à educação cada vez mais difícil para as famílias de baixos rendimentos. Esta privatização é um fenômeno que afeta tanto o próprio significado do conhecimento, as instituições que deveriam transmitir valores e conhecimentos, como o próprio vínculo social.

1. *Redução dos investimentos públicos em educação.*

As políticas neoliberais levaram a uma redução do investimento público na educação, o que teve um impacto negativo no acesso e na qualidade da educação pública. A redução do investimento público na educação no Haiti é vista como uma medida para reduzir o tamanho do Estado e permitir que o sector privado desempenhe um papel mais importante na prestação de serviços educativos. Segundo a ideologia neoliberal, a competição entre escolas privadas deveria levar a uma melhoria na qualidade da educação, na medida em que os estabelecimentos seriam incentivados a oferecer melhores serviços para atrair estudantes e financiamento. Contudo, na prática, esta abordagem pode levar a uma série de consequências negativas, especialmente num país como o Haiti, onde as disparidades socioeconômicas são significativas. As reduções no investimento público levam à redução do acesso à educação para os grupos mais vulneráveis da população, exacerbando assim as desigualdades existentes.

Além disso, a dependência do sector privado para fornecer serviços educativos leva a uma segregação ainda maior entre aqueles que podem pagar uma educação de qualidade e aqueles que não podem, criando uma situação ainda mais dividida e injusta.

Em resumo, na lógica neoliberal, a redução dos investimentos públicos na educação no Haiti é vista como uma tentativa de promover a eficiência do mercado, o que leva a consequências prejudiciais para a equidade e o acesso à educação para todos os haitianos.

2. *Assimetria de qualidade entre escolas públicas e privada*

Na lógica da educação neoliberal, a assimetria de qualidade entre escolas públicas e privadas no Haiti é muitas vezes justificada ou até mesmo incentivada. Isso ocorre devido à ênfase na competição e na busca pelo sucesso individual, características centrais do neoliberalismo. Nesse contexto, as escolas privadas são vistas como instituições que operam de acordo com os princípios de mercado, onde a qualidade do ensino é considerada um produto a ser adquirido. Por outro lado, as escolas públicas são frequentemente subfinanciadas e sujeitas a uma série de restrições orçamentárias e políticas que limitam sua capacidade de oferecer uma educação de alta qualidade.

Essa assimetria é justificada sob a premissa de que a competição entre as escolas, estimulada pela escolha dos consumidores (ou seja, os pais e alunos), levará à melhoria da qualidade do ensino. No entanto, na prática, isso muitas vezes resulta em uma segregação educacional, onde os alunos de famílias com maior poder aquisitivo têm acesso a instituições de ensino de melhor qualidade, enquanto aqueles de origens socioeconômicas mais baixas são abandonados em escolas com recursos limitados e padrões mais baixos.

Portanto, na lógica da educação neoliberal, a assimetria de qualidade entre escolas públicas e privadas é vista como uma consequência aceitável do mercado educacional, onde a competição e a busca pelo lucro muitas vezes se sobrepõem ao objetivo de proporcionar uma educação equitativa e de alta qualidade para todos os estudantes.

3. *Desigualdades na educação.*

As políticas neoliberais exacerbaram as desigualdades educacionais no Haiti. As famílias mais pobres têm muitas vezes pouca escolha em relação às escolas que podem pagar, limitando o acesso a uma educação de qualidade. As crianças das zonas rurais também estão continuamente em desvantagem em comparação com as das zonas urbanas.

As estratégias neoliberais provocam em nossas escolas uma grande crise de cidadania. A educação torna-se um modelo de mercado, enfatizando a formação humana como uma necessidade de capital e uma redução de direitos e conhecimentos sociais, como pontua Gentili (1996)

a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera comercial, pondo assim em causa o seu carácter jurídico e reduzindo-a à sua condição de propriedade. É neste contexto que se concebe a noção de cidadania, por meio de uma reavaliação da ação do indivíduo como proprietário, como indivíduo que luta para conquistar (comprar) bens de diversas naturezas, fazendo parte dela a educação. O modelo neoliberal de homem é o cidadão privatizado, o empresário, o consumidor (Gentili, 1996, p.20-21).

Além de encorajar a competitividade e a meritocracia, o neoliberalismo transfere a responsabilidade e o custo da educação da sociedade para o indivíduo. O estudante, antes visto como cidadão em formação, seria substituído por um consumidor informado. A autoridade do professor não derivaria mais do conhecimento. Conhecimento e cultura seriam “bens”, reduzidos à sua única utilidade (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2010).

A lógica neoliberal, portanto, aplica métodos de gestão típicos do setor privado, modificando especialmente o papel econômico e político do Estado nos setores públicos ao abrir espaço para a privatização, a economia do conhecimento e a reprodução das desigualdades (LAVAL, 2011). Observa corretamente, a educação é concebida essencialmente como um serviço prestado à economia. De acordo com essa abordagem, não é a sociedade que garante a todos os seus membros o direito à cultura, mas sim os indivíduos que devem capitalizar os recursos privados cujo retorno futuro a sociedade garantirá (JOHSUA; DUPIN, 2009).

Assim, desde 1980 até hoje, o modelo econômico neoliberal imposto à população haitiana continua a prevalecer em todas as áreas. O sistema educacional haitiano tem como referência objetivos e práticas definidos por documentos internacionais emanados de diversas comissões e estruturas, incluindo a OCDE (1995, 1998) e a Unesco (1996); esses documentos são referências para definir, contextualizar e construir o pensamento educativo em um contexto político, econômico, social e cultural marcado pelo neoliberalismo.

Estudar as políticas educacionais de um país envolve compreender como as linhas de ação governamentais implementadas nos sistemas escolares adquirem um significado específico para a população, dependendo do contexto sociopolítico e do momento em que são implementadas (BARRET, 2011). Os imperativos da ideologia educacional neoliberal afetam o sistema educativo de quase todos os países do mundo, influenciando a natureza e a direção das reformas das políticas educacionais. O neoliberalismo constitui, assim, uma ideologia que não é apenas dominante, mas também indubitavelmente hegemônica no domínio político (ZAJDA; VISSING, 2010). Isso é evidente, por exemplo, no Plano Operacional 2010-2015, que iremos analisar.

4.2. Plano Operacional 2010-2015.

Em 12 de janeiro de 2010, a capital do Haiti, Porto Príncipe e seus arredores foram atingidos por um terremoto de magnitude 7.3 na escala Richter; o que causou pesadas perdas

humanas e materiais para as quais o Haiti não estava preparado e criou um estado de caos generalizado durante meses, até anos.

Relatórios do Estado haitiano, da Organização Internacional para as Migrações (OIM) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) indicam aproximadamente 222 mil mortes; mais de 300.000 feridos; 4.000 a 7.000 amputados; mais de 60 mil pessoas deslocadas; e cerca de 1,3 milhões de pessoas sem-abrigo que vivem em campos improvisados após o terremoto. Do ponto de vista material, mais de 20 mil casas foram danificadas e mais de 105 mil edifícios foram completamente destruídos; em Porto Príncipe, quase 90% das escolas foram destruídas; O terremoto causou danos superiores ao PIB do Haiti em 2009, de US\$ 7,804 bilhões. (PNUD, 2010; OIM, 2010).

De acordo com a informação disponibilizada pelo Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional (Menfp) no Plano Operacional 2010/2015, indica-se que “as infraestruturas do sistema público, que representam 6% da oferta escolar, estão 77% destruídas. A perda de vidas humanas é muito elevada: aproximadamente 38.000 estudantes, num total de mais de um milhão, 1.347 professores num total de 49.028 e 180 funcionários não docentes num total de 15.586.246 (MENFP, 2010). Estudos realizados após este evento mostraram que ele teve consequências humanas, sociais, materiais e econômicas desastrosas na vida das populações haitianas afetadas por este desastre (BAYARD, 2010; BECERRA, at all., 2010)

De acordo com a Pesquisa sobre evolução Condições de Vida após o Terremoto, (ESCVAM³⁴) publicada em 2014 pelo Instituto Haitiano de Estatística e Informação (IHSI), mostrou que o analfabetismo, especialmente entre adultos, é um problema agudo porque afeta 23% da população (34% nas zonas rurais, 10% na capital e 15% nas localidades secundárias). As desigualdades de gênero e intergeracionais são bastante marcantes. Assim, 28% da população feminina não sabe ler nem escrever, em comparação com 19% da população masculina. A taxa de analfabetismo entre os idosos (56 anos ou mais) é sete vezes superior à dos mais jovens (10-14 anos). Quase 60% dos haitianos não passaram do ensino primário e menos de 5% possuem diploma profissional ou concluíram o ensino superior.

É nesse contexto que se mobilizam os países chamados amigos do Haiti, as organizações não governamentais (ONG), a sociedade civil para agilizar a reconstrução do sistema educacional do Haiti. É neste contexto que apresentou à Nação o PO.

Nesse momento, vemos uma forte presença de organizações internacionais para financiar a educação pública ou privada. No entanto, como disse

³⁴Evolução das condições de vida no Haiti entre 2007 e 2012, O choque social do terremoto, IHSI. 2014.

O impacto da ajuda internacional no Haiti, apesar da sua aparente necessidade, constitui uma faca de dois gumes, na medida em que permite uma inegável expansão da oferta escolar, mas não permite que a democratização escolar seja suficientemente eficaz ou equitativa em relação aos objetivos declarados. Além disso, provoca paradoxalmente uma forma de distanciamento do Estado, que é altamente dependente desta ajuda para garantir à população um mínimo de serviço público, particularmente em termos de educação (PIERRE; BRESSON, 2021).

O mais importante é perceber como o Estado garante do bom funcionamento das instituições, contornar a situação e adotar as medidas necessárias para fazer face a esta situação desastrosa. Por outro lado, a incapacidade dos nossos líderes para prever e gerir a catástrofe, bem como a sua total dependência da ajuda externa, tornaram-se visíveis. Não existiam diretrizes para a gestão da ajuda humanitária nem um plano de emergência (CASTOR, at all., 2022).

Do ponto de vista da reforma educacional, o Plano Operacional (PO) planeja agir sobre três grandes males que corroem o sistema educacional haitiano: - a insuficiência e a distribuição desigual da oferta escolar predominantemente privada; - a má qualidade da oferta educativa e a baixa eficiência interna, resultando em taxas de sucesso acadêmico muito baixas e taxas de repetência e abandono relativamente elevadas; - a fragilidade da gestão do sistema educativo que impede o Menfp de desempenhar eficazmente as suas principais funções de regulação, planeamento e direção.

O plano operacional 2010/2025 tem quatro grandes capítulos: no primeiro capítulo, destaca as características marcantes que caracterizaram o sistema durante mais de dez anos após o lançamento do plano nacional de educação e formação em 1998: os fundamentos da sua refundação e a nova visão que norteia a refundação educacional. Estas características marcantes aplicam-se a todos os níveis de ensino.

O capítulo 2 traduz-se em ações concretas e nas principais recomendações do Gtef agrupadas em nove áreas de intervenção, cada uma das quais relacionada com um aspecto específico da revisão do sistema. Cada área de intervenção, por meio da estratégia que lhe está associada e das ações a realizar, indica as alterações a introduzir no sistema (disrupções necessárias, implementação de novas iniciativas) e as iniciativas inovadoras em curso cuja consolidação é essencial.

O Capítulo 3 do PO trata dos recursos financeiros necessários para a implementação do plano nos próximos cinco anos, que foram estimados globalmente em 4,3 mil milhões de dólares americanos, incluindo 67% em despesas correntes. O cenário de custos apresentado

assenta essencialmente na hipótese de um aumento prudente do crescimento econômico e da pressão fiscal do PDNA.

O Capítulo 4 implementa as medidas necessárias para garantir o sucesso do plano e permitir que todos os intervenientes no sistema desempenhem o seu papel plena e eficazmente no processo. Os órgãos de execução, cada um com um mandato específico, serão criados em três níveis: estratégico, tático (planeamento e coordenação) e operacional (implementação). A nível estratégico, será um Comité Estratégico Nacional (CSN) que, presidido pelo Ministro e reunindo altos funcionários e executivos do MENFP, garantirá o cumprimento das principais orientações do plano.

Para o nível tático, uma Comissão Técnica Nacional (CTN) que reunirá - entre outros - os diretores técnicos, assegurará, sob a copresidência do Diretor-geral do Ministério da Educação e do Diretor geral do INFP, a coordenação técnica da Implementação. Por último, as estruturas departamentais serão os principais órgãos operacionais responsáveis pela execução do PO no terreno. Tal como as direções técnicas, estas estruturas departamentais serão apoiadas por grupos de trabalho. (MENFP, 2010).

O PO conclui com a análise de determinados riscos cuja ocorrência é suscetível de dificultar a implementação. Entre estes riscos encontramos, em particular, financiamento insuficiente, fragilidades administrativas ou institucionais, resistência à mudança etc. Cada um destes riscos está associado a uma estratégia de mitigação para combatê-los ou reduzir ao máximo os seus efeitos (MENFP, 2010).

Com efeito, num quadro de previsão macro para a reconstrução do país, o plano é fortemente influenciado pelo pensamento neoliberal. Note-se que as recomendações do Gtef foram, por um lado, reorganizar a formação técnica e profissional (FTP) de forma a ter em conta as necessidades dos setores produtivos e, por outro lado, reorganizar as instituições que se ocupam da formação profissional num sistema de formação integrado orientado para o mercado de trabalho (MENFP, 2012). Para atingir tais objetivos, seria necessário implementar uma reorganização completa do subsector, incluindo novas formas de gestão, responsabilizando as empresas e transformando os centros de formação profissional com ofertas de formação dirigidas exclusivamente ao mercado de trabalho. O ambiente de emprego deve ser associado à gestão do PF, e a estrutura do órgão de governo do Instituto nacional da formação profissional (INFP) também deve ser modificada para uma nova definição de atribuições. (GABAUD, 2017).

Assim, o primeiro dia da Conferência Nacional sobre a qualidade da Educação no Haiti aconteceu de 8 a 11 de abril de 2014, dia marcado pela apresentação da avaliação parcial do Plano Operacional (PO), documento de referência estratégica para as ações do sistema nacional de educação para o período de 2010 a 2015. O diretor da Unidade de Planejamento e Coordenação de Projetos do Ministério da Educação Nacional, Sr. Bayard Lapommeray, destacou que foram feitos progressos. Por exemplo, de acordo com os resultados do censo escolar 2015-2015, a taxa líquida de matrícula (TNS) passou de 68% em 2010-2011 para 78% em 2015-2016 (MENFP, 2015-1016). Além disso, sublinhou várias razões que explicam o não cumprimento de todos os objetivos, sendo o mais importante o subfinanciamento do plano, que apenas beneficiou de 15% do valor desembolsado, dos 4,3 mil milhões de dólares necessários à sua implementação. Orçamento partilhado entre o Tesouro Público (49%) e parceiros financeiros técnicos, ONG (51%) (MENFP, 2014).

O Haiti é um dos países onde os pais gastam a maior parte dos seus rendimentos na educação dos seus filhos (SENANT, at., all, 2014). O apoio financeiro da ajuda internacional à educação também desempenhou um papel, favorecendo técnica e financeiramente certas atividades iniciadas, ou negligenciando outras de acordo com as suas próprias prioridades. Pierre Marcel Gabaud (20117, p. 34) disse que

O PO 2010-2015 [...] constitui uma ferramenta coerente e adequada em termos de objetivos estratégicos e programáticos para iniciar a modernização da educação no Haiti. No entanto, o PO era demasiado ambicioso, [...], especialmente porque havia falta de financiamento para um setor já subfinanciado.

Também não houve um período de adaptação gradual para os intervenientes, parceiros e beneficiários. Entre outras coisas, destacaram vários outros desafios, tais como a falta de instrutores qualificados, os baixos salários do setor público que não incentivam trabalhadores experientes a contratar instrutores, o subfinanciamento do setor e diferenças marcantes entre ambientes de formação, formação e produção. (PIERRE, 2014).

Não só a questão do financiamento incomoda o OP, mas outra crítica está relacionada com a questão linguística. O linguista-terminologista Robert Berrouët Oriol (2014, p.7) enfatiza que

Durante várias décadas desperdiçamos enormes recursos tentando implementar planos e reformas que sabemos de antemão estarem fadados ao fracasso, mas que dão a sensação de que estamos avançando, que ao avançarmos reformamos ou modernizamos o sistema.

Outro desafio que impede esta reforma é a questão do tempo. Por uma reforma destes critérios; não é óbvio pensar que o prazo foi relativamente curto face aos objetivos traçados e às atividades deles decorrentes, porque não foi previsto em 10 anos? pergunta Pierre Marcel Gabeau (2017). A instabilidade política no Haiti muitas vezes leva a inúmeras mudanças ministeriais, quando um ministro se adapta a um projeto já é substituído por outro que reiniciará todo o processo. Só durante o período de execução do PO, o MENFP reuniu-se com nada menos que três ministros. Além disso, a falta de comunicação do MENFP com as suas unidades internas ou descentralizadas que não tinham plena consciência da escala das tarefas ou atividades que os esperavam contribuiu para a incapacidade de atingir os objetivos (GABAUD, 2017).

Deve-se notar que muitas reformas nas políticas educacionais no Haiti, que trazem esperança à população mais vulnerável, foram desenvolvidas com objetivos específicos. Estas reformas, orientadas pelo espírito neoliberal, têm múltiplos impactos no sentido de criarem um impulso mediático considerável, mas os seus efeitos permanecem limitados no que diz respeito aos resultados obtidos em relação aos objetivos traçados. O plano apresenta uma visão neoliberal dos grupos dominantes, estabelecendo esse “espírito de empreendedorismo” (PIZOLATI, 2020). Assim, até à data, o Estado é incapaz de cumprir o seu dever de garantir o acesso à educação para todos, conforme prescrito pela Constituição de 1987. Como é o caso do plano operacional 2010/2015.

4.3 Programa de Escolaridade Universal Gratuita e Obrigatória.

O termo "Escolarização Universal" denota o compromisso político de proporcionar educação a todas as crianças em idade escolar, com especial atenção aos jovens que estão fora da escola. Em 1990, durante a conferência de Jomtien, na Tailândia, várias nações se reuniram para proclamar os Objetivos da Educação para Todos em nível global. No contexto do Haiti, desde 1987, a "escolaridade universal" tornou-se uma exigência constitucional, vista como uma ferramenta de modernização e democratização.

Assim, em consonância com esta perspectiva nacional e internacional de educação para todos, os governos de Aristide (1994-1996 e 2001-2004), seguidos por Préval (1996-2001 e 2006-2011), integraram no Ministério da Educação Nacional uma estrutura especial que aborda aspectos diferentes e complementares do problema da escolarização universal. Daí surgiram os primeiros programas de implantação de escolas em municípios: Programa de Escolarização

Universal (PSU); Programa Acelerado de Educação Integrada (PRONEI³⁵); Programa de Educação Acelerada (AEP). Estes projetos foram implementados em determinados departamentos do país (Oeste, Sul, Noroeste); apesar de sua abrangência, não poderiam ser alcançados sem um plano e um compromisso com a Educação para Todos integrados numa visão nacional que abrangesse todas as etapas e níveis de ensino e aprendizagem, desde a pré-escola até à universidade, incluindo o ensino técnico e profissional e a erradicação do analfabetismo (TARDIEU, 2016).

Em 2010, durante a campanha presidencial, o candidato Joseph Michel Martelly criticou os governos anteriores por não terem cumprido sua responsabilidade de tornar a escola primária gratuita e obrigatória, conforme o artigo 32 da Constituição de 1987, que afirma que "A educação é uma responsabilidade do Estado e das autoridades locais. Eles devem tornar a escola acessível a todos gratuitamente e garantir o nível de formação dos professores nos setores público e privado.", o candidato afirmou que, quando chegasse ao poder, implementaria este artigo da constituição.

Assumindo a presidência em 2011, o presidente de direita Michel Martelly, com base nas exigências da constituição, propôs uma nova política educacional denominada "Programa de Educação Universal Gratuita e Obrigatória (PSUGO)", cujo objetivo é "aumentar a oferta escolar e, assim, melhorar o acesso à educação básica (escola primária) para crianças em idade escolar (incluindo crianças em situação de rua e aquelas que nunca frequentaram a escola)".

Este novo programa acalenta a ambição de atingir a escolaridade ao longo de cinco anos 1 500.000 crianças dos 6 aos 12 anos por meio de uma estratégia tripla:

1. Cobertura estatal das despesas educacionais nas escolas primárias públicas.
2. Subsídios para Escola privadas
3. A criação e construção de novas escolas públicas.

Os beneficiários do programa estão divididos em cinco grupos:

Grupo A: reúne crianças dos 6 aos 12 anos distribuídas por oito departamentos (Norte, Nordeste, Noroeste, Centro, Nippes, Sul, Sudeste, Grand 'Anse) que vão à escola pela primeira vez;

Grupo B: reúne crianças do 1º ano básico dos departamentos Ouest e Artibonite que poderão beneficiar de subsídio em escolas não públicas

³⁵ MENFP, 2015. No orçamento 2014-2015, o PRONEI (PIENASECO PAE) aparece ao lado do PSUGO por um montante de 100 milhões de gurdas.

Grupo C: reúne os estudantes das escolas do 1.º e 2.º ciclo onde serão eliminadas as contribuições escolares;

Grupo D: reúne escolas não públicas que recebem crianças de bairros desfavorecidos do 1º, 6º ano básico que receberão um subsídio de mensalidade de cerca de 4.000 gourdes;

Grupo E : reúne crianças de diferentes departamentos, apoiadas por parlamentares e subsidiadas pelo Estado.

Por outro lado, não se trataria apenas de tornar o ensino básico gratuito e obrigatório, mas também de melhorar e garantir a qualidade do ensino oferecido às crianças. Além disso, para além do apoio à escolaridade que representa o polo do Psugo; este último prevê também outras áreas de ação como o recrutamento e formação de professores, o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos, a formação de conselheiros educativos e o estabelecimento de mecanismos de controlo e gestão de qualidade nas escolas.

Reforçado por programas sociais como “Ede Pèp” (ajuda o povo) Kore etidyan³⁶ (apoia estudante) ti manman Cheri³⁷ (mãezinha querida), Kore andikape (apoia pessoas com deficiência)”, considerados ineficazes, são financiados por esses fundos das operações de distribuição de livros escolares e kits escolares e dos programas de alimentação escolar do programa nacional de cantinas escolares (PNCS), o Psugo espera aumentar a taxa de matrícula e frequência escolar, mas também reduzir consideravelmente a taxa de abandono escolar. Uma questão importante deve ser colocada: qual a fonte de financiamento do Psugo?

Assim, os mecanismos inovadores de financiamento nacional do sistema educativo haitiano ainda representam uma fonte inegável de esperança num contexto marcado por necessidades cada vez mais prementes face à grande dependência da ajuda internacional, embora esta tenda a diminuir. Argumentos Charles Tardieu (2016)

É assim que o governo se insere numa política económica de inovação. No entanto analisamos nestes termos que

A promoção de inovações baseia-se na idealização de novidades sempre mais ou menos ligadas à esperança de progresso [...], mas essas inovações nunca foram objeto de validação até agora. Ninguém se preocupa em verificar se o “mais” esperado se

³⁶ Lançado em 2013 pelo presidente Joseph Michel Martelly, o programa de assistência social denominado “Kore Etidyan” consiste na doação de 2.000 gourdes por mês durante um período de 9 meses para estudantes matriculados na universidade estadual do Haiti (UEH) e em universidades públicas do Haiti. região

³⁷ Lançado em 27 de maio de 2012, na cidade de Cité Soleil (periferia norte da capital), o programa consiste na transferência regular de dinheiro para mães de famílias vulneráveis com crianças pequenas na escola. Estes fundos são transferidos mensalmente, através do serviço da empresa privada de telefonia móvel Digicel, desde que as crianças estejam matriculadas numa escola e frequentem regularmente.

materializa nas aquisições dos alunos sem se traduzir num “menos” face ao que era antes; achamos que estamos indo bem, mas estamos indo melhor? (MARTUCCELLI, 2016)

Em maio de 2011, o Presidente lançou o Fundo Nacional de Educação (FNE³⁸) com o objetivo de angariar os recursos financeiros necessários para garantir o acesso à educação obrigatória e gratuita a 1,5 milhão de crianças até 2015. Este fundo seria financiado por tarifas de chamadas telefônicas internacionais e transferências de dinheiro da diáspora. O governo propôs pagar a cada estabelecimento de ensino (1.º e 2.º ciclo do ensino básico) participante no programa um subsídio de: 250 gourdes³⁹ (equivalente a 6 dólares na época) por cada aluno das escolas públicas e 3.600 gourdes (equivalente a 90 dólares nas escolas privadas) por temporada por cada aluno em estabelecimentos privados. O FNE também teria um papel determinante na implementação de grandes projetos de infraestrutura no nível educacional (MENFP, 2017).

Lançado em maio de 2011, porém, somente em agosto de 2017 (sete anos depois), a Câmara do Senado da República do Haiti aprovou uma lei que regulamenta o fundo. Ao mesmo tempo, de junho de 2011 a 2017, a BRH e a Conatel continuaram a arrecadar fundos por meio de transferências de dinheiro e ligações telefônicas. O relatório subsequente nos dá uma ideia do número de transferências realizadas de julho de 2011 a setembro de 2018.

³⁸ O Fundo Nacional de Educação é um órgão autônomo e de duração ilimitada, gozando de autonomia administrativa e financeira, dotada de personalidade jurídica própria, sujeita à supervisão do Ministro da Educação Nacional. A missão da FNE é participar do esforço educacional para todos em toda a República do Haiti e administrar os fundos destinados ao financiamento, tanto a nível do Estado e a nível das autoridades locais, as despesas relativas à educação incluindo custos de mensalidades, projetos e estudos que possam contribuir para o avanço a educação das crianças e a construção ou melhoria de infraestruturas escolares no País. Lei-de-criação-e- organização-do-FNE apareceu no monitor N° 30 - sexta-feira, 22 de setembro de 2017 pdf <https://FNE.gouv.ht/wp-content/uploads/2023/01/>

³⁹ Gourdes (G) :unidade monetária da república do Haiti

Tabela 4: Relatório do Banco da República do Haiti (BRH) para o período de 2011 a 2018 sobre as transferências para o Fne.

JULHO	NÚMERO DE TRANSFERÊNCIAS	VALOR COLETADO (\$ US)	VALOR TRAFNSF. (\$ US)	SOLDO (\$ US)
2011	1,448,201	2,172,301.00	-	2,172,301.00
2012	7,921,908	11,882,862.00	7,000,000.00	4,882,862.00
2013	8,700,454	13,050,679.50	10,000,000.00	3,050,679.50
2014	9,469,842	14,204,760.50	23,120,033.50	-8,915,273.00
2015	10,880,476	16,320,714.00	15,386,775.50	933,938.50
2016	12,279,796	18,419,692.00	19,680,075.00	-1,260,383.00
2017	13,943,852	20,915,777.00	20,278,429.00	637,348.00
2018	15,442,636	23,163,954.50	22,295,281.00	868,673.50
TOTAL	80,087,165	120,130,740.50	117,760,594.00	2,370,146.50

Fonte: Banco da República do Haiti. (BRH), (2018).

Nesta tabela podemos observar de julho de 2011 a setembro de 2018, o BRH arrecadou um valor de 120.130.745,50 USD. O BRH transferiu para a conta do tesouro público em 12 de setembro de 2018 o montante de 117.760.594,50 USD. Com saldo de 2.370.146,50 USD. Além disso, “Para os anos de 2013, 2014 e 2015, dos 2,6 bilhões de gourdes⁴⁰ arrecadados em ligações telefônicas, a Conatel pagou quase 1,7 bilhão de gourdes ao Tesouro Público” (CSCCA, 2017-2018, p.141). Neste mesmo relatório, o tribunal referiu que estão a ser construídas várias escolas em vários departamentos do país com a utilização do fundo. No entanto,

A ausência de um marco legal que regularize o Fne desde 2011 até sua promulgação em 2017, deixa dúvidas sobre a gestão do fundo que é suprido pelas deduções feitas nas transferências ao Haiti e nas ligações telefônicas. A promulgação da lei que institui, organização e funcionamento do Fundo Nacional de Educação em 2017, devem participar do esforço nacional para financiar uma educação de qualidade acessível a todas as crianças que vivem em território haitiano. (CSCCA, 2017-2019, p. 143).

Ressalta-se que este fundo, criado desde 2011, entra em funcionamento com a nomeação e posse do seu primeiro diretor-geral, em dia 12 de novembro de 2018, por decreto presidencial promulgado. A administração do Fne nunca precisou administrar recursos, pois isso só apareceu em novembro de 2018 com a nomeação do diretor-geral. Esses recursos foram

⁴⁰ Gourdes (G) unidade monetária da república do Haiti

arrecadados pelo Conselho Nacional de Telecomunicações (Conatel) e pelo Banco da República do Haiti (BRH), depois encaminhados ao Tesouro Público para financiar projetos relacionados à educação”, especifica o escritório” (PIERRE, 2014). Quais são os resultados em termos de realizações para os quais o fundo foi criado?

Durante os anos de implementação do Psugo, as estatísticas escolares mostram que a taxa líquida de matrícula (TNF) no nível da educação básica aumentou significativamente em comparação com anos anteriores, o que mostra, pelo menos em termos quantitativos, uma melhoria no nível do número de crianças que ingressam sistema escolar neste nível. Segundo dados recolhidos pelo Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional durante o último censo de 2015-2016. Os dados mostram que tem havido grandes esforços para aumentar as matrículas no nível do ensino básico ao dos últimos 6 anos. De facto, a Taxa Líquida de Matrícula (TNS) aumentou de 68% em 2010-2011 para 78% em 2015-2016 (ou seja, um aumento global de 10 pontos para o período). Veja as tabelas abaixo.

Tabela 5: Tabela apresenta a Evolução das Taxas Líquidas de Matrícula no ensino básico de 2010 a 2016

Evolução das Taxas Líquidas de Matrícula no ensino básico de 2010 a 2016									
Ano acadêmico	População em idade escolar (de 6 a 14 anos)			População escolar de 6 a 14 anos			Taxa Líquida de Matrícula		
	Meninos	Meninas	Total	Meninos	Meninas	Total	Meninos	Meninas	Total
2010-2011	1,073,530	1,037,754	2,111,284	718,321	718,983	1,437,304	66.9%	69.3 %	68.1 %
2011-2012	1,078,246	1,042,073	2,120,319	784,888	785,279	1,570,167	72.8%	75.4 %	74.1 %
2012-2013	1,082,558	1,046,079	2,128,637	809,685	806,090	1,615,775	74.8%	77.1 %	75.9 %
2013-2014	1,086,785	1,050,029	2,136,814	813,215	808,226	1,621,441	74.8%	77.0 %	75.9 %
2014-2015*	1,091,247	1,054,176	2,145,423	834,832	829,812	1,664,644	76.5%	78.7 %	77.6 %
2015-2016	1,096,266	1,058,777	2,155,043	838,271	821,202	1,659,473	76.5%	77.6 %	77.0 %

Fonte: Menfp,2015-2016

Tabela 6: Taxa Bruta de Matrícula (TBE) no ensino básico de 2010 a 2016

Taxa Bruta de Matrícula (TBE) no ensino básico de 2010 a 2016									
Ano Acadêmico	População em idade escolar (de 6 a 14 anos)			População escolar de todas as idades			Taxa Bruta de matrícula		
	Meninos	Meninas	Total	Meninos	Meninas	Total	Meninos	Meninas	Total
2010-2011	1,073,530	1,037,754	2,111,284	1,403,959	1,430,357	2,834,316	130.8%	137.8%	134.2%
2011-2012	1,078,246	1,042,073	2,120,319	1,521,080	1,500,170	3,021,250	141.1%	144.0%	142.5%
2012-2013	1,082,558	1,046,079	2,128,637	1,550,092	1,536,953	3,087,045	143.2%	146.9%	145.0%
2013-2014	1,086,785	1,050,029	2,136,814	1,462,035	1,427,522	2,889,557	134.5%	136.0%	135.2%
2014-2015	1,091,247	1,054,176	2,145,423	1,488,984	1,442,852	2,931,836	136.4%	136.9%	136.7%
2015-2016	1,096,266	1,058,777	2,155,043	1,566,565	1,525,027	3,091,592	142.9%	144.0%	143.5%

Por outro lado, se é verdade que esses números indicam uma melhoria global da situação, não podemos nos iludir, pois eles também evidenciam as desigualdades no acesso à educação que persistem em nosso sistema educacional. De fato, o progresso observado até agora é desigualmente distribuído, variando conforme o estrato social em que se encontram os indivíduos.

Além disso, enquanto os números anteriores mostram um avanço no Haiti em termos de taxa de matrícula no ensino primário, os dados referentes à conclusão desse ciclo evidenciam retrocessos significativos. A taxa de conclusão do ensino primário é um indicador crucial para medir o progresso em direção à universalização desse nível de ensino, pois enfatiza não apenas a matrícula, mas também a conclusão do ciclo. Se essa taxa era de 68% em 2001, caiu para 66,2% em 2012, revelando que os avanços anteriores são superficiais em um sistema educacional fragilizado.

O programa Psugo, considerado um símbolo da vontade política do governo em trabalhar pela universalização do ensino primário, inicialmente alimentou esperanças e ilusões nas camadas mais desfavorecidas da população, que viram nele a oportunidade de enviar seus filhos para a escola, apesar da falta de recursos. No entanto, logo após seu lançamento, o programa foi marcado por inúmeros escândalos, como irregularidades, fraudes em larga escala, corrupção, desvio de recursos públicos, atrasos nos pagamentos e insatisfação dos diretores de escolas em relação aos montantes de recursos recebidos.

Para os analistas, estabelecer um fundo para financiar o Psugo é crucial para o sistema educacional haitiano, pois permitiria ao Estado dispor dos recursos necessários para enviar milhares de crianças à escola, ampliando o acesso especialmente para aquelas mais vulneráveis

e que residem em regiões mais remotas do país. No entanto, as estratégias empregadas até agora mostraram-se inadequadas.

Durante o lançamento do Fne em 26 de maio de 2011, no Hotel Caribe Convention Center em Porto Príncipe, o Senador Évalière Beauplan declarou que esse fundo “É realmente um imposto e precisa de uma estrutura legal; na hora de arrecadar impostos, é necessário um arcabouço jurídico [...] não podemos simplesmente acordar numa bela manhã e sermos obrigados a pagar um imposto sem conhecer a lei.” Por sua vez, Saurel Jacinthe, presidente da Câmara dos Deputados, ressaltou que as ações devem ser conduzidas dentro dos limites legais: “Não temos objeções quanto ao Presidente Martelly providenciar os meios para enviar as crianças à escola através de seu programa de educação gratuita, mas tudo deve ser realizado dentro dos parâmetros legais.” Em um artigo intitulado “*Le psugo une catastrophe programmé*” O Psugo, uma catástrofe planejada”, publicado no jornal Alterpresse em 2016, [...] Charles Tardieu ⁴¹ mostra que:

Os modelos organizacionais do Psugo foram concebidos para criar uma fonte fácil de rendimento para aqueles que estão próximos do governo, sem se preocupar com o fortalecimento das estruturas públicas em termos de oferta educacional. Para isso, foi necessário imaginar como inflacionar ao máximo o número de estudantes matriculados em escolas públicas e privadas para justificar os valores a serem desviados em benefício dos amigos e aliados do governo. Assim, diversas estratégias foram implementadas para criar essas escolas e recrutar estudantes. (TARDIEU, 2016).

O Psugo já não parece cumprir a sua real missão de garantir o acesso à educação. Mas, para reforçar o fracasso acadêmico e produzir mais desigualdades e pobreza entre os mais desfavorecidos que planejam continuar os seus estudos até ao bacharelado; que não conseguiram aceder ao ensino secundário devido à falta de vagas disponíveis no ensino secundário público e à incapacidade das famílias de financiar a educação dos seus filhos, mesmo no setor conhecido como Escola Borlette no Haiti. Em relatório sobre o FNE, o Tribunal Superior de Contas e Conflitos Administrativos⁴² (CSC/CA)⁴³ confirmou que o FNE

⁴¹ Ex-Ministro da Educação Nacional, Doutor em Educação. Entre 1992 e 1996, liderou o projeto de elaboração do Plano Nacional de Educação, que resultou em 1996 nos Estados Gerais da Educação preparatórios ao Plano Nacional de Educação e Formação (PNEF).

⁴² O Tribunal Superior de Contas e Disputas Administrativas (CSCCA) é uma instituição de “jurisdição financeira, administrativa e autônoma” da República do Haiti “responsável pelo controle administrativo e judicial das receitas e despesas do Estado, pela verificação das contas e autoridades das empresas públicas Localizações. De acordo com a Constituição de 1987.

⁴³ O relatório do Tribunal Superior de Contas e Contencioso Administrativo relativo ao exercício 2014-2015 /<https://www.cscca.gouv.ht/documentos/201.pdf>.

foi instituído de forma ilegal, sem nenhuma legislação que autorizasse a cobrança de tributos (NOUVELISTE, 2015). Neste relatório, o tribunal demonstrou que este fundo é gerido de forma ilegal, uma vez que não passa pelo erário público; este fundo era gerido entre o gabinete do Primeiro-Ministro e a presidência.

Em outra investigação do Senado da República, foi revelado que mais de 40% dos recursos foram destinados à compra de móveis em benefício do Conselho Nacional de Telecomunicações (Conatel). Outros relatórios⁴⁴ realizados por outras instituições como o MENFP, a unidade da luta contra a corrupção (ULCC), a unidade central de inteligência financeira (UCREF⁴⁵) mostraram claramente que o Psugo era um programa carregado de fraude, ou os beneficiários diretos não são crianças em idade escolar como foi alegado nos meios de comunicação. Preferencialmente são senadores, deputados e outros dignitários do governo (TADIEU, 2016). A irregularidade mais surpreendente deste programa foi a criação das escolas chamadas “escolas de mala”. Ou seja, trata-se de uma lista fictícia de estudantes que certos políticos próximos do poder atual submetem, por meio de circuitos mafiosos, aos gabinetes do programa, ao Primeiro-Ministro ou à Presidência. Esta lista não corresponde a nenhuma escola na realidade (SOCAPP, 2014⁴⁶).

Com efeito, a política econômica, implementada pelo Chefe de Estado, Michel Joseph Martelly, durante o período de implementação do Po e do Psugo, contribuiu para favorecer a aplicação de medidas neoliberais, prejudiciais ao progresso do país, consideram vários aspectos sociais. setores durante estes três anos, houve uma continuidade das políticas neoliberais que se intensificaram no país, em detrimento do desenvolvimento econômico, observa a economista Camille Chalmers da Plataforma de Advocacia para um Desenvolvimento Alternativo (Papda). Esta intensificação levou à liquidação do património nacional, com a implementação da política denominada “Haiti open for buzines” (O Haiti está aberto aos negócios). Os fundos “Péto-Caribe ⁴⁷”, que representam uma parte significativa do orçamento de investimento no Haiti, foram utilizados em projetos sociais, sem qualquer impacto positivo real para a população.

⁴⁴ <https://www.lenouvelliste.com/article/147064/detournement-de-fonds-85-ecoles-exclues-du-psugo>

⁴⁵ UCREF – Unidade Central de inteligência financeiro. Disponível em: <https://ucref.gouv.ht/>

⁴⁶ Necessidade imperativa de uma reforma profunda da governança do sistema educacional haitiano, Boletim da SOCAPP (Organizações da Sociedade Civil e Ação das Autoridades Públicas, Boletim Edição nº 3 de dezembro de 2014, Porto Príncipe.

⁴⁷ PetroCaribe: é um acordo de cooperação energética entre países caribenhos, incluindo Haiti e Venezuela. Este último permite que os países membros comprem petróleo em condições de pagamento preferenciais. Esta aliança foi criada em 29 de junho de 2005 com a assinatura do acordo inicial com 13 países.

Vários programas sociais, incluindo “Ede Pèp” (ajouda o povo) Kore etidyan⁴⁸ (apoia estudante) ti manman Cheri⁴⁹ (mãezinha querida), Kore andikape (apoia pessoas com deficiência)”, considerados ineficazes, são financiados por esses fundos.

⁴⁸ Lançado em 2013 pelo presidente Joseph Michel Martelly, o programa de assistência social denominado “Kore Etidyan” consiste na doação de 2.000 gourdes por mês durante um período de 9 meses para estudantes matriculados na universidade estadual do Haiti (UEH) e em universidades públicas do Haiti, região.

⁴⁹ Lançado em 27 de maio de 2012, na cidade de Cité Soleil (periferia norte da capital), o programa consiste na transferência regular de dinheiro para mães de famílias vulneráveis com crianças pequenas na escola. Estes fundos são transferidos mensalmente, através do serviço da empresa privada de telefonia móvel Digicel, desde que as crianças estejam matriculadas numa escola e frequentem regularmente.

5. Consideração final:

Nossa pesquisa está inserida no eixo de pesquisa Estado, política e gestão da educação da Faculdade de Ciências da Educação da universidade federal de Uberlândia. Buscamos realizar uma análise descritiva das influências neoliberais na configuração do Plano Operacional 2010/2015, que conduziu ao programa de escolarização universal gratuita e obrigatória (PSUGO) no Haiti. Este estudo foca na análise da implementação de um instrumento político, sendo a implementação compreendida como todos os processos que visam concretizar os objetivos de uma política pública (KNOEPFEL et al., 2015, p. 236). A questão central que guiou nossa pesquisa foi: Quais são as influências neoliberais na configuração do plano operacional 2010/2015 que conduziu ao programa de escolarização universal gratuita e obrigatória?

A segunda parte de nossa pesquisa consiste em apresentar um panorama histórico dos principais momentos do sistema educacional haitiano desde a fundação da República do Haiti em 1804 até 2022. Esse panorama nos permitiu identificar os elementos problemáticos que afetam o sistema educacional haitiano e perceber que, desde a fundação do Haiti, seu sistema educacional tem enfrentado uma série de desafios recorrentes ao longo dos anos. Esses problemas derivam principalmente de um ambiente político desfavorável e da incapacidade das estruturas responsáveis em gerir eficazmente esse setor em benefício da maioria. Parece que essas estruturas foram mantidas ao longo dos anos, promovendo a privatização da educação e criando situações problemáticas para o setor educacional haitiano, privando assim uma grande parcela da população haitiana do acesso à educação, considerada um direito fundamental.

A terceira, envolve a exploração e compreensão das políticas educacionais no Haiti e a avaliação de seu impacto no acesso à educação. Essa análise nos permitiu identificar os pontos fortes e fracos das políticas educacionais anteriores e compreender as questões relacionadas ao acesso à educação no Haiti, especialmente para as populações mais vulneráveis. Apresentamos brevemente algumas políticas educacionais desde a reforma de Bernard, passando pela aprovação do Plano Nacional de Educação e Formação de 1996 e, posteriormente, o Plano Decenal de Educação e Formação 2017/2027. Além disso, apresentamos alguns instrumentos jurídicos internacionais e nacionais relativos ao direito à educação para todos.

Observamos que essas políticas educacionais refletem os ideais ideológicos de grandes organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que combinam educação e desenvolvimento econômico na lógica neoliberal. Consequentemente,

essas organizações, ao financiar e desenvolver programas educacionais para países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, visam criar capital humano, o que provavelmente os ajudará a superar o atraso em seu desenvolvimento (CASADELLA; LIU; UZUNIDIS, 2015).

Por meio de reformas nas políticas educacionais, tanto nos compromissos assumidos ao nível internacional como em sua legislação nacional, o Estado haitiano demonstrou o desejo de alcançar a educação universal. Essas reformas, considerando seu principal objetivo de reformar o sistema e democratizar a educação, têm efeitos limitados e nem sempre alcançam os objetivos definidos, ou apenas de maneira muito parcial. As autoridades se contentam em falar sobre um objetivo principal, sem considerar concretamente o financiamento e a implementação da política pública em questão a longo prazo.

O terceiro analisar as influências neoliberais na concepção do Plano Operacional 2010/2015, que resultou na criação do (PSUGO). Esta análise lançará luz sobre os mecanismos pelos quais as ideias e políticas neoliberais moldaram a política educacional no Haiti, especialmente no que diz respeito à implementação de programas de educação universal gratuitos e obrigatórios.

Sublinhamos que as alterações propostas pelo plano operacional 2010/2015 e pelo Psugo todas falharam miseravelmente. Como Tardieu (2016) disse, "o Psugo é ao mesmo tempo um fracasso e um fiasco que desfere um duro golpe nas aspirações de um grande número de famílias". Esta investigação mostra que a grande dificuldade que impede o Psugo de atingir seu objetivo reside na falta de uma visão clara e bem definida, corrupção na execução do plano de financiamento (Fundo Nacional de Educação - FNE) destinado ao programa. É evidente que este programa de escolarização universal, gratuita e obrigatória demonstrou que é possível encontrar meios sustentáveis para financiar a educação no Haiti, incluindo meios endógenos, como tributar as transferências da diáspora, uma vez que essas transferências estão em aumento. Assim, o Estado haitiano provou que pode encontrar os meios para financiar a democratização da educação.

No entanto, também observamos uma forte expansão da escolaridade, o que implica na migração das populações pobres para as zonas urbanas para estarem mais próximas da oferta de bens escolares, especialmente do serviço público, que é, no entanto, muito insuficiente, e das escolas privadas de baixa qualidade conhecidas como "borlettes". Nossa pesquisa mostra que, nesse sentido, as populações pobres se beneficiam dos impactos de programas internacionais, como a Ept, o Psugo, aliados à ação de famílias e ONGs. A recepção de novos estudantes é demonstrada por meio de números fornecidos por pesquisas do Ministério da

Educação Nacional e Formação Profissional, por meio de censos, relatórios e organismos internacionais como o BID, o PNUD, o Banco Mundial e o FMI.

De modo geral, o neoliberalismo pode ser reconhecido por um certo número de traços característicos facilmente identificáveis durante a implementação do Plano Operacional e do Psugo, seja no discurso do governo, no desejo de reduzir significativamente a despesa pública, no desejo de financiar programas sociais, seja através de desperdícios, desvios de fundos destinados ao financiamento do Psugo; seja o desejo de favorecer os mais ricos em detrimento dos mais pobres através de diversas medidas econômicas e fiscais.

Concluimos este trabalho reconhecendo que durante o período de implementação do plano operacional 2010/2015 e do Psugo, de acordo com o que mostram os dados estatísticos, foram feitos grandes progressos em termos do número de crianças com acesso à educação. No entanto, os objetivos traçados não foram alcançados, o que exige mais esforço e uma visão mais ampla para superar as dificuldades encontradas durante a implementação da próxima política educativa. A não escolarização das crianças haitianas continua a ser um problema preocupante para a sociedade haitiana. A redução do número de crianças que não frequentam a escola está se tornando uma necessidade urgente para os decisores políticos alcançarem o objetivo da educação universal gratuita. Isso confirma nosso pressuposto de que a configuração do Plano Operacional 2010/2015, que conduziu ao programa de educação universal gratuita e obrigatória, foi influenciada por princípios neoliberais, refletindo uma tendência global de reformas educacionais que enfatizam a privatização, a competição e o foco em resultados quantificáveis. Essa influência neoliberal é observada na ênfase dada à universalização da educação com base em métricas de acesso e na promoção da parceria público-privada como meio de expandir a oferta educacional.

Além disso, políticas voltadas para a eficiência e a responsabilidade, típicas do neoliberalismo, podem ter moldado a estrutura e os mecanismos de implementação do Psugo, buscando otimizar recursos e responsabilizar as instituições educacionais pelos resultados alcançados. Nesse sentido, para melhorar as políticas educacionais no Haiti e garantir o acesso à educação para todos, os autores em educação podem considerar várias estratégias: como realizar uma análise abrangente das necessidades educacionais do país, desenvolver estratégias para garantir a sustentabilidade financeira a longo prazo das políticas educacionais, desenvolver currículos culturalmente relevantes e adequados às necessidades locais, investir na formação e capacitação de professores, melhorar a infraestrutura das escolas e garantir que as políticas educacionais sejam inclusivas e promovam a equidade. Melhorar a infraestrutura

das escolas, o que inclui a construção e manutenção de salas de aula, bibliotecas, instalações esportivas e garantir acesso à água potável e saneamento, é essencial.

Além disso, é necessário integrar de forma eficaz a tecnologia educacional para ampliar o acesso à educação e melhorar sua qualidade. Garantir políticas educacionais inclusivas que promovam equidade é fundamental, atendendo às necessidades de grupos marginalizados, como meninas, crianças com deficiência e comunidades rurais. Estabelecer sistemas de monitoramento e avaliação para acompanhar o progresso das políticas educacionais e fazer ajustes conforme necessário também é crucial. Envolvimento ativo das comunidades locais na elaboração e implementação de políticas educacionais, garantindo que as necessidades e prioridades locais sejam consideradas, é fundamental, como ressaltado por Bastos Manoel de Jesus (2017): "todos aqueles que acreditam e reconhecem o direito à educação devem exigir a implementação de políticas cujos objetivos estejam centrados na sua qualidade e não em estatísticas numéricas que servem apenas para amostragem fictícia".

É importante destacar que, ao realizar esta pesquisa, surgiram dúvidas e preocupações que não conseguimos abordar completamente. No caso das políticas educacionais no Haiti, observamos que existem várias delas, mas nos questionamos por que não conseguiram alcançar o objetivo de proporcionar acesso à educação para todos. Em relação às crianças com deficiência, há uma política pública relacionada aos seus direitos educacionais, mas quais são os desafios e perspectivas? Quanto ao acesso e à qualidade da educação, notamos disparidades entre crianças que vivem em áreas urbanas e rurais. O que o Estado deve fazer para remediar essa situação? O que realmente garante uma educação de qualidade para todos? Essas são questões pendentes para pesquisas futuras.

Não foi uma tarefa fácil conduzir esta investigação. Em primeiro lugar, em relação à coleta de informações, foi desafiador obter fontes diversificadas para evitar viés e manter objetividade em relação às políticas educacionais no Haiti e ao envolvimento de organizações internacionais. No entanto, muitas das fontes consultadas apresentaram uma visão negativa da situação educacional no Haiti, o que nos levou a uma análise crítica da situação.

Em segundo lugar, foi difícil encontrar dados estatísticos relacionados à educação no Haiti. Os dados disponíveis estavam incompletos ou ausentes, o que nos levou a recorrer a organizações internacionais como o Banco Mundial, Unicef e Unesco para complementar as fontes consultadas. Essa dificuldade afetou nossa pesquisa, pois certos aspectos do sistema educacional haitiano apresentaram lacunas significativas em termos de anos ou os dados

simplesmente não estavam disponíveis. No entanto, conseguimos apresentar alguns dados para fundamentar nossa análise, apesar das dificuldades encontradas para encontrá-los.

REFERENCIAS

ALTINOK, N. La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne : de grandes paroles pour de petites actions ? **Notes de l'IREDU**, n. 04/3, p. 4, 2004.

ANDRIOLI, A. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista espaço academic**, v. 2, n. 13, 2002.

ANGULO, A. J. Education during the American occupation of Haiti, 1915-1934. **Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation**, 2010.

<https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v22i2.2357>

APPLE, M. W. **Produzindo diferença**: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 606-644, 2015.

<https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4684>

ARAÚJO, D. S; DE A, MARIA, Z. CM. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 13, n. 1, p. 97-112, 2010.

ARENDT, H. COURTINE-DENAMY, S; LUDZ, U. **Qu'est-ce que la politique ?** Ed. Du Seuil, 1995.

ARENDT, H. **Les origines du totalitarisme**. Paris : Éditions Du Seuil, 2002.

ARROYO, D. MIGUEL, G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

AVRAMOV, D. **Démographie et exclusion sociale**. [s.l.] Council of Europe, 2003.

AYIBOPOST : **Comment les millions du Fonds pour l'éducation ont été dépensés ? Personne ne le sait**. Disponível em: <<https://ayibopost.com/comment-les-millions-du-fonds-pour-leducation-ont-ete-depenses-personne-ne-le-sait/>>. Acesso em: 27 julho. 2023

AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de et al. Mapas conceituais e o jogo: estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem de Bioquímica. **Informática na educação: teoria & prática. Porto Alegre. Vol. 7, n. 1 (jan./jun. 2004), p. 59-71, 2004.**

<https://doi.org/10.22456/1982-1654.4940>

BAERTSCHI, B. **Comprendre et combattre l'exclusion : l'exclusion sociale face aux exigences de l'éthique**. [s.l.] PPUR presses polytechniques, 1998.

BAILLARGEON, Normand. **L'éducation**. Flammarion, 2011.

BANCO MONDIAL. **Banco mundial alerta para 'crise de aprendizado' na educação global**. Disponível em: <https://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education#:~:text=Mettant%20en%20garde%20contre%20une>> Acesso em: 14 junho. 2023.

- BARRÈRE, A.; MARTUCCELLI, D. La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. **Revue Française de Sociologie**, v. 39, n. 4, p. 651, out. 1998.
<https://doi.org/10.2307/3323005>
- BARRETT, C. **Understanding English language variation in US schools**: by AH Charity Hudley and C. Mallinson, New York, Teachers College Press, 2011, 170 pp., US 70.00 (cloth), ISBN 978-0-8077-5148-0, US 29.95, ISBN 978-0-8077-5149-7. 2011.
- BARROSO, L. R. Vinte anos da Constituição brasileira de 1988: o Estado a que chegamos. **Cadernos da Escola de Direito**, n. 8, 2008.
- BASTOS, M. DE J. Politiques publiques dans l'éducation brésilienne. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 01, n. 05, p. 253–263, 8 ago. 2017.
<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas>
- BAYARD, D. Haiti earthquake relief, phase two—long-term needs and local resources. **New England Journal of Medicine**, v. 362, n. 20, p. 1858-1861, 2010.
<https://doi.org/10.1056/NEJMp1003839>
- BECERRA, O. Estimating the Direct Economic Damages of the Earthquake in Haiti* Eduardo Cavallo Andrew Powell. **The Economic Journal**, v. 120, n. 546, 2010
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02378.x>
- BENTOLILA, A; GANI, L. Langues et problèmes d'éducation en Haïti. **Langages**, n. 61, p. 117-127, 1981.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1871>
- BIHR, A. L'idéologie néolibérale. **Semen**, n. 30, p. 43–56, 1 jan. 2011.
<https://doi.org/10.4000/semen.8960>
- BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. PauloFreire.org, 2016.
- BOUFOY-BASTICK, B. Empreinte ou emprise néolibérale sur les politiques éducatives européennes : regard et éclairage culturométrique sur le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). **Verbum**, v. 5, p. 205-215, 2014.
<https://doi.org/10.15388/Verb.2014.5.5009>
- BRUTUS, E. **Instruction publique en Haïti, 1492-1945**. Éditions Panorama, 1948.
- CADET, C. L'éducation dans la perspective du DSRP Intérimaire. **Ministère de**, 2003
- CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. **Infância confinada**: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 221-243, 2021.
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>
- CARBONNIER, G. **Official development assistance once more under fire from critics**. Institut de hautes études internationales et du développement, 2010.
<https://doi.org/10.4000/poldev.141>

CASADELLA, V.; LIU, Z.; UZUNIDIS, D. **Développement économique et capacités d'innovation dans la mondialisation**. [s.l.] ISTE Group, 2015.

<https://doi.org/10.51926/ISTE.9781784050924>

CASTOR, K. S. LEITE et al. De pais a auxiliares educacionais: a relação entre família e escola durante a pandemia da COVID-19. 2022.

CAZUMBÁ, ISIS, P. et al. Cadernos CRIS-Fiocruz: Panorama da Resposta à COVID-19 pelas Instituições Financeiras Multilaterais–Informe Maio/Dezembro-2020. 2020.

CLÉMENT, P ; BOURDIEU, P. et al. **Sociologie de l'éducation**. Disponível em: <<https://books.openedition.org/pupo/10675?lang=en>>. Acesso em: 8 junho. 2023.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E.M.T., FARA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DARDOT, P; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Boitempo Editorial, 2017.

DEGRAFF, M. Men anpil, chay pa lou : an nou sèvi ak lang kreyòl la pou bonjan edikasyon ak rechèch ann Ayiti. In: **Langues créoles, mondialisation et éducation. Actes du XIIIe colloque du CIEC**. Vacoas : CSU-ELP, 2014. p. 455-492.

DESJARDINS, R. Considerations of the impact of neoliberalism and alternative regimes on learning and its outcomes: an empirical example based on the level and distribution of adult learning. **International Studies in Sociology of Education**, v. 23, n. 3, p. 182–203, set. 2013.

<https://doi.org/10.1080/09620214.2013.790659>

DESTIN, I. Impacts du passé colonial dans les systèmes éducatifs haïtien et burkinabè : quelles possibilités de rupture par les réformes éducatives actuelles ? **scienceetbiencommun.pressbooks.pub**, 27 out. 2017.

DOS SANTOS, FABIO, L. B. **Uma história da onda progressista sul-americana (1998-2016)**. Editora Elefante, 2019.

DUBE, A. et al. **Health Outcomes for Children in Haiti Since the 2010 Earthquake: A Systematic Review**. *Prehospital and Disaster Medicine*, v. 33, n. 1, p. 77–88, 18 dez. 2017. <https://doi.org/10.1017/S1049023X17007105>

DUBE, A. et al. **Health Outcomes for Children in Haiti Since the 2010 Earthquake: A Systematic Review**. *Prehospital and Disaster Medicine*, v. 33, n. 1, p. 77–88, 18 dez. 2017. <https://doi.org/10.1017/S1049023X17007105>

DUBET, F. DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, v. 1, n. 2, p. 177, 2010. <https://doi.org/10.3917/socio.002.0177>

DUFAU, M.-A., DUVERGIER, J.-B., GUADET, J. (1823). **Collection des Constitutions, Chartes et DUPOUX, E.; WOLMAN, C.; ESTRADA, E. Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haïti and the United States.** *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 52, n. 1, p. 43–58, mar. 2005.
<https://doi.org/10.1080/10349120500071894>

DYE, T. R. *Comprendre Les Politiques Publiques.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972

ÉDOUARD, R. **Violences et ordre social en Haïti : Essai sur le vivre-ensemble dans une société postcoloniale.** [s.l.] PUQ, 2013.
<https://doi.org/10.1515/9782760538917>

ENS, Romilda Teodora et al. Política educacional: participação democrática no plano municipal de educação de Curitiba. *Interacções*, v. 12, n. 40, 2016.

FERNANDES, E. F. **Políticas Públicas em Educação: Qualidade do Ensino e a Reforma Universitária.** Disponível em:
 <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas-em-educacao>>.
 Acesso em: 5 dez. 2022.

FLEINER-GERSTER, T. **Chapitre 2. Buts et tâches de l'État et de la société.** Disponível em: <<https://books.openedition.org/iheid/1791?lang=en>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FLEINER-GERSTER, Thomas. **Théorie générale de l'État.** Graduate Institute Publications, 1986.
<https://doi.org/10.4000/books.iheid.1767>

FRANÇOIS O. **ÉDUCATION - L'accès à l'éducation dans le monde.** Disponível em:
 <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/education-l-acces-a-l-education-dans-le-monde/>>.
 Acesso em: 3 jan. 2024.

FRANÇOIS, P. E. **Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti.** Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2013.

FRIEDMAN, M. Government revenue from inflation. *Journal of Political Economy*, v. 79, n. 4, p. 846-856, 1971.
<https://doi.org/10.1086/259791>

GABAUD, P. Considérations critiques sur la gouvernance de la formation professionnelle au regard du Plan opérationnel 2010-2015. *Haïti Perspectives*, v. 6, 2017.

GARCIA ORAMAS, M. J.; VALLEJO, S. R.; PIMENTEL, S. R. L'éducation populaire en Amérique latine. *Agora débats/jeunesses*, v. 55, n. 2, p. 23, 2010.
<https://doi.org/10.3917/agora.055.0023>

GATTI, B. A; BARRETTO, E. Siqueira de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** In: *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.* 2011. P. 295-295.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociologia**, v. 30, n. 109, p. 1059–1079, dez. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>

GOHIER, C. La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 28, n. 1, p. 215-236, 2002.
<https://doi.org/10.7202/007156ar>

GOLAY, C. ; ÖZDEN M. Le droit à l'alimentation : un droit humain fondamental stipulé par l'ONU et reconnu par des traités régionaux et de nombreuses constitutions nationales. **CETIM**, 2005.

GREEN, RUSSELL A. et al. Geotechnical aspects of failures at Port-au-Prince seaport during the 12 January 2010 Haiti earthquake. **Earthquake Spectra**, v. 27, n. 1_suppl1, p. 43-65, 2011.
<https://doi.org/10.1193/1.3636440>

HAITI, **Rapport de recensement Scolaire 2015-2016**, Disponível em:
 <https://menfp.gouv.ht/#/home/rapport_recensement_scolaire00_25_05_17_vf.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2023.

_____. **Éducation : Lancement du Fonds National pour l'Education (FNE) par Martelly (MAJ 13h03)**. HAITILIBRE, 27/05/2011. Disponível em : <https://www.haitilibre.com/article-3034-haiti-education-lancement-du-fonds-national-pour-l-education-fne-par-martelly-maj-13h03.html> . Acesso em 12 sep. 2023.

_____. **Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF)**, Pour un Pacte National Pour l'Éducation, 2010.

_____. **Le Plan national d'éducation en regard des problèmes démographiques et socioéconomiques du pays**. Disponível em:
 <<https://www.alterpresse.org/spip.php?article6882>>. Acesso em: 6 dez. 2022.

_____. **Ministère de L'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle**. Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien, Plan Opérationnel 2010-2015, Des Recommandations De la Commission Présidentielle Éducation et Formation, Port-au-Prince 2010.

_____. **Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, SIGEEE** (Système de Gestion des Écoles, Enseignants, Élèves) 2020-2023. Disponível em : <https://sigeee.menfp.gouv.ht/#/dashboard/school> . Acesso em 11 jul. 2022.

_____. **Rapport Final Rapport Sur La Situation Financière De L'état Et L'efficacité Des Dépenses Publiques Pour L'exercice 2017-2018**. Cour Supérieure des Comptes Et du Contentieux Administratif CSCCA [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://mbaundh.edu.ht/sites/default/files/Rapport%20CSCCA%202017-2018.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

_____. **Banque de La République d'Haïti**, Directrice Financière-Service Contrôle Financier, Rapport Mensuel Des Frais Perçus sur les Transferts Privés Internationaux versées Au Compte Du Trésor Public Établi Du 28 Juillet 2011 au 12 Septembre 2018.

_____. **Ministère de L'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle**. Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017-2027, Port-au-Prince, Haïti Janvier 2018.

_____. **Ministère de L'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle**. Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017-2027, Port-au-Prince, Haïti Janvier 2018.

_____. **Ministère de L'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle**. Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017-2027, Port-au-Prince, Haïti Janvier 2018.

HAÏTI. **Ministère de L'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle**. Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF), Port-au-Prince, Haïti, 2020.

_____. **Rapport du Groupe de Travail sur l'Education et la Formation (GTEF)**. Pour un Pacte National pour l'Education en Haïti. 2010. Disponible em :<
<http://uniq.edu/ressources/20170222070812.pdf>>. Acesso em 15 out. 2023.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, 1998.

HURBON, L. **Religions et lien social : l'Église et l'État moderne en Haïti**. Les Éditions du Cerf, 2004.

JACOBSON, E. **Comparative Policy Brief: Status of Intellectual Disabilities in the Republic of Haiti**. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, v. 5, n. 2, p. 122–124, jun. 2008.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00158.x>

JEAN, D. at al, Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire, **Recherche en Education**, sept-embre, 2006, p. 7.

JEAN, J. **Etude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour tous en Haïti**. [s.l: s.n.]. Disponible em: <<https://theses.hal.science/tel-01937295v1/document>>. Acesso em: 3 jan. 2024.

JOHSUA, S.; DUPIN, J.-J. Chapitre 3. Démarches de modélisation et interactions sociales en classe : un exemple en physique. **De Boeck Supérieur eBooks**, p. 73–73, 1 jan. 2009.

<https://doi.org/10.3917/dbu.garni.2009.01.0073>

JOINT, L. A. : Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques, L'Harmattan, Paris, février 2007, 525 pages.

<https://doi.org/10.4000/rref.861>

JOINT, L. A. **3. L'école dans la construction de l'État**. Disponible em: <<https://books.openedition.org/editionsmsmh/9760?lang=en>>. Acesso em: 6 abr. 2023.

KNOEPFEL, Peter. The foundations of public policy analysis. In: **Public Policy Resources**. Policy Press, 2018. p. 9-42.
<https://doi.org/10.51952/9781447345060.ch001>

LALANDE, A. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. F. Alean, 1926

LASWELL, H. **Politics**, Who Gets What, When and How, New York. 1936.

LAVAL, C. ; SAUVETRE, P. **Le choix de la guerre civile**. Une autre histoire du néolibéralisme. Lux, 1 jan. 2021.

LAVAL, C. DARDOT, P. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. **São Paulo: Boitempo**, 2016.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

LE NOUVELLISTE. **Un plan néolibéral de prolifération des écoles “bòlèt” ?** Disponível em: <<https://lenouvelliste.com/article/168902/un-plan-neoliberal-de-proliferation-des-ecoles-bolet>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

LEMIEUX, V. **L'étude des politiques publiques**. [s.l.] Presses Université Laval, 2002.

LENATIONAL : **Le système éducatif haïtien à l'épreuve de malversations multiples au PSUGO**. Disponível em: <https://lenational.org/post_article.php?tri=411>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LENOIR, R, Les exclus Un franchis sur dix. **Paris Seuil** Lois fondamentales des peuples de l'Europe et des deux Amériques : avec des précis, 1974.

LOUIS, W. R.; ESSES, V. M.; LALONDE, R. N. National identification, perceived threat, and dehumanization as antecedents of negative attitudes toward immigrants in Australia and Canada. **Journal of Applied Social Psychology**, 2013, vol. 43, p. E156-E165.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12044>

LOWI, T. J. **American Business, Public Policy, Case-Studies, and Political Theory**. World Politics, v. 16, n. 4, p. 677-715, jul. 1964.
<https://doi.org/10.2307/2009452>

MAESSCHALCK, M. Haïti. Perspective historique sur la situation. **La lettre des Académies**, v. 18, p. 7, 2010.

MARCA, G. Della et al. Dysfunction of arousal systems in sleep-related migraine without aura. **Cephalalgia**, v. 26, n. 7, p. 857-864, 2006.

MAROY, C.; DUPRIEZ, Vincent. La régulation dans les systèmes scolaires : proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue française de pédagogie**, p. 73-87, 2000.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1054>

MARTIN, G. Sociologie politique : l'action publique : Patrick Hassenteufel, Paris, Armand Colin, coll.«U-Sociologie», 2008, 294 pages ISBN: 2-200-01985-3. **Idées économiques et sociales**, n. 1, p. 78-78, 2009.

<https://doi.org/10.3917/idee.155.0078>

MARTUCCELLI, D. L'innovation, le nouvel imaginaire du changement. **Quaderni. Communication, technologies, pouvoir**, n. 91, p. 33–45, 5 out. 2016.

<https://doi.org/10.4000/quaderni.1007>

MERLET, M. ED et al. **Les appropriations de terres à grande échelle : Analyse du phénomène et propositions d'orientations – Agritrop**. Cirad.fr, 2023.

METZGER, J-L. DARDOT P, Christian Laval, La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale. **Lectures**, 2010.

<https://doi.org/10.4000/lectures.910>

MEYER, H-D; ROWAN, Brian (Ed.). **The new institutionalism in education**. SUNY Press, 2012.

MOISSET, J- J.; MÉRISIER, G. G. Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti : **perspective comparative école publique, école privée**. 2001.

MULLER, P. **Les politiques publiques entre secteurs et territoires**. Politiques et management public, v. 8, n. 3, p. 19–33, 1990.

<https://doi.org/10.3406/pomap.1990.2951>

OLIVEIRA, D. A. Regressão conservadora e ameaças às políticas públicas em educação na américa latina: conservativa regression and threats to public policies in education in latin america. **Revista temas em educação**, v. 29, n. 3, 2 dez. 2020.

<https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.56014>

ONU, **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels**. Disponível em:<<https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

PERCHELLET, S. **Construire ou reconstruire Haïti ?** 2010. Disponível em : https://www.cadtm.org/IMG/pdf/Haiti_construire_ou_reconstruire.pdf. Acesso em 30/06/2022.

PERCINEY, J. et al. O sistema educacional no Haiti: desafios para o acesso e o direito à educação pública. 2022.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 7, p. 2187–2196, jul. 2018.

<https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018>

PIERRE D. **Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011 : éléments de politiques éducatives**. Port-Au-Prince, Haïti: Editions Le Béréen, 2014.

PIERREM.; BRESSON, M. **Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d'Haïti**. Disponível em:
<<https://www.theses.fr/2021UPASU009>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PILON, N. A. L.; UDULUTSCH, R. G.; DURIGAN, G. **Padrões fenológicos de 111 espécies de Cerrado em condições de cultivo**. Hoehnea, v. 42, p. 425–443, 2015.
<https://doi.org/10.1590/2236-8906-07/2015>

PIZOLATI, A. R. DA C. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 521–540, 29 mar. 2020.

PREPTIT C. Tremblements de terre en Haïti : mythe ou réalité ? *Le Matin*, 9. 2008.

PROU, M. Attempts at Reforming Haiti's Education System: The Challenges of Mending the Tapestry, 1979-2004. **Journal of Haitian Studies**, v. 15, n. 1/2, p. 29–69, 2009.

PUIGGRÓS, A. Avatares e restrições do direito à educação na América Latina. **Docencia**. Santiago (Chile), a. 15, n. 40, maio 2010.

ROUSSEAU, N.; LANGLOIS, L. **Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes**. [s.l.] PUQ, 2003.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgv07>

SALMI, J. **Equity and Quality in Private Education: The Haitian paradox**. Compare: A Journal of Comparative and International Education, v. 30, n. 2, p. 163–178, jun. 2000.
<https://doi.org/10.1080/03057920050034101>

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>

SERANT, V. BERCY, Jeffson, SANON, Patricia, et MAINSOU, Natacha « Haiti : le plan national d'éducation en regard des problèmes démographiques et socioéconomiques du pays, » 2008.

SILVA, Gicelia Santos. Direito e financiamento na educação infantil de 0 de 3 anos-um estudo exploratório dos processos de privatização no município de São Paulo. 2020.

SILVA, L. H. G. DA; STRANG, B. DE L. S. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, v. 31, 22 abr. 2020. **Education**. Disponível em:
<<https://www.unicef.org/haiti/education#:~:text=Le%20taux%20net%20de%20scolarisation>>. Acesso em: 28 nov. 2022.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0069>

SOMÉ, M. Politique éducative et politique linguistique en Afrique. **Politique éducative et politique linguistique en Afrique**, p. 1-324, 2003.

SOUZA, Â. R. DE. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, v. 25, n. 3, p. 123–140, dez. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>

ST FORT, J. L.; AGULHON, C. **Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse**. Disponível em: <<https://theses.fr/2016USPCB188>>. Acesso em: 13 maio. 2024.

TARDIE, C.. **L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours, 1980**. [s.l.] Service des archives, Université de Montréal, Section Microfilm, 1998.

_____. **Le PSUGO, une catastrophe programmée (3/4)**. Disponível em: <https://www.alterpresse.org/spip.php?article20480#.V6dA6_IViko>. Acesso em: 6 maio. 2024.

_____. **Le Psugo, une des plus grandes arnaques de l'histoire de l'éducation en Haïti**, Port-au-Prince, 2016.

THÉBERGE, **le décrochage et la persévérance scolaires**, les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions, **mémoire de maîtrise en éducation**, université du Québec à Trois-Rivières, 2008, p.148

THELUSMA, P. **Le système éducatif haïtien : réforme ou mirage ?** Disponível em: <<https://www.madinin-art.net/le-systeme-educatif-haitien-reforme-ou-mirage/#:~:text=Le%20syst%C3%A8me%20%C3%A9ducatif%20ha%C3%AFtien%20actuellement>>. Acesso em: 8 jan. 2024.

TURGEON, J; SAVARD, J-F. **Politique publique**. Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique, 2012.

UNESCO : **L'UNICEF et l'UNESCO réitèrent leur appel au respect du droit des enfants à l'éducation en Haïti face à la montée de l'insécurité et de l'instabilité socio-politique**. Disponível em: <<https://www.unesco.org/fr/articles/lunicef-et-lunesco-reiterent-leur-appel-au-respect-du-droit-des-enfants-leducation-en-haiti-face-la#:~:text=de%20>>. Acesso em: 14 maio. 2023.

_____. **Declaration de salamanque**, Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_fre?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-8164bfd6-ca82-49ec-84e9-2dc254d1b34f>. Acesso em: 28 ago. 2023.

_____. **Fórum Mundial de Educação**, Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000.

_____. **The righth to education**. Disponível em : <<https://www.unesco.org/fr/right-education>>. Acesso em: 8 junho 2023.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

WAMBA, N. **Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti**. scienceetbiencommun.pressbooks.pub, 7 mar. 2020.

WESTCOTT, A. M.; SMITH, J. A. **Creative teaching of mathematics**: in the elementary school. Boston: Allyn And Bacon, 1976.

ZAJDA, J.; VISSING, Y. **Discourses of Globalisation, Ideology, and Human Rights**. Cham: Springer International Publishing Ag, 2022.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-90590-3>