

POLÍTICA LINGUÍSTICA ESCOLAR NO HAITI: colonialidade da língua e exclusão corporal **SCHOOL LANGUAGE POLICY IN HAITI: linguistic coloniality and bodily exclusion**

Maxo St Victor¹

RESUMO: Este artigo analisa a política linguística escolar no Haiti, com foco na centralidade do francês como língua de instrução no sistema educacional. A partir de uma abordagem qualitativa baseada na análise de documentos oficiais da política educacional, o artigo investiga de que modo a hierarquização entre o francês e o crioulo haitiano estrutura práticas escolares e produz desigualdades linguísticas, epistêmicas e corporais. O referencial teórico articula contribuições de Fanon (2008), Freire (1987), Foucault (1987), Quijano (2000), Walsh (2019) e Walsh, Oliveira e Candau (2018). Os resultados indicam que o francês é naturalizado como língua legítima do saber escolar, operando como dispositivo de controle simbólico e disciplinar, enquanto o crioulo haitiano é deslegitimado como língua de produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, o estudo identifica práticas de reexistência linguística que tensionam a lógica colonial e apontam para a necessidade de uma educação decolonial.

Palavras-chave: Haiti. Política linguística escolar. Crioulo haitiano. Colonialidade do saber. Exclusão linguística.

ABSTRACT: This article analyzes the school language policy in Haiti, focusing on the centrality of French as the language of instruction in the educational system. Using a qualitative approach based on the analysis of official educational policy documents, the article investigates how the hierarchy between French and Haitian Creole structures school practices and produces linguistic, epistemic, and bodily inequalities. The theoretical framework draws on the contributions of Fanon (2008), Freire (1987), Foucault (1987), Quijano (2000), Walsh (2019), and Walsh, Oliveira, and Candau (2018). The results indicate that French is naturalized as the legitimate language of school knowledge, functioning as a device of symbolic and disciplinary control, while Haitian Creole is delegitimized as a language for knowledge production. At the same time, linguistic re-existence practices are identified that challenge the colonial logic and point to the need for decolonial education.

Keywords: Haiti. School language policy. Haitian Creole. Knowledge coloniality. Linguistic exclusion.

INTRODUÇÃO

A linguagem desempenha um papel central na organização das relações sociais, constituindo-se como instrumento de produção de sentidos, identidades e hierarquias. No campo educacional, as políticas linguísticas expressam projetos históricos e políticos que

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em História, Memória e Patrimônio pela Universidade Estadual do Haiti (UEH) e pela Universidade Laval (ULaval). Graduado em História pela Universidade Estadual do Haiti (UEH). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação" (HISTEDBR) dos Campos Gerais, Paraná (PR). Email: 240302100000@uepg.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8814-5548>

definem quais línguas, saberes e sujeitos são legitimados no espaço escolar. Em contextos marcados por heranças coloniais, essas políticas tendem a reproduzir assimetrias históricas, atribuindo valor desigual às línguas e aos grupos que as falam.

No Haiti, a manutenção do francês como principal língua de instrução no sistema educacional revela a persistência de estruturas coloniais. Essas estruturas continuam a orientar o funcionamento da escola, mesmo após a independência do país e o reconhecimento jurídico do crioulo haitiano como língua oficial. O crioulo² possui uma base ancestral que evidencia sua historicidade e legitimidade como língua materna da população haitiana. Conforme Cadely (2016, p. 310-311), ele “nasceu do contato entre variedades não padrão do francês e várias línguas africanas, principalmente do grupo *Kwa*, da África Ocidental, e do grupo *Bantu*, da África Central”. Essa origem histórica não implicou sua adoção como língua das instituições formais.

Embora seja falado apenas por uma elite muito restrita, o francês é a principal língua utilizada no sistema escolar, bem como nos órgãos governamentais, nos tribunais, na imprensa escrita, entre outros, enquanto o crioulo, falado cotidianamente por toda a população, encontra-se quase ausente dos documentos escritos que transmitem o saber (e o poder) nessas esferas formais da vida social (Degraff, 2017, p. 178).

Esse descompasso entre a língua efetivamente falada pela população e a língua legitimada institucionalmente se reproduz no espaço escolar. Nesse espaço, o crioulo permanece marginalizado, ao passo que o francês ocupa o lugar de idioma legítimo do saber, da avaliação e da autoridade pedagógica. Essa assimetria linguística produz efeitos que ultrapassam o âmbito estritamente pedagógico.

Ao privilegiar uma língua distante da experiência cotidiana dos estudantes, a escola contribui para a produção de desigualdades. Estas incidem sobre os processos de aprendizagem e sobre a constituição das subjetividades. Determinados modos de falar, pensar e existir são valorizados e naturalizados, enquanto outros são silenciados ou desqualificados, fazendo da escola um espaço de normalização linguística e cultural.

O problema que orienta este estudo reside na compreensão de como a política linguística escolar no Haiti contribui para processos de exclusão simbólica e corporal dos

² O termo “crioulo” é utilizado ao longo do trabalho como forma alternativa de “crioulo haitiano”, em contraste com o francês. “Crioulo haitiano” é empregado para especificar a variedade do Haiti e distingui-la de outras línguas crioulas faladas em países como Cabo Verde, Guiné-Bissau e Seychelles, entre outros.

estudantes. Essa exclusão ocorre ao deslegitimar o crioulo haitiano como língua de conhecimento. Tal problemática se justifica cientificamente pela necessidade de aprofundar análises críticas sobre os vínculos entre linguagem, poder e educação em contextos pós-coloniais.

Do ponto de vista social e educacional, justifica-se por evidenciar os impactos das políticas linguísticas e educacionais na experiência escolar de crianças e jovens haitianos. Diante disso, o objetivo geral deste artigo é analisar de que maneira a centralidade do francês como língua de instrução no sistema educacional haitiano atua como mecanismo de exclusão linguística, cultural e corporal. A questão de pesquisa que orienta a investigação é: de que forma a política linguística escolar no Haiti contribui para a marginalização do crioulo haitiano e para a produção de subjetividades marcadas pela negação da língua e da cultura de origem?

O estudo ancora-se teoricamente em contribuições de Fanon (2008), Freire (1987), Foucault (1987), Quijano (2000), Walsh (2019) e Walsh, Oliveira e Candau (2018), cujas reflexões permitem problematizar as relações entre colonialidade, linguagem, corpo e educação. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, baseada na análise de documentos oficiais da política educacional haitiana, compreendidos como dispositivos normativos que orientam o funcionamento da escola e a organização das práticas linguísticas no sistema educacional.

O artigo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, apresentam-se as considerações metodológicas. Nelas, explicitam-se os procedimentos e as escolhas analíticas do estudo. Na sequência, desenvolve-se a fundamentação teórica que sustenta a leitura crítica da política linguística escolar. A análise inicia-se com a discussão da política linguística escolar no Haiti e da produção da língua legítima do saber.

Em continuidade, examinam-se os efeitos dessa hierarquização linguística sobre os corpos, a disciplina e as formas de normalização no espaço escolar. O texto avança, então, para a análise das práticas de reexistência linguística e das fissuras no dispositivo escolar. Por fim, discutem-se as implicações educacionais e decoloniais dos resultados, antes das considerações finais, que sintetizam os principais achados e suas contribuições.

1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza analítico-interpretativa. Essa abordagem é adequada à investigação de fenômenos sociais e educacionais que envolvem relações simbólicas, linguísticas e de poder. A opção metodológica orienta a compreensão dos sentidos, das hierarquias e dos efeitos produzidos pela política linguística escolar no Haiti, especialmente no que se refere à marginalização do crioulo haitiano e à produção de desigualdades no espaço escolar.

O corpus da pesquisa é constituído por documentos oficiais da política educacional haitiana do *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)*³. Esses documentos explicitam orientações sobre o uso das línguas de instrução no sistema escolar. O recorte temporal abrange o período de 1980 a 2025, tendo como marco inicial o reconhecimento constitucional do crioulo haitiano e sua incorporação nos documentos das reformas educacionais (Haiti, 1982, 1987, 2020, 2023).

A análise inclui produções acadêmicas recentes sobre a problemática linguística persistente na educação haitiana (Degraff, 2017; Govain, 2021, 2023; St Victor; Martiniak, 2025a, 2025b; St Victor, 2025a, 2025b). Inclui também relatórios de organizações internacionais (UNESCO, 2003, 2025; UNICEF, 2005). A seleção dos documentos priorizou aqueles que evidenciam, de forma explícita ou implícita, a hierarquização entre o francês e o crioulo haitiano.

O procedimento metodológico adotado consistiu na análise documental crítica, orientada pelo diálogo com os referenciais teóricos mobilizados no estudo. A análise considerou elementos explícitos dos textos, entre eles a língua utilizada na apresentação dos conteúdos, nas instruções pedagógicas e nos processos avaliativos. Também considerou aspectos simbólicos e discursivos, como as representações atribuídas às línguas, os valores associados a cada uma delas e as normas de conduta implicitamente veiculadas.

A interpretação do material analisado foi realizada a partir da articulação entre o corpus empírico e categorias analíticas derivadas dos estudos de Fanon (2008), Freire (1987), Foucault (1987), Quijano (2000), Walsh (2019) e Walsh, Oliveira e Candau (2018). Não houve aplicação de protocolos estatísticos ou procedimentos quantitativos. Esse diálogo teórico permitiu compreender como a política linguística escolar participa da produção de

³ Ministério da Educação Nacional e da Formação Profissional (MENFP).
Revista Húmus

hierarquias linguísticas, da disciplina dos corpos e da reprodução da colonialidade no espaço educacional haitiano.

Por fim, a opção metodológica por fontes documentais constitui uma escolha coerente com o objetivo de analisar a escola enquanto instituição normativa e produtora de discursos. Ao examinar os documentos que orientam e regulam as práticas escolares, a pesquisa evidencia os mecanismos estruturais por meio dos quais se reproduz a exclusão linguística e corporal. Ao mesmo tempo, identifica fissuras que permitem pensar possibilidades de transformação a partir de uma perspectiva decolonial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise da política linguística escolar no Haiti exige uma abordagem teórica capaz de articular linguagem, poder, corpo e colonialidade. Para tanto, os aportes de Fanon (2008), Freire (1987), Foucault (1987), Quijano (2000), Walsh (2019) e Walsh, Oliveira e Candau (2018) oferecem categorias interpretativas complementares. Essas categorias permitem compreender a escola enquanto espaço de produção e contestação de desigualdades linguísticas e sociais. Fanon (2008) evidencia que a língua do colonizador funciona como instrumento central de dominação, capaz de produzir alienação e hierarquização social.

O ato de falar a língua colonial não se restringe à comunicação. Tal prática implica a internalização de valores que associam legitimidade, racionalidade e humanidade à cultura europeia. Isso afeta diretamente a subjetividade e o corpo do sujeito colonizado. Complementarmente, Freire (1987) problematiza as práticas pedagógicas que desconsideram a experiência cultural e linguística dos educandos, caracterizando-as como formas de opressão. Para ambos, linguagem e educação são espaços de disputa política e ética. Neles, definem-se os modos de reconhecimento, pertencimento e autonomia dos sujeitos.

Foucault (1987) contribui para a compreensão da dimensão institucional dessas práticas. O autor analisa a escola como dispositivo disciplinar que molda corpos e regula comportamentos por meio de normas internalizadas. A imposição de padrões linguísticos, legitimados pelo sistema escolar, atua como tecnologia de vigilância e controle. Desse modo, o domínio da língua passa a ser vinculado às expectativas de ordem, correção e competência. Nesse sentido, a perspectiva foucaultiana dialoga com Fanon (2008) e Freire (1987). Esse

diálogo revela como mecanismos institucionais materializam processos de exclusão e de subalternização.

A noção de colonialidade do poder, proposta por Quijano (2000), amplia a análise ao situar essas relações no plano estrutural e histórico. A hierarquização das línguas e dos saberes reflete uma lógica colonial que persiste mesmo após a independência formal, organizando instituições, currículos e práticas pedagógicas segundo padrões eurocentrados. Assim, a escola funciona como espaço de reprodução das desigualdades históricas, legitimando certos conhecimentos e desautorizando outros.

Em diálogo com essas análises, Walsh (2019) propõe a interculturalidade crítica, que reconhece a diversidade linguística e cultural como base para a transformação das relações de poder no espaço educacional, recusando abordagens superficiais ou meramente simbólicas. Walsh, Oliveira e Candau (2018) avançam ao situar a pedagogia decolonial como prática insurgente, que emerge das experiências históricas de resistência dos sujeitos subalternizados, apontando para a possibilidade de reexistência linguística e cultural, frente à normatividade institucional.

O diálogo entre esses autores permite compreender a política linguística escolar como fenômeno multifacetado. Fanon (2008) e Freire (1987) enfocam a relação entre linguagem, subjetividade e opressão; Foucault (1987) evidencia os mecanismos disciplinares e normativos que moldam os corpos; Quijano (2000) insere esses processos no contexto estrutural da colonialidade do poder. Já Walsh (2019) e Walsh, Oliveira e Candau (2018) indicam caminhos críticos e decoloniais para superar a hierarquização e favorecer práticas educativas mais justas. Assim, a fundamentação teórica estabelece a base para a análise do sistema educacional haitiano, articulando conceitos de dominação, disciplina e resistência de forma integrada e consistente.

3. POLÍTICA LINGUÍSTICA ESCOLAR E PRODUÇÃO DA LÍNGUA LEGÍTIMA DO SABER

A análise dos documentos oficiais que orientam o sistema educacional haitiano evidencia que a política linguística escolar está estruturada a partir de uma hierarquização explícita entre o francês e o crioulo haitiano. Com base no artigo 5º da Constituição de 1987, o crioulo possui reconhecimento jurídico como língua oficial: “todos os haitianos são unidos

por uma língua comum: o crioulo” (Haiti, 1987). No entanto, os textos normativos do MENFP continuam a definir o francês como principal língua de instrução.

Essa definição incide “especialmente nos anos iniciais” da escolarização (St Victor, 2025b), sendo particularmente reforçada nos níveis mais avançados e nos processos avaliativos. A escolha institucional não se apresenta como uma opção pedagógica entre outras. Ela se configura como um pressuposto naturalizado sobre o que deve ser reconhecido como língua legítima do saber escolar. Desde a origem da escola haitiana, a escolha do francês como língua de ensino foi apresentada como natural, sob o argumento de que o crioulo ainda não era suficientemente normatizado (Govain, 2023).

A política linguística opera, assim, como um dispositivo institucional de poder, ao estabelecer critérios implícitos de legitimidade epistemológica e de pertencimento ao espaço escolar. Desde a década de 1980, o Estado haitiano vem promovendo uma série de reformas voltadas à reorganização do seu sistema educacional. Algumas possibilitam a integração do crioulo no ensino formal, e outras tratam majoritariamente de aspectos estruturais. No entanto, essas reformas não são aplicadas.

É o caso da reforma de Bernard, que estabeleceu “a instauração de um bilinguismo crioulo/francês, com a introdução do crioulo como língua de instrução ao lado do francês” (Haiti, 2020). Essa reforma foi uma das transformações mais importantes do sistema educacional haitiano, cuja implementação parcial ocorreu em 2019. Mas estudos qualitativos recentes, como as observações de diferentes atores, parecem indicar que o crioulo e o francês são utilizados mais em função das competências dos professores e dos recursos disponíveis do que conforme as instruções oficiais (Haiti, 2020).

De modo geral, a elaboração dos documentos oficiais do MENFP é influenciada por atores externos. Em abril de 2025, por exemplo, 37 elaboradores nacionais e 11 internacionais reuniram-se em Pétion-Ville para o lançamento oficial da Fase II do Projeto de Apoio à Reforma Curricular, iniciado em 2022 (UNESCO, 2025). Contudo, apesar do discurso de educação para todos, essas iniciativas frequentemente desconsideram a realidade haitiana ao marginalizar o crioulo.

De fato, da publicação da lei de implementação da reforma Bernard em 1982 até as 12 medidas de 2014, o Estado haitiano iniciou processos que confirmam a vontade política de respeitar os acordos internacionais assinados pelo país para uma educação de qualidade para todos. No entanto, as reformas foram prejudicadas, entre outros fatores, por financiamentos insuficientes, falta de infraestrutura escolar adequada e recursos

pedagógicos limitados, além de problemas relacionados à governança. A implementação dessas reformas também foi desigual, devido à falta de formação adequada dos docentes e à escassez de recursos para aplicar efetivamente as novas abordagens pedagógicas (Haiti, 2023).

Os documentos examinados mobilizam uma linguagem normativa e tecnocrática. Essa linguagem associa o francês às ideias de rigor, qualidade e universalidade do conhecimento. O crioulo haitiano, por sua vez, é mencionado de forma secundária, geralmente vinculado a funções de apoio, mediação ou transição. Essa assimetria não é apenas descritiva, mas performativa. Ao definir os lugares das línguas no sistema educacional, o discurso institucional produz hierarquias simbólicas, que estruturam o funcionamento cotidiano da escola.

Essa lógica normativa projeta-se sobre o discurso pedagógico escolar e sobre os materiais didáticos que organizam o currículo e as práticas de ensino. Nesse plano, o francês se consolida como a língua da explicação conceitual, da formulação de problemas e da validação do conhecimento. O crioulo permanece ausente ou relegado a funções periféricas. O primeiro documento escrito relativo à reforma do sistema educacional haitiano, datado de 15 de fevereiro de 1982, criticava essa forma de educação voltada para fora.

O ensino terá como base essencial o Haiti. Levar ao haitiano a cultura tal como é distribuída nos países industrializados é fazê-lo perder a consciência de sua identidade, fazê-lo adquirir a consciência internacional antes de despertar a consciência de si mesmo; é torná-lo extravertido, pois a verdadeira cultura não é aquela que torna o homem estrangeiro em sua própria morada (Haiti, 1982).

Essa crítica evidencia como a língua do saber escolar permanece rigidamente separada da língua da comunicação cotidiana, consolidando hierarquias linguísticas que atravessam o currículo e as práticas pedagógicas. Tal organização discursiva reforça a ideia de que o conhecimento só adquire legitimidade quando expresso na língua herdada do colonizador, consolidando uma divisão simbólica entre língua do uso social e língua do conhecimento formal.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz da noção de colonialidade do saber proposta por Quijano (2000), segundo a qual determinadas línguas e epistemologias são historicamente posicionadas como universais, em detrimento de outras formas de produção de conhecimento. No contexto haitiano, a centralidade do francês nos documentos educacionais e no discurso pedagógico escolar expressa a persistência dessa lógica colonial,

ao associar legitimidade epistemológica a uma língua europeia e desautorizar, de maneira implícita, o crioulo haitiano como língua capaz de veicular conhecimento científico e escolar. Dessa forma, o material didático não deve ser compreendido como instrumento neutro, mas como um dispositivo que materializa e reproduz relações de poder.

Ao operar com o francês como língua exclusiva da explicação e da avaliação, o discurso escolar contribui para a internalização da ideia de que a língua materna dos estudantes é inadequada para o pensamento abstrato e científico. Tal processo dialoga com a análise de Fanon (2008), para quem a língua colonial funciona como marcador de hierarquia e pertencimento, operando como critério de distinção simbólica nas sociedades pós-coloniais.

A hegemonia do francês no espaço pedagógico também expressa uma interculturalidade de caráter funcional, nos termos de Walsh (2019), na qual a diversidade linguística é tolerada apenas enquanto não questiona a estrutura dominante do saber. A exclusão do crioulo como língua de produção do conhecimento evidencia que a política linguística escolar atua de forma articulada nos planos normativo e pedagógico, organizando o currículo, os processos avaliativos e as formas legítimas de expressão do saber.

Para avançar rumo a uma educação libertadora, torna-se necessário repensar o currículo a partir dos saberes locais, valorizando o crioulo como língua legítima de instrução e promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura e a realidade dos estudantes. Uma política educacional comprometida com a descolonização curricular é urgente para romper com as desigualdades históricas e fortalecer a soberania cultural do Haiti (St Victor, 2025a, p. 4).

Ao definir o francês como língua naturalizada do conhecimento escolar, a escola não apenas organiza conteúdo. Ela também reproduz hierarquias históricas que afetam profundamente a experiência educativa dos estudantes haitianos. Essa estrutura prepara o terreno para os efeitos disciplinares, corporais e subjetivos da hierarquização linguística, que serão analisados na seção seguinte.

4. CORPO, DISCIPLINA E HIERARQUIZAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

A centralidade do francês como língua legítima do saber escolar produz efeitos que extrapolam o plano cognitivo e incidem diretamente sobre os corpos dos estudantes. No

cotidiano da escola haitiana, a exigência do domínio da língua francesa opera como um mecanismo de disciplina. Esse mecanismo regula não apenas a forma de falar, mas também os gestos, as posturas e os modos de presença considerados adequados no espaço educativo. A língua imposta funciona, assim, como um critério de normalização corporal.

À luz da perspectiva de Foucault (1987), a escola pode ser compreendida como um dispositivo disciplinar que atua por meio de normas sutis, reiteradas e internalizadas. A correção linguística constante, a valorização da pronúncia considerada correta e a desqualificação do uso do crioulo constituem práticas que moldam corpos obedientes, autocontrolados e ajustados às expectativas institucionais.

“Os estereótipos epilinguísticos negativos em relação ao crioulo haitiano persistem, pois alguns são herdados da experiência colonial e são difundidos pela escola, que deveria ensinar a realidade objetiva das coisas” (Govain, 2021, p. 1-2). O corpo escolar ideal é aquele que domina o francês, que se expressa de forma contida e que corresponde aos padrões de ordem e racionalidade associados à língua legitimada como saber. Nesse processo, o erro linguístico deixa de ser apenas um problema pedagógico. Ele passa a constituir um sinal de inadequação corporal e simbólica.

A correção da língua transforma-se, desse modo, em correção do corpo. Essa dinâmica disciplinar dialoga com a análise de Fanon (2008). Para o autor, a linguagem colonial atua como um mecanismo de alienação que atravessa o corpo do sujeito colonizado. Ao ser continuamente confrontado com a superioridade simbólica do francês, o estudante haitiano aprende a perceber sua própria forma de falar — e, por extensão, seu corpo — como deficiente ou inferior.

Produzem-se, assim, sentimentos de vergonha, retraimento e autocensura. Esses efeitos afetam a participação escolar e a relação com o conhecimento. Esse processo é ilustrado por St Victor e Martiniak (2025b, p. 625), que afirmam: “Jean⁴ é falante nativo de crioulo haitiano, mas a escola onde estuda adota exclusivamente o francês como língua de instrução, o que frequentemente lhe gera dificuldades de compreensão e expressão”. A imposição do francês como norma também reforça aquilo que Freire (1987) identifica como práticas educativas opressoras.

⁴ O personagem Jean é um menino de 12 anos, utilizado pelos autores como recurso metodológico em um estudo de caso ficcional para representar crianças haitianas que vivenciam contradições culturais, linguísticas e sociais no contexto escolar.

Ao desconsiderar a experiência linguística dos estudantes, a escola impõe um modelo único de expressão e participação. Tal modelo restringe as possibilidades de diálogo e de reconhecimento do educando como sujeito. Essa lógica se expressa de forma concreta no cotidiano escolar.

Muitos alunos criolófonos continuam a ser punidos caso falem crioulo — exceto nas aulas em que o crioulo é ensinado. Se forem surpreendidos falando crioulo fora das aulas de crioulo, acontece de lhes ser atribuído um “símbolo” (senbòl), como, por exemplo, uma etiqueta presa à camisa ou colocada ao redor do pescoço. O objetivo é humilhar o aluno e transformá-lo em delator. Com efeito, aquele que está com o “símbolo” deve surpreender outro aluno, a quem repassará, por sua vez, o objeto. Os professores frequentemente solicitam que os alunos mantenham listas com os nomes de seus colegas que não se conformam à política de exclusão do crioulo (Degraff, 2017, p. 183).

O corpo que não domina a língua legitimada tende a ser silenciado, participa menos das interações escolares e aprende a ocupar o espaço educativo de forma defensiva. Esse silenciamento não é imposto apenas de maneira externa, mas progressivamente internalizado ao longo da trajetória escolar. O estudante aprende quando pode falar, como deve falar e, muitas vezes, quando deve se calar. A língua francesa, ao funcionar como critério de validação institucional, estabelece uma fronteira simbólica entre corpos autorizados e corpos corrigidos, reforçando hierarquias linguísticas e sociais no interior da escola.

Nessa direção, o crioulo haitiano é desautorizado como língua legítima do saber escolar. Essa marginalização não se limita à ausência como língua de instrução formal, mas se expressa como um processo contínuo de desvalorização simbólica que incide diretamente sobre os corpos que o falam. Nos processos avaliativos e certificatórios, o francês é definido como língua exclusiva de demonstração do conhecimento. Isso converte a língua materna da maioria dos estudantes em marcador estrutural de desvantagem escolar.

A partir da perspectiva de Quijano (2000), esse processo pode ser compreendido como expressão da colonialidade do poder, que articula língua, classe e raça na produção de hierarquias sociais duráveis. Historicamente associado às camadas populares, o crioulo é posicionado como língua inferior em relação ao francês. Este, por sua vez, é vinculado às elites políticas e econômicas. Cadely (2016, p. 307) complementa essa análise ao afirmar que a “tensão linguística no Haiti se relaciona à estrutura de classe e ao sistema de poder”.

Desse modo, a escola, ao reproduzir essa hierarquização, atua como espaço central de legitimação da desigualdade linguística e social. Tal hierarquização produz efeitos diretos sobre a constituição dos sujeitos escolares. O corpo francófono é associado à competência, à inteligência e ao sucesso escolar, enquanto o corpo que fala crioulo é marcado pela carência e pela inadequação.

Nesse sentido, o acesso desigual às condições linguísticas de aprendizagem compromete diretamente os processos de escolarização, uma vez que, conforme destaca a UNICEF (2005), o sucesso escolar depende do fortalecimento das competências em leitura e escrita, bem como da criação de ambientes de aprendizagem de qualidade. A língua opera, assim, como um dispositivo de classificação que organiza o acesso ao reconhecimento, à participação e às oportunidades educacionais. Ao negar ao crioulo haitiano o estatuto de língua plena de conhecimento, a escola reforça hierarquias coloniais e contribui para a produção de sujeitos subalternizados.

Esses sujeitos aprendem, desde cedo a ocupar posições desiguais no campo educacional. A análise evidencia, portanto, que a política linguística escolar participa ativamente da produção de corpos disciplinados e hierarquizados, articulando saber, poder e linguagem. Essa dimensão corporal e simbólica da exclusão linguística não se manifesta de forma homogênea nem isenta de tensões. Embora o crioulo seja desautorizado no plano institucional, ele persiste como língua viva de comunicação e pertencimento no espaço escolar, abrindo fissuras no dispositivo disciplinar. Essas contradições indicam que a escola, ainda que marcada por lógicas coloniais, não é um espaço totalmente fechado, mas atravessado por disputas que serão exploradas na seção seguinte.

5. REEXISTÊNCIAS LINGUÍSTICAS E FISSURAS NO DISPOSITIVO ESCOLAR

A análise do funcionamento cotidiano da escola evidencia que a política linguística escolar operar predominantemente como mecanismo de normalização e exclusão. Ainda assim, surgem fissuras no dispositivo institucional. Mesmo em um contexto marcado pela imposição do francês como língua legítima do saber, emergem práticas linguísticas que tensionam a lógica colonial. Essas práticas afirmam o crioulo haitiano como língua viva de comunicação, pertencimento e produção de sentidos.

Elas não configuram uma ruptura estrutural com o sistema, mas expressam formas de reexistência que se manifestam no interior da própria organização escolar. A noção de reexistência, conforme elaborada por Walsh (2019), mostra-se particularmente fecunda para compreender esses movimentos. Ela se refere a práticas cotidianas, muitas vezes sutis, por meio das quais sujeitos subalternizados reafirmam seus modos de ser, falar e existir frente às imposições coloniais.

No contexto escolar haitiano, o uso recorrente do crioulo em interações informais, explicações paralelas, trocas entre estudantes e mediações improvisadas constitui uma dessas formas de reexistência linguística. Apesar de sua desautorização no plano institucional, o crioulo continua a operar como língua de inteligibilidade, afeto e pertencimento no espaço escolar. O corpo do estudante, analisado nas seções anteriores como disciplinado e silenciado, reaparece aqui como corpo que fala.

Ele traduz, adapta e reinscreve sentidos. A circulação do crioulo nos intervalos, nas explicações não oficiais e nas interações espontâneas cria zonas de relativa autonomia. Isso ocorre em um sistema normativo rígido. Essa dinâmica dialoga com a perspectiva de Walsh, Oliveira e Candau (2018). Segundo os autores, a pedagogia decolonial emerge de práticas que escapam ao controle total da instituição. Tais práticas produzem deslocamentos simbólicos no interior da escola.

Ainda que não se configurem como políticas linguísticas formais, tais práticas tensionam a ideia de que apenas o francês é capaz de sustentar processos de aprendizagem e compreensão. O crioulo, nesse sentido, não se apresenta apenas como língua de resistência, mas como língua de rearticulação do saber, capaz de mediar a construção de sentidos e favorecer a participação dos estudantes.

Essa compreensão encontra respaldo em estudos que destacam a centralidade da língua dominada pelos aprendentes no processo educativo. “O recurso à língua que os aprendentes dominam com maior fluidez permite fundamentar o saber; posteriormente, os alunos podem também transferir esse conhecimento para outras línguas que venham a aprender, [...]” (Degraff, 2017, p. 186).

A leitura dessas fissuras encontra ressonância na pedagogia freireana. Para Freire (1987), o diálogo constitui o fundamento de uma educação humanizadora, capaz de reconhecer o educando como sujeito histórico e linguístico. No Haiti, projetos e pesquisas escolas bilíngues mostram a viabilidade de um ensino em crioulo mais inclusivo (St Victor, Martiniak, 2025a, p. 4). As mediações realizadas em crioulo, ainda que não legitimadas

oficialmente, evidenciam a persistência do diálogo como necessidade pedagógica concreta, sobretudo em contextos nos quais a língua de instrução se distancia da experiência vivida dos estudantes.

É importante ressaltar, contudo, que essas práticas de reexistência operam sob limites estruturais significativos. Elas não eliminam as desigualdades linguísticas nem substituem a política oficial, funcionando, muitas vezes, como estratégias de sobrevivência pedagógica em um sistema excludente. Ainda assim, sua presença evidencia que o dispositivo escolar não é homogêneo nem totalmente fechado. Ele é atravessado por contradições que abrem possibilidades de transformação.

A análise das reexistências linguísticas permite compreender que, mesmo diante da colonialidade do saber e da disciplina dos corpos, o crioulo haitiano persiste como língua que afirma identidades, constrói sentidos e sustenta práticas educativas alternativas. Essas fissuras no dispositivo escolar preparam o terreno para a discussão das implicações educacionais e decoloniais dos resultados, desenvolvida na seção seguinte.

6. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E DECOLONIAIS DOS RESULTADOS

A análise desenvolvida ao longo das seções anteriores evidencia que a política linguística escolar no Haiti não pode ser compreendida como uma escolha meramente técnica ou pedagógica. Trata-se de um componente central de um sistema mais amplo de produção e reprodução de desigualdades linguísticas, epistêmicas e corporais, profundamente enraizadas nas heranças coloniais que estruturam o sistema educacional haitiano. No plano educacional, os resultados indicam que a centralidade do francês como língua legítima do saber compromete a equidade no acesso ao conhecimento.

Ao desconsiderar a língua materna da maioria dos estudantes, a escola institui barreiras estruturais à aprendizagem e contribui para a produção de trajetórias escolares marcadas pelo silenciamento, pela exclusão e pela associação recorrente entre dificuldade linguística e fracasso escolar. Esse distanciamento linguístico impõe obstáculos significativos à aprendizagem infantil e à formação da identidade (St Victor, 2025b, p. 746).

Essa dinâmica reforça o que Freire (1987) identifica como práticas educativas desumanizadoras, nas quais o educando é compelido a adaptar-se a um modelo linguístico e cultural alheio à sua experiência, em vez de ter seus saberes reconhecidos como ponto de partida do processo educativo. À luz da colonialidade do poder, conforme formulada por

Quijano (2000), os resultados revelam que a hierarquização linguística no sistema educacional haitiano constitui um dos mecanismos centrais de manutenção das desigualdades sociais.

Ao legitimar exclusivamente o francês como língua do conhecimento escolar, a instituição educativa contribui para a naturalização de uma ordem social que associa competência, racionalidade e sucesso acadêmico a padrões eurocentrados, ao mesmo tempo em que reafirma posições subalternas historicamente atribuídas aos corpos que falam crioulo haitiano. As implicações decoloniais desses achados tornam-se particularmente evidentes à luz das reflexões propostas por Walsh (2019).

A interculturalidade crítica, tal como defendida pela autora, exige a transformação das estruturas de poder que organizam o currículo, a linguagem e as práticas pedagógicas, e não apenas o reconhecimento formal ou simbólico da diversidade linguística. Assim, os resultados deste estudo apontam para a insuficiência de políticas linguísticas que reconhecem juridicamente o crioulo, mas não o incorporam de modo efetivo como língua de instrução nem como língua de produção do conhecimento escolar. Esse tensionamento entre reconhecimento formal e efetiva incorporação das línguas locais também atravessa os debates internacionais sobre política educacional.

Os formuladores de políticas educacionais enfrentam decisões difíceis no que diz respeito às línguas, à escolarização e ao currículo, em um contexto no qual os aspectos técnicos e políticos frequentemente se sobrepõem. Embora existam sólidos argumentos educacionais em favor do ensino na língua materna (ou primeira língua), é igualmente necessário estabelecer um equilíbrio cuidadoso entre possibilitar o uso das línguas locais nos processos de aprendizagem e garantir, por meio da educação, o acesso às línguas globais de comunicação (UNESCO, 2003).

No caso haitiano, esse “equilíbrio” tende a se resolver em favor do francês, o que ajuda a compreender os limites das políticas linguísticas atualmente em vigor. Walsh, Oliveira e Candau (2018) aprofundam essa discussão ao situar a pedagogia decolonial como um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça epistêmica e linguística. À luz dessa perspectiva, a valorização do crioulo haitiano não deve ser compreendida como concessão ou adaptação instrumental, mas como condição para a construção de uma educação que reconheça os estudantes em sua integralidade linguística, cultural e corporal.

Ao mesmo tempo, as práticas de reexistência identificadas ao longo da análise revelam que a escola não se configura como um espaço totalmente determinado pela

colonialidade. As fissuras no dispositivo escolar indicam possibilidades concretas de reconfiguração das práticas educativas, ainda que limitadas pelas estruturas institucionais vigentes. Essas experiências evidenciam a necessidade de políticas educacionais que dialoguem com as práticas reais dos sujeitos escolares, em vez de ignorá-las ou silenciá-las.

Assim, as implicações educacionais e decoloniais dos resultados reforçam a urgência de repensar a política linguística escolar no Haiti a partir de uma perspectiva que articule equidade, reconhecimento e justiça linguística. Mais do que uma mudança instrumental de língua, trata-se de questionar os fundamentos epistemológicos e políticos que sustentam o sistema educacional, abrindo caminho para a construção de uma escola que deixe de tratar a língua e o corpo dos estudantes como estrangeiros em seu próprio território. Os elementos analisados nesta seção sintetizam os principais desdobramentos educacionais e decoloniais dos resultados apresentados, preparando o terreno para as Considerações Finais, nas quais são retomadas as contribuições centrais do estudo e suas implicações para o debate acadêmico e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a política linguística escolar no Haiti, evidenciando como a centralidade do francês como língua de instrução opera como um mecanismo estrutural de exclusão linguística, epistêmica e corporal no espaço educativo. A investigação demonstrou que a hierarquização entre o francês e o crioulo haitiano não se configura como um problema meramente pedagógico ou técnico. Trata-se da expressão de uma lógica histórica de poder que continua a organizar o funcionamento da escola haitiana.

Os resultados indicam que, apesar do reconhecimento jurídico do crioulo haitiano como língua oficial, sua incorporação efetiva como língua de ensino e de produção do conhecimento permanece limitada. O francês é naturalizado como língua legítima do saber escolar. Isso produz uma dissociação profunda entre a língua da experiência cotidiana dos estudantes e a língua da escolarização. Essa dissociação compromete os processos de aprendizagem, reforça trajetórias de fracasso escolar. Além disso, contribui para a produção de desigualdades persistentes no sistema educacional.

A análise evidenciou, ainda, que a política linguística escolar incide diretamente sobre os corpos dos estudantes, funcionando como um dispositivo de normalização e disciplina. A imposição de um padrão linguístico distante da realidade sociocultural da maioria dos

alunos regula formas de expressão, participação e presença no espaço escolar. Tal imposição silenciamentos, sentimentos de inadequação e processos de autocensura. Assim, a exclusão linguística revela-se também como exclusão corporal.

Determinados corpos são sistematicamente deslegitimados no interior da instituição escolar. Ao mesmo tempo, o estudo identificou a existência de práticas de reexistência linguística que tensionam a lógica dominante. O uso recorrente do crioulo haitiano em interações informais, mediações pedagógicas e estratégias cotidianas de compreensão demonstra que a escola não é um espaço homogêneo. Também indica não estar completamente fechada à contestação. Essas práticas, embora não alterem estruturalmente a política oficial, revelam fissuras no dispositivo escolar e apontam para possibilidades concretas de transformação.

Do ponto de vista educacional, os achados reforçam a necessidade de repensar a política linguística escolar no Haiti a partir de uma perspectiva comprometida com a equidade, a justiça linguística e o reconhecimento da diversidade cultural. Valorizar o crioulo haitiano como língua legítima de instrução implica questionar os fundamentos epistemológicos que sustentam o sistema educacional e enfrentar as heranças coloniais que continuam a moldar suas práticas e discursos.

Conclui-se que a superação das desigualdades linguísticas na escola haitiana exige mais do que reformas normativas ou ajustes curriculares pontuais. Trata-se de um projeto político-pedagógico mais amplo. Esse projeto reconhece a língua materna dos estudantes como condição para o acesso ao conhecimento, para a dignidade humana e para a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Pensar a escola a partir do crioulo haitiano não significa negar o aprendizado de outras línguas. Significa afirmar o direito dos estudantes de não serem estrangeiros em seu próprio espaço educativo.

REFERÊNCIAS

CADELY, J.-R. **HAITI: a política da língua**. In: GEDIEL, A. P.; GODOY, G. G. de. (Org.). Refúgio e hospitalidade. Curitiba: Kairós Edições, 2016.

DEGRAFF, M. **LA LANGUE MATERNELLE COMME FONDEMENT DU SAVOIR: L'Initiative MIT-Haïti: vers une éducation en créole efficace et inclusive**. Revue transatlantique d'études suisses, 2017. Disponível em: Revista Húmus vol. 16, num.47, 2026

[https://www.academia.edu/37918696/La langue maternelle comme fondement du savoir L Initiative MIT Ha%C3%Afti vers une %C3%A9ducation en cr%C3%A9ole efficace et inclusive](https://www.academia.edu/37918696/La_langue_maternelle_comme_fondement_du_savoir_L_Initiative_MIT_Ha%C3%Afti_vers_une_%C3%A9ducation_en_cr%C3%A9ole_efficace_et_inclusive). Acesso em: 1 fev. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOVAIN, R. **DE L'EXPRESSION VERNACULAIRE À L'ÉLABORATION SCIENTIFIQUE: le créole haïtien à l'épreuve des représentations méta-épilinguistiques**. Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation, n. 17, 30 jun. 2021. DOI: [10.4000/ced.2723](https://doi.org/10.4000/ced.2723). Disponível em: <https://journals.openedition.org/ced/2723>. Acesso em: 29 jan. 2025.

_____. **De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti**. Études caribéennes, n. 56, 15 dez. 2023. DOI: [10.4000/etudescaribeennes.28508](https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.28508). Disponível em: <https://journals.openedition.org/etudescaribeennes/28508?lang=en>. Acesso em: 28 jan. 2025.

HAÏTI. **Constitution de la République d'Haïti de 1987**. 1987

_____. Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). **LA RÉFORME ÉDUCATIVE: éléments d'information**. [S.l: s.n.]. 1982.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). **Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF)**. Port-au-Prince: MENFP, 2020.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

HAÏTI 2030: Feuille de route de la réforme curriculaire 2023/2030. Port-au-Prince: MENFP, 2023.

QUIJANO, A. **Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America.** *Nepantla: Views from the South*, vol. 1, n. 3, 2000, p. 533–580.

ST VICTOR, M. **CURRÍCULO, CULTURA E DESCOLONIZAÇÃO: Reflexões sobre uma Educação Libertadora no Haiti.** In: XXVII Semana da Educação, 1, 28 nov. 2025a. *Anais [...]* [S.l.], Even3, 28 nov. 2025. p. 1–4. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxvii-semana-de-educacao/1239816-curriculo-cultura-e-descolonizacao--reflexoes-sobre-uma-educacao-libertadora-no-haiti>. Acesso em: 29 nov. 2025.

_____. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA HAITIANA: contribuições da psicologia histórico-cultural.** In: GIARETA, P. F. (Org.). *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisas e Práticas na Educação na Infância e III Congresso Internacional de Educação e Infância: Financeirização da Formação Docente e Educação da Infância - CIEI, Três Lagoas-MS, UFMS, 2025b.* v. 6. p. 740–755. DOI: [10.13140/RG.2.2.11604.26240](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11604.26240).

_____; MARTINIAK, V. L. **ENSINAR AS CRIANÇAS EM SUA LÍNGUA MATERNA: uma alternativa para democratizar a educação no Haiti.** In: *Simpósio em Psicologia Concreta: “Psicologia Concreta e século XXI”*, 1, 29 jul. 2025. *Anais [...]* Ponta Grossa, Even3, 29 jul. 2025a. p. 1–5. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-simposio-em-psicologia-concreta/1075720-ensinar-as-criancas-em-sua-lingua-materna--uma-alternativa-para-democratizar-a-educacao-no-haiti>. Acesso em: 1 ago. 2025.

_____; MARTINIAK, V. L. **FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO HAITI: um estudo de caso ficcional sob a perspectiva histórico-cultural.** In: STENTZLER, M. M.; UJIIE, N. T. (Org.). *Anais do III Congresso Nacional de Ensino do PPIFOR (CEPPIFOR), Paranavaí, Unespar, 2025b.* v. 3. p. 620–631. DOI: [10.13140/RG.2.2.33029.00487](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33029.00487).

UNESCO. **Education in a multilingual world: UNESCO education position paper.**

Paris: UNESCO. 2003. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 17 dez. 2025.

_____. **RÉFORME CURRICULAIRE : l'éducation haïtienne entre dans une nouvelle phase | International Bureau of Education.** 7 out. 2025. Disponível em: <https://www.ibe.unesco.org//fr/articles/reforme-curriculaire-leducation-haitienne-entre-dans-une-nouvelle-phase>. Acesso em: 20 dez. 2025.

UNICEF. **Every child learns in Haiti.** Port-au-Prince: UNICEF. 2005. Disponível em <https://www.unicef.org/lac/en/every-child-learns-haiti>. Acesso em: 25 nov. 2025.

WALSH, C. **INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE DO PODER: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial.** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, v. 5, n. 1, 1 set. 2019. DOI: [10.15210/rfdp.v5i1.15002](https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 4 dez. 2025.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. **COLONIALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL: para pensar uma educação outra.** Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 83–83, 23 jul. 2018. DOI: [10.14507/epaa.26.3874](https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874).