

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

GIOVANI GIROTO

**(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: NARRATIVAS DE HAITIANAS
E HAITIANOS RESIDENTES NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR
SOBRE ACOLHIDA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

GIOVANI GIROTO

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: NARRATIVAS DE HAITIANAS
E HAITIANOS RESIDENTES NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR
SOBRE ACOLHIDA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

GIOVANI GIROTO

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: NARRATIVAS DE HAITIANAS
E HAITIANOS RESIDENTES NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR
SOBRE ACOLHIDA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

Dissertação apresentada por Giovani Giroto, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^(a). Dra.: Ercília Maria Angeli
Teixeira de Paula

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G527s

Giroto, Giovani

(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: : narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão / Giovani Giroto. -- Maringá, PR, 2020.

155 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Migrantes haitianos. 2. Educação social. 3. Acolhimento. 4. Inclusão. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.1

GIOVANI GIROTO

**(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: NARRATIVAS DE HAITIANAS E
HAITIANOS RESIDENTES NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR SOBRE ACOLHIDA,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Orientadora) –
UEM

Prof. Dr. Marcos Gonçalves – UFPR – Curitiba

Prof. Dra. Verônica Regina Müller – UEM

Prof. Dra. Franciele Clara Peloso – UTFPR – Pato Branco
(suplente)

Prof. Dra. Sueli de Castro Gomes – UEM (suplente)

Data de Aprovação:
06 de março de 2020

Dedico este trabalho a todos aqueles homens, mulheres e crianças que migram e, por isso, refazem diariamente suas perspectivas (sobre)viver neste mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a força de energia divina que nos conduz e nos orienta – não estamos sós.

Agradeço à minha amiga e orientadora Ercília por acolher-me e direcionar minha caminhada acadêmica, mesmo quando parecia que estávamos descalços sob pedregulhos.

Agradeço aos meus avós Vitório, Adelaide, Sérgio e Juracy que hoje habitam somente o espaço da memória, mas que possibilitaram que meus pais existissem.

Agradeço à minha família Paulo, Regina, Fabio, Denise, Melissa e Daniel pela vida feliz e pelo suporte ofertado a mim.

Agradeço à Fernanda por trazer-me paz e deixar meus dias mais bonitos.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas que sempre me ensinam coisas boas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) por proporcionar-me qualificação e por financiar parte da minha pesquisa.

Agradeço ao Hugo por todo apoio e paciência em todas as minhas visitas, ligações e *e-mails* encaminhados ao PPE.

Agradeço às professoras Rosângela, Telma, Vânia, Ercília, Nerli, Geiva e Marta por todos os ensinamentos nas disciplinas do mestrado.

Agradeço à banca composta por Verônica, Roseli, Sueli, Franciele e Marcos que prontamente se colocaram à disposição para contribuir com meus estudos.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde (GPESS) pela parceria, conhecimento e comprometimento.

Agradeço à Ingrit e ao Wesley pela união e por compartilharem das mesmas angústias e vitórias.

Agradeço aos migrantes haitianos que confiaram em mim e permitiram que essa pesquisa fosse possível.

Agradeço aos responsáveis pelas ONGs, em especial à AERM, ARAS Cáritas Maringá e Missão Paz em São Paulo, que me acolheram tão bem e proporcionaram-me conhecimento e aproximação com os migrantes.

Agradeço aos meus alunos e colegas de trabalho por compartilharem parte do meu tempo.

Agradeço a vida.

Mil nações moldaram minha cara.
Minha voz uso pra dizer o que se cala.
O meu país é meu lugar de fala.

Douglas Germano

GIROTO, Giovanni. **(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: NARRATIVAS DE HAITIANAS E HAITIANOS RESIDENTES NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR SOBRE ACOLHIDA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020.

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi investigar as narrativas de imigrantes haitianas e haitianos do município de Maringá-PR sobre educação, acolhida e inclusão. Como objetivos específicos, o trabalho buscou analisar a produção acadêmica sobre a educação para haitianos no Brasil; compreender a realidade e contexto histórico haitiano e as motivações da diáspora; discutir a importância da Educação Social na acolhida e garantia de direitos para haitianas e haitianos migrantes; assim como as políticas públicas e inclusão em escolas e universidades do Brasil. Este estudo faz parte das produções do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde (GEPESS) por contribuir na luta pela emancipação e autonomia de pessoas que, por algum motivo, têm seus direitos violados e/ou encontram-se em condição de vulnerabilidade. Os referenciais teóricos foram, em relação à compreensão do conceito de migrante: Gaudemar (1977), Póvoa-Neto (1997), Sayad (1998); contextos gerais do Haiti: Grondin (1985), Cajou (2013), Seguy (2014), Handerson (2015) e Dieme (2017); sobre a discussão da Educação Social: Paula (2017), Paiva (2015), Müller (2007), Gadotti (2012), Natali (2016), Freire (1989, 1997), Arroyo (2009), Ortega (2004, 2005) e Prados e Allah (2013). A pesquisa foi qualitativa e contou com a revisão de literatura sobre migração haitiana, educação, acolhimento e inclusão. O referencial teórico metodológico foi a Etnopesquisa de Macedo (2010) com ênfase no Estudo das Narrativas com base em Meihy (1998), Portelli (1997, 2001), Thomson (2002), Josso (2004) e Bosi (2010). Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo. Foram entrevistadas três haitianas e dois haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre educação no Brasil e Haiti, além de acolhimento e inclusão no Brasil. A análise das narrativas foi fundamentada em Bardin (1977) e foram organizadas nas seguintes categorias: 1) da expectativa à nova realidade; 2) desafios enfrentados no processo migratório; 3) acolhida e Inclusão de haitianas e haitianos em Maringá; 4) perspectivas sobre educação no Haiti e no Brasil; 5) educação Social no combate a violação de direitos e promoção da inclusão. Os resultados basilares desta pesquisa apontaram que é preciso compreender e refletir acerca das razões da migração haitiana, assim como as expectativas e as dificuldades vividas pelos haitianos e haitianas no Brasil. As suas vozes revelaram que as escolas do Haiti ofertam ensino mais rígido, enquanto o Brasil acolhe de forma mais afetiva essas pessoas nos espaços de formação. Todavia, muitos haitianos têm seus direitos violados no Brasil e, com isso, o trabalho de ONGs e associações auxilia na luta pela garantia desses direitos, bem como da Educação Social no Brasil. Portanto, considera-se que para que a educação seja inclusiva e emancipadora para haitianos e haitianas que vivem no Brasil é preciso que suas vozes sejam ouvidas, tenham visibilidade e protagonismo nas pesquisas científicas, na educação e na sociedade.

Palavras-chave: Migrantes haitianos; Educação Social; Acolhimento; Inclusão.

GIROTO, Giovanni. **MIGRATORY EXPERIENCES: NARRATIVES OF HAITIANS LIVING IN MARINGÁ-PR ON WELCOME, EDUCATION AND INCLUSION.** 155 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020.

ABSTRACT

The general objective of this study was to investigate narratives of Haitian immigrants from Maringá-PR on education, welcome and inclusion. As specific objectives, the study aimed to analyze the academic production on education for Haitians in Brazil; understanding the Haitian reality and historical context and the motivations of the diaspora; discussing the importance of Social Education in welcoming and guaranteeing rights for Haitian migrants; as well as Brazilian public and educational policies. This study is inserted in the productions of the Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde (GEPESS) for contributing to the fight for the emancipation and the autonomy of people who, for some reason, have their rights violated and/or are in a condition of vulnerability. The following authors are mainly considered as theoretical references: regarding the understanding of the concept of migrant: Gaudemar (1977), Póvoa-Neto (1997), Sayad (1998); general context in Haiti: Grondin (1985), Cajou (2013), Seguy (2014), Handerson (2015) and Dieme (2017); on the discussion of Social Education: Paula (2017), Paiva (2015), Müller (2007), Gadotti (2012), Natali (2016), Freire (1989, 1997), Arroyo (2009), Ortega (2004, 2005) and Prados and Allah (2013). The research was qualitative and included a literature review on Haitian migration, education, welcome and inclusion. The theoretical and methodological framework was the Ethnoresearch by Macedo (2010) with an emphasis on the Study of Narratives based on Meihy (1998), Portelli (1997, 2001), Thomson (2002), Josso (2004) and Bosi (2010). The research instruments were semi-structured interviews and field diary records. Three Haitian women and two Haitian men living in Maringá were interviewed about the education in Brazil and Haiti, as well as the welcome and inclusion in Brazil. The analysis of the narratives was based on Bardin (1977) and were organized into the following categories: 1) from expectation to the new reality; 2) challenges faced in the migration process; 3) welcome and inclusion of Haitians in Maringá; 4) Perspectives on education in Haiti and Brazil; 5) Social Education in fighting the violation of rights and promoting inclusion. The basic results of this research indicated that it is necessary to understand and reflect on the reasons of Haitian migration, as well as the expectations and the difficulties experienced by Haitians in Brazil. Their speeches revealed that schools in Haiti offer a more strict education, while Brazil receives these people more affectionately in educational institutions. However, many Haitians have their rights violated in Brazil and, as a result, the work of NGOs and associations helps in the fight for the guarantee of these rights, as well as Social Education in Brazil. Therefore, it is considered that for education to be inclusive and emancipatory for Haitians living in Brazil, their voices must be heard, have visibility and protagonism in scientific research, education and society.

Keywords: Haitian immigrants; Social Education; Welcome; Inclusion.

GIROTO, Giovanni. **SURVIVANCES MIGRATOIRES: NARRATIFS DES HAÏTIENNES ET DES HAÏTIENS RÉSIDANTS À MARINGÁ-PR À PROPOS DE L'ACCUEIL, DE L'ÉDUCATION ET DE L'INCLUSION**. 155 f. Dissertation (Master en éducation) - Université de l'État de Maringá. Conseiller: Dr. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020.

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette étude a été d'investiguer les récits des immigrantes haïtiennes et haïtiens de la ville de Maringá-PR à propos de l'éducation, l'accueil et l'inclusion. Le travail a pour objectifs spécifiques d'analyser la production académique sur l'éducation des Haïtiens au Brésil; comprendre la réalité et le contexte historique haïtien et les motivations de la diaspora; discuter l'importance de l'éducation sociale dans l'accueil et la garantie des droits des Haïtiennes et Haïtiens migrants; ainsi que les politiques publiques et l'inclusion dans les écoles et les universités au Brésil. Cette étude fait partie des productions du Groupe d'étude et de Recherche sur l'éducation Sociale en Santé (GEPESS) pour contribuer à la lutte pour l'émancipation et l'autonomie des personnes qui, pour une raison quelconque, ont ses droits violés et/ou sont en situation de vulnérabilité. Les références théoriques ont été, par rapport à la compréhension du concept de migrant: Gaudemar (1977), Póvoa-Neto (1997), Sayad (1998); contextes généraux en Haïti: Grondin (1985), Cajou (2013), Seguy (2014), Handerson (2015) et Dieme (2017); sur la discussion de l'éducation sociale: Paula (2017), Paiva (2015), Müller (2007), Gadotti (2012), Natali (2016), Freire (1989, 1997), Arroyo (2009), Ortega (2004, 2005) et Prados et Allah (2013). La recherche a été qualitative et a compris une révision de la littérature sur la migration haïtienne, l'éducation, l'accueil et l'inclusion. Le cadre théorique et méthodologique a été l'Ethnorecherche de Macedo (2010) avec un accent sur l'étude des récits basée sur Meihy (1998), Portelli (1997, 2001), Thomson (2002), Josso (2004) et Bosi (2010). Les instruments de recherche ont été des entretiens semi-structurés et des enregistrements de journaux de terrain. Trois Haïtiennes et deux Haïtiens domiciliés à Maringá-PR ont été interrogés sur l'éducation au Brésil et en Haïti, et aussi de l'accueil et de l'inclusion au Brésil. L'analyse des récits a été basée sur Bardin (1977) et a été organisée selon les catégories suivantes: 1) l'attente à la nouvelle réalité; 2) les défis rencontrés dans le processus de migration; 3) l'accueil et l'inclusion des Haïtiennes et des Haïtiens à Maringá; 4) perspectives sur l'éducation en Haïti et au Brésil; 5) L'éducation sociale pour lutter contre les violations des droits et promouvoir l'inclusion. Les résultats fondamentaux de cette recherche ont souligné qu'il est nécessaire de comprendre et de réfléchir sur les raisons de la migration haïtienne, ainsi que sur les attentes et les difficultés rencontrées par les Haïtiennes et les Haïtiens au Brésil. Leurs voix ont révélé que les écoles en Haïti offrent une éducation plus rigide, tandis que le Brésil accueille ces personnes plus affectueusement dans les espaces de formation. Cependant, de nombreux Haïtiens ont leurs droits violés au Brésil et, par conséquent, le travail des ONG et des associations aide à lutter pour la garantie de ces droits, ainsi que pour l'éducation sociale au Brésil. Par conséquent, il est considéré que pour que l'éducation soit inclusive et émancipatrice pour les Haïtiennes et les Haïtiens domiciliés au Brésil, leurs voix doivent être entendues et il faut qu'ils aient une visibilité et un rôle de premier plan dans la recherche scientifique, dans l'éducation et dans la société.

Mots-clés: Immigrants haïtiens; Éducation sociale; Accueil; Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

AERM – Associação de Estrangeiros Residentes na Região Metropolitana de Maringá

AIIESEC – *Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales*

ARAS - Associação de Reflexão e Ação Social

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BR – Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEIM-PR – Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná

CEM – Centro de Estudos Migratórios

CEP (UEM) – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Universidade Estadual de Maringá

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior

CNIg – Conselho Nacional de Imigração

CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

CPMM – Centro Pastoral e de Mediação de Migrantes.

DAA – Diretoria de Assuntos Acadêmicos

ECI – Escritório de Cooperação Internacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano

JK – Juscelino Kubitschek

MG – Minas Gerais

MINUSTAH – Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti

MT – Mato Grosso

ONG – Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Observação Participante

PF – Polícia Federal

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR – Paraná

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RNE – Registro Nacional de Estrangeiro

RO – Rondônia

RS – Rio Grande do Sul

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SESI – Serviço Social da Indústria

SisMigra – Sistema Nacional de Registro Migratório

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra quantitativa de produções encontradas nos bancos de dados utilizados na pesquisa	30
Tabela 2 – Relação da seleção final de produções para análise no Portal de Periódicos da CAPES	31
Tabela 3 – Relação da seleção final de produções para análise no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	31
Tabela 4 – Relação da seleção final de produções para análise no <i>Google Scholar</i> ..	31
Tabela 5 – Trajetória do país de origem até o país de acolhida	113
Tabela 6 – Figuras familiares relevantes para o processo de acolhida no município de chegada	122

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Brasil/Haiti, Kenscoff – Haiti. Brunno Covello, 2017	19
Foto 2 – Lado a lado, Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017	27
Foto 3 – Pai e filho, Gonaives – Haiti. Brunno Covello, 2017.....	46
Foto 4 – O gol, proximidades de Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017.....	67
Foto 5 – Balanço, Delmas 33 em Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017.....	82
Foto 6 – “Blanc, fè un foto!”, Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017.....	112
Foto 7 – Colegas de sala, Arcahaie – Haiti. Brunno Covello, 2017.....	136

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE MIGRAÇÃO HAITIANA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM MULTIREFERENCIAL	27
2.1. Inclusão, acolhimento e direito à educação: pesquisas que discutem os desafios e dificuldades dos migrantes haitianos no Brasil	33
2.2. As Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas e associações: produção acadêmica sobre formas de acolhimento aos migrantes e atendimento educacional em diferentes contextos de formação	35
2.3. Pesquisas sobre a inclusão de migrantes haitianos e haitianas na educação básica no Brasil e suas narrativas	38
2.4. Educação no Brasil para migrantes haitianos: produção acadêmica acerca da inclusão na educação superior e suas narrativas	41
2.5. Considerações acerca das pesquisas analisadas na revisão de literatura	44
3. MIGRANTES, APÁTRIDAS E REFUGIADOS: QUEM É QUEM NOS PROCESSOS HISTÓRICOS MUNDIAIS DE MIGRAÇÃO?	46
3.1. Diáspora haitiana para o Brasil	51
3.1.1. Haiti: história e contextos	54
3.2. Políticas de acolhimento aos migrantes haitianos no Brasil	59
3.2.1. Políticas de inclusão aos migrantes haitianos nas Instituições de Educação Superior no Brasil	63
4. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL E DO TRABALHO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONGS) PARA A GARANTIA DE DIREITOS AOS MIGRANTES RESIDENTES NO BRASIL	67
4.1. O papel da Educação Social	69
4.2. Educação Social para imigrantes	73
4.3. Associações e outras instituições que atuam em prol dos imigrantes: do global ao local	76

5. METODOLOGIA	82
5.1. Fundamentos teórico metodológicos da Etnopesquisa Crítica	83
5.2. Etnopesquisa Implicada e o Estudo das Narrativas	89
5.3. Procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados	92
5.4. Acesso ao campo	96
5.4.1. Participação na reunião pública de criação da Associação dos Estrangeiros Residentes na Região Metropolitana de Maringá (AERM)	97
5.4.2. Narrativas do Refúgio em Maringá	98
5.4.3. Missão Paz, Casa do Migrante em São Paulo, Exposição “FACES DO REFÚGIO” – ACNUR e Museu da Imigração do Estado de São Paulo	99
5.4.4. Imigrantes, associações e primeiras ideias sobre educação em Maringá	103
5.4.5. Projeto de extensão “A inserção dos migrantes em território maringaense” e a formação do grupo de estudo pré-vestibular para imigrantes e Aras Cáritas em Maringá	104
5.4.6. ABUNA e Memorial Kimura	108
5.4.7. Português para estrangeiros no CEEBJA	109
5.5. Apresentação dos atores e atrizes sociais da pesquisa e suas trajetórias	109
6. ANÁLISES SOBRE MIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL, ACOLHIDA, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO	112
6.1. Da expectativa à nova realidade	115
6.2. Desafios enfrentados no processo migratório	118
6.3. Acolhida e inclusão de haitianas e haitianos em Maringá	120
6.4. Perspectivas sobre educação no Haiti e no Brasil	123
6.5. Educação Social no combate a violação de direitos e promoção da inclusão	130
7. CONCLUSÕES	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	151

1. INTRODUÇÃO



Foto 1: Brasil/Haiti, Kenscoff – Haiti. Brunno Covello, 2017

O trajeto só existe porque em algum lugar se fez princípio.
Giovani Giroto

Na fotografia observa-se a presença de duas pessoas. Evidentemente, ambas possuem trajetórias de vida que justificam quem são. Atrás, vê-se duas bandeiras. A do Brasil, quase que tomando todo o espaço da cena, e a do Haiti, tímida e espremida no canto já deteriorado da parede. No primeiro plano, tem-se a rua, o espaço de todos. No segundo plano, têm-se os humanos, aqueles que escolhem onde ocupam seus espaços. No terceiro plano, têm-se as bandeiras, a representação de duas nações. Se por um lado em algum lugar do Haiti é possível enxergar a bandeira do Brasil, por outro lado, no Brasil, é possível enxergar haitianas e haitianos migrantes em busca de melhores condições de vida e, com isso, compondo suas histórias.

Desse fenômeno migratório, origina-se a temática desta dissertação que é, também, sobre histórias, contextos, memórias e vidas. Dessa forma, pensar esta pesquisa implica, inicialmente, pensar a minha história, meu contexto, minhas memórias e minha vida. Descrever minhas andanças (e como a caminhada foi me

formando) é uma das formas mais bonitas e humanas que encontrei para dar origem a este texto. Portanto, apresento uma breve retomada de minha trajetória acadêmica e profissional e como tudo o que aconteceu e contribuiu com que eu chegasse exatamente aqui – o meu lugar de fala.

Minha mãe é professora e passei grande parte da minha infância e adolescência no ambiente escolar. Por isso, mas não só, acredito que desde muito cedo meus pais despertaram em mim o amor pela educação e pelo zelo humano. Dessa forma, em 2010, iniciei minha caminhada na formação para ser um professor. Fui aprovado no vestibular para o curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) e me mudei para Maringá-PR. Tudo era novo! A cidade, a casa, as pessoas que conviviam comigo, dentre uma série de outras mudanças no meu cotidiano. Deixar a cidade de Jussara-PR¹, meus pais e amigos, não foi fácil, mas foi necessário para que eu pudesse seguir meus estudos e dar início a uma vida mais independente. Teria sido ainda mais difícil se eu não pudesse contar com a ajuda e apoio de meu irmão que me acolheu nos primeiros anos e fez com que eu não sentisse tanta saudade de casa.

Este sentimento me traz, hoje, reflexões acerca da vida migrante. Ao passo que estamos em um constante deslocar, adaptar, encontrar e despedir, somos todos migrantes experimentando os desafios e conquistas de nossas vivências.

Em 2012, na Universidade Estadual de Maringá, (UEM), conheci e passei a fazer parte da *Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales* (AIESEC)². Um programa de intercâmbio estudantil para estudantes brasileiros para o exterior. Lá tive contato com pessoas que tiveram grande importância em minha vida a partir de então. Além disso, pude desenvolver trabalho voluntário e, com isso, adquirir mais um sentido para minha trajetória acadêmica e contribuir para minha formação cidadã.

Durante minha graduação (2010-2013), participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID)³ e atuei como monitor de Redação Filosófica⁴ vinculado ao Departamento de Filosofia da UEM. Além disso, em 2013, assumi um

¹ Minha cidade de origem.

² A AIESEC é uma organização global de jovens estudantes universitários entre 18 e 30 anos. A organização promove a liderança jovem a partir de dois programas: associação de membros voluntários e intercâmbio (social ou profissional).

³ Decreto nº 7.219, de 24/06/2010.

⁴ Portaria nº 008/2012-DFL.

cargo na diretoria da AIESEC e passei a trabalhar na área de seleção de novos membros para atuarem nos projetos da organização. Foi o ano mais intenso do meu período universitário, pois pude dedicar minha atenção a minha formação acadêmica na filosofia e também contribuir de forma mais prática nas atividades da AIESEC.

No ano de 2015, quando eu já estava formado, passei a lecionar Filosofia em escolas públicas (sob o regime de contrato temporário) e no setor privado. Neste ano, houve uma das principais greves e manifestações lideradas pelos profissionais da educação do Paraná nos últimos anos. As manifestações reivindicavam a reforma da previdência estadual e lutavam por melhores condições de trabalho e qualidade da educação pública no Paraná. Os protestos vinham de queixas que afetavam todo o funcionalismo público do Paraná, porém, a única categoria que enfrentou o governo foram os profissionais da educação. Isso fez com que eu, que até então não tinha leituras de Paulo Freire, pudesse compreender na prática que educar é um ato político (SHOR e FREIRE, 1986, p. 17).

Em 2016, fui contratado para ser professor particular da senhora Nazaré, uma mulher nordestina que não teve oportunidade de estudar, mas que nunca desistiu de seu sonho. A proposta inicial do trabalho era desenvolver atividades que intencionavam melhorar sua escrita e leitura. Porém, devido às suas implicações de saúde e a nossa grande parceria que surgiu desse encontro, do lecionar passei acompanhá-la em consultas médicas, laboratórios, mercado e toda e qualquer outra atividade que Nazaré necessitava. Encontrava-me, na prática, como um Educador Social mesmo sem conhecer as teorias e o próprio conceito. Maria Nazaré tinha uma vivência muito rica, porém precisava de mediação para lidar com seus afazeres e cuidados com educação e saúde. Esse trabalho com a Nazaré trouxe muitas reflexões sobre a necessidade da Educação Social no Brasil com pessoas em condição de vulnerabilidade social.

O velho ditado que defende a necessidade de “sermos (ou termos) a pessoa certa na hora certa e no lugar certo” fez ainda mais sentido em 2017, quando ingressei como aluno não regular na disciplina *Formação e atuação docente*, ministrada pela professora doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, neste Programa de Pós-Graduação em Educação. A experiência foi um divisor de águas na minha trajetória acadêmica e fez com que eu conhecesse muitas coisas das teorias pedagógicas que eu vivia na prática. Da disciplina, “nasceu” o artigo *Cartas do ontem e hoje: memórias e perspectivas sobre educação e sociedade*, publicado no livro “Cartas Pedagógicas:

Estratégias didáticas revisitadas para novos tempos” (PAULA, 2018). Ercília foi outra parceria que deu certo desde o início. Durante a disciplina fizemos muitas leituras sobre Paulo Freire e eu tive meu primeiro contato com a teoria da Educação Social. De imediato soube que era isso que eu queria pesquisar e, assim, imergi nas leituras.

Em 2018, já como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, iniciei uma nova imersão: a compreensão do refúgio e das novas migrações a partir de artigos, reportagens, filmes e documentários. Empolgados com o tema, Ercília e eu passamos a ter uma aproximação com pessoas que podiam nos ajudar em Maringá. Foi um ano de muitos estudos e também de aceitar a imprevisibilidade da pesquisa que tinha seu escopo modificado a cada novidade que tínhamos acesso.

Passamos, então, a participar de todo e qualquer evento, reunião aberta e ação em prol dos imigrantes, sobretudo em vulnerabilidade, na região metropolitana de Maringá. Foi um ano de muita atuação e envolvimento para compreender as principais necessidades desses imigrantes e, com isso, determinar os caminhos e objetivos da minha pesquisa.

De todas essas andanças e imersões no universo desta temática, destaco três acontecimentos que tiveram maior relevância na minha atuação de pesquisador e que foram fundamentais para que minha dissertação tomasse forma. O primeiro deles foi minha visita e voluntariado na Missão Paz em São Paulo. Compreendi que fazer pesquisa envolve uma luta de poder e que devemos, cada vez mais, reduzir o distanciamento entre as outras pessoas que, mais cedo ou mais tarde, serão vitais para a concretização de nossos estudos. Durante uma semana que passei na Missão Paz, pude conhecer muito sobre leis, pessoas e, principalmente, identificar as principais dificuldades que os imigrantes enfrentam no Brasil.

O segundo acontecimento foi no segundo semestre de 2018, quando conheci alguns haitianos que estavam inscritos no vestibular da UEM e buscavam oportunidades de estudar e de preparar-se para o exame. Foi, então, que organizamos plantões de estudos aos sábados com duas mulheres haitianas frequentes. Foi importante por serem as primeiras pessoas que eu criei um vínculo maior e por aproximar com a questão da educação.

O último evento que considero aqui foi a inserção de três haitianos em dois cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá por meio do edital de vagas remanescentes para imigrantes em situação de vulnerabilidade. Concluí que pesquisar também é um ato político e que envolve muita resistência, pois acompanhei

na prática alguns desafios de escolarização, acesso ao ensino superior dos imigrantes e processos de exclusão.

Todas essas vivências acadêmicas e profissionais foram fundamentais para o entendimento que, com essa pesquisa, pude atuar de forma teórica e prática por contribuir para uma melhoria social através da minha militância enquanto pesquisador na luta de conquistas, garantia de direitos aos imigrantes e no aprofundamento teórico sobre as questões da migração, principalmente no âmbito da educação. A proximidade com os imigrantes, em especial daqueles vindos do Haiti, foi vital a minha pesquisa e fez com que eu tivesse cada vez mais força para pesquisar sobre a migração haitiana e acreditasse na educação como uma das principais formas de transformação da realidade.

Optamos por estudar a situação das pessoas haitianas por termos tido mais acesso, por se mostrarem abertos a pesquisa, pelas condições de vida, pelas dificuldades na imigração, pelo preconceito racial que enfrentam e pela necessidade de estudar e escutar esses migrantes sobre os processos excludentes que vivenciam no Brasil.

De acordo com Almeida (2017), a população do Haiti vivenciou uma ditadura e, mesmo no processo de redemocratização, sofreu golpes militares, o que gerou instabilidade econômica e política, empobrecimento e saída dos haitianos do país. Além disso, “outro fator que deve ser pontuado como propulsor do êxodo haitiano são os desastres naturais que ocorrem com frequência no país” (ALMEIDA, 2017, p. 57), o que força a saída de sua terra, marcada por “situações que mostram a complexidade socioeconômica e política de uma população que passa a lutar por um direito básico: a sobrevivência” (ALMEIDA, 2017, p. 72).

Após a imersão em diferentes contextos da realidade de vida dos imigrantes no Brasil, sobretudo daqueles vindos do Haiti, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Quais as narrativas dos imigrantes haitianos que estão na cidade de Maringá-Paraná-Brasil sobre acolhida, educação e inclusão? As questões da pesquisa foram: Por que os haitianos escolheram o Brasil para migrar? Como os imigrantes têm sido acolhidos no Brasil pelo Estado, ONGs, associações e escolas? Como as escolas e instituições de ensino superior atendem e incluem os haitianos? Como a Educação Social pode colaborar na inclusão dos haitianos no Brasil?

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi investigar as narrativas de imigrantes haitianas e haitianos do município de Maringá-PR sobre educação,

acolhida e inclusão. Como objetivos específicos, o trabalho buscou analisar a produção acadêmica sobre a educação para haitianos no Brasil; compreender a realidade e contexto histórico haitiano e as motivações da diáspora; discutir a importância da Educação Social na acolhida e garantia de direitos para haitianas e haitianos migrantes; assim como as políticas públicas e inclusão em escolas e universidades do Brasil.

A metodologia foi composta a partir de revisão de literatura sobre migração haitiana e sua relação com a acolhida e educação, além do referencial teórico metodológico da Etnopesquisa de Macedo (2010) e o Estudo das Narrativas assegurado por Meihy (1998), Portelli (1997, 2001), Thomson (2002), Josso (2004) e Bosi (2010). Foram entrevistados três haitianas e dois haitianos, entre 25 e 44 anos, residentes no município de Maringá, que abordaram temas como os desafios da migração, condição de vida, educação de haitianos e processos de inclusão no Brasil.

Esta dissertação integra normas, conceitos e referências estudadas e defendidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde da Universidade Estadual de Maringá⁵. Mesmo não se tratando de um estudo que pretende compreender as interfaces entre educação e saúde, esta pesquisa aborda os conceitos de vulnerabilidade, violação de direitos, protagonismo e Educação Social ampliados para a discussão acerca da migração haitiana.

O memorial da minha trajetória acadêmica e profissional, assim como o problema de pesquisa e outras problematizações, objetivos e breve contextualização dos aspectos metodológicos, foram descritos nesta introdução para situar o leitor sobre as origens desta pesquisa e suas intenções. A partir de agora, serão apresentados os capítulos que compõe esta dissertação.

O capítulo 2 foi composto pela revisão de literatura de trabalhos acadêmicos que versaram sobre diálogos entre a migração haitiana, acolhimento e acesso à educação em diversos níveis de ensino. Também foram apresentadas e analisadas as produções e pesquisas acadêmicas como forma de aproximar resultados e (re)conhecer fontes importantes para a temática em questão.

O capítulo 3 apresentou a definição dos migrantes, apátridas e refugiados. Trouxe as características de cada classificação e como foram construídas ao longo da história. Dentro das questões migratórias, a ênfase esteve na migração haitiana e

⁵ Grupo de estudos certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM).

nas políticas de acolhimento adotadas pelo Brasil desde 2010. Com isso, o capítulo retratou os tipos de migração e, sobretudo, buscou aprofundar as particularidades daqueles que saem do Haiti e tentam uma vida melhor no Brasil.

O capítulo 4 compreendeu a fundamentação teórica da Educação Social no mundo e no Brasil e inclui algumas análises acerca do trabalho das associações, ONGs e demais instituições no apoio e garantia da inclusão e acesso dos imigrantes nas escolas e universidades brasileiras. Além disso, foram apresentadas histórias, valores e trabalhos prestados pelo ACNUR no Brasil, Missão Paz e Casa do Migrante em São Paulo, ABUNA, Aras Cáritas e AERM em Maringá e região.

O capítulo 5 descreveu a metodologia e a pesquisa de campo, cujo referencial teórico metodológico é a Etnopesquisa e o Estudo das Narrativas. Foram entrevistados três haitianas e dois haitianos que abordaram temas como os desafios da migração, condição de vida e educação de haitianos no Brasil. A partir de Macedo (2010), foram apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da Etnopesquisa Crítica e suas origens na fenomenologia; além disso, com base em Meihy (1998), Portelli (1997, 2001), Thomson (2002), Josso (2004) e Bosi (2010), fundamenta-se os estudos sobre narrativas. Neste capítulo também são apresentadas as formas de negociação e acesso ao campo nas observações periféricas e ativas em São Paulo⁶ e Maringá e os procedimentos metodológicos, bem como a escolha da entrevista como instrumento de pesquisa e diário de campo.

O capítulo 6 foi composto pela discussão e análise dos dados a partir das categorias que surgiram das narrativas dos haitianos durante as entrevistas e/ou conversas não oficiais registradas no diário de campo. Intenciona-se traçar relações com a teoria e a realidade apresentada pelos haitianos que participaram da pesquisa. Além disso, são analisadas as políticas migratórias e educacionais no sentido do acolhimento ao imigrante haitiano no Brasil, assim como a compreensão da história de vida, memórias e perspectivas dos imigrantes em relação às vivências migratórias e aos processos de inclusão e exclusão no Brasil.

Nas conclusões apresentaram-se as considerações finais sobre o tema, além de discutir as lacunas e a necessidade de mais pesquisas na área de migração e educação.

⁶ Mesmo que a pesquisa ocorreu no município de Maringá/PR, algumas investigações sobre migração foram feitas no município de São Paulo/SP com a finalidade de enriquecer a imersão na temática.

A cada novo capítulo trouxe um pouco de poesia. Textos curtos – também escritos por mim –, porém, de uma forma mais poética e singular que permiti mesclar com o rigor acadêmico desta pesquisa. Além disso, também abro cada capítulo com uma fotografia⁷ de Brunno Covello que, com muita sensibilidade, captou a beleza do povo haitiano naquilo que eles sabem fazer com maestria: (sobre)viver.

⁷ Após contato com o artista, as fotografias foram concedidas para uso nesta dissertação.

2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE MIGRAÇÃO HAITIANA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM MULTIREFERENCIAL



Foto 2: Lado a lado, Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017

*No mundo coexistimos.
Há um elo que nos associa.
Passado. Presente. Futuro.
Houve. Há. Haverão
Muitos de nós aqui.
Giovani Giroto.*

Há no Haiti uma riqueza muito grande de cores que contrastam com a pobreza que acompanha o país. Há no Brasil uma megalópole, que insiste em ser cinza, responsável por uma grande parcela da economia brasileira. Assim caminha parte da humanidade no Haiti, na lenta velocidade de um caminhão que transporta pessoas. O meio de transporte em questão mostra pessoas que não sabemos de onde vem, nem para onde vão. Todavia, dividem o espaço e o tempo em algo que caminha na mesma direção. Cada qual com suas origens e ambições futuras, mas lado a lado em determinado ponto do trajeto. Assim é também com as pesquisas acadêmicas. Pesquisadores de diversas origens e ambições futuras compartilhando e compondo parte de investigações a partir do mesmo meio, da mesma temática.

A temática escolhida é a migração haitiana, que vem se mostrando bastante complexa. Representa a situação de muitas pessoas que precisam deixar seus países de origem, suas terras, suas famílias, suas culturas, hábitos e buscar outras vivências, que, muitas vezes, são bem diferentes daquelas que estavam habituados. Os processos de acolhimento e inclusão dessas pessoas nos países que se destinam nem sempre são realizadas de forma digna e com qualidade.

No Brasil, a imigração haitiana começou a crescer a partir de 2010, pois, devido à situação de insegurança que haitianos e haitianas encontram-se, o Brasil passou a receber, a partir deste ano, no governo Lula, solicitações de residência para migrantes haitianos e isso fez com que o território brasileiro fosse considerado um país de acolhida. Isso atinge tanto aqueles que foram diretamente afetados pelo terremoto quanto aqueles que não tiveram suas vidas afetadas diretamente pela catástrofe natural, mas adotaram as políticas de migração facilitadas para buscar uma melhor qualidade de vida e tirar a família da condição de pobreza que vivem no Haiti.

Porém, independente da motivação migratória, ao chegar em território brasileiro, muitos haitianos ainda apresentam dificuldades de sair da condição de vulnerabilidade e alguns passam a compor o grupo vulnerável apenas quando se inserem no Brasil por conta de terem direitos violados. Os obstáculos que eles enfrentam no país de acolhida são diversos e semelhantes aos que viviam no país de origem. Além disso, passam também a vivenciar novos conflitos devido aos problemas de comunicação, por conta de os idiomas serem diferente, problemas relacionados a casos de preconceitos raciais, dificuldades de acesso à educação, precarização do trabalho, entre outros.

Compreende-se que “é papel do Estado assegurar aqueles direitos mínimos, fundamentais para que as pessoas possam viver – e não sobreviver – com dignidade neste país que agora também é destes haitianos aqui acolhidos” (SANTOS e MELO, 2015, p. 152). A partir disso, é possível considerar que o argumento dos autores defende a concretização de direitos de acesso à educação básica e superior de haitianos que residem em território brasileiro.

Mesmo que a prefeitura de Maringá/PR tenha demonstrado atuar em prol dos imigrantes, o terceiro setor tem destacado-se em algumas práticas de acolhimento. De acordo com Godoy (2011, p. 47), “a recepção e acolhida desses haitianos têm sido feitas inicialmente pela sociedade civil, com destaque para o trabalho das pastorais sociais que integram a rede solidária para migrantes e refugiados”. A concessão legal

de visto e de suportes iniciais aos imigrantes haitianos é dever da Polícia Federal e dos demais órgãos públicos. Todavia, no município de Maringá/PR, organizações não governamentais como a Cáritas Brasileira, ABUNA, Missão Paz e Associação de Estrangeiros residentes na Região Metropolitana de Maringá (AERM), responsabilizam-se pela preservação da dignidade humana e oferecem serviços à comunidade migrante na busca de direitos humanos garantidos e, de fato, aplicados.

Presumir que esses imigrantes precisam lutar por sua sobrevivência, mesmo no país de abrigo, parece-nos contraditório. Entretanto, de acordo com Freire (2001),

É exatamente a partir dessas contradições que nascem os *sonhos coletivamente sonhados*, que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos para tornarmos-nos todos e todas *Seres Mais*. A epistemologia de Paulo nos convence e convida, sobretudo a nós educadores e educadoras, a pensar e optar, a aderir e agir projetando ininterruptamente a concretização dos *sonhos possíveis* cuja natureza é tanto ética quanto política. (FREIRE, 2001, p. 15-16).

Nesta busca de compreender a condição dos haitianos e haitianas no Brasil, fez-se necessário investigar na revisão de literatura quais os trabalhos acadêmicos e produções que contemplam essa temática em diferentes áreas⁸.

A pesquisa acadêmica na área das ciências humanas e da educação por si só já carrega uma amplitude de debates e teorias que se contrapõem. Com a aproximação de temas que fogem do escopo educacional, como o caso das migrações, foi necessária uma pesquisa multirreferencial devido à complexidade dos fenômenos analisados. Desse modo, a abordagem multirreferencial

pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade (MARTINS, 2004, p. 85).

Isto posto, justifica-se a busca por trabalhos acadêmicos que não se limitassem somente à área da educação, mas que, dentro de outras áreas, também discutissem a migração haitiana para o Brasil, com ênfase no acolhimento e, sobretudo, nas análises acerca do acesso e da inclusão à educação no Brasil. Para isso, foram utilizadas quatro plataformas de busca de trabalhos científicos: o Portal de Periódicos

⁸ Devido à pouca produção acadêmica sobre migração haitiana na área da educação, foram considerados trabalhos de outras áreas do conhecimento que, em seus estudos, perpassavam por questões relacionadas à educação básica e/ou superior.

da CAPES⁹, o Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD¹⁰, a *Scientific Eletronic Library Online – Scielo do Brasil*¹¹ e *Google Scholar*¹².

Nas buscas no BDTD, Portal de Periódicos da Capes e *Scielo*, com as palavras chave “migração hatiana”, foram encontradas poucas pesquisas. Entretanto, essas mesmas palavras nas buscas pelo *Google Scholar* trouxeram um grande número de resultados. Por conta disso, foram realizadas outras buscas de trabalhos que apresentassem no título alguma das seguintes palavras: “Haiti”, “Haitiana”, “Haitiano”, “Haitianas” e “Haitianos”. A pesquisa desenvolvida nas quatro plataformas resultou nos números apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1 – Amostra quantitativa de produções encontradas nos bancos de dados utilizados na pesquisa.	
Banco de dados	Número de pesquisas encontradas
Portal de Periódicos da Capes	45
BDTD	47
<i>Scielo do Brasil</i>	3
<i>Google Scholar</i>	1.160

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Conforme proposto por Minayo (2002), os processos de seleção e de exclusão nas pesquisas bibliográficas são determinados, em um primeiro momento, pelos títulos que indicam os temas pesquisas, neste caso, sobre acolhida e educação de imigrantes haitianos no Brasil. Com os novos títulos selecionados, foram realizadas leituras dos resumos e do sumário e, também, leituras flutuantes do texto todo.

Para essa dissertação, foram selecionados os textos que abordavam a migração haitiana no Brasil, as práticas de acolhimento e o acesso e inclusão na educação em diferentes níveis de ensino. A maioria dos trabalhos elencados nesta revisão de literatura apresentam como fontes metodológicas narrativas de haitianos e haitianas matriculados em algum nível de educação no Brasil e/ou narrativas de professoras e professores sobre os processos de acolhimento e inclusão em escolas e universidades brasileiras. O uso das narrativas em pesquisas acadêmicas aproxima os estudos utilizados na revisão com o estudo que está proposto nesta dissertação. Com esta apuração, foram encontrados 23 resultados para a leitura integral e análise das pesquisas elencados nas tabelas abaixo.

⁹ Pesquisa realizada em 10 de agosto de 2019 e revisada em 23 de dezembro de 2019.

¹⁰ Pesquisa realizada em 15 de agosto de 2019 e revisada em 23 de dezembro de 2019.

¹¹ Pesquisa realizada em 15 de agosto de 2019 e revisada em 23 de dezembro de 2019.

¹² Pesquisa realizada em 26 de dezembro de 2019.

Tabela 2 - Relação da seleção final de produções para análise no Portal de Periódicos da CAPES		
Título/Autoria/Ano	Tipo de trabalho	Área do conhecimento
Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas. (Zeni e Filippim, 2014)	Artigo	Administração
Os “refugiados” haitianos e a intervenção judicial para a garantia dos direitos fundamentais. (Santos e Melo, 2016)	Artigo	Direito
A língua portuguesa como instrumento de acesso ao mercado de trabalho: imigrantes no norte de Mato Grosso. (Pellizari e Roque-Faria, 2017)	Artigo	Secretariado executivo trilingue

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Tabela 3 - Relação da seleção final de produções para análise no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)		
Título/Autoria/Ano	Tipo de trabalho	Área do conhecimento
História e atuação da Missão Paz em São Paulo: a religião como meio de assistência para a inserção do migrante na sociedade. (Corrêa, 2015)	Dissertação	Ciências da Religião
O imigrante haitiano e a Igreja Adventista do Sétimo Dia em São Paulo: um estudo de caso. (Marcelino, 2016)	Dissertação	Ciências da Religião
A migração haitiana e a inserção no mercado de trabalho na cidade de Cascavel/PR. (Manica, 2018)	Dissertação	Ciências sociais
<i>Mawonaj Fanm</i> : mulheres haitianas estudantes da UNILA. (Schiavini, 2018)	Dissertação	Estudos latino americanos
Migrantes haitianos no Brasil (2010-2017): tensões e fronteiras. (Cividini, 2018)	Dissertação	Sociedade, cultura e fronteiras
Imigração haitiana: um estudo sobre o estabelecer do imigrante na cidade no contexto histórico e social de globalização. (Silva, 2019)	Tese	Ciências sociais
“Há em ti”: um olhar da psicanálise para o professor e o estudante haitiano no ensino fundamental. (Moraes, 2019)	Dissertação	Educação
“O caminho certo é a escola, é nossa porta de saída”: perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM. (Troitinho, 2019)	Dissertação	Ciências sociais

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Tabela 4 - Relação da seleção final de produções para análise no Google Scholar		
Título/Autoria/Ano	Tipo de trabalho	Área do conhecimento
Pró-Haiti: reflexões sobre as ações afirmativas para haitianos nas universidades públicas brasileiras. (Marino, 2016)	Artigo	Direito
Educação e trabalho – algumas reflexões sobre a imigração haitiana no Brasil. (Castro, Bernart e Baptista, 2016)	Artigo	Educação
A presença dos haitianos em Maringá (PR) e as ações de acolhimento: iniciando o debate sobre a mobilidade do trabalho. (Gomes, 2016)	Artigo	Geografia

O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio. (Schmidt, Piccinini e Volkmer, 2016)	Artigo	Educação
Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop/MT. (Alexandre e Abramowicz, 2017)	Artigo	Interdisciplinar
Política migratória e universidade brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. (Friedrich <i>et al</i> , 2017)	Artigo	Interdisciplinar
Haitianos refugiados e a reinserção social por meio de aulas de língua portuguesa: motivações e resultados. (Costa, Brunauth e Palma, 2017)	Artigo	Educação
Vozes do programa emergencial Pró-Haiti: narrativas de racialização do “ser haitiano” (Bizon e Dangió, 2018)	Artigo	Culturas, Línguas e Literaturas
A presença haitiana no Brasil: o município de Mandaguari-PR como um estudo de caso. (Rosseto, 2018)	Dissertação	Geografia
A migração haitiana no estado de Minas Gerais: um estudo sobre políticas de educação inclusiva para imigrantes haitianos no município de Contagem. (Correa e Almeida, 2018)	Artigo	Multidisciplinar
Narrativas orais de uma haitiana sobre professores no Brasil e Haiti: uma abordagem do direito à educação. (Giroto e Paula, 2019)	Artigo	História
<i>Lekòl La</i> : as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho – RO. (Santos e Cotinguiba, 2019)	Artigo	Geografia

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A princípio, visava-se com a revisão de literatura analisar pesquisas que englobassem os últimos 10 anos (2009-2019), todavia, nas plataformas de busca utilizadas, não foram encontrados trabalhos pertinentes para essa revisão em anos anteriores a 2014. Portanto, foram selecionados e analisados os trabalhos do período de 2014 até 2019. Intencionalmente, optou-se por uma busca maior em trabalhos na área da Educação. Todavia, também foram considerados trabalhos nas áreas da Ciências Sociais, Direito, Geografia, Ciências da Religião, dentre outros, pois essas áreas também discutem as questões educacionais e processos de inclusão dos haitianos e haitianas no Brasil.

Ao todo, a revisão contou com 1 tese, 8 dissertações e 14 artigos. O estado com maior número de pesquisas analisadas foi o Paraná com 8 pesquisas, seguido do estado de Rio Grande do Sul com 4 pesquisas, São Paulo e Distrito Federal com 3 pesquisas cada, Minas Gerais com 2 pesquisas e Maranhão, Rio de Janeiro e Rondônia com 1 pesquisa cada. Os anos 2016 e 2018 apresentam maior número de produção analisada nesta revisão. Além disso, observa-se que os dois primeiros anos

analisados apresentam apenas uma pesquisa cada, ou seja, os estudos sobre migração estão ganhando volume nas pesquisas acadêmicas.

A seguir serão descritas as análises dos trabalhos encontrados, divididos em categorias sobre inclusão, acolhimento, direito à educação, atendimento em diferentes contextos de formação, educação básica e educação superior para migrantes haitianos no Brasil.

2.1. Inclusão, acolhimento e direito à educação: pesquisas que discutem os desafios e dificuldades dos migrantes haitianos no Brasil

O direito à educação para migrantes, sobretudo crianças em adolescentes em idade escolar é uma temática abordada em alguns trabalhos acadêmicos analisados nesta dissertação. Para além disso, algumas práticas acerca da inclusão e acolhimento dos migrantes em escolas e universidades também são abordadas nas reflexões propostas pelos pesquisadores em questão.

Os trabalhos de Zeni e Filippim (2014), Santos e Melo (2016), Manica (2018), Cividini (2018), e Silva (2019) refletem sobre temáticas que discutem, principalmente, a questão das leis e direitos humanos para imigrantes haitianos no Brasil, além de políticas de acolhimento. O tema educação¹³ aparece nesses trabalhos de forma secundária, ou seja, não é a abordagem principal, mas não deixa de ser mencionado e analisado.

Os artigos de Zeni e Filippim (2014) e Santos e Melo (2016), com os títulos *Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas* e *Os “refugiados” haitianos e a intervenção judicial para a garantia dos direitos fundamentais*, respectivamente, carregam uma proximidade ao tratar do acolhimento e, sobretudo dos direitos garantidos aos imigrantes haitianos em território nacional. A partir dos dois trabalhos é possível compreender que a educação é um dos direitos que deve ser assegurado a todos aqueles estrangeiros que residem no Brasil.

Uma vez garantido o direito à matrícula nas escolas brasileiras, a tese *Imigração haitiana: um estudo sobre o estabelecer do imigrante na cidade no contexto*

¹³ Educação é um conceito bastante amplo. Por sua vez, nesta seção, por educação entende-se toda e qualquer prática que seja promovida e/ou refletida a partir de alguma instituição de educação, seja básica ou superior.

histórico e social de globalização, de Silva (2019), apresenta um relato sobre a dificuldade de efetivar a matrícula de crianças estrangeiras em escolas do Brasil. De acordo com a autora, “a legislação brasileira prevê que o aluno estude em sua idade/série, mas se tiver idade para ter concluído o ciclo de ensino e este não o concluiu, ele é encaminhado para uma escola com Ensino de Jovens e Adultos – EJA” (SILVA, 2019, p. 162). Ou seja, os estrangeiros que solicitam matrícula em alguma instituição de ensino devem seguir as mesmas normas que os estudantes brasileiros.

Silva (2019), ainda aponta que

Não pode ser permitida a demora na matrícula de uma criança, nem que seu direito de transporte gratuito seja dificultado por não entendimento da legislação. As legislações mudam e o imigrante é de fato uma exceção no conjunto de alunos de uma escola (SILVA, 2019, p. 164).

Como relatado na pesquisa, muitos trâmites são lentos e impossibilitam a matrícula de crianças haitianas por algum tempo por questões documentais. A autora critica também a falta de conhecimento de muitos funcionários públicos sobre os documentos e leis de migração, o que acarreta em atraso e prejuízos para os imigrantes. “A dificuldade acontece também porque os pais não entendem o que os funcionários falam; por não saberem português, e não entendem o procedimento de matrícula (SILVA, 2019, p. 164). Dessa forma, a língua também aparece como um empecilho, o qual dificulta a comunicação e a compreensão daquilo que é requerido para garantir o direito à educação.

A dissertação de Cividini (2018), intitulada *Migrantes haitianos (2010-2017): tensões e fronteiras*, investiga as políticas migratórias do Haiti para o Brasil entre 2010 e 2017 e analisa o contexto do Haiti, o que leva à saída do país e à escolha do Brasil como país de acolhida. A autora ainda considera o problema com a língua portuguesa e metodologias para o ensino da mesma, além de considerar a relevância das ONGs na garantia de acesso à informação e aos direitos dos imigrantes.

Como destaque desse trabalho, considera-se a abordagem que é feita acerca da preocupação de inserir imigrantes haitianos nas instituições de ensino superior, sobretudo públicas no Brasil. Nessa perspectiva, Cividini (2018) considera a UNILA como uma instituição que acolhe imigrantes haitianos em sua totalidade por desempenhar “seu papel social e de integração criando seleções específicas para haitianos com solicitação de refúgio, atuando para fortalecer o Haiti com profissionais

de nível superior que possam contribuir para a reconstrução do seu país” (CIVIDINI, 2018, p. 166).

A dissertação de Manica (2018), com o título *A migração haitiana e a inserção no mercado de trabalho na cidade de Cascavel/PR*, mesmo tendo maior ênfase no trabalho, apresenta uma breve análise sobre os processos de escolarização de adultos e crianças haitianas que vivem no Brasil. De acordo com a autora,

nota-se que apesar da falta de políticas públicas, que vão desde a ausência de treinamentos ou de contratação de intérpretes para a inserção dos migrantes nas escolas, esses alunos estão sendo inseridos no espaço educacional, em um esforço conjunto dos profissionais de educação e dos próprios haitianos (MANICA, 2018, p. 67).

A falta de preparo de muitas escolas prejudica a formação integral de alunos haitianos, porém, a autora defende que a inserção está acontecendo. Nesse sentido, não há um grande esforço para aproximar essas pessoas da escola por parte do Estado. Todavia, há uma motivação da escola e dos próprios haitianos para mantê-los matriculados e garantir aprendizado.

Esta dissertação ainda retoma a ideia da formação dos haitianos em diferentes contextos. De acordo com Manica (2018, p. 68), o que se nota na prática, quando se refere à inserção dos migrantes haitianos, é que as várias ações de inserção na sociedade partem de ações voluntárias, principalmente de instituições religiosas e de educação. Ao pensar a educação (seja ela escolar ou social), anseia-se pela garantia de uma inserção social dessas pessoas que migram através de conhecimentos e de formações que possibilitam acesso ao trabalho e maior compreensão dos direitos garantidos.

2.2. As Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas e associações: produção acadêmica sobre formas de acolhimento aos migrantes e atendimento educacional em diferentes contextos de formação

Durante o processo imigratório, ONGs, igrejas e demais instituições atuam na busca de acolhimento e auxílio no estabelecimento dos migrantes no nosso território. Nesse sentido, essas organizações passam a ter uma preocupação com a formação das pessoas migrantes e passam a ofertar cursos e propor formas de acesso a outras

instituições de ensino. Algumas dessas práticas foram analisadas nos trabalhos descritos a seguir.

As pesquisas de Corrêa (2015), Gomes (2016), Marcelino (2016), Costa, Brunauth e Palma (2017), Pellizari e Roque-Faria (2017) e Rosseto (2018) apresentam outros espaços de formação para migrantes haitianos que têm o Brasil como país de acolhida.

A dissertação de Corrêa (2015), *História e atuação da Missão Paz em São Paulo: a religião como meio de assistência para a inserção do migrante na sociedade*, faz uma análise detalhada do trabalho da instituição religiosa da Igreja Católica-“Missão Paz” de São Paulo, que atua com migrantes de diferentes nacionalidades e são analisadas aqui as principais considerações no ramo da educação e da formação.

De acordo com Corrêa (2015, p. 52), a instituição “conduz diversas atividades para garantir a matrícula dos filhos de migrantes nas escolas públicas e a continuidade dos estudos dos mesmos”. Com isso, percebe-se uma preocupação com o direito à educação dos migrantes que solicitam assistência. Além disso, também são oferecidos cursos profissionalizantes aos migrantes, assim como curso de língua portuguesa, com a finalidade de contribuir com uma melhor condição de vida para todos os migrantes residentes no Brasil.

Para além do atendimento desenvolvido para os migrantes, a Missão Paz também recebe visitas de escolas para conhecer o espaço, compartilhar conhecimentos acerca da migração e, sobretudo, promover uma luta no combate da intolerância e do preconceito tanto contra os migrantes quanto relacionado a cor de pele.

Já a dissertação *O imigrante haitiano e a Igreja Adventista do Sétimo Dia em São Paulo: um estudo de caso*, de Marcelino (2016), discute o papel da Igreja Adventista no atendimento dos imigrantes e considera o Estado brasileiro como falho na agilidade e eficiência das devidas políticas de acolhimento para imigrantes haitianos. Assim, instituições de cunho religioso passam a assumir um papel no acolhimento e inserção/inclusão dos imigrantes nas cidades brasileiras.

Marcelino (2016, p. 49) fez uma análise dos serviços prestados pela “Pastoral do Migrante em São Paulo”, vinculada à igreja católica, e destaca que a educação é uma das preocupações da instituição, seja no campo de formação escolar ou profissional, com cursos de língua portuguesa e profissionalizantes. A autora conclui

que a Igreja Adventista do Sétimo Dia, em uma menor escala, também promove ações de acolhimento e formação para imigrantes haitianos.

A autora considera que muitos haitianos estão em condição de vulnerabilidade no Brasil e, com isso, as instituições analisadas “prestaram atendimento ao haitiano que chegava ao Brasil em algumas de suas necessidades mais emergentes, como abrigo e alimentação, além de mediar questões relacionadas à documentação, emprego e outras” (MARCELINO, 2016, p. 98-99). Além disso, observa-se no trabalho que as instituições também forneceram cursos de formação e diálogo com universidades e demais instituições escolares.

O artigo de Pellizari e Roque-Faria (2017), com o título *A língua portuguesa como instrumento de acesso ao mercado de trabalho: imigrantes no norte de Mato Grosso*, defende que a partir da compreensão da condição de vulnerabilidade em que os imigrantes encontram-se “surgem algumas frentes sociais que, ainda de modo incipiente, desenvolvem projetos de acolhimento e integração dessas pessoas” (PELLIZARI e ROQUE-FARIA, 2017, p. 173). Como exemplos, as autoras consideram instituições religiosas, o Serviço Social da Indústria de Mato Grosso - SESI-MT e o Instituto Federal de Mato Grosso - Campus avançado de Sinop (IFMT), que ofertam cursos de língua portuguesa para estrangeiros como uma forma de minimizar a desigualdade e auxiliar na inserção social dos alunos que aprendem a língua do país de acolhida (PELLIZARI e ROQUE-FARIA, 2017, p. 174).

O artigo *A presença dos haitianos em Maringá(PR) e as ações de acolhimento: iniciando o debate sobre a mobilidade do trabalho*, de Gomes (2016), e a dissertação *A presença haitiana no Brasil: o município de Mandaguari-PR como um estudo de caso*, de Rosseto (2018), apresentam uma abordagem de organizações que atuam na garantia de direitos para os migrantes haitianos que vivem em Maringá e região.

Como informa Rosseto (2018), a ÁRAS-Cáritas em Maringá desenvolve, dentre outras atividades, “atendimento humanitário, cadastramento, organização do curso de português, palestras para melhor direcionamento com relação às leis trabalhistas no Brasil, os direitos e deveres e várias outras questões” (ROSSETO, 2018, p. 117). Com isso, percebe-se que a instituição auxilia em diferentes setores, tanto jurídicos quanto de formação, o que contribui para uma melhoria social na vida de migrantes que, em muitos momentos, apresentam seus direitos violados.

Outra forma de acolhimento e garantia de direitos é anunciada por Gomes (2016) ainda sobre o trabalho prestado pela ÁRAS-Cáritas. Trata-se de um curso de

português para imigrantes que “ocorre aos domingos à tarde, no Centro Pastoral, atendendo às necessidades dos migrantes, que trabalham em jornadas excessivas e não dispõem de horários livres para estudar” (GOMES, 2016, p. 6). Como pode ser visto, a ONG oferta gratuitamente curso de língua portuguesa em horário pensado exclusivamente para os trabalhadores conciliarem as aulas com as folgas. O curso contribui para uma emancipação dos migrantes haitianos por contribuir para a garantia de comunicação e expressão na língua do país de origem e, com isso, melhorar o modo de vida.

Ainda na abordagem dos cursos de português como forma de acolhimento e formação em instituições não escolares, no artigo *Haitianos refugiados e a reinserção social por meio de aulas de língua portuguesa: motivações e resultados*, Costa, Brunauth e Palma (2017) abordam as aulas de um projeto de aulas de língua portuguesa em um espaço de educação fora da escola, na região metropolitana de Porto Alegre/RS, que surgiu com a ideia de “contribuir para a redução do sentimento de invisibilidade e caminhar para a extinção da exclusão dos imigrantes” (COSTA, BRUNAUTH e PALMA, 2017, p. 12). Para isso, de acordo com as autoras, todas as aulas eram planejadas de acordo com a necessidade dos migrantes beneficiados pelas aulas, ou seja, além de aprenderem a língua, ainda supriam outras questões que eram necessárias em suas realidades.

2.3. Pesquisas sobre a inclusão de migrantes haitianos e haitianas na educação básica no Brasil e suas narrativas

As escolas brasileiras, a partir do novo fluxo migratório haitiano para o Brasil, passaram a receber matrículas desses migrantes e, com isso, precisaram de uma adaptação em diversos sentidos, seja no primeiro contato para a matrícula, até a rotina escolar nas relações entre aluno-aluno e aluno-professor. Nesta revisão, em relação à inclusão de migrantes haitianos na educação básica e suas narrativas, foram encontrados os trabalhos de Castro, Bernart e Baptista (2016), Schmidt, Piccinini e Volkmer (2016), Alexandre e Abramowicz (2017), Correa e Almeida (2018), Moraes (2019), Giroto e Paula (2019) e Santos e Cotinguiba (2019).

O artigo de Castro, Bernart e Baptista (2016), intitulado *Educação e trabalho – algumas reflexões sobre a imigração haitiana no Brasil*, discute de forma crítica as

contradições entre a lei e a realidade em relação à obrigatoriedade do ensino para brasileiros e estrangeiros que residem no Brasil. De acordo com as autoras,

Devido ao complexo processo burocrático para a matrícula e frequência à escola, muitos haitianos são privados desse direito, pois além de enfrentarem dificuldades com a língua, acabam priorizando questões como moradia e trabalho em detrimento da educação (CASTRO, BERNART E BAPTISTA, 2016, p. 12).

A violação do direito é evidente na análise das autoras ao apontarem a burocracia como um fator de impedimento para a matrícula de haitianos no ensino público brasileiro garantido por lei. Além disso, as autoras defendem que, ao serem matriculados, os migrantes precisam ser respeitados em relação à sua cultura e identidade para que possam formar-se de forma digna e ocupar trabalhos que sejam condizentes com sua formação.

Em *O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio*, de Schmidt, Piccinini e Volkmer (2016), as autoras fazem uma pesquisa investigativa a partir de uma análise de campo em uma escola pública de Arroio do Meio (RS) para compreender como se deu o processo de acolhimento e inserção escolar das crianças imigrantes.

As autoras concluem que a escola está cada vez mais se adaptando à nova realidade e consideram exemplares as medidas promovidas pela comunidade escolar como um todo em prol de uma maior inserção e receptividade das famílias haitianas. De acordo com Schmidt, Piccinini e Volkmer (2016, p. 37), “[...] o que nitidamente se constata é que tais medidas decorrem muito mais do esforço coletivo e do senso de humanidade de todos os sujeitos envolvidos do que de ações dos Poderes Públicos”, ou seja, as autoras, ao fim da pesquisa, acabam discutindo o acesso escolar realizado de forma competente. Todavia, denunciam que esse aspecto deve-se mais ao trabalho humanitário que a comunidade escolar desenvolve do que o simples direito garantido pelo Estado por si só.

De forma semelhante, o artigo *A migração haitiana no estado de Minas Gerais: um estudo sobre políticas de educação inclusiva para imigrantes haitianos no município de Contagem*, de Correa e Almeida (2018), apresenta o Projeto Escola sem Fronteiras do município de Contagem-MG na inclusão de alunos haitianos na rede municipal de ensino.

O projeto acontece baseado nos seguintes eixos: assessoramento às crianças, jovens e adultos haitianos matriculados nas escolas municipais; fortalecimento das ações comunitárias da população atendida; capacitação de agentes públicos sobre as temáticas de populações imigrantes e itinerantes; e formação de professores para desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas referentes ao trabalho com os imigrantes e itinerantes (CONTAGEM-MG, 2015 *apud* CORREA e ALMEIDA, 2018, p. 133).

Trata-se de mais um exemplo de como as políticas públicas podem contribuir para o devido acolhimento de migrantes em cidades brasileiras e, com isso, garantir direitos que, mesmo em vigor na legislação, ainda são negados em outros municípios e/ou contextos.

A dissertação de Moraes (2019) *Há em ti: um olhar da psicanálise para o professor e o estudante haitiano no ensino fundamental* e os artigos *Narrativas orais de uma haitiana sobre professores no Brasil e Haiti: uma abordagem do direito à educação*, de Giroto e Paula (2019), trazem dados importantes para a análise da relação de migrantes haitianos com o ambiente escolar, assim como demais estudantes e professores no Brasil.

Moraes (2019) examina a realidade escolar de alunos haitianos matriculados no ensino fundamental e aponta para um fetichismo sobre o aluno haitiano que é visto como diferente, exótico no espaço escolar brasileiro. Todavia, outro dado relevante da pesquisa considera que os alunos haitianos buscam romper com esta condição, desejando “ser apenas mais um estudante, como qualquer outro brasileiro” (MORAES, 2019, p. 83). Nesse sentido, a atuação do professor é fundamental para garantir o respeito e o aprendizado.

Da mesma forma, a pesquisa de Giroto e Paula (2019) busca compreender qual é o professor ideal para lecionar para alunos haitianos matriculados no Brasil e apresenta como resultados que o professor precisa ser paciente, tolerante e apoiador. Os autores apoiam uma docência, defendida como “essencial para a formação dos haitianos que vivem no Brasil, pois antes mesmo de compreender conteúdos, precisam romper a barreira da língua e da sobrevivência” (GIROTO e PAULA, 2019, p. 12). Ou seja, de acordo com os autores, o ensinar vai muito além do currículo, perpassa pela acolhida e socialização dos haitianos com todos os demais presentes no espaço escolar.

De acordo com Moraes (2019, p. 83), “o futebol, o brincar, a matemática” são as três categorias que mais aproximam os alunos haitianos e brasileiros, por serem entendidas como uma “língua universal”. A autora concluiu que, a partir de práticas

que promovam a pluralidade cultural e social, além do direito à diferença, a escola pode ser um ambiente importante no acolhimento de imigrantes haitianos no território brasileiro.

Os artigos *Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT*, de Alexandre e Abramowicz (2017), e *Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO*, de Santos e Cotinguiba (2019), apresentam discussões acerca das crianças haitianas vinculadas a creches e escolas públicas em Sinop-MT e Porto Velho-RO.

Na abordagem de Alexandre e Abramowicz (2017), foi possível perceber que as escolas e creches de Sinop-MT não estão preparadas para acolher devidamente crianças haitianas. Um dos fatores elencados pelas pesquisadoras foi a diferença racial que gera preconceito nas escolas, até mesmo por parte dos funcionários. Outra observação é de que as instituições analisadas durante a pesquisa não se preocuparam em “elaborar projetos para inserir os alunos migrantes no ambiente escolar, nas propostas e projetos em andamento; nas instituições pesquisadas não percebemos menção ou relação às crianças estrangeiras que fazem parte da instituição” (ALEXANDRE e ABRAMOWICZ, 2017, p. 191).

A pesquisa de Santos e Cotinguiba (2019) também aponta para casos de xenofobia e racismo nas instituições escolares, assim como denunciam no artigo a ausência de políticas públicas de inclusão de crianças migrantes haitianas, mas também de qualquer outro país estrangeiro. Todavia, mesmo com condições não favoráveis, o estudo conclui que “os estudantes haitianos demonstravam que o seu foco não era desvencilhado. Notas altas, elogios por parte dos professores, rentável rendimento escolar constituem a característica principal quando se fala dos haitianos em todas as escolas observadas” (SANTOS e COTINGUIBA, 2019, p. 110). Percebe-se, a partir dessa pesquisa, que como a educação de qualidade no Haiti é distante da realidade de muitas pessoas, quando vêm para o Brasil e conseguem manter-se na instituição escolar, mesmo com muitos desafios, ainda conseguem superar as limitações.

2.4. Educação no Brasil para migrantes haitianos: produção acadêmica acerca da inclusão na educação superior e suas narrativas

As universidades e outras instituições de educação superior no Brasil também precisaram adaptar-se para receber e incluir migrantes haitianos. Nesse sentido, alguns estudos foram desenvolvidos para debater sobre a inclusão desses estudantes.

As pesquisas de Marino (2016), Friedrich *et al* (2017), Schiavini (2018), Bizon e Dangió (2018) e Troitinho (2019) debatem a inclusão de haitianos em universidades públicas brasileiras, perpassando por programas específicos, como por exemplo o Pró-Haiti, além de avaliar de que forma esses programas têm funcionado em algumas universidades e a experiência de homens e mulheres de origem haitiana que se matriculam em instituições de educação superior no Brasil.

Marino (2016), no artigo *Pró-Haiti: reflexões sobre as ações afirmativas para haitianos nas universidades públicas brasileiras*, faz uma abordagem da criação do Programa Pró-Haiti pelo governo brasileiro por intermédio da CAPES, a fim de “contemplar não só os haitianos que são universitários no Haiti, como previsto na Portaria, como também engloba aqueles que estão com residência no Brasil, desde que respeitados os critérios elencados no edital” de cada universidade ofertante (MARINO, 2016, p. 101). Ressalta-se desse artigo a crítica que a autora faz ao Programa Pró-Haiti no sentido de que deveria ser um programa que visasse direito à educação e justiça distributiva, ao invés de instrumento de propaganda a partir da situação a qual vivem os migrantes no Brasil (MARINO, 2016, p. 107).

O artigo *Vozes do programa emergencial Pró-Haiti: narrativas de racialização do “ser haitiano”*, de Bizon e Dangió (2018), aborda as políticas de inclusão do Programa Pró-Haiti em uma universidade brasileira e o processo de inserção de haitianos no ambiente universitário a partir de narrativas de uma haitiana e um haitiano sobre suas impressões sobre a vida acadêmica no programa Pró-Haiti e a inserção na universidade.

De acordo com os autores, mesmo que a universidade tenha trabalhado para construir um projeto acolhedor,

tal esforço não foi suficiente para que experiências de não pertencimento atravessassem fortemente a vida dos jovens ao longo de suas estadias na universidade, o que também é um indício de que acolhimento não se reduz a um elenco de ações pontuais, mas precisa ser visto como uma perspectiva (BIZON e DANGIÓ, 2018, p. 188).

Nota-se que o devido acolhimento de haitianas e haitianos em universidades brasileiras é um desafio a ser superado. Ainda que os setores da universidade tenham zelo pelo projeto de inclusão dessas pessoas, as narrativas apontam para o sentimento de não pertencimento, o que implica compreender que não há acolhimento.

Na dissertação de Schiavini (2018), intitulada *Mawonaj Fanm: mulheres haitianas estudantes da UNILA*, é possível conhecer mais sobre o modo de vida de imigrantes haitianos no Brasil e, principalmente, sua relação com o espaço universitário em Foz do Iguaçu. Em sua análise, a autora destaca pontos positivos e negativos na avaliação das mulheres haitianas em relação às suas próprias experiências migratórias e acadêmicas no Brasil.

Como ponto bastante favorável, a autora relata algumas práticas da Universidade, que é admitida “como um lugar de protagonismo por este grupo. Haitianas/os, por exemplo, participam de projetos de extensão e criação de diversas ações para que aspectos de suas culturas sejam visibilizados e compartilhados (SCHIAVINI, 2018, p. 65). Como foi destacado, a UNILA promove ações a partir da própria reitoria e projetos de extensão com o objetivo de transformar a universidade em um espaço de pluralidade e protagonismos (que aqui é representado pelo protagonismo dos povos resultantes da diáspora haitiana).

Porém, alguns aspectos negativos são considerados na pesquisa. Schiavini (2018, p. 75) chama a atenção sobre um dado coletado em suas entrevistas – o problema do racismo. De acordo com a autora, todas as mulheres haitianas relataram ter sofrido no Brasil, pela primeira vez na vida, atos de racismo. Mesmo sendo crime no Brasil, essa prática é frequente, o que gera diversos danos a quem sofre.

Outro exemplo de protagonismo migrante em universidades públicas brasileiras pode ser encontrado na dissertação “*O caminho certo é a escola, é a nossa porta de saída*”: *perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM*, de Troitinho (2019). A partir da criação de um Comitê Representativo de Imigrantes e Refugiados da UFSM por universitários haitianos e congolezes, a universidade passa a contar com um “espaço de interação e busca de melhores condições para os ingressantes dentro da universidade” (TROI TINHO, 2019, p. 64), que também conta com uma forma de ingresso diferenciada para migrantes haitianos. O projeto é recente e ainda não conquistou um espaço físico dentro da universidade, todavia, é uma forma de

perceber avanços institucionais em prol dos migrantes dentro de universidades públicas.

Por fim, o artigo de Friedrich *et al* (2017), cujo título é *Política migratória e universidade brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR*, apresenta seis projetos que compõem formalmente parte do Programa de Extensão da UFPR (Friedrich *et al*, 2017, p. 73). Os projetos atuam em diferentes frentes, cada qual vinculada a um departamento diferente dentro da UFPR. Podem ser encontrados projetos de língua portuguesa para migrantes, o projeto do curso de direito que trabalha em prol da garantia de hospitalidade de migrantes e refugiados, curso de informática, atendimento psicológico, oficina de História do Brasil e grupo de pesquisas multiculturais sobre migrações.

Como avaliação dos projetos, tem-se a seguinte ideia dos autores:

A relação dialógica deve ser constantemente estimulada para que as ações não ocorram apenas no sentido universidade - migrante, mas que tenham o sentido inverso também, de modo que a prática extensionista retorne para os professores, e principalmente para os alunos, com a vivência e com o conhecimento que a comunidade alvo possui (FRIEDRICH *et al*, 2017, p. 91).

Como foi possível observar neste trabalho, a existência desses projetos contribui para a construção de novas políticas públicas a fim de eliminar – ou ao menos reduzir – barreiras que migrantes encontram no espaço universitário. Neste caso da UFPR, observa-se a preocupação em atender a população migrante com dignidade, respeito e protagonismo. Com essas ações, fica mais próximo encontrar justiça social e redução da desigualdade em universidades públicas brasileiras.

A partir das análises dessas produções acadêmicas, foi possível conhecer diversos projetos, programas e pesquisas existentes no Brasil que precisam ser visibilizadas e discutidas em diferentes áreas nas universidades.

2.5. Considerações acerca das pesquisas analisadas na revisão de literatura

Após a leitura dos trabalhos, foi possível observar que garantir acesso aos direitos básicos, como inclusão na educação básica e acesso à educação superior, possibilita uma melhor qualidade na acolhida de imigrantes haitianos no Brasil. Os trabalhos analisados apontam para desafios de adaptação dos imigrantes em

diferentes questões: dificuldades com a comunicação dos imigrantes, desconhecimento dos brasileiros das suas línguas e dos haitianos e haitianas do português, lentidão nos processos administrativos para garantia do acesso à educação, discussão do papel do Estado, das ONGs e demais instituições na garantia dos direitos dos imigrantes. Outro ponto de notoriedade foi a ênfase que essas pesquisas atribuíam para a educação para os imigrantes. Quando a educação é inclusiva, ela promove a emancipação e possibilita maior inserção social, seja unicamente pelo convívio, seja pela formação que garante o acesso à cultura brasileira, à nossa língua, à melhoria da comunicação, a melhores condições de vida e ao trabalho.

3. MIGRANTES, APÁTRIDAS E REFUGIADOS: QUEM É QUEM NOS PROCESSOS HISTÓRICOS MUNDIAIS DE MIGRAÇÃO?



Foto 3: Pai e filho, Gonaives – Haiti. Brunno Covello, 2017

*Sou filho da andança.
Meu corpo guarda experiências e sonhos.
Experiências que são minhas. Sonhos que nem tanto.
Sou história viva de mim e resquício de quem já foi.
Giovani Giroto*

A imagem em questão diz por si só. Um pai com pés descalços, vestes simples e chapéu para se prevenir do sol. Um filho com sapatos sociais, terno completo e maleta. Os pés transmitem as condições de trabalho. O chapéu e a maleta narram o nível de escolaridade. As vestes revelam a vida que tinham e continua tendo – no caso do pai – e a vida que tinham e já não tem mais – no caso do filho. Este é o retrato do Haiti: pais que ficam, filhos que vão.

Nos últimos anos, no Brasil e no mundo, a realidade da migração tem sido vivenciada em vários países devido a vários fatores como: pobreza, guerras, catástrofes naturais, questões religiosas, políticas e sociais. Tais fatores têm feito com que as pessoas saiam de seus países de origem em busca de melhores condições de

vida em outro território. Todavia, há uma diversidade conceitual no campo da migração a qual será explanada a seguir¹⁴.

Nas definições de Sayad (1998, p. 54), “um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito”. O argumento ampara-se no sentido de que imigrantes são pessoas que não possuem raízes no local onde vivem, dessa forma, “a estadia autorizada ao imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho” (SAYAD, 1998, p.55). Dessa forma, migrar é compreendido como uma condição social e denota instabilidade e, em muitos casos, condição de vulnerabilidade.

Outra definição pertinente é a de “mobilidade do trabalho”, proposta por Gaudemar (1977). Trata-se de uma migração “na qual trabalhadores se deslocariam, espacial e setorialmente, de forma a atender às solicitações da acumulação capitalista” (PÓVOA-NETO, 1997, p. 19). Nesse sentido, adota-se o uso do conceito de migrante¹⁵, ao invés da divisão entre imigrante e emigrante. De acordo com o autor, a mobilidade, sendo ela internacional ou não, tem como pano de fundo o trabalho e as questões econômicas.

Nesse sentido, o migrante sofre interferências de sua cultura de origem em contraste com a nova realidade. Isso acarreta em efeitos sociais, econômicos e culturais, uma vez que precisa adaptar-se à nova cultura, ao mesmo tempo que carrega consigo muitos elementos da sua cultura de origem que transparece em suas novas relações. Portanto, de acordo com Gaudemar (1977), não é possível falar sobre os efeitos da imigração ou da emigração como categorias específicas, mas sim dos efeitos da migração, que considera o deslocamento e suas implicações no modo de vida.

A lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), define imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (BRASIL, 2017). Em outra abordagem, Prado (2016) defende que imigrantes são aqueles que “normalmente buscam melhores condições de vida e não estão fugindo para salvar suas vidas”. Ou seja, imigrante é

¹⁴ Mesmo que este estudo trate apenas da migração haitiana, por ser uma pesquisa na área da educação, entende-se que é pertinente trazer uma breve definição e distinção conceitual de algumas formas de migração que se diferem da haitiana para melhor compreensão do texto como um todo.

¹⁵ Durante a escrita desta dissertação, em diversos momentos haverá apenas o uso do conceito migrante, amparado pelo conceito de Gaudemar (1977), o qual defende que a experiência migratória independe de sair ou chegar, mas, sim, do deslocar-se de seu local de origem.

aquele indivíduo que se deslocou, que migrou, de um país para outro. Os motivos que levam os sujeitos a transitarem entre países são diversos, porém, isso não modifica sua condição de imigrante, mas amplia esse debate para outra questão, como é o caso das migrações forçadas e refúgio.

No *site* do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) é possível encontrar uma definição de quem é o indivíduo considerado apátrida. De acordo com o *site*, “ser apátrida significa não possuir nacionalidade ou cidadania. É quando o elo legal entre o Estado e um indivíduo deixa de existir”¹⁶. De acordo com Correa e Oliveira (2012), o ACNUR

[...] classifica a apátrida em duas categorias: a de facto e a de jure. A primeira é a que compreende indivíduos que possuem nacionalidade formal, mas que se mostra ineficaz, a exemplo daqueles que não gozam de direitos normalmente desfrutados por todos os nacionais. Já os apátridas de jure são aqueles que não possuem nenhuma nacionalidade formal, ou seja, não são considerados nacionais de acordo com as leis de nenhum país. (CORREA e OLIVEIRA, 2012)

Ou seja, quando se denomina o termo apátrida, automaticamente pensamos em pessoas que não possuem nacionalidade e, com isso, não são reconhecidas legalmente no país que vivem. Existem pessoas que, formalmente, até possuem registro em alguma nacionalidade, porém, por algum motivo, na prática, são negados a alguns direitos que comprometem a igualdade nacional em comparação àqueles que desfrutam da cidadania deste mesmo lugar.

O Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002 (BRASIL, 2002), é um documento brasileiro que tem por base a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas de 1954, desenvolvido pelas Nações Unidas, que define esse indivíduo ‘sem pátria’ como a pessoa que tem deveres e direitos muito próximos daqueles que são reconhecidos formalmente pela nação. O acordo foi fundado devido ao grande número de apátridas espalhados pela Europa após a Segunda Guerra Mundial (PRADO, 2016) e defende que o apátrida deve obedecer às leis do país que está alocado, assim como receber “tratamento tão favorável quanto possível” (BRASIL, 2002), no que diz respeito à sua liberdade e demais direitos.

Em um documento mais recente, a lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, determina que apátrida é toda “pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado” (BRASIL, 2017). Isto posto, faz com que seja compreensível que

¹⁶ <http://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/apatridas/o-que-e-a-apatridia/>

apátrida é aquele que é negado formalmente no país em que se encontra, no sentido legal. De acordo com documentos do ACNUR, ONU e diversas reportagens, é possível verificar que a apatridia tem se tornado uma grande preocupação global, sobretudo na infância. Mesmo que não seja um problema aparente no Brasil¹⁷, em outros países o registro e a garantia de uma nacionalidade são negados, com isso há um crescimento desenfreado de crianças sem pátria por conta da migração.

Por fim, no caso dos refugiados, a partir da Convenção das Nações Unidas no que se referiu ao Estatuto dos Refugiados de 1951, ficam definidos, inicialmente, como aqueles que

[...] devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, por pertencer a determinado grupo social e por suas opiniões políticas, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, por causa dos ditos temores, não queira recorrer a proteção de tal país; ou que, carecendo de nacionalidade e estando, em consequência de tais acontecimentos, fora do país onde tivera sua residência habitual, não possa ou, por causa dos ditos temores, não queira a ele regressar. (ONU, 1951).

Entende-se como refugiado, então, aquele indivíduo que corre um grave risco relacionado a perseguições e não tem sua segurança garantida pelo Estado, e que, com isso, vê uma única forma de sobrevivência: a fuga desse contexto do qual faz parte. Desse modo, ao abordar a questão dos refugiados, são consideradas questões políticas, por envolver o contraste de força e poder entre homem e Estado, e humanitárias, quando há ineficiência do Estado em resguardar um “filho da pátria” ou colocar sua própria vida em risco.

Tais dimensões são explicitadas em Rocha e Moreira (2010), como pode ser observado no trecho abaixo:

Na questão dos refugiados, as duas dimensões - humanitária e política – estão entrelaçadas de modo indissociável. Humanitária porque se refere a seres humanos que têm suas vidas ou seus direitos mais fundamentais ameaçados ou já violados e, por isso, precisam com urgência de proteção. Política porque depende de decisões de Estados e instituições que se guiam por outros tipos de interesse. (ROCHA e MOREIRA, 2010, p. 18)

As autoras consideram que, ao abordar a situação dos refugiados, é preciso analisar pelo ponto de vista humanitário e também político. O primeiro, por romper um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos que defende que “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (UNESCO, 1998).

¹⁷ A política brasileira permite que crianças de descendência estrangeira possam ser registradas com nacionalidade brasileira.

E o segundo, por uma questão mais complexa que é a luta de muitos para conseguir o reconhecimento como refugiado pelo país de acolhida. Vale ressaltar que refugiado é aquele que consegue ser reconhecido como tal pelo país de asilo, pois antes desse reconhecimento pelo Estado, esse indivíduo ainda é visto como nacional de outro país sem ter direitos reconhecidos totalmente no espaço em que se encontra. Trata-se de um problema político porque muitos países apresentam um bloqueio em reconhecer essas pessoas como refugiadas.

De acordo com Rocha e Moreira (2010, p. 21), “os países da Europa Ocidental em particular vão passar a se ressentir cada vez mais da forte presença estrangeira”, ou seja, os países percebem os estrangeiros como ameaça e, ao invés de observarem o caso com perspectiva humanitária, negam a permanência desses indivíduos no país por conta de aspectos políticos e econômicos.

Outro estudo desenvolvido em 2008 observa que “mais da metade dos refugiados em São Paulo teve, pelo menos, um país anterior ao Brasil em sua busca pelo refúgio” (AYDOS, BAENINGER e DOMINGUEZ, 2008, p. 8). Isso comprova que o Brasil reconheceu, até o ano de 2008, mais refugiados do que outros países e é um país que tem sido buscado pelos imigrantes em situação de vulnerabilidade.

É importante sublinhar também que a ideia de refugiados não se aplica a casos de desastres naturais. É fato que tem sido mais frequente a ocorrência de desastres naturais ao redor do globo terrestre no período contemporâneo. Por isso, as pessoas que tinham residência nessas áreas afetadas e obrigam-se a migrar “têm sido chamadas de ‘refugiadas ambientais’”. Todavia, a essas pessoas não são dadas proteção material nem jurídica, pois não se enquadram na definição clássica de refugiado (BUENO, 2012, p. 10-11). Nessa abordagem, de acordo com Pacífico e Gaudêncio (2014, p. 136), “a maioria dos deslocados ambientais são internos, fazendo mais sentido falar-se de deslocado interno ambiental, ao invés de refugiado, que é um termo transfronteiriço”. Para atender também a esses indivíduos que foram afetados por desastres naturais, especificamente os haitianos que tiveram grandes perdas com o terremoto no ano de 2010, “a partir de 2012, o Brasil passou a conceder aos haitianos o visto humanitário”. (GOMES, 2017, p. 2). Esse visto, concedido durante o governo Dilma, permitiu que os haitianos pudessem viver legalmente em posição igualitária a brasileiros natos, com direito de exercer profissão remunerada com registro, direito à educação, saúde e segurança.

É possível, então, compreender que migrantes, apátridas e refugiados possuem características específicas de cada grupo, porém com alguns pontos em comum. São todos estrangeiros que experimentam os mesmos desafios de viver em outro país, seja por trabalho, por buscar uma melhoria de vida, por correr riscos de perseguição política, étnica e/ou religiosa, por terem suas cidades devastadas por catástrofes naturais, por serem expulsos de suas nações, por terem perdido direitos de suas nações, ou qualquer outro fator que impulse a migração. Nesse sentido, atendendo a um dos objetivos deste trabalho que é compreender a realidade e o contexto histórico do Haiti e as motivações da diáspora, abordaremos essa questão na sequência.

3.1. Diáspora haitiana para o Brasil

O conceito de diáspora, inicialmente, tinha como definição as retiradas forçadas das pessoas de suas terras de origem e alocadas em outros territórios. Todavia, “hoje, o conceito está associado à emigração, independentemente das causas que lhe estão subjacentes, e o seu significado tem outro lastro, por via do fenômeno da globalização” (SOUSA, 2014, p. 515). Com isso, atualmente é possível utilizar o termo “diáspora” para justificar alguém que deixa sua nação e desloca-se para outro país.

Como explicam Boschilia e Gonçalves (2018),

As diásporas implicam de imediato, na desfiliação social, nacional e subjetiva, cuja ameaça de fragmentar os processos identitários e tornar rarefeitas nossas simbolizações e subjetividades, impõe ao sujeito em deslocamento uma retração de sua própria temporalidade, mas também vem a comprometer as formas de envolvimento político de várias organizações transnacionais e países (BOSCHILIA e GONÇALVES, 2018, p. 2-3).

Nota-se que os processos migratórios modificam as pessoas em diversos sentidos. Elas deixam seus países, suas culturas e precisam inserir-se em outras culturas, hábitos e passam por desafios sociais que afetam sua própria identidade e subjetividade. Este não pertencimento político e/ou nacional, mesmo que temporário, que muitos estrangeiros vivenciam, pode ser angustiante e compromete a forma como os cidadãos lidam com o meio e as demais pessoas. De acordo com Boschilia e Gonçalves (2018, p. 3), a migração da sociedade haitiana teve seu ápice a partir do terremoto de 2010, porém, “a instabilidade política, a fragilidade econômica e a

violência, a interferência pouco mediada dos países centrais, a ausência de verticalidade e participação mais ampla na condução de medidas sociais” também são fatores que contribuíram para os processos emigratórios no Haiti ao longo da história.

De acordo com dados fornecidos pela Polícia Federal (PF) no Sistema de Registro Nacional Migratório – SISMIGRA¹⁸, de 2001 até maio de 2019¹⁹, o Brasil contava com 110.571 haitianos com registro ativo, ou seja, aqueles imigrantes que se encontram em situação regular no país. Esse número é ainda mais alto ao admitir migrantes haitianos com registro inativo, como por exemplo, aqueles que estão com documentação com prazos expirados, chegando a 116.303 haitianos no território brasileiro.

Os dados da Polícia Federal ainda informam que o Paraná foi o terceiro estado com maior número de imigrantes recebidos até 2019, sucedendo apenas os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse sentido, a Agência de Notícia do Paraná, vinculada à Secretaria do Estado do Paraná, divulgou dados imigratórios para o estado paranaense. De acordo com a notícia, foram registrados 538 atendimentos a haitianos no Paraná nos primeiros 5 meses de 2019, o que coloca os haitianos em primeiro lugar no *ranking* de países que migram para o Paraná, seguido da Venezuela (532 atendimentos), Cuba (48 atendimentos), Colômbia (19 atendimentos) e Marrocos (11 atendimentos)²⁰.

De acordo com a Secretaria da Justiça, Família e Trabalho do Governo do Paraná, a maioria dos migrantes atendidos pelo Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas (CEIM-PR) possuem entre 30 e 59 anos e, em suma, são do gênero masculino. O CEIM-PR auxilia nos processos de revalidação de ensino fundamental e médio, e, quando é o caso, na matrícula no ensino regular e cursos técnicos. Além disso, são feitos atendimentos de encaminhamento para o mercado de trabalho, regularização documental e de residência e atendimento social com a finalidade de garantir acolhida e direitos básicos aos imigrantes.

¹⁸ <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/apresentacao-policia-federal-ate-maio-de-2019>

¹⁹ Dados mais recentes encontrados na pesquisa.

²⁰ <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=102638&tit=Cresce-numero-de-migrantes-e-refugiados-que-buscam-recomeco-no-Parana>

Ao analisar esses números em Maringá, de acordo com o Núcleo de Migração e Imigração de Maringá e região, foram registrados 6.386 haitianos até o ano de 2018²¹ ²². De acordo com Gomes (2016), os haitianos residentes na região de Maringá

se dirigiram a essa cidade para trabalhar principalmente nos frigoríficos da região e nas grandes empresas e cooperativas, e foram absorvidos em parte pela construção civil, como em outros serviços urbanos. Também trabalham no campo juntamente com os migrantes nordestinos, como boias-frias no setor do agronegócio. Normalmente, se inserem nos trabalhos mais insalubres, que exigem menor escolaridade e que os habitantes locais não se dispõem a realizar (GOMES, 2016, p. 8-9).

Compreende-se que os migrantes haitianos ocupam cargos no chão de fábrica das indústrias no Brasil, ou seja, desempenham funções que exigem escolaridade básica (mesmo aqueles que possuem formação superior), alavancando a produção da indústria sem receber salários dignos, quando comparados ao lucro que o empregador tem com suas forças de trabalho. Todavia, a necessidade de manter-se no novo país faz com que essas pessoas sejam submetidas a tais condições de trabalho.

Na busca de ampliar este debate e problematizar as diferenças estruturais entre Brasil e Haiti, foram analisados alguns dados presentes no documentário *Travessia Brasil-Haiti*, produzido por João Pedro Braun e dirigido por Daniel Pereira em 2018.

O filme apresenta indicadores sociais do Haiti e do município de Pato Branco, localizado no estado do Paraná-BR, apontando para os seguintes dados: enquanto o Haiti possui uma população urbana de apenas 50%, o município brasileiro apresenta uma população urbana de 94,09%. Outro dado de grande discrepância é a taxa de escolarização que indica 98,7% de pessoas escolarizadas em Pato Branco, em relação a 37,9% de pessoas analfabetas no Haiti. Por fim, enquanto a cidade brasileira possui 0,78 de Índice de desenvolvimento humano dos municípios (IDHM), o Haiti contabiliza que 55% da população vive abaixo da linha internacional da pobreza, o que significa que mais da metade da população haitiana vive com, no máximo, US\$ 1,25 por dia.

O documentário mostra que, até o ano de 2017, Pato Branco era o município do Paraná que registrava a maior comunidade haitiana no estado. De acordo com um especialista que é entrevistado, a chegada dos haitianos em Pato Branco deu-se por

²¹ Dados mais recentes encontrados na pesquisa.

²² <https://gmconline.com.br/noticias/cidade/entre-estrangeiros-haitianos-sao-maioria-na-regiao-de-maringa>

conta da alta quantidade de indústrias e, com isso, possibilidade de trabalho. Todavia, o desconhecimento do idioma é apresentado no filme como um problema. Assim, aborda algumas iniciativas de curso de língua portuguesa para estrangeiros, inclusive dentro das próprias empresas que os contratam. Outro ponto a ser destacado foi a fundação da Associação Mapha, que surgiu a partir da integração de duas haitianas na igreja católica e despertou em algumas lideranças religiosas o anseio de promover ações mais efetivas de integração no município, ou seja, que extrapolassem os espaços da igreja.

Ao assistir o documentário é possível reconhecer muitas proximidades com a realidade dos migrantes haitianos em outros municípios do Brasil. Tanto por considerar o desconhecimento do idioma e o comprometimento da comunicação quanto ao observar que buscam, no Brasil, sobretudo oportunidades de trabalho. Além disso, percebe-se a falta de posicionamento das lideranças políticas municipais e o fortalecimento da comunidade ao criar estratégias de inclusão e, com isso, visar mais participação social e integração dos haitianos com os brasileiros.

A partir dos dados expostos, de modo geral, verifica-se que a vida no Haiti apresenta mais dificuldades do que a vida no Brasil. Por esse motivo, muitos haitianos optam pela migração. Todavia, é necessário refletir criticamente sobre a condição que os haitianos experimentam no Brasil, uma vez que o país de acolhida, mesmo com indicadores sociais melhores, não necessariamente inclui migrantes. Isso faz com que, muitas vezes, haitianos ainda continuem na zona de pobreza no Brasil, o que aumenta ainda mais a proporção de desigualdade socioeconômica na nova vida.

3.1.1. Haiti: história e contextos

Analisar o contexto haitiano, assim como qualquer outro contexto nacional, requer cuidado com os elementos de generalização. É fundamental compreender o processo de formação do Caribe e como culminou a formação do Haiti. Nesta seção serão utilizados autores clássicos e contemporâneos que discutem a história do Haiti e sua condição de vida.

O Caribe é um território formado, principalmente, de ilhas que teve seu povoamento por meio da escravidão de povos africanos que foram colonizados primeiramente pelos espanhóis e posteriormente pela Inglaterra, França e Holanda.

De acordo com Grondin (1985, p. 19-20), os escravos foram distribuídos em países diferentes, separando pessoas próximas, da mesma cultura. Esse “genocídio cultural” atuou para impedir uma formação cultural diferente da imposta por seus colonizadores, uma vez que se ficassem juntos, poderiam fortalecer-se e criar um movimento de resistência.

No Haiti, de acordo com Dieme (2017, p. 18-19), “a presença da população negra foi fruto de um processo de deslocamentos forçados, que começou na África, e que tinha em vista o trabalho forçado, sob a direção e em benefício de brancos europeus”. Todavia, além da migração africana, os países caribenhos receberam migrações internas e também de comunidades negras dos Estados Unidos, China e Índia (GRONDIN, 1985, p. 21). Com isso, é conclusivo que os países que englobam o Caribe são compostos por uma população quase que em totalidade negra e mulata e isso faz com que tal território tenha uma grande divisão de classes e também de cores²³. Em uma sociedade dividida em classes, não se considera a cultura como geral, uma cultura nacional, mas sim, a admissão de cultura e subculturas (GRONDIN, 1985, p. 9). De acordo com Grondin (1985, p. 9), “no Haiti, por exemplo, há uma diferença grande entre a cultura dos mulatos, a dos negros ricos da burguesia, a da pequena burguesia e a cultura da grande massa negra camponesa”.

Essa distinção é mantida no Haiti pela divisão de classes. De acordo com Pongnon (2013, p. 50), “a educação sempre atuou no Haiti como a grande divisão entre o que os sabem ler e escrever o francês, como marca de distinção e justificação de exclusão dos camponeses”. Isso corresponde à desigualdade dentro do próprio país que considera que os camponeses são inferiores aos demais por não terem conhecimento da língua francesa por não terem oportunidade de frequentar escolas. Dessa forma, é possível compreender que a própria identidade do povo haitiano foi afetada por conta da estigmatização, sendo que só é valorizado aquele que tem condições de educar-se e aprender o francês.

O Haiti possui uma inter-relação com a República Dominicana que também precisa ser levada em consideração para um melhor entendimento de sua composição e condições socioeconômicas. A chegada dos espanhóis no território batizado por

²³ Mesmo que uma grande parte da população caribenha seja negra, há a divisão e discriminação nos países que o compõem. Nesse sentido, aquelas pessoas que possuem tons de pele mais escura, por muitas vezes, são hostilizados pelos demais e pertencem a uma classe social menos favorecida. Dessa forma, quanto mais claro for o tom de pele, mais aceito será na sociedade.

Hispaniola possibilitou a colonização e expulsão gradativa dos povos indígenas que ali habitavam.

Com a descoberta do ouro e da prata no México e nos Andes em meados do século XVI, e a ascensão de Cuba como posto central de administração no Caribe, os espanhóis desativaram parcialmente a colonização da Hispaniola, abandonando inclusive a região oeste da ilha, atual Haiti (GRONDIN, 1985, p. 26).

Uma vez que a Espanha havia abandonado parte do território caribenho no final do século XVI, sob a monarquia de Luís XIV, a França passou a ocupar esse espaço e garantiu a colonização dos escravos africanos nessa terra. De acordo com Dalberto (2015), no período de colonização francesa, o trabalho escravo e as condições climáticas favoráveis para a produção de café e cana de açúcar colocaram o território haitiano como o principal exportador para a Europa. Por conta disso, o território colonizado pelos franceses ficou conhecido como “o orgulho da França”, por ampliar a economia às custas da violência e exploração do povo que ali habitava.

Em 1804, o Haiti conquistou a independência sob os comandos de Jean-Jacques Dessalines. Por ambicionar controlar todo o território da ilha, o período foi marcado por guerrilhas e ocupações que geraram uma herança que Haiti e República Dominicana carregam até hoje.

As frequentes violências cometidas durante esses períodos e o fato de terem sido conquistados por escravos negros deixaram na população dominicana um sentimento de medo mesclado de desprezo em relação ao haitiano. Com o fortalecimento da República Dominicana durante o último século, o medo em relação ao Haiti foi desaparecendo; o desprezo ficou. (GRONDIN, 1985, p. 28).

Em 1844, a República Dominicana proclamou sua independência e desestabilizou o Haiti. De acordo com Grondin (1985, p. 28), enquanto a República Dominicana “conhecia uma crescente explosão demográfica”, o Haiti entrava cada vez mais em decadência. Um dos principais efeitos das transformações sociais dos dois países é que a República Dominicana passou a excluir os negros de seu território, ou seja, criou-se uma identidade europeia e não africana. Diferente disso, o Haiti manteve suas origens e formou-se cada vez mais como um país negro. “Tão próximos e tão distantes ao mesmo tempo, o Haiti e a República Dominicana ilustram bem a grande diversidade dos países do Caribe e as profundas variantes da sua vertente cultural” (GRONDIN, 1985, p. 33).

As diferenças entre os dois países que dividem a mesma ilha pode ser evidenciada, também, no trecho a seguir.

Enquanto o Haiti é uma nação negra, a República Dominicana seria entendida como branca, mestiça ou mulata. O Haiti fala *kreyòl*, e tem cultura de herança africana e francesa, enquanto a República Dominicana fala espanhol e ressalta a sua herança cultural hispânica. O Haiti pratica vodu, a República Dominicana, cristianismo (MORAES, 2017, p. 67).

Fica evidente que o Haiti apresenta características que o colocam em uma condição de submissão em relação à República Dominicana e também ao nível global, ou seja, o fato de ser composto por negros, ter cultura de origem africana e práticas religiosas não convencionais na cultura conservadora, enquanto a República Dominicana espelha-se na cultura espanhola, fazem do Haiti um país desprestigiado e estigmatizado.

De acordo com Pinto (2018, p. 830), “a chegada dos marines em 1915 marcou o início de uma forte influência estadunidense, além de configurar-se como mais um dos factores que contribuíram para a “imobilidade” do país”. Ou seja, com essa ocupação norte-americana, o Haiti passou por transformações e estagnações que impediram que o país pudesse desenvolver-se. Como resultados dessa tomada norte americana tem-se o

agravamento das condições de vida nos meios rurais, expropriações de terra e penetração norte-americana em todas as áreas do Estado, com a alteração, inclusive, da lei que desde a fundação da república não permitia a posse de terra aos estrangeiros; verificou-se também a disseminação do protestantismo no território (PINTO, 2018, p. 831).

Os fatores políticos também contribuíram para uma degeneração das condições do Haiti. Como defende Cajou (2013, p. 29), “tradicionalmente, os governos haitianos são caracterizados pela sua forma autoritária”. O regime político de Duvalier, aliado ao governo norte americano, adotou “uma série de medidas cada vez mais autoritárias, estabeleceu um modelo fascista de dominação política” (GRONDIN, 1985, p. 47). Duvalier liderou o Haiti a partir de 1957 e, durante seu mandato, foi declarado presidente vitalício (decisão que foi estendida a seu filho), porém, isso não aconteceu e o mesmo saiu do poder em 1971.

Durante esse governo ditatorial, foi organizado um modelo econômico que só favorecia a elite e facilitava a corrupção daquela família que ocupava o poder. “Ao final da vida, François Duvalier tinha conseguido aumentar em grande parte o poderio

econômico da família Duvalier e controlar vários setores da economia do país” (GRONDIN, 1985, p. 49). Ao mesmo tempo,

O Haiti continua sendo o único país da América a pertencer ao Grupo dos 25 países mais pobres do mundo, criado pelas Nações Unidas. A fome generalizada, a fuga dos haitianos para outras terras, o drama dos *boat-peoples* e dos cadáveres de haitianos encontrados nas praias de tantas ilhas do Caribe, demonstram que a revolução econômica, depois de 12 anos, ainda não produziu seus tão anunciados efeitos benéficos (GRONDIN, 1985, p. 50).

Até aqui, buscou-se elucidar como o Haiti sofreu (e ainda sofre) com a má gestão de suas autoridades. Um país, que poderia ser referência por conta de toda luta e resistência em sua formação, coloca quase tudo a perder por conta de governos autoritários, corrupção e descomprometimento com as classes populares. Nas últimas décadas, o Haiti, aparentemente, libertou-se da ditadura e passou por um momento de democratização.

Este processo de democratização, iniciado oficialmente pelo voto da constituição de março de 1987, teve como objetivo levar à criação de um Estado democrático que garantisse os direitos e liberdades dos cidadãos, assegurando a estabilidade política e incentivando o desenvolvimento econômico e social. Contudo isto levou, desde os primeiros momentos, a um clima político instável que teria mantido o Haiti nesta interminável transição, marcando assim um período de constante violência, uma sucessão ininterrupta de governos militares autoritários, uma instabilidade política crônica, uma desigualdade social excepcional, uma pobreza maciça e uma corrupção endêmica que, entre outros, tinham colocado em total fracasso o projeto social concebido por quase trinta anos. (CAJOU, 2013, p. 67)

Desde então, na tentativa de reerguer-se, o Haiti passou por percalços que impediram seu desenvolvimento político, social e econômico, como a ditadura e seus efeitos, por exemplo. A instabilidade política é contínua e o país está em condição precária. A partir de 2004, o Haiti passou por uma ocupação militar internacional, a MINUSTAH (Missão das Nações Unidas para a paz e a estabilidade no Haiti), a qual o Brasil comandou. A ideia de organizar o país com discurso pacífico foi contraditória às ações. De acordo com Cajou (2013, p. 57), a MINUSTAH “aterrorizou e matou milhares de pessoas inocentes nos bairros mais desfavorecidos sobre pretexto de combater grupos armados. Sob a forma de paz, a MINUSTAH intensificou o terror e piorou ainda mais a situação sociopolítica que devastava o país”. Em 2017, foi declarado o fim da ocupação e, a partir de então, Jovenel Moise assumiu o poder e o país passou a ter um sistema semipresidencial

Como se não bastasse toda desigualdade, ausência de políticas e alto índice de pobreza no Haiti, em 2010 dois acontecimentos foram registrados e contribuíram para a devastação de uma nação. O primeiro deles foi um grande terremoto que abalou o país em janeiro de 2010. De acordo com Seguy (2014),

Como de costume no Haiti, a fraqueza institucional combinada com a guerra das estatísticas e os interesses econômico-políticos por trás delas impedirá para sempre saber o balanço real com exatidão. Mas, tanto o governo quanto as instituições internacionais vigentes no Haiti trabalham com o número oficial de 300 000 mortos, 300 000 feridos entre os quais 5 000 amputados. Quanto ao balanço das perdas materiais, promete-se demorar anos para ter-se uma avaliação que se aproxima do real (SEGUY, 2014, p. 24).

Observa-se que os efeitos do terremoto no Haiti ecoam até hoje no país que sempre sofreu com a pobreza e o descaso das autoridades políticas. Se antes existia apenas a pobreza e condições precárias, após a catástrofe as condições de vulnerabilidade aumentaram, muitas pessoas ficaram sem lar e as famílias também foram devastadas e desestruturadas devido ao alto índice de mortes. Ainda neste ano, “foi anunciado oficialmente a descoberta da bactéria de cólera, que em pouco tempo, se espalhou através do território haitiano” (SEGUY, 2014, p. 28).

Diversos foram os motivos que fizeram com que o Haiti se tornasse um país em vulnerabilidade. Seja pela condição histórica de violência escravagista e de aculturação, pela pobreza e a falta de assistência governamental, pelos vários ataques ditatoriais e até mesmo pela contraditoriedade da MINUSTAH, pela negligência de seu país vizinho, por catástrofes ambientais e condições precárias de saúde. Todavia, a luta é contínua e é marcada por um povo que está sempre em busca de melhores condições de vida, seja em sua própria terra ou em outro país.

A partir desta exposição do cenário da história do Haiti, é possível compreender ainda mais a diáspora haitiana no Brasil. Para tanto, a seguir serão apresentadas e analisadas as políticas públicas de acolhimento a migrantes haitianos no Brasil.

3.2. Políticas de acolhimento aos migrantes haitianos no Brasil

À custa das condições desfavoráveis do país, o exílio há muito é considerado uma solução para os haitianos. Entretanto, somente após o terremoto de 2010 que as migrações intensificaram-se, sobretudo para o Brasil. Sob esta perspectiva, será

apresentada uma retomada dos contextos migratórios do Haiti, com ênfase na migração contemporânea, as políticas de acolhimento do Brasil e os efeitos disso.

Os primeiros registros de emigração haitiana apontam para o período entre 1915 a 1934. “Estima-se que, durante a ocupação americana, entre 200.000 e 300.000 haitianos terão saído para trabalhar na República Dominicana e o dobro deste número terá partido para Cuba” (PINTO, 2018, p. 832). Com a desvalorização do trabalho camponês e a difícil manutenção da vida no país, os povos haitianos deixaram sua terra na busca de trabalho e melhores condições de vida em outros países.

Outro momento acentuado de condições degradantes no Haiti deu-se na mais forte ditadura enfrentada pelo país nas décadas de 1960 e 1970. “Nesse período, inclusive, intensificou-se a migração de haitianos, inicialmente de inimigos políticos de Duvalier e de famílias inteiras da classe média e de mulatos para os Estados Unidos, seguida por um fluxo migratório da classe trabalhadora” (GLICK-SCHILLER, 1990 *apud* SILVA, 2019, p. 79). É perceptível que nesse contexto a migração estendeu-se, inclusive, às pessoas que não buscavam somente melhores condições de trabalho, mas também por questões políticas.

De acordo com Araújo (2018),

Um terceiro fluxo situa-se no início dos anos 1990, vinculado ao golpe de estado que levou ao exílio do, então eleito, presidente Aristide. Há ainda um quarto fluxo em 2010, em que a situação do país caribenho se agrava em função do terremoto de 12 de janeiro. (ARAÚJO, 2018, p. 17)

A partir da explanação dos três fluxos emigratórios do Haiti, percebe-se que não há grandes intervalos de tempo entre cada um deles, sendo de aproximadamente 20 anos. Isso comprova a instabilidade do país e a impossibilidade de garantir condições de vida dignas no território haitiano. O primeiro fluxo migratório considera pessoas em situação de pobreza, enquanto o segundo e o terceiro já consideram um refúgio por questões políticas e fuga das intervenções ditatoriais, além dos golpes de estado. Por sua vez, de acordo com Handerson (2015, p. 73), a quarta e mais recente causa migratória do Haiti foi em 2010, devido à catástrofe natural que dificultou ainda mais a vida dos haitianos que foram afetados

diante dos diversos tipos de insegurança: pública, política, socioeconômica, alimentícia, educacional, incluindo a área da saúde e do saneamento básico, todas elas em decorrência do quadro empobrecido e precário do Haiti, agravado pela tragédia provocada pelo terremoto de janeiro do referido ano, a

mobilidade haitiana ganhou especial significância, volume e crescimento de novos sujeitos e circuitos no espaço migratório internacional (HANDERSON, 2015, p. 73).

A partir disso, no ano de 2010, durante o governo Lula, o Brasil passou a participar solidariamente na acolhida dos haitianos. De acordo com Rodrigues (2018, p. 859), a princípio, a legislação que amparava os migrantes haitianos no Brasil foi a Lei 6.815/80, conhecida como Estatuto do Estrangeiro. Entretanto, no ano de 2017, foi substituída pela Lei 13.445, conhecida como a Lei de Migrações. Dessa forma, ao adotar o visto humanitário para haitianos no Brasil, a legislação amparou que fossem garantidos acolhida humanitária, respeito, apoio à reunião familiar, inclusão social, dentre outras características encontradas na Lei 13.445 de 2017.

Em 2018, foi protocolada a Portaria Interministerial Nº 10, datada de 6 de abril de 2018 (BRASIL, 2018), que formalizou políticas específicas para a migração haitiana e teve como fundamentação a Lei 13.445 (BRASIL, 2017). Todavia, no dia 20 de novembro de 2019, durante o governo Bolsonaro, houve a suspensão desta portaria sem a atribuição de uma nova lei que amparasse migrantes haitianos que continuavam chegando no Brasil em busca de acolhida. Por um mês não houve nenhuma política vigente que autorizasse migrantes haitianos a terem residência temporária em território brasileiro. Ainda no final de 2019, foi publicada a Portaria Interministerial nº 12, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que retomava as políticas de acolhida humanitária para povos haitianos no Brasil.

O terremoto de 2010 fez com que o Brasil passasse a acolher os haitianos com solicitação de refúgio. De acordo com Gaviria Mejía e Simon (2015, p. 66), “os fatores que impulsionam a vinda dos imigrantes haitianos para o Brasil são: miséria, fome e falta de empregos (a taxa de desemprego lá é muito alta). Mas nem todos estamos vindo por esses motivos”. Sabe-se que os índices de miséria no Haiti são consideráveis e são admitidos como um dos fatores recentes que levam à diáspora. Com as recentes políticas migratórias oferecidas pelo Estado brasileiro, outros grupos passaram a emigrar, como é o caso de pessoas que saem do Haiti para buscar novas e melhores oportunidades.

O perfil do migrante haitiano no Brasil pode ser encontrado na pesquisa de Menezes (2018, p. 893), que considera que “o CNIg constatou que a maioria dos haitianos é homem, com idade entre 20 e 30 anos e grau de escolaridade equivalente ao ensino médio incompleto. E a maioria declarou o desejo de permanecer e trabalhar

no território brasileiro”. A priori, os homens chegam ao território brasileiro e, posteriormente, mais membros da família chegam e garantem a reunião familiar.

Segundo relatório lançado pela ONU em 2017, a imigração haitiana passou por duas configurações, ou seja, de 2010 a 2013, um êxodo devido às complicações que o país passava e o seu agravamento com o terremoto. Um segundo momento vem sendo caracterizado a partir de 2014 como uma imigração familiar, ou seja, os familiares daqueles que imigraram na primeira etapa agora buscam a união da família com o principal objetivo, o trabalho para melhores condições de vida (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017, p. 17 *apud* ROSSETO, 2018, p. 96).

Como consideram Santos e Melo (2015, p. 153), “os haitianos não estão em busca apenas de um território (terra) seguro, livre de desastres naturais, mas em busca de recomeçar suas vidas com o mínimo de dignidade, o que já não possuíam no Haiti face ao caos que devastou o país”. Isso significa que homens e mulheres saem do Haiti em direção ao Brasil com a alta expectativa de mudança de vida. Entretanto, a realidade é um tanto quanto frustrante e apresenta alguns desafios.

De acordo com Rosseto (2018, p. 62), “em meio à falta de preparo do Brasil no que se refere à chegada dos migrantes, não está apenas o atraso político com relação às leis para estrangeiros, mas problemas sociais, como preconceitos e muitos outros que se fazem notórios”. Dessa forma, as pessoas que chegam ao Brasil com a expectativa de mudar de vida, independente do contexto que viviam no Haiti, passam a ter problemas com a nova rotina no Brasil.

Silva (2017, p.104) observa que “muitos imigrantes já não dispunham de recursos, nem mesmo para as necessidades básicas. Outros chegavam debilitados e doentes”. Ou seja, faz referência às pessoas que chegam no Brasil em uma situação de extrema vulnerabilidade, seja social²⁴, econômica e também de saúde. A expectativa em relação ao Brasil era grande: “As imagens mais recorrentes eram as dos centros urbanos como as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ou ainda que o Brasil tinha belas praias e muito futebol” (SILVA, 2017, p. 106). Porém, no país de acolhida ainda passaram por situações que demonstravam um afastamento dos direitos humanos. De acordo com Silva (2017, p. 109),

Na ausência de políticas públicas de acolhimento voltadas para imigrantes, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, quando não podem contar com o apoio de alguma rede, seja ela familiar ou de amizade, a parceria público-privada parece ser uma saída. Contudo, onde tais políticas

²⁴ Por estar suscetível a sofrer preconceito racial e xenofóbico e, devido a isso, compor grupo de minoria.

não existem, o ônus da acolhida recai sobre igrejas e organizações não governamentais que, apesar de todo esforço e dedicação, acabam fazendo o papel de mediadoras entre o mercado de trabalho e os imigrantes, tentando “disciplinar” a relação entre capital e trabalho.

A citação demonstra que, próximo da situação dos refugiados, os imigrantes haitianos também são afetados pela falta de políticas públicas de acolhimento e garantia de direitos humanitários no Brasil. Nesse cenário, instituições não governamentais e igrejas passam a ser peças fundamentais nesse elenco, pois desenvolvem trabalhos de apoio e assistência aos refugiados e imigrantes como uma tentativa de inserção social, possibilitando a esses povos, ao menos, terem moradia e comida, além de promover assistência com a língua e, em alguns casos, nas questões trabalhistas.

Da mesma forma, algumas instituições governamentais, como o caso das universidades, a partir das novas migrações, passam a organizar políticas afirmativas e de inclusão que serão abordadas a seguir.

3.2.1. Políticas de inclusão aos migrantes haitianos nas Instituições de Educação Superior no Brasil

Na legislação brasileira existem documentos oficiais que amparam estrangeiros na validação de diplomas e reconhecimento de pós-graduação em cursos concluídos em outros países.

A Resolução CNE/CES Nº 1, de 28 de janeiro DE 2002, “estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior” (BRASIL, 2002, p.1). O documento, em seu parágrafo segundo define que

São suscetíveis de revalidação os diplomas que correspondam, quanto ao currículo, aos títulos ou habilitações conferidas por instituições brasileiras, entendida a equivalência em sentido amplo, de modo a abranger áreas congêneres, similares ou afins, aos que são oferecidos no Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

Ou seja, as universidades públicas são designadas para analisar os títulos, habilitações e currículo do candidato que solicita regularização de documentos acadêmicos, com a finalidade de conceder o reconhecimento do diploma tanto para fins acadêmicos quanto profissionais.

Em 2016, o Ministério da Educação tornou pública a Resolução Nº 3, de 22 de junho de 2016, que “dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior” (BRASIL, 2016, p.1). O novo documento, de 2016, é uma versão atualizada do documento de 2002 que, além de promover o serviço aos imigrantes com curso de graduação, também passa a incluir políticas para estrangeiros com diplomas de mestrado e doutorado, por exemplo.

É garantido por lei nacional que os diplomas de graduação, mestrado e doutorado “poderão ser declarados equivalentes aos concedidos no Brasil” (BRASIL, 2016, p.1), uma vez que julgados por instituições brasileiras públicas de ensino superior que recebam tais pedidos.

É possível que imigrantes haitianos que vivenciaram os terremotos, ou no caso dos refugiados sírios que passaram por guerras e/ou estiveram em condições desfavoráveis para sair de seus países, podem ter tido seus documentos perdidos ao longo do trajeto ou até mesmo por conta de catástrofes. Nesse sentido, apenas para a revalidação do diploma de graduação, essas pessoas ainda ficam amparadas pelo documento. De acordo com o terceiro parágrafo do artigo oitavo,

Refugiados estrangeiros no Brasil que não estejam de posse da documentação requerida para a revalidação, nos termos desta Resolução, migrantes indocumentados e outros casos justificados e instruídos por legislação ou norma específica, poderão ser submetidos à prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo, como forma exclusiva de avaliação destinada ao processo de revalidação. (BRASIL, 2016, p. 3)

Para sistematizar e auxiliar nos processos de revalidação de diplomas de graduação e reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado, em março de 2017, foi lançada a Plataforma Carolina Bori²⁵, que visa reunir, divulgar e iniciar o processo de revalidações e/ou reconhecimentos dos diplomas de pessoas que concluíram seus cursos em outros países.

De acordo com uma reportagem do Correio Braziliense, “existem 2.407 instituições de ensino superior no Brasil” (CARDOSO, 2017). Porém, em uma consulta desenvolvida em dezembro de 2018, foram encontradas apenas 102 instituições cadastradas. Os estados com mais universidades cadastradas englobam São Paulo

²⁵ <http://carolinabori.mec.gov.br/>

(16), Minas Gerais (13), Rio de Janeiro (10), Paraná (9), Rio Grande do Sul (7), Santa Catarina (6) e Bahia (5). Os estados Amapá, Espírito Santo, Piauí e Rondônia não possuem instituições de ensino superior cadastradas na plataforma.

Outro aspecto a ser considerado é a inclusão de imigrantes e refugiados nos cursos superiores do Brasil. Atualmente, a maior forma de ingresso é por meio de exames vestibulares em universidades e faculdades ou, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para instituições cadastradas. Uma vez que a dificuldade com a língua é uma das maiores barreiras enfrentadas pelos estrangeiros, essa forma de ingresso passa a ser excludente e faz com que muitos não sejam aprovados por zerarem as provas de redação, por exemplo.

Nesse sentido, algumas universidades organizam formas alternativas para o acesso e inclusão de imigrantes em vulnerabilidade ou refugiados nos cursos de graduação. Um caso pontual é a Universidade Estadual de Maringá - UEM, que a partir da Resolução N.º 026/2018-CEP²⁶, aprova “normas para acesso às vagas do ensino superior na graduação de cursos da UEM para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade” (PARANÁ, 2018). De acordo com o documento, os estrangeiros que comprovarem situação de vulnerabilidade ou condição de refúgio devem fazer o ENEM e, a partir disso, passam a compor um *ranking* nacional que servirá de etapa para concorrer às vagas. Assim, fica estabelecido que a UEM “deve viabilizar o ingresso ao ensino superior como aluno regular ao portador de estado de refugiado ou imigrante em situação de vulnerabilidade, nos cursos de Graduação, por meio das vagas remanescentes” (PARANÁ, 2018).

No ano letivo de 2019, foram admitidos três haitianos, sendo dois haitianos e uma haitiana. Nesse sentido, os novos matriculados têm os mesmos direitos e deveres dos demais alunos matriculados na instituição. Além disso, caso o imigrante comprove que começou um curso no seu país, ou até mesmo no Brasil, o programa de estudos pode ser modificado. A Universidade organiza as atividades da seguinte forma:

Fase I - Dividida em dois períodos:

- a) período inicial de adaptação - matrícula em disciplinas e atividades de suporte nas quais o apoio docente e discente esteja assegurado - um professor orientador e estudantes instrutores devem ser designados pela coordenação do curso para apoiar o requerente admitido na universidade.
- b) período de regularização no curso de graduação escolhido - deve respeitar as recomendações do professor orientador.

²⁶ <http://www.scs.uem.br/2018/cep/026cep2018.htm>

Fase II - Constituída de estudos, palestras, seminários, atividades culturais e outras relacionadas à complementação de sua formação específica.

Parágrafo único. A matrícula no curso confere inclusão imediata em curso de português para estrangeiros. (PARANÁ, 2018)

O caso citado apresenta uma política instituída por uma Universidade pública que, a partir das vagas ociosas, destina uma porcentagem de vagas para imigrantes em vulnerabilidade ou refugiados. A resolução ainda garante um programa de inclusão e adaptação ao espaço universitário com o auxílio de um professor orientador e um grupo de estudantes instrutores, a começar pelo momento da matrícula. Além disso, o discente estrangeiro em questão ainda é matriculado em um curso de português específico e demais atividades extraclasse com a finalidade de integrar e tornar a formação mais íntegra. Todavia, a inclusão dos imigrantes não tem sido realizada conforme essa resolução. Por ser muito recente, muitas questões necessitam ser aprimoradas, desde a orientação das inscrições, maior esclarecimento do processo de matrícula e o devido acompanhamento desses alunos na universidade.

Outra instituição que tem promovido a inclusão de imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiados é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (UFRGS), que possibilita ingresso diferenciado nos cursos de graduação para pessoas com documentação registrada pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), as quais comprovem situação de refúgio e que apresentem certificado de conclusão do Ensino Médio no Brasil ou no exterior com protocolo de equivalência de estudos reconhecido pela secretaria de estado de educação brasileira.

O edital²⁷ divulgado para matrículas do ano letivo de 2019 contou com 52 vagas distribuídas em 25 cursos de graduação. As inscrições eram feitas presencialmente na própria universidade e foram limitadas a apenas uma inscrição por candidato. No que visa atender às necessidades de cada curso, os critérios de seleção são versáteis, podendo variar entre prova prática, prova escrita, entrevista e carta de intenções com justificativa para candidatura ao curso pretendido.

Após a divulgação do resultado, os candidatos aprovados podem fazer suas matrículas e são admitidos como alunos regulares nos cursos de graduação, podendo gozar de todos os direitos e cumprir os deveres de todos os discentes matriculados, independente da forma de ingresso.

²⁷ <https://www.ufrgs.br/prograd/edital-de-selecao-para-ingresso-nos-cursos-de-graduacao-de-pessoas-em-situacao-de-refugio-2019-1>

4. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL E DO TRABALHO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONGS) PARA A GARANTIA DE DIREITOS AOS MIGRANTES RESIDENTES NO BRASIL



Foto 4: O gol, proximidades de Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017

*Tudo aquilo que é ensinado um dia foi aprendido.
Faz parte do ciclo.
O que significa viver senão aprender e ensinar?
Educar é ato.
Potência.
Devir.*

*Educar é uma herança humana ausente de valor capital.
Giovani Giroto*

Um gol nada mais é do que o resultado de um esforço a partir de estratégias criadas e praticadas coletivamente. Troca-se a palavra gol por educação e o restante da oração ainda permanece dotado de sentido. Na fotografia, vê-se a celebração de um gol. Pode ter sido da menina que joga de saia *jeans* e pés descalços. Pode ter sido da parceira que joga de vestido amarelo, um calçado que se assemelha a uma bota e, ainda por cima, portando uma bolsa! Pode ter sido do adulto que veste branco quase no centro da imagem. Pode ter sido de qualquer um, mas isso torna-se irrelevante, uma vez que aparenta ser de todas e todos que ali comemoram. Por este viés, considera-se que as conquistas com a educação e, em especial neste texto, com

a Educação Social também são de todas e todos aqueles que se envolvem com a comunidade a fim de torná-la mais justa, íntegra e aprazível.

Buscar uma definição de educação resulta em vários significados. De acordo com Brandão (1989, p. 4), “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Logo, é notória a característica múltipla do fazer e pensar práticas educativas. Os espaços de educação também são diversos, não restritos apenas às instituições escolares, mas sim a todo e qualquer contexto que promova formação pessoal, desenvolva saberes e presuma a autonomia de cada indivíduo.

A Educação Social no Brasil é uma área ainda recente e em constante movimento. Trata-se de um “cenário educativo em constituição, impulsionado por estudos recentes que ocorrem especialmente nos grupos de pesquisa das universidades e no âmbito dos movimentos sociais, e que carece de ampliação para outras esferas” (NATALI, 2016, p. 72). Ou seja, é possível encontrar práticas de Educação Social em diferentes contextos como movimentos sociais, associações, hospitais, sistemas socioeducativos, nas ruas e comunidades militantes em outros setores. Além disso, algumas pesquisas acadêmicas e debates teóricos e políticos começaram a surgir nos últimos anos sobre essa área. Todavia, ainda se apresenta pouco explorada no âmbito da educação escolar e nas universidades.

Outra discussão que carrega uma amplitude em seus conceitos é a questão dos direitos humanos. No decorrer da história, algumas lutas foram travadas na busca de melhores condições de vida a todas as pessoas, assim, alguns documentos oficiais surgiram para garantir esses direitos legalmente. Um desses documentos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia das Nações Unidas em Paris, em 1948 (PARIS, 1948). Trata-se de um acordo realizado por diversos países que estipulou direitos básicos a nível global. Outro documento de destaque, a nível nacional, é a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Esses documentos dispõem sobre a garantia de direitos básicos no campo da saúde, segurança, moradia, educação, dentre outras.

A aproximação da Educação Social, Direitos Humanos e migração, sobretudo aquela em que as pessoas encontram-se com direitos violados, não é uma relação difícil de ser pensada em conjunto. Neste ponto, tem-se a defesa da Educação Social como uma forma de garantia de vida digna aos migrantes no Brasil e no mundo. A

partir da análise do trabalho de associações, ONG's e demais instituições que trabalham em prol da garantia dos direitos humanos a imigrantes e do referencial teórico da Educação Social, reconhece-se a relevância desta e a pertinência de ampliar-se esse debate.

4.1. O papel da Educação Social

Compreender o papel da Educação Social²⁸ no Brasil não é uma tarefa simples por dois fatores principais. Primeiro, por ser uma área de estudos recente no Brasil e por existirem conceitos diversificados sobre este campo. Segundo, por não existir uma identidade delimitada do Educador Social no Brasil, uma vez que não se trata de uma profissão regulamentada, o que abre margem a muitas interpretações.

Existem algumas divergências entre os docentes sobre o conceito mais adequado para a atuação de educadores sociais com crianças, adolescentes, jovens e adultos em condição de vulnerabilidade social. Conceitos diversos são utilizados para descrever essas práticas educativas e teóricas como: Educação Popular, Educação Não Formal, Pedagogia Social e Educação Social. (PAULA, 2017, p. 9).

Assim, as teorias utilizadas neste texto discutem a Educação Social em uma perspectiva emancipadora. Tal justificativa dá-se pela proximidade dos conceitos em relacionar os temas de educação e desenvolvimento social, além de lidar com um mesmo público – o de vulnerabilidade social²⁹ e o de violação de direitos – e a pretensão de uma realidade mais justa e íntegra. Como defende Paiva (2015, p. 54), “a busca por uma libertação social, política e até mesmo existencial tem sido uma constante na Educação Social, nela os educandos são cuidadosamente conquistados, ouvidos, para que se inicie o processo educativo”. Com isso, tem-se uma característica humanitária muito evidente nas ações que englobam a Educação Social.

Paulo Freire é um dos autores bastante referenciados nos estudos da Educação Social por considerar que “toda educação é uma prática social e, dessa

²⁸ Esta seção utiliza teorias da Educação Social, Educação Popular e Pedagogia Social. Todavia, optou-se pela nomenclatura Educação Social para contribuir na defesa de sua implementação e contribuir com estudos nessa área.

²⁹ Vulnerabilidade social é entendida aqui como a condição marginalizada, com ausência de segurança integral e/ou concessão de direitos humanos garantidos dentro de uma sociedade.

forma, está comprometida com a transformação dos sistemas opressores e, portanto, em busca da libertação” (SANTOS e PAULA, 2014, p. 39). Admitir a educação como prática social e esperar dos educadores um ato político engajado com a luta dos oprimidos é uma característica da Educação Social. De acordo com Freire (1996, p. 38), “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Ou seja, não se considera a educação sem esperar da mesma uma transformação, modificação e reestruturação das concepções morais, sociais e culturais de seu meio.

É preciso compreender que práticas educativas não são de exclusividade das escolas. Gadotti (2012) mostrou como a prática libertadora acaba tendo mais adeptos nos espaços não escolares, com a Pedagogia Social e Popular de Paulo Freire, que aproveita e valoriza o saber popular, ao invés do saber padronizado pela elite. Essa forma de ensinar prioriza a leitura da realidade e, a partir disso, une teoria e prática com a finalidade de converter os alunos, professores e todos aqueles que participam da sociedade em potenciais protagonistas da transformação social.

Como observa Paiva (2015),

as escolas que hoje existem não foram pensadas nem criadas para todas as crianças e adolescentes, são diferentes de seu cotidiano vivido, por isso se estabelece o que Paulo Freire chama de pasmo pedagógico, algumas situações onde a escola não sabe o que fazer com elas (PAIVA, 2015, p. 30).

Uma vez que a instituição escolar não é pensada para os grupos minoritários e em vulnerabilidade, a evasão aparece. De acordo com Paiva (2015, p. 31), “a evasão precoce e o não aprendizado dos conteúdos são formas que essas crianças têm de falar que essa escola não consegue enxergar seu cotidiano, seus desejos, sua existência”. Dessa forma, a Educação Social é mais do que necessária para essas pessoas invisibilizadas e que têm o direito à educação rompido por não serem acolhidas devidamente. Se por um lado existem algumas escolas com espaços limitados e omissas em muitos casos, por outro lado existem também diversos espaços que promovem a luta por direitos, inclusão, respeito, ascensão social e protagonismo pessoal.

Nesse sentido, concorda-se com Souza e Müller (2009), ao defenderem que

a Educação Social é um caminho, que junto com outros, pode compor um cenário mais viável para a inclusão de pessoas e categorias consideradas excluídas na atual conformação da sociedade. Por meio da educação, mas não

só por ela, se pode contribuir para que haja garantia de direitos e justiça social (SOUZA e MÜLLER, 2009, p. 3205).

Compreende-se que a Educação Social tem uma preocupação com a formação cidadã de toda e qualquer pessoa, em especial com aquelas que possuem seus direitos violados e sua inclusão social prejudicada. Além disso, de acordo com Paiva (2015, p. 53), “a educação, portanto, surge como um importante espaço para promoção do “sujeito de direito”; nas práticas educativas sociais, o que se visa em primeiro lugar é o reconhecimento como pessoa da criança e do adolescente que nela se encontra”. Isso quer dizer que as práticas da Educação Social promovem uma afirmação desses sujeitos de direitos, sendo considerados também os adultos e migrantes.

Nota-se que em alguns momentos a Educação Social faz um resgate dessas pessoas em sua própria identidade, reforçando que são dignas de direitos garantidos e auxiliando na busca dos mesmos. Posteriormente, atua como tradutora da reconstrução da realidade e transformação social de cada indivíduo em especial.

Nesse sentido, educadores sociais podem contribuir para que as pessoas busquem e conquistem sua autonomia e emancipação. De acordo com Paiva (2015, p. 52), “o Educador Social revela sua alteridade ao cuidar do outro. O cuidado é o fenômeno estruturante de nossa existência”. O papel do Educador Social é ter uma preocupação com o outro que, em muitos momentos, nem o próprio outro tem, seja por falta de conhecimento ou pela falta de esperança.

O questionamento feito aqui é de quem é, de fato, a responsabilidade por essas pessoas em situação de vulnerabilidade e com direitos violados? Não seria obrigação do Estado intervir nesses casos? Qual é, realmente o papel do Educador Social frente essa realidade no Brasil? Ao buscar respostas, observa-se em Müller (2007) que

temos muito clara a responsabilidade do Estado e o que fazemos é informar, discutir, principalmente com adolescentes e adultos sobre isso. Nesse processo aprendemos a diferenciar com nitidez o que é assistência e o que é assistencialismo. A primeira é um dever do Estado, mas também de qualquer cidadão. Nós devemos atender a alguém que, por exemplo, é atropelado. É uma atitude solidária moralmente obrigatória. Já o assistencialismo é uma prática sistemática de caridade que provoca dependência e submissão nos usuários. Não desenvolve a consciência crítica dos mesmos sobre a situação e nos parece humilhante. O assistencialismo é uma prática contrária ao objetivo de emancipação que buscamos (MÜLLER, 2007, p. 72).

Ao distinguir assistência de assistencialismo a autora compreende que é dever da sociedade civil prestar assistência às pessoas que necessitarem. Já o

assistencialismo, apresenta-se de forma alienadora, uma vez que preserva a condição de necessidade das pessoas. Nesse sentido, a Educação Social, por seu viés emancipatório, vai contra essas práticas assistencialistas.

Assim, o Educador Social atua como mediador entre Estado e cidadão em situação de vulnerabilidade e com os direitos violados. O trabalho é desenvolvido com o propósito de emancipar essas pessoas, ou seja, auxiliá-las na saída da condição de vulnerabilidade. Essa ideia entra em conflito com práticas assistencialistas que fornecem serviços para amenizar os danos, porém, mantêm as pessoas em condição submissa em um ciclo de dependência dessas instituições. Dar auxílio e contribuir para a autonomia de pessoas em vulnerabilidade, como pode ser inferido, é dever do Estado. Todavia, o Estado também são as pessoas, logo é um dever humano prestar assistência e contribuir para uma vida melhor para aqueles que necessitam.

Essa figura do Educador Social que atua em diversos espaços, inclusive alternativos à escola, surge num contexto de marginalização como a figura presente e amiga, que se solidariza e se compromete com as crianças e adolescentes na rua, e em outros espaços educativos, propondo a retomada de sua humanização, resgatando sua força organizacional enquanto categorias marginalizadas e exploradas (FREIRE, 1988, p. 12 *apud* PAIVA, 2015, p. 52).

Educadores Sociais atuam em parceria solidária com as pessoas em espaços diversos. Cabe a essa classe cooperar com o educando para um resgate de si mesmo e promover sua autonomia e senso crítico sobre sua condição, seus direitos e deveres, sempre com uma atuação complacente. Não se pode, com isso, confundir ou tornar menor o trabalho dos Educadores Sociais. Uma circunstância é a preocupação com o zelo humano que deveria ser inerente a todos os seres, outra é o trabalho e atuação desses profissionais. É fundamental desassociar o trabalho dos Educadores Sociais do voluntariado. De acordo com Natali (2016, p. 91), “existe uma satisfação em contraposição a um desconhecimento das implicações da Educação Social e um olhar positivo para o comportamento cultural do trabalho voluntário baseado na boa ação por parte dos educadores”.

Para tal, existe um movimento de defesa da regulamentação da profissão Educador Social, a partir dos projetos de lei nº 5.346/2009 e nº 328/2015. O projeto de lei mais recente enfatiza somente a função do Educador Social, enquanto que o primeiro “reconhece, além do Educador Social, também o profissional que denomina “Pedagogo Social”” (BAULI, 2018, p. 209). Militantes e pesquisadores que defendem a regulamentação do profissional da Educação Social apoiam, principalmente, o

projeto de lei nº 328/2015, pois, a partir dele, conquista-se um avanço no que diz respeito à profissionalização dos Educadores Sociais, a partir da criação de curso superior e a exigência do mesmo para a atuação profissional. Tal reformulação romperia com a visão equivocada do trabalho social com característica de voluntariado ou exercido apenas pela boa vontade das pessoas.

Com a profissão regulamentada, além de maior valorização profissional da categoria, novas políticas públicas e avanços no campo dos direitos podem surgir, o que garante uma transformação da realidade de muitas pessoas que atualmente possuem privações de direitos. Há muito o que acontecer ainda no campo da Educação Social e na composição ampla dos profissionais dessa área no Brasil. A complexidade dá-se por ser um setor tão novo nos estudos e formulações legais e tão antigo na prática. Entretanto, é uma área que não se cansa de lutar em prol daquilo que se acredita e se faz há tanto tempo. De forma sintética, é conclusivo que “a Educação Social é uma práxis política que entende o sujeito como ser que pensa, age, sente e se relaciona com as pessoas e seu contexto social, de forma a promover a formação de sujeitos da educação e a transformação social” (SOUZA e MÜLLER, 2009, p. 3206).

A valorização da Educação Social dá-se na atuação política de possibilitar que pessoas em vulnerabilidade possam transformar suas próprias realidades com o auxílio dos profissionais que atuam nesse âmbito. “É nesse campo difícil que o educador de diversos campos educativos, inclusive as ruas, se encontram, trabalhando ao mesmo tempo o prazer e a dor de ser Educa(dor) Social” (PAIVA, 2015, p. 52-53). O campo de atuação dos Educadores Sociais é muito vasto e, mesmo que laborioso, é também muito gratificante, principalmente quando é capaz de ampliar as fronteiras da educação para brasileiros e migrantes e projetar uma justiça social, assim como vida digna e direitos garantidos a todos.

4.2. Educação Social para imigrantes

Ser estrangeiro no Brasil implica alguns desafios diários que podem ser mais intensificados em contextos de vulnerabilidade e violação de direitos. Nesses casos, ações de acolhimento têm sido importantes para prestar assistência a essas pessoas e, com isso, garantir uma vida mais digna. De acordo com Silva e Fernandes (2017,

p. 51), “o fluxo recente de imigrantes para o território brasileiro gerou uma demanda de ampliação de infraestrutura para acolhimento desses imigrantes, porém, observamos que o Estado Brasileiro não possui nenhum preparo para acolher dignamente esses imigrantes”. Uma vez que, mesmo previsto em lei, o Estado não acolhe na totalidade os imigrantes, algumas instituições não governamentais passam a ofertar serviços que possibilitem alguns recursos e assistências básicas aos estrangeiros.

De acordo com Ortega Esteban (2004, *apud* Prados e Allah, 2013, p. 11), a Educação Social, “por um lado, es dinamización o activación de las condicones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y por outro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social³⁰”. Os autores consideram que a Educação Social contribui para o acesso à educação, acesso à cultura e garantia de uma vida social de qualidade e digna para imigrantes, o que evita a exclusão social dessas pessoas. Em outras palavras, admite-se que, ao se encontrar em outro país, outra cultura, muitas pessoas podem ter sua vida social abalada por conta da migração e das condições desfavoráveis no país de acolhida. Nesse sentido, a Educação Social possibilita uma reconstrução dessa realidade, a fim de amenizar as dificuldades enfrentadas e garantir direitos básicos.

Por el carácter de la educación social, ésta se encuentra entrelazada en el complejo tejido social. Desde ahí, la educación social puede propiciar gran cantidad de acciones encaminadas a favorecer tanto la sensibilización de la sociedad con respecto a esta falta de derechos, como favoreciendo el que se escuche la voz no oída de las personas nacida en otros países, como facilitando canales asociativos y de colaboración con ciudadanos que han inmigrado,... Todo ello, creemos que puede reportar inmejorables espacios desde los que todos nos podemos ir co-educando en la ciudadanía (AL GHOUGH e ROMÁN, 2005, p. 25).³¹

Uma vez que imigrantes facilmente podem ser encontrados em situação de vulnerabilidade por instabilidade financeira, dificuldades com a nova língua, separação familiar e pouca previsibilidade do futuro próximo, o contato com Educadores Sociais

³⁰ Por um lado, é a revitalização ou ativação das condições educacionais da cultura e da vida social e seus indivíduos; e por outro, prevenção, compensação e recondução socioeducativa da dificuldade, exclusão ou conflito social.

³¹ Devido à natureza da Educação Social, ela está interligada no complexo tecido social. A partir daí, a Educação Social pode levar a um grande número de ações que visam favorecer a sensibilização da sociedade em relação a essa falta de direitos, a escuta da voz inaudita de pessoas nascidas em outros países e a facilitação de canais associativo e colaborativo com os cidadãos que imigraram, ... Tendo isso, acreditamos que pode-se construir espaços imbatíveis a partir dos quais todos podem se co-educar em cidadania.

é essencial, pois eles têm o potencial de promover acolhimento e acesso aos direitos garantidos. Além disso, quando esses educadores atuam de forma mais institucional, como é o caso de associações ou demais organizações, criam um elo entre pessoas com as mesmas condições, fortalecendo a identidade e dando voz a essas pessoas que, devido à fragilidade momentânea, são silenciadas.

Ao identificar a relevância de organizações sociais criadas e mantidas em prol dos imigrantes, percebe-se que tais instituições, desde que fundadas para garantir transformação na vida dos imigrantes e estiverem voltadas para princípios de emancipação social, além de informar e intervir na busca de uma autonomia dessas pessoas, podem ser consideradas formas de Educação Social.

A Educação Social está fortemente marcada pelo ressurgimento e revalorização do trabalho social/ serviço social, uma conquista dos trabalhadores sociais. Além do mais, hoje, a Educação Social tem alargado seu campo de atuação abrangendo a inclusão digital, a segurança alimentar e social, o desenvolvimento local, a convivência social (gestão de conflitos), a acessibilidade urbana e outros campos que têm a ver com o bem viver das pessoas, exercendo uma função que vai do diagnóstico, ao terapêutico, ao de apoio psicossocial, e, ao mesmo tempo, ao de animador sociocultural. (GADOTTI, 2012, p. 17)

De acordo com o art. 53 da Lei Nº 10.406 de 2002, “constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos” (BRASIL, 2002). Existem associações como organizações não governamentais que possibilitam que pessoas de uma mesma classe, um mesmo interesse, possam institucionalizar ações para atender às suas necessidades. É necessário ressaltar que uma associação não pode ser constituída como forma de gerar economia, mas sim por questões políticas e sociais.

Admite-se a Educação Social como uma forma de implementação formativa que ultrapassa o ambiente escolar formal. Os trabalhadores da Educação Social são aqueles que atendem às pessoas que, de alguma forma, têm seus direitos violados. A formação visa uma mudança na realidade de determinados grupos e proporciona acesso à educação, ao trabalho digno, à convivência, à cultura, à saúde e ao bem-estar social.

A educação aqui defendida valoriza identidades e busca a reintegração dessas pessoas na sociedade. Conforme argumente Freire (2000), “a consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar”

(FREIRE, 2000, p. 20). Contudo, não é aceitável que migrantes continuem excluídos e com privação de direitos. É necessário compreender que todos os seres humanos possuem direitos iguais. Com isso, não se pode aceitar que esses que estão sendo ignorados acostumem-se em tal condição.

Após essas explanações sobre Educação Social, serão apresentadas associações e outras instituições que trabalham no acolhimento, auxílio e promoção de discussões sobre o acesso aos direitos básicos para imigrantes no Brasil.

4.3. Associações e outras instituições que atuam em prol dos imigrantes: do global ao local

Algumas associações e instituições contribuem consideravelmente para as questões migratórias e, com isso, tornam-se referência no acolhimento e reinserção social de migrantes ao redor do mundo. Pontua-se que não está sendo considerado que a atuação dessas organizações constitui práticas de Educação Social. Todavia, não é descartada a importância que essas instituições possuem na garantia de direitos, protagonismo e assistência para com migrantes residentes no Brasil e no mundo. Espera-se que, a partir desse estudo, possa ser despertado nos leitores, sobretudo naqueles que trabalham nessas instituições, o interesse pela Educação Social, para que, assim, possam reorganizar suas ações e ampliar o sentido de formação e emancipação daqueles que já são beneficiados por seus trabalhos.

Em alguns casos, como, por exemplo, das migrações haitianas, além de outras questões, os problemas de xenofobia e racismo são indissociáveis. Sugere-se, então, a participação de associações e educadores sociais para promoverem a união de um mesmo grupo social que luta pela transformação de realidade, a partir de ações e implementação de novas políticas. Em análise, Barros, Rosa e George (2016, p. 4) defendem que as associações podem “[...] ajudar na construção de novas formas de sociabilidade da comunidade migrante, bem como, na reivindicação de direitos, melhores condições de trabalho, enfrentamento ao racismo e demais discriminações”.

Como uma forma de contribuição, as associações e demais instituições

Tienen por objetivo general contribuir a un cambio social: acogiendo a las personas inmigrantes, respetando su identidad cultural, promoviendo que todos tengamos igualdad de derechos y deberes y sensibilizando a la sociedad

de acogida sobre los procesos migratorios y los retos que presentan. Entre sus objetivos también destacan: mejorar la vida asociativa de los inmigrantes y la situación de las poblaciones de inmigrantes en el país receptor. Entre las actividades que llevan a cabo estas ONG se podrían categorizar em seis âmbitos principalmente: Actividades de apoyo y asesoría jurídica; actividades en el âmbito de la salud; actividades formativas y educativas; actividades recreativas; actividades religiosas o culturales; y actividades de sensibilización (RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, 2017, p. 106).³²

A importância das associações, e também da Educação Social, ocorre pela sua função social e formativa ao cobrar do Estado a garantia de direitos humanos aos migrantes, assim como a promoção de ações em diferentes áreas como saúde, educação, cultura, lazer, sensibilização e formação política. As associações agem com força política por serem reconhecidas como uma organização jurídica e atenderem necessidades imediatas e em longo prazo, a micro e macro espaço, para os grupos sociais que compõem sua identidade. Dessa forma, as transformações de realidade acontecem de forma mais pontual, pois, além das ações internas e locais, ainda agem no sentido macro de políticas públicas nos municípios, estados e/ou países.

Neste momento, será feita uma análise acerca do trabalho, história, atuação e impacto de cinco instituições que auxiliam a vida de imigrantes em uma escala global e local. Trata-se do 1) Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), 2) Cáritas Brasileira, 3) Missão Paz em São Paulo, 4) ABUNA Associação Cristã e 5) Associação dos estrangeiros residentes na região Metropolitana de Maringá (AERM).

A começar pela organização mais antiga e que atua em diversos países espalhados por todo o globo, vê-se que

O ACNUR, Agência da ONU para Refugiados, foi criado em dezembro de 1950 por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Iniciou suas atividades em janeiro de 1951, com um mandato inicial de três anos para reassentar refugiados europeus que estavam sem lar após a Segunda Guerra Mundial. Seu trabalho tem como base a Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados.³³

³² O seu objetivo geral é contribuir para uma mudança social: acolher os imigrantes, respeitando a sua identidade cultural, promovendo que todos tenham direitos e deveres iguais e sensibilizando a sociedade de acolhimento sobre os processos migratórios e os desafios que apresentam. Seus objetivos também incluem: melhorar a vida associativa dos imigrantes e a situação das populações imigrantes no país anfitrião. Entre as atividades realizadas por essas ONGs, seis áreas poderiam ser categorizadas principalmente: atividades de apoio e assessoria jurídica; atividades no campo da saúde; treinamento e atividades educativas; atividades recreativas; atividades religiosas ou culturais; e atividades de conscientização.

³³ <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/02/CARTILHA-ACNUR2019.pdf>

Os contextos de pós-guerras geraram instabilidade e precariedade em diversos sentidos. Na identificação de uma sociedade que se encontra vulnerável, surgiram projetos que se interessaram na ajuda e retomada dessas sociedades. Foi o caso do ACNUR que, ao perceber a realidade dos refugiados pós-Segunda Guerra Mundial, tomou consciência da Convenção de 1951 da ONU e passou a organizar trabalhos de reassentamento e bem-estar para povos europeus afetados pela guerra.

O papel do ACNUR é proteger e garantir direitos a todos aqueles que se encontram em condição vulnerável no país local e precisam deslocar-se, assim como aqueles que já se encontram em outro país e também estão em condição de risco. Por tratar-se de uma instituição global e vinculada à ONU, possui condições favoráveis de estrutura e pessoal, porém, mesmo assim conta com doações de empresas e pessoas físicas para manter ajuda. O ACNUR intervém em diversos setores, nos quais a educação é enfatizada.

We declare that education must be an integral part of the emergency response to a refugee crisis. It can provide a protective and stable environment for a young person when all around them seems to have descended into chaos. It imparts life-saving skills, promotes resilience and self-reliance, and helps to meet the psychological and social needs of children affected by conflict. Education is not a luxury, it is a basic need.^{34 35}

A partir do documento, compreende-se que o ACNUR percebe a relevância da garantia à educação como um direito básico e não de luxo para crianças em situação de refúgio. O trabalho da organização visa matricular e garantir que crianças possam ter acesso às escolas no país onde estiverem e acredita que a formação escolar pode promover, além do conhecimento e empoderamento, segurança e acolhimento em meio a todo o caos.

O relatório de 2016 consta a existência de 165 organizações nacionais da Cáritas em países de todos os continentes. Criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1956, a Cáritas foi responsável por atuar no Brasil com o Programa de Alimentos para a Paz, também no contexto de pós-Segunda Guerra

³⁴ Declaramos que a educação deve ser parte essencial da resposta de emergência a uma crise de refugiados. Pode proporcionar um ambiente protetor e estável para um jovem, quando tudo ao seu redor parece ter caído no caos. Transmite habilidades que salvam vidas, promove resiliência e autoconfiança e ajuda a atender às necessidades psicológicas e sociais de crianças afetadas por conflitos. A educação não é um luxo, é uma necessidade básica.

³⁵ https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf#_ga=2.93307037.1640054388.1563022403-2003003564.1562809990

Mundial. Seus princípios englobam, dentre outros, a assistência aos povos mais pobres, a luta pela transformação social, a promoção da vida e do bem viver, o protagonismo das pessoas em situação de vulnerabilidade social, a defesa da solidariedade transformadora e a busca de equidade étnico-racial, de gênero e geração.

A partir disso, o trabalho é organizado conforme as seguintes orientações estratégicas:

- Promoção e fortalecimento de iniciativas locais e territoriais na construção da sociedade do Bem Viver
- Defesa e promoção de direitos, construção e controle das políticas públicas
- Organização, fortalecimento e sustentabilidade da Rede Cáritas
- Formação permanente do voluntariado (SITE).³⁶

É possível notar que o trabalho prestado pela Cáritas busca a autonomia e transformação social das pessoas em vulnerabilidade. A instituição trabalha com projetos que visam possibilitar a garantia e acesso dos direitos humanos àqueles que se encontram na condição de pobreza. Mesmo sabendo que a organização atua diretamente com imigrantes, não foram encontrados no site materiais que abordassem especificamente essa questão. Outro ponto de atenção e divergência é a defesa e manutenção do voluntariado, que, como visto, está em desencontro com os princípios da Educação Social.

Ao abordar o contexto de surgimento e história da Missão Paz, percebe-se que

A Missão Paz é uma instituição filantrópica de apoio e acolhimento a imigrantes e refugiados iniciada em 1939 pelos Missionários de São Carlos (Scalabrinianos). A Congregação dos Missionários de São Carlos - Scalabrinianos - é uma comunidade internacional de religiosos, que, em 34 países dos cinco continentes, acompanha os migrantes das mais diversas culturas, crenças e etnias. Foi fundada em 28 de novembro de 1887 pelo bem-aventurado João Batista Scalabrini (1839-1905), na Itália. A Congregação é atualmente composta por cerca 700 religiosos. (SITE)

Desde sua fundação, a Missão Paz em São Paulo possui uma estrutura formada a partir de quatro eixos: a Casa do Migrante, o Centro Pastoral e de Mediação dos Migrantes (CPMM), o Centro de Estudos Migratórios (CEM) e a Igreja Nossa Senhora da Paz. Dessa forma, as atividades são dirigidas aos migrantes que chegam à grande São Paulo ou a outras cidades e procuram a instituição em busca de acolhimento na casa ou dos serviços que são estruturados nos seguintes temas:

³⁶ <http://caritas.org.br/tag/arascaritas-maringa>

“documentação e jurídico; trabalho, capacitação e cidadania; saúde; serviço social; família e comunidade” (SITE).

O espaço recebe pesquisadores e possui um acervo específico sobre os processos migratórios em seu espaço de estudos. Preocupado com o desenvolvimento de pesquisas e avanço do conhecimento acadêmico nas temáticas migratórias, o Centro de Estudos Migratórios (CEM)

possui uma biblioteca especializada em migração, publica a revista Travessia, oferece cursos à distância, organiza seminários, assessora momentos de formação e organiza visitas monitoradas para que estudantes e pesquisadores possam conhecer a estrutura e atuação da Missão Paz. (SITE)

Para atender a comunidade migrante e promover formação, a Missão Paz oferta curso de português para estrangeiros e cursos de formação profissional nas áreas de construção civil, beleza, moda, saúde e atenção ao próximo, além de qualificação em serviços domésticos e em serviços de varejo alimentar.

Em Maringá, uma associação que promove serviços próximos da Missão Paz é a ABUNA, fundada “por José Prado e um grupo de pessoas comprometidas em semear o amor, a justiça e a paz na sociedade” (SITE). A associação divide seus trabalhos em seis eixos: incidência, assistência, reassentamento, integração, sensibilização e capacitação.

Por entender que sem justiça não há paz, amplificamos a voz do refugiado, do migrante e do apátrida, e nas arenas onde sua presença é impedida, nos fazemos representar, sendo a voz dos sem voz. Nossa equipe de *advocacy* trabalha para que a justiça e os direitos humanos fundamentais dos refugiados sejam respeitados e restaurados. (SITE)

Além de promover o protagonismo dos imigrantes, o ABUNA cumpre o papel de orientá-los em relação aos seus direitos e presta assistência de informações e também assistência material. A promoção da integração é feita em eventos de apoio comum prestados pelos fundadores e pela comunidade migrante que se insere nos projetos. Com a finalidade de promover autonomia e formação, é ofertado curso de português para estrangeiros e também “orientação e treinamento através de cursos, oficinas, etc” (SITE).

Outro setor do ABUNA é a Casa Rosada, que abriga temporariamente refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade no município de Maringá. “É um projeto de alta complexidade social, exigindo muito amor, dedicação e sabedoria, pois envolve inúmeros aspectos, entre eles o cuidado integral de pessoas com

traumas de guerra e perseguição, vindas de diferentes culturas” (SITE). Com isso, a associação atua de forma ampla e assegura uma acolhida humanitária, além de auxiliar na defesa e busca da garantia de emancipação desses estrangeiros que residem no Brasil, especificamente em Maringá.

A Associação dos estrangeiros residentes na região Metropolitana de Maringá (AERM) foi fundada em 2018 e oferta serviços de apoio documental, jurídico e formativo para imigrantes de Maringá e região. Por ser uma instituição recente, não foi encontrado nenhum *site* ou material muito consolidado que apresentasse o histórico e serviços prestados pela organização. Todavia, ao acompanhar mais de perto alguns trabalhos, compreende-se a relevância da associação, sobretudo por ser dirigida por estrangeiros e para estrangeiros. A AERM atende a necessidade das pessoas que aspiram empoderamento e emancipação ao prestar auxílio na busca de oportunidades de trabalho e formações, além de auxiliar na articulação com as autoridades dos municípios de Maringá e região na luta por mais políticas públicas em prol dos imigrantes.

A seguir serão descritos os procedimentos metodológicos desta pesquisa a partir dos referenciais teórico metodológicos adotados.

5. METODOLOGIA



Foto 5: Balanço, Delmas 33 em Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017

*O erro é meu amigo porque é nele que me refaço.
 Não fosse o erro, tudo seria acerto.
 E assim, eu ainda estaria engatinhando, sem falar, muito menos escrevendo.
 Afinal de contas, seria o certo.
 O erro é meu amigo porque ele me acompanha.
 Se hoje tenho minhas experiências para colecionar
 É porque errei muito até aqui.
 Giovanni Giroto*

A escolha da metodologia caracteriza-se como uma etapa importante na construção de uma pesquisa acadêmica. De modo geral, utilizam-se teorias criadas e pensadas por autores que se tornaram referências metodológicas ao longo dos tempos. Todavia, cabe ao pesquisador a reinvenção desses métodos ao pensar outros caminhos para um mesmo trajeto. Também é possível escolher dois ou mais métodos que se complementam na busca dos dados esperados – nenhuma pesquisa é igual, sobretudo nas ciências humanas. Dessa forma, pesquisar é reciclar modos de fazer.

De forma análoga, tem-se a fotografia que abre esta seção. A imagem dos balanços não se apresenta fiel ao seu uso tradicional. Inclusive, as cadeiras de

balanço em desuso permitem que as duas crianças que sorriem, refaçam seus modos de brincar, contagiando o adulto que as observa e provocando curiosidade naquela que permanece sentada na única cadeira suspensa que restou do balanço. Na foto, não é possível discernir se as cadeiras que estão presas na barra apresentam defeitos ou foram propositalmente colocadas dessa forma. Entretanto, o que pode ser verificado é que o instrumento em questão não impediu que outros métodos fossem recorridos para garantir sua finalidade, a diversão. Assim acontecem com as pesquisas. Dados os instrumentos, conceituados nos referenciais teórico metodológicos, cabe ao pesquisador analisar seu cenário e deliberar sobre quais métodos adotar para obter seus resultados.

Escrever sobre pessoas requer um cuidado rigoroso, sobretudo quando essas pessoas estão em situação de vulnerabilidade, como pode ser o caso dos migrantes tratados nessa pesquisa. Assim, da mesma forma que foi necessária uma escolha diligente de referenciais teóricos que embasam essa dissertação, houve preocupação também na busca de metodologias que fossem adequadas, tanto na busca das respostas que eram necessárias, quanto com as interações com as pessoas que se envolveram durante todo o processo.

A abordagem da pesquisa foi definida como qualitativa que, de acordo com Chizzoti (2003, p. 221), assume “um campo transdisciplinar e envolve as ciências humanas e sociais, tradições ou multiparadigmas de análise [...], procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. A opção metodológica foi a Etnopesquisa e o Estudo das Narrativas de migrantes haitianos que vivem em Maringá. Além da pesquisa teórica, foram registradas as vivências de acesso ao campo e análise das falas de homens e mulheres de origem haitiana, embasadas pelos processos metodológicos escolhidos para esta pesquisa.

5.1. Fundamentos teórico metodológicos da Etnopesquisa Crítica

Macedo (2010, p. 9) defende que a Etnopesquisa Crítica “nasce da inspiração e da tradição etnográfica [...], mas se diferencia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica”. Ou seja, a Etnopesquisa Crítica tem como origem os conceitos da etnografia que, de acordo com o dicionário, pode ser definida

como um estudo descritivo das diferentes etnias existentes a partir dos atributos antropológicos e a cultura material que é produzida e consumida por determinados povos. Todavia, ao pensar a Etnopesquisa Crítica, não ficam excluídos os fatores sociais e fenomenológicos que são agregados nessa busca do conhecimento.

Merleau-Ponty foi um filósofo que teve suas obras marcadas pela investigação da fenomenologia a partir da influência de Husserl. A obra *Fenomenologia da percepção*, registra o seguinte pensamento:

Seria preciso que a fenomenologia dedique a si mesma a interrogação que endereça a todas as ciências, desdobrando-se infinitamente. Ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita e, na medida em que permanece fiel a sua intenção, não saberá jamais aonde vai. O inacabamento da fenomenologia e seu estilo incoativo não são signos de um fracasso. Eles eram inevitáveis, porque a fenomenologia tem por tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão. Se a fenomenologia foi um movimento antes de ser uma doutrina ou um sistema, não é por acaso, nem impostura. Ela é laboriosa como a obra de Balzac, ou aquela de Proust, Valéry ou Cézanne, - pelo mesmo gênero de atenção e de espanto, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de compreender o sentido do mundo e da história em estado nascente (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 15).

A fenomenologia rompe com a noção clássica de sujeito-objeto da filosofia moderna. Por considerar a subjetividade, o trajeto da pesquisa apresenta um início, porém o caminho e o final não podem ser previamente definidos, pois dependem do sujeito. Desta forma, fica desnudado o princípio da fenomenologia: revelar os mundos possíveis. “A realidade é uma construção precária, provisória, fenomênica, como percepção dos fenômenos pela consciência” (MACEDO, 2010, p. 18).

Em outras palavras, a partir do sentido fenomenológico, que é acrescido na etnografia para a formação dessa metodologia, pode-se afirmar que “os acontecimentos não podem ser considerados como fechados em si, como realidades objetivas” (MACEDO, 2010, p. 18), ou seja, a perspectiva do sujeito, suas vivências e suas verdades, aquilo que ele toma consciência, cria um sentido do mundo e forma parte de sua história, que se forma ao passo que sua existência é mantida. Tais compreensões da realidade foram adotadas como formas de conhecimento válidas, como pensou Santos (1988, p. 70) “o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”.

Isto posto, designa-se Etnopesquisa Crítica como

[...] um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropossocial e educacional. Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas

que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. Sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial. Na construção de um saber indexado às pautas sociais concretas está sua potencialidade formativa. (MACEDO, 2010, p. 10).

Ao perceber que os sujeitos são atores sociais em seus meios, admite-se que os mesmos contam suas próprias histórias através de suas perspectivas e pontos de vista. Dessa forma, a aproximação da Etnopesquisa Crítica dá-se por considerar uma ciência não neutra que busca a compreensão da realidade a partir do imigrante haitiano em situação de vulnerabilidade que se coloca como ator social nessa pesquisa. Nesse sentido, tem-se como motivação buscar a união de teoria e prática por intermédio do etnopedagogo.

De acordo com Macedo (2010, p. 44), “é nessa discussão da interface entre pesquisa e ação que nos parece habitar a relação entre etnopedagogo e pedagogia crítica”. A partir de teorias e conceitos da pedagogia libertadora e crítica, o método desta pesquisa compõe-se da necessidade de estudos teóricos a partir do meio, da visão e necessidade do sujeito.

Silva e Cabral (2010, p. 1) descrevem o desenvolvimento da Etnopesquisa em pesquisas educacionais, nas quais definem que é exigido do etnopedagogo “o delineamento de um caminho que o leve a descrever, interpretar e compreender o outro, o fazer do e com o outro”. Portanto, para que isso aconteça, é necessário um passo anterior ao acesso ao campo.

Como afirma Macedo (2010, p. 88), “antes mesmo do acesso ao campo de pesquisa, é necessário construir vínculos com pessoas capazes de mediar encontros, viabilizar o acesso e trabalhar os possíveis choques culturais que poderão existir nos primeiros contatos”. A partir da compreensão de que a Etnopesquisa Crítica busca inserir o pesquisador em um campo que ele não faz parte, julga-se necessário um planejamento de aproximação do campo. Nesse sentido, recomenda-se conhecer pessoas que possam mediar a aproximação e evitar um estranhamento negativo de ambas as partes e fazer com que, tanto pesquisador quanto grupo a ser pesquisado sintam-se confortáveis com a situação.

Uma vez que o pesquisador ganha acesso ao campo, a comunicação passa a ser direta com o grupo a ser observado e ouvido. Nesse sentido,

Há de se construir uma confiança recíproca, pouco importando o quanto o pesquisador seja familiar ou não em relação aos sujeitos do estudo. É

necessário estabelecer claramente, desde o início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta, e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações, exceto a partir de um contrato bem explicitado entre pesquisador e atores do contexto estudado, ou mesmo, se houver uma demanda vinda dos membros do grupo ao se envolverem na pesquisa. (MACEDO, 2010, p. 88).

O etnopesquisador precisa inserir-se no ambiente dos atores sociais³⁷ para desenvolver a pesquisa, dessa forma, é indispensável a relação de confiabilidade entre etnopesquisador e ator social da pesquisa, pois é importante que os sujeitos da pesquisa sintam-se confortáveis com o pesquisador e mantenham suas rotinas. Para o pesquisador, “o importante é ressaltar que, para conhecer como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente difícil de sairmos de nós mesmos” (MACEDO, 2010, p. 28). Para observar e compreender o cotidiano e as verdades do outro, é necessário que o pesquisador deixe de lado suas verdades. Também, “faz-se necessário ressaltar que, em muitas etnopesquisas nas quais mais de uma realidade é estudada pontualmente lança-se mão do denominado estudo *sobre casos* ou *multicasos*” (MACEDO, 2010, p. 91). Com isso, entende-se que cada caso é único e, mesmo que abordado sob uma mesma perspectiva, apresenta relações que contrastam com a característica principal. Em outras palavras, trata-se da análise de casos semelhantes, mas incomparáveis, devido à independência de cada contexto.

Uma das principais características dessa metodologia é a observação que “não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa – ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos” (MACEDO, 2010, p. 91). Assim, a observação do meio é importante para compreender as relações entre as pessoas a serem analisadas e suas relações com o meio, bem como o assunto a ser pensado na pesquisa. Com isso, a relação com o diário de campo é grande, pois as impressões e observações são registradas com a finalidade de somar na análise dos dados. Além disso, é importante avançar esse simples observar para o que Macedo chama de *observação participante* (OP).

O envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da OP. Entretanto, essa posição não pode ser unilateral; a população pesquisada tende se envolver na pesquisa de forma que pesquisadores e pesquisados formem um *corpus* interessado na busca do

³⁷ A Etnopesquisa adota o termo “atores sociais” para categorizar aquelas pessoas que são investigadas em pesquisas científicas.

conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita (MACEDO, 2010, p. 97).

A participação ativa e a interação entre pesquisador e pesquisado deve acontecer de forma orgânica e recíproca. A partir disso, é possível identificar a realidade de determinadas culturas e as tentativas de resposta para o problema a ser investigado. Além disso, os atores sociais tendem a ganhar com os resultados da pesquisa e com as mediações do pesquisador, pois geram conhecimento tanto para um como para outro.

Macedo descreve, a partir de estudos de Adler e Adler, que a Observação Participante faz emergir outras práticas de observação, das quais serão utilizadas nessa pesquisa como, por exemplo, a participação periférica e a participação ativa. No que concerne a participação periférica, os pesquisadores “procuram não assumir nenhum papel importante na situação estudada” (MACEDO, 2010, p. 100), enquanto que na participação ativa, “o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e em adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que estuda, o que lhe permite participar ativamente das atividades como um “membro” aceito (MACEDO, 2010, p. 100).

Tanto os aspectos periféricos quanto os aspectos ativos da Observação Operante são considerados como relevantes nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, sobretudo na aproximação com o campo de estudos. Além disso, outro quesito que deve ser levado em consideração nos estudos de campo são as condutas e a relação com o meio, ou seja, fatores não oficiais que, a priori, não eram entendidos como objetivos da pesquisa.

Nos estudos de campo, os fatores não-oficiais assumem grande importância, ao contrário das pesquisas que valorizam os dados substantivos. Nesse sentido, para se obter dados que caracterizam a complexidade dos grupos, organizações e instituições em educação, por exemplo, as informações não-oficiais terão grande importância. Elas facilitam o entendimento real dos procedimentos burocráticos, quase sempre reificados, bem como de questões como a posição do observador em relação aos atores a serem estudados; seus meios de acesso e como ele afetará suas relações com os sujeitos; como se realizou o contato inicial. São situações cruciais para o entendimento das conclusões do estudo (MACEDO, 2010, p. 86-87)

Para compreender uma realidade e/ou uma perspectiva, é importante considerar não só aquilo que os atores sociais dizem, mas a forma como agem e reagem entre si. Os fatores não oficiais vêm com o intuito de agregar a pesquisa, em outras palavras, trata-se de uma espécie de prova real, de comprovação daquilo que

é estudado. Quando o etnopesquisador demanda atenção para esses fatores não oficiais, a pesquisa pode ganhar um outro viés de análise e reflexão. Isso corrobora para resultados mais próximos da realidade em questão.

Como ferramenta de observação, é característico do etnopesquisador portar um diário de “bordo” que é utilizado para registrar suas impressões e itinerância. Esse diário é equiparado com o diário de itinerância utilizado nas pesquisas que adotam como metodologia a pesquisa-ação. Em relação a esses diários, nota-se que “tudo se passa como se o escritor transversalista percorresse sua vida e a vida de outrem com o mesmo espírito de implicação e de curiosidade heurística do pesquisador antropólogo que visita uma sociedade primitiva prestes a desaparecer” (BARBIER, 2002, p. 135). Ou seja, cada momento importa para a descrição do meio, das relações e das impressões que o pesquisador tem ao observar e acompanhar o cotidiano dos atores sociais em questão.

De acordo com Macedo (2010, p. 134), “ao elaborar seu diário o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se, ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar”.

A análise dos dados de uma Etnopesquisa Crítica deve levar em consideração, a priori, “o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa” (MACEDO, 2010, p. 136). A reflexão abstraída dos contextos de observação envolve um trabalho minucioso de descrição e reflexão sobre as informações formais e não formais advindas do campo de pesquisa.

À medida que a leitura interpretativa dos “dados” se dá – às vezes por várias oportunidades –, aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas estruturadas, ambiguidades marcantes; emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações em *noções subsunçosas* – as denominadas categorias analíticas –, que irão abrigar informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e heurísticamente rico. (MACEDO, 2010, p. 138).

A interpretação dos dados coletados é variável e moldada a partir dos conteúdos que apresenta. Trata-se de um material muito rico para análise, pois a investigação pode ser guiada por significados e ressignificados que os atores sociais dão ao mundo, assim como recorrências ou contradições e ambiguidades estruturais e acontecimentos que marcam as histórias de vida daqueles que são observados e também de quem observa. O momento de análise é também momento de considerar

pontos importantes da pesquisa que serão catalogados em partes que constituirão as categorias do estudo. Ou seja, não se começa uma Etnopesquisa conhecendo de antemão os trajetos e o fim. É a partir de cada fenômeno, da contribuição dos envolvidos e da observação do pesquisador que os padrões de análise são definidos.

5.2. Etnopesquisa Implicada e o Estudo das Narrativas

Durante toda a existência humana, a comunicação sempre foi relevante para o bom funcionamento da sociedade, todavia, “apenas recentemente, a oralidade vem sendo cobiçada como fonte de captação e meio capaz de promover a análise social por meio de entrevistas” (MEIHY, 1998, p. 30) e outras formas metodológicas oficiais e/ou não oficiais.

Esta pesquisa foi construída com diferentes interações sociais e conversas com os participantes, desde aulas de português, informações sobre o vestibular da UEM, auxílio no ingresso na UEM, entre outros eventos que serão descritos no acesso ao campo. Esses momentos foram todos registrados em diário de campo. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiro previamente definido e aprovado pelo Comitê de Ética da UEM.

A pesquisa em história oral exige procedimentos específicos, como por exemplo, devolver as entrevistas transcritas para os entrevistados para que estes possam analisar, retirar ou acrescentar alguma informação. Todavia, tal prática não ocorreu neste estudo. Desta maneira, esta pesquisa não pode ser configurada como história oral, mas como um estudo sobre narrativas de migrantes haitianos e haitianas. Contudo, mesmo que não seja considerada uma pesquisa em história oral, utiliza-se aqui os fundamentos teórico metodológicos que a conceituam para o entendimento dos estudos das narrativas e Etnopesquisa Implicada.

De acordo com Macedo e Sá (2018, p. 329),

a etnografia implicada admite a relevância do trabalho etnográfico como processo de aprendizagem, que trabalha com as experiências cotidianas, as narrativas e as aprendizagens situadas culturalmente, é uma opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda.

Nota-se que os estudos sobre narrativas possibilitam maior aproximação das pesquisas acadêmicas com o cotidiano. Nesse sentido, contribuem com as análises

em um campo social, psicológico, educacional, entre outros. A Etnopesquisa Implicada considera as narrativas como fontes válidas de coleta de dados para a investigação de um fenômeno.

Para tal, as lembranças e perspectivas do passado são de suma importância para a criação de significados de um fenômeno no tempo presente. Com isso, a reflexão acerca da memória faz-se fundamental na compreensão das narrativas. De acordo com Bosi (2010, p. 53), “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança”. Lembrar faz ser possível a conservação de experiências vividas no passado, faz reviver e avaliar ações, acontecimentos e contextos. Todas as pessoas são capazes de, no seu imaginário, projetar imagens sobre o passado e fazer disso uma forma de revitalizar momentos que foram – e aqui se defende que para sempre serão – importantes para a biografia de cada indivíduo e também para a história de um modo geral.

Bosi (2010) explora duas estruturas de memória: imagem-lembrança e memória-hábito. De acordo com a autora, “a imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia (BOSI, 2010, p. 49). Para os estudos das narrativas, ambas as formas são necessárias para análises. A imagem-lembrança contribui ao trazer à consciência do indivíduo experiências significativas, singulares e que representam sua própria história e trajetória de vida. Enquanto isso, a memória-hábito contribui por constituir determinados padrões de comportamento que, por vezes inconscientes, também são significativos em pesquisas.

O autoconhecimento através da autobiografia gera conhecimentos tanto para si próprio como para outros fins. Ao incluir o Estudo das Narrativas como metodologia, agrega-se uma alta bagagem de informação sobre determinado contexto ao qual se quer estudar, além de apropriar-se da memória e da subjetividade humana, tão valorizadas nos estudos etnográficos, como fontes de pesquisa. “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória” (BOSI, 2010, p. 68). Com isso, defende-se a validade das narrativas orais para estudos de fenômenos diversos. A história contada é tão verdadeira quanto a escrita. Abrir-se para o que as pessoas têm a narrar sobre suas memórias proporciona uma democratização no registro histórico, uma vez que permite

o entendimento de aspectos subjetivos de casos que, normalmente, são filtrados por racionalismos, objetividades e neutralidades esfriadas pelas versões oficiais ou dificultadas pela lógica da documentação escrita que encerra um código diverso do oral (MEIHY, 1998, p. 21).

Dessa forma, todas as pessoas, independentemente de suas posições sociais, podem dispor de fontes para a investigação de um fenômeno. Por este motivo, a preservação e a valorização da memória compõem parte essencial das teorias que sustentam os estudos das narrativas enquanto recurso metodológico válido para pesquisas em diversas áreas.

Mesmo que esta pesquisa não seja fundamentada pela técnica da história oral, muitos autores que defendem esse recurso metodológico têm contribuições válidas para o Estudo das Narrativas. Nesse sentido, Portelli, 2001, p. 13-14) defende que, a partir das narrativas das pessoas, é possível analisar suas condições de vida e seus contextos históricos que, ao serem comparados com narrativas de outras pessoas do mesmo meio, estabelecem uma nova técnica para compreender alterações no modo de ser de uma comunidade.

Thomson (2002) admite as narrativas como uma importante metodologia nos estudos migratórios. De acordo com o pesquisador, “o testemunho oral revela a interpenetração das histórias coletivas e das histórias de vida individual, e pode nos ajudar a entender como motivos e mitos coletivos podem ser significativos para os migrantes” (THOMSON, 2002, p. 356). Ao comparar as narrativas de vida de migrantes, encontram-se elementos que comungam entre os iguais e, com isso, validam essa metodologia que parte de histórias individuais em direção de uma história geral. Tal passagem concorda com Portelli (2001, p. 27), que defende que essa técnica “pode ir da história de vida de um indivíduo à reconstrução do cerne de um processo envolvendo milhões de pessoas; a meta geográfica pode ser um trabalho de campo, uma vizinhança, uma cidade, um fenômeno internacional” (PORTELLI, 2001, p. 27).

Ao encontrar proximidade em narrativas de diferentes pessoas, cria-se vínculo e identidade. Isso fortalece o registro e contribui para o entendimento de algumas transformações sociais, como, por exemplo, os fluxos migratórios e a vida migrante. Assim, conclui-se que permitir o uso de narrativas e estar aberto à subjetividade não exclui o rigor e o valor dos fatos históricos. Pelo contrário, contribui para um melhor entendimento dos fatores sociais por fazer com que o fenômeno seja narrado por aqueles que realmente vivem tal contexto e não apenas observam.

“Histórias (co) movedoras” é um jogo de palavras simples, porém útil, sobre a história oral da migração. Estas histórias orais têm como foco central a experiência física do movimento entre lugares. Estão frequentemente impregnadas com a emoção da separação, e são profundamente comovedoras para o narrador e para sua audiência. E as próprias histórias estão constantemente evoluindo e em movimento, apresentando histórias vivas em todo sentido do termo e sendo recurso e oportunidade únicos para o entendimento social e histórico (THOMSON, 2002, p. 359-360).

O estudo sobre narrativas permite que os processos históricos estejam em constante avivamento. A história é contínua, fluida, portanto, são necessários os registros e análises dos fenômenos, memórias e perspectivas daqueles que vivem e sobrevivem na atual sociedade. Os registros escritos, documentais são importantes para a história, pois marcam e arquivam períodos e situações. Todavia, as narrativas orais representam a história imediata, promovem o diálogo, podem ser facilmente refutadas caso não correspondam com a realidade e representam uma metodologia plausível no entendimento da perspectiva histórica, geográfica e social de migrantes ao redor do mundo.

Com sensibilidade, as narrativas de vida têm influência para a compreensão de uma parte da sociedade da qual fazemos parte. Narrar e ouvir fazem parte de um processo de aprendizagem. De acordo com Macedo e Sá (2018, p. 330), o ouvir tem uma potencialidade relevante para a particularidade epistemológica empírica do campo antropológico. Josso (2004, p. 58) propõe o conceito de “caminhar para si” como uma forma de aprender sobre si mesmo e sobre o meio. De acordo com a autora, ao descrever uma viagem, narrar sobre o trajeto percorrido, descrever a bagagem, as passagens e os lugares, o indivíduo descreve, também, sobre si mesmo.

Nesse sentido, defende-se o narrar e o ouvir como possíveis metodologias em pesquisas que, a partir de um viés sensível, propõem-se a investigar fenômenos no campo social. As narrativas têm muito a acrescentar às pesquisas, pois ao ouvir sobre alguém, ouve-se sobre um meio. O papel do pesquisador está em decifrar e vincular os fenômenos narrados com as teorias que, como foi observado, são indissociáveis, uma vez que “ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2004, p. 58).

5.3. Procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados

Os procedimentos metodológicos, assim como a delimitação do público da pesquisa, foram feitos e refeitos ao longo do processo. A princípio a pesquisa tinha como objetivo estudar os processos de escolarização de crianças imigrantes e refugiadas em Maringá. Porém, foram encontradas dificuldades de acesso às crianças e, ao mesmo tempo, outras necessidades surgiam no campo de investigação. Com todas as nossas andanças, o próprio projeto foi se refazendo. “Caminhos previamente traçados, roteiros de entrevistas estruturados, locais de observação antecipadamente escolhidos foram alterados pelo caráter imprevisível e dinâmico dos acontecimentos na cidade” (CARRANO, 2002, p. 20). Ou seja, a pesquisa surgiu a partir das nossas interações com os imigrantes em diferentes momentos deste trabalho. Em um primeiro momento, o problema de pesquisa surgiu a partir de especulações minhas enquanto pesquisador, portanto, a pesquisa de fato e sua problemática passaram a ganhar maior proporção, ao passo que os próprios imigrantes passaram a fazer parte deste processo.

Foi então que, entre idas e vindas, o público da pesquisa foi delimitado apenas na imigração haitiana e no município de Maringá, uma vez que nosso contato direto e mais efetivo tenha sido com essa nacionalidade. Além disso, passou-se a investigar sobre diversas formas e perspectivas sobre educação. Foi preciso aprender que adversidades acontecem no fazer da pesquisa e, com isso, muitas vezes o que planejamos inicialmente, não é o que de fato será executado. Ter uma vigilância nesse sentido é necessário para lidar com a frustração de compreender que não se trata de um erro, mas sim do progresso não linear que a pesquisa, sobretudo nas ciências humanas, exige.

Além do diário de campo, houve a escolha da entrevista como processo metodológico, pois é “um recurso extremamente significativo para a etnopesquisa” (MACEDO, 2010, p. 102), a partir das narrativas de vida dos migrantes haitianos.

Uma vez que essa pesquisa objetivava investigar seres humanos, a submissão e aprovação do projeto no comitê de ética fez-se fundamental. Foram organizados todos os documentos necessários, as autorizações das instituições envolvidas, os termos de consentimento e o roteiro de entrevista semiestruturada e, então, foram submetidos à Plataforma Brasil³⁸. No dia 20/03/2019, o projeto teve aprovação pelo

³⁸ Projeto número 00142918.0.0000.0104, aprovado pelo parecer consubstanciado do CEP de número 3.211.508, em 20 de março de 2019.

comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá e as entrevistas puderam ser realizadas.

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas. (MACEDO, 2010, p. 104).

A Etnopesquisa Crítica promove e valoriza os saberes cotidianos daqueles que participam e colaboram com suas vivências. O mundo é traduzido em palavras que garantem a compreensão da realidade a partir da história e caminhada daquele sujeito, dessa forma, nenhuma entrevista é igual a outra. Nessa abordagem metodológica encontram-se três tipos de entrevistas: a primeira é mais preocupada com a narrativa de vida, a apreensão de experiências que marcam de maneira significativa a vida de alguém e a “definição” dessas experiências pela própria pessoa” (MACEDO, 2010, p. 106); a segunda, destinada “ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis” (MACEDO, 2010, p. 106); e a terceira aproxima-se dos grupos focais a partir do debate de um tema. Desses três tipos de entrevista com origem etnográfica, foram utilizados apenas os dois primeiros.

A entrevista é um dos principais recursos para compreender as narrativas de vida e trajetória de pessoas em uma sociedade. Por compreender que há um silenciamento de migrantes haitianos no Brasil, o uso das narrativas orais contribui para o protagonismo dessas pessoas, ao falarem sobre seus próprios processos migratórios, suas vidas e suas histórias.

De acordo com Portelli (1997, p. 35),

O conteúdo da fonte escrita é independente das necessidades e hipóteses do pesquisador; é um texto estável, que não pode ser apenas interpretado. O conteúdo das fontes orais, por outro lado, depende largamente do que os entrevistadores põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais.

Nesse sentido, entende-se que para esta pesquisa não seria viável apenas o uso de referências teóricas e análise de documentos, uma vez que havia o interesse em tratar do assunto de uma forma mais sensível e próxima da realidade dos migrantes. Por isso, a partir do referencial teórico das narrativas, as entrevistas servem, também, para coletar fontes importantes para o estudo. Mesmo que tenha havido um direcionamento do pesquisador na elaboração da temática das questões,

a entrevista semiestruturada permite que durante o diálogo possam surgir outras discussões, de acordo com a necessidade do ouvinte e/ou daqueles que narram.

A pesquisa ocorreu em diferentes contextos até chegarmos aos atores e atrizes sociais que contribuíram com suas narrativas nessa pesquisa. Ao longo de 2018 e 2019, foram feitas visitas e pesquisas em Maringá e São Paulo. Todavia, a maior proximidade foi com haitianas e haitianos no município de Maringá e, por isso, a delimitação do estudo.

Em julho de 2018, em visita a Casa do Migrante em São Paulo, na busca de garantir uma pesquisa acessível, por receio dos estrangeiros não compreenderem as perguntas, foram feitas duas entrevistas-piloto com uma mulher e um homem venezuelanos que ali estavam de passagem. A experiência das entrevistas como projeto-piloto contribuiu de diversas formas, sobretudo por criar condições de avaliar o roteiro de perguntas e de identificar possíveis formas de ampliar a investigação de alguns temas e reduzir de outros.

A análise de dados desta pesquisa ancora-se na teoria de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A teoria define duas funções da análise, que, segundo a autora, são chamadas de função heurística e função de administração da prova.

Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo para ver o que dá.

Uma função de administração da prova: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes, apelo para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo para servir de prova. (BARDIN, 1977, p. 30).

Logo, ao decifrar como se dá a análise de conteúdo, identifica-se que a mesma ocorre por duas frentes: a primeira por uma perspectiva exploratória, investigativa e de levantamento de possíveis e a segunda por buscar uma possível comprovação das ideias levantadas anteriormente. Além disso, a autora distingue a análise de conteúdo (que terá mais ênfase neste estudo) da análise documental (que será menos enfatizada, porém utilizada).

De acordo com Bardin (1977, p. 44), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”. Desse modo, compreende-se que a análise de conteúdo utiliza-se

da linguística, ou seja, através do discurso, das narrativas e falas depreendem-se a mensagem, o conteúdo, as intenções e as opiniões.

Considera-se fundamental nesta dissertação a perspectiva dos atores sociais acerca do processo migratório pelo qual passaram, bem como suas perspectivas relacionadas à educação e à inclusão no Brasil como país de acolhida. Assim, a partir das entrevistas, o conteúdo de áudio foi transcrito e, posteriormente, foram divididas as falas em categorias e suas variáveis de significados.

A categorização é feita em duas etapas: o inventário, quando se isola os elementos; e a classificação, que implica em repartir os elementos e buscar ou impor um nível de organização às mensagens e tem por objetivo principal permitir, por “condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (URQUIZA e MARQUES, 2016, p. 122).

Para este estudo, a partir da leitura flutuante da transcrição das entrevistas realizadas, foram marcados 27 resultados no processo de inventário, organizados em 5 categorias: 1) Da expectativa à nova realidade; 2) Desafios enfrentados no processo; 3) Acolhida e Inclusão de haitianas e haitianos em Maringá; 4) Perspectivas sobre educação no Haiti e no Brasil; 5) Educação social no combate a violação de direitos e promoção da inclusão.

5.4. Acesso ao campo

Ao longo dos anos de 2018 e 2019, organizamos diferentes formas de aproximação das instituições e de pessoas imigrantes e refugiadas. Os primeiros contatos da pesquisa ocorreram em Maringá e foram ampliados para a cidade de São Paulo. Todavia, decidimos focar na cidade de Maringá para o desenvolvimento deste estudo. Deste modo, através de encontros informais e formais com os imigrantes, com os diálogos estabelecidos e na busca de explorar o campo de pesquisa, fomos construindo possibilidades da constituição da pesquisa por meio do envolvimento dos participantes. Essas observações foram registradas em diário de campo do pesquisador, logo “referem-se a nossa primeira experiência com este tipo de pesquisa, por este motivo nos possibilitaram captar as apreensões vividas no processo” (DALMOLIN, LOPES e VASCONCELLOS, 2002, p. 21). Considerar o diário de campo, as impressões e vivências nesse processo de inserção social e

epistemológica traz maior sensibilidade e subjetividade ao material analisado neste trabalho, por isso, a escolha da Etnopesquisa e a decisão do uso de diário de campo.

Durante o período de 2018-2019, fomos percebendo que, a cada nova tentativa, aproximávamos mais desses imigrantes e instituições e, a cada acontecimento, fazia renascer a certeza de que estávamos no caminho certo. A caminhada foi cheia de altos e baixos. Em muitos momentos, existia a angústia por pensarmos que não tínhamos um público delimitado, que a pesquisa estava travada e/ou que não conseguiríamos uma aproximação. Em todos esses casos, as reuniões com a orientadora eram tranquilizadoras. Ercília dizia, da forma mais doce possível, “Giovani, sua pesquisa já está acontecendo”. Todos os trajetos levaram-nos a diferentes instituições que passaram a compor parte desta pesquisa. A passos lentos, traçamos os caminhos e a cada esquina encontramos novas ideias. Minhas passagens pela AERM, Missão Paz, ABUNA e Aras Cáritas implicaram reformulações do meu projeto e, mais do que nunca, possibilitaram um fortalecimento da pesquisa e da militância em prol dos migrantes que vivem em Maringá, em especial, os migrantes haitianos.

A seguir serão descritas as ações, organizações e pessoas envolvidas nesse processo, assim como suas datas, locais e contextos.

5.4.1. Participação na reunião pública de criação da Associação dos Estrangeiros Residentes na Região Metropolitana de Maringá (AERM)

A primeira ação de aproximação aconteceu no dia 20 de abril de 2018, no evento de apresentação da Associação dos Estrangeiros Residentes na Região Metropolitana de Maringá (AERM) à sociedade maringaense, ocorrido no auditório municipal Hélio Moreira. Lá estavam presentes autoridades municipais como o vice-prefeito de Maringá (Edson Scabora), o presidente da câmara de vereadores, assim como demais representantes das secretarias de educação, saúde, assistência social, trabalho, OAB, e líderes religiosos somados ao corpo diretivo da AERM. Além disso, o evento contou com a participação de imigrantes de diferentes nacionalidades, sobretudo haitianos, e apoiadores da causa dos imigrantes e refugiados que residem em Maringá e região.

Durante o evento, percebi que a visão das ONG's e pesquisadores que discursaram priorizava a luta por novos direitos, ao passo que as autoridades falavam sobre serviços prestados que nada mais são do que assistência básica a todo e qualquer cidadão, brasileiro ou não, como previsto em leis de direitos humanos. Imigrantes também ocuparam o espaço de fala e levantaram temas como preconceito racial, busca por emprego e melhores condições de vida, educação, mas, sobretudo, gratidão ao trabalho prestado pelo município e pela AERM no sentido de auxílio prestado a essa parcela da sociedade.

Por tratar-se de minha primeira interação com a causa dos refugiados e imigrantes de Maringá e região, tinha a expectativa de que o evento pudesse agregar-me por trazer perspectivas de diferentes setores da prefeitura e demais organizações e programas. A fala das autoridades demonstrava apoio e preocupação para com esse público, além de defender que o melhor era feito para o acolhimento, ou seja, não identificavam problemas nos serviços prestados pelo setor público.

Ao final do evento apresentei-me como pesquisador para o presidente da AERM que se demonstrou solícito e interessado em saber mais sobre a pesquisa e em poder contribuir. Avalio que o evento foi relevante para colocar-me frente ao panorama e às perspectivas de três lados da condição em que se encontram refugiados e imigrantes em Maringá e região: daqueles que detêm o poder e consideram que o que é preciso é feito, daqueles que existem de forma independente por falta de assistência governamental e daqueles que vivem na pele a experiência de ser um refugiado e imigrante dividido entre a gratidão do pouco que têm e da luta por conquistar o muito que falta.

5.4.2. Narrativas do Refúgio em Maringá

Em 24 de junho de 2018, visitei a exposição, organizada pela AERM, “Sua voz, minha cadeira, nosso refúgio”, no Shopping Avenida Center em Maringá. A exposição era composta por uma cadeira, um fone de ouvido e um aparelho mp3 e reproduzia cinco histórias reais de pessoas que vieram para o Brasil em situação de refúgio. As histórias traziam relatos bastante característicos de seus países de origem, seja o caso do Haiti com a catástrofe natural, seja a Síria com o contexto de guerra ou a Venezuela com a situação de condição humana precária. Os interlocutores seguiam

um padrão de registrar o contexto do país de origem, a condição de vulnerabilidade, a saída e chegada no Brasil. Alguns deles relatavam desafios a serem superados ainda no país de acolhida, sobretudo por questões raciais ou por barreiras de língua, porém, as histórias, de modo geral, tinham um final feliz.

Pela primeira vez pude ter acesso a essas histórias reais de imigrantes que residem em Maringá oriundas da condição de refúgio. Além disso, após ouvir as narrativas sobre refúgio, pude conversar com a funcionária da exposição, uma venezuelana que havia chegado em março em Maringá, que relatou sua perspectiva sobre a Venezuela, suas motivações para sair do país, as dificuldades enfrentadas e desafios ainda a serem superados. O contato com ela foi relevante para que eu pudesse compreender mais de perto tudo aquilo que tinha descoberto em artigos e textos com a temática das novas migrações. Foi um primeiro momento de perguntar e ouvir a resposta, compreender alguém que estava à disposição para dialogar sobre o assunto e ajudar-me entender um pouco mais como um imigrante lida com o passado não distante e as expectativas de um futuro breve.

5.4.3. Missão Paz, Casa do Migrante em São Paulo, Exposição “FACES do Refúgio” – ACNUR e Museu da Imigração do Estado de São Paulo

Tenho um primo que é padre scalabriniano e os trabalhos dessa congregação são voltados para imigrantes ao redor do mundo. Quando Padre Márcio soube que minha pesquisa era com imigrantes e refugiados, recomendou que eu visitasse a Casa do Migrante em São Paulo e todo o trabalho desenvolvido pela Missão Paz. Ele colocou-me em contato com o Padre Paolo, que é um dos responsáveis pela instituição e, no dia 09 de julho de 2018, eu embarquei para São Paulo capital para conhecer os trabalhos realizados pela Missão Paz.

Padre Paolo, desde o início, foi muito solícito. De imediato, já me apresentou o centro de estudos, onde tem uma biblioteca somente com textos e obras relacionadas à migração, porém, como era feriado, os setores não estavam operando. Ele levou-me até o apartamento em que ficaria hospedado na Casa do Migrante. Era um local simples, que ficava dentro da instituição e era reservado para visitas de pesquisadores e voluntários.

Estava próximo da hora do almoço, quando Padre Paolo e eu nos despedimos e combinamos de começar os trabalhos no dia seguinte pela manhã. Ajeitei minhas coisas no apartamento e saí para almoçar. Por volta das 17:30 horas, eu estava de volta na Missão Paz e deparei-me com um aglomerado de pessoas estrangeiras na escada que dava acesso ao apartamento que estava acomodado. Eles falavam alto e em outra língua. Aquele era o espaço de ocupação deles e eu tinha consciência de que o “estrangeiro” ali era eu. Pesava-me a consciência não saber se aquelas pessoas tinham lugar para dormir e eu precisava passar por eles para acomodar-me.

Foi, então, que percebi que a igreja estava aberta e caminhei até lá. Devido à movimentação, concluí que logo menos uma celebração começaria e resolvi ficar e participar. Tratava-se de uma missa especial por conta da padroeira, dessas missas que se faz procissão e tudo o que se tem direito. Em um primeiro momento, fiquei desapontado, mas, minutos depois, quando a procissão começou, achei ótimo, pois foi a forma que encontrei de sentir-me seguro e conhecer os arredores do lugar no qual eu passaria uma semana. Foi, também, um momento de, pela primeira vez no dia, sentir-me integrado, parte daquilo, e isso me tranquilizou. Durante a caminhada, eu identifiquei um mercado, uma padaria e alguns restaurantes. Quando voltamos para a igreja, as pessoas já haviam desocupado a área da escada. Após o encerramento da celebração, pude ir para o apartamento e esperar a chegada do próximo dia.

Na terça-feira (10/07), encontrei-me com o Padre Paolo no pátio da igreja e ele mostrou-me os outros setores da Missão Paz que eu ainda não tinha conhecido. O plano era passar boa parte do tempo na biblioteca, porém, como ela só tem funcionamento no período vespertino, por sugestão do Padre Paolo, fiquei alocado na recepção para observar a rotina e compreender os serviços que eram prestados pela instituição, além de ter contato inicial com esses imigrantes que ali chegavam. Quem me acompanhou durante a manhã foi a recepcionista que foi bastante cuidadosa em explicar-me de que forma funcionava o trabalho da instituição e incluir-me nos atendimentos que fazia. Na mesa em que eu estava havia um telefone que começou a tocar. A pedido da funcionária, eu atendi e repassei as informações para ela, que me devolveu as respostas. O fluxo de pessoas que passam pela Missão Paz é grande e em vários momentos ela ficava sobrecarregada. Então, eu continuei os atendimentos por telefone e combinei com ela que durante a semana toda ficaria na

recepção. De modo geral, eram haitianos que precisavam fazer agendamento na polícia federal para renovar o passaporte.

Estava consolidada uma rotina. De manhã ficava na recepção e a tarde ia para a biblioteca estudar. Porém, na quinta-feira (12/07) decidi que não iria mais para a biblioteca na parte da tarde, pois a aprendizagem que eu tive na recepção era bem significativa e eu poderia aproveitar essa oportunidade prática e deixar para fazer as leituras quando voltasse de viagem. Cada dia era um novo aprendizado e, da mesma forma que muitos haitianos iam solicitar a renovação do passaporte, muitos outros iam certificar-se se o passaporte já havia chegado. Durante a manhã, um rapaz foi consultar se seu passaporte estava na Missão Paz. Ele alegou que o havia solicitado quatro meses antes e, quando conferi a lista dos documentos, o seu nome estava lá. Quando entreguei o documento para ele, senti-me muito feliz, parte daquilo. Ele estava feliz também e aliviado, agradecia imensamente como se aquilo fosse algo muito importante para ele – e realmente era. Nesse momento eu refleti sobre essas pessoas. Como é possível viverem uma vida digna se precisam se desgastar com preocupações documentais e com uma burocracia que, na maioria dos casos, apenas dificulta os processos ao invés de facilitar? Percebi também a importância de organizações como Missão Paz e muitas outras que atuam na luta diária desses imigrantes.

A sensação que eu tinha era que, conforme meu tempo aproximava-se do fim na Missão Paz, minha missão também se cumpria. Ver o processo dar início para um e finalizado para outro, fez-me ser muito grato àquela experiência. Além disso, vivenciar isso na prática fez com que meu aprendizado fosse muito mais rápido, útil e eficaz. Na parte da tarde, atendi um imigrante que precisava agendar horário com a advogada que atende pela Missão Paz. Como ele precisou ir no horário de trabalho, precisava de uma declaração de que esteve lá naquele dia. A recepcionista orientou que eu podia assinar com meu nome e usar o carimbo da instituição. Isso me fez sentir ainda mais parte daquele lugar, daquela luta. Era o meu registro que estava ali também e para mim foi muito simbólico ter esse momento.

Na sexta-feira (13/07), fui para a recepção de manhã e agendei uma reunião com uma das assistentes sociais da Missão Paz, porém, como o fluxo de trabalho é grande, ela não conseguiu atender-me. Na parte da tarde, eu fui até a Casa do Migrante para tentar contato com alguns imigrantes. No pátio da casa, estavam cinco crianças brincando e uma mulher com um carrinho de bebê. Percebi que a mulher

olhava-me de uma forma curiosa, como se quisesse descobrir o motivo de eu estar ali. Ela aproximou-se e perguntou se eu morava ali na casa, então, eu disse que era estudante e estava fazendo uma pesquisa. Ela achou legal a ideia e disse que estava à procura de alguém que pudesse emprestar um carregador de celular para ela. Como eu precisava me aproximar e parecer solícito, disse que poderia buscar o meu e emprestar. E assim fiz. Fui até o apartamento, peguei meu carregador e quando voltei já havia outro rapaz com ela. Percebi que ambos estavam interessados na pesquisa e isso me tranquilizou, pois rompeu com meu bloqueio de sentir que as pessoas poderiam ofender-se ou não gostar do fato de serem observados.

Descobri que as crianças que ali brincavam e os dois adultos com quem conversava eram venezuelanos. Expliquei sobre a entrevista para os dois que me perguntaram se eu não os entrevistaria. Fiquei contente porque a ideia da entrevista pareceu surgir deles e, com isso, disse que ficaria agradecido se pudesse registrar nossa conversa. Os dois, prontamente, levaram-me até a biblioteca da Casa do Migrante e lá pude fazer as duas entrevistas individuais com esses dois imigrantes.

Após as entrevistas consegui uma interação com as crianças e tentei fazer com que elas contassem-me um pouco sobre a rotina da casa e como sentiam-se em relação à escola. Senti-me incomodado porque havia uma menina venezuelana que não conseguia falar português. Eu sentia que ela queria interagir e conversar, porém a língua foi nosso entrave. Os meninos eram mais desinibidos e conseguiam interagir mais. Todavia, nosso diálogo não avançou muito, acredito que precisaria de mais tempo com as crianças para que se sentissem mais confortáveis em responder-me às perguntas.

Em seguida, observei que a casa possuía uma sala de televisão, os dormitórios coletivos separados por gênero, o refeitório, a biblioteca que usamos e uma sala de jogos. Durante o tempo que fiquei na Missão Paz, concluí que os migrantes que passam por lá são bem assistidos em relação aos serviços oferecidos e em relação à estrutura que proporciona diversas formas de lazer e informação.

Ainda em São Paulo, no dia 17/07, visitei a exposição “FACES DO REFÚGIO”, organizada pelo ACNUR e instalada na loja-conceito da Mitsubishi Motors, no Shopping JK Iguatemi. A exposição tinha como proposta apresentar, a partir de uma exposição fotográfica, os processos migratórios contemporâneos, assim como suas crises. De início, quando vi a divulgação, pensei que a exposição abordaria histórias do refúgio, porém, em suma, as fotografias e textos davam enfoque ao trabalho

desenvolvido pelo ACNUR em prol dos refugiados e, ao final da exposição, havia um painel com as formas financeiras de apoiar o trabalho. Entendo que a arrecadação de recursos é necessária para os trabalhos desenvolvidos, mas a impressão que tive era que a exposição não apresentava as faces do refúgio, mas sim as faces do ACNUR em relação aos refugiados.

Em dezembro de 2018, estava em São Paulo novamente e pude visitar o Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Em uma ala pude conhecer um pouco sobre a história do museu, além de visitar os espaços mantidos pelo mesmo. Também estavam acontecendo duas exposições, uma delas chamada “Infância Refugiada” que apresentava, a partir de fotografias e textos históricos, um pouco da realidade dos adolescentes e crianças da Síria, Líbano e Turquia. A outra exposição chamava “Sinta-se em casa” e buscava questionar o sentido de sentir o conforto do lar para pessoas que migram. A exposição continha painéis interativos, além de objetos e fotografias que tratavam sobre o tema do acolhimento.

5.4.4. Imigrantes, associações e primeiras ideias sobre educação em Maringá

Em 22/09, minha orientadora e eu participamos do evento “Venezuelanos: Abrir ou fechar fronteiras?”, organizado pela AERM em parceria com a PUC Maringá e ocorrido nesta instituição. O encontro visava organizar uma roda de conversas para discutir sobre os motivos da migração venezuelana para o Brasil. De acordo com o presidente da Associação na época, a ideia era expor a situação da Venezuela e promover reflexões que levassem cada participante a apoiar ou não a acolhida dessas pessoas no Brasil. Um ponto que muito nos intrigou foi que o evento, em suma, foi composto por brasileiros. A pequena parcela de pessoas venezuelanas que estavam presentes no evento não participou da roda de conversa.

No sábado seguinte (29/09), participamos de mais um evento da AERM em conjunto com a PUC. Tratava-se de uma oficina de empregabilidade para estrangeiros em Maringá. Os alunos da PUC, vinculados ao Projeto Comunitário da instituição, organizaram *workshops* sobre empregabilidade, organização de currículo e postura em entrevistas de emprego. Uma das atividades da oficina era dividir os participantes em grupos e discutir e registrar os pontos fortes e fracos de cada um para a composição do currículo. Auxiliei como mediador em um desses grupos e incentivei

que participassem. Estavam presentes vários imigrantes e refugiados venezuelanos e haitianos.

Durante o intervalo, minha orientadora conheceu a Luiza (assistente social da AERM) e apresentou meu projeto para ela. Ambas pensaram na possibilidade de organizar grupos de estudos para o vestibular, uma vez que a AERM tinha auxiliado a inscrição de alguns estrangeiros no vestibular da UEM. Passamos uma lista de interessados e montamos um grupo de *whatsapp* para facilitar a comunicação e organizarmos nossos encontros.

No dia 01/10, fui até a UEM com o intuito de conversar com o coordenador do Cursinho da UEM para verificar a possibilidade de incluir os imigrantes em alguma turma do cursinho pré-vestibular ou montar uma turma específica para esse público. Falei com o secretário que me cedeu o contato do professor que atua como coordenador. Entrei em contato via *e-mail*, expus a situação dos interessados e solicitei uma reunião para abordarmos essas questões. Neste mesmo dia, estive no ECI para pedir informações sobre a Resolução n.º 026/2018-CEP da UEM, que garante matrículas de imigrantes em vulnerabilidade em vagas remanescentes dos vestibulares da UEM. Os funcionários do ECI buscaram as informações e verificaram que essa resolução tinha sido recém aprovada e que já estava disponível para o próximo ano letivo.

5.4.5. Projeto de extensão “A inserção dos migrantes em território maringaense” e a formação do grupo de estudo pré-vestibular para imigrantes e Aras Cáritas em Maringá

Durante esse processo, em vários desses eventos e contextos, também estava presente a professora Sueli, que é vinculada ao Departamento de Geografia da UEM e atua em estudos voltados à migração no projeto de extensão “A inserção dos imigrantes em território maringaense”. No dia 04/10, nós tivemos nossa primeira reunião com a professora Sueli para aproximarmos as pesquisas e ver de que forma poderíamos atuar no projeto. Sueli nos informou que em alguns anos anteriores aconteceu na UEM um plantão de estudos organizado pelo projeto de extensão que ela coordena. O plantão atendia imigrantes de diversos países, sobretudo Haiti, e tinha como intuito ensinar a história e geografia. Decidimos retomar os plantões e ter como foco alguns conteúdos que auxiliariam os imigrantes que fariam o vestibular da UEM.

Nosso primeiro encontro aconteceu na Biblioteca Central da UEM, no dia 17/10, e pretendia reunir as professoras Ercília e Sueli, alguns alunos vinculados ao projeto de extensão, o Ronelson (representante da AERM) e eu. Também foram convidados para a reunião os haitianos que estavam inscritos no vestibular da UEM. No começo da reunião, estruturamos os plantões e definimos que faríamos aos sábados um trabalho com esses imigrantes³⁹. O trabalho teria como foco inicial a escrita em português e interpretação textual. Após a reunião, chegaram duas haitianas que estavam no grupo virtual pelo qual mantínhamos contato e, então, lemos um texto, conversamos um pouco sobre ele e solicitei uma produção textual para que pudessemos avaliar o nível de conhecimento na língua e, então, organizar os plantões.

A partir de então, passamos a nos encontrar todos os sábados na parte da tarde. Quatro imigrantes haitianos demonstraram interesse em participar dos plantões, porém dois deles eram casados e tinham um filho pequeno. O pai, então ficava com o filho e a mãe estudava e repassava as aulas para o marido. Porém, das três haitianas que frequentariam o grupo de estudos, apenas duas eram frequentes, pois a outra só foi em um dos encontros.

Ambas concorreriam a vagas no curso de enfermagem na UEM, portanto, pensei que seria mais viável organizar nossos estudos em três eixos: português, biologia e sociologia. As aulas de português teriam foco na interpretação e escrita, enquanto que as aulas de biologia e sociologia foram escolhidas por comporem parte da prova de disciplinas específicas para o curso de enfermagem. De início, começamos os estudos com alguns conceitos da sociologia por ser mais próximo da minha área de formação e, enquanto isso, eu procurava por voluntários que pudessem colaborar com alguns conteúdos na área de biológicas.

Ao longo das aulas, percebi que as haitianas apresentavam muitas dificuldades na escrita em língua portuguesa e, devido a isso, teriam problemas na prova de redação do vestibular. Passei, então, a trabalhar com mais frequência a reflexão de alguns temas atuais e escrita desses temas para melhorar a argumentação e vocabulário delas. Porém, elas ficavam angustiadas por não estudarem os conteúdos

³⁹ Salienta-se que os plantões não tinham relação com os resultados da pesquisa, portanto, não pode ser confundido com uma pesquisa-ação. A intenção dos plantões era prestar um atendimento à comunidade migrante, criar vínculos e identificar necessidades e desafios dos migrantes em relação à inclusão na educação no Brasil.

das disciplinas específicas e isso acabou gerando um impasse em nossas aulas. Por um lado, eu compreendia que nossos estudos deveriam priorizar a redação e, por outro lado, elas compreendiam que a prioridade de estudos deveria ser o estudo de sociologia e, principalmente, biologia.

No começo de novembro, a Laura, aluna do curso de Geografia vinculada ao projeto de extensão, começou a frequentar os plantões de estudos a fim de ajudar-me. Juntos começamos a levar para as haitianas textos que falavam sobre conteúdos da Biologia, porém nosso foco ainda era no aperfeiçoamento da escrita delas. Entendemos que, assim, juntaríamos as duas prioridades, e que seria a melhor forma de organizar nosso trabalho. As aulas passaram a ter temas como diabetes, funcionamento do rim, genética, entre outros assuntos vinculados aos estudos da biologia e, ao fim de cada aula, pedíamos uma produção textual que sintetizasse o que foi aprendido na aula.

Em um desses encontros, foi abordada a questão educacional do Haiti em comparação com o Brasil, assim como o perfil do professor e aluno em ambos os países. As informações coletadas serviram como base para o artigo que escrevemos *Ofício dos sonhos possíveis: cartas de uma imigrante haitiana sobre as identidades de seus professores* (GIROTO e PAULA, 2019), publicado no livro *Cartas pedagógicas: revisitando memórias e experiências em novos tempos* (PAULA, 2019).

Perto da data do exame de vestibular de verão de 2018, organizei uma aula mais técnica sobre a organização da prova e preenchimento do gabarito. Para facilitar a compreensão delas, levei a prova de francês como língua estrangeira. Dessa forma elas compreenderam os critérios das questões somatórias e treinaram o preenchimento do gabarito. Em nossa última aula, abordei os gêneros textuais que poderiam ser solicitados no vestibular.

Quando saiu o resultado do vestibular da UEM, vimos que as alunas haitianas que haviam participado dos plantões de estudo não haviam passado. A partir disso, decidimos reestruturar o trabalho para o ano de 2019. Passamos a adotar como prioridade a inscrição dos imigrantes em vulnerabilidade nas vagas remanescentes da UEM (via Resolução nº 026/2018-CEP) e o auxílio na validação de diplomas de curso superior concluído em outro país.

Fizemos uma análise dos documentos⁴⁰ da UEM que dizem respeito à validação dos diplomas e ao aproveitamento de vagas remanescentes para imigrantes em vulnerabilidade e refugiados. Em relação à validação de diplomas, percebemos que a UEM apresentava uma resolução com conteúdo desatualizado. Em conversa com a diretora de assuntos acadêmicos, fui informado que a universidade já tinha feito as alterações na resolução, porém ainda não tinha sido aprovada. Assim, adotamos como prioridade apenas a inscrição e matrícula de imigrantes que se encaixassem nos critérios da ocupação das vagas remanescentes.

No dia 16/03, professora Sueli e eu definimos algumas ações para o processo de aproveitamento de vagas. Sueli recomendou que eu entrasse em contato com a diretora do Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da UEM, que estava disposta a ajudar nesse processo. No dia 19/03, fui até o ECI para apresentar-me e conversar com a diretora que recomendou que eu falasse com o responsável na diretoria de assuntos acadêmicos que estava responsável pelo processo de aproveitamento de vagas. A recomendação dela era que eu verificasse quais seriam os documentos necessários para a inscrição. Na DAA, fui informado que apenas seria preciso o número do Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) e o comprovante do ENEM. Com essas informações, ao chegar em casa, publiquei na minha conta do *facebook* uma arte de divulgação do processo de inscrição das vagas remanescentes da UEM para imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiados. Disponibilizei também meu contato para que os interessados pudessem ter mais esclarecimentos.

Durante essa semana, sete haitianos entraram em contato comigo. Três deles haviam feito a prova do ENEM no ano de 2018. As inscrições deveriam ser feitas através do *site* da DAA no dia 25/03. Como um desses candidatos não podia me encontrar nessa data, nos encontramos no sábado (23/03) e fotografei os documentos dele além de anotar algumas informações que pudessem ser obrigatórias no momento da inscrição. Os outros dois candidatos encontraram-se comigo na segunda-feira (25/03) e conseguimos finalizar as três inscrições no prazo. O edital com o resultado das aprovações saiu no dia seguinte e contava apenas com as três inscrições. A partir disso, precisávamos organizar e entregar pessoalmente na DAA o restante dos documentos, dentre os quais uma cópia dos documentos pessoais, documento

⁴⁰ Resolução nº006/2017-CEP e Resolução nº 026//2018-CEP.

comprobatório do ENEM, ficha de inscrição assinada, foto 3x4 e um documento que comprovasse a situação de refúgio ou vulnerabilidade.

Como nosso prazo era curto e não podíamos nos encontrar com tanta facilidade devido ao trabalho deles e/ou meu, pedi que me encaminhassem via *whatsapp* os documentos para que eu pudesse conferir. Todos encaminharam-me, porém, faltava o documento que comprovasse a situação de vulnerabilidade ou refúgio e isso seria essencial para a matrícula, uma vez que essas vagas não eram destinadas a estrangeiros de modo geral, mas sim para um grupo que se encontra em situação de vulnerabilidade. Quando cobrei o documento, os mesmos informaram-me que não possuíam. Pedi que me encaminhassem uma foto do passaporte e visto no Brasil para verificar se existia alguma informação que pudesse garantir a vaga. O visto foi concedido a partir da Resolução Normativa CNIg Nº 113 DE 09/12/2014, a qual, em seu texto, alega-se que o caso dos haitianos é definido como visto humanitário devido às catástrofes naturais e, por esse motivo, seriam considerados casos de imigrantes em situação de vulnerabilidade.

Entrei em contato com a Andressa, da Aras Cáritas em Maringá, que me auxiliou na compreensão de que os haitianos, pela questão do visto humanitário, já são compreendidos como imigrantes em situação de vulnerabilidade. Levei a situação até a diretora do ECI para verificar o que podia ser feito nesse sentido, pois a DAA faria a conferência dos documentos e iria faltar um dos documentos mais importantes, porém, como eram haitianos, pelas políticas públicas vigentes, já seria possível garantir tal condição, mesmo que sem um documento que fosse comprobatório. Ela, então, sugeriu a elaboração de um documento que fizesse uma análise de todas as leis e uma exposição da situação dos três casos pré-aprovados nos cursos da UEM. Redigi o documento com o auxílio da Andressa e consegui encontrar-me com os três candidatos no dia 28/03 para entregarmos os documentos junto ao DAA. No dia 01/04, veio a confirmação de que as matrículas tinham sido efetuadas e os três poderiam, em breve, dar início ao curso de graduação.

5.4.6. ABUNA e Memorial Kimura

Em 15/11, a ABUNA, em parceria com o Memorial Kimura, organizou uma confraternização multicultural. Lá, Ercília e eu conhecemos o trabalho de acolhida que

a ABUNA oferece aos imigrantes em vulnerabilidade em Maringá e tivemos contato com algumas famílias e pessoas da Síria e Venezuela que moram na casa de abrigo da ABUNA. A ocasião propôs diálogo e interação cultural entre as pessoas presentes. Após o almoço, visitamos o museu mantido pelo memorial Kimura, que faz tanto um resgate da cultura japonesa quanto objetos históricos do Brasil. Durante a tarde, os sírios serviram um doce típico e também tocaram músicas com instrumentos originais de seu país. Com isso, aprendemos mais sobre seus costumes e a eles foi proporcionado um resgate de memória e valorização cultural.

5.4.7. Português para estrangeiros no CEEBJA

Em uma de minhas orientações, professora Ercília comentou que havia uma turma no CEEBJA - Escola Estadual Professor Manoel Rodrigues da Silva de português para estrangeiros e que a Ivone (coordenadora pedagógica) convidou-nos para conhecer o trabalho desenvolvido. No dia 20/03, fui até o CEEBJA e apresentei meu projeto para a Ivone e comentei sobre a possibilidade de inserção desses estrangeiros nos cursos da UEM. Fomos juntos até a sala de aula para que eu pudesse apresentar-me e conhece-los, além de verificar se algum deles havia feito a prova do ENEM. Estavam presentes nesse dia 12 alunos de diversos países, porém, com predominância do Haiti. Me senti acolhido pela turma, ninguém ali havia prestado o exame do ENEM. Todos eles disseram seus nomes e seus países de origem. Depois a Ivone passou alguns recados e deixamos que eles pudessem seguir com a aula.

5.5. Apresentação dos atores e atrizes sociais da pesquisa e suas trajetórias

Esta pesquisa teve como atores e atrizes sociais 5 adultos que deixaram o Haiti e escolheram o Brasil como país de acolhida. Neste momento, faz-se necessário apresentar os atores sociais, suas histórias, o modo de vida no Haiti e a motivação para migrar. A escolha dos participantes deu-se por conta do estabelecimento de vínculos durante o processo de acesso ao campo. Os migrantes haitianos e haitianas que foram convidados para participar da pesquisa estiveram envolvidos com o

pesquisador em assuntos relacionados ao ingresso no ensino superior e, com isso, aceitaram participar da entrevista⁴¹.

Para preservar a identidade de cada um dos participantes, seus nomes originais foram substituídos por nomes fictícios escolhidos pelo pesquisador. Os nomes utilizados aqui são de origem africana e foram escolhidos de acordo com a personalidade e experiências do etnopesquisador com cada um dos atores sociais envolvidos na pesquisa. É preciso ressaltar que quando fizemos uma busca no *google acadêmico* sobre nomes hatianos, apareceram nomes africanos, por isso essa escolha.

Iniciaremos as descrições com a apresentação de Niara (aquela que tem grandes propósitos). Ela nasceu e cresceu na capital do Haiti, Porto Príncipe. Filha de uma costureira, morava com sua mãe, padrasto e irmãos. Niara conheceu o pai aos 15 anos, porém, pouco tempo depois ele faleceu. No Haiti, começou a trabalhar aos 15 anos em um restaurante. Quando terminou seus estudos básicos, iniciou o curso superior em Administração e, em paralelo, trabalhava como secretária de uma candidata a deputada no Haiti. Quando estava no terceiro ano da faculdade, trancou sua matrícula e veio para o Brasil a pedido de seu tio que já residia em Maringá. Veio para o Brasil com a expectativa de continuar estudando e melhorar de vida. Ao chegar no Brasil, descobriu que estava grávida. Atualmente, com 25 anos, Niara trabalha em um restaurante de seu tio e mora na casa da família com seu filho. Ainda que tenha intenção de seguir seus estudos no ensino superior, ainda não conseguiu matricular-se em uma universidade.

Ashia (esperança) morava na cidade de Cabo Haitiano antes de vir para o Brasil. Filha de pai marceneiro e mãe costureira e comerciante, a jovem cresceu com uma rotina de ir para a escola, igreja e auxiliar no comércio da mãe. Ashia relatou que veio para o Brasil antes de terminar o ensino médio e nunca havia trabalhado no Haiti. A motivação de vir para o Brasil deu-se por dois motivos: primeiro, para buscar melhores condições de vida, uma vez que, como a mesma considera, o Governo Lula possibilitou que haitianos tivessem facilidade para entrar no Haiti no contexto pós-terremoto de 2010; segundo, porque seu namorado já estava no Brasil. Em Maringá, Ashia terminou seu ensino médio, ingressou no curso de Letras Português/Francês

⁴¹ Ressalta-se que a escolha dos atores e atrizes da pesquisa deu-se pela criação de vínculos ao longo do trajeto percorrido no acesso ao campo. Tal ação está amparada pela Etnopesquisa Crítica, proposta por Macedo (2010).

pela Universidade Estadual de Maringá e começou a trabalhar como zeladora em uma casa de família. Hoje, com 25 anos, ela mora com o marido e sua filha.

Vinda da cidade de Porto Príncipe, Makini (calma e serena), órfã de mãe, morava com seu pai que exerce a função de diretor em uma escola de ensino fundamental e médio. No Haiti, nunca exerceu nenhum tipo de trabalho, apenas estudava. Concluiu o ensino médio e iniciou o curso superior em Enfermagem por um ano. Makini tinha a intenção de cursar medicina e migrou para o Brasil por acreditar que fosse mais acessível financeiramente a formação no país de acolhida. Hoje, com 27 anos, ela mora com o marido e o filho em Maringá e trabalha como auxiliar de lavanderia. Makini faz curso técnico em logística, porém busca dar sequência no curso de enfermagem.

Bomani (guerreiro) morava na cidade de Cabaret no Haiti. Filho de pai e mãe agricultores, concluiu o ensino médio no Haiti e cursou dois anos de administração. Além de auxiliar nos trabalhos do campo, Bomani também era professor de inglês no Haiti. O haitiano relatou que sua família é muito grande e muitos moram em outros países como Estados Unidos e Brasil. A motivação de sair do Haiti foi impulsionada pela busca de uma formação acadêmica e também por trabalho, todavia, Bomani deixa evidente que sua prioridade no Brasil era estudar. Atualmente, tem 32 anos e exerce a função de operador de empilhadeira em uma cooperativa na cidade de Maringá e, recentemente, foi matriculado no curso de Engenharia de Produção, com ênfase em construção civil, pela Universidade Estadual de Maringá.

Ayo (felicidade) nasceu e viveu na cidade de Gonaïves até o ano de 1997. Mudou com sua esposa e filhos para a República Dominicana, país em que residiu por 17 anos. Tanto no Haiti quanto na República Dominicana, o haitiano estudou e fez cursos técnicos, porém, não concluiu o ensino médio. Filho de pai agricultor e mãe vendedora ambulante, Ayo exerceu funções na área da construção civil. Por viver em condições não favoráveis na República Dominicana, o haitiano considerou que as políticas migratórias para o Brasil seriam uma oportunidade para melhorar sua vida. Migrou para o Brasil sem sua família e, no país de acolhida terminou seu ensino médio e conseguiu matricular-se no curso de Engenharia de Produção, com ênfase em construção civil, pela Universidade Estadual de Maringá. Porém, atualmente não está frequentando o curso porque precisa desse tempo para procurar emprego. Atualmente, Ayo tem 44 anos e está desempregado, desempenhando trabalho não formal na área da construção civil quando aparece alguma demanda de serviço.

6. ANÁLISES SOBRE MIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL, ACOLHIDA, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO



Foto 6: “Blanc, fè un foto!”, Port-au-Prince – Haiti. Brunno Covello, 2017

*Meu pensar é assim porque eu sinto.
Olho ao meu redor e me sensibilizo.
Podem me tirar tudo.
Só peço que deixem o sentir.
Giovani Giroto*

Examinar um fenômeno exige, não somente observação atenta, interessada e criteriosa de quem analisa, mas, principalmente, que a pessoa que é analisada permita-se deixar conhecer pelo observador. Ao apreciar a imagem acima, é possível identificar timidez, sobretudo daqueles que se encontram em segundo plano, e a postura de permissão para aparecer em primeiro plano ao posar para a foto, no caso das meninas de vestido branco. Talvez esta mesma foto apresente diversas versões de ângulos e tempos diferentes, porém, esta deve ter sido escolhida para ser publicada pelo artista, por apresentar o melhor resultado, possivelmente, por melhor dizer a mensagem esperada.

Durante a coleta dos dados desta pesquisa, houve momentos de timidez por parte dos participantes, mas também houve momentos em que ficava evidente seus

posicionamentos e afirmações. Assim, a observação do pesquisador é vital, por coletar dados daqueles que ora apresentam-se tímidos e cautelosos com suas narrativas, ora posicionam-se autoconfiantes e destemidos em seus relatos. Ao pesquisador cabe qualificar cada uma delas e abordar na análise em momentos oportunos e que, com rigor, garantem conhecimento do fenômeno analisado.

Ao observar o contexto de vida dos atores e atrizes sociais da pesquisa, foi possível perceber a proximidade das cinco histórias em seus novos contextos no Brasil. Com exceção de Ayo, os quatro atores sociais apresentados tinham uma situação econômica estável no Haiti e, após o processo migratório, passaram a compor grupo de vulnerabilidade social no Brasil. A busca por melhores condições de vida aparece em todas as histórias, assim como a quebra de expectativa com a dura realidade que é ser imigrante no Brasil. Para compreender ainda mais sobre as particularidades de cada um e buscar uma abordagem mais complexa do processo migratório para o Brasil, assim como a nova realidade social, foi considerado o trajeto perpassado por cada um deles, desde seu país de origem até Maringá como município de acolhida no Brasil, conforme a tabela a seguir.

Tabela 5 – Trajetória do país de origem até o país de acolhida			
Nome	Ano de migração para o Brasil	Trajeto percorrido	Possuia visto antes de chegar no Brasil?
Niara	2016	Viajou do Haiti até Manaus, de Manaus até Maringá.	Sim
Bomani	2015	Viajou do Haiti até a Colômbia, da Colômbia até o Peru, do Peru até São Paulo, de São Paulo até Maringá	Sim
Ashia	2014	Viajou do Haiti até o Equador, do Equador até o Peru, do Peru até o Acre, do Acre até Maringá.	Não
Ayo	2014	Viajou da República Dominicana até Campinas, de Campinas até Maringá. ⁴²	Sim
Makini	2015	Viajou do Haiti para Manaus, de Manaus para Umuarama. ⁴³	Sim

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Esta pesquisa analisou a trajetória e perspectiva de três haitianas e dois haitianos entre 25 e 44 anos que residem no Brasil há, pelo menos, três anos. Niara,

⁴² O percurso de Ayo inicia-se na República Dominicana por ser o país onde morava antes de vir para o Brasil, porém, sua nacionalidade é haitiana.

⁴³ O percurso de Makini finaliza-se no município de Umuarama porque, a princípio, essa era a cidade em que moraria. Após dois anos no Brasil, seu marido recebeu uma proposta de trabalho em Maringá, foi então que chegaram no município que residem até hoje.

Bomani e Makini saíram do Haiti, e Ayo da República Dominicana, já com visto para residência no Brasil, enquanto Ashia precisou regularizar sua documentação quando chegou no país de acolhida. Por isso, Ashia é a única que contém em sua documentação o conceito de visto humanitário que se distingue do visto comum por ser “concedido ao estrangeiro solicitante de refúgio em necessidade de proteção humanitária que não se inclui nos critérios estabelecidos pela lei brasileira de refúgio” (GODOY, 2011, p. 63).

Nesse sentido, a priori, a condição de vulnerabilidade é atribuída, legalmente, àquelas pessoas que chegam no Brasil solicitando refúgio e, quando vindas do Haiti, são contempladas pela política do visto humanitário (como é o caso de Ashia). Porém, quando se observa a história de Niara, Bomani e Makini, é evidente que, no Haiti, não viviam em situação de risco, uma vez que tinham acesso ao ensino, não tinham a necessidade de trabalhar (ou quando o tinham era em contexto familiar) e declararam ter iniciado curso superior antes de virem ao Brasil. Com isso, percebe-se que, ao chegar no país de acolhida, eles encontram dificuldades em seu modo de vida. Mais uma vez, o caso de Ayo torna-se uma exceção por caracterizar como uma situação não favorável de vida, tanto no Haiti, como na República Dominicana, seja pela não formação escolar, pelo trabalho desqualificado e informal e, em decorrência disso, a condição de pobreza.

Outros elementos como o desgaste da viagem, afastamento da família, dificuldades de comunicação, instabilidade econômica e diferenças culturais também contribuem para a vulnerabilidade dessas pessoas no novo país.

As vulnerabilidades se dão por falta do conhecimento do idioma e não saber seus direitos como imigrante e trabalhador. Os haitianos muitas vezes assinam contratos de trabalho que estão em desacordo com as leis trabalhistas e se submetem à exploração por não entenderem como estas leis se aplicam (CIVIDINI, 2018, p. 159).

O novo contexto social faz com que os imigrantes haitianos obriguem-se a aprender o português com urgência e ocupar algum trabalho remunerado para garantir o sustento. Por não conhecerem as leis trabalhistas, não terem outro ponto de referência para servir de comparação e, sobretudo, pela necessidade, muitos haitianos “se inserem nos trabalhos mais insalubres, que exigem menor escolaridade e que os habitantes locais não se dispõem a realizar” (GOMES, 2016, p. 9), como é o caso dos entrevistados nesta pesquisa, que ocupam cargos como pedreiro, operador

de empilhadeira, atendente, auxiliar de lavanderia e zeladora, exclusivamente pela questão da necessidade, quando na verdade, a expectativa era de ocupar outros espaços no mercado de trabalho.

Isto pode ser exemplificado pela fala de Ashia:

Ashia: Lá no Haiti eu sempre ia pra escola e pra igreja e ajudava minha mãe no comércio.

Giovani: Certo! A tua mãe tinha um comércio também?

Ashia: Sim.

Ashia: As vezes eu ficava na loja com ela ou ficava na minha casa... só.

Giovani: Beleza. É... e agora, Ashia, como é sua rotina no Brasil? Como é teu dia no Brasil?

Ashia: É... meu dia é entrar no serviço e sair (risos).

Os trechos apresentam a diferença de rotina da jovem no Haiti e no Brasil. A princípio, no país de origem, Ashia tinha dedicação exclusiva aos seus estudos e ficava com sua mãe no comércio, enquanto que no Brasil, o primeiro relato reduz sua rotina ao trabalho. Faz-se necessário considerar que, se estivesse no Haiti, é provável que, devido à idade, também estivesse trabalhando, porém, o que chama a atenção é a forma como ela descreve sua rotina, como se não houvesse mais nada além dos serviços a cumprir.

A seguir, apresentaremos as categorias deste trabalho que utilizamos para as análises das narrativas. Dividimos as narrativas em 5 categorias: 1) Da expectativa à nova realidade; 2) Desafios enfrentados no processo; 3) Acolhida e Inclusão de haitianas e haitianos em Maringá; 4) Perspectivas sobre educação no Haiti e no Brasil; 5) Educação Social no combate a violação de direitos e promoção da inclusão.

6.1. Da expectativa à nova realidade

Ao migrar para o Brasil, é esperado que homens e mulheres de origem haitiana criem expectativas e projetos de vida no novo país. Um estudo de Fernandes e Castro (2014, p. 62) aponta que a maior parte dos haitianos que migram para o Brasil buscam trabalho. Em segundo lugar, esperam melhorar a qualidade de vida e, em terceiro lugar, ajudar a família através da migração.

Il faut préciser qu'une grande partie des interviewés considèrent en deuxième lieu la possibilité de réaliser des études au Brésil.

Dans les groupes focaux, les raisons attribuées à la migration ont été la situation économique et sociale du pays, le manque de travail (« le chômage est un problème grave en Haïti ») et l'insécurité. Ils se plaignent de la violence en Haïti, outre les difficultés pour leurs enfants à entreprendre leur scolarité (FERNANDES e CASTRO, 2014, p. 62)⁴⁴

Além do trabalho e estabilidade, os migrantes haitianos buscam também formação acadêmica e escolas para seus filhos, o que também deveria contribuir para uma melhor condição de vida a curto e longo prazo. Nessa abordagem, ao analisar as entrevistas, foram observadas as expectativas e a nova realidade dos participantes envolvidos.

De acordo com os dados coletados, por acreditarem que o Brasil, por ser maior que o Haiti, apresentaria mais oportunidades, Bomani, Makini e Niara relataram que o que impulsionou a emigração para o Estado brasileiro foi dar sequência nos estudos. Outro fator elencado é que o custo dos cursos no Haiti era muito elevado e acreditavam que no Brasil seria mais acessível financeiramente. Ashia não desconsiderava os estudos em seu plano de vida no Brasil, porém, comunicou que as oportunidades de trabalho também a motivaram a vir para o Brasil. Diferente dos quatro anteriores, Ayo relatou que, após as novas políticas migratórias oferecidas pelo governo brasileiro a partir de 2010 para povos haitianos, e devido à condição de instabilidade que vivia com sua família na República Dominicana, optou por migrar à procura de melhores condições de vida. Todavia, ao chegarem no Brasil depararam-se com a triste realidade que se mostra avessa às expectativas.

Giovani: E como que você imaginava que ia ser sua vida no Brasil, Makini?

Makini: Ah... (risos) eu imaginei que minha vida vai ser muito melhor, muito melhor, mas...

Giovani: Não foi bem assim?

Makini: É... não foi bem assim que eu pensei.

Giovani: Tá... mas ela foi melhor do que estava sendo no Haiti, quando você chegou? Ou ela piorou?

Makini: Pra mim... pra alguns Haitianos foi melhor... pra mim piorou.

Percebe-se, pela narrativa de Makini, a avaliação da nova realidade como inferior a realidade vivida pela mesma no Haiti. Ao chegar no país de acolhida, percebeu a dificuldade de ocupar uma vaga em um curso superior em universidades públicas, notou que aqui a educação privada, sobretudo no ramo da saúde, também

⁴⁴ Cabe ressaltar que grande parte dos entrevistados considera a possibilidade de realizar estudos no Brasil. Nos grupos focais, as razões atribuídas à migração foram a situação econômica e social do país, a falta de trabalho ("o desemprego é um problema sério no Haiti") e a insegurança. Eles se queixam da violência no Haiti, além das dificuldades para os filhos começarem a escola.

é tão cara quanto no Haiti e precisou trabalhar em uma área diferente daquela que ansiava. Esses fatores representam “o custo humano de aprendizado sofrido pelos haitianos, bem como a dura curva de adaptação cultural característica do processo migratório” (ZENI e FILIPPIM, 2014, p. 19) e são marcados pela frustração e descontentamento com a situação atual.

Migrar, no sentido da expressão popular, é uma “faca de dois gumes”, pois trata-se de uma decisão rigorosa que envolve uma alta expectativa por ser considerada uma grande possibilidade de transformação da vida humana, mas também um alto risco que não pode ser revertido ou modificado rapidamente, como pode ser observado no relato a seguir.

Quando entrei aqui eu pensava que depois de um ano eu podia voltar lá. Quando cheguei aqui eu vi que a coisa era bem diferente... o custo de passagem... e a mão de obra é bem pouco também. Agora, no mês de novembro, vou ter 5 anos aqui sem voltar. Isso que eu não pensava, eu não queria passar todo esse tempo, sem ver mãe, pai, filho, esposa... é bem complicado. A coisa mais difícil aqui é isso. (AYO, 2019).

A experiência migratória de Ayo reflete a quebra de expectativa a partir da nova realidade. De acordo com ele, seu plano era vir para o Brasil, estabelecer-se e voltar para o Haiti no prazo de um ano. Como avaliado por Ayo, o preço que se paga para o trabalhador que presta serviços no Brasil é baixo e o custo das coisas, como por exemplo, uma passagem de volta para o Haiti, é alto demais. Dessa forma, Ayo vê-se preso na imigração, pois não consegue instalar-se de forma digna e efetiva no Brasil, não tem condições de voltar para seu país e também não consegue trazer sua família para o novo país. Como resultado disso, tem-se a condição de ser humano em uma cultura diferente da sua, com escasso acesso ao lazer, condições precárias de trabalho, afastamento familiar e a convicção de ter tomado uma decisão quase que irreversível.

No entanto, quando perguntado sobre a saída da República Dominicana e acolhida no Brasil, mesmo no contexto de vulnerabilidade que vive, considera que não se arrepende de sua decisão. De acordo com ele, “eu estou vivendo e vou seguir vivendo aqui no Brasil. Eu acho que isso vai melhorar. Isso não vai ficar assim” (AYO, 2019). A fala de Ayo é marcada pela esperança de transformação de sua realidade no Brasil, por isso, acredita que a permanência no país é vantajosa. Considera-se que os desafios no país de acolhida geram aprendizado por aludir “à ideia de que

imigrantes e brasileiros vão descobrindo e vivendo conjuntamente o que significa essa inserção local e criando novas possibilidades e trajetórias. (PAULA, 2017, p. 61).

Nesse mesmo sentido, Makini, Ashia e Bomani relataram não se arrependem de ter saído do Haiti, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no país. Niara foi a única que reconheceu que houve arrependimento em algum momento de sua experiência migratória, como destacado abaixo.

Giovani: Você se arrepende, Niara? Se arrependeu de ter saído do Haiti?

Niara: Às vezes sim.

Giovani: É?

Niara: Uhum.

Giovani: Mas nesse momento, assim...

Niara: Tô tranquila agora.

Giovani: É? Mas você já se arrependeu?

Niara: Já.

Giovani: Porque você chegou aqui e acabou sendo pior do que lá?

Niara: Não...

Giovani: Não?

Niara: Não porque é pior, mas é saudade.

De modo geral, deixar o país de origem e ir a busca de novas oportunidades é um evento carregado de incertezas. Dito isto, é preciso ser resiliente e muito consciente de suas escolhas e riscos. Se o Estado brasileiro, assim como demais países de acolhida, oferecessem garantia de direitos aos imigrantes, muitos dos problemas seriam reduzidos. Porém, ao chegar no Brasil, os desafios vêm à tona causando, em muitos casos, frustração, instabilidade e saudade daqueles que ficaram.

6.2. Desafios enfrentados no processo migratório

Durante as entrevistas, ao abordar os processos emigratórios, ou seja, de saída do país de origem, os cinco entrevistados relataram não ter havido nenhuma dificuldade. Como descreve Ayo (2019), “a dificuldade é mais quando entra sem visto, tem que passar por vários países... as vezes tem país que não deixa passar... mas no meu caso isso não me estava acontecendo porque eu vim diretamente com o visto”. Do mesmo modo, Makini, Niara e Bomani atribuíram a ausência de adversidades no processo emigratório por estarem portando passaporte e visto em situação regular antes mesmo da chegada no Brasil. Porém, em contraste com o argumento dos

demais, Ashia, que veio para Brasil sem visto, também afirma que sua saída do Haiti não apresentou nenhum transtorno ou obstáculo.

Se por um lado a emigração é marcada pela tranquilidade, por outro, o processo de imigração, ou seja, de chegada e permanência no Brasil como país de acolhida, apresentou contratempos para os envolvidos. O desafio frisado em todas as entrevistas foi a falta de conhecimento do idioma. Para muitos, a migração foi responsável pelo primeiro contato com o idioma do Brasil, como é o caso de Makini que declarou que “eu nunca, quando eu estava lá no Haiti, eu nunca ouvi uma palavra em português. Nunca!” (MAKINI, 2019).

De acordo com Pellizari e Roque-Faria (2017, p. 175), “neste cenário, a dificuldade daqueles que aqui chegam e que não dominam o idioma acaba por limitar e aumentar as dificuldades” (PELLIZARI e ROQUE-FARIA, 2017, p. 175), ou seja, por não conseguirem comunicar-se devido ao desconhecimento da língua portuguesa do Brasil, haitianas e haitianos podem ser privados de muitas situações e direitos no novo território. “O direito é o lugar daqueles que dominam certa linguagem, o sistema de códigos de determinada sociedade, quem não possui linguagem, não possui código, não possui direitos” (SILVA, 2019, p. 117). Logo, a falta de conhecimento do idioma pode ocasionar o desconhecimento de direitos e, com isso, acarretar a não garantia de aplicação dos mesmos.

Entretanto, “outras tensões são observadas neste cenário, como o despreparo do brasileiro para falar um segundo idioma, dificultando a comunicação com os haitianos migrados” (ZENI e FILIPPIM, 2014, p. 19). Ou seja, a falta de cultura de aquisição de um segundo idioma para os brasileiros é visto, nessa análise, como inconveniente a imigrantes em busca de acolhimento no território brasileiro, como pode ser observado a seguir.

Bomani: Aí as pessoas estão falando com você e você não... não...

Giovani: Não entende?

Bomani: Não entende.

Giovani: Sim... e eles não falavam inglês?

Bomani: É... eu falo inglês lá, eu falo com eles... têm pessoas... aeroporto as pessoas falam inglês.

Giovani: Ah, sim... mas na rua é muito difícil, no Brasil, as pessoas falarem inglês.

Bomani: É difícil... é muito difícil.

Nota-se que o problema da língua não é somente devido aos haitianos não terem conhecimento do idioma falado no Brasil. Uma vez que muitos haitianos

também são fluentes em línguas como o inglês e o espanhol, além do francês e crioulo, as barreiras da comunicação seriam menores caso os brasileiros também compreendessem e falassem essas línguas.

Por fim, outro desafio enfrentado por haitianos que vivem no Brasil foi mencionado por Bomani. Por precisar matricular-se em cursos de língua portuguesa para estrangeiros e, além disso, apresentar uma constante necessidade de regularizar documentação, fazer cursos de aperfeiçoamento profissional e buscar outras oportunidades de estudo, Bomani (2019) mencionou em suas narrativas que está, com isso, arriscando seu emprego atual.

Entende-se que essa situação não é de exclusividade de Bomani. Muitos haitianos e haitianas têm seus empregos ameaçados por necessitarem ausentar-se do trabalho em alguns momentos. Entretanto, essa ausência gera no trabalhador migrante uma aflição e sentimento de instabilidade em relação ao emprego, uma vez que nem todos os empregadores compreendem as necessidades dos migrantes e as justificativas para atrasos e ausências.

A crise financeira provoca medo naqueles que atualmente possuem um trabalho formal, pois cresce no Brasil o índice de desemprego. Em pesquisa desenvolvida sobre saldos de admissões e demissões de haitianos no município de Cascavel/PR, é apontado “que nos anos de 2015 e 2016 o saldo total é negativo, ou seja, as demissões superaram as admissões” (MANICA, 2018, p. 98). Ao analisar a realidade maringaense, um estudo desenvolvido em 2016 revela que “36% dos haitianos estão desempregados, e 68% destes imigrantes que possuem emprego estão recebendo menos que o salário mínimo do estado do Paraná” (KOTSIFAS, 2016, p. 85).

Dessa forma, nota-se que, além do não pertencimento da cultura local – evidenciados pela cor da pele, idioma, endumentária, dentre outras características – as condições de vida, sobretudo de trabalho, assolam o imigrante haitiano que reside no Brasil e, por sua vez, no município de Maringá.

6.3. Acolhida e Inclusão de haitianas e haitianos em Maringá

Um fator determinante para a vivência migratória é a forma como se dá a acolhida no novo país. É possível que imigrantes haitianos sintam-se aceitos no Brasil,

porém, há relatos que exemplificam o contrário. Cuidar da qualidade dessas experiências é também um dever do Estado, todavia, na prática nem sempre isso ocorre.

A questão não é o simples acolhimento pelo país que recebe os imigrantes face ao direito humano direito fundamental, pois encontra-se em norma positivada fundamental de ir e vir – o que por si só já acarreta graves problemas estruturais com o crescimento inesperado da população local –, mas além de um pedaço de terra, um porto seguro, necessário se faz um olhar mais atento para as condições de vida que enfrentarão (SANTOS e MELO, 2016, p. 1825)

Examina-se através do trecho que a devida acolhida não se resume exclusivamente nas políticas migratórias de inclusão vigentes no momento. Isso significa que apenas conceder visto e autorizar a permanência de estrangeiros no Brasil não é sinônimo de acolhida, pois o acolhimento e a inclusão ocorrem a partir do momento que é possível identificar que haitianos e haitianas residentes das cidades brasileiras desfrutam de uma vida digna e de condições favoráveis para permanecer no país. Ao refletir sobre suas acolhidas, Bomani e Ashia fazem as seguintes análises:

Giovani: Você se sentiu acolhido no Brasil, Bomani? Você se sentiu bem recebido aqui no Brasil? Ou teve alguma coisa que você não gostou...

Bomani: Não... é tudo certo. Eu estou me sentindo bem. As pessoas são maravilhosas aqui, as pessoas querem conversar com os haitianos... até agora eu não vi preconceito, até agora.

Giovani: Que bom!

Bomani: Eu não, mas tem haitiano que já... mas eu não... até agora eu não vi isso aqui.

Giovani: Você conhece pessoas que já sofreram algum tipo de preconceito... que não foram bem acolhidas, bem recebidas?

Bomani: Eu estava assistindo na TV e eu vi no Rio de Janeiro um haitiano que estava sofrendo.

Giovani: Você se sentiu acolhida no Brasil? Você se sentiu tranquila... você sentiu que o Brasil foi um país que te recebeu bem?

Ashia: Para mim eu acho que sim porque eu não encontrei muita dificuldade, mas tem outra pessoa que não.

Giovani: Você conhece pessoas que não foram bem acolhidas?

Ashia: Eu conheço pessoas que não foram bem acolhidas que sofrem preconceito...

Como pode ser observado, no que tange às duas vivências migratórias, Bomani e Ashia consideram ter tido uma boa acolhida no Brasil. Em argumento, Bomani ainda faz um elogio aos brasileiros acerca da hospitalidade em relação aos haitianos. Todavia, ambos não negam a existência de preconceito e discriminação para com outros imigrantes de sua nacionalidade.

Em avaliação, Niara, Bomani, Ashia, Ayo e Makini consideraram ter uma boa recepção no Brasil. Todavia, consideraram ainda que o principal fator de segurança e tranquilidade era por já terem alguma pessoa de referência no Brasil no momento de sua chegada. “As pessoas migram através de “instituições” aparentemente “invisíveis”, formada por redes familiares ou pessoais, composta por atores e canais físicos ou apenas subjetivos, que influenciam e facilitam uma migração bem sucedida” (MARCELINO, 2016, p. 60), ou seja, a união dos novos imigrantes com familiares ou outras pessoas do mesmo país de origem no país de acolhida podem garantir mais confiança a todos, transformando a fragilidade em força, uma vez que não se veem sozinhos nesse processo.

Nos casos específicos dessa pesquisa, os cinco envolvidos relataram que já havia uma figura familiar no município de chegada como elencado na tabela a seguir.

Tabela 6 – Figuras familiares relevantes para o processo de acolhida no município de chegada	
Ator/atriz social	Grau de parentesco/relacionamento e quantidade de pessoas que já estavam no município na chegada dos atores/atrizes sociais desta pesquisa
Niara	Tio (1), Tia (1)
Bomani	Irmãos (4)
Ashia	Namorado (1)
Ayo	Irmão (1)
Makini	Primo (1)

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Como observado, cada um dos cinco imigrantes contou com apoio de pessoas conhecidas no processo de chegada no Brasil. Também foi investigada a ação de ONGs e instituições que pudessem ter prestado assistência para esses imigrantes, porém, de acordo com as narrativas, não houve tanta participação dessas organizações em seus processos migratórios. Todavia, é de conhecimento que quando homens e mulheres chegam sozinhos no Brasil, verifica-se que as associações possuem muita relevância na acolhida, assistência e inclusão desses migrantes.

De acordo com Ribeiro (2006, p. 159),

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para “dentro” novamente.

Abordar a temática da inclusão implica conceituar, mesmo que brevemente, a questão da exclusão. Ao migrar, percebe-se que muitas pessoas passam a ser excluídas da sociedade a qual se inserem. A partir disso, inicia-se um trabalho de inclusão e re-inserção social dessas pessoas por parte de ONGs e também, de uma forma muito efetiva, de Educadores Sociais ao redor do mundo, conforme pode ser percebido em pesquisas acadêmicas.

6.4. Perspectivas sobre educação no Haiti e no Brasil

Cada país possui sua própria cultura, sua economia, seu contexto social, dentre outras características. Nessa linha de pensamento, os sistemas educacionais também variam de país para país. Assim, ao pensar, por exemplo, a educação no Brasil, pode-se compreendê-la a partir das vivências e interesses dos brasileiros. Logo, pensar a educação no Haiti apresenta suas especificidades que serão abordadas nesse texto. De acordo com Charles (2015, p. 58), “o sistema educativo no Haiti se organiza nos seguintes níveis: pré-escolar, ensino fundamental, secundário e superior”, o que apresenta características iniciais bem próximas da organização educacional no Brasil.

Como já apresentado anteriormente, o Haiti é um país que foi colonizado pela França. Com isso, carrega o sistema educacional francês como uma referência. Isto não seria um problema se o Haiti apresentasse as mesmas condições que o território e sociedade francesa tem, o que não é verdade. Compreendendo mais de perto o sistema educacional do Haiti, nota-se que foi

divisé entre les systèmes d’enseignement de qualités dans les grands centres urbains avec des écoles leaders dites congréganistes, dont le contrôle de qualités est assuré par les missionnaires catholiques et d’autre part et quelques institutions privées. D’un autre côté les lycées et des écoles particuliers qui n’ont aucune structure adéquate pour faciliter un apprentissage de qualité⁴⁵ (PONGNON, 2017, p. 82)

O sistema educacional haitiano apresenta uma desigualdade articulada, ou seja, é intencional que uma parcela da população tenha acesso a uma educação de qualidade, enquanto outra parcela receba uma educação inferiorizada. Nesse sentido,

⁴⁵ Dividido entre sistemas de educação de qualidade em grandes centros urbanos com as chamadas escolas de líderes congregacionais, cujo controle de qualidade é fornecido por missionários católicos e por algumas instituições privadas. Por outro lado, tem-se as escolas secundárias e escolas privadas que não têm estrutura adequada para facilitar a aprendizagem de qualidade.

as escolas privadas surgem na tentativa de suprir a falta de comprometimento do Estado com a maior parte da população (PONGNON, 2017, p. 83).

Após a década de 1990, mesmo com reformas no ensino haitiano, os estudos apontam para a exclusão de mulheres e separação de classes, na qual a elite recebe uma educação, enquanto as classes mais pobres e rurais podem nem ter acesso à escola. Além disso, mesmo o Haiti sendo um país emancipado da França, e, mesmo a língua oficial do país seja o Crioulo, nas instituições de ensino só se comunica em língua francesa, o que acarreta em mais um fator de desigualdade no país, no qual os escolarizados falam francês, enquanto os não escolarizados falam crioulo, como se ainda fossem submissos ao país europeu.

Bomani: É, então, deixa eu te falar... na escola do Haiti, as aulas, os livros... no quadro tá escrito lá, é tudo em francês. É francês, mas não é todo mundo que pode falar francês. Se você não foi na escola, você não vai conseguir falar francês.

Giovani: Entendi... fala Crioulo, daí?

Bomani: Crioulo, que é a língua nossa... língua de mãe e pai.

Giovani: Uhum...

Bomani: Todo mundo pode falar em crioulo, mas nem todo mundo consegue falar francês. Tem que ir na escola...

Giovani: Os teus pais falam francês?

Bomani: Os meus pais, não. Só crioulo.

Giovani: Entendi.

Bomani: Mas meus pais não falam francês, mas os filhos deles falam francês (risos).

Conclui-se que o sistema educacional haitiano passou por diversas transformações, porém continuou sendo desigual. “La fonction de l'école est de reproduire les inégalités sociales, l'école haïtienne est la reproduction de valeurs partagées par une classe dominante sur le choix de la politique éducatif dont la marque sera française, sa culture et sa langue⁴⁶” (PONGNON, 2017, p. 95). Isto significa que a desigualdade no Haiti é planejada e a escola participa de uma forma efetiva nisso, uma vez que a elite nega as origens do Haiti africano e baseia-se exclusivamente na noção eurocêntrica.

Em comparação com os sistemas educacionais, rotina escolar e postura dos professores no Haiti e Brasil, foi possível identificar como os cinco entrevistados avaliam a educação nos dois países.

⁴⁶ A função da escola é reproduzir as desigualdades sociais; a escola haitiana é a reprodução de valores compartilhados por uma classe dominante na escolha da política educacional, cuja marca será francesa, sua cultura e seu idioma.

Makini: Lá no Haiti a educação é muito bom. Muito muito bom. A diferença de lá e aqui, no Brasil e Haiti, eu vi, pra mim, eu vi que lá no Haiti os alunos estudam mais...

Faz bastante teoria e prática também.

Giovani: Lá no Haiti faz prática?

Makini: Mais teoria... faz! Mas é mais teoria.

Giovani: E aqui no Brasil o que você percebeu?

Makini: Ah, por exemplo, pra mim, lá no Haiti... mas a prova que eu fiz, prova da UEM, é igual prova do Haiti, pra entrar na faculdade pública.

Giovani: Tá...

Makini: Aí, na aula pra escola tem uma diferença porque eu vi lá na prova que eu estudei no técnico, você pode... como fala... você tem um caderno e você pode olhar no caderno para responder. Lá no Haiti, não! Você não pode usar nem livro, nem caderno. Só a cabeça.

Giovani: Na prova só a memória?

Makini: Só memória. Você estuda... se você não estuda, você vai tirar nota zero.

As narrativas de Makini descrevem o ensino no Haiti como rígido, enquanto no Brasil apresenta-se de forma mais flexível. A comparação feita pela haitiana é no contexto de avaliação escolar, quando lembra que no país de origem precisava estudar para fazer a prova e no país de acolhida, a partir das experiências que teve em um curso técnico, utilizava de consultas no material de apoio para desenvolver a avaliação. Questiona-se aqui qual é o tipo de educação que está sendo oferecido a haitianos no Brasil, uma vez que nem todas as avaliações aplicadas em escolas brasileiras contam com consultas em sua resolução.

Imigrantes também são merecedores de participar de práticas pedagógicas mais críticas, isso não pode ser ignorado. Para isso, a participação da comunidade escolar na inclusão de haitianos e haitianas nas instituições de ensino contribuem no processo de aprendizagem e adaptação à nova realidade educacional. Uma das principais figuras que pode acolher é o professor.

O educador que considera a educação como formação integral do ser e não como um treinamento, tem que ser coerente com a maneira de falar com seus alunos: não de cima para baixo, impositivamente, como se fosse dono de uma verdade a ser transmitida para os outros, mas falar com escutá-los paciente e criticamente. (ARROYO, 2009, p. 55).

A relação professor-aluno precisa ser colaborativa, respeitosa e também composta por afeto. Um professor não pode considerar a aprendizagem efetiva de seu aluno se não leva em conta o tempo necessário para que esse aluno aprenda, se não há uma comunicação colaborativa e se não há confiança. Cabe ao professor o [...] “cultivo da sensibilidade e paciência pedagógica para esperar os tempos do aprender”. (ARROYO, 2009, p. 29).

As haitianas e os haitianos entrevistados que tiveram acesso à educação formal no Brasil (como a inserção na universidade e/ou em escolas para concluir o ensino médio), elegem o Haiti como um país que se dedica ao ensino da teoria, enquanto o Brasil promove mais práticas.

De acordo com Ayo, “lá no Haiti tudo que é aprendido tem que ser decorado. Aqui eu vi que é mais prático” (AYO, 2019). Outra avaliação favorável para a educação brasileira foi feita para a educação infantil. As três haitianas entrevistadas possuem filhos matriculados em escolas municipais de Maringá e, quando perguntadas sobre as escolas de seus filhos, tem-se uma resposta positiva. Ao ser perguntada sobre a preferência de país para educação de seu filho, Ashia defende que prefere o Brasil. “Eu prefiro aqui porque lá no Haiti o governo não investe na educação, né? Não investe daí tem que pagar. Daí aqui é melhor” (ASHIA, 2019).

Na análise de Niara, é introduzido o conceito de educação em diversos espaços. Em sua perspectiva da educação no Brasil, vemos que:

Aqui é muito diferente, sabe? Diferente porque você (professor) ama de verdade o que você faz, você me deu seu tempo, você não tem pressa pra finalizar, mas se eu for na escola de verdade eles vão ter pressa pra acabar com o livro, entendeu? E minha amiguinha (professora de português) me deu o tempo dela também, o apoio, dizia “você pode falar isso, você não pode falar isso”. Depois, na escola eu fiz um curso técnico. Foi legal, mas eu não tinha um professor de verdade que me ensinava. Eu ia e colocava meu fone e trabalhava sozinha no computador. Só se eu tivesse alguma coisa pra falar eu entrava lá na administração e pedia pra uma pessoa e ela vinha me ensinava e acabava. (NIARA, 2018).

O afeto e a estima pela profissão são pontos elencados como diferentes entre a educação haitiana e brasileira. Os referenciais de professor no Brasil foram refletidos a partir de dois casos de educação em espaços não escolares, pois o único contato com um ensino mais formal foi desenvolvido a partir de uma instituição de ensino à distância, na qual a aluna via-se sozinha frente à sua formação. De acordo com Freire (1989), “a luta do educador é caminhar com o aluno no sentido de ajudá-lo a tornar-se efetivo, integrante e transformador, através de uma convivência participativa e questionadora” (FREIRE, 1989, p. 15). Demonstrar apoio é fundamental para a aprendizagem, seja em espaços escolares ou não escolares.

Um ponto que chama a atenção é a característica de gratidão que a aluna tem em relação ao tempo cedido por seus professores. Essa qualidade é o que distingue esses professores daqueles que trabalham em instituições escolares, defendida pela aluna como “escolas de verdade”. Há uma observação de que esses professores dos

espaços não escolares são mais sociais e mais preocupados com o desenvolvimento individual dos alunos, enquanto que os professores vinculados às instituições escolares estão mais preocupados em cumprir o material didático.

Por fim, além de distinguir as formas de educação, a aluna faz menção à professora de português como sua “amiguinha” enquanto que, no mesmo trecho, faz referência aos “professores de verdade”. Essa separação tem origem na forma de ensino, relacionamento entre professor-aluno e também espaço físico no qual as aulas são praticadas. Admite-se que o ensino não formal é mais efetivo por atender às necessidades mais emergentes e mais pessoais, enquanto o ensino formal atende a um conteúdo programático sem olhar a quem se destina. Porém, supõe que o ensino não formal é temporário, flexível e não tem valor documental, dessa forma, a busca por educação em instituições ainda é priorizada por haitianos e haitianas que residem no Brasil.

Ao falar sobre sua relação com a escola e os professores, e também sobre a educação no Haiti, ela anuncia que

Na verdade, eu amo a escola e os professores também, mas é difícil, amigo. Eles querem você interessado na escola, na atividade, se você não quer estudar eles te batem. Não é fácil não. Na faculdade não é assim, mas eles pedem pra vir com parente as vezes na reunião. Eles pedem pra conhecer o seu parente. Não pode sair qualquer hora que quiser, não pode vir com o que quiser, por exemplo um *shorts*. E eles não querem os homens com cabelo de trança. Bastante coisas, mas é legal. Tem que ir com a *forma* pra ir pra escola. Não pode perder aula. Se perder vai ter punição. Se o curso acaba com 4 horas, você vai ficar até 6 horas. Você vai ter uma hora e meia pra ler o livro e depois pra fazer resumo. É difícil... (NIARA, 2018).

O apreço pela escola é demonstrado logo no início de sua fala, quando é posta a consideração do espaço escolar e também dos professores. Porém, Niara faz menções às dificuldades enfrentadas no ensino haitiano, como, por exemplo, o rigor autoritário dos professores, que permite inclusive agressões físicas justificadas pelo objetivo de fazer o aluno focar nos estudos na educação básica. Outra informação de destaque é a aproximação da família, até mesmo nas instituições de ensino superior. Ou seja, as famílias haitianas continuam responsáveis por seus filhos nos espaços universitários, o que implica a baixa autonomia desses jovens e adultos. A rotina de um aluno de graduação é apresentada como regrada na fala da aluna. Percebe-se uma conduta específica esperada pelos estudantes de graduação, que vai desde a indumentária, cuidados com higiene e estética pessoal, além da rigidez com a frequência e pontualidade.

Em descrição dessas práticas no contexto haitiano, tem-se o seguinte dado:

Ayo: Aqui vi que o professor é amigo do aluno. Lá isso é muito restrito.

Giovani: Lá no Haiti não tem muita proximidade?

Ayo: Não.

Giovani: O professor é mais separado?

Ayo: É mais separado, exato. Mas que, não sei a forma que está fazendo agora se está melhorando, mas no tempo antigo era assim.

Giovani: Entendi. E, por exemplo, os professores do Haiti... me falaram já que eles são muito rígidos, assim... que por exemplo, eles chegam até a bater no aluno.

Ayo: Exatamente... isso chegou a acontecer. Tanto é que o ministério da educação está falando que isso não pode fazer mais, mas isso ainda está acontecendo na escola.

Giovani: Entendi. Então a política do país diz que isso não pode mais acontecer?

Ayo: Não pode.

Giovani: Entendi. Mas ainda assim os professores ainda fazem, porque é um costume do professor?

Ayo: Exatamente, por exemplo, em 2014 eu estive lá...

Giovani: No Haiti ou na República Dominicana?

Ayo: No Haiti. E me enviaram um convite para uma reunião dos pais e quando eu cheguei o diretor tinha uma coisa desse tamanho assim...

Giovani: O que que ele tinha? Uma vara?

Ayo: Sim, para bater. Não esconde... todo mundo ali via.

A postura dos professores é outro ponto que precisa ser investigado na educação haitiana. O perfil dos professores apresenta-se de forma rígida, tradicional e punitiva.

O uso do chicote cria problema sério no sistema educativo haitiano. Quando isso não é para lembrar o aluno a disciplina da escola, uma lição esquecida, é para aprender a ler ou pelas lições não sabidas. Prática de batida na escola no Haiti, que também é objeto de debate, foi de fato proibido pelo Ministério da Educação Nacional. Mas falta de acompanhamento, os professores continuam a fazê-lo sem problema (CHARLES, 2015, p. 82).

Como pode ser percebido, a punição violenta é frequente nos professores do Haiti, ainda que essa seja uma prática hoje proibida por lei no país. Entretanto, é comumente aceita pelos familiares e alunos que compreendem a prática como positiva para prender a atenção dos alunos aos conteúdos e garantir que as lições sejam feitas e, com isso, aprender os conhecimentos ofertados.

Na defesa de uma postura contrária a que é desenvolvida por professores haitianos, pontua-se uma definição de Freire (2013), que assume a educação de forma humanista, ou seja, como uma forma de libertação dos padrões opressores. Para Freire (2013),

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo

da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2013, p. 57).

Ao fundar o conceito de pedagogia do oprimido, Freire (2013) supõe a saída da condição de oprimido a partir de práticas educacionais de cunho dialógico, crítico e humanista. Para isso, é necessário que a própria instituição de ensino, assim como as práticas docentes, auxilie no processo de libertação ao exercitarem o que Freire chamou de leitura do mundo. Nota-se que as narrativas e teorias sobre as práticas educacionais em território haitiano valorizam somente a leitura da palavra e apresentam currículos pautados na lógica capitalista, na qual a educação não passa de meras reproduções de conceitos.

Nessa abordagem, amplia-se aqui, o debate fundamentado por Freire para a leitura do mundo e, através disso, a compreensão dos alunos sobre quem é opressor e quem é oprimido na sociedade. A partir disso, de forma crítica e consciente, pode-se assistir a realidade transformada. Entretanto, os processos não findam dessa forma. Ao ser conquistada uma condição libertadora, Freire defende a educação como manutenção da nova realidade.

Para além disso, é possível identificar em Freire outros argumentos pertinentes à prática docente, como, por exemplo, quando anuncia que “a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 1997, p. 39). Ou seja, nas relações pedagógicas, lida-se comumente com os diferentes, porque em nosso meio social assim também o é. Ser tolerante e possibilitar respeito e empatia com o outro é um ponto imprescindível da identidade do professor. Ou seja, identificar o tempo do aluno aprender, assim como utilizar métodos menos rígidos e violentos, contribuem para um ensino mais humanitário e que, ainda assim, possa garantir conhecimentos.

Nas análises anteriores pode-se perceber o incômodo de migrantes haitianos em relação ao trabalho, aos desafios encontrados no Brasil, dentre outros fatores que não atingiram a expectativa. Todavia, a inclusão na escola, sobretudo na educação básica, é um motivo que tem sido apreciado pelas famílias haitianas que têm seus filhos matriculados em Maringá. Mesmo que ainda seja necessário avançar em diversos setores para a garantia de direitos, pode-se afirmar que o direito à educação das crianças migrantes está sendo cumprido por parte da prefeitura, comunidade escolar e famílias.

Se por um lado os participantes defendem que o ensino no Haiti é melhor por ser mais rigoroso e fazer com que as pessoas aprendam mais, por outro lado admitem que a educação no Brasil é mais inclusiva e garantida de forma gratuita a todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam limitações como pode ser observado no diálogo a seguir.

Giovani: Tem alguma coisa do Brasil que você gostou que não tinha no Haiti, Niara?

Niara: Do Brasil que eu gosto que não tinha... eu tenho!

Giovani: O que?

Niara: As crianças, as pessoas que estão grávidas, as meninas não param de estudar. Lá na minha terra, se tem grávida, não pode continuar estudar...

Giovani: Pode explicar de outra forma?

Niara: Se você é menina pequena e você tá grávida, você vai parar de estudar pra ficar... pra cuidar do teu filho.

Giovani: Ah, entendi. E aqui, não. Aqui vai continuar estudando?

Niara: Aqui continua estudando.

Giovani: E você gostou disso?

Niara: Eu gosto disso.

Atualmente, as instituições de ensino no Brasil garantem educação para grávidas e outras causas que necessitem do afastamento do aluno por algum tempo. Ao ser perguntada sobre algo que não existia no Haiti, mas que no Brasil faz parte da realidade, Niara rapidamente citou a questão que, no Brasil, as grávidas podem seguir os estudos, enquanto no Haiti são excluídas.

De acordo com a legislação brasileira, “a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares” (BRASIL, 1975). Além do afastamento, a Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, prevê o direito da aluna gestante realizar exames finais e, com isso, não precisa interromper os estudos, mesmo em período de gestação e pós-parto. Mesmo que a educação brasileira seja facilmente criticada por diversos fatores, é notável que se destaca de outros países e culturas pela acessibilidade e inclusão garantida por lei e mantida em muitos casos.

6.5. Educação social no combate a violação de direitos e promoção da inclusão

Mesmo que o Brasil demonstre-se como um país acolhedor e inclusivo, ainda existem muitas barreiras a ser superadas no campo da inserção de migrantes haitianos. Durante as entrevistas, foi possível encontrar muitas falas que evidenciam

violação de direitos. Nesta última seção, o foco está em abordar os principais direitos violados encontrados nas narrativas dos haitianos e haitianas. Para tal, promove-se um diálogo com o referencial teórico da Educação Social, concluindo que esta poderia ser uma possibilitadora da manutenção dos direitos já garantidos e conquista de novos direitos em território brasileiro.

Ao migrar do Haiti para o Brasil, homens e mulheres precisam lidar com um alto volume de burocracias para regularizarem-se e, com isso, estarem de acordo com as leis do novo país. No entanto, devido à dificuldade com a língua (apontada em todas as narrativas como um empecilho na chegada ao Brasil) e desconhecimento de setores, editais, endereços, assim como outras fontes de oportunidades, não conseguem acesso à formação. Além disso, até mesmo quando se tem acesso à informação, sozinhos raramente conseguem lidar com toda a burocracia exigida no Brasil.

Ao ter oportunidade de matrícula em um curso superior na Universidade Estadual de Maringá, Ayo, Ashia e Bomani precisaram de auxílio de um brasileiro na efetivação de suas inscrições e, posteriormente, na matrícula. Como avalia Ayo (2019), “se eu não conseguisse ajuda de você, poderia dar tudo o que tinha que fazer e não conseguia, nós não conseguimos fazer. É bem complicado, sem ajuda de ninguém nós não podemos fazer. É complicado para nós”. Ou seja, de acordo com o migrante haitiano, mesmo apresentando todos os documentos e compondo parte do perfil exigido para a ocupação das vagas, sem ajuda, não conseguiria efetivar sua matrícula por conta dos processos burocratizados, com prazos curtos e por ser estrangeiro no Brasil. Inicia-se, então, uma abordagem teórica para demonstrar a relevância que a presença ativa e militante de educadores sociais podem ter na garantia de direitos e na inclusão de migrantes haitianos no Brasil.

Quando se pensa na migração haitiana para o Brasil, um dos principais direitos violados é a questão do preconceito racial e para com estrangeiros. A partir da narrativa de Niara, pode-se observar a percepção de haitianos em relação a isso.

Giovani: Você é respeitada no Brasil?

Niara: Então... as vezes sim, as vezes não, porque tem gente que não respeita porque eu sou preta.

Giovani: Uhum.... Mas você acha que é por causa da cor?

Niara: Eu acho.

Giovani: Não é porque você é estrangeira?

Niara: Isso também.

Ao encontrar diversos relatos de racismo e xenofobia na mídia, em trabalhos acadêmicos e nas narrativas dos migrantes haitianos, faz-se necessário criar estratégias críticas com a finalidade de extinguir essa prática e promover justiça social no Brasil. Para isso, o trabalho político dos educadores sociais contribui para a denúncia e conscientização acerca do preconceito. Amparado pelos ideais freireanos, entende-se que “a política é uma condição fundamental para que o ser humano possa vir a promover sua consciência sobre a realidade, a criticidade sobre seu contexto e assim contribuir no processo da transformação social (NATALI, SOUZA e MÜLLER, 2013, p. 5). Dessa forma, a atuação profissional de educadores sociais com formação política poderia resultar em transformação da realidade.

Outro exemplo de violação de direitos de migrantes haitianos no Brasil é a questão do trabalho, como pode ser analisada na fala de Makini.

Giovani: E, por exemplo, no teu trabalho, você acha que tem diferença por ser haitiana, por ser imigrante?

Makini: Ah, mais ou menos... um pouco.

Giovani: Eles acabam cobrando mais?

Makini: É...

Giovani: (Risos) tá.

Makini: Ah, porque eu já ouvi, tem haitiano que fala, no serviço dele, que pedem pros haitianos trabalharem mais, mais que os brasileiros.

Giovani: Uhum... e não ganham mais?

Makini: Não ganham mais! Até ganham menos.

Na fala de Makini, observa-se a distinção que é feita entre haitianos e brasileiros no ambiente de trabalho. Para além disso, ao ampliar essa discussão, sabe-se que, no Brasil, os haitianos estão ocupando cargos inferiores à sua formação no Haiti e, conforme apresentou o estudo de Rosseto (2018, p. 101), exercem trabalhos que “demandam maior mão de obra e que, muitas vezes, por parte do empregador significa menor custo”. Com isso, muito se fala de uma analogia a escravidão ao encontrar diversas denúncias de trabalho irregular no Brasil, por conta do desconhecimento dos migrantes haitianos em relação às leis brasileiras e também por necessitarem do dinheiro para sua sobrevivência.

O não cumprimento das leis trabalhistas no Brasil é crime e viola os direitos do trabalhador, por isso, associações cumprem um importante papel na vigilância e acompanhamento da condição de trabalho de migrantes haitianos empregados em território brasileiro. Um exemplo de acompanhamento prestado nesse sentido pode ser conferido em Gomes (2016), a qual cita palestras com questões trabalhistas em

um curso de língua portuguesa para imigrantes no município de Maringá-PR. De acordo com a autora,

Foram reproduzidas cartilhas para os migrantes trabalhadores haitianos em Maringá. Essa cartilha tem o objetivo de orientar os migrantes sobre a legislação trabalhista, como, seus direitos e os seus deveres de trabalhador, orientar como o trabalhador estrangeiro deve proceder para obter a carteira de trabalho, sobre contrato de experiência e um conjunto de benefícios que o migrante haitiano tem, como qualquer brasileiro (GOMES, 2016, p. 6-7).

O uso das cartilhas faz lembrar o método de alfabetização de Paulo Freire que, além de promover um ensino da leitura da palavra, também se preocupava com a leitura do mundo. No que tange a questão do trabalho de migrantes no Brasil, tem-se o seguinte cenário: de um lado migrantes vulneráveis que necessitam de trabalho para sua sobrevivência e com desconhecimento da língua e/ou de leis nacionais do país de acolhida; de outro lado tem-se empregadores preocupados com a lógica capital e empregando de forma ilegal esses migrantes por ser benéfico para os lucros da empresa e, em muitos casos, ainda servir de *marketing* de cunho social e moral por tratar-se de uma empresa que abre suas portas para migrantes no Brasil.

Ainda sobre a questão do trabalho, Bomani, quando perguntado sobre suas novas expectativas no Brasil e projeções para o futuro, responde que gostaria de ocupar um cargo de liderança na empresa a qual exerce cargo de chão de fábrica. De acordo com o haitiano, “aqui no Paraná não tem muito haitiano que é chefe... os haitianos sempre tem que fazer outro serviço” (BOMANI, 2019). Reduzir homens e mulheres haitianas apenas à condição de trabalhadores desqualificados é uma triste realidade que precisa ser modificada. Nesse sentido, o exercício de Educadores Sociais, assim como a atuação de projetos como o exemplificado acima, dá esperanças para a conscientização da classe trabalhadora migrante em relação aos seus direitos e projetos de vida, não aceitando somente a condição atual, mas trabalhando para conquistas de novos cargos, posições e protagonismos.

De acordo com Almeida (2017, p. 42), “imigrantes em condições precárias de trabalho quase nunca têm momentos de lazer e descontração, porque a rotina produtiva é intensa e as preocupações são muitas [...] Diante disso, eles têm direitos, mas não são considerados cidadãos”. Devido à rotina de trabalho, muitos migrantes não têm ânimo para buscar novas atividades e/ou ter momentos de lazer e cultura na cidade onde residem. A ausência de participação em eventos públicos ou fechados,

shoppings, parques, teatros, dentre outros locais, provocam invisibilidade de migrantes haitianos no Brasil.

Durante a entrevista de Ashia, a partir da pergunta “Tem alguma cultura ou tradição no Brasil que não tinha no Haiti e você gostou?”, foi registrada a seguinte fala: “Eu acho que não, porque eu não participo de muita coisa aqui” (ASHIA, 2019). Entende-se aqui a não participação social na cidade como um direito violado. De modo geral, a vida de migrantes haitianos no Brasil resume-se em trabalho e estudo, mas, principalmente, a primeira citada e, quando há socialização, ocorre, majoritariamente, em grupos de nacionalidade haitiana, ou seja, entre iguais. Dessa forma, não há tanta interação social com brasileiros em ambientes que não sejam o trabalho e a escola, o que impede, muitas vezes, de conhecerem e vivenciarem locais e culturas próprias do Brasil.

A participação é um princípio que deve ser tratado com atenção quanto a sua garantia. De forma alguma deve ser manipulado ou mascarado, e o sujeito educador deve ter muito zelo para garantir a efetiva participação das crianças e adolescentes em processos institucionais, legais, políticos, sociais de forma geral, que tenham relação com suas vidas. (SOUZA e MÜLLER, 2009, p. 3210)

Apresenta-se mais uma forma de atuação válida de educadores sociais que poderia ser desenvolvida na redução dos direitos violados desses migrantes haitianos no Brasil. Incluir devidamente é um papel do Estado que está sendo falho nesse sentido. Aqui, valoriza-se o trabalho de ONGs e associações que lutam pela integração, todavia, ainda há muito a avançar no sentido da participação enquanto sujeitos de direitos na sociedade atual. A Educação Social, nesse sentido, teria conhecimento e estratégias de incluir de forma mais efetiva haitianos na cultura brasileira, assim como expor, a partir da emancipação haitiana no Brasil, a cultura do Haiti para os próprios brasileiros.

Em respeito à expressão dos entrevistados em suas narrativas, durante as entrevistas sempre foi ofertado espaço para que pudessem fazer colocações sem um tema pré-determinado pelo pesquisador. Por conta disso, uma das narrativas surpreendentemente apresentou argumentos válidos para a reflexão acerca da realidade que migrantes haitianos presenciam no Brasil.

Giovani: Ayo, tem mais alguma coisa que você queira considerar, que você queria falar?

Ayo: Bom... as vezes aqui eu acho que o Brasil está oferecendo muita coisa. Por falta de conhecimento nós estamos perdendo tudo isso. E por isso eu sempre queria, eu quero participar onde que tenha organizações, eu queria

participar e aí eu vou ter conhecimento e vou poder ajudar os outros também. Tem muitas pessoas que precisam, mas não sabem onde que podem bater à porta.

De acordo com Ayo, existem muitas oportunidades no Brasil para haitianos, porém, por falta de informação, conhecimento e tempo, estão perdendo oportunidades de participar mais ativamente na sociedade. Outro ponto a ser discutido é que, no Brasil, muitas pessoas e instituições procuram haitianos com o objetivo de ajudá-los e prestar assistência, porém, ninguém os procura para ajudar outras pessoas. Em outras palavras, é como se migrantes haitianos estivessem limitados à condição de vulnerabilidade, em uma condição inferior e que, devido a isso, precisam sempre receber auxílio e viver dentro do círculo assistencialista. De modo geral, é ignorado o conhecimento que essas pessoas possuem e, por isso e outros preconceitos, a esses migrantes nunca é solicitado ajuda, conselho, participação ativa. Nesse sentido, mais uma vez, é fortalecido o argumento em defesa da Educação Social na integração de haitianas e haitianos no Brasil, garantindo emancipação para que possam, além de usufruírem de seus direitos garantidos, serem, de fato, cidadãos.

7. CONCLUSÕES



Foto 7: Colegas de sala, Arcahaie – Haiti. Brunno Covello, 2017

*O fim das coisas
é não ter fim.*
Giovani Giroto

Com a mesma expressão de felicidade, orgulho e satisfação que foram captadas na fotografia, encontro-me ao encerrar esta dissertação. Nota-se a presença de duas estudantes unidas, assim como o pesquisador, a orientadora e os pesquisados estiveram no decorrer desta investigação. As meninas haitianas na foto fazem-me lembrar a postura de duas atrizes que, após findar um espetáculo, olham para seu público antes de reverenciá-los.

Com esta veemência, apresentam-se aqui as conclusões desta pesquisa que teve como objetivo investigar as narrativas de imigrantes haitianas e haitianos do município de Maringá-PR sobre educação, acolhida e inclusão. Para tal, objetivou-se também, analisar a produção acadêmica sobre a educação para haitianos no Brasil; compreender a realidade e contexto histórico haitiano e as motivações da diáspora; discutir a importância da Educação Social na acolhida e garantia de direitos para

haitianas e haitianos migrantes; assim como as políticas públicas e inclusão em escolas e universidades do Brasil.

A revisão de literatura constituiu uma etapa importante para este estudo, pois, através da leitura e análise dos trabalhos, foi possível conhecer ainda mais sobre as temáticas propostas nesta dissertação. Foram abordados trabalhos que discutissem a legislação migratória, a questão do acolhimento, inclusão, educação e narrativas de migrantes haitianos em território brasileiro. Todavia, a ênfase foi no exame da produção acadêmica que trazia abordagens relacionadas à inclusão na educação básica e superior. Além disso, também foi dada atenção para a análise de pesquisas que tiveram como proposta o estudo dos atendimentos de ONGs e associações para a comunidade migrante no Brasil.

Percebeu-se nos trabalhos que o Estado brasileiro, a partir de 2010, devido à instabilidade do Haiti em diversos sentidos, atuou na acolhida humanitária dos migrantes haitianos. Nesse sentido, além de muitos outros direitos, o acesso à escola é legalmente garantido a todos que chegam do Haiti. Entretanto, as pesquisas apontam que a burocracia e o desconhecimento do idioma brasileiro impedem, em muitos momentos, esse direito garantido. Outro fator que apareceu em muitos trabalhos analisados é a relevância das ONGs e associações na acolhida e garantia de direitos dos migrantes.

Em relação à inclusão na educação básica e superior, foram considerados trabalhos que abordavam casos específicos e isolados no Brasil. Mesmo que alguns trabalhos apresentavam críticas à instituição escolar, a maioria deles refletia sobre práticas positivas de acolhimento e inclusão em escolas e universidades brasileiras. A partir dos trabalhos, conclui-se que os acolhimentos favoráveis deram-se por esforço da comunidade formada por professores, instituição educacional e família. Outra conclusão que se tira disso é que, devido à complexidade das condições que migrantes haitianos enfrentam, devido à baixa produção acadêmica e devido aos casos divulgados não apresentarem a mesma abordagem, fica difícil constatar se há ou não devido acolhimento e inclusão de migrantes haitianos em instituições educacionais brasileiras.

A compreensão desta dissertação exigiu que, primeiro, se fizesse claro o contexto histórico do Haiti, a condição de vida das pessoas que lá vivem, os motivos para migrar e as políticas de acolhida que fazem do Brasil um país procurado pelos haitianos.

O Haiti é um país caribenho que, desde seu processo de colonização e até mesmo após a independência, vem sofrendo com governos ditadores, corruptos e que provocaram a desigualdade no país. Além disso, em 2010, o país foi abalado por um terremoto que marcou a história devido ao grande número de vítimas e destroços próximo da capital do país.

A partir disso, o governo brasileiro passou a ser um dos principais países a acolher haitianos. Devido ao Estado ser ausente em muitos aspectos da acolhida, ONGs, igrejas, associações, escolas, universidades, entre outras instituições, foram importantes para a garantia de direitos básicos – inclusive os relacionados à educação – a homens e mulheres em vulnerabilidade que chegavam do Haiti.

O Brasil é avaliado por ser receptivo, porém não dá suporte para todos os que estão migrando para o país. Com isso, percebe-se que criar políticas que garantam a permanência em território brasileiro não é suficiente perante a difícil realidade enfrentada por esses migrantes. Nesse sentido, é preciso denunciar procedimentos não efetivos do Estado e anunciar práticas de ONGs desenvolvidas em prol dos migrantes. Para além disso, sugere-se que a Educação Social seja considerada por compreender sua preocupação política e emancipatória que poderia ser viabilizada para migrantes no Brasil.

Os meios de ação do ACNUR, Cáritas Brasileira, Missão Paz, ABUNA e AERM refletem positivamente na sociedade. Durante a pesquisa sobre a atuação dessas instituições, e através de todas as menções feitas em produções acadêmicas, foi observado que todas possuem uma preocupação com a garantia dos direitos de migrantes no Brasil e, com isso, cumprem uma função social que, a priori, é do poder público.

Nota-se também que, mesmo havendo proximidade entre os valores e atuação das instituições com a prática da Educação Social, não se trata da mesma coisa. Uma vez que, de modo geral, o trabalho das ONGs conta com o trabalho voluntário e, em alguns casos, são admitidos como assistencialistas, não conflui com o trabalho previsto para os educadores sociais. Sugere-se, com este estudo, a aproximação das ONGs com a teoria da Educação Social para que possam tanto fazer vigorar e auxiliar na profissionalização dos educadores sociais quanto garantir melhores condições de vida para migrantes em território brasileiro.

A partir das narrativas dos migrantes entrevistados, conclui-se que a migração haitiana para o Brasil é marcada pela expectativa de melhoria de condição de vida e

não alcance da mesma devido à dura realidade no Estado brasileiro. Enquanto a saída do Haiti é apontada de forma tranquila, a chegada no Brasil é marcada pela limitação de comunicação, preconceito e dificuldades de acesso em relação à educação superior e trabalho.

Também foram consideradas a comparação entre a educação do Haiti e Brasil, evidenciando que os professores de escolas e universidades no país de origem ofertam ensino mais rígido, enquanto nos espaços de formação do Brasil acolhem de forma mais afetiva. Acerca da qualidade do ensino, os entrevistados contam que consideram que, no Haiti, os alunos aprendem mais do que no Brasil, todavia, aquelas que possuem filhos matriculados em escolas brasileiras consideram preferível a formação no Brasil a do Haiti, principalmente devido ao ensino ser gratuito.

Por fim, as conclusões dessa pesquisa são que muitos direitos são violados aos migrantes haitianos no Brasil. Quando se pensa em direitos dos migrantes, involuntariamente se pensa em educação, saúde, trabalho e segurança. Entretanto, esta análise amplia o debate dos direitos para a participação social e protagonismo de migrantes haitianos em cidades brasileiras. A partir das narrativas, é conclusivo que migrantes haitianos ocupam espaços de invisibilidade no Brasil. Nessa perspectiva, defende-se novamente os estudos das narrativas dos migrantes e da atuação da Educação Social nesta área, para uma vida digna e cidadania efetiva de haitianos no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AL GHOUGH, Nurdin Abdennour; ROMÁN, Cristóbal Ruiz. Educación Social e inmigración: educarnos com el desconocido. In: MINGUEZ, C. **La educación social: discurso, práctica y profesión**. Dykinson: Madrid, 2005.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus ; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. In: **Periplos** Revista de investigación sobre migraciones, Vol 01, nº 01. p. 184-197. 2017.
- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. **Haitianos no Brasil e sua relação com a comunicação, o consumo e o trabalho**. São Paulo: Paulus, 2017.
- ARAÚJO, Dina Santos. **Mobilidade haitiana: análise do contexto brasileiro e seus desdobramentos**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. 118 p. 2018.
- ARROYO, Miguel, G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- AYDOS, Mariana; BAENINGER, Rosana; DOMINGUEZ, Juliana Arantes. Condições de Vida da População Refugiada no Brasil: trajetórias migratórias e arranjos familiares. In: **Anais do III Congresso da Associação Latino Americana de População**. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1416/artigo_sobre_refugiados_2008_mrj.pdf Acesso em 21 jun. 2019.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARROS, Carolyne Reis. ROSA, Débora Diana da. GEORGE, Phanel. Processos de participação e organização política de haitianos no Brasil: Experiências e desafios da Kore Ayisyen (Associação dos haitianos de Contagem/MG). In: **Seminário Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas**. São Paulo, 2016.
- BAULI, Régis Alan. **Educador Social no Brasil: Profissionalização e normatização**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 316. 2018.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; DANGIÓ, Gabriel Vinícius. Vozes do programa emergencial Pró-Haiti: narrativas de racialização do “ser haitiano”. In: **Revista X**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 168-191, out. 2018. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61201>>. Acesso em: 04 fev. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61201>.
- BOSCHILIA, Roseli; GONÇALVES, Marcos. Deslocamentos transnacionais e políticas humanitárias: a experiência da diáspora haitiana para o Brasil. In: **Anais das IV Jornadas de Trabalho “Exílios políticos del cono sur em el siglo XX**.

Bahía Blanca (Argentina), 2018. Disponível em:
<http://jornadasexilios.fahce.unlp.edu.ar/iv-jornadas-2018/actas/Boschilia.pdf> Acesso em: 16 ago. 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 16ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002. **Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, mai 2002.

BRASIL. Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975. **Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, abr. 1975.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, mai 2017.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. **Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ago. 1980.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, jul 1990.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o código civil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, jan. 2002

BRASIL. Portaria interministerial nº 10, de 6 de abril de 2018. **Dispõe sobre a concessão de visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas residentes na República do Haiti**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, abr. 2018.

BRASIL. Portaria interministerial nº 12, de 20 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a concessão de visto temporário e de autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas residentes na República do Haiti**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 28 de janeiro de 2002. **Estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, jan. 2002.

BRASIL. Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016. **Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao**

reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, jun. 2016.

BUENO, Cláudia da Silva. **“Refugiados ambientais”**: Em busca de amparo jurídico efetivo. Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/claudia_bueno.pdf Acesso em: 21/02/2018.

CAJOU, Pierre Philippe. **O processo de democratização do Haiti e suas limitações.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 117. 2013.

CARDOSO, Daniel. MEC divulga o Censo da Educação Superior de 2016. In: **Correio Braziliense.** Brasília, 2017. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensinosuperior/2017/08/31/ensino_ensinosuperior_interna,622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml Acesso em: 12 dez. 2018.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade:** identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

CASTRO, Beatriz Leite Gustmann de; BERNART, Maria de Lourdes; BAPTISTA, Camila Correa. Educação e trabalho: algumas reflexões sobre a imigração haitiana no Brasil. In: **Anais da XI ANPED Sul.** Curitiba, 2016.

CHARLES, Vagner. **Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 150 p. 2015.

CHIZZOTI, Antonio, A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação [en linea]** 2003, 16 [Fecha de consulta: 22 de junio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>> ISSN 0871-9187

CIVIDINI, Fátima Regina. **Migrantes haitianos no Brasil (2010-2017):** tensões e fronteiras. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Culturas e Fronteiras). Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu. 246 p. 2018.

CORREA, Marina Aparecida Pimenta da Cruz; ALMEIDA, Valquíria. A migração haitiana no estado de Minas Gerais: um estudo sobre políticas de educação inclusiva para imigrantes haitianos no município de Contagem. In: **Pensar acadêmico.** Manhuaçu, vol. 16, nº 1, p.125-137, jan-jun, 2018.

CORRÊA, Maxilene Soares; OLIVEIRA, Raphael de Almeida Lôbo. Apontamentos sobre o fenômeno jurídico da apatridia no Brasil e no mundo contemporâneo . **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 17, n.

3445, 6 dez. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23175>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

CORRÊA, Flávio Alcinei. **História e atuação da Missão Paz em São Paulo: a religião como meio de assistência para a inserção do migrante na sociedade.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 77 p. 2015.

COSTA, Maria Eduarda Hojnacki; BRUNAUTH, Raíssa de Mello; PALMA, Giseli. Haitianos refugiados e a reinserção social por meio de aulas de língua portuguesa: motivações e resultados. In: **#Tear: Revista de educação, ciência e tecnologia.** Canoas, vol. 06, nº 2, 2017.

COVELLO, Brunno. **Rekòmanse: outras faces, outras histórias.** Curitiba: ID Books, 2017.

DALBERTO, Germana. **Para além da colonialidade: os desafios e as possibilidades da transição democrática no Haiti.** Buenos Aires: CLACSO, 2015.

DALMOLIN, Bernadete Maria; LOPES, Stella Maris Brum; VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa. A construção metodológica do campo: Etnografia, criatividade e sensibilidade na investigação. In: **Saúde e Sociedade** 11(2):19-34, São Paulo, 2002.

DIEME, Kassoum. O Haiti e suas migrações. In: **Temáticas**, Campinas, 25, (49/50), p. 17-48, fev/dez, 2017.

FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria da Consolação Gomes de. La migration haïtienne au Brésil: résultat de l'étude à la destination. In: **La migration haïtienne vers le Brésil: Caractéristiques, opportunités et enjeux - CAHIERS MIGRATOIRES** N°6, Argentina: OIM, 2014.

FREIRE, Paulo 1921-1997. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2001. 299p.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica.** Alternativas de entendimento aos meninos de rua. Bogotá, Colombia: Gente Nueva, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; *et al.* Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. In: **Periplos** Revista de investigación sobre migraciones, Vol 01, nº 01. p. 73-91. 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 07 de setembro de 2017.

GAUDEMAR, Jean Paul de. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Lisboa, Estampa, 1977.

GAVIRIA MEJÍA, Margarita Rosa; SIMON, Renel. **Sonhos que mobilizam o imigrante haitiano**: biografia de Renel Simon. Lajeado: Editora da Univates, 2015.

GIROTO, Giovani. Cartas do ontem e hoje: memórias e perspectivas sobre educação e sociedade. In: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (ORG.) **Cartas pedagógicas**: estratégias didáticas revisitadas para novos tempos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Narrativas orais de uma haitiana sobre professores no Brasil e Haiti: uma abordagem do direito à educação. In: **Anais do X Encontro Regional Sul de História Oral**, Curitiba, 2019.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Ofício dos sonhos possíveis: cartas de uma imigrante haitiana sobre as identidades de seus professores. In: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (ORG.) **Cartas pedagógicas**: revisitando memórias e experiências em novos tempos. Curitiba: Editora CRV, 2019.

GODOY, Gabriel Gualano de. O caso dos haitianos no Brasil e a via da proteção humanitária complementar. In: RAMOS, André de Carvalho; Rodrigues, Gilberto; ALMEIDA, Guilherme de Assis (orgs.) **60 anos de ACNUR**: Perspectivas de futuro. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011.

GOMES, Marcela Andrade. **Os impactos subjetivos dos fluxos migratórios**: os haitianos em Florianópolis (SC). Em *Psicologia & Sociedade*, 29, e162484. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil, 2017.

GOMES, Sueli de Castro. A presença dos haitianos em Maringá (PR) e as ações de acolhimento: iniciando o debate sobre a mobilidade do trabalho. **Anais do XVIII Encontro nacional de Geógrafos**, São Luís do Maranhão, 2016.

GOMES, Sueli de Castro. A presença dos imigrantes haitianos em território maringaense. In: **Revista Geografar**, v.11, n.2, p.5-16, jul. a dez./2016. Curitiba, PR. 2016.

GRONDIN, Marcelo. **Haiti: cultura, poder e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 429 p. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOTSIFAS, Camila Franco. **Análise da qualidade de vida da população haitiana residente no município de Maringá-PR**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana). Centro de tecnologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 101 p. 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª Ed., 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretecimentos. In: **Currículo sem fronteiras** v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018.

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

MARCELINO, Bernadete Alves de Medeiros. **O imigrante haitiano e a igreja adventista do sétimo dia em São Paulo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências da religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 131 p. 2016.

MARINO, Aline Marques. Pró-Haiti: reflexões sobre as ações afirmativas para haitianos nas universidades públicas brasileiras. In: **Anais do XXV Encontro Nacional do CONPEDI**, Brasília, DF, 2016.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>.

MEIHY, José Carlos Seb Bom. **Manual de história oral**. 2ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MENEZES, Fabiano Lourenço. Imigração haitiana para o Brasil após o terremoto de janeiro de 2010 e a resposta humanitária: breve reflexão acerca do discurso do governo brasileiro. In: Liliana Lyra Jubilut, ... [et al.] organizadoras; Amanda Allgayer ... [et al.]. **"Refugiados Ambientais"**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MINAYO, M.C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Helenara Sironi de. **“Há em ti”**: um olhar da psicanálise para o professor e o estudante haitiano no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 102 p. 2019.

MORAES, Thaís Guedes Alcoforado de. **“O Haiti não é aqui”**: apatridia na República Dominicana e o direito humano à nacionalidade. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília, p. 377. 2017.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias**: registros, narrativas e vidas privadas. Petrópolis: Vozes, 2007.

NATALI, Paula Marçal. **Formação profissional na Educação Social**: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 246. 2016.

NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de; MÜLLER, Verônica Regina. Formação Política do Educador Social: princípios para práxis emancipatória. In: **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**, 2013, Maringá. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/81_df>. Acesso em: 28 dez. 2019.

ONU. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 04 mai. 2019.

PACÍFICO, Andrea Pacheco. GAUDÊNCIO, Marina Ribeiro Barboza. A proteção dos deslocados ambientais no regime internacional dos refugiados. Em **REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 133-148, jul./dez. 2014 133.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PARANÁ. Resolução nº 026/2018-CEP, de 20 de setembro de 2018. **Aprova normas para acesso de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade à cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM)**. CEP UEM, Maringá, Paraná. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2018/cep/026cep2018.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Pedagogia Social e Educação Social: Análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas no Brasil. In: **Ensino & Pesquisa**, [S.l.], jul. 2017. ISSN 2359-4381. Disponível em:

<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1645>>. Acesso em: 10 Jul. 2019.

PAULA, Larissa Cykman de. **Quando migrar é resistir: as experiências de haitianas e haitianos na cidade de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 170 p. 2017.

PELLIZARI, Kelly; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. A língua portuguesa como instrumento de acesso ao mercado de trabalho: imigrantes no norte de Mato Grosso. **Revista Expectativa**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 167-189, dez. 2017. ISSN 1982-3029. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/18410>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PINTO, Sônia Reis. Haiti: uma História de Emigração e Vulnerabilidades anteriores ao Terremoto de 2010. In: Liliana Lyra Jubilut, ... [et al.] organizadoras; Amanda Allgayer ... [et al.]. **“Refugiados Ambientais”**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

PONGNON, Vogly Nahum. **A imagem dos latino-americanos na liderança do componente militar da MINUSTAH através da visão de dois setores vitais da nação haitiana: os educadores e os camponeses**. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados das Américas) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, p. 115. 2013.

PONGNON, Vogly Nahum. **Immigration haïtienne, formation professionnelle et projets de vie: Stratégies de mobilités sociales des Haïtiens et Capverdiens dans le contexte Brésilien**. Tese (Doutorado em Ciências sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília. 357 p. 2017.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Proj. História**. São Paulo, (14), fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. In: **Proj. História**. São Paulo, (22), jun. 2001.

PÓVOA-NETO, Helion. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. In: **Experimental**, nº 2, p. 11-24, mar. 1997.

PRADO, Lígia Tosetto do. Xenofobia e os refugiados Sírios: O que a “crise dos refugiados” fala sobre a crise da humanidade. In: **Grandes temas do conhecimento: Psicologia nº29**. São Paulo, 2016.

PRADOS, Maria Ángeles Hernández; ALLAH, Mohamed Chamseddine. Escuela, inmigración y la figura del educador social. In: **Revista de Educación Social**, nº 16, jan, 2013. Disponível em: http://www.eduso.net/res/pdf/16/inmies_res_16.pdf. Acesso em 30 mai. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, Apr. 2006. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Feb. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>.

ROCHA, Rossana Reis. MOREIRA, Julia Bertino. Dossiê “Relações Internacionais: Novos cenários e agendas”. Regime Internacional para Refugiados: Mudanças e desafios. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 37, p. 17-30, out. 2010.

RODRIGUES, Viviane Mozine. A Migração de haitianos para o Brasil no contexto do terremoto de 2010. In: Liliana Lyra Jubilut, ... [et al.] organizadoras; Amanda Allgayer ... [et al.]. In: **“Refugiados Ambientais”**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Rosa M. Formación de las educadoras y los educadores sociales para la acción socioeducativa de la población inmigrante en tiempos de globalización. In: RES: **Revista de Educación Social**, ISSN-e 1698-9007, Nº. 25, 2017 (Ejemplar dedicado a: Los retos de la educación social en tiempos de globalización), págs. 94-112

ROSSETO, Daniele. **A presença haitiana no Brasil: o município de Mandaguari-PR como um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá. 151 p. 2018.

SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. In: **Revista RPGeo**, vol. XI, num. Especial, p. 100-111, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, Aug. 1988 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Dez. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.

SANTOS, Jorge Luiz Oliveira dos; MELO, Luiz Renato de Sousa. O Mundo em Movimento: os Direitos Humanos dos “refugiados” haitianos no Brasil. In: **VI Seminário Pensar Direitos Humanos Educação e(m) direitos humanos: Pensar as violências**. Goiás: NDH, 2015.

SANTOS, Jorge Luiz Oliveira; MELO, Luiz Renato de Souza. Os “refugiados” haitianos e a intervenção judicial para a garantia dos Direitos Fundamentais. In: **Quaestio Iuris**, DOI: 10.12957/rqi.2016.21486, v. 9, n. 4 (2016).

SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. In: **Interfaces Científicas**, V3, n.1, p. 33-44, 2014.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCHIAVINI, Karina. **Mawonaj fanm: mulheres haitianas estudantes da UNILA**. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos). Instituto Latino-Americano

de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu. 113 p. 2018.

SCHMIDT, Alice Krämer Iorra; PICCININI, Marta Luisa; VOLKMER, Márcia Solange. O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio. In: **Revista Signos**, [S.l.], v. 37, n. 2, dez. 2016. ISSN 1983-0378.

SEGUY, Franck. **A catástrofe de janeiro de 2010, a “Internacional Comunitária” e a recolonização do Haiti**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 399. 2014.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Cinthia Xavier da. **Imigração haitiana: um estudo sobre o estabelecer do imigrante na cidade no contexto histórico e social de globalização**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. São Paulo. 367 p. 2019.

SILVA, Filipe Rezende; FERNANDES, Duval. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração social na sociedade brasileira. In: **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 13, n. 18, p. 50-64, dez. 2017. ISSN 2359-0017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/16249>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SILVA, Maria Reginalda Soares da. CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Etnopesquisa Crítica: Caminho (Método) Epistemológico e Metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação**. 2010.

SILVA, Sidney Antonio da. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil. In: **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 99-117, Apr. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100099&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0009>.

SOUSA, Vítor de. Qual o significado de “Diáspora”? A relação controversa entre Império, lusofonia e “portugalidade”. In: **Ata IV Congresso internacional de estudos culturais**. Universidade do Minho, 2014. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40813/1/VS_2014_atas_congresso_estudos_culturais.pdf Acesso em: 16 ago, 2019.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MÜLLER, Verônica Regina. Educador Social: conceitos fundamentais para sua formação. In: **Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2658_1385.pdf Acesso em 10 jul 2019.

THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras: História oral e estudos de migração. In: **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 341-364, 2002. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Feb. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882002000200005>.

TRAVESSIA BRASIL-HAITI. Direção: Daniel Pereira, Produção: João Pedro Braun, Brasil, Ministério da Cultura, 2019.

TROITINHO, Bruna Ribeiro. “**O caminho certo é a escola, é a nossa porta de saída**”: perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 128 p. 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1998. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em 21.06.2019

URQUIZA, Marconi de Albuquerque. MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. In: **Entretextos**, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. Londrina, PR, 2016.

ZENI, Kaline; FILIPPIM, Eliane Salete. Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas. In: **Revista Pretexto**, DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v15i2.1534>, Vol. 15, No 2 - abril/junho 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada para imigrantes haitianos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA IMIGRANTES HAITIANOS

A) Dados pessoais para ser preenchido pelo pesquisador ou ator social da pesquisa.

1. Nome
2. Idade
3. Cidade, Estado e País de origem
4. Escolaridade no país de origem
5. Escolaridade no Brasil (precisou de revalidação de curso?)
6. Está matriculado em alguma escola? (Público ou privado), (nível).
7. Endereço
8. Tempo de estadia no Brasil
9. Formação
10. Profissão
11. Profissão dos pais e cônjuge (quando for o caso)

B) Questões semiestruturadas relacionadas à realidade anterior a vinda ao Brasil.

1. Como era a rotina no país de origem?
2. Como percebia os processos de escolarização em seu país?
3. Qual o motivo da vinda ao Brasil?
4. Como foi o processo de escolha?
5. Teve influência de outra pessoa ou grupo/organização na escolha?
6. O Brasil era sua primeira opção?
7. Quais desafios enfrentados durante o processo de emigração?
8. Quais eram as expectativas no país de acolhida?

C) Questões semiestruturadas relacionadas à realidade no Brasil.

1. As expectativas foram supridas?
2. Você se sentiu acolhido no Brasil?

3. Quais foram/são os desafios e dificuldades enfrentados no processo de imigração e na escolarização?
4. Como os professores, escolas e universidades tratam os imigrantes?
5. Você sabe as leis do refugiado no Brasil?
6. Como vê os direitos humanos no Brasil?
7. Condição de refúgio/visto humanitário é uma conquista ou estigma?
8. Recebeu auxílio de alguma pessoa ou grupo/organização no Brasil?
9. Como avalia a atuação da Associação no processo de socialização em Maringá?
10. Como percebe os processos de escolarização no Brasil?
11. Como é sua rotina agora?
12. Você se arrepende de ter saído de seu país de origem?
13. Como pensa em manter tradições e culturas de seu país vivendo no Brasil?
14. Quais são suas expectativas a partir de agora?

Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido para adultos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADULTOS⁴⁷

Solicitamos sua autorização para participar da pesquisa intitulada “A escolarização de imigrantes e refugiados no Brasil: Desafios e realidades de ontem e de hoje”, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Educação de autoria do mestrando Giovani Giroto orientado pela Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo geral da pesquisa é estudar o papel de Educação Social de Instituições de apoio e acolhida aos imigrantes e refugiados na região metropolitana de Maringá e da cidade São Paulo.

Como objetivos específicos buscamos 1. Identificar as semelhanças e diferenças entre os imigrantes, refugiados e apátridas que vieram para o Brasil nas últimas duas décadas; 2. Apresentar e discutir os trabalhos acadêmicos sobre imigrantes, refugiados, escola e formação de professores no Brasil; 3. Investigar as políticas públicas de educação para imigrantes e refugiados para a educação; 4. Pesquisar o papel das instituições de acolhida na garantia dos direitos humanos dos imigrantes e refugiados; 5. Estudar as concepções dos imigrantes e refugiados sobre os processos de escolarização e os professores no Brasil; 6. Compreender com os imigrantes e refugiados quais as dificuldades e as conquistas no Brasil em relação às instituições educacionais; 7. Pesquisar a questão dos estigmas e identidades dos imigrantes e refugiados nas instituições educacionais.

Para isto, sua participação é muito importante e ela ocorrerá da seguinte forma: serão realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas e/ou filmadas individualmente. Serão tomadas as providências necessárias para que as identidades dos seus filhos sejam preservadas. Os nomes serão modificados. Desta maneira, não haverá riscos inaceitáveis envolvidos nesta pesquisa, porém corre-se o risco de constrangimento e reações negativas devido a memórias tristes e medo de expor-se. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto

⁴⁷ O Termo de consentimento apresenta alguns objetivos diferentes da versão final da pesquisa, uma vez que a mesma passou por alterações que já eram previstas. Todavia, todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa em questão e firmaram seu compromisso ao assinarem o termo.

acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Comunicamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao término da pesquisa, os registros gravados e/ou filmados serão guardados por 3 (três) anos e posteriormente destruídos para que outras pessoas não tenham acesso a essas informações.

Os benefícios diretos esperados serão: discussão da participação das associações nos processos de socialização e escolarização das famílias de imigrantes haitianos e refugiadas. Isso faz com que os estrangeiros, assim como a Associação, tenham mais visibilidade e, de alguma forma, possam sistematizar e propor possíveis resoluções de conflitos a nível de políticas públicas municipais (sobretudo no campo da educação). O retorno da pesquisa ocorrerá por meio de eventos com o intuito de socializar os resultados obtidos na pesquisa, assim como através de publicação em revista científica da área, da dissertação e da restituição da pesquisa para os participantes.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador, pelo orientador do trabalho e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por todos aqui mencionados (pelo pesquisador, pelo orientador e por você, como responsável pelo sujeito de pesquisa), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, XXXX, declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa de Mestrado coordenada pela Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM e o orientando Giovani Giroto do Programa de Pós-Graduação em Educação PPE/UEM.

Data: ____/____/____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Giovani Giroto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Data: ____/____/____
Assinatura do pesquisador

Eu, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Data: ____/____/____
Assinatura da orientadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme os endereços abaixo:

Giovani Giroto

Praça XXXXXXXXXXXX.
CEP: XXXXXXXXX. Zona 7. Maringá-Pr.
(44) 99920-XXXX.
giovani_giroto@hotmail.com.

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Rua XXXXXXXXXXXX.
CEP: XXXXXXXXX. Zona 7. Maringá-Pr.
(44) 99940-XXXX / (44) 3023-XXXX
erciliapaula@terra.com.br.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)
Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. (44) 3011-4444. Email: copep@uem.br