



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMIGRANTES HAITIANOS: O ENCONTRO COM O CIEJA PERUS I, A
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E A INSERÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL**

ANA BEATRIZ HERMINIO

**Rio Claro – SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMIGRANTES HAITIANOS: O ENCONTRO COM O CIEJA PERUS I, A
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E A INSERÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL**

ANA BEATRIZ HERMINIO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em educação.

Orientador: Dra. Joyce Mary Adam

**Rio Claro – SP
2023**

H554i	Herminio, Ana Beatriz Imigrantes Haitianos : o encontro com o CIEJA PERUS I, a construção identitária e a inserção social e profissional / Ana Beatriz Herminio. -- Rio Claro, 2023 200 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Joyce Mary Adam 1. Trajetória. 2. Imigração. 3. Identidade. 4. Haiti. 5. CIEJA. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

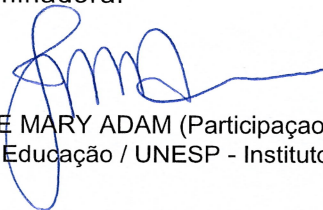
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Imigrantes Haitianos: o encontro com o CIEJA PERUS I, a construção identitária e a inserção social e profissional

AUTORA: ANA BEATRIZ HERMINIO

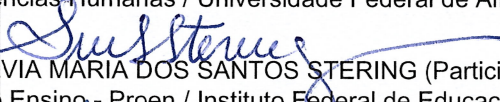
ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

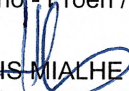


Prof. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

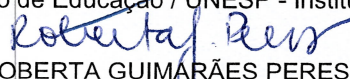
Prof. Dr. LUÍS ANTONIO GROPPPO (Participação Virtual)
Instituto de Ciências Humanas / Universidade Federal de Alfenas



Prof. Dra. SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING (Participação Presencial)
Pró Reitoria de Ensino - Proen / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT



Prof. Dr. JORGE LUIS MIALHE (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dra. ROBERTA GUIMARÃES PERES (Participação Presencial)
Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas / Universidade Federal do ABC

Rio Claro, 05 de junho de 2023

CANTARES

*Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar
Nunca persegui a glória
nem deixar na memória
dos homens minha canção
eu amo os mundos sutis
leves e gentis,
como bolhas de sabão
Gosto de vê-los pintar-se
de sol e grená, voar
abaixo o céu azul, tremer
subitamente e quebrar-se...
Nunca persegui a glória
Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz o caminho ao caminhar
Ao caminhar se faz o caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar
Caminhante não há caminho
não há marcas no mar...
Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,
se faz o caminho ao caminhar” ...
Golpe a golpe, verso a verso...
Morreu o poeta longe do lar
cobre-lhe o pó de um país vizinho.
Ao afastar-se lhe viram chorar
“Caminhante não há caminho,
se faz o caminho ao caminhar...”
Golpe a golpe, verso a verso...
Quando o pintassilgo não pode cantar.
Quando o poeta é um peregrino.
Quando de nada nos serve rezar.
“Caminhante não há caminho,
se faz o caminho ao caminhar...
Golpe a golpe, verso a verso*

Agradecimentos

Sou grata por estar viva e por poder aproveitar essa incrível oportunidade de caminhar e fazer meu caminho. Obrigada, Vida!

Agradeço aos meus pais, Marcos e Abigail, pelo amor, respeito, cuidado, aprendizado e investimento que me trouxe até aqui. Também aos meus irmãos, cunhada e sobrinhos pelo apoio e cuidado constantes, incentivo e auxílio nas horas difíceis. Sem vocês essa tese não teria sido escrita.

À minha orientadora Joyce Mary Adam, pelo exemplo, confiança e parceria nesses muitos anos de vida acadêmica. Sua orientação certa foi fundamental para meu crescimento pessoal e intelectual e na realização de mais esse desafio.

À Silvia Stering e família, pela amizade sem tamanho e parceria de vida. Seus conselhos, suas leituras, suas palavras e o auxílio constante e generoso estarão para sempre na minha memória. É muito bom ter vocês na vida.

Ao Centro Integrado e Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) em Perus, professores, funcionários e especialmente à diretora Franciele, pela compreensão e incrível oportunidade de conhecer e presenciar o bonito trabalho feito com os estudantes imigrantes.

Aos estudantes que aceitaram o desafio de falar sobre suas trajetórias e para isso dispuseram de seu tempo de trabalho, de estudo, com a família e descanso para contribuir com a construção desta tese.

À direção, coordenação e corpo docente da escola “Luiz Martins”, pelo apoio, encorajamento, animação, cuidado e imensa compreensão comigo durante o doutorado.

À minha avó Antônia pelos anos de oração sincera pela minha vida e pelo exemplo de força e determinação na caminhada. Aos meus tios, tias, primos e primas pelo carinho e torcida.

Aos meus amigos, que de longe ou de perto, sempre estiveram torcendo por mim e enviando seus melhores votos. À Bia Moga, pelas habilidades em informática e pelo tempo de parceria e cuidado durante essa escrita.

À todas as pessoas, que direta ou indiretamente auxiliaram nessa pesquisa. Muito obrigada.

RESUMO

Tendo em vista diversos fatores de ordem social, geográfica e econômica, nos últimos tempos o processo de imigração tem sido um fator recorrente em diversas partes do mundo, realidade da qual o Brasil não está imune. Diante do exposto o presente trabalho trata-se de um estudo sobre a trajetória de vida dos imigrantes atendidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus – CIEJA- SP com o objetivo de identificar a maneira pela qual é construída a trajetória de vida e a identidade dos imigrantes atendidos pela instituição e qual sua contribuição nessa construção. Sabe-se que o cenário social e econômico atual não tem se mostrado favorável à integração social e profissional de imigrantes, constituindo-se em um processo complexo onde as instituições sociais como escola e comunidade de imigrantes possuem um papel importante. Nesse contexto, o CIEJA, enquanto uma modalidade da educação de jovens e adultos (EJA), se apresenta como importante espaço de acolhimento, acesso a direitos e inserção social para comunidade haitiana em Perus. A pesquisa de abordagem qualitativa realizou entrevistas presenciais e à distância, com estudantes haitianos do CIEJA Perus I no segundo semestre de 2021 e início de 2022. O estudo defende a tese de que no Brasil, os espaços de educação de jovens e adultos (EJA) que atendem imigrantes, a exemplo do CIEJA Perus, contribuem no processo de construção identitária e na trajetória de vidas dos sujeitos, além de se apresentarem como um importante espaço de acolhimento e inserção social para imigrantes. A fim de atender aos objetivos propostos para a investigação utilizou-se da abordagem de Bardin para a análise de dados e as categorias de análise foram: História de vida, trajetória pessoal e valores; Trajetória acadêmica e profissional; Projeto de imigração; Identidade e realidade do Brasil. Como resultados a pesquisa evidencia que O CIEJA PERUS I embora não cumpra com todas as expectativas dos imigrantes que utilizam da política pública desenvolvida pela instituição, ainda se apresenta como um espaço de fundamental importância para a construção utópica do projeto de vida dos atores sociais e da sua inserção social no país.

Palavras-Chave: Trajetória. Imigração. Identidade. Haiti. CIEJA

ABSTRACT

Considering several social, geographic and economic factors in recent times, the immigration process has been a recurring factor in different parts of the world, a reality of which Brazil is not immune. Given the above, the present work is a study on the life trajectory of immigrants assisted by the Perus Youth and Adult Education Integration Center - CIEJA-SP in order to identify the way in which the life trajectory of these immigrants is built, in order to perceive the contribution of the school in this construction. It is known that the current social and economic scenario has not been favorable to the social and professional integration of immigrants, a complex process where social institutions, such as schools and communities of immigrants, have an important role in building their identities. In this context, CIEJA, as a modality of youth and adult education (EJA), presents itself as an important space of reception, access to rights and social inclusion for the Haitian community in Perus. The qualitative research conducted face-to-face and distance interviews with Haitian students from CIEJA Perus I in the second half of 2021 and early 2022. The study defends the thesis that in Brazil, the spaces of youth and adult education (EJA) that serve immigrants, such as CIEJA Perus, through the work done, contribute to the process of identity construction and the trajectory of the lives of the subjects, and present themselves as an important space of reception and social insertion for immigrants. In order to meet the proposed objectives for research, Bardin's approach was used for data analysis and the categories of analysis were: Life history, personal trajectory and values; Academic and professional trajectory; Immigration project; Identity and reality of Brazil. As a result, the research shows that Ciejá, although it does not meet all the expectations of immigrants who use the public policy developed by the institution by offering some basic social rights, is presented as a space of fundamental importance for the utopian construction of the life project of social actors who lack the actions offered and developed by Ciejá

Key words: Trajectory. Immigration. Identity. Haiti. CIEJA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE IMIGRANTES	14
2 ASPECTOS GERAIS DA IMIGRAÇÃO E A IMIGRAÇÃO HAITIANA.....	23
2.1 Migração e a construção identitária do imigrante como “o outro”	23
2.2 Apontamentos gerais sobre o Haiti e fenômeno da migração haitiana	36
2.3. Breves apontamentos a respeito do sistema educacional do Haiti	47
2.4 Apontamentos sobre a política migratória brasileira.....	50
2.4.1 Política migratória brasileira: o caso do Haiti.....	55
3 O EJA, O CIEJA ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL E OS HAITIANOS NESSE CONTEXTO	58
3.1 O percurso da Educação de jovens e adultos no Brasil até os Centros integrados	58
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
4.1 O lócus de investigação – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)	68
4.2 Percurso investigativo.....	75
4.2.1 Os Participantes da Pesquisa.....	84
4.3 Categorias e Análise de Conteúdo.....	85
5 DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA À INSERÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL : A TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES	90
5.1 Vida no Haiti: família, infância, vida escolar, trajetória de trabalho	91
5.2 Vida no Brasil: planejamento, expectativas, realidade	110
5.3- O CIEJA Perus I como espaço de acolhimento para imigrantes em São Paulo.	136
5.4 – Percepções sobre CIEJA e futuro	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES.....	176

INTRODUÇÃO

O deslocamento, de um lugar para o outro, é uma prática que acompanha a humanidade desde seus primórdios. A capacidade dos sujeitos de se moverem à procura de outros locais, seja na perspectiva geográfica, social, cultural ou psicológica é um importante aspecto do ser humano (RESSTEL, 2015).

Diante disso, o conceito de imigração não é fácil de ser delimitado, pois muitos fatores influenciam na sua concepção. Porém, acredita-se que ele se refere a um deslocamento cujo destino é estipulado pelo desejo ou objetivo de se habitar nesse outro local, diferente daquele de nascimento (RESSTEL, 2015).

Na contemporaneidade, o tema da imigração se torna ainda mais complexo, tanto pelo crescimento do número de imigrantes quanto pela ampliação de fluxos de saída e de entrada, entre países e culturas muito afastados (RESSTEL, 2015). Isso mostra que os processos que geram as migrações internacionais são coletivos, com forte ligação com transformações sociais, cujos efeitos repercutem tanto nos países de origem quanto nos de destino (SAYAD, 1998; BAUMAN, 1999; BAENINGER, PERES, 2017).

Muitos são os motivos envolvidos nessas movimentações (econômicos, políticos, ambientais e sociais), as formas que ocorrem (forçada ou voluntariamente etc.) e a duração delas (permanente, temporária ou circular). Tais características tornam os deslocamentos dinâmicos em si mesmos, porém ao serem combinadas com questões éticas, religiosas, de gênero e identitárias, o fenômeno se modifica e se intensifica ainda mais (LEÃO *et al*, 2017, BAENINGER, PERES, 2017). Atrelado a isso, o fato de os Estados-nações atuais terem diminuído as intervenções relacionadas ao bem-estar de suas populações nativas, como a proteção social e econômica, e ampliado o uso de políticas de exclusão, em especial aquelas que reforçam o policiamento e a segurança, tem se apresentado como motor de processos migratórios (OLIVEIRA, 2017).

O fim do estado de bem-estar social e a ampliação de novas ações a favor do desenvolvimento econômico sem precedentes, geraram um forte impacto nas relações pessoais e colocaram a globalização em novos rumos (BAUMAN, 2005; IANNI, 1998). Especialmente depois da propagação da Internet e da informática, foi possível uma maior integração entre a economia, os territórios e a cultura, a partir do trânsito de informações e de recursos que ampliaram o lucro e geraram a exclusão de

muitas pessoas (CASTELLS, 1999), colocando em prática as premissas da política neoliberal.

Entre as consequências dessa transformação da realidade social e econômica e do violento processo de globalização neoliberal, está o processo de migração internacional intenso e sem precedentes. Conflitos em vários países, desigualdade social, aumento da violência, guerras, genocídios e desastres ambientais impelem muitas pessoas a saírem à procura de segurança e dignidade em outras nações (BAUMAN, 2005; LEÃO *et al*, 2017).

Diante dos fatores mencionados, o fenômeno da imigração se apresenta, enquanto um fato social, marcado por relações de poder e de, aspectos econômicos, políticos e sociais, o que o torna um tema relevante para as pesquisas relacionadas aos fatores psicológicos, econômicos, sociais e identitários que nele interferem (RESSTEL, 2015; BAUMAN, 2005).

A fim de elucidar a realidade da migração internacional, pode-se citar o relatório “WORLD MIGRATION REPORT 2020”, produzido pela Organização Internacional para Migrações – OIM, que evidencia alguns pontos interessantes para a reflexão.

Em 2020, conforme a OIM, 272 milhões de pessoas são imigrantes internacionais. Se os imigrantes internacionais, nos anos 2000, correspondiam a 2,8% da população mundial, aproximadamente 150 milhões de pessoas, no mesmo ano, já somavam 3,5% da população mundial. Dessa população, 47,9% são mulheres e 13,9% são crianças (OIM, 2020).

Nesse contexto, o número de imigrantes internacionais já ultrapassava as previsões feitas para o ano de 2050, que calculavam uma população de imigrantes em torno de 2,6% da população mundial, ou 250 milhões de pessoas. Tal diferença, entre a previsão e a realidade, se deve à dificuldade em organizar uma projeção quando o assunto é imigração, pois, conforme já mencionado anteriormente, muitos são os fatores que influenciam os movimentos migratórios, especialmente os econômicos (OIM, 2020).

Ainda conforme os dados desse relatório, tem-se que mais de 40% dos imigrantes vem da Ásia, principalmente da Índia (17,7 milhões). O México (11,8 milhões) e a China (10,7 milhões) também aparecem, enquanto países de origem de muitos imigrantes (OIM, 2020).

As regiões de destino mais procuradas são a Ásia e a Europa, com aproximadamente 84 milhões e 82 milhões, respectivamente, de pessoas recebidas.

Tais valores correspondem a cerca de 61% da população mundial que migra. Em seguida, estão a América do Norte (22%), a África (10%), a América Latina (4%) e a Oceania (3%).

Os principais países de destino para a imigração internacional continuam a ser os países ricos, como os Estados Unidos da América, seguido pela Alemanha. Além desses, outros muito procurados, na atualidade, são a Arábia Saudita, a Rússia, a Ucrânia, a Polônia e o Reino Unido (OIM, 2020).

Segundo o relatório da OIM, as principais motivações que levam à migração internacional são os conflitos armados e a violência. Estes movimentaram cerca de 41,3 milhões de pessoas, no ano de 2018, é o maior número já catalogado, desde que se passou a fazer o monitoramento em 1998. Desse número, 30 milhões (75%) tem como origem 10 países, sendo a Síria o país que mais teve pessoas deslocadas, aproximadamente 30% da sua população, em razão de conflitos (OIM, 2020)

Em seguida, as mudanças climáticas aparecem como motivadoras para a migração. Desastres naturais e outros eventos foram responsáveis pelo deslocamento de 28 milhões de pessoas em 148 países no ano de 2018, sendo 16,1 milhões por inundações e chuvas e 764 mil em função da seca (OIM, 2020).

A perseguição étnica, religiosa ou identitária aparece como motivação para 25,9 milhões de pessoas pedirem refúgio em 2018, é o maior índice já registrado pela humanidade. Além dessas pessoas, 3,5 milhões estavam à espera de conseguir refúgio. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refúgio (ACNUR), 52% da população de refugiados é constituída por menores de 18 anos (ACNUR, 2018).

No meio desse fenômeno de deslocamento internacional e atual, está o imigrante. Ele, frequentemente, é considerado como o sujeito que está num local que não lhe pertence, um perigo, um sujeito de segunda categoria, alguém de menor valor, que não tem lugar, um forasteiro. Nos países nos quais não existem políticas de imigração, as autoridades visualizam essas pessoas como um problema social, que deve ser controlado, repellido e vigiado, tendo sua imagem atrelada à violência, à pobreza e ao caos (RESSEL, 2015).

Mesmo o imigrante com toda documentação regular é visto, no geral, como alguém carregado de características negativas. Ele se torna parte de uma categoria social particular, que pode ser respeitada ou não, de acordo com a função que exerce

e outros elementos relacionados à economia, à política, à cultura e à sociedade do país de destino (RESSEL, 2015; MARTIN, GOLDBERG, SILVEIRA, 2018).

Ainda nesse contexto, os aspectos positivos da migração são pouco divulgados e defendidos. Os imigrantes, ao chegarem em um novo território, criam laços e contribuem para a evolução da comunidade em que se inserem. Trazem suas experiências e a possibilidade de contato com o diferente, enriquecendo as relações interpessoais e os aspectos culturais e econômicos, nesse contexto (RESSEL, 2015).

Aliás, na atualidade, 2/3 da população imigrante está em idade produtiva e busca ser mão de obra nos países de destino, muitas vezes sem qualquer seguridade social ou laboral. Ao realizar funções nem sempre desejadas pelos nacionais, eles contribuem para o crescimento e o enriquecimento desses Estados (RESSEL, 2015; OIM, 2020).

A influência da imigração na economia dos países, em especial aqueles de origem, também deve ser pontuada. Em conformidade com os dados apresentados pela OIM, as remessas de dinheiro enviadas por imigrantes, aos países de origem em 2000, correspondiam a US\$ 162 bilhões. Nos anos de 2020, o valor passou a ser US\$ 689 bilhões. Tais remessas passam a ser mais expressivas, desde os anos 1990, do que aquelas enviadas por órgãos de assistência a países em desenvolvimento (OIM, 2020).

Os principais países de destino dessas remessas são a Índia, a China e o México. Os países que mais enviam esses valores são os Estados Unidos, os Emirados Árabes Unidos e a Arábia Saudita. Esses dados mostram um importante impacto econômico da imigração internacional, nos países de destino e de saída (OIM, 2020).

A partir de todas essas considerações, a inclusão social dos imigrantes é necessária e urgente, e mais do que isso, é um direito humano, pois esses sujeitos, para além de suas nacionalidades, são parte da humanidade. Eles devem ser respeitados por sua dignidade enquanto indivíduos e não por seu local de nascimento ou habitação. O fato de um sujeito se mudar, de sua nação de origem para outra, não se apresenta como uma condição para a perda de sua dignidade (BANACU, 2017). Porém, tal inclusão ainda é um desafio.

O relatório anual de imigração 2020 da OIM ainda apresenta alguns dados importantes a respeito do aspecto da inclusão dos imigrantes. O texto coloca a

migração internacional como um tema político e que os processos migratórios têm sido alvo, cada vez mais, de politização.

As últimas décadas foram marcadas por uma série de episódios relacionados à imigração, como o temor dos países desenvolvidos ao grande fluxo migratório vindo de países da antiga União Soviética, a adesão de novos países à União Europeia, as dúvidas sobre a influência dos imigrantes nas crises econômicas e sociais passadas em países desse eixo, desde a crise do Sudeste Asiático, e as fortes políticas de restrição e de anti-imigração, desde os ataques de onze de setembro de 2001. Também a presente xenofobia e a culpabilização dos imigrantes por problemas sociais em diferentes países, tornaram a temática um importante palanque eleitoral (BAENINGER, PERES, 2017; JAROCHINSKI-SILVA, BAENINGER, 2021; OIM, 2020).

Com relação ao Brasil, no contexto das migrações internacionais atuais, sabe-se que desde a crise econômica de 2007, ocorrida nos Estados Unidos, o Brasil tem sido destino para muitos migrantes da América Latina e do Caribe (CAVALCANTI, OLIVEIRA, 2020).

Tal fenômeno de migração contemporânea, entre os países da periferia do capital, implica em novos espaços, rotas de imigração e formas de se compreender os fluxos migratórios, que tradicionalmente eram direcionados para os países ricos (BAENINGER, PERES, 2017; CAVALCANTI, OLIVEIRA, 2020; JAROCHINSKI-SILVA, BAENINGER, 2021).

Nesse contexto, esses imigrantes, tentando evitar os problemas relacionados às políticas de anti-imigração dos países desenvolvidos, migram para o Brasil, em razão das boas perspectivas de crescimento econômico (CAVALCANTI, OLIVEIRA, 2020).

Contudo, no período relativo ao governo de Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022, passa a existir uma certa perseguição aos imigrantes, especialmente aqueles vinculados aos países Haiti, Venezuela, Bolívia e outros governados pela esquerda.

No ano de 2015, o Brasil se consolidou como destino para migrações latino-americanas, impulsionado por haitianos e venezuelanos. Até meados de 2014, muitos imigrantes da periferia do capital (Síria, Angola etc.) procuravam no Brasil uma nova vida, visto que os indicadores econômicos eram bastante promissores (CAVALCANTI, OLIVEIRA, 2020).

Importante se faz destacar que, entre 2011 e 2019, o Brasil registrou 1.085.673 imigrantes com documentação legal. Desses, 660 mil conseguiram residência por mais de 1 ano, a maioria deles é de haitianos e venezuelanos (CAVALCANTI, OLIVEIRA, 2020).

Nesse período, houve grande mudança em alguns aspectos legislativos relacionados à imigração. Até 2017, os fluxos migratórios eram regidos pela Lei nº 6.815, de 1980, chamada de Estatuto do Imigrante. Nela, o imigrante era colocado como um perigo para a nação, alguém indesejável, com muitas limitações de ação e poucos direitos (COSTA, SOUZA, BARROS, 2019; BRASIL, GODINHO, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Com a aprovação da Lei nº 13.445 de 2017, que institui a Lei de Migração, e revoga a Lei nº 6.815, de 1980, passou a existir um novo marco legal para os imigrantes, com maior garantia aos direitos dos imigrantes e à proteção dentro do território brasileiro (COSTA, SOUZA, BARROS, 2019; BRASIL, GODINHO, 2020; OLIVEIRA, 2020). Porém, apesar dos avanços conseguidos legalmente para a regularização dos documentos e status de migração, a inserção desses sujeitos à sociedade ainda é marcada por desafios (BAENINGER, PERES, 2017; JAROCHINSKI-SILVA, BAENINGER, 2021).

Dessa forma, as políticas públicas para integração não conseguem garantir a igualdade de oportunidades para a população imigrante, que sofre para ter acesso a emprego e a outros direitos, além de serem vítimas de racismo e de discriminação por conta de seus nomes estrangeiros, religião, vestuário, costumes e outros (JOVELIN, 2011; ADAM, PAES, STENICO, 2017; BAENINGER, PERES, 2017; JAROCHINSKI-SILVA, BAENINGER, 2021).

Nesse contexto, imigrantes se apresentam como uma categoria bastante vulnerável e a inclusão desse grupo à uma sociedade de acolhimento se apresenta como um desafio para as políticas públicas de diversos países (PADILLA, ORTIZ, 2014; JOVELIN, 2011), dentre os quais destaca-se o Brasil.

Por essa razão, as redes de apoio ou espaços de acolhimento são essenciais para direcionar ou amparar os fluxos migratórios e o processo de integração de imigrantes, em países cujas políticas públicas para imigração são pouco acolhedoras. Assim, esses espaços auxiliam os sujeitos em sua colocação social e econômica no país de destino (DA SILVA, 2017).

Tendo em vista a imprescindibilidade da educação para o processo de transformação de vidas, assim como para o desenvolvimento e a construção de projetos de vida a médio prazo, o aparecimento de estudantes de outros países em escola brasileira, torna esse ambiente ainda mais plural, e exige transformações no papel social da instituição, que tradicionalmente tem como incumbência o ensino da língua oficial de uma nação e o apoio para a formação de uma identidade nacional, que são a base da unidade dos estados modernos (KOHATSU, RAMOS, RAMOS, 2020).

Em 2016, o Brasil apresentava alguns dados relevantes sobre imigrantes na educação básica.

No Brasil, segundo dados do censo escolar de 2016 (INEP, 2017), 72.826 alunos estrangeiros estão matriculados na educação básica. Os grupos mais numerosos são os estudantes de nacionalidade boliviana (9757 matrículas), estado-unidense (9.029), portuguesa (7435), japonesa (5840), paraguaia (5253), argentina (3437), espanhola (3285), entre outros (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, p. 2, 2020).

Especificamente no Estado de São Paulo,

[...], a Secretaria Estadual da Educação (2017) informa que estão matriculados nas escolas estaduais 9,5 mil alunos estrangeiros, representando um aumento de 66% em relação a 2010, ano que registrava 5,7 mil alunos (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, p. 2, 2020).

A cidade de São Paulo, nesse levantamento, é a que tem a maior quantidade de estudantes de outros países (5.636 matriculados), sendo que a maior parte é boliviano (58%).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2016), 4.067 alunos imigrantes estão na rede municipal de ensino, sendo aproximadamente 78% de origem latino-americana, de 17 nacionalidades. Os grupos mais numerosos são de nacionalidade boliviana (2.633 matrículas), paraguaia (123 matrículas), argentina (118 matrículas) e peruana (110 matrículas) (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, p. 2, 2020).

Tal realidade evidencia que, o que já vem ocorrendo em países da Europa com a presença de estudantes imigrantes, se trata de um marco para mudanças de políticas públicas, teorias e práticas educativas.

Segundo Jovelin (2011), a escola para muitos imigrantes está atrelada a um sentimento de fracasso, e tem seu significado questionado por esses sujeitos. Muitos desses estudantes sofrem no ambiente escolar e duvidam que a formação obtida seja suficiente para garantir sua entrada no mercado de trabalho. Além disso, o sucesso

escolar desses imigrantes e a sua inclusão social são prejudicados em razão das muitas formas de preconceito, discriminação e xenofobia dentro e fora da instituição (JOVELIN, 2011).

No entanto, a escola ainda pode se apresentar, nesse contexto, como um espaço para a garantia de direitos essenciais, acolhimento e inclusão social de imigrantes em situação de vulnerabilidade, frente a falta de políticas públicas direcionadas para esse público, os desafios do enfrentamento do racismo e da xenofobia, as dificuldades do aprendizado da língua e o preparo dos profissionais para lidar com essa nova realidade (SANTOS, 2016; CARDIN, MANICA, 2019).

No sentido de estudar os imigrantes haitianos, na perspectiva do encontro com o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) PERUS I, com foco na construção identitária e na inserção social e profissional, essa escola localizada em Perus, na cidade de São Paulo, será objeto de análise dessa pesquisa. A justificativa para a escolha desse CIEJA se encontra no fato de que ele se apresenta como referência para os imigrantes haitianos que moram no bairro, atendendo a um número significativo de alunos oriundos do Haiti.

A presente pesquisa realiza um estudo sobre os desafios relacionados à trajetória dos imigrantes haitianos atendidos pelo CIEJA em São Paulo, a fim de compreender como a escola contribui nesse processo de construção identitária e de inserção social e profissional.

Tendo em vista a complexidade que envolve a construção da trajetória dos imigrantes, defendemos a tese de que no Brasil os espaços de educação de jovens e adultos (EJA) que atendem imigrantes, a exemplo do CIEJA Perus, por meio do trabalho desenvolvido, contribuem no processo de construção identitária e na trajetória de vidas dos sujeitos, e se apresentam como um importante espaço de acolhimento e de inserção social para os imigrantes.

Nesta direção, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar a trajetória de vida dos imigrantes atendidos pelo Centro Integrado e Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus - SP, de modo a perceber a contribuição da escola e do processo de imigração, em sua construção identitária. Como objetivos específicos, buscou-se:

- 1) Investigar quem são os sujeitos atendidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus;

- 2) Identificar o perfil socioeconômico, educacional e profissional desses imigrantes e as contribuições da escola na construção da trajetória de vida desses imigrantes.
- 3) Identificar a identidade de imigrante e a identidade construída no processo de imigração e o papel da escola nessa construção.

Esta introdução apresenta a temática, a motivação para a pesquisa, os principais conceitos a serem desenvolvidos na pesquisa, a tese defendida, a justificativa quanto à importância de realização da pesquisa, os objetivos e o seu desenho.

O capítulo 1 aborda o conceito de identidade e a sua construção, com ênfase na identidade e na trajetória dos sujeitos.

No capítulo 2 apresentamos a temática da imigração, assim como o seu conceito e a sua relação com a cultura, a identidade e as noções de pertencimento. Nesse capítulo também é apresentado alguns aspectos da imigração haitiana para o Brasil, a partir da apresentação da história do Haiti e a importância dos fluxos migratórios para essa nação, bem como a política migratória brasileira.

No capítulo 3 descrevemos os processos responsáveis pela construção dos Centros de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus, na cidade de São Paulo - SP, e depois tratamos especificamente do CIEJA localizado em Perus, e como este se conecta à comunidade haitiana local.

O capítulo 4 apresenta o percurso metodológico realizado pela pesquisadora, durante a efetuação da pesquisa.

Por fim, o capítulo 5 refere-se aos resultados da pesquisa.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE IMIGRANTES

A temática relativa à identidade não é recente, segundo Hall (2006), desde a antiguidade, ela tem sido campo de reflexões. Porém, é a partir das mudanças sociais do século XX e suas consequências para a sociedade que surge o interesse mais acentuado pelo tema e suas inferências nos vínculos sociais e na construção dos sujeitos (HALL, 2003, BAUMAN, 2005). No intuito de compreendermos as questões relativas ao processo de construção da identidade dos imigrantes haitianos, apresentaremos algumas concepções de identidade defendidas por estudiosos da temática.

Iniciaremos com a temática da identidade na obra de Nobeert Elias. O autor (1994), ao tratar do tema da identidade, afirma que a compreensão dos diversos aspectos da sociedade (moralidade, tempo, meio etc.) e seus significados são aprendidos e assimilados nas interações sociais. Para o autor (1994), mesmo as experiências, percepções íntimas e o processo de internalização que são tidos como individuais são sociais, pois são desenvolvidos durante as interações dos sujeitos dentro da sociedade.

Em sua obra, *O processo civilizador* (1993), ele utiliza o desenvolvimento do sentimento da vergonha na transição da idade média para a contemporânea para explicar como os sentimentos, aspectos vistos como individuais e íntimos, são construídos e ensinados nas interações sociais. Assim, o autor pensa os sujeitos como “eus” interdependentes, ou seja, cada um com uma rede de relações de poder relativamente equilibrada, que forma um emaranhado de relações interdependentes diversificado. Por essa razão, a conduta e o modo de agir dos sujeitos só poderiam ser compreendidos a partir da compreensão do meio em que eles estão inseridos. A sociedade, nesse contexto, é formada pela pluralidade dessas interdependências (ELIAS, 1993).

A separação entre o interior do indivíduo e seu exterior foi construída, segundo Elias (1993), pelas sociedades na tentativa de explicar a si mesmas, suas características e diferenças das demais. A concepção de “eu”, “nós” e “eles”, dentro do nosso próprio grupo ou com grupos diferentes, é fundamental para que os sujeitos desenvolvam sua identidade (ELIAS, 1993; ELIAS, 1994)

Essa diferenciação “eu” e “nós” varia de acordo com cada sociedade. As sociedades ocidentais, a partir do Renascimento, começaram a dar maior ênfase para o “eu” e não mais ao “nós”. Antes desse período, elas exerciam o controle sobre a conduta dos sujeitos externamente e coercitivamente, porém esse controle passou a ser interno, o que é denominado de autocontrole (ELIAS, 1994).

É nesse processo dos sujeitos, na busca por se diferenciar, sobressair e controlar suas vontades e emoções, que a noção de identidade se consolida. Para Elias (1993), essa construção foi socialmente necessária e os sujeitos apenas foram se adaptando sem perceber. Portanto, as modificações nas percepções dos sujeitos são particulares e históricas, são específicas de cada contexto histórico e estão sempre mudando de acordo com as relações interpessoais.

Tais modificações têm relação com o acúmulo de conhecimento de uma sociedade, pois ele transforma o modo de ver e pensar dos sujeitos sobre si e sobre o meio que os cerca. Segundo Elias (1993), esse fenômeno se dá pela presença de um universo simbólico que tem origem no conhecimento acumulado por essa sociedade e na experiência das pessoas no presente e no passado, que se tornam a base para o seu comportamento e identidade. Dessa forma, a estrutura social dirige a conduta e a responsividade individual e permite que o sujeito desenvolva uma personalidade particular e singular.

Antonio da Costa Ciampa (1987) destaca que a identidade tem sido classificada como um conjunto de atributos ou condutas particulares a cada sujeito que o identificam dentro de um grupo, sendo um fenômeno social e não individual.

Diante dessa percepção, para o autor, que trabalha a temática da identidade na perspectiva da Psicologia Social, a identidade é uma “metamorfose”. Por essa razão, ela está sempre a se modificar e transformar de acordo com a vivência dos sujeitos, não é algo estático e tem relação com as condições materiais e históricas em que ele está envolvido, visto que todo sujeito é social e histórico. Além disso, ela pode ser compreendida como uma organização entre os vários papéis que o sujeito vivencia, entre oposição e similaridades, que estabelecem e são estabelecidas na sua biografia, porém ela mantém uma estabilidade e unicidade no sujeito (CIAMPA, 1987).

Sobre essa temática, Habermas (1988) afirma que identidade consiste em uma autoidentificação feita por um indivíduo e que se apresenta como condição para que outros sujeitos possam identificá-lo. Assim, ela é criada na dialética entre sujeito e sociedade e é modificável de maneira inconsciente no processo de identificar a si e

na identificação feitas por outros sujeitos. Ele ainda declara que os sujeitos são responsáveis pela sua história de vida e que podem construir várias identidades durante sua vivência em razão de muitas rupturas e fragmentações que o levam a superar uma identidade e, assim, reconhecer-se novamente nas relações sociais (HABERMAS, 1988).

Para Giddens (1991), a identidade, ou autoidentidade, é um trajeto que perdura a vida dos indivíduos e é estruturada a partir de reflexões que eles têm de si mesmos. Sua existência depende da consciência de si (e do outro) e da construção de uma identidade que relacione o tempo, o espaço e a compreensão do sujeito sobre si mesmo, sua biografia. Assim, a percepção que o sujeito tem de si se origina na interação com outros sujeitos, pois sem a constatação da existência real do “outro”, não há maneira de se perceber o “eu” (GIDDENS, 1991).

Nesse sentido, mesmo que cada sujeito tenha sua própria existência, é no contato com outro, nas relações sociais, nos conflitos e partilha de valores e cultura que ele constrói sua identidade. Por essa razão, os processos de socialização e as instituições são importantes para a construção desse conceito (GIDDENS, 1992). Como já dito, a identidade se constrói a partir de diferentes aspectos históricos, geográficos, biológicos, institucionais, psicológicos, religiosos etc. Eles são trabalhados pelos sujeitos, grupos ou sociedade de modos específicos e com significados de acordo com as particularidades dessa estrutura social e sua percepção cultural (CASTELLS, 2008).

Nesse contexto, apresenta-se a “identidade legitimadora” (CASTELLS, 2008), que é organizada por uma instituição dominante com o intuito de expandir e racionalizar seu domínio. Em contrapartida, há a “identidade de resistência”, que é aquela construída por sujeitos que estão em uma situação de desfavorecimento e desvalorização, que acabam por encontrar modos de resistir à dominação e, assim, sobreviver na sociedade. Também existe a “identidade de projeto” que é aquela organizada com intuito de transformar a sociedade, como aquelas provenientes de movimentos sociais (CASTELLS, 2008).

Para finalizar, Stuart Hall (2003), em seu livro “identidade cultural na pós-modernidade”, explica que existem três concepções diferentes relacionadas à identidade: a utilizada pelo iluminismo, a utilizada pelos sociólogos e a referente à atualidade. Assim, o sujeito visualizado pelo iluminismo é aquele com uma identidade única e central. Ela se desenvolve ao longo da vida, mas se mantém idêntica. Nesse

sentido, segundo a concepção iluminista, existe uma identidade “nata” ao sujeito, sendo algo enraizado e próprio dele, indiferente às relações.

Já o sujeito da sociologia se apresenta com mais complexidade, não tendo mais uma essência em si mesmo, mas um núcleo que se forma e se modifica na interação com as outras pessoas. “A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2003, p. 11). Por último, a identidade do sujeito na atualidade não apresenta núcleo, é fragmentada e bastante flexível (HALL, 2003).

Dessa forma, o processo de constituição da identidade é marcado por diferentes aspectos que influenciam nas decisões que dão base a essa construção. Tal fato se dá em razão da subjetividade dos indivíduos, da cultura em que está inserido, das relações e identificações que estabelece com seu grupo, sociedade e instituições, de modo consciente e inconsciente. Essa construção é um processo inacabado e que ocorre durante toda vida do sujeito (CIAMPA, 2000; GIDDENS, 1991; HALL, 2003). Por fim, na esteira dessa discussão, a sociologia concebe a identidade como algo que sempre é construído. Porém, o modo como ela se constrói, de onde ela vem, qual seu objetivo e suas particularidades podem ser compreendidas de diferentes formas MO.

Hall (2003) menciona que o que diferencia as sociedades tradicionais e modernas é a contínua transformação. Ele argumenta que, nas primeiras, a tradição era algo valorizado, assim como a simbologia ligada a ela, por ser guardiã dos conhecimentos e vivências de um grupo. Ela era uma maneira de compreender e usar o tempo e o espaço, bem como legitimar os hábitos sociais.

Na modernidade tardia, o fio motor não está mais naquilo que aproxima os sujeitos, mas no que os diferencia. Segundo o autor, a temática da identidade evoluiu e tem como marcos três tempos históricos. Inicialmente, toda estruturação social e tradições estavam conectadas às divindades, não existindo lugar para o sujeito independente. Entre os séculos XVI e XVIII, com a Reforma Protestante, o Renascentismo e outros movimentos, o indivíduo passa a ser visto de outra forma (HALL, 2003).

Ainda sobre esse tema, Harvey (1993) esclarece que o homem se torna sujeito central dessa narrativa, a fim de se afastar de questões religiosas e míticas. Tal perspectiva transformou, também, o comércio e agricultura que se desvincularam ainda mais da religião e passaram a ter como base a tecnologia e a racionalidade. Já

no meio social, além desses ideais, veiculava-se a ideia de progresso linear, que buscava sempre verdades incontestáveis e uma ordem social ideal e padronizada na produção e informação (HARVEY, 1993).

Tentou-se forjar um projeto de modernização baseado na ciência, na racionalidade e na liberdade individual, mas que afetava todos os aspectos da vida dos sujeitos. Porém, com o passar do tempo, os ideais disseminados pelo iluminismo passaram a receber muitas críticas e deixaram de ser vistos como relevantes e válidos para a sociedade, pois a racionalidade por eles defendida era vista mais como uma maneira de aprisionar do que libertar (HARVEY, 1993).

Outro aspecto muito criticado foi a noção de que existia apenas uma forma de se compreender o mundo, uma forma correta de se representar o mundo, premissa que baseava todos os esforços e busca do movimento. No entanto, após a Revolução de 1848¹, tal visão passou a ser rechaçada socialmente, assim como sua rigidez (HARVEY, 1993).

Com o desenvolvimento das sociedades modernas e sua complexificação, os processos sociais, antes baseados na razão, colocam seu foco mais no social e no papel do sujeito nesse meio. A partir das descobertas de Darwin e o fortalecimento das ciências sociais, o sujeito cartesiano com seu individualismo racional começa a ser criticado e a importância das relações sociais na formação da subjetividade torna-se objeto da sociologia, assim como o desenvolvimento da mente desse sujeito se torna interesse da psicologia. Desse modo, as entidades “sujeito” e “sociedade” tornam-se separadas, mas continuam a interagir entre si (HALL, 2003).

A sociedade começou a perder a fé na invencibilidade do progresso e vários movimentos começaram a contestar a racionalidade iluminista e a colocar como evidente a não possibilidade de representação única da sociedade. Assim, surgem muitos movimentos que visavam explicar a realidade a partir de múltiplos olhares (HARVEY, 1993). Os acontecimentos pós 1848 trouxeram mudanças em diversas áreas da sociedade, como no comércio, que passou a se expandir e investir exteriormente, como o imperialismo. O mundo passou a ser visto e percebido de outra maneira, em razão das diversas tecnologias que surgiam naquele tempo histórico.

¹ Conhecida como “Primavera dos povos”, foi uma série de eventos que levou à queda o rei Louis-Philippe I, na França, em fevereiro de 1848 e abriram espaço para as lutas por um governo republicano. Essa revolução, assim como outras ocorridas na mesma época, teve sua origem nas classes sociais mais pobres e seria uma resposta para a crise que estava acontecendo na Europa, como fome, escassez etc. (BERAS, 2018).

Assim, de 1850 em diante, há a expansão da comercialização e mercado exterior que possibilitam o fortalecimento do imperialismo e, conseqüentemente, todos os problemas a ele relacionado, como a Primeira Guerra Mundial. Nesse período, há o surgimento do Fordismo e suas conseqüências para a economia – mais lucro em menos tempo, trabalho fragmentado e o aceleração do capital e, conseqüentemente, do tempo. A comunicação se torna mais rápida com o surgimento do primeiro sinal de rádio, assim como as barreiras do espaço físico, que envolviam a comunicação começam a se desfazer (HARVEY, 1993).

Essas transformações na percepção de tempo-espaço, em meados do século XX, geram uma mudança na compreensão social da política, economia e cultura que se alinham muito a ideias de acúmulo de capital, lucro e especialmente na mudança de perfil de consumo (HARVEY, 1993).

A partir dos anos de 1970, com o fortalecimento do fenômeno da globalização e o estabelecimento de uma **superestrutura** global de produção, a maior produtividade advinda do surgimento de novas tecnologias de produção, a mudança de sistema produtivo do Fordismo para de “acumulação flexível” que se baseia na desintegração e flexibilidade do sistema de produção entre diversos países e regiões, modificaram ainda mais as relações sociais. Atrelado a isso, há a desregulamentação das transações relacionadas ao câmbio, crédito e mercado de ações e a nova percepção de trabalhador como alguém que precisa continuamente se qualificar, adaptar as exigências do mercado e intensificar sua carga de trabalho para se manter empregado (HARVEY, 1993).

É nesse contexto que há maior incentivo ao consumo, visto que há maior produção e necessidade de troca de produtos para manter a cadeia de produção. Harvey (1993) alerta, assim, para a volatilidade e efemeridade da atualidade. Segundo ele toda a produção, processos de trabalho, modos de produção, mercadorias, ideologias e práticas sociais se mostram instantâneas e descartáveis, nada mais é duradouro e permanente (HARVEY, 1993). Toda essa situação torna, para o autor, impossível o planejamento a longo prazo pelos sujeitos, que buscam cada vez mais projetos curtos e em consonância com o sistema atual (HARVEY, 1993).

Castells (1999), ao tratar sobre o mesmo tema, ainda acrescenta a temática da tecnologia. Para ele, está em curso uma Revolução Informacional e Tecnológica que se baseia nas grandes redes de comunicação. Assim, a comunicação não mais se limita ao físico e ocorre de maneira instantânea. Nesse contexto, surgem redes que

não têm relação alguma com o Estado, mercado ou instituições tradicionais. A própria sociedade civil, atrelada à tecnologia, interage no ciberespaço de diversas maneiras, o que gera impacto político e descentraliza a comunicação, pois transforma os sujeitos em consumidores de informação, produtores e controladores da mesma (CASTELLS, 1999).

Assim, a atualidade é marcada pelo fim das teorias de aplicação universal ou “metanarrativas”, que buscavam organizar o mundo segundo uma razão universal. É no tempo e no espaço que se materializam os rearranjos políticos, culturais e econômicos presentes nesse período, provenientes da ruptura com os valores colocados no passado. Essas rupturas sociais ocorrem pela necessidade de que tudo seja fluido, transforma a visão e compreensão do mundo dos sujeitos e gera uma diversidade de respostas pela sociedade (HARVEY, 1993).

Hall (2003) destaca cinco importantes acontecimentos ou rupturas nas produções ocorridos a partir da metade do século XX como impulsionadores da mudança na percepção de sujeitos nas ciências: os escritos marxistas que colocam os indivíduos como produtores da história a partir de condições pré-determinadas; a criação do conceito de inconsciente por Freud, que quebra a noção do sujeito da racionalidade; a linguagem enquanto um sistema relacionado à sociedade e não ao indivíduo; os escritos de Michel Foucault e o poder disciplinar das instituições (escolas, presídios, hospitais etc.) na sociedade moderna tardia; por fim, o movimento feminista e o questionamento das identidades sociais e, consequentemente, das políticas de identidade (HALL, 2003).

Nesse sentido, os processos de mudança que vem ocorrendo desde o final do século XX nas estruturas da sociedade têm fragmentado alguns aspectos fundamentais na vida social dos sujeitos, que antes eram muito bem delimitados e estáveis (HALL, 2003). Esse movimento atual é contrário às culturas anteriores, pois não fornece ao sujeito um lugar estabelecido na sociedade. Essa perda de estabilidade ou “deslocamento”, social e individual, gera uma crise de identidade (HALL, 2003; LECCARDI, 2005).

Assim, o sujeito perde a noção de si mesmo, sente-se distante de um núcleo estável que lhe dê apoio e, por essa razão, toma consciência de que pertencer a um grupo ou a busca por uma identidade uniforme não lhe garantem nenhuma segurança, visto que as negociações e revogações estão sempre presentes no seu cotidiano, nas decisões, nas ações que pratica e, por essa razão, crucial em seu processo de

pertencimento e identidade, o que faz com que o sujeito viva uma constante crise de identidade (HALL, 2003; BAUMAN, 2005).

A noção de sujeito centrado desaparece e dá espaço à noção do sujeito atual que abraça identidades diferentes de acordo com o tempo histórico ou situação e tem identidades que podem ser opostas entre si e o processo de identificação torna-se momentâneo, diverso e, às vezes, controverso. Ainda que os sujeitos tenham variados centros de poder, esses fragmentos não se desintegram, pois são articulados entre si (HALL, 2003). Diante do exposto, os sujeitos da atualidade têm na própria assimilação e compreensão dessa fragmentação da identidade sua principal maneira de percepção de lugar social e estabilidade (HALL, 2003).

Tal sujeito está inserido numa lógica marcada por temáticas relacionadas às diferenças, heterogeneidade, indeterminação, superficialidade, constante qualificação e desqualificação pedidas pelo mercado, consumo e planos de curto prazo etc. Especialmente o consumo é tido como principal “base” na qual as identidades são construídas, sendo percebido como essencial para se ser alguém (BAUMAN, 2001; HARVEY, 1993).

Já realidade atual é apresentada como modernidade líquida, por ter como principal aspecto a liquidez. Ela não só rompe com o que foi estabelecido no passado, como continuamente se rompe e fragmenta seu interior, o que reforça a transitoriedade, efemeridade da identidade. Tal situação acaba por gerar incertezas, ansiedade e tensão nos sujeitos, pois precisam continuamente ter identidades que, para além do reconhecimento dos outros, possam se modificar e sejam atraentes ao mercado (BAUMAN, 2001).

Além disso, tem-se o declínio das instituições sociais, que não mais apresentam solidez de anos atrás. Os sujeitos passam a vivenciar um cenário de incerteza, fluidez, no qual é necessário a reinvenção constante de si e da sua identidade em curto espaço de tempo. A sociedade se modifica inesperadamente, não sendo possível prever e localizar por quais caminhos ela irá (BAUMAN, 2001; HARVEY, 1993).

Diante disso, a maneira utilizada pelos sujeitos para manterem-se inseridos socialmente é a capacidade de adaptação rápida e, conseqüentemente, a existência de identidades fluidas, pois a identidade permanente, fixa e sólida não se adequaria às imposições da atualidade, por não permitir esse movimento (BAUMAN, 2001).

Por fim, a compreensão da identidade suas fragmentações e multiplicidades, bem como a maneira como a sociedade influencia nessa construção são fundamentais para entender como os imigrantes têm vivenciado esse processo de construção de sua identidade para delinearem a sua trajetória de vida.

2 ASPECTOS GERAIS DA IMIGRAÇÃO E A IMIGRAÇÃO HAITIANA

A migração faz parte da história, porém o fluxo migratório contemporâneo tem características específicas e se apresenta como um fenômeno cada vez mais significativo no mundo atual. Em razão da globalização, da nova configuração dos mercados, desastres naturais e outras questões, muitos sujeitos optam por sair de seu país de origem ou são levados a isso (IANNI, 1998; SAYAD, 1998; HALL, 2003).

Essa experiência do deslocamento, da perda de uma série de valores e seguranças atribuídas ao país de origem e da adaptação ao novo país e seus desafios, influencia fortemente no modo como a identidade desses sujeitos se constrói, assim como sua relação e integração com o país e de acolhida (BAUMAN, 1999; ELIAS; SCOTSON, 2000; SAYAD, 1998; BAENINGER; PERES, 2017).

Nesse contexto, o Brasil tem sido destino para muitos imigrantes, inclusive os haitianos que, desde 2010, apresentam intenso movimento migratório para o país. Apesar da abertura jurídica para essa população, os imigrantes haitianos têm enfrentado grandes desafios em seu processo de inserção social no país (BAENINGER; PERES, 2017).

Diante disso, nesse capítulo, trabalharemos a temática da imigração e da construção identitária dos sujeitos que migram. Além disso, para iniciar as discussões sobre o fenômeno da migração haitiana para o Brasil apresentaremos alguns apontamentos históricos do Haiti, a construção de seu fluxo migratório e, por fim, um breve histórico da política migratória brasileira.

2.1 Migração e a construção identitária do imigrante como “o outro”

Apesar da imigração ser um fenômeno que faz parte da humanidade e que possibilitou a expansão do ser humano para várias partes do planeta, é preciso que se perceba que a noção de pertencimento é uma construção humana muito importante. Sentir-se pertencente a um grupo foi algo fundamental para a sobrevivência dos seres humanos desde sua aparição, porém essa noção foi se desenvolvendo com o tempo e ganhando novas perspectivas históricas, sociais, econômicas, simbólicas etc. (OLIVEIRA, 2017).

É na relação social que os sujeitos estabelecem as estruturas relacionadas ao pertencimento e à exclusão, a separação entre o “eu” e o “outro”, entre o igual e do

diferente. Quando um sujeito se identifica como parte de um grupo, ele compartilha de suas ideias, valores, maneiras de pensar, avaliar e julgar. Por essa razão, sujeito e grupo acabam por fortalecer e priorizar essa relação em diversas áreas da vida, por ter relações de confiança e solidariedade e restringir o contato com pessoas que têm compreensão diferente do mundo, atribuindo-lhes sentimentos de desconfiança, medo, repulsa (OLIVEIRA, 2017).

A partir da idade moderna, essa compreensão de pertencimento passou a ser relacionada fortemente à ideia de Estado-Nação, em razão da nova organização entre nações colocadas a partir desse período. Assim, quando os Estados-nação passam a ser reconhecidos como soberanos, donos de um território cujo monopólio da utilização da violência é legítimo, o sentimento de pertencimento a uma nação, que já estava estabelecido, é potencializado (OLIVEIRA, 2017).

O Estado, segundo Weber (1999), é uma coletividade que estabelece seu monopólio do uso da força física como legítimo dentro de um território. Já nação, segundo Guibernau (1997), é um conjunto de pessoas que se percebe enquanto pertencente a um determinado território, participante de uma coletividade, cultura, história e governo. Dessa forma, um Estado-nação surge na modernidade e tem como característica o controle exclusivo do uso da força em um território, buscando unificar sua população ao criar uma cultura homogênea com símbolos, valores, tradições e mitos comuns (GUIBERNAU, 1997). Para o autor, nem sempre os conceitos de nação e Estado-nação representam a mesma ideia, pois a nação é formada por sujeitos que se percebem enquanto participantes de uma coletividade, com um passado, uma cultura e símbolos partilhados (GUIBERNAU, 1997).

Diante do que foi destacado, pode-se fazer duas afirmações. Primeiramente, como o Estado-nação é o reconhecido enquanto detentor legítimo do uso da força em seu território, ele controla as fronteiras e, por essa razão, decide quem pode ou não entrar em seus limites (OLIVEIRA, 2017). Essa característica é fundamental para compreensão do fenômeno da imigração, pois se a modernidade garante as liberdades civis, como ir e vir, ela permite que o Estado-nação regule a entrada ou saída de seu território (OLIVEIRA, 2017).

O segundo ponto tem relação com as diferenças e similaridades entre as noções de nação e Estado-nação. Os Estados-nação latino-americanos, por serem mais recentes e advindos de um processo de colonização e escravidão, acabaram por

desenvolver um senso de comunidade, de pertencimento que se relaciona a sua história de colonização e de “independência” do jugo opressor (OLIVEIRA, 2017).

Isso é bastante nítido no caso do Brasil, que se inventou após a sua independência em um longo caminho que percorrerá o século XIX inteiro até o primeiro quartil do XX, quando a consagração da mestiçagem e da união supostamente harmoniosa do mito das “três raças” consegue dar um perfil de unidade e atrelamento nacional (OLIVEIRA, 2017, p. 97).

Nos países ricos que ainda permanecem nações que não foram completamente destruídas, a construção de um Estado-nação gerou e gera muitos conflitos étnicos, políticos e religiosos, resistências etc. (OLIVEIRA, 2017). O acirramento dos conflitos que tem aumentado o fluxo migratório – desde meados dos anos 2000 – intensificaram o fluxo migratório, o que se apresenta como um transtorno para o Estado-nação, visto que importante parte da sua organização está na diferenciação entre “nós” e “eles” (OLIVEIRA, 2017).

Assim, o fenômeno da imigração na atualidade se dá de maneira bastante diferenciada, seja pela rapidez que a tecnologia nos permite viajar, pela presença de fronteiras muito bem vigiadas e controladas ou pelos motivos para migrar. Quando um sujeito atravessa uma fronteira, ele está se conectando com uma nova estrutura política, religiosa, cultural, social, econômica, entre outras. Alguns o fazem para estudar ou trabalhar e outros para tentar garantir a própria sobrevivência, escapar de guerras, de perseguição que tem intima relação com as estruturas políticas, religiosas, étnicas de seu Estado-nação de origem (OLIVEIRA, 2017).

Com a globalização, houve uma ampliação dos fluxos migratórios, por diversos motivos. Na atualidade, o migrante não mais foca sua atenção na capital de seu país ou outra região dele, mas no mundo que é apresentado como um lugar cheio de oportunidades, conhecimento, consumo, luxo, liberdade e possibilidades de vida melhor, graças à globalização (MARTINE, 2005).

No entanto, essa afirmação não é completa e acabada, pois, apesar de prezar pelo dinamismo e tentar integrar economicamente os países, a globalização se estabelece de acordo com algumas regras selecionadas do liberalismo. Por essa razão, muito países continuam pobres e a desigualdade entre eles e os países ricos é cada vez mais evidente, o que alimenta ainda mais os fluxos migratórios (MARTINE, 2005).

A partir o final do século XX, a economia passa por algumas mudanças, com maiores trocas comerciais e financeiras, mais integrada e sem fronteiras. O neoliberalismo passa a guiar práticas e ideias, baseado no ideal de liberação econômica enquanto eixo que fundamenta e organiza a sociedade (IANNI, 1998).

Nesse contexto, o Estado passa a ter suas funções econômicas desregulamentadas, com privatizações de empresas, organizações e instituições ligadas ao governo, sendo afastado de qualquer iniciativa que interesse ao setor privado, sob a alegação de que a gestão pública é ineficaz (IANNI, 1998).

Tudo isso é possível graças à globalização da produção e suas relações. Com auxílio da tecnologia e a informática, o capital ultrapassa territórios e alcança todos os cantos do planeta, bem como cria novas redes de mercadorias, processos e pensamento com auxílio das mesmas estruturas tecnológicas que controlam e desenvolvem a produção (IANNI, 1998).

Essa revolução tecnológica na comunicação, produção e operações modificou o modo de atuação das empresas e organizações. Os atuais recursos tecnológicos transformaram o processo de obtenção de informação, planejamento e cálculo; permitiram uma produção mais barata, diversa, terceirizada e com subcontratações; e potencializaram o acúmulo de capital e a supremacia das instituições financeiras frente as demais (GORENDER, 1997).

Assim, essa nova organização da economia possibilitou a diminuição da participação do Estado na economia, assim como da proteção da economia nacional, maior circulação bens e serviços globalmente e a predominância da economia mundial sobre a nacional (MARTINE, 2005). Para além dos aspectos econômicos, a globalização se apresenta em outros aspectos como político, cultural, social e ambiental. Nesse contexto, a força de trabalho tenta ultrapassar fronteiras. Os fluxos migratórios se intensificam, especialmente dos países pobres para os desenvolvidos em busca de emprego e melhores condições de vida (BAUMAN, 1999; IANNI, 1998; SAYAD, 1998).

Com os avanços tecnológicos e a nova organização do trabalho nesse contexto, muitos sujeitos não conseguem se inserir no mercado de trabalho. A disposição de recursos tecnológicos nas empresas diminui postos de trabalho, modifica a estrutura da produção e propõe uma nova organização do trabalho que leva milhares de trabalhadores ao desemprego (GORENDER, 1997).

Todos esses aspectos estão em constante mudança e acabam por interferir na subjetividade e construção de projetos de vida, identidade e noções de pertencimento, especialmente para sujeitos que migram involuntariamente e se refugiam em outros países (BAUMAN, 1999). Na lida com o fenômeno da migração, muitos Estados buscam proteção a partir da diferenciação entre o que é seu visto como amigável, confortável, seguro e “os outros” colocados como diferentes, perigosos. Um modo de tentar proteger seu território e cidadãos (BAUMAN, 2001).

A partir disso, Abdelmak Sayad, em sua obra “A imigração ou os paradoxos da Alteridade” (1998), apresenta uma reflexão bastante interessante sobre o fenômeno da imigração e suas tramas. Primeiramente, ele afirma que é preciso compreender a reação dialética entre imigração e emigração. Para esse autor, o imigrante é um emigrante cujos primeiros vínculos construídos com o país de destino são feitos ainda quando está em sua terra natal (SAYAD, 1998).

Por essa razão, não é possível estudar os sujeitos apenas enquanto imigrantes. Sayad (1998) afirma que, para se compreender a imigração, é necessário conhecer as condições sociais a ela ligadas, sendo assim as razões cronológicas e epistemológicas desse fenômeno que é percebido enquanto imigração para os países de destino e de emigração, para os países de origem (SAYAD, 1998). Além disso, a temática do deslocamento vai além da mudança de um lugar para outro. Ela deveria ser percebida, também, enquanto travessia social, econômica, política e cultural (SAYAD, 1998).

Portanto, o fenômeno migratório apresenta contradições. Quando um sujeito emigra, esse movimento é tido como provisório tanto pelo país que deixa quanto por aquele que o recebe. Porém, esse sujeito, ao partir, já não consegue mais se adequar ao seu país de origem, o que torna sua condição de imigrante mais duradoura. Assim, ele oscila entre algo provisório que pode se manter de modo indefinido ou como algo duradouro, mas que se apresenta como algo provisório, ou seja, entre o direito e o fato. Essa “incoerência” se apresenta como base para a constituição da condição do imigrante, pois mantém a ilusão do grupo e dos países envolvidos da existência desse movimento que não se mostra nem temporário e nem definitivo (SAYAD, 1998).

Outro fator muito relevante a essa discussão é levantado por Sayad (1998) ao afirmar que, a partir do momento em que a mão de obra imigrante deixou de ser fundamental para a economia dos países destino, a ilusão da temporariedade e o medo do outro se intensificaram, pois já não é mais possível manter a ideia de que o

imigrante teria uma sua posição na sociedade, mesmo que a margem ou enquanto base da sociedade (SAYAD, 1998; IANNI, 1998).

Por essa razão, o sujeito que imigra convive constantemente com o medo de ser expulso e da incerteza de sua condição. Em alguns casos, esse sujeito pode iniciar uma busca pela ampliação de seus direitos. Porém, em geral, a sociedade de acolhida tem a tendência a se movimentar para “relembrar” ao imigrante qual seria sua situação inicial: aquele cujo trabalho é provisório e cuja permanência também é temporária. Quando tal situação se estabelece, a sociedade de acolhida passa a realizar um exame dos pontos positivos e negativos da imigração, que levam em consideração aspectos econômicos e sociais do fenômeno (SAYAD, 1998).

Nesse período, no geral, a imigração começa a ser vista como um “problema social”, e o imigrante como protagonista em situações como desemprego, violência etc. Nesse contexto, também se intensificam algumas noções de boa e má imigração. Para Sayad (1998), um exemplo de imigração percebida pela sociedade de acolhimento como “ruim” é a Argelina na França por ter sido realizada em famílias. Assim, essa imigração parece ter mantido os valores da sua comunidade de partida, porém com grande número de inativos como crianças, idosos que necessitavam de mais auxílio da sociedade de acolhimento.

Já a imigração positiva seria a de marroquinos e tunisianos, por ser mais ativa, jovem, sem famílias, mais produtiva e de curto espaço de tempo (SAYAD, 1998). Outros aspectos relevantes se relacionam à implementação dos direitos dos imigrantes no país de acolhida, como nos casos da moradia e do trabalho. Para Sayad (1998), esses dois aspectos são fundamentais para a vida desse sujeito no país de acolhimento, sem eles, sua existência não pode ser garantida. No entanto, para que os imigrantes tenham acesso a esses direitos, é preciso intervenção do poder público.

Como muitos países enxergam a imigração como algo passageiro, por essa razão não apresentam políticas que facilitem a moradia digna para imigrantes, apenas habitações provisórias, como dormitórios, acampamentos, alojamentos. Nesses espaços, muitas vezes, não existe possibilidade de formar-se uma comunidade, visto que as regras têm caráter mais disciplinador do que regulatório, cujo não cumprimento pode levar à perda do direito de abrigo. Outra característica importante desse tipo de habitação é que, muitas vezes, ele é gerido por instituições, do governo ou sociedade civil, ligadas a uma tradição filantrópica que tem por intuito isolar a população imigrante (SAYAD, 1998).

A respeito do trabalho, Sayad (1998) afirma que a relação com a imigração nem sempre é positiva, pela condição dos trabalhos conseguidos por imigrantes e pela própria condição de imigrante ou emigrante. A emigração é resultado do contraste existente entre duas sociedades muito desiguais, com valores e estruturas muito diferentes, mas que são intermediadas por estruturas mais subjetivas e íntimas, como a família. Por essa razão, quando o sujeito imigra, ele sente a ausência de sua terra e se separa dela, o que pode gerar culpa, por ter emigrado. Essa culpa é aliviada por meio do envio de dinheiro para família, correspondência e outras formas de comunicação. Essas últimas percebidas como formas de encorajamento e renovação durante a ausência (SAYAD, 1998).

Outra questão importante refere-se à temática relativa aos “filhos da imigração”, aqueles que chegaram crianças no país de acolhimento ou nasceram nesse país. O texto apresenta duas situações: a dos sujeitos que tiveram uma vivência escolar e social no país de origem e aqueles que tiveram sua socialização e escolarização no país de destino. Para o primeiro grupo, a ligação com o país de origem e seus valores pode fazer com que exista uma familiarização com a terra de origem e manutenção de alguns aspectos culturais e desejo de retorno a sua terra natal. Já para o segundo grupo, existe uma identificação com os valores das duas culturas, o que pode gerar conflitos familiares e na comunidade a que faz parte (SAYAD, 1998).

Sayad (1998) também trata da temática da imigração aos olhos dos tratados internacionais e afirma que a inserção dos sujeitos em um país de acolhida depende muito da visão dos sujeitos que desenvolveram esses documentos. Em razão da grande desigualdade econômica entre os países envolvidos nesse processo, pois os países que fornecem mão de obra são em geral subdesenvolvidos e os que recebem são desenvolvidos, possibilita-se aos últimos privilégios e controle. Assim, os sujeitos envolvidos nesse deslocamento não têm influência no processo e o país de destino que estabelece quais são os países e imigrantes mais vantajosos para sua nação (SAYAD, 1998).

Nobert Elias e John Scotson, na obra “Os estabelecidos e os outsiders” (2000), trabalham a temática das tensões entre grupos diferentes e como as estruturas de exclusão/resistência vão se estabelecendo. Elias e Scotson (2000) estudaram uma pequena comunidade na Inglaterra e as relações existentes entre os grupos sociais que nela habitam, os estabelecidos – sujeitos que vivem nesse local a muitos anos – e os *outsiders* – os novos moradores.

Essa relação entre os grupos, que tinham a mesma cultura, religião, classe e nacionalidade, era determinada pelo tempo de moradia nessa cidade. Essa diferença temporal foi fator fundamental para a construção de hierarquias, estigmas, sensação de pertencimento, depreciação, inferiorização, estereótipos e acabaram por estabelecer os sujeitos locais e os de fora – *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Para o grupo de moradores antigos, os sujeitos novos eram inferiores. Não havia ligação entre eles fora do ambiente de trabalho, além disso havia forte controle social dentro do grupo para que não existisse a interação (ELIAS; SCOTSON, 2000).

No contexto estudado por Elias e Scotson (2000), os *outsiders* eram percebidos como rivais na obtenção de trabalho e como aqueles que ameaçavam os valores, história e tradição do grupo já estabelecido. O fato de o grupo estrangeiro não partilhar de histórias em comum, de sensação de pertencimento e respeito a esse coletivo já estabelecido, seu prestígio, hierarquia, sua cultura era tido como uma afronta pelo grupo antigo, era um ataque à imagem que o grupo tinha de si e, por essa razão, seu principal objetivo era dificultar a vida social e laboral dos novos, a fim de fazer com que deixassem o local (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Assim, o grupo estabelecido se utilizava de estruturas de exclusão em várias áreas da vida social baseadas em sua identidade cultural, considerada superior e não partilhada pelo outro grupo, para negar acesso e participação às estruturas sociais daquela comunidade (ELIAS; SCOTSON, 2000). O domínio simbólico sobre os códigos culturais de uma determinada sociedade é fundamental no processo de valorização ou desvalorização de um grupo. Esse processo se dá a partir da produção de elementos que estigmatizam, negativizam, inferiorizam um grupo, não por suas características ou valores, mas por não partilharem dos códigos construídos pela comunidade em que tentam se inserir e que os faz ficar à margem (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Nesse processo de dominação, a construção simbólica do que é superior, do que é valoroso por parte do grupo estabelecido pode fazer com que os *outsiders* legitimem a percepção de inferioridade a eles imposta frente ao grupo estabelecido (ELIAS; SCOTSON, 2000). Essa construção simbólica por parte dos estabelecidos também é reforçada e legitimada nos afetos e na vigilância dentro do grupo. Dentro da comunidade estudada por Elias e Scotson (2000), os sujeitos que seguiam as regras morais estabelecidas, que desqualificam e não se relacionam com os *outsiders*, são bem quistos e respeitados, assim como os membros mais antigos

têm mais legitimidade e respeitabilidade por parte do grupo, por serem percebidos como aqueles que melhor aderiram aos códigos sociais estabelecidos (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Por fim, os mecanismos que incluem ou excluem sujeitos e estabelece os de “dentro” e os “de fora” são manifestações de processos sociais e percebidas como fundamentais para a manutenção, legitimação proteção de uma sociedade (ELIAS; SCOTSON, 2000). Esses mecanismos são responsáveis pela diferenciação entre o que já existe e o que é novo, colocando o que já é estabelecido como melhor, superior, prestigioso e estigmatizando, desprezando, difamando o que se apresenta, o que “vem de fora”, e reforçando a dominação para garantir legitimação no local e nas relações (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Bauman (2005), sobre essa temática, afirma que a categoria de “de fora” é uma construção social e tem relação com questões de espaço e sociedade. Ela é vista como ameaçadora, algo que traz desordem e coloca em risco situações, valores e planos já estabelecidos dentro de um local e um grupo que já estava estabelecido e tinha sua própria dinâmica. Esse “outro” se estabelece dentro de “nós” e causa estranhamentos, apreensão, inquietação a uma normalidade já estabelecida e cômoda (BAUMAN, 2005).

Ainda sobre esse tema, um dos aspectos mais fortes relacionados à identidade é a noção de nacionalidade, mesmo que a ideia de nação seja moderna, sua lealdade é um símbolo que dá aos sujeitos uma sensação de pertencimento (HALL, 2003). Com a globalização, essa ideia acaba se deslocando e se diluindo. No entanto, a ideia de nação é mais ampla que as fronteiras, ela é um discurso que une passado, presente e futuro e cuja narrativa constrói a ideia de orgulho nacional (HALL, 2003).

A princípio, a questão da imigração internacional é um fenômeno emergente da mundialização contemporânea e frequentemente ligado à guerra, perseguição étnica e fuga da pobreza ou fome (BECK, 1999). Os imigrantes procuram nos países destino, especialmente os industrializados, trabalho e melhores condições econômicas e sociais. Assim, em todo o mundo, pessoas se deslocam a fim de terem assegurados direitos políticos e sociais no país de destino. Tal fenômeno tem atingido vários países, dentre os quais os latino-americanos, culminando, dessa forma, em uma quantidade significativa de deslocados por rotas diversas, incluindo o Brasil.

O processo de globalização, segundo Hall (2003), tem três possíveis resultados: a perda da identidade nacional, o fortalecimento das identidades locais e

a formação de novas identidades. A perda da identidade nacional tem relação com o estabelecimento de uma cultura homogênea, o fortalecimento das identidades locais se apresenta como resistência à globalização e à formação de novas identidades (híbridas) e ocorre pelo misto de identidades que agora se colocam no lugar da identidade nacional (HALL, 2003).

Esse terceiro resultado surge como uma faceta desse descentramento do ocidente. Porém, a essa variedade e a mistura de identidades, levantam-se a tradição e a valorização das identidades tradicionais, como o nacionalismo e o fundamentalismo, cuja principal vontade seria a criação de estados fortes nos quais os imigrantes desempenhariam funções desprivilegiadas (HALL, 2003).

De acordo com os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refúgio – ACNUR, na atualidade, nos “depparamos com os maiores níveis de deslocamento já registrados em todos os tempos”. Segundo o órgão, o número de deslocados encontra-se em pleno processo de expansão, atingindo índices significativos, sendo composto pela maioria de menores de 18 anos. Ainda segundo a ACNUR, estima-se que até meados de 2018, o número de deslocados tenha ultrapassado os 244 milhões.

Segundo Cavalcanti (2017) a América Latina e o Caribe abrigam um dos menores efetivos de imigrantes no mundo. Porém essa situação tem sido modificada pelo recente deslocamento humano por motivos de catástrofes ambientais ou econômicas que têm afetado inúmeros países, entre os quais os latino-americanos, como Colômbia, Venezuela e Haiti, o que trouxe uma quantidade imensa de deslocados para diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, que tem sido destino de diversos fluxos migratórios desde a metade do século XIX. O mais recente é marcado, principalmente, por pessoas vindas do Haiti, Senegal, Nigéria, Síria e Venezuela (ADAM; STÊNICO; PAES, 2017).

Assim, o país é cenário atual desejado para mobilidade humana, principalmente ocorrida na América do Sul. Esse fenômeno tem trazido à tona novas e importantes configurações de circulação de imigrantes em busca de trabalho e novas oportunidades de vida que ainda não havia sido percebida anteriormente: a imigração internacional entre países da América do Sul ou América Central (MARTIN; GOLDBERG; SILVEIRA, 2018).

Como exemplos, podemos citar o acordo bilateral entre Haiti e Brasil, mediado pela ONU, que permite a inserção com mais agilidade desses imigrantes ao mercado

de trabalho, apesar das dificuldades e da vulnerabilidade a que estão expostos. Também, o grande número de imigrantes da Bolívia e Paraguai na região sudeste do país e o grande número de venezuelanos que se apresenta na região norte do país revela a falta de política pública voltada para imigrantes no país (MARTIN; GOLDBERG; SILVEIRA, 2018).

Mesmo com essa grande procura por parte dos imigrantes, a política de acolhimento para essa população é bastante burocrática, especialmente no que se refere à autorização para trabalhar no país. Segundo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), os imigrantes que vêm ao Brasil têm como maiores dificuldades o acesso a direitos e serviços, como informação, educação, habitação e renda.

O trabalho é um desses direitos que muitos dos imigrantes não têm acesso. Ele é um dos aspectos da sociedade que auxilia na construção da identidade e das relações sociais. No caso dos imigrantes, muitos são excluídos desse mercado de trabalho ou pelos próprios sujeitos que fazem parte dele, por serem vistos como incapazes de ocupar o lugar por seus empregadores. Tal exclusão gera uma revolta social, além de dúvidas a respeito da própria capacidade dos sujeitos e sofrimento (JOVELIN, 2011, SAYAD, 1998; BAENINGER; PERES, 2017).

No Brasil, as políticas de imigração, por exemplo, acabam por dar maiores oportunidades para trabalhadores especializados, fazendo com que os que não tenham uma formação superior ou completa tenham mais dificuldade em trabalhar legalmente no país (ADAM; STÊNICO; PAES, 2017; BAENINGER; PERES, 2017). Esses trabalhadores pouco qualificados ou sem documentação sofrem forte sentimento de discriminação e violência, especialmente por parte da população brasileira que os acusa de “roubar os empregos dos brasileiros”. Tal situação é agravada por vários fatores, como a própria mídia, que coloca a questão da imigração de um modo bastante problemático (JIMENEZ-RAMIREZ, 2010).

A chegada de imigrantes aos países de destino pode resultar em conflitos em razão de diferenças culturais e sociais, bem como gerar imagens sociais que colocam a imigração como uma situação problemática e dificultar a inclusão dos imigrantes (JIMENEZ-RAMIREZ, 2010). Consequentemente, tornam-se alvo de exploração (trabalhos precários, análogos a escravidão) e marginalização no país (IPEA, 2015). Assim, acabam por procurar apoio em instituições ligadas ao governo ou de outra natureza (religiosa, social) para conseguir entrar no mercado de trabalho, evitar ou sair de trabalhos análogos à escravidão, regularizar a situação

ilegal, obter direitos de cidadania, integração e assistência para si ou para família etc. (ADAM; STÊNICO; PAES, 2017).

Diversos elementos e situações estão envolvidos nesse processo de identificação e pertencimento social, inclusive a questão da exclusão, marginalização e outras (HALL, 2003; BAUMAN, 2005). Nesse sentido, no processo de integração à sociedade de acolhimento, a identidade desses sujeitos não é estática, mas vai se modificando durante sua interação com a sociedade, seus choques entre realidade do novo país e suas expectativas com o processo migratório, sua posição laboral, barreiras linguísticas, a imagem que a sociedade tem dos imigrantes e as atitudes. Assim, eles criam uma identidade híbrida entre o mundo que deixaram e aquele que os acolhe agora (ENTRENA-DURAN; RODRIGUEZ-PUERTAS, 2017).

Na atualidade, especialmente em países ricos, a visibilidade desse grupo tem crescido: consomem, participam em diferentes setores da sociedade, formam associações, tem preferências de lazer e tempo livre e outras coisas. Porém, muitos deles apresentam conflitos identitários, dificuldades na inserção social, seja pelo trabalho, seja pela escola, o que deixa bastante exposto como esses sujeitos estão vulneráveis nessa sociedade (ENTRENA-DURAN; RODRIGUEZ-PUERTAS, 2017; JIMENZE-RAMIREZ, 2010; PADILLA; ORTIZ, 2014).

A situação de vulnerabilidade a que estes sujeitos estão expostos, apenas pelo fato de serem imigrantes, ocasiona processos de exclusão. O imigrante é um sujeito que se constrói socialmente e é percebido de maneira fragmentada pelas instituições em que busca apoio, o que intensifica esse processo. Também sua situação jurídica, especialmente a “ilegalidade” (irregularidade), faz com que muitos não tenham seus direitos atendidos ou reconhecidos (JIMENZE-RAMIREZ, 2010; PADILLA; ORTIZ, 2014).

Por essa razão, o tema do imigrante, nesses países, tem sido tratado como algo urgente a ser debatido política e socialmente, sob vários pontos de vista e perspectivas variadas. Tais debates têm como objetivo a elaboração de políticas públicas que conjuguem fatores para integração, admissão e controle dos fluxos (JIMENEZ- RAMIREZ, 2010).

Sabe-se que o trabalho, para eles, é percebido como um importante fator para sua sobrevivência e manutenção de status na sociedade de origem, pois garante o acesso a consumo, lazer, o sustento de suas famílias no país de origem, ou seja, uma

maneira privilegiada de socialização (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005; JIMENZE-RAMIREZ, 2010; PADILLA; ORTIZ, 2014).

Porém, tais sujeitos sofrem discriminação no ambiente de trabalho. Ela ocorre não se pela falta de empregos em si, mas pelo perfil dos candidatos que não se encaixa no esperado pelos empregadores. Para esses últimos, imigrantes têm atributos desfavoráveis ao trabalho: preguiçosos, indisciplinados e outros aspectos. Mesmo que exista uma série de leis que protejam os imigrantes da discriminação, sua ocorrência é grande no cotidiano de quem busca trabalho (JOVELIN, 2011).

Ela também se apresenta entre os colegas de emprego. Muitos imigrantes sofrem assédio e pressão dos colegas. Atitudes, como falta de cooperação, isolamento e outras, fazem com que esses sujeitos não consigam permanecer nos empregos conseguidos e nem desenvolver uma identidade profissional (JOVELIN, 2011).

Como já mencionado anteriormente, o interesse em conseguir um emprego está na adaptação na sociedade em que estão inseridos e na busca por reconhecimento social que se perdem quando o sujeito é discriminado, o que lhe causa sofrimento pessoal e vergonha. Esses sujeitos também desenvolvem um sentimento de responsabilidade apenas individual com relação ao sucesso em sua inserção social e culpabilização deles quando falham nessa empreitada. O fato de que a sociedade não dá os meios necessários para que eles sejam bem-sucedidos pouco entra em discussão na atualidade (JOVELIN, 2011).

A questão do trabalho está intimamente ligada à temática da instrução. Apesar de a escola ser visualizada como uma instituição promotora de ascensão social e integração, para muitos imigrantes, ela se relaciona a um sentimento de fracasso e seu significado é questionado (JOVELIN, 2011). O fato de ser pertencente a uma minoria étnica ou cultural pode ser uma desvantagem sociocultural em várias sociedades, a esse fato podem-se adicionar as dificuldades relacionadas à marginalização que a escola pode proporcionar. Esse não reconhecimento e acolhimento podem levar os sujeitos a rechaçar a instituição (BATANERO, 2006).

No entanto, esses sujeitos compreendem que o acesso à educação, especialmente a graus mais altos de instrução, é uma das principais formas de inserção social. Assim, a formação aparece como um dos principais elementos para se combater a exclusão econômica e social (BATANERO, 2006; TROITINHO, 2019).

Portanto, a construção da identidade não se limita a um único fator, sendo muito complexa e exigindo que se leve em consideração diversos aspectos da vida do sujeito,

valores sociais, imaginário coletivo, temática da reprodução social e relações que legitimam poder nos variados círculos. Essa construção leva em consideração as disputas por poder existentes e os fortes mecanismos de inclusão e exclusão presentes nos grupos (ELIAS; SCOTSON, 2000; BAUMAN, 1999; HALL, 2003).

Essa construção se torna ainda mais complexa quando ocorre nos tempos atuais, visto que os sujeitos apresentam essa identidade fragmentada e estão constantemente se reconfigurando para se adaptar às exigências do mundo globalizado (BAUMAN, 2005; HALL, 2003).

2.2 Apontamentos gerais sobre o Haiti e fenômeno da migração haitiana

Para melhor compreensão do fenômeno da imigração haitiana e sua relação com o Brasil, é importante conhecer a história do Haiti e de que maneira a particular construção dessa nação influencia seu processo migratório. Além disso, é essencial que se ressalte que a temática da colonização escravista no país e o racismo estrutural nas sociedades ocidentais foram centrais na formação de seu povo, cultura e estruturas sociais, relações econômicas e na política, interna e externamente.

O Haiti é um país da América Caribenha, tem 27.750 km² e clima tropical. Situado na Ilha de Hispaniola, faz fronteira por terra apenas com a República Dominicana. Tem como capital Porto Príncipe e como língua oficial o Francês e o crioulo haitiano (*kreyol haitien*). Sua população tinha mais de 11 milhões de pessoas, em 2020, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2020). Sua população é composta majoritariamente de negros, mais de 95% da população (LOUIDOR, 2013). Tal realidade se apresenta pois o país foi formado por negros trazidos forçosamente de diversas nações do continente africano como mão de obra escrava.

Da chegada dos espanhóis nessas terras, em dezembro de 1492, até os dias atuais, essa nação apresenta uma construção bastante peculiar se comparada ao restante da América Latina. Nesse processo, deixa de ser uma das colônias mais ricas e lucrativas do continente para ser o segundo país mais pobre da região (DIAMOND, 2006; OIM, 2020).

Antes da colonização, a região onde hoje é o Haiti era habitada pelo povo Taino. Essa população tinha aproximadamente 500 mil pessoas, vivia da agricultura e se organizava em 5 chefias. Nas três primeiras décadas de colonização, o povo foi dizimado por diversas doenças eurasianas e trabalhos forçados nas minas de ouro,

chegando a 3 mil pessoas que foram morrendo ou sendo absorvidas pela população do local (DIAMOND, 2006).

Já nas primeiras décadas do século XVI, os espanhóis perceberam que o lugar apresentava condições ideais para o plantio de cana-de-açúcar e começaram a traficar mão de obra escrava da África. Porém, com a descoberta de novos territórios e povos autóctones na América pelos espanhóis, foram os franceses que mais focaram sua atenção na ilha caribenha e criaram a colônia de Saint-Domingue em seu lado oeste (DIAMOND, 2006).

A França, então, passou a investir pesadamente na importação de mão de obra escrava e desenvolveu a plantação, com o intuito de produzir artigos tropicais como café, algodão, açúcar e índigo (WASSERMAN; GUAZZAELLI, 1996). Durante os séculos XVII e XVIII, a colônia de Saint-Domingues foi a mais rica da América e era responsável por um quarto da riqueza da França, sendo chamada de Pérola das Antilhas, baseando-se na plantação para exportação e na escravidão (DIAMOND, 2006).

Segundo Wasserman e Guazzelli (1996), a sociedade da colônia era organizada da seguinte maneira: no topo da pirâmide social estavam os grandes plantadores e comerciantes (de mão de obra escrava), ou *grand blancs*, que, apesar de serem a parcela mais influente da sociedade, estavam sob controle da França. Em seguida, os *petit blancs*, que era a população branca de artesãos e comerciantes, em torno de 40 mil pessoas.

Mais abaixo estavam os *affranchis*, um grupo formado por mestiços ou escravos libertos com aproximadamente 30 mil pessoas, que buscava ascensão social e foi uma peça-chave no processo de independência do país.

Na base, estava a população escravizada. Em meados de 1785, a colônia tinha uma grande população escrava, aproximadamente 85% da população local ou 700 mil pessoas (WASSERMAN; GUAZZAELLI, 1996; DIAMOND, 2006).

Depois da Revolução Francesa, alguns líderes *affranchis* buscaram ajuda dos revolucionários em sua luta pela igualdade na colônia e assim como os *grands blancs*, tentaram seu apoio na sua busca por mais autonomia comercial e política. Porém, com o medo de uma instabilidade econômica na colônia mais rica da França, nenhum dos grupos conseguiu adesão necessária na metrópole (WASSERMAN; GUAZZAELLI, 1996; DIAMOND, 2006).

No entanto, à parte de toda essa efervescência, a parcela da população escravizada continuamente tentava revoltas e movimentos que não geravam muita

preocupação na metrópole, nem nos demais grupos sociais da colônia e sempre eram abafados.

Porém, em 1791, quando a região norte da colônia tem uma grande rebelião de escravizados e a França não consegue intervir adequadamente na situação e gera ainda mais conflitos entre *gran blacs* e *affranichis*, a questão deixa de ser interna para se tornar um problema entre França, Espanha e Inglaterra (WASSERMAN; GUAZZAELLI, 1996; DIAMOND, 2006).

A Espanha, interessada em retomar o território de Saint-Domingue, apoia a rebelião dos escravizados. A França concede direitos iguais aos *affranchis*, com o intuito de tentar conter a rebelião a partir desse grupo e os *grand blancs* pedem o apoio da Inglaterra para conter os negros escravizados e os *affranchis*.

Em meio a essa conturbada situação e após o envio de 6 mil soldados para a colônia, sem sucesso, a França decide abolir a escravidão em Saint-Domingue, com o objetivo de atrair as tropas que lutavam com os espanhóis.

Em 1794, a França conseguiu o domínio sobre a ilha, através do tratado de Basileia. Toussaint-Louverture também derrotou o exército britânico em 1798 e se torna o governador-geral e comandante das armas de Saint-Domingues (SEITENFUS, 1994).

Na tentativa de recuperação produtiva, econômica e social da colônia, Toussaint-Louverture retoma as atividades de plantação com assalariados e, em 1799, assina um tratado com os Estados Unidos com o objetivo de tentar recuperar a economia de Saint-Domingues, o que causou grande comoção na metrópole e muita preocupação, visto que, por ser colônia da França, não tinha autonomia para tal ação (SEITENFUS, 1994).

Além disso, as falhas na política de recuperação implantadas que geravam forte oposição de *grand-blancs* e *affranchis* e a subida ao poder de Napoleão Bonaparte dificultaram ainda mais a situação de Louverture. Em 1802, com a pressão para reconstrução do império francês, Bonaparte restabelece a escravidão em todas as colônias francesas.

Assim, os soldados franceses tomam o controle de um pedaço da ilha, prendem e deportam Toussaint-Louverture (WASSERMAN; GUAZZAELLI, 1996). Porém, a França não consegue restabelecer a escravidão no território, que, liderado por Jacques Dessalines, derrota o exército francês de mais de 50 mil homens.

Em 29 de novembro de 1803, inicia-se o processo de independência de Saint-Domigues, oficialmente proclamada em 01 de janeiro de 1804. Saint-Domigues passa a se chamar Haiti, nome que os índios tainos chamavam a ilha antes da colonização, que significa *país das montanhas* (SEITENFUS, 1994). O Haiti foi o primeiro país a se tornar independente na América Latina, “uma república negra nas Américas” (SEITENFUS, 1994, p. 33) e seu processo de independência marcou o modo como a história da América se desenvolveu.

Em razão da forte instabilidade econômica e social e por ser um país de maioria negra, o medo do retorno à escravidão, os conflitos com outros países escravagistas e a volta da escravidão à parte espanhola da ilha fez com que o governo do Haiti realizasse uma série de ações para diminuir o poder da população branca.

Inicialmente, o Estado confiscou direitos e terras, a fim de garantir que não fosse retomado o modelo de plantações, usado antes da revolução. As terras foram divididas em lotes e distribuídas entre a população. Tal ação atrapalhou a produtividade e as exportações do país, dificultando a economia do Haiti ainda mais pela falta de centralização da produção (DIAMOND, 2006).

Outro fator crucial foi o massacre promovido pelo Estado contra todos os brancos que moravam no território haitiano, durante o governo de Jaques Dessalines, em razão do medo da volta ao regime escravista e buscando alguma forma de garantir a estabilidade econômica-social no país excluindo os brancos. Isso fez com que a Europa e América passassem a temer uma revolta negra em suas colônias, bem como a ver no Haiti uma ameaça à estabilidade do modelo colonial e escravocrata branco (SEITENFUS, 1994).

Depois do assassinato de Dessaline, em Pont-Rouge, no ano de 1806, a instabilidade no Haiti cresceu ainda mais e o país foi dividido em duas regiões, de maneira informal: o Reino do Norte e a República do Oeste. O primeiro ficou sob o comando de Henry Christophe e a segunda de Alexandre Petión (CASIMIR, 2012).

Esse período do foi marcado pela luta entre grupos rivais que tinham perspectiva e modos de fazer política bastante diferentes. De um lado, a República do Oeste aceitava negociar com a antiga metrópole e propunha formas de indenizá-la por seus ganhos perdidos com a Revolução Haitiana, com intuito de conseguir a aceitação do processo de independência e, assim, novas formas de aproximação política e garantia dos privilégios conseguido até o momento. De outro lado, o Reino do Norte não aceitava negociação e via qualquer interferência externa sobre o país e

sua autonomia como um risco à soberania nacional, buscando na população haitiana sua principal fonte de apoio. Essa aproximação entre Estado e população não gerou os resultados esperados, visto que a maneira de produção agrícola escolhida continuou a reproduzir a desigualdade entre o trabalhador agrícola e a elite política/econômica do Reino (CASIMIR, 2012).

O Estado via a plantação da cana-de-açúcar como a única forma de manter a economia do país, no entanto, a cultura das grandes plantações estava muito associada à escravidão e colonização, não sendo sustentável na realidade haitiana (JAMES, 2010). Porém, mesmo com o fim das plantações, o sistema econômico continuou a ser baseado no acúmulo de terras, que tinham como donos a nova elite haitiana (ANDRADE, 2016).

Em 1822, com a subida ao poder de Jean-Pierre Boyer, a partir do suicídio de Henry Christophe e da morte de Alexandre Petión o país passou a ter um território único, abandonou as plantações de cana, voltando-se para a economia de subsistência, e anexou a República Dominicana ao seu território (CASIMIR, 2012).

A unificação da ilha *Hispaniola* durou 22 anos e auxiliou na busca por estabelecer um império negro na América, visto que o Haiti libertou todos os escravos da ilha após a unificação, dava oportunidade para que negros escravizados emigrassem para o país e comprava a liberdade de negros escravizados nos Estados Unidos. Segundo Hoetink (1994), nesse projeto de mudança o Haiti conseguiu libertar 13 mil negros escravizados que, ao chegaram ao país, já recebiam terras e eram convertidos imediatamente em cidadãos.

Porém, a instabilidade social-econômica-política se manteve e deu vazão a muitas guerras civis no período pós-colonial. Segundo Fanon (2010), a dificuldade em promover o interesse da coletividade esteve presente em todos os momentos, visto que a construção de projeto nacional que visasse um processo anticolonial e antiescravagista não aconteceu, pois, após a Revolução, as elites pós-coloniais não souberam substituir o modelo colonial por outro mais igualitário que garantisse acesso a bens e riqueza pela população (FANON, 2010, ANDRADE, 2016).

Para Andrade (2016), a classe dominante do país não apresentava uma unidade ou visão comum política e econômica para tentar construir o imaginário de nação, visto que muitos desses sujeitos se envolveram com golpes de estado e outras situações que incluíram países desenvolvidos.

Mesmo que no período de governo do Boyer, sucessor de Petión, o país tenha conseguido unificar as duas regiões rivais e buscar o reconhecimento internacional do Haiti como nação, o processo acabou por não consolidar as instituições fundamentais do Estado (CASIMIR, 2009). Ao deixar o modelo de plantações e produção de açúcar e passar a ter como principal atividade econômica a agricultura por subsistência, o Haiti deixou o mercado mundial e diminuiu suas chances de ampliar suas relações e expectativas econômicas, tornando-se um país isolado e pobre (JAMES, 2010).

Outros fatores também contribuíram para o empobrecimento da nação. Por exemplo, Boyer foi escolhido presidente pelo Senado Haitiano à força e realizou a unificação das regiões, com o intuito de garantir a unidade do país e evitar uma invasão francesa. Ele conseguiu a aceitação internacional em 1825, ao ser reconhecido como um Estado Absoluto por Charles X da França a partir do pagamento de uma dívida de independência para a França, o que aumentou sua dependência de outros países (CASIMIR, 2009; JAMES, 2010).

O valor do pagamento foi tão alto que o país demorou de 1825 a 1893 para finalizá-lo, bem como precisou recorrer a empréstimos. Mesmo após seu reconhecimento pela França, a nação teve dificuldades em se estabelecer na comunidade internacional, em razão do medo de que as ideias que levaram o país à independência pudessem “contaminar” outros locais, até mesmo algumas nações recém libertas na América Latina (CASIMIR, 2012).

Simón Bolívar, apesar de ter sido abrigado no Haiti e ter recebido auxílio financeiro, armamento, proteção, entre outros, não convidou o Haiti para Conferência do Panamá em 1826, o que aprofundou o isolamento do país, gerando atraso e mais dificuldade sociais e financeiras (GORENDER, 2004).

Durante o século XIX, muitas mudanças sociais e econômicas aconteceram no mundo: o capitalismo industrial inglês se firmava sem concorrência e novas potências industriais se levantavam e os países pobres eram pressionados a cada vez mais abrir seus mercados e fazer alianças com as potências para tentar desenvolver sua economia (ANDRADE, 2016).

Segundo James (2010), o Haiti pós-independência tentou de diversas formas construir uma sociedade baseada na francesa. Era costume que os filhos das classes ricas estudassem fora e se destacassem em diversas áreas. Também, as nações desenvolvidas já não mostravam hostilidade ao país e nem se envolviam em suas

decisões econômicas e políticas. E o Haiti parecia acreditar que seu passado como colônia negra não era tão relevante.

Porém, essa situação mudou quando os Estados Unidos da América invadiram o Haiti em 1913. Desde o século XIX, o Haiti parecia conviver com o desejo de expansão dos EUA pelo Caribe e América Latina. Com a construção do canal do Panamá, o controle da região se tornou ainda mais urgente para os estadunidenses, que tentaram estabelecer uma base naval no país como haviam feito em Cuba e, após, a ocupação de Porto Rico (ANDRADE, 2016).

No início do século XX, os Estados Unidos também tinham bastante influência no país caribenho com investimentos no Banco do Haiti e em Ferrovias, pois era comum na época que as potências investissem seu capital em minério, ferro e outras fontes de energia (ANDRADE, 2016). Outro fator relevante é que o Haiti tinha uma grande dívida externa e usava cerca de 80% de seu orçamento para pagá-la, orçamento esse que vinha das exportações feitas pelo país, ou seja, da alfândega (ANDRADE, 2016).

Em 1914, o Haiti tinha uma dívida externa de 23,5 milhões de dólares em empréstimos externos e os EUA tentavam controlar a alfândega do país para garantir os pagamentos, porém, os investidores estrangeiros do Banco Nacional do Haiti dificultaram essa manipulação. Além disso, os empresários estadunidenses tentavam conseguir grandes pedaços de terra e vantagens em taxas no país sem terem terminado as obras e o governo se recusou a fazer os pagamentos. Alemanha, Inglaterra e França tentaram estabelecer seu mercado no Haiti, bem como mostraram interesse em estabelecer bases militares no país. A ilha sofreu com insegurança social e econômica e a população iniciou movimentos para reivindicar melhores condições de vida, redução do custo de vida e democratização (ANDRADE, 2016).

Nesse momento de grande instabilidade política, econômica e social, sobe ao poder uma elite nacionalista com apoio popular, mas pouco alinhada com os interesses do capital internacional. Em novembro de 1914, os Estados Unidos da América tomam o controle da capital do Haiti, Porto Príncipe, para garantir a estabilidade do país e proteger os interesses internacionais. Em dezembro de 1914, todo ouro do Banco do Haiti é confiscado pelo governo dos Estados Unidos e levado para Nova York a fim de saldar a suposta dívida do governo haitiano (ANDRADE, 2016).

Em 1915, após uma série de revoltas populares e o assassinato do presidente do país, o EUA ocupa o país. Nesse novo cenário, os EUA tinham total controle sobre o país. As decisões tomadas pelo governo haitiano poderiam ser vetadas pelos invasores, a economia e os negócios administrativos também estavam sob responsabilidade desses. Durante o período de ocupação dos EUA, muitos movimentos de resistência se levantaram, até que, em 1930, o governo do EUA começa a preparar sua retirada do país, que só se concretiza em 1934.

Na década de 1930, um dos movimentos mais famosos de resistência, a invasão dos EUA, foi a encabeçado pelos *Griots*, um grupo antiliberal e que flertava com ideias nacionalista e fazia uma releitura de teorias fascistas e raciais muito em voga na época. O grupo acreditava na supremacia negra e que a política do Haiti deveria valorizar sua origem africana, respeitar a religião vudu, diminuir a influência da Igreja Católica etc. Para conseguir estabelecer uma nação sob esses pilares, o governo deveria ser autoritário e encabeçado por negros vindos da maioria discriminada do país e não os “mulatos”, minoria da população de origem branca/mestiça vista como responsáveis pelos problemas do país (ANDRADE, 2015; 2016).

A ocupação do Haiti pelos Estados Unidos agravou ainda mais os problemas econômicos e sociais, pois o país se tornou mais dependente de sua exportação, o sistema fiscal continuou beneficiando o pagamento da dívida externa e a importação de produtos do EUA, além do aumento dos lucros de empresários estrangeiros e banqueiros, em detrimento da classe trabalhadora (ANDRADE, 2015; 2016).

Outro fator relevante está na concentração do poder político-militar na guarda nacional. Essa guarda, criada após a invasão, tinha como intuito manter a ordem interna no país durante a ocupação, mas foi utilizada na repressão militar até 1945. Entre as décadas de 1940 e 1950, o Haiti passou por uma grande crise política, pois não havia um sistema político que possibilitasse a participação real da população ou o estabelecimento de organizações políticas e sociais bem estruturadas. Assim, o país foi palco de uma série de conflitos internos por diversos grupos que almejavam chegar ao poder.

Durante esse período, em toda América latina, surgiram governos e regimes nacionalistas, além da Revolução Cubana, que acabou gerando mais tensões entre os Estados Unidos e a URSS. Com todo esse cenário tornava frágil e instável, as

instituições e o processo eleitoral que ocorria no Haiti em 1956 sofreram forte instabilidade (ANDRADE, 2015; 2016; PINTO, 2019).

François Duvalier, também chamado Papa Doc, ganhou as eleições. Antigo membro do grupo Griots, médico que passara anos cuidando de doentes no interior do país e membro do antigo grupo Griots, foi visto pela população como um representante da grande massa (ANDRADE, 2015; PINTO, 2019). Em 1957, inicia-se a ditadura de François Duvalier e seu filho Jean-Claude que perdurou até 1986, conhecida como uma das ditaduras mais violentas da América Latina.

Uma das ditaduras mais violentas da América Latina. Nada antes seria comparável ao período de terror iniciado por este tímido e discreto médico haitiano. Qualquer opositor era morto brutalmente, juntamente com suas esposas e maridos, filhos, pais, avós e amigos. Papa Doc perseguiu profissionais com bom nível de educação, estudantes e outros membros da elite do país, temendo a propagação de ideais democráticos. Essa camada mais educada da população emigrou em massa, deixando o país sem médicos ou cirurgiões. Em 1969, ele fechou o *Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaire*, órgão responsável por programas de alfabetização no país, preferindo governar uma população pobre e analfabeta para evitar uma oposição qualificada. (PINTO, 2019, p. 376).

Após a morte de Papa Doc, em 1971, seu filho Jean-Claude ou Baby Doc, assume o poder. Baby Doc manteve a política de repressão do pai, porém com mais cuidado para preservar a imagem exterior do Haiti. Nos anos de 1970, 70% do orçamento do país vinha da ajuda internacional, o que fez com que o governo percebesse que a pobreza da população era vantajosa (PINTO, 2019). Nesse período, muitos foram os trabalhadores vendidos para República Dominicana pelo governo para trabalhar em plantações de açúcar a 50 dólares, forte turismo sexual de crianças na capital, migração da população rural para centros urbanos e criação de favelas entre outros (PINTO, 2019).

Essas mudanças foram acompanhadas de um grande fluxo migratório de haitianos para os Estados Unidos, França e Canadá. Porém, ao contrário do que aconteceu no período que teve como ditador Papa Doc, os imigrantes vinham das camadas pobres da população e fugiam da pobreza e fome, número que cresceu com o passar do tempo. No fim da ditadura dos Duvalier, um milhão de haitianos estavam em situação de refúgio (PINTO, 2019). Após muitas crises e sob pressão internacional, Baby Doc foge do país com auxílio do governo dos EUA em 1986, lavando boa parte das reservas econômicas do país. Ele retorna em 2011 ao Haiti, onde falece em 2014 (PINTO, 2019).

Em 1990 o padre Jean Bertrand Aristide, que pregava contra ditadura de Duvalier e por ele perseguido, ganha as eleições de maneira democrática. Porém, em 1991 seu governo sofre um golpe do comandante das forças armadas, Raoul Cédras e ele é exilado em Caracas. A população pobre que apoiava Aristide passa a ser brutalmente perseguida, o que gera um grande fluxo de migração haitiana para os EUA, Cuba e República Dominicana, cerca de 300 mil pessoas (PINTO, 2019).

Em 1994, os Estados Unidos, juntamente com o apoio da Organização das Nações Unidas, intervêm no país e Aristide retoma o poder. Apesar das diversas tentativas de golpe durante seu governo, ele consegue finalizar o mandato e René Preval, seu aliado, torna-se o próximo presidente (PINTO, 2019). Em 2001, após eleições polêmicas, Aristide volta ao poder. Esse mandato é marcado pela corrupção, envolvimento de membros do governo com narcotráfico e violência com opositores. O Haiti estava em primeiro lugar no ranking de corrupção no governo e como país mais pobre do ocidente (PINTO, 2019).

Em 2004, após crescimento da oposição, falta de apoio internacional e em vias de uma tentativa de novo golpe por parte da oposição, Aristide deixa o país em crise política, sem governante claro. Nesse mesmo ano, o Haiti é atingido pelo furacão Jeanne, que mata 3 mil haitianos e deixa 300 mil desabrigados (PINTO, 2019). Nesse ano, é criada a Missão da Nações Unidas de Estabilização do Haiti (MINUSTAH) pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas para tentar garantir certa estabilidade política e social no país e o Brasil envia tropas para auxiliar nesse processo (BESEN, 2014; SAINTÉ; LÄMMLE, 2021).

Em 2006, após eleições polêmicas, René Preval volta ao poder e é em seu governo, no ano de 2010, que o Haiti sofre um terremoto de escala 7.0 que destrói a região metropolitana de Porto Príncipe, mata 316 mil pessoas e deixa 1,5 milhão de pessoas desabrigadas. Além disso, o país sofre um surto de cólera que infecta mais de 800 mil pessoas. Tudo isso leva 350 mil haitianos a deixarem o país (PINTO, 2019).

Em 2015, o exportador de bananas Jovenel Moïse foi eleito, porém não assumiu, já que as eleições foram consideradas fraudulentas. Em 2016, ele se elege após novas eleições. Seu governo enfrentou uma série de protestos e denúncias por corrupção, com forte repressão a oposição e autoritarismo (BBC, 2021). Em razão dos problemas estruturais do país, com a dissolução do parlamento, Moïse governou por decreto até seu assassinato em julho de 2021, deixando o país em crise e sem um novo governo estabelecido (BBC, 2021).

Após o terremoto, a MINUSTAH passou a ter ainda mais presença no Haiti com o intuito de auxiliar o país em sua grave crise. Também a ajuda humanitária recebida pelo país cresceu significativamente, bem como o controle de órgãos fiscalizadores para que o dinheiro recebido fosse usado para auxílio da população (BESEN, 2014). Muitas foram as denúncias contra as tropas estrangeiras por uso da violência, maus-tratos, violação dos direitos humanos, corrupção entre outros, especialmente contra a MINUSTAH, que permaneceu no país até 2017 sem conseguir cumprir seu objetivo inicial: fortalecer as instituições do Estado e garantir o cumprimento dos direitos humanos da população (BESEN, 2014; SAINTÉ; LÄMMLE, 2021).

Após 2010, o país ficou ainda mais dependente da ajuda externa e não conseguiu estabelecer uma estrutura administrativa, econômica, política e social que garantisse estabilidade nacional e a reconstrução do país por meio do Estado Haitiano (BESEN, 2014; SAINTÉ; LÄMMLE, 2021). A presença de tropas estrangeiras e a influência de órgãos internacionais na economia e política do país, com a justificativa de auxiliar o país na reconstrução após terremoto, desrespeitam a soberania do país e dificultam a implementação dos processos democráticos, autônomos e livres (BESEN, 2014; SAINTÉ; LÄMMLE, 2021).

A partir de toda essa construção da história e da nação haitiana, pode-se perceber que a imigração sempre esteve presente. Segundo Pinto (2018), o Haiti teve 5 fluxos migratórios importantes depois do período colonial – quando a elite enviava seus filhos e filhas para estudar na França. O primeiro fluxo foi durante a invasão estadunidense, entre 1915-1943, com trabalhadores que iriam trabalhar com cana-de-açúcar em Cuba e na República Dominicana.

A segunda foi durante a ditadura de Papa Doc, na qual vários profissionais liberais e a classe mais educada fugiram do país em razão da perseguição política do regime, o que deixa o país com um vácuo de médicos, professores, engenheiros e outros profissionais nesse período. A terceira se dá durante o governo de Baby Doc, com o aumento da pobreza e sucessivas crises econômicas que levam a camada mais pobre da população a fugir em barcos improvisados e sem qualquer segurança para os EUA (PINTO, 2019).

A quarta se dá no governo de Raoul Cédras, com a perseguição aos apoiadores de seu oponente Jean Bertrand Aristide, que tentam fugir do país para os EUA e sofrem com as restrições do governo estadunidense para entrar e permanecer no país destino (PINTO, 2019). A quinta e maior onda imigratória haitianas é apresentada

após o terremoto em 2010. Nela, não existe um perfil único de imigração, visto que os sujeitos estão a fugir de condições adversas provocadas pelo terremoto e suas consequências sociais, econômicas e políticas. Essa onda tem como um dos principais destinos o Brasil (PINTO, 2019).

Diante disso, é possível afirmar que a migração é parte da cultura e da história haitiana. A emigração de haitianos é denominada pela cultura haitiana como *Diáspora*² e apresenta grande importância dentro da cultura, da identidade nacional e das relações interpessoais (HANDERSON, 2015; ARAÚJO, 2020). Após a entrada do Brasil no MINUSTAH, o país se tornou atrativo para os haitianos em razão de sua forte presença por meio de ONG's e projetos em diversas áreas da ilha. Depois de 2010, com a grande procura de haitianos por refúgio no Brasil, o país criou um visto humanitário de residência, que permite aos haitianos trabalhar e morar no país durante 5 anos (MORAES; ANDRADE; MATTOS, 2013).

Porém, apesar da facilidade de obtenção de visto para residência no Brasil para os haitianos, o país não tem uma política migratória estabelecida que auxilie esses sujeitos em seu estabelecimento na sociedade brasileira.

2.3. Breves apontamentos a respeito do sistema educacional do Haiti

Em razão do papel central da educação para essa pesquisa, nesse tópico, o sistema educacional do Haiti será brevemente apresentado a fim de contextualizar as falas dos pesquisados. No Haiti, o sistema educativo é estabelecido de acordo com as classes sociais. Em 2007, 60% da população entre 5 e 14 anos era escolarizada (JOINT, 2008).

Inicialmente, após a independência do Haiti em 1804, a escola era apenas para os filhos das classes abastadas. A partir de 1860, as missões católicas ficaram responsáveis por educar a elite e as escolas públicas passaram a receber crianças das classes populares. Nos anos de 1970, em razão da grande procura por escolas, as confessionais passaram a, também, receber classes populares e, por essa razão, os alunos das elites passaram a estudar nas escolas internacionais.

² O termo *Diáspora*, dentro do contexto das migrações haitianas, relaciona-se à experiência da mobilidade, seja daqueles que saem do país à procura de oportunidades para melhoria de sua condição de vida e dos seus, seja daqueles que permanecem no país por diversas razões, recebem remessas dos que foram ou financiam aqueles que vão. Relaciona-se mais a uma dinâmica que envolve nacionalidade, pertencimento, família, redes de solidariedade etc. (HANDERSEN, 2015).

Atualmente, as escolas católicas dividem seu público com escolas confessionais protestantes (JOINT, 2008).

Foi só nos anos de 1980 que as escolas privadas passaram a receber alunos pobres, pois antes só atendiam classes mais elevadas. Tal desigualdade de acesso à educação aumenta a separação entre as classes sociais no país (JOINT, 2008). As escolas públicas no Haiti não são bem-vistas por parte da população, por ter falta de funcionários e desorganização, as crianças e jovens que as frequentam são aqueles que vêm de bairros pobres, zona rural, cidades de província etc. Já as escolas privadas haitianas são divididas em 4 tipos, de acordo com Joint (2008).

Como no Haiti não existe o zoneamento escolar, as famílias matriculam seus filhos nos estabelecimentos de sua escolha, mesmo que estes não sejam próximos de sua residência. Assim, os pais buscam as escolas de maior prestígio dentro de suas possibilidades (JOINT, 2008). Na base do sistema privado estão as “escolas *borlette*” (loteria) que são aquelas para alunos que não conseguem pagar regularmente as mensalidades ou foram recusados em uma boa escola, tem professores mal pagos e não estáveis.

As independentes vêm em seguida. Elas têm uma melhor estrutura, professores que podem ser competentes ou não, mas pouco exigentes para garantir o público, visto que há muitas escolas concorrentes.

Em terceiro, estão as congregacionais, que têm um corpo docente estabelecido, materiais, rigor, mas todos esses aspectos variam de acordo com o valor das mensalidades, público atendido etc. Essas escolas também apresentam uma separação de público peculiar. No período da manhã, atendem as famílias que podem pagar as mensalidades da escola e a tarde elas recebem os alunos que não conseguem pagar. Existe uma diferença nas atividades educacionais prestadas em cada período, o que auxilia na manutenção das desigualdades socioeducacionais no país (JOINT, 2008).

No alto dessa pirâmide, estão as escolas internacionais. Elas são geralmente dirigidas por estrangeiros, têm professores altamente qualificados e são extremamente caras. Elas não seguem o programa educacional haitiano e sim de outros países, como França, Estados Unidos e Canadá, para que seus alunos possam continuar seus estudos em outros países (JOINT, 2008). Outro fator que chama a atenção com relação ao sistema educacional no país é a prática da seleção que ocorre

nas escolas, especialmente as congregacionais. Assim, somente poucos alunos conseguem permanecer nas escolas até as últimas classes (JOINT, 2008).

A respeito das universidades, segundo Théodat (2010), a primeira universidade pública no Haiti – Universidade Estadual do Haiti (UEH) – foi criada em 1944, o que mostra a evolução errática marcada pelo desinteresse do poder em promover o conhecimento. Ao longo do século XIX, foi na Europa, em particular na França, que a elite intelectual do país foi formada, os grandes nomes da literatura e das artes estão ligados ao retorno ao país de pessoas que viveram no exterior por um tempo, com o objetivo de se formar ou melhorar suas habilidades (THEODÁT, 2010).

Esse processo se deu até meados do século XX, no qual houve um ponto de viragem da década de 1970 com o crescente aumento das universidades norte-americanas no recrutamento de estudantes haitianos. A partir dos anos 1990-2000, a República Dominicana desponta como destino mais acessível, escolhido por mais de 15.000 estudantes em 2010 (THEODÁT, 2010).

O sistema de Ensino Superior e Pesquisa (ESR) no Haiti é regido pelo princípio da autonomia e independência das instituições, para evitar reproduzir o sistema antes de 1986, no qual o poder político tinha controle sobre as autoridades acadêmicas e o nomeado sem levar em conta as habilidades e costumes internos das faculdades (THEODÁT, 2010).

No entanto, desde a abertura da Constituição de 1987, nenhuma lei de implementação foi elaborada ou publicada para a concretização dessas conquistas constitucionais (ATOURISTE, 2011). Segundo Moreau (2013), a maioria dos jovens que pretendem prosseguir os estudos no nível de ensino superior não são capazes de pagar taxas cobradas por estabelecimentos com fins lucrativos deste nível. Isso levanta o problema da igualdade de acesso: nem todos graduados de ensino médio têm as mesmas oportunidades para acessar o ensino superior e seus programas de treinamento (MOREAU, 2013).

Na maioria das universidades haitianas, o treinamento não é sem qualidade. Essa situação está ligada, em parte, não apenas ao crescimento da força de trabalho, mas também à falta de formação de alguns professores, com recursos e materiais raros ou mesmo inexistentes e tecnologia de comunicação um luxo (MOREAU, 2013). A estas questões, devem ser adicionados o baixo nível de alunos que ingressam no ensino superior e a falta de atenção dada à pesquisa acadêmica.

Atouriste (2011) ainda ressalta que não há Política Nacional de Educação Superior e Pesquisa Científica no país, Ministério de Educação Superior e Pesquisa no Haiti, legislação de normas ou critérios de gestão e financiamento do ensino superior, entidade interuniversitária independente de credenciamento e avaliação de programas e currículos, programas de capacitação ou desenvolvimento profissional em nível docente. Por fim, não há estatísticas ou bancos de dados relacionados ao ensino superior no país.

Portanto, o sistema educacional do Haiti apresenta muitos aspectos que dificultam o acesso dos cidadãos ao ensino em todas as suas etapas, principalmente na Universidade. Isso faz com que muitos estudantes sonhem em mudar para outro país para estudar.

2.4 Apontamentos sobre a política migratória brasileira

Antes da chegada dos europeus às Américas, a imigração já era presente nessas regiões. Sabe-se que os primeiros humanos chegaram à América, vindos da Ásia, há aproximadamente 15 mil anos e aqui se estabeleceram (MOYA, 2018).

O Brasil tem sido destino de diversos fluxos migratórios. No tempo da colônia, muitos imigrantes portugueses atraídos pela possibilidade de enriquecer vieram ao país em busca de ouro, pedras preciosas ou oportunidades nas rotas comerciais por elas criadas. Nesse período, era comum que as potências da época enviassem às colônias migrantes forçados ou de maneira involuntária a fim de garantir a introdução de pessoas nesses locais, como órfãos, prostitutas “arrependidas”, condenados etc. Porém, no Brasil, os portugueses precisaram restringir a emigração no século XVIII, tamanha era a procura. Nesse período, cerca de 700 mil portugueses migraram para o Brasil (MOYA, 2018).

A partir da independência de Portugal, o país passa a receber maior número de imigrantes, especialmente depois de 1870, vindos da Espanha, Portugal, Itália, Alemanha e Japão e que passam a ocupar diversas regiões que ainda não haviam sido colonizadas. Nessa época, o fim do tráfico de escravizados e abolição da escravidão impulsionou a imigração e o Brasil começa a estabelecer legislações mais específicas para imigração em seu território (FIGUEIREDO; ZANELATO, 2017).

O interesse da nação em receber imigrantes tinha por finalidade povoar o território e desenvolver a economia. Já para os imigrantes, o país era uma

oportunidade de construir uma nova história e fugir dos males que ocorriam em seus países. Durante o século XIX, a Europa estava repleta de tensões sociais e econômicas. A falta de terras para plantio ou o esgotamento do solo, desemprego (decorrente do início da revolução industrial), problemas advindos da implementação do novo sistema econômico (capitalismo), falta de políticas sociais para população, fome entre outros intensificaram o fluxo de imigração para o país entre os anos de 1855-1960 (FIGUEIREDO; ZANELATO, 2017).

Outro fator relevante que levou o país a abrir suas portas para a imigração foi a forte presença da comunidade negra em seu território. O tráfico de 12 milhões de africanos para as Américas entre o século XV e o século XIX trouxe 4 vezes mais pessoas para o continente do que toda a imigração de europeus no mesmo período. O Brasil foi o destino de 45% desse fluxo e, durante muito tempo, a população escravizada foi maior do que a livre (MAYO, 2018).

Tal realidade, aliada à forte ideologia de branqueamento presente em toda América Latina e a tendência a diminuir a contribuição das populações indígenas e negras na cultura e sociedade, facilitaram os movimentos migratórios de europeus e tentaram combater a migração de populações não brancas (MAYO, 2018; COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020). Assim, a política migratória do país oscilou entre momentos de maior e menor repressão à imigração, especialmente para imigrantes vistos como indesejados, como asiáticos, hindus e negros, por serem vistos como “raças inferiores” (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020).

Durante o período imperial, o governo estabelece terras para imigrantes alemães na região do atual estado do Rio Grande do Sul, por meio da decisão 80 de 1824. Os incentivos continuam e nos anos de 1850, com a promulgação da lei número 601, agência imigrantes, a partir de propaganda em países europeus, especialmente a Alemanha, prometendo terras e passagens para aqueles que desejassem migrar para o país (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020). Para imigrantes de outras nacionalidades e etnias, não havia tais subsídios, visto que a entrega de terras pelo governo privilegiava os brancos por considerá-los ideais para o desenvolvimento do país (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020).

Na Primeira República, o fluxo de imigração diminui e o Brasil passou a permitir a entrada livre de pessoas para trabalhar, mediante prerrogativa possibilitada pelo Decreto nº 528/1890, porém indígenas e pessoas vindas da Ásia e África não eram

contempladas por essa política e precisavam de aprovação do Congresso Nacional para entrar no país.

Nesse contexto, a política migratória brasileira privilegiava questões econômicas e a eugenia. Citava fatores como gênero, idade e capacidade laborativa. Portanto, visavam à construção de uma nação unificada nos padrões que os governantes e a elite desejavam (BRASIL; GODINHO, 2020, p. 61).

Nesse mesmo contexto, surge o Serviço de Povoamento em 1911, mediante Decreto nº 9.081/1911, que retoma os subsídios aos imigrantes – visto que a taxa de imigração voluntária para o país não era alta – mas estabelece critérios etários, de idade, gênero, entre outros (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020).

A Grande Depressão de 1929 e a quebra da bolsa de valores de Nova York acabou por interferir na política de imigração do Brasil. Com as fortes ondas nacionalistas emergindo no mundo, o país passou a restringir mais a entrada de imigrantes e vê-los não mais como necessários ao desenvolvimento da nação, mas como razão dos problemas econômicos e sociais da época (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019). Durante o Estado Novo, houve incentivo à imigração de europeus, porém o Estado brasileiro passou a ter uma política ainda mais eugenista³, proibindo a entrada de pessoas – ciganos, indígenas – que fossem contrárias à “composição étnica ou social do povo brasileiro”, como está escrito no Decreto-Lei nº 406 de 1938.

Os imigrantes se apresentam enquanto uma ameaça a cultura do país. A partir do Decreto-Lei nº 7.614, também do ano de 1938, eles são proibidos de lecionar, dirigir escolas e o ensino de língua estrangeira passa a ser proibido para estudantes menores de 14 anos e os primeiros anos escolares apenas em língua portuguesa, o

³ Após a publicação da obra “A origem das espécies”, de Darwin, em 1859, na qual ele apresentava o conceito de seleção natural e a teoria pangenética que coloca os caracteres como transmitidos de geração em geração, muitos pensadores passaram a tentar relacionar esse conceito a questões sociais. A partir disso, Francis Galton, em sua obra “Hereditary Genius”, conceitua que a existência de diferenças entre raças e talentos seria causa dos problemas sociais enfrentados na época e que, para resolvê-los, seria necessária a melhoria das raças, a *eugenia*, cujo fim produziria de uma raça pura com moralmente evoluída (GIOPPPO, 1996; SANTANA; DOS SANTOS, 2016). A partir disso, muitas teses de segregação começam a florescer, assim como políticas eugenistas. Pode-se citar dois movimentos principais relacionados a políticas eugenistas: o positivo – que incentivaria a reprodução de sujeitos com características desejáveis e selecionaria os melhores pares de genes a fim de obter melhores resultados. E o negativo – que impedia a perpetuação de características indesejadas por meio de proibições de casamento, esterilização compulsória e até a morte de sujeitos com características indesejadas (GIOPPPO, 1996; SANTANA; DOS SANTOS, 2016).

que inviabiliza as escolas rurais de diversas comunidades (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020).

Além dessas restrições, os imigrantes perderam o direito ao visto permanente em 1941 e, em 1945, os direitos ficaram ainda mais restritos, uma vez que agora eles precisavam da autorização do governo para realizar mudanças de emprego, residência, bem como ficava a critério do legislador distribuir e fixar imigrantes de acordo com o interesse nacional. Essa lei só é revogada em 1980, com a criação do Estatuto do Estrangeiro, mediante Lei nº 6.815/1980 (BRASIL; GODINHO, 2020).

Como se pode perceber, a legislação de imigração do Brasil desse período foi muito influenciada por ideologias nacionalistas e eugenistas que buscavam o apagamento das populações negras e indígenas no país, bem como suas contribuições. No entanto, o foco das políticas muda novamente com o fim da segunda guerra mundial, a guerra fria e o início da Ditadura Militar e passa a focar em outros aspectos: a segurança nacional (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020).

No Regime militar, a questão da imigração esteve muito atrelada à segurança militar, o que impediu a entrada de diversas pessoas que procuraram o país em busca de asilo/refúgio ou imigração voluntária (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019). O período entre 1960 e 1980 foi marcado pela disputa entre capitalismo e socialismo por meio da Guerra Fria e nacionalmente por diversas mudanças políticas e econômicas, autoritarismo, restrição a liberdades individuais etc. Especialmente os anos de 1980, foram palco de recessões e desemprego.

Nesse período, estava em voga às teorias neomalthusianas⁴, que atrelavam o baixo desenvolvimento econômica e social de países pobres ao alto crescimento demográfico. Era forte a pressão realizada pela Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial pelo controle de natalidade na América Latina, Ásia e África (CARVALHO; BRITO, 2005; ALVES, 2006).

⁴ O neomalthusianismo é uma ideologia que surge após a segunda guerra mundial e tem como cenário a explosão demográfica desse período, especialmente nos países subdesenvolvidos. Essa linha se baseia na teoria de Thomas Malthus e preconiza que o crescimento demográfico está intimamente ligado ao abastecimento e distribuição de alimentos e recursos. Para os neomalthusianos, os países subdesenvolvidos não conseguiam se desenvolver economicamente em razão do crescimento populacional que se apresentava como empecilho para investimento em áreas produtivas e gerava desequilíbrio na oferta e procura de trabalho nesses países. Ela apresenta um cunho racista e eugenista, pois acreditava que os países, em desenvolvimento, se não realizassem o controle populacional, iriam exaurir os recursos naturais mundiais e provocar pressão e ameaça políticas no mundo (DAMINAI, 1998).

Apesar do Brasil não ter acatado com tanta força a agenda internacional do controle de natalidade por diversas razões – entre elas a forte influência da Igreja Católica no país –, o país passou a apostar na diminuição do crescimento demográfico a partir da implementação de políticas migratórias bastante restritivas e burocráticas (CARVALHO; BRITO, 2005; COSTA; SOUZA; BARROS, 2019).

É nesse contexto que entra em vigência O Estatuto do Estrangeiro. A Lei nº 6.815/1980 consistiu-se como a política mais relevante voltada a imigrantes desse período e esteve em vigor no Brasil até 2017. O Estatuto do estrangeiro foi o documento que regulamentou a situação dos estrangeiros no país e, em seus artigos, tratava o imigrante como um perigo, sendo seu atendimento e integração uma responsabilidade da Polícia Federal, órgão relacionado à segurança nacional (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019).

No Brasil, a postura adotada pela política migratória nessa época focava a segurança nacional e a criminalização do estrangeiro, visto como uma ameaça à coesão nacional, sendo obrigação do governo proteger-se de ameaças à ordem na nação, assim como garantir seus interesses sociais e econômicos e priorizar o trabalhador nacional (BRASIL; GODINHO, 2020).

Em síntese, é possível verificar que a segurança nacional sempre esteve presente na política migratória brasileira, mas sob diferentes perspectivas: num primeiro momento, a presença de imigrantes era útil à segurança nacional, pois ocupariam as vastas porções territoriais ainda vagas, garantindo-lhes a posse, e poderiam compor a fileira de soldados para garantir a defesa do país. Em um momento histórico posterior, a presença dos imigrantes passou a ser vista como uma ameaça a esta segurança, que outrora eles eram responsáveis por garantir, e o estrangeiro passou a ser encarado pela legislação como “inimigo em potencial (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019, p. 179).

O Estatuto do imigrante foi bastante criticado e pressionado por órgãos internacionais por não considerar os Direitos Humanos e os tratados internacionais relacionados aos processos migratórios (BRASIL; GODINHO, 2020). Durante sua vigência, o Brasil passou por algumas modificações no fluxo migratório e em sua governabilidade (BRASIL; GODINHO, 2020). As mudanças sociais e políticas advindas da implementação do Estado Democrático, a percepção dos Direitos Humanos e direitos de imigração e a integração entre países da América do Sul tornam necessária a criação de diversas normativas que não conseguiam tratar efetivamente a questão da migração no país (BRASIL; GODINHO, 2020).

Todas essas novas demandas migratórias deixam claro a necessidade de uma nova política migratória que regulasse, integrasse e permitisse a cooperação internacional e levasse em consideração a proteção e defesa dos direitos dos imigrantes e não mais a segurança nacional (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019).

Em 2017, após 4 anos de tramitação, entra em vigor a nova Lei de Imigração. A Lei nº 13.445/2017 tem como objetivo deixar a política migratória brasileira mais humanizada, porém seu caráter progressista acaba sendo diminuído em razão dos vetos e mudanças no texto ocorridos em sua tramitação que mostraram importantes conflitos ideológicos presentes no país (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019). Um dos importantes avanços dessa nova legislação foi a transferência da temática da imigração da área de segurança nacional para o campo dos direitos humanos (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019).

Para nova lei, o imigrante é considerado como cidadão e possui direitos e deveres garantidos no Brasil. Nesse sentido, a legislação apresenta avanços quanto à cooperação jurídica para proteção de apátridas, asilados; direito de associação política a sindicatos, partidos; regularização de documentação no país, mesmo para aqueles que vêm sem documentação; acolhimento para refugiados e outros (BRASIL; GODINHO, 2020).

A Lei da imigração 13.445/17 garante direitos relacionados a variados tipos de mobilidade, universalidade, não criminalização da imigração, prevenção da discriminação, igualdade de tratamento, direto à regularização documental, acesso a políticas públicas, programas e serviços sociais, liberdade civil e muitas outras, sendo vista como uma das mais modernas do que tange a políticas migratórias (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019; BRASIL; GODINHO, 2020).

2.4.1 Política migratória brasileira: o caso do Haiti

Ao nos colocarmos o exercício de analisar o cenário que envolve a imigração no Brasil, quando se fala especificamente da imigração de haitianos para o Brasil, o foco desse estudo, é preciso retomar alguns dados. Como mencionado anteriormente, o fluxo de imigração de haitianos para o país corresponde ao quarto processo migratório haitiano tem como pano de fundo a crise política, econômica e social na qual o país estava inserido e foram agravados com o terremoto ocorrido no ano de 2010.

A presença militar de brasileiros no Haiti em razão da Missão Internacional das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH), as fortes restrições à entrada de imigrantes nos Estados Unidos e França – destinos mais procurados para os emigrantes –, as resoluções normativas para documentar os imigrantes e a criação do visto humanitário para haitianos acabaram por colocar o Brasil como importante destino na rota da emigração desse país (HANDERSON, 2015; BAENINGER; PERES, 2017).

Como já mencionado anteriormente, essa migração entre países do sul global é parte de um fenômeno migratório atual que tem como base as políticas cada vez mais restritivas e de regulação implementadas pelos países, especialmente os desenvolvidos, em razão da falta de preparo para lidar com os imigrantes e suas necessidades (BAENINGER; PERES, 2017; JAROSCHINSKI-SILVA; BAENINGER, 2021).

Os primeiros haitianos entraram no Brasil 2010 e esse número se ampliou nos anos seguintes. Com a dificuldade em se conseguir um visto pela Embaixada do Brasil no Haiti, o Brasil passou a receber muitos haitianos pelas fronteiras na região norte do país. Eles buscavam obter a condição de refugiados ao entrarem no país de destino, bem como os direitos relacionados a esse visto (BAENINGER; PERES, 2017). No entanto, os haitianos encontraram um país sem preparo para receber o fluxo de imigrantes e com uma legislação migratória bastante inadequada. Não havia política pública que acolhesse esses sujeitos ou os empregasse, além disso eles passaram a vivenciar situações de xenofobia, racismo e preconceito (BAENINGER; PERES, 2017).

A não concessão de visto de refúgio para os haitianos se pautou na percepção do governo brasileiro de que os haitianos vinham ao Brasil em razão do terremoto ocorrido em seu país, o que não se qualificava como um critério para concessão de visto humanitário. Já os vistos humanitários, continuaram sendo concedidos baseados na percepção da imigração em razão das dificuldades em reconstruir o país depois do terremoto (BAENINGER; PERES, 2017).

Mesmo com visto humanitário em mãos e com direito a trabalhar no Brasil, em razão da obtenção da Carteira de Trabalho, os haitianos têm dificuldades em se inserir no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na sociedade brasileira (HANDERSON, 2015; BAENINGER; PERES, 2017, CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020). Por fim, a partir do momento em que o imigrante haitiano, ou de qualquer outra

nacionalidade, regulariza sua situação no país, ele não tem mais nenhuma estrutura que o auxilie em sua inserção e acolhimento no Brasil ou que oriente suas ações (CARDIN; MANICA, 2019).

Vários fatores são essenciais para a inserção social bem-sucedida desses sujeitos, porém quando o imigrante não consegue acessá-los, sua real participação na sociedade de acolhimento fica mais difícil e até impossível (HANDERSON, 2015; BAENINGER; PERES, 2017; CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020). Os fatores mais importantes para a inserção no contexto da imigração são o emprego e o domínio da língua. Quando o imigrante está empregado, ele consegue estabilidade e garante sua existência material, podendo planejar seu futuro, sentir-se útil na sociedade e cumpridor de seus deveres. Porém, muitos imigrantes não conseguem trabalho em razão de falta de qualificação, preconceito e falta do domínio da língua portuguesa (SANTOS; CECCHETTI, 2016).

A língua, ou idioma, nessa realidade, apresenta-se como determinante para obtenção de trabalho, interação com a sociedade de acolhida, acesso a bens e direitos e outros (CARDIN; MANICA, 2019). Na ausência de políticas públicas efetivas para integração dos imigrantes, muitas entidades religiosas, ONG's (Organizações não governamentais) e instituições públicas buscam fazer valer o direito desses sujeitos a direitos básicos, como saúde e educação, e auxiliar os sujeitos em seu processo de imigração para o país (CARDIN; MANICA, 2019).

Diante do exposto até aqui, fica evidente a imprescindibilidade de espaços de acolhida e atendimento ao imigrante no Brasil, a fim de que ele tenha condições de organizar as questões relativas à nova vida fora de sua pátria. A partir desse tópico, iremos apresentar o percurso metodológico percorrido, os sujeitos pesquisados e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) em Perus, instituição com forte presença de imigrantes haitianos e que atua como importante espaço de integração e acolhimento dessa população.

3 O EJA, O CIEJA ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL E OS HAITIANOS NESSE CONTEXTO

Nesse capítulo, iremos tratar da temática relativa a EJA, de forma a evidenciar sua história, avanços, retrocessos e a construção dos CIEJAS, de maneira a contextualizar a relação de proximidade entre a EJA e imigração na perspectiva da oferta de uma política inclusiva mediatizada pela educação que consiste em um direito social garantido por lei no Brasil.

3.1 O percurso da Educação de jovens e adultos no Brasil até os Centros integrados

A educação consiste em um direito social estabelecido pela Constituição Federal de 1988 para todos os cidadãos brasileiros e, por conseguinte, a todos que vivem no país. O princípio que norteia esse direito, que é dever do Estado, que tem por tarefa garantir a igualdade no acesso e na permanência na escola mesmo para aquelas pessoas que não puderam usufruir da escolarização na idade estabelecida por lei.

Diante do exposto, para além desses aspectos, a Educação de Jovens e Adultos não apresenta apenas a função de promover a escolarização, mas ser reparadora, qualificadora e equalizadora (BRASIL, 2000). A educação, nesse contexto, apresenta-se como uma práxis que envolve aspectos políticos, sociais e culturais. Ela deve ser popular, democrática e formar o ser humano pleno, que busque sua emancipação e a compreensão crítica da realidade (FREIRE, 1975; 1987).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica no Brasil que oferece ensino a uma parcela da população que, por diversos motivos, não conseguiu acessar o sistema educacional ou concluir sua escolaridade. Ela atende jovens que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, respectivamente, com 15 anos ou 18 anos.

Além disso, foi estabelecida pela lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, porém seu processo de construção é mais antigo, com início nos anos de 1960, paralisado durante a Ditadura Militar e retomado com a redemocratização (HADDAD; DI PIERRO, 2000; HADDAD, 2007; PAIVA, 1987).

No período relativo ao Brasil Colônia, a educação de adultos já era uma realidade, pois religiosos focavam sua ação educativa a indígenas e escravizados,

ensinando regras de conduta, ofícios básicos para o funcionamento da colônia, bem como ensinavam os filhos dos colonizadores as primeiras letras (HADDAD; DI PIERRO, 2000; SAVIANI, 2011; PAIVA, 1987).

A educação nesse período, segundo Saviani (2011), dividiu-se em três momentos, que estavam ligados aos jesuítas: o Heroico (1549-1597), o guiado pelo método *Ratio Studiorum* (1599-1759) e a última etapa é marcada pelas reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas (1759 - 1808), tendo como marco final a fuga da família portuguesa para o Brasil (SAVIANI, 2011).

No Império, apesar da Constituição de 1824 trazer o direito de acesso à educação básica para todos os cidadãos, poucos eram os sujeitos que tinham esse status – negros, indígenas e mulheres não podiam acessar. Além disso, a pouca verba direcionada, pelo governo imperial e províncias, à educação da população pobre não era suficiente, deixando mais de 80% da população maior de 5 anos no país como analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No entanto, a regulamentação do ensino primário e secundário realizada em 1854 por Couto Ferraz aponta o início da tentativa de implementação de um sistema nacional educacional e já faz menção à Educação de Jovens e Adultos, ainda que superficialmente (SAVIANI, 2011).

Durante a Primeira República, a situação não foi muito diferente, pois o Estado continuou a privilegiar a formação das elites e direcionar pouco financiamento à instrução das classes mais pobres, sem qualquer ação voltada à educação de jovens e adultos. Porém, nesse período, houve maior preocupação com a normatização e organização do ensino básico, o que não resultou em mudanças na realidade educacional da nação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Entre os anos de 1900 e 1920, ocorreram algumas experiências pontuais de escolas autônomas organizadas por operários em razão da imigração de anarquistas, do alto índice de analfabetismo e da falta de ações do Estado nessa área (GALLO; MORAES, 2005). A partir anos de 1920, com a movimentação popular pela melhoria das condições educacionais da população e a crescente preocupação com os índices de escolarização por parte do governo, é que o direito à educação passou a se destacar, porém como um direito e dever dos cidadãos, no seu preparo para cidadania (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a Revolução de 1930 e início da Era Vargas, a concepção de Estado e de educação são modificados. Nesse sentido, a educação passa a ser orientada pelo

Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as competências e responsabilidades de cada esfera do poder público, o financiamento e outras disposições (PAIVA, 1987; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nos anos de 1940, em razão do estabelecido pelo PNE e pela Constituição de 1934, o ensino passa a se estender aos adultos e a educação de jovens e adultos recebe atenção diferenciada. Com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, o Ensino Supletivo passa a receber progressivamente recursos, mas é em 1945 que fica estabelecido que 25% dos recursos deveriam ser utilizados num plano de Ensino Supletivo. Nesse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO denuncia as diferenças de acesso à educação por parte dos adultos e como tal situação prejudicava o desenvolvimento das nações pobres (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MARCÍLIO, 2005).

Nesse contexto, o governo organiza uma série de iniciativas especificamente voltadas à educação de jovens e adultos. Nesse período, foram criados o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O impacto de ambos foi significativo porque criou uma infraestrutura nos estados e municípios voltada à educação de jovens e adultos, que passou a ser mantida pelos governos locais (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MARCÍLIO, 2005).

Além dessa campanha, o governo ainda realizou a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Tais ações visavam atender a forte demanda da classe trabalhadora, mas, principalmente, fortalecer o desenvolvimento econômico do país ao possibilitar mão de obra qualificada para o mercado e projetos da nação (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 1987).

Na década de 1960, antes do golpe militar, houve mudança na forma de pensar a educação de jovens e adultos. Mesmo com os avanços das décadas anteriores, constatava-se que o modo de ação da modalidade colocava adultos sem instrução como sujeitos imaturos e ignorantes, que precisavam ser ensinados da mesma maneira e com os mesmos assuntos do ensino básico, percepção que reforçava estereótipos contra as pessoas não alfabetizadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2003).

Assim, muitas foram as reflexões, propostas e ações para uma renovação pedagógica na educação da população adulta. Porém, o período político-econômico

e social da época influenciou muito nas relações estabelecidas nessa modalidade, tornando-a campo de disputa por diversos grupos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O crescimento e internacionalização da economia, a política desenvolvimentista, a influência e demandas do capital internacional acabaram por gerar uma série de problemas econômicos e sociais que incentivaram a mobilização de algumas parcelas da população descontentes com a situação em razão do desemprego, da perda de poder de compra e da insatisfação gerada (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Variadas ações educacionais com adultos se destacaram no período. As principais se relacionavam às ideologias do nacional-desenvolvimentismo, do pensamento renovador cristão e do Partido Comunista. O pensamento de Paulo Freire se tornou um símbolo para educação de jovens e adultos nesse período e propunha uma nova compreensão da educação de adultos, percebida agora como política, tendo como prática educativa a reflexão sobre a realidade (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 1987; 2003).

Também se destacam o Movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, entre outros, que buscavam a democratização do acesso à educação para adultos e disputavam, por meio de suas práticas, a legitimação de suas ideias. Conforme explicam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113),

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política.

Com o golpe militar de 1964, as iniciativas voltadas à educação popular foram interrompidas e fortemente reprimidas. O Estado passou, então, a buscar o controle das relações sociais e coagir todas as ações que fossem contra a natureza política do regime (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BELUZO; TONIOSSO, 2015).

A educação de jovens e adultos acabou por não ser priorizada. No entanto, frente às baixas taxas de escolarização da população e a fim de fortalecer a imagem do país como uma nação em plenas condições para o desenvolvimento e aberto ao investimento externo, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização –

MOBRAL e alguns anos depois implementa o Ensino Supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BELUZO; TONIOSSO, 2015).

O MOBRAL teve início em 1967 e, inicialmente, foi proposto como uma maneira de inserir a população marginalizada na escola e, ao mesmo tempo, ser uma ferramenta de controle e vigilância do Estado ao redor do país. A ideia do Mobral foi vendida para sociedade civil como uma resposta ao problema do analfabetismo e um modo de implementar uma ideologia que mantivesse a estabilidade nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA; DANTAS, 2014; BELUZO; TONIOSSO, 2015).

O MOBRAL tratava-se de um programa que tinha algumas características próprias. Ele era um programa paralelo ao sistema educacional da época, com recursos financeiros próprios. Além disso, seu aparelhamento era descentralizado com comissões responsáveis pela realização das campanhas, obtenção de pessoal e recrutamento (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Por fim, o processo educativo do programa era centralizado. O material didático, o planejamento, as avaliações e o treinamento estavam sob o controle do Mobral Central, que contratava empresas particulares para desenvolver o material utilizado pelo programa em todo país, sem levar em consideração as especificidades das regiões do país. Tal estrutura tentava garantir o controle doutrinário das massas atendidas (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Inicialmente, ele foi dividido em dois programas principais: o Programa de Alfabetização e o PEI – Programa de Educação Integrada, uma versão condensada dos anos iniciais do Ensino Primário para aqueles que tivessem realizado o curso de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir dos anos de 1970, o MOBRAL passa a ter mais autonomia frente aos órgãos públicos quando consegue associar o PEI a escolas particulares. Porém, o pouco tempo voltado à alfabetização, os parâmetros de avaliação da aprendizagem de seus alunos e o fato de sua gestão e financiamento não serem atrelados ao Ministério da Educação geraram muitas críticas e dúvidas quanto à sua credibilidade (PAIVA, 2003; BELUZO; TONIOSSO, 2015).

A respeito do Ensino Supletivo, ele era regulamentado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Ele foi estruturado pelo Departamento no Ministério da Educação e Cultura e era responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo (DESu). Além disso, teve como base três princípios: era um subsistema integrado, mas não dependente do Ensino Regular e fazia parte do Sistema Nacional

de Educação; era visto como parte da política pelo desenvolvimento nacional, tanto na alfabetização como na qualificação de mão de obra; e, por fim, deveria ser baseado em fundamentos em num modelo único para todos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MARCÍLIO, 2005).

Seus objetivos consistiam em: escolarizar os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular na idade própria, atualizar/aperfeiçoar conhecimentos daqueles que já haviam finalizado o Ensino Regular, formar trabalhadores para o mercado de trabalho (pelo SENAI e SENAC) e qualificar os profissionais em trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MARCÍLIO, 2005).

A visão atrelada ao Supletivo apresentava essa etapa como parte do projeto de escola neutro, flexível, moderno e que privilegiava o conhecimento técnico, servindo a todos os cidadãos. Seria a chance para escolarização daqueles que não a tinham e de aperfeiçoamento para os sujeitos que gostariam de acompanhar o desenvolvimento do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000; GADOTTI; ROMÃO, 2006).

As duas ações vinculadas à educação de jovens e adultos durante a Ditadura Militar colocaram a educação a serviço desenvolvimento econômico nacional, ao mesmo tempo em que buscavam aproximar o governo aos setores populares da época. Ainda que formalmente, nesse período, houve ampliação das possibilidades de acesso ao ensino fundamental e médio e formação profissional, o que fortaleceu o mito de que os jovens e adultos das classes pobres conseguiriam ascensão social a partir da oferta educacional proposta pelo Estado.

Desta forma, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de "milagre econômico". O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 118).

Porém, como não havia gratuidade e nem ampliação da oferta educacional, a educação de jovens e adultos acabou por ficar a cargo do ensino privado. Além disso, a falta de integração entre os diversos órgãos envolvidos e a diversidade de organização de programas federais, estaduais e municipais tornaram a oferta muito dispersa ou, muitas vezes, voltada somente à avaliação dos estudantes, disseminação de

metodologias, criação de Centros de Ensino Supletivo, ensino à distância e outros (HADDAD; DI PIERRO, 2000; GADOTTI; ROMÃO, 2006; PAIVA, 2014).

A partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar, a EJA volta a ser discutida com mais amplitude e se torna parte importante da política pública brasileira. Nessas discussões, os aspectos supletivos de prevenção de moralidade acabam por ser esquecidos e os jovens e adultos passam a ser percebidos como sujeitos de direitos e deveres, bem como o Estado se torna responsável pela oferta de educação pública, gratuita e universal (HADDAD; DI PIERRO, 2000; ARROYO, 2007).

Nos primeiros anos da redemocratização, o Mobral é extinto e surge em seu lugar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, agora subordinada ao MEC e que apoiou muitas iniciativas pedagógicas realizadas pela sociedade civil no período até os anos 1990 (REIS, 2017). Outro marco para educação de jovens e adultos foi a conquista do direito ao ensino fundamental público e gratuito para qualquer idade estabelecido na Constituição de 1988, no artigo 208.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, reafirma o direito à educação para jovens e adultos e ao ensino adaptado às necessidades desse público, bem como o dever do Estado em oferecer gratuitamente a formação e avaliação. Essa LDB não estabelece subsistemas de ensino e, por isso, integra a educação de jovens e adultos ao ensino básico (REIS, 2017).

No entanto, a descentralização da receita para os Estados e Municípios, advindas da Reforma Político Institucional da Educação Pública realizada pelo governo de Fernando Henrique, bem como a vinculação de recursos para o desenvolvimento e manutenção do ensino, apesar de terem sido importantes para ampliação da escolarização da EJA, acabaram por manter seu caráter marginalizado e esvaziar o direito desse público (HADDAD; DI PIERRO, 2000; REIS, 2017).

Ele se repete durante a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997, a EJA é omitida e não entra no financiamento, o que revela sua posição marginalizada nas políticas. Em 1999, o Plano Nacional da Educação (PNE), ao tratar da modalidade, estabelece que a educação ao longo da vida é uma maneira de se garantir a cidadania, o que deixou claro a necessidade de ações para a erradicação do analfabetismo e a conscientização da dívida social com a população não alfabetizada, a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho e o estabelecimento da educação permanente (REIS, 2017).

Porém, o Estado não se organiza para colocar em prática as prerrogativas do PNE mediante premissas da Educação ao Longo da Vida. Por exemplo, nesse período, destacam-se três programas voltados a jovens e adultos: o PAS – Programa de Alfabetização Solidária; o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; e o PLANFOR – Plano Nacional de Formação do trabalhador. Não foram organizados pelo Ministério da Educação, mas vinham de parcerias entre sociedade civil, governo e institutos de pesquisa e ensino (REIS, 2017).

Nos anos 2000, no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas públicas para EJA passaram a ser um pouco mais presentes. O programa Brasil Alfabetizado apresentou três iniciativas voltadas a EJA. A primeira foi o Projeto Escola da Fábrica, formação profissional de 600 horas para jovens entre 15 e 21 anos. A segunda é o PROJOVEM, para jovens entre 18 e 24 anos que tenham completado o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (até 5º ano) e que não tenham emprego formal. E, em terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA⁵, que tem como foco a formação profissional em nível médio (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Com relação ao financiamento, a EJA só passou a ser uma modalidade presente no financiamento educacional brasileiro em 2007, com a criação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (FRIEDRICH *et al.*, 2010; DI PIERRO; HADDAD, 2015). Porém, seu financiamento foi limitado a 15% do valor do Fundamental, o que fez com que o valor por aluno de EJA correspondesse a 70% daquele usado para alunos do ensino fundamental urbano e trouxe uma série de consequências como a precarização (FRIEDRICH *et al.*, 2010; DI PIERRO; HADDAD, 2015).

As conquistas e iniciativas desse período, entre 2010 e 2016, caracterizaram-se como uma ampliação nas políticas para EJA, visto que buscaram a escolarização e profissionalização de jovens e adultos e investimento, ainda que mínimo, na modalidade. Porém, esse processo ocorreu de maneira fragmentada e com poucos avanços para mudança na compreensão da modalidade enquanto educação

⁵ Importante destacar que, no ano de 2015, o PROEJA foi objeto de estudo da tese de doutorado neste Programa de Pós-graduação. A tese intitulada “O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT: política, fato e possibilidades”, de autoria de STERING, Silvia Maria dos Santos, estudo orientado por ADAM, Joyce Mary.

compensatória, supletiva e abreviada (RUMMERT; VENTURA, 2007; FRIEDRICH *et al.*, 2010; BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020).

Após 2016, o governo de Michel Temer suspende o programa Brasil Alfabetizado, além de reduzir o financiamento para iniciativas como PROJOVEM e PRONERA e dismantelar outras políticas e ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020). No governo de Jair Bolsonaro (2019-atual), o descaso com a EJA permanece. Foram extintos, em 2019, a Secadi e a CNAEJA, assim não há mais setores de política de EJA no MEC (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020).

Apesar da Política Nacional de Alfabetização (PNA) citar a temática da alfabetização de jovens e adultos, ela não pensa nas especificidades da modalidade e nem propõe ações para garantir o direito da população atendida pela EJA (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020). Nesse sentido, apesar dos avanços conseguidos após a democratização, com avanços na construção da democracia e cidadania nessa modalidade, a educação popular de jovens e adultos continua à margem da sociedade (ARROYO, 2007).

A ampliação na oferta de vagas foi um avanço para a EJA, porém muitos desafios ainda se apresentam. A forte presença do “analfabetismo funcional”, a presença de jovens excluídos do ensino regular por desempenho ou problemas comportamentais e são colhidos pela EJA, as precárias condições de ensino, entre outros (HADDAD; DI PIERRO, 2000; ARROYO, 2007; DI PIERRO; HADDAD, 2015; REIS, 2017).

Tal realidade acaba por gerar uma nova forma de exclusão educacional, visto que muitos são os sujeitos que, mesmo participando do sistema de ensino, não conseguem absorver os conhecimentos necessários e realizar uma aprendizagem autônoma e suficiente para sua inclusão efetiva na sociedade (REIS, 2017). Mesmo que a Educação de Jovens e adultos tenha passado por desafios desde a redemocratização, algumas iniciativas positivas se destacaram nesse período e influenciaram muito na construção de políticas públicas para essa modalidade.

O Movimento de Alfabetização – MOVA, criado por Paulo Freire em 1989 na cidade de São Paulo – SP envolveu vários grupos na construção e políticas públicas municipais voltadas à alfabetização e se tornou referência nacional na área (HADDAD; DI PIERRO, 2000; REIS, 2017).

Na cidade de São Paulo- SP, local onde a presente pesquisa é realizada, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Programa Mais Educação São Paulo reorganizou a Educação de Jovens e Adultos a partir das concepções de gestão democrática, integração entre as modalidades e qualidade educacional (REIS, 2017).

O Programa pretende uma educação humanizadora com olhar atento às especificidades da EJA e às demandas dos educandos e da modalidade nas mais diversas áreas – social, pedagógica, cultural etc. (REIS, 2017). Além disso, procura garantir o direito à educação ao longo da vida e ao prosseguimento nos estudos em suas cinco formas de atendimento a modalidade da EJA, entre elas o Centro Integrado de Educação de Jovens Adultos – CIEJA, local onde esse estudo foi realizado.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Em conformidade com o pensamento de Amorim (2004, p. 16), “Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor”. Nessa direção, na busca por realizar um estudo com o objetivo de identificar a maneira pela qual é construída a trajetória de vida dos imigrantes atendidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus – CIEJA-SP de modo a perceber a contribuição da escola nessa construção, seguimos um percurso planejado e perpassado por diferentes etapas para a coleta de dados no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA e que culmina na análise dos dados aqui apresentados.

Este capítulo coloca-se no exercício de refletir quanto ao processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa, bem como as repercussões desta para os dados construídos ao longo do trabalho de campo. Na mesma perspectiva, apresenta o lócus de investigação, os sujeitos da pesquisa e sua dinâmica de vida, analisando as questões que entrelaçam suas trajetórias de vida mediante diálogo para a compreensão deste estudo.

4.1 O lócus de investigação – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)

Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) foram criados na gestão da prefeita Marta Suplicy a partir do Decreto 43.052 e publicado no Diário Oficial em 04/03/2003 (FARIA, 2014; SOUZA, 2021). Os CIEJAS foram pensados a partir da avaliação dos Centros Municipais de Estudos Supletivos⁶ (CEMES), em 2001, e da necessidade de reorganização de sua estrutura para atender a demanda dos estudantes e profissionais que neles atuavam, além das concepções do governo do momento.

⁶ Os Centros Municipais de Estudos Supletivos (CEMES) surgem em 1992 como uma política de EJA no município em São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina. Esses Centros visavam romper com a educação bancária associada ao ensino de jovens e adultos propondo uma nova maneira de organização escolar que privilegiasse o protagonismo do aluno, com maior flexibilidade de horários e acesso, valorização da cultura do educando, democratização da gestão, acesso e ensino. Seu currículo era organizado em módulos sob responsabilidade de cada Centro. Porém, como o passar dos anos e as mudanças de gestão municipal aconteceram muitas mudanças na proposta, regimento, plano de curso que levaram a sua avaliação e extinção em 2001 (FARIA, 2014; SOUZA, 2021).

As mudanças se basearam em alguns princípios, como: democratização do acesso e permanência, garantia da qualidade, gestão democrática, organização dos módulos de aprendizagem e fortalecimento da coletividade. Elas aconteceram como intuito diminuir a taxa de evasão nos Centros e melhorar o atendimento aos alunos e os dados referentes à conclusão do Ensino Fundamental, pois 91,3 % dos alunos matriculados não haviam concluído a etapa (FARIA, 2014; SOUZA, 2021).

A intenção dessa reestruturação foi a aproximação com os fundamentos pedagógicos que fizeram parte do início do processo de construção dos CEMES, mas que se perderam com as mudanças de gestão municipal e adequação do Centro à legislação em vigor, no caso a LDB de 1996 (SOUZA, 2021). No novo modelo, o currículo foi organizado por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas, também o curso passa a ser presencial e ministrado de segunda-feira a quinta-feira, sendo as sextas-feiras para formação dos docentes e planejamento (SOUZA, 2021).

A princípio, a formação profissional foi pensada em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, que ficou responsável por oferecer cursos na área de prestação de serviços, de acordo com a área escolhida pelo Centro em questão. Além disso, o Centro deveria ter em seu currículo cursos profissionais integrados, os itinerários formativos (FARIA, 2014; SOUZA, 2021). Os itinerários formativos criados foram: área de serviços de Atendimento e vendas, área de alimentação, área de beleza, área de serviços domiciliares e área de lazer e desenvolvimento social (FARIA, 2014; SOUZA, 2021).

No entanto, segundo Faria (2014), muitos desafios na execução desses itinerários, como a integração dos docentes do SENAC à proposta estabelecida, questões de legislação, tempo de planejamento, financiamento e preconceito, fizeram com que a parceria entre SME e SENAC acabasse em 2004 (FARIA, 2014). A partir de 2005, os CIEJAS adotam o itinerário formativo de Informática na qualificação profissional (FREITAS; SANTOS, 2020).

A concepção pedagógica do Centro foi pensada para possibilitar a flexibilidade de acesso e permanência, o respeito à identidade cultural dos estudantes, mediante a construção coletiva do conhecimento, a fim de facilitar a inserção no trabalho e prosseguimento dos estudos e a formação da consciência crítica e autônoma (SOUZA, 2021).

Com a mudança de gestão em 2005 para José Serra (PSDB), a educação passa ter um viés mais centralizado e a compreensão de qualidade se aproxima da

visão empresarial com corte de gastos, centralização de coordenadorias e outras (FARIA, 2014; SOUZA, 2021). Em 2006, Gilberto Kassab (PFL) assume a prefeitura e o CIEJA, visto como projeto experimental, sofre ameaças de fechamento e só se institucionaliza em 2012 com a Lei 15.648 (SOUZA, 2021).

Antes de ser institucionalizado o CIEJA como política pública para EJA, ele era regulamentado por meio de pareceres anuais do Conselho Municipal de Educação (CME-SP), o que gerava uma série de conflitos, pois o CIEJA era avaliado nos mesmos moldes da rede escolar, sem levar em consideração as especificidades do trabalho pedagógico realizado no espaço (FARIA, 2014; SOUZA, 2021).

Nesse contexto, após autorização do CME-SP, a oferta de EJA é reformulada no município em 2007 e a experiência do CIEJA passa ser a base para organização da modalidade na cidade de São Paulo (SOUZA, 2021). Em 2009, o CME solicita que o CIEJA construa seu projeto de escola. Nele, ficam estabelecidos: a integração entre áreas de conhecimento e educação profissional, interdisciplinaridade, a função política da educação, a importância da cultura, do trabalho e do diálogo, entre outros (SOUZA, 2021).

Em 2010, o Projeto de Lei nº 01-0133/2010 é apresentado na Câmara Municipal de São Paulo, dando origem ao movimento que origina a Lei nº 15. 648/2012 e institucionaliza os CIEJAS enquanto política pública municipal de EJA (FARIA, 2014; REIS, 2017; SOUZA, 2021). Na gestão de Fernando Haddad (PT), as funções de coordenador geral, assistente de coordenador geral e assistentes pedagógicos são estabelecidas, bem como os recursos humanos e o modo de trabalho dos centros, mas a portaria foi revogada na gestão de João Dória (PSDB).

Na gestão de Doria e na de Bruno Covas (PSDB), não houve mudanças significativas nos CIEJAS, podemos citar apenas que os Centros mantiveram suas estruturas específicas e o poder de decidir suas ações educativas (SOUZA, 2020). Atualmente, o município de São Paulo-SP possui 16 Centros. Eles atendem aos jovens e adultos em turnos de 2 horas e 15 minutos, nos períodos da manhã, tarde e noite. Seu currículo, horários e turmas são flexíveis, o que permite aos alunos conciliar os estudos aos outros aspectos de suas vidas.

Uma dessas unidades está localizada na subprefeitura de Perus, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I, e será apresentada neste capítulo em razão de sua forte relação com a comunidade imigrante presente em seu distrito. Dessa maneira, O CIEJA Perus I fica localizado na Rua Francisco

José de Barros, 160/166, próximo à estação de trem Perus (CPTM), pontos de ônibus e comércio geral. Segundo o Projeto Pedagógico da escola de 2020, o Centro foi criado em 2015, em razão das altas taxas de analfabetismo de jovens e adultos e de evasão escolar no Ensino Fundamental II na região (CIEJA, 2020).

Seu quadro de funcionários apresenta: 11 professores de ensino fundamental I, 25 professores de ensino fundamental II e ensino médio, 5 auxiliares técnicos em educação, 3 agentes escolares e 1 coordenador pedagógico. Ele funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e 6 períodos de 2 horas e 15 minutos (CIEJA, 2020). O Centro iniciou suas atividades em fevereiro de 2016 e, pouco a pouco, tornou-se uma referência de atendimento para a comunidade local e oportunidade para alfabetização e conclusão do Ensino Fundamental (CIEJA, 2020; FREITAS; SANTOS, 2020).

Assim como os demais CIEJAS, o de Perus fundamenta sua prática nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e conclusão do ensino regular, bem como na promoção da formação profissional articulada com Ensino Fundamental. Ademais, busca flexibilizar as possibilidades de acesso, oportunizando um espaço reflexivo, dialógico e de participação e construção coletiva do conhecimento, no intuito de reparar, equalizar e qualificar os diversos sujeitos que procuram na escola uma oportunidade de garantir o direito de aprendizagem e de cidadania (CIEJA, 2020).

Ainda segundo seu Projeto Político, o CIEJA Perus I tem como eixo central de sua ação o combate ao preconceito e discriminação, conforme pode-se constatar no excerto a seguir.

O combate a todas as formas de preconceito ou discriminação, entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, diversidade (identidade) de gênero, orientação sexual, nacionalidades (imigrantes e refugiados), origem e posição social, profissão, religião, opinião política, deficiência ou outra diversidade é um dos eixos centrais desse PPP, que visa a conscientização do nosso território comunitário para o exercício pleno de uma vida em que se garantam os Direitos Humanos essenciais ao cotidiano, tanto quanto a qualificação para o mundo do trabalho, possibilitando assim combater o subemprego, o desemprego e a exploração que permeiam a população de baixa renda (CIEJA, 2020, p. 20).

O compromisso estabelecido nesse documento é com a educação popular, a valorização das diversas formas de aprender e ensinar, o respeito ao educando e seu protagonismo, a busca pela mudança na mentalidade, a consciência e a atitude (CIEJA, 2020). Frente às diversas necessidades apresentadas pela comunidade, o

Centro se coloca como equipamento público que atende a comunidade em diversas áreas: formação, acolhimento, alimentação e conhecimento (CIEJA, 2020).

Dentro dessa perspectiva, o CIEJA Perus I organiza-se de maneira interdisciplinar, em “rodadas temáticas” que contam com 27 a 30 dias letivos em cada área do conhecimento: Ciência e Matemática, Linguagem e Códigos e Ciência Humanas.

Essa perspectiva interdisciplinar aproxima mais os sujeitos de seus objetos de conhecimento, na medida em que aproxima o tema escolhido com o cotidiano do aluno. Além disso, a rodada integra todas as matérias específicas dentro da área de conhecimento - Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Códigos - permitindo ao aluno uma visão mais ampliada e menos dividida do objeto estudado (CIEJA, 2020, p. 25).

O currículo, portanto, é dividido em áreas do conhecimento. A seguir, elas serão apresentadas: nos módulos I e II, são trabalhados a alfabetização e letramento, mediante o domínio da língua portuguesa. As demais áreas são trabalhadas de maneira interdisciplinar, levando em consideração o tema escolhido pelo grupo para ser investigado.

A área de Linguagem e códigos envolve a temática da comunicação nas mais diversas manifestações. Ela contempla Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física, desperta bastante interesse nos imigrantes e, por isso, procura realizar um trabalho multilinguístico e multiletramento.

A área das Ciências da Natureza e Matemática trabalha a Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Sociedade, de maneira crítica e reflexiva, com objetivo de aproximar os estudantes de conceitos científicos e ampliar seu olhar sobre as relações que a ciência estabelece na sociedade. Já a matemática é relacionada à prática e ao cotidiano dos alunos, resolução de problemas etc. A área de Ciência Humanas visa à ampliação da leitura de mundo dos estudantes.

Como a territorialidade é um dos pilares do nosso projeto, revisitamos sistematicamente a história e a geografia do bairro de Perus, procurando estabelecer conexões com outras escalas e entendendo o bairro em sua relação com a cidade, com o país e mesmo com o mundo num determinado contexto político e econômico. Desse modo, a inauguração e o fechamento da Fábrica de Cimento Portland Perus, a luta dos Queixadas, a descoberta da vala comum no Cemitério Dom Bosco, o antigo lixão, a luta para fechá-lo, a atual usina de biogás de Perus, os conjuntos habitacionais e a luta por moradia passam a ser entendidos enquanto momentos particulares da história geral e da formação do país, bem como, testemunhos de que a comunidade peruense fez e faz história (CIEJA, 2020, p. 25).

Nessa estrutura, as salas de aulas participam das três áreas durante um semestre, de segunda-feira a quinta-feira. Sexta-feira são oferecidas oficinas multisseriadas e interdisciplinares (CIEJA, 2020). Os temas das rodadas temáticas são escolhidos coletivamente de acordo com os objetivos colocados pelo Centro. O planejamento pedagógico é integrado e seu registro e acompanhamento é realizado conjuntamente numa única plataforma. A avaliação é planejada por área e, ao fim das rodadas, os professores, conjuntamente, atribuem as notas dos estudantes (CIEJA, 2020).

Para a formação profissional, o CIEJA Perus I se vale do Itinerário Formativo em Informática. Ele foi iniciado em 2019, em razão da falta de computadores no laboratório da escola nos anos anteriores, e se organiza por meio de aulas que visam inserir os alunos na área da tecnologia, bem como trabalhar a valorização da identidade e autoestima nesse contexto (CIEJA, 2020).

Entre outras iniciativas, o Centro passou a realizar parcerias com diversas áreas, como saúde, assistência social, cultura, lazer e educação da região, com o intuito de promover a valorização da região, suas especificidades, vivências e possibilitar aos estudantes experiências enriquecedoras na comunidade e acesso à direitos básicos (CIEJA, 2020; FREITAS; SANTOS, 2020).

Uma das parcerias que chama atenção no Projeto Pedagógico do Centro é a realizada com o Núcleo de Estudos da Paisagem – NEP/FAUUSP. Ela se iniciou em 2017, a partir do interesse da equipe escolar em conhecer melhor o bairro em que a unidade está inserida e saber mais sobre a história e identidade desse território – marcado por diversas lutas como a do povo Guarani, greves históricas, destino de migração de população pobre e excluída –, de que maneira esses fatores influenciam na comunidade e como planejar ações para significação desse espaço (CIEJA, 2020).

Além dessa, a unidade conta, ainda, desde o mesmo ano, com a RADIO E TV PERUS I, rádio da escola organizada pelos alunos para dar notícias, falar sobre atividades planejadas e documentá-las. Essa iniciativa está inserida no programa “Imprensa Jovem e Adulta” e provém da Lei nº 13941/2004 que estabelece o “Programa Educomunicação Pelas Ondas do Rádio – EDUCOM” no município de São Paulo e tem como objetivo ampliar o acesso de tecnologias pela população. Ela foi regulamentada pela SME-SP em 2016 e, assim, passou a ser implementada no CIEJA Perus I (CASTRO, 2018).

Ademais, o Centro promove, em seu espaço, palestra, atividades culturais, iniciação laboral, cursos e oficinas. Às sextas-feiras, acontecem as seguintes oficinas e projetos abertos à comunidade e alunos: clube de leitura, informática básica, coral cênico, explorando São Paulo e resgatando memórias, projeto Banda Naípe de Paus, Kricultura, Cerâmica, Memória, Histórias e Registros, Coral, Saúde e bem-estar, Ondas da VAIDA, sarau, crioulo haitiano, italiano para todos, cine clube e capoeira (CIEJA, 2020).

Uma demanda do CIEJA Perus I que o diferencia dos demais é o atendimento à comunidade haitiana que reside nesse distrito. Desde 2016, o Centro atende haitianos moradores do bairro Recanto dos Humildes, em sua maioria. A presença dos imigrantes é tão marcante no CIEJA Perus I que, em 2020, segundo o Projeto Pedagógico da instituição, ela correspondia a mais de um terço, aproximadamente, dos 1500 alunos matriculados na instituição. Alunos que veem a escola como local de encontro de sua comunidade pós-imigração e que, em geral, têm um nível de instrução superior ao que é oferecido pela instituição, mas a procura para aprender a língua oficial do país (FIALHO; BUSICO, 2019; CIEJA, 2020; FREITAS; SANTOS, 2020; VIERIA; LIBERALI, 2021).

Tal realidade tornou necessária a adequação do currículo e dos espaços na escola. Assim, corpo docente e direção passaram a buscar formas de atender à necessidade dessa população. As aulas passaram a ser planejadas levando em consideração o uso social da língua na comunicação diária, como fazer compras, pedir informações, usar o transporte público, escrever um currículo. Além de realização de saraus e campeonatos de câmbio⁷ que envolvessem brasileiros e haitianos (FIALHO; BUSICO, 2019; CIEJA, 2020; FREITAS; SANTOS, 2020; VIERIA; LIBERALI, 2021).

Além de possibilitar o contato com a língua portuguesa, a escola também cumpre um papel de acesso a políticas públicas, pois garante aos matriculados a alimentação diária e o passe escolar gratuito (FIALHO; BUSICO, 2019; FREITAS; SANTOS, 2020).

Em 2017, a escola iniciou o projeto “O Haiti é aqui... em Perus” que buscou apresentar a cultura da comunidade haitiana a partir do olhar dos próprios haitianos, além de auxiliar os alunos imigrantes em sua integração à comunidade escolar, pois

⁷ Câmbio é uma atividade adaptada do voleibol. O objetivo do jogo é lançar a bola no chão da quadra adversária e impedir que a bola chegue ao chão no espaço de seu time.

havia uma nítida separação entre os alunos brasileiros e os imigrantes. Se tiver alguma fala dos depoentes que referente essa informação, colocar aqui.

Para isso, foi pensada uma festa de temática haitiana que apresentasse alguns aspectos da cultura do Haiti para a comunidade escolar: comida, música, roupas, danças. O projeto recebeu o Prêmio “Territórios Educativos 2017”, do Instituto Tome Otake. A festa continua a ser realizada todos os anos a partir de então e transformou-se no projeto “Festa da Cultura Brasileira e Haitiana” (CIEJA, 2020; FREITAS; SANTOS, 2020).

Outra iniciativa voltada aos alunos imigrantes é o “Mutirão para o Imigrante” parceria com CRAS e CREAS para apresentar os direitos que os imigrantes têm acesso no Brasil e de maneira a acessar programas sociais e de renda. Nesse evento, os alunos são cadastrados, orientados e encaminhados de acordo com a necessidade (CIEJA, 2020; FREITAS; SANTOS, 2020).

A partir da apresentação da construção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e da caracterização do CIEJA Perus I, sua trajetória e luta para a inclusão da sua comunidade haitiana em São Paulo -SP, faremos uma breve reflexão sobre o CIEJA Perus I e sua importância para a inserção social dos imigrantes.

4.2 Percurso investigativo

Esse percurso investigativo teve início no ano de 2019, quando a pesquisadora iniciou o doutorado e focou sua atenção em realizar as disciplinas do curso e iniciar a escrita do projeto de pesquisa, que inicialmente seria realizado no Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI) em São Paulo. Contudo, em outubro de 2019, a pesquisadora conseguiu agendar uma visita ao referido Centro para apresentar o projeto e informar-se sobre o interesse do CRAI em abrir espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

Porém, durante a visita, a coordenadora do CRAI explicou que o intuito dessa instituição era orientar os imigrantes que lá chegavam sobre seus direitos, no sentido de regularizar documentação e encaminhar esses atores sociais para outros órgãos que pudessem auxiliar os imigrantes em sua inserção na sociedade de acolhida.

Por se tratar de um espaço que não tinha como finalidade a constituição de relações próximas com esses imigrantes, nem mesmo um espaço que fazia parte do cotidiano deles, não seria possível pesquisar sobre as contribuições desse espaço na

construção identitária do grupo e, conseqüentemente, na elaboração de sua trajetória de vida. Assim, a busca por um lugar que apresentasse maior proximidade com imigrantes e desenvolvesse um trabalho de qualidade, voltado à inserção social desses sujeitos de modo crítico, ético, participativo e transformador do seu entorno social, continuou.

Em 2020, a pesquisadora tentou contato com uma Associação de Haitianos na cidade de Rio Claro-SP, com a intenção de realizar a pesquisa nesse espaço. Porém, o presidente da referida Associação, em conversa com a pesquisadora e orientadora, afirmou que já havia aberto suas portas para outras pesquisas e, como não houve retorno imediato para a comunidade haitiana na cidade, o que frustrou muito os integrantes, ele decidiu não permitir a realização pesquisa.

Após essa recusa, a discente continuou sua busca por outros espaços formativos que trabalhassem com a comunidade haitiana. Foram realizadas várias ligações, enviados mensagens e e-mails para outras associações e centros de apoio ao imigrante na região de Campinas e Piracicaba – SP, sem retorno.

Tendo em vista o surgimento da pandemia do COVID 19⁸, o acesso a outras instituições e associações ficou ainda mais prejudicado em função da necessidade de distanciamento social e os planos para coleta de dados foram atrasados. Nesse período, a discente continuou realizando leituras, cursando disciplinas e participando de eventos acadêmicos.

No decorrer de 2020, pesquisadora e orientadora foram em busca de soluções para conseguir um espaço para realizar a coleta de dados para a investigação. O primeiro contato com o CIEJA veio a partir de uma das integrantes do grupo de pesquisa JOVEDUC que já conhecia o trabalho da instituição com alunos imigrantes e havia conseguido autorização para realizar seu estudo do pós-doutorado nela.

Com base nessas informações, foi enviado pela pesquisadora um e-mail para a diretora do CIEJA com uma breve apresentação da doutoranda e do projeto de pesquisa a ser desenvolvido por ela, a fim de tentar um encontro com a responsável pelo centro em questão e de obter a autorização para a realização da pesquisa.

⁸ A doença de COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) é uma infecção respiratória provocada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) (SCHUCHMANN *et al.*, 2020). A doença foi identificada em dezembro de 2019, depois de surto de pneumonia de causa desconhecida, envolvendo casos de pessoas que tinham em comum o Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Wuhan e definida, até então, como uma epidemia (SIFUENTES-RODRÍGUEZ; PALACIOS-REYES, 2020).

O contato entre a pesquisadora e a diretora do CIEJA iniciou-se via *WhatsApp* em janeiro de 2021. O encontro foi via *Meet*, em fevereiro desse mesmo ano. A forma de contato evidencia que os avanços em tecnologia estão modificando a prática e o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a pesquisa qualitativa inclui “qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais” (GIBBS, 2009, p. 8).

A gestora se mostrou interessada no estudo e afirmou que a escola estava aberta para receber a pesquisa, porém não permitiu a realização da coleta até que ela tivesse autorização do município para receber pessoas de fora da escola em suas dependências. A exigência da gestora vai ao encontro do que propõe Hermann (2019, p. 18),

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos.

Nessa reunião, a gestora sugeriu que a realização da coleta a distância, fosse via web reunião⁹. Tal solicitação evidenciou que a pandemia, mediante imperativo do distanciamento social, avigorou o processo já emergente dos elos virtuais entre as pessoas, o que ocasionou algumas implicações também no campo da pesquisa e em especial com a pesquisa em tela. Conforme Schmitdt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 961),

A entrevista presencial (face a face) é a estratégia mais tradicional de coleta de dados qualitativos. Nesse momento, em função da medida sanitária de distanciamento social, as entrevistas presenciais tendem a ficar inviabilizadas, o que afeta a realização de muitas pesquisas. Portanto, faz-se necessário ampliar as estratégias de coleta de dados para contemplar adaptações e novos recursos que permitam a continuidade das pesquisas, apesar da pandemia.

Com base na nova realidade, para que fosse efetivada a pesquisa, a diretora recomendou que a coleta só começasse quando as aulas voltassem presencialmente, mesmo com presença parcial dos alunos, pois na escola seria possível garantir que os imigrantes conseguiriam ter acesso às reuniões e, conseqüentemente, maior

⁹ Reunião virtual realizada pela Internet mediante uso de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos em que cada participante assiste de seu próprio dispositivo (computador, tablet ou *smartphone*).

participação, já que a o CIEJA estava tendo muita dificuldade em manter o vínculo com os alunos na pandemia.

Contudo, os desafios não pararam por aí. Em função do movimento de greve ocorrido em março do ano de 2021 pelos professores da Rede Municipal de São Paulo – SP, somente em abril de 2021, a pesquisadora conseguiu o contato de alguns professores da instituição que se disponibilizaram a conversar com alguns alunos haitianos e perguntar se estes teriam interesse em participar da pesquisa. Isso para que o projeto fosse aprovado pelo comitê de ética, a pesquisadora pudesse fazer o convite formal aos interessados e dar início ao processo de coleta de dados.

Como a pesquisa já havia dado início ao processo de autorização pelo Comitê de ética via Plataforma Brasil¹⁰ para realizar de forma presencial as entrevistas e questionários, foi preciso modificar a coleta para a forma híbrida (presencial e a distância) a fim de contemplar essa nova realidade. A autorização pelo comitê de ética só foi concedida em agosto desse mesmo ano, mediante o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 39172420.3.0000.5465 e parecer 4.904.600.

Em 26 de agosto de 2021, a pesquisadora realizou sua primeira visita à escola. Nessa conversa, a gestora apresentou a estrutura física da escola, explicou como funcionavam os turnos de aula e como estavam sendo realizados os atendimentos aos alunos durante a pandemia. Ela reiterou que a comunidade haitiana na escola era grande e que eles apresentavam muita dificuldade em participar das atividades híbridas, pois não tinham acesso à internet e, nesse período, muitos haviam ficado desempregados.

A pesquisadora perguntou se a escola tinha algum levantamento do perfil socioeconômico dos alunos imigrantes para ser utilizado na pesquisa. A gestora informou que não dispunha desses dados. Apesar da prefeitura disponibilizar um sistema denominado “Escola Online” (EOL) no qual os dados dos alunos devem ser armazenados, segundo a gestora, ele não realiza esse levantamento automaticamente.

Para conseguir organizar algumas informações dos alunos, a escola precisou fazer manualmente essa ação, contudo, esse documento elaborado pela escola não

¹⁰ Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. O sistema permite a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas.

foi disponibilizado para a pesquisadora. Uma pena, pois, conforme Carlo Ginzburg (1989, p. 144), o olhar atento do pesquisador aos dados mais simples pode extrair informações valiosas e auxiliar na percepção do contexto e da realidade com maior fidedignidade. A intenção da pesquisadora era desvelar os documentos estudando os fatos que ocorreram para relacionar ao objeto de estudo em outro contexto histórico, uma vez que, conforme assevera Michel de Certeau (1982, p. 82), devemos “transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente”.

Nesse dia, a pesquisadora, após a autorização da gestora escolar, apresentou seu projeto de pesquisa nas salas de aulas e deixou o contato para os alunos que tivessem interesse em contatá-la para participar da investigação proposta. Na oportunidade, foi iniciado o processo de coleta de dados, por meio de uma entrevista com uma aluna, identificada pelo codinome Margarida, que havia se disposto a participar da pesquisa. Importante se faz destacar que para garantir o anonimato dos participantes desse estudo, todos os nomes foram modificados e os pseudônimos foram escolhidos pelos estudantes.

A presente pesquisa foi planejada para ser realizada em dois instantes. Primeiramente, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (TCLE), os sujeitos deveriam responder um questionário socioeconômico disponibilizado em português e francês via *googleforms*. A fim de proteger os dados dos participantes, cada um deveria identificar seu questionário com um número atribuído pela pesquisadora. Tendo em vista a demanda gerada pela nova realidade de vida em função da pandemia, no processo de escolha da plataforma, a pesquisadora levou em conta, além das necessidades do estudo, também a relação custo-benefício, a segurança do aplicativo, além do grau de dificuldade para acesso e familiarização com o aplicativo, pela própria pesquisadora, mas em especial pelos participantes (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020).

Em conformidade com o planejamento da segunda etapa, os alunos seriam divididos em pequenos grupos focais. Porém, com a pandemia, todo esse processo teve que ser revisto. Como os alunos estavam com dificuldade de acesso à internet, foi preciso que a pesquisadora entregasse a versão impressa do questionário. Foi necessário ampliar as estratégias de coleta de dados para contemplar adaptações e novos recursos que permitissem a continuidade da pesquisa, mesmo diante da pandemia.

A devolução do material relativo ao questionário pelos estudantes apresentou alguns contratempos, pois os sujeitos da pesquisa passaram por constantes mudanças nos empregos/trabalhos temporários e escalas de trabalho e cancelavam os encontros pré-agendados, fato que atrapalhou as devolutivas dos documentos pessoalmente. A forma mais eficaz encontrada pela pesquisadora para receber os questionários foi por meio de fotos enviadas pelos imigrantes por meio do *WhatsApp* da pesquisadora. Porém, essa estratégia também não garantiu a devolução integral dos documentos, pois alguns sujeitos da pesquisa, tendo em vista a fragilidade de condições de suas moradias, rotina familiar e de trabalho, qualidades dos aparelhos de celular e acesso à internet, não fotografaram o questionário por inteiro ou perderam as cópias impressas, o que dificultou e atrasou a coleta e análise do material.

Quanto aos grupos focais, foi utilizada uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais (MORGAN, 1997). Em razão dos horários disponibilizados pelos participantes e o curto tempo para conversa que eles dispunham, a pesquisadora não pode realizar encontros com mais de um aluno por vez.

Outro fato a ser destacado foi que a pesquisadora não conseguia ir à escola várias vezes por mês por residir em um município distante da instituição. Assim, marcar uma data que contemplasse todos os alunos e a pesquisadora foi um desafio. Por isso, algumas das entrevistas foram realizadas ou finalizadas via telefone e *WhatsApp*.

O pouco domínio da língua portuguesa por parte de alguns participantes também se mostrou como mais um desafio a ser suplantado. Ainda que a pesquisadora tivesse um conhecimento mínimo da língua francesa e conseguisse se comunicar com os alunos que ainda não falavam o português com muita segurança, em algumas situações, os entrevistados tiveram dificuldade em compreender algumas questões nas entrevistas e foi preciso que a entrevistadora explicasse em português/francês o que estava questionando.

Alguns alunos não tinham domínio do francês também, o que atrapalhou um pouco o andamento das entrevistas. Como o vocabulário de alguns dos pesquisados não é muito extenso, algumas respostas ficaram vagas, pois eles não conseguiam explicar muito bem suas ideias e sentimentos. Tais dificuldades interferem de forma direta no processo de construção identitária e, conseqüentemente, na trajetória de vida de tais sujeitos. Blatyta (2008, p. 109), destaca que a “identidade é algo complexo,

não monolítico, em contínua construção nas práticas discursivas”. Para o estudioso, o Eu é definido pela formação discursiva em que alguém está inserido e por nossa memória histórica e não em função de uma nacionalidade, idade, sexo e profissão.

Em continuidade ao percurso da pesquisa, no mês de setembro do ano de 2021 a pesquisadora tentou visitar duas vezes a escola. No dia 09 de setembro e 17 de setembro, porém no dia 09 houve uma paralisação de caminhoneiros em algumas estradas do Estado de São Paulo – SP e dia no 17, a escola estava organizando a entrega de cestas básicas para os alunos e, por isso, não conseguiu disponibilizar um espaço silencioso para a realização dos encontros. Tal perspectiva vem ao encontro do que aconselha Creswell (2018) quanto à escolha de um local onde as entrevistas fossem protegidas de distrações e das interferências do ruído do ambiente.

A visita seguinte aconteceu no dia 23 de setembro, ocasião em que a pesquisadora conseguiu três alunos que concordaram em participar da pesquisa. Nesse dia, o aluno Marcos iniciou a entrevista, mas não finalizou em razão do atendimento aos horários de trabalho, entrevista que foi retomada no dia 18 de janeiro de 2022 via *WhatsApp*. Além disso, os alunos Giovana e Daniel assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e levaram os questionários para responder em casa, pois já haviam finalizado suas aulas.

Em continuidade ao processo de coleta de dados para essa investigação, no dia 29 de setembro, a aluna Bianca foi entrevistada na escola e levou um questionário para responder em casa. No mês de outubro, não foi possível realizar visitas à escola, pois os profissionais estavam em greve em razão da votação das alterações da previdência da prefeitura de São Paulo – SP. A escola retomou as atividades presenciais em novembro, porém a pesquisadora não conseguiu ajustar seus horários no sentido de atender as necessidades dos alunos e da doutoranda, que, por motivos de trabalho, só tinha disponível as quintas-feiras ou sextas-feiras para realizar os encontros.

Em dezembro a escola funcionou até o dia 17 e, em seguida, entrou em recesso. Em função das festas de final de ano, os participantes estavam com mais trabalho e, conseqüentemente, em diferentes turnos e tinham pouco tempo disponível para realizar as entrevistas, optando por fazê-las aos finais de semana via *WhatsApp*, perspectiva que também não funcionou.

Diante das diferentes dificuldades para orquestrar dias e horários para as entrevistas, a pesquisadora se reuniu com a direção do Centro para explicar que não

iria à instituição nesse mês, mas que gostaria de manter o vínculo com a instituição durante o ano de 2022 para dar continuidade à realização de sua pesquisa. A escola se mostrou aberta e disponível para a retomada da coleta de dados em fevereiro de 2022, o que não aconteceu em função das demandas de leitura da pesquisadora e dos rumos tomados pela pesquisa após a qualificação no mês de setembro de 2022.

Ainda em dezembro de 2021, no dia 07, o aluno Daniel devolveu via *WhatsApp* o questionário respondido e agendou com a pesquisadora a realização de sua entrevista em janeiro (por ligação), quando ele teria menos carga de trabalho. Da mesma forma, no mesmo período, a aluna Giovana também afirmou que, para ela, a melhor ocasião para a realização das entrevistas seria aos sábados, pois durante a semana sua rotina de trabalho impossibilitava a ida à escola. Por essa razão, sua entrevista foi realizada pelo telefone no mês de janeiro de 2022.

Importante se faz destacar que as entrevistas/ perguntas orientadoras dos grupos focais e questionários foram organizados seguindo alguns critérios, uma vez que

A entrevista qualitativa fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específico (FREITAS *et al.* 2006, p. 247).

Ao passo em que, na percepção de Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc..

Nessa direção, o questionário utilizado nessa pesquisa foi adaptado de dois outros desenvolvidos para as pesquisas “Perfil Socioeconômico dos Refugiados no Brasil – subsídios para elaboração de políticas públicas” (2019) e “O impacto da COVID-19 na migração para o Brasil: Levantamento das necessidades” (2020). Essa ferramenta permitiu coletar informações da realidade dos sujeitos pelo uso de questões objetivas e pontuais, a fim de garantir o anonimato, apresentar-se como uma importante fonte para análise por ser padronizada e ter resultados uniformes (GIL, 1999).

O questionário foi dividido em 7 blocos: características sociodemográficas, composição do grupo famílias no Brasil, trajetória e processos de deslocamento, perfil laboral e habilidades, moradia e gastos domésticos, vínculos com o país de origem e riscos financeiros, associativismo e uso de serviços públicos, integração sociocultural e perspectivas futuras. Foram apresentadas 147 questões de múltipla escolha envolvendo as temáticas em tela (APÊNDICE A).

A fim de não constranger os sujeitos da pesquisa, eles poderiam não responder às questões que desejassem, assinalando ou escrevendo “prefiro não responder”. A pesquisadora auxiliou alguns participantes explicando as questões e termos pessoalmente ou via *WhatsApp*. O intuito desse questionário foi conhecer o perfil socioeconômico dos entrevistados, de que maneira vivem no Brasil, que serviços utilizam, como é sua relação com o país de origem entre outras informações.

Muitos estudantes, por vergonha, não descreveram essas informações nas entrevistas, mas, com o anonimato dos questionários, sentiram-se mais propensos a falar sobre suas vidas. Outros alunos, por medo de revelar informações sobre si e seus familiares, optaram por não responder às questões. Além disso, como alguns estudantes têm acesso limitado à internet, a maioria optou por responder o questionário físico em casa e devolvê-lo via *WhatsApp* a partir de fotografias, o que atrasou um pouco mais a coleta desses dados e sua análise.

Apesar da boa vontade dos participantes em responder e fotografar os questionários, a qualidade das fotos nem sempre favorecia a compreensão das informações escritas. Em razão das dificuldades encontradas no processo de realização e recebimento do questionário, apenas alguns dados dos mesmos foram utilizados na pesquisa.

As entrevistas abordaram alguns temas comuns aos imigrantes, como a trajetória de vida desses atores sociais, suas vidas no Haiti, trajetória acadêmica, profissional, os motivos para imigrar e o planejamento da imigração para o Brasil, suas vivências e expectativas relacionadas ao país de acolhida, suas concepções de imigração e importância do CIEJA, seus projetos para o futuro e como todos esses fatores influenciaram na construção de sua identidade. As entrevistas tiveram entre 45 minutos e 1 hora e 45 minutos, a depender da disposição do estudante em falar sobre os temas e o roteiro está disponibilizado no APÊNDICE B.

4.2.1 Os Participantes da Pesquisa

Bakhtin e Voloshinov (1997) afirma que a palavra se dirige. Diante do exposto, compreender a palavra consiste em compreender a quem ela se dirige. Assim, se por um lado o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá ao longo do processo da pesquisa, por outro, os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, escolhem na mesma medida, o pesquisador como outro, a quem irão dirigir sua palavra.

Para compreender o contexto que perpassa o processo de construção identitária e de trajetória de vida dos imigrantes que estudam no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus – CIEJA-SP, foi necessário superar o desafio de encontrar imigrantes para realizar a coleta de dados.

Inicialmente, a pesquisa elegeu jovens com a faixa etária dos 18 aos 29 anos, porém não havia muitos alunos nessa faixa etária na instituição. Essa situação corrobora com o que mostram os dados oficiais da Organização Mundial da Imigração ao afirmar que a maior parte dos sujeitos que realizam o movimento migratório tem mais de 30 anos (OIM, 2020). Por essa razão, foram escolhidos sujeitos adultos. Nesse contexto, os sujeitos de pesquisa até o presente instante são: duas pessoas do sexo feminino com menos de 29 anos e uma pessoa do sexo masculino e uma pessoa do sexo feminino com mais de 30 anos.

Apesar do fluxo migratório haitiano para o Brasil apresentar maior número de homens, as mulheres são cada vez mais vistas como protagonistas nesse processo. Isso se dá com base nas mudanças sociais relacionadas a gênero, mudanças no mercado de trabalho, economia e outros (MARINUCCI, 2007; BRAUM; DALMASO; NEIBURG, 2014). A seguir, apresentamos os sujeitos participantes da presente pesquisa.

Margarida. Nasceu em Porto Príncipe, tem 26 anos, autodeclara-se preta, é solteira, tem ensino superior incompleto. Vem de uma família de 6 filhos entre 11 e 30 anos. Coursou o Ensino Médio em uma escola particular no Haiti e iniciou o curso de Enfermagem no país, mas abandonou no terceiro ano para vir ao Brasil. Ela chegou ao Brasil em 27/01/2019 com visto humanitário e sozinha. Teve alguns trabalhos informais como entregadora de folhetos, auxiliar de limpeza e na produção de almofadas em uma loja.

Marcos. Nasceu em Leogane, tem 33 anos, autodeclara-se preto, solteiro, tem ensino médio completo. Nasceu em uma família de 06 (seis) filhos, mas só 04 (quatro) estão vivos ainda. Kursou o Ensino Médio numa escola privada, mas não fez faculdade. Ele veio para o Brasil em 07/06/2016 com visto humanitário, acompanhado por amigos. Ficou 07 (sete) meses desempregado e trabalha formalmente numa fábrica de alicates de unha a mais de 4 anos. Atualmente, ele mora com a esposa e a filha.

Bianca. Nasceu em Aquin, tem 25 (vinte e cinco) anos, é casada, tem uma filha e fez o ensino médio completo. Depois de formada, ela realizou um curso de cabeleireiro e se matriculou num curso de auxiliar de enfermagem, mas não iniciou, pois mudou de país. Ela migrou para o Chile em 2016, onde trabalhou no campo, na colheita de limão e laranja, e veio ao Brasil em 2017 com visto de turismo, mas conseguiu Registro Nacional Migratório (RNM). Teve dois trabalhos registrados como auxiliar de limpeza

Giovana. Nasceu em Jeremie, tem 30 (trinta) anos, autodeclara-se preta, é solteira, tem ensino superior completo. Vem de uma família de 02 (dois) filhos. Kursou o Ensino Médio em uma escola particular no Haiti e se formou em Engenharia Civil no país. Após formada, conseguiu um trabalho como supervisora em uma construção, mas trabalhou 01 (um) mês e decidiu sair do país. Ela chegou ao Brasil em 2019, após passar por São Domingo e Guiana Francesa sozinha. Trabalhou como empregada doméstica, vendedora de café com bolo na rua e roupa no Brás.

4.3 Categorias e Análise de Conteúdo

Para atender aos objetivos propostos para esta investigação, usou-se da metodologia qualitativa por privilegiar a análise do processo e não somente o resultado da investigação, tencionando a compreensão do contexto em que ocorre o fenômeno observado e a análise dos fatos de modo a descobrir e interpretá-los de modo integrado. Também o processo de levantamento de dados levou em conta a construção dos sentidos e a percepção dos sujeitos participantes, na qualidade do processo e não apenas no produto. Desse modo, os dados foram coletados sem controle rígido, permitindo a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, em caráter participativo e de colaboração (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 1999).

Após o levantamento de dados coletados durante as entrevistas com os alunos participantes, estes foram lidos com atenção e profundidade, com o intuito de identificar e definir as categorias recorrentes e significativas para, assim, os organizar, de maneira sistemática, em eixos temáticos. Esses foram definidos ao longo da realização da pesquisa e com base no referencial teórico adotado por ela, a saber: História de vida, trajetória acadêmica, vida profissional, identidade, projeto de imigração, realidade no Brasil, juventude, projeto de futuro, racismo, religião e valores, percepções pessoais, CIEJA.

A seguir, apresentamos as categorias eleitas para a análise dos dados relativos aos sujeitos pesquisados, atores sociais que nos auxiliam a compreender o processo de formação identitária dos imigrantes Haitianos que estudam no CIEJA.

História de vida, trajetória pessoal e valores: objetiva evidenciar a origem dos sujeitos, família, infância, adolescência, lembranças do país de origem e os valores presentes e importantes em suas vivências e trajetória;

Trajétória acadêmica e profissional: Busca compreender o percurso educacional e profissional desses sujeitos, formação, percepções da escola no Haiti e no Brasil, função da educação, as diferenças entre o trabalho no Brasil e no Haiti e a percepção da importância do trabalho desses sujeitos;

Projeto de imigração: tem como foco perceber a importância da imigração para esses sujeitos, a construção do plano de migração, a escolha do destino, as condições materiais dispensadas, o trajeto e as expectativas;

Identidade e realidade do Brasil: analisa a questão identitária dos pesquisados a fim de perceber quais aspectos se mostram importantes para os sujeitos em seu processo de construção identitária e como migrar influenciou nesse processo; as primeiras impressões, início de sua integração, cotidiano atual, dificuldades, pontos positivos, preconceitos sofridos etc.;

Projeto de futuro e CIEJA nesse contexto: visa identificar quais os sonhos, expectativas e planejamento para o futuro dos pesquisados.

A fim de poder realizar a análise dos dados coletados, as entrevistas foram lidas com atenção, transcritas e posteriormente analisadas, ou seja, foram processadas para que houvesse a assimilação, interpretação e inferência. Durante o processo de análise, os materiais foram explorados e tratados de acordo com a proposta por Bardin (1995) de análise de conteúdo. Tal procedimento foi criterioso e perpassados por muitos aspectos que auxiliaram na compreensão dos conteúdos

obtidos na coleta, pois foi realizado a partir de uma série de procedimentos sistemáticos que auxiliaram na organização e compreensão do conteúdo obtido de um modo que uma leitura comum não permitiria (BARDIN, 1995).

A análise de conteúdo (AC) se apresenta enquanto uma técnica de tratamento de dados muito valiosa à pesquisa qualitativa, que, ao contrário da pesquisa quantitativa, utiliza-se de métodos como softwares, testes, estatísticas, entre outros para análise de dados. A pesquisa qualitativa, por se focar no tratamento qualitativo dos dados obtidos, submete-os a uma rigorosa análise e interpretação, porém também pode se utilizar de tratamentos estatísticos de acordo com objetivo da investigação.

A AC tem origem no século XIX e primeiros anos do século XX e tem como proposições epistemológicas do positivismo. Porém, foi a partir dos anos de 1970 que ela se estabelece como técnica nas pesquisas qualitativas voltadas ao conteúdo (MORAES, 1999).

Essa análise é constituída por uma técnica ou conjunto de técnicas que visam organizar e analisar dados ou comunicações. Ela pode ser usada na abordagem qualitativa e na quantitativa (ESTEVES, 2006). Porém, na pesquisa qualitativa, esse método se destaca como uma importante técnica para interpretação, pois possibilita a decodificação de elementos pertencentes a uma complexa rede de significados, que podem estar evidentes ou não nas mensagens. Bardin (1995) conceitua a Análise de Conteúdo da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p. 42).

Nesse sentido, a análise de conteúdo é utilizada com o objetivo de codificar as informações, pois permite ao pesquisador qualificar os significados que estão sobrepostos nas vivências, valores, credos e que se tornam parte do proceder e percepção dos sujeitos em diversas conjunturas, relacionadas a um objeto ou fenômeno.

Assim, esse método auxilia na análise de comunicações numerosas e extensas, pois permite a extração de conhecimentos que a leitura atenta ou escuta não permitem (ESTEVES, 2006). A presente pesquisa tabula os dados de acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A fim de garantir o rigor metodológico, a técnica

se realiza em três fases sistemáticas: Pré-análise; Exploração do material, categorização ou codificação; Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Pré-análise: nessa fase, realiza-se a leitura do material na tentativa de apreensão dos diversos tipos de dados obtidos. Essa etapa é sistemática e muito cuidadosa e visa a obtenção de informações mais ricas. Assim, elas são trianguladas, analisadas em suas especificidades e de modo cumulativo e comparativo. Busca-se identificar tendências e padrões nas respostas e dados encontrados e articulá-las ao referencial teórico da tese (TRAD, 2009).

Exploração do material, categorização ou codificação. O tratamento dos dados disponibilizados consistiu em organizar, sistematizar e preparar a melhor maneira de realizar essa análise. Nessa etapa, o material foi codificado e categorizado em unidade de registro ou contexto também chamados eixos temáticos. As unidades de sentido tiveram como base termos recorrentes e palavras-chave no material analisado. Já unidades de contexto se relacionam aos pontos mais significativos das falas dos estudantes.

Desse modo, as entrevistas foram separadas em unidades para que fossem percebidos os diferentes núcleos presentes nas entrevistas e documentos e, em sequência, reagrupados em classes ou categorias (BARDIN, 1995). Após o reagrupamento, a etapa de codificação organizou as unidades de contexto e sentido. Nessa fase, foram levados em consideração alguns aspectos, como as exclusões mútuas, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Tal processo foi realizado segundo a regra da enumeração que tem como finalidade calcular a frequência das palavras mais usadas nos dados obtidos. Bardin (1995) afirma que o processo de codificação por meio do recorte, agregação e enumeração auxilia na transformação dos dados brutos e possibilita a compreensão do conteúdo real e seus significados. As palavras mais utilizadas durante as falas dos entrevistados estão listadas abaixo: Brasil, sair, trabalho, estudar, escola, família, Haiti, ajuda, difícil, português, dinheiro, emprego, faculdade, igreja, governo, futuro.

A frequência das palavras se organiza levando em consideração a relevância e significado nas falas dos entrevistados. Essa frequência quantitativa pode se apresentar de forma absoluta ou relativa. Ela se caracteriza na quantidade que uma ideia, termo ou tema é repetido nas falas (FRANCO, 2008). Depois de definir as unidades de registro e de contexto, inicia-se a categorização. Segundo Franco (2008) e Bardin (1995), essa etapa se caracteriza como uma classificação dos

elementos que formam um conjunto pela diferenciação e pelo reagrupamento de elementos correspondentes, segundo critérios definidos anteriormente.

Na etapa de categorização, os dados foram obtidos diretamente a partir das falas dos estudantes entrevistados que relataram a respeito de suas trajetórias de vida, imigração, vida no Brasil e CIEJA. Tratamento dos resultados, inferências e interpretação: por fim, na última fase relativa ao tratamento e interpretação os conteúdos conseguidos nas fases anteriores e inferência dos resultados.

A análise de conteúdo tem como foco a realização da inferência, vista como um processo que permite o andamento do processo desde a descrição até a interpretação do fenômeno. Ele permite que se organize e articule os dados e, conseqüentemente, a análise (FRANCO, 2008). Sobre esse processo, Bardin (1995) afirma que o objetivo da inferência é ter como base os elementos que constituem a comunicação, ou seja, a mensagem ou o significado e o emissor/ receptor. Por essa razão, é importante que o pesquisador compreenda o contexto no qual as mensagens estão sendo produzidas, o contexto do emissor e o pleno domínio da fundamentação teórica que embasa a pesquisa (GOMES, 1994)

5 DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA À INSERÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL : A TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES

A fim de analisar os principais aspectos que envolvem a temática da construção identitária dos jovens imigrantes que estudam no CIEJA por meio de suas falas e percepções, a organização da análise da presente pesquisa dar-se-á a partir da ordem cronológica dos fatos: vida no Haiti, vida no Brasil e planos para o futuro.

A escolha pela ordem dos acontecimentos se deu, em razão da dinâmica das questões desenvolvidas e pela possibilidade de trabalhar com mais de um eixo, visto que os vários eixos, como história de vida, trajetória acadêmica e profissional, se aproximam, interagem e contemplam um grupo considerável de categorias de análise.

A construção da identidade de uma pessoa é influenciada por sua trajetória de vida. Tratar sobre essa temática implica compreender sua relação com a maneira como as sociedades estão estruturadas, as decisões e modos de agir particulares de cada sujeito, mudanças de contextos sociais, econômicos e culturais, oportunidades profissionais, educacionais e outros aspectos (BORN, 2001).

Born (2001), destaca que a trajetória de vida se estrutura na junção de todos os episódios que ocorrem na vida dos sujeitos. A extensão, a regularidade e as circunstâncias que envolvem esses eventos influenciam nessa construção e são marcadas por costumes ou aspectos sociais, como a idade regular para se ir a escola, para casa e se ter filhos, anos de escolaridade, empregabilidade, carreira.

Nesse contexto, aspectos sociais, econômicos e demográficos acabam por moldar a trajetória dos sujeitos de maneira mais ou menos precisa nas sociedades modernas. (BORN, 2001)

As instituições sociais também são presentes nesse processo (a escola, a religião, a política, o mercado). Além de cumprirem seu papel na estruturação da trajetória dos sujeitos, elas definem um padrão de trajetória e muitas vezes as normas que ordenam esse percurso, dando aos sujeitos uma sensação certa previsibilidade (BORN, 2001)

Born (2001) chama a atenção para o fato de que,

Este conhecimento - sobre o que ocorre na vida de alguém - faz com que as pessoas acreditem que a trajetória de vida seja previsível. Mas não se trata, absolutamente, de um fenômeno natural; isto surgiu apenas ao longo do processo de modernização e está ligado a uma mudança estrutural no curso da vida. Somente a trajetória da vida

moderna está esquematizada numa duração determinada, estruturada pelas instituições. E isso influencia o próprio plano de curso de vida das pessoas, o qual - se compararmos o projeto de vida que indivíduos de uma nação ou espaço cultural diversos têm para si - seria muito parecido (BORN, 2001, p).

Bourdieu (2003) ao tratar do conceito de trajetórias sociais apresenta alguns pontos relevantes. Para o autor, durante a vida os sujeitos passam por deslocamentos em seus espaços sociais que não podem ser explicados somente como uma sucessão de acontecimentos, mas se vinculam a uma série de significados e conexões sociais que permeiam sua existência.

Por essa razão, as condições materiais e concretas da vida dos sujeitos devem ser levadas em consideração para se trabalhar trajetória. Ness sentido, Bourdieu se apresenta como um crítico ao uso de conceitos como biografia e história de vida de forma superficial (BOURDIEU, 2003).

Para o autor, muitos pesquisadores ao tratarem dessa temática analisam a subjetividade dos pesquisados e as experiências retratadas por eles como um fim em si mesmas. Os sujeitos ao relatarem suas vivências fazem um recorte linear dos fatos, narrando de maneira ordenada e sob a lógica de que os acontecimentos ocorreram exatamente como foram relatados (BOURDIEU, 2003; 1983).

Durante o relato de suas vidas, os sujeitos podem omitir situações vividas ou “manipular” alguns fatos, com o intuito de apresentar a eles mesmos enquanto pessoas equilibradas e “normais”, com uma constância na vida (BOURDIEU, 2006)

Bourdieu (2003) esclarece que o modo como os sujeitos contam suas vidas, tenta justificar as escolhas e trajetos percorridos por eles e que tal ato, pode gerar diferença entre a história vivida e a narrada (BOURDIEU, 2003).

5.1 Vida no Haiti: família, infância, vida escolar, trajetória de trabalho

Os quatro sujeitos da pesquisa nasceram no Haiti e são filhos de famílias haitianas. Tal fato evidencia uma identidade nacional consolidada. Eles se autodeclaram negros vindos de famílias negras, um fato que demonstra consciência quanto a condição de raça. Cada integrante tem origem em uma cidade/ região diferente, inexistindo qualquer ligação familiar ou de amizade entre eles, sendo que alguns não se conhecem ou interagem no CIEJA, tendo em vista a dinâmica de vida e de trabalho dos participantes somada a dinâmica da instituição estudada.

Os sujeitos da pesquisa em suas falas sobre a vida no Haiti apresentam memórias positivas relacionadas ao convívio com a família e a beleza natural do país e do povo haitiano.

Segundo Hall (2006) o sentimento nacional é fundamental para os sujeitos. Sentir-se pertencente a uma nação é algo que dá sentido a existência dos indivíduos, assim como a cultura de um povo e as representações de uma identidade nacional.

A identidade nacional auxilia na distinção entre o “nós” e os “outros” e envolve uma série de significados que estabelecem o sentimento de pertencimento a um povo, uma cultura, uma etnia ou uma nação (HALL, 2006).

A cultura nacional, nesse contexto, constrói sentidos através dos discursos, lembranças e imaginário social. Esses sentidos influenciam não só o modo de agir dos sujeitos, mas também o modo de perceber e interpretar as situações e a si mesmos (HALL, 2006).

Dentro dessa perspectiva, os pesquisados discorrem sobre a beleza local, a riqueza cultural e o orgulho do pertencimento nacional. Porém, destacam a existência de problemas na política governamental, o que reflete na economia, na vida em sociedade e no acesso aos direitos sociais tais como saúde e educação, além da violência crescente que dificultam a vida e os levaram a imigrar.

Tal perspectiva pode ser constatada na fala de Margarida que menciona:

O meu país seria bom se não tivesse sequestro, se tivesse emprego, se as pessoas... porque é um país bom, tem lugares bonitos, mas a insegurança é uma coisa que me... eu não sei, o governo prometeu que vai mudar, mas até agora não [...] (Entrevista realizada em 2021).

É possível perceber que, embora no Brasil a segurança seja uma dimensão pública a ser melhorada, a realidade ainda é menos conflitante que no Haiti. O Brasil apresenta um pouco mais de estabilidade enquanto Estado-Nação, com alguma centralidade no uso da força, sob a forma da polícia, controle parcial de suas fronteiras, o que possibilita, entre outros aspectos certa soberania e integridade territorial (GUIBERNAU, 1997). Além disso, ele tenta promover seus interesses nacionais, livre de pressões e ameaças, e garantir aos cidadãos o exercício de seus direitos e deveres constitucionais (BRASIL, 2012).

Já o Haiti vê sua soberania territorial se fragmentar, bem como sua independência, sofrendo sucessivas intervenções de outros países e de organizações o que dificulta ainda mais sua consolidação como nação (SAINTÉ, LÄMMLE, 2021).

Mesmo com a instabilidade política no país de origem, nas falas dos sujeitos da pesquisa podemos perceber que, quando crianças, eles dispuseram de condições mínimas de vida, como alimentação, moradia, acesso à educação básica particular, questões que auxiliam na construção da trajetória de vida, conforme se pode perceber nas falas a seguir:

Bianca: [...] eu deixei bastante família no Haiti e eles vivem muito bem, tem comida, tem dinheiro, só tem o problema da política e também cada vez tem problema do econômico também e tem bastante coisa boa e difícil (Entrevista realizada em 2021).

Apesar do progresso em termos de redução da pobreza nas últimas duas décadas, em 2012 quase seis em cada dez haitianos ainda vivia abaixo da linha nacional de pobreza e a prevalência do HIV em 2017 (2% de 15-49 anos) é a mais alta fora do continente africano.

Em 2018, o Haiti ficou em 180º lugar entre 190 economias pelo índice *Ease of Doing Business* do Banco Mundial. Entre os principais obstáculos ao desenvolvimento econômico estão a falta de regulamentação, o acesso limitado a financiamento, uma força de trabalho insuficientemente treinada ou educada e a falta de dados para subsidiar as políticas públicas (HAZAN, NOVELLA E ZANUSO, 2018)

Margarida: Não tem como viver não. Tem sequestro... mesmo que você não tenha dinheiro, por exemplo, como a minha família, eu nasci numa família pobre, mas a gente tinha como viver, como comer e direito à educação (Entrevista realizada em 2022).

Giovana: Eu morava com minha mãe, meu irmão. Minha vida no Haiti era uma vida tranquila. Eu fazer Ensino Médio. Eu fazer faculdade paga. (Entrevista realizada em de 2022)

No entanto, as entrevistadas percebem suas vivências nacionais de forma contraditória. Em algumas falas, elas relatam os problemas econômicos e políticos de seu país de origem que as afastam de sua nação, em outro momento, apresentam memórias positivas relacionadas a segurança familiar e social durante sua infância e juventude no Haiti e reforçam os laços de identificação nacional e cultural.

Esse sentimento de pertencimento e a própria identidade estão em constante processo de negociação e revogação. No caso da identidade imigrante, percebe-se o processo de distanciamento da identificação nacional e uma tentativa de aproximação com a cultura do país de destino. Isso não significa que os sujeitos estão renunciando a sua identidade haitiana, mas estão reconstruindo-a (HALL, 2006; BAUMAN, 2011).

Como visto anteriormente, o Haiti foi primeiro país no mundo a abolir a escravidão e foi o segundo na América a conquistar sua independência. É perceptível que o país assumiu um papel de significativa influência, tendo em vista que após as revoluções, alterou a estruturação social e econômica da América Latina. Contudo, também é verdade que tais conquistas não proporcionaram autonomia econômica para o Haiti, conforme se pode constatar nas falas dos sujeitos da pesquisa. Nesse instante, o país passa por inúmeros problemas que atingem diferentes ordens sociais e políticas (MARTINS, 2019).

No que diz respeito às famílias das quais fazem parte, elas apresentam-se muito próximas e em alguns casos numerosas. A aluna Margarida tem 2 irmãos, Marcos tem 5 irmãos, porém só 3 estão vivos na atualidade. Bianca tem 7 irmãos e Giovana tem 2 irmãos.

A relação com avós, primos/sobrinhos, tias é muito próxima, assim como a convivência e o sentimento de responsabilidade financeira dos participantes, que se vêem na obrigação de ajudar a todos que ainda moram no Haiti, conforme pode ser identificado na fala de Marcos.

Eu tenho irmãos, eu tenho irmãos no Haiti. Eu, antes eu pagava escola pra meu sobrinho, né? Dois sobrinhos, eu paguei escola pra eles. Agora a mãe dos sobrinhos viaja, trabalha e paga. (Entrevista realizada em de 2021)

Barbosa (2017) destaca que, ao saírem do seu país, os haitianos visualizam como obrigação moral o auxílio no sustento dos entes deixados no país de origem. Em geral os haitianos pagam valores altos em taxas para realizarem transferência bancária, o que equivale à parte considerável de sua renda mensal, como forma de garantir a sobrevivência dos seus parentes.

Em todas as falas é possível perceber que as famílias tinham como figura central mulheres, pois essas permaneciam no país cuidando dos filhos, enquanto os

pais migravam para outro lugar a fim de conseguir dinheiro para sustentar a família que ainda está no Haiti.

Marcos: Eu não sou daqui, quando eu estava no Haiti, estuda, eu não trabalha, meu pai trazia, cada mês tinha que trazer dinheiro pra minha mãe pra cuidar de nós, né? (Entrevista realizada em 2021)

Bianca: Meu pai mora na França e tem um irmão com ele. Eles envia dinheiro para ajudar (Entrevista realizada em 2021).

Constata-se que as mulheres Haitianas possuem uma trajetória de vida marcada por dificuldades. Segundo N'zengou-Tayo (1998), ao falar da mulher na cultura haitiana, as diferenças de gênero influenciam as práticas sociais e o acesso a direitos sociais no Haiti. Somente no ano de 1986, a constituição haitiana estabeleceu a igualdade de direitos entre homens e mulheres (ROSA, 2006).

Na sociedade haitiana elas tem mais dificuldades em acessar a escola, serviços de saúde, emprego. Seu status social é ligado ao casamento e vida familiar (N'ZENGOU-TAYO, 1998).

A maior parte das mulheres é monolíngue (fala apenas o crioulo/ *Kreyòl*), o que dificulta ainda mais seu acesso a educação formal, que se dá em francês. Por essa razão, as mulheres encontram mais dificuldades em migrar, visto que as mulheres haitianas, estão menos expostas a vida pública e por isso não tem forte redes de incentivo a migração, se dedicando a vida familiar, pois não poderiam garantir sua sobrevivência fora do lar e de seu país (ROSA, 2006).

No entanto, elas são consideradas como *Poto Mitan*, ou “Pilar Central” em razão de seu papel no cuidado do lar, na economia familiar quando os homens não têm emprego ou quando estão em outro país à trabalho (N'ZENGOU-TAYO, 1998).

Os pais de Margarida, de Marcos e de Bianca residem e trabalham na França e enviam dinheiro para as famílias todos os meses. Não são formados e trabalham na construção civil. É possível perceber que embora os pais de Margarida não sejam detentores de dado capital, social e cultural e econômico, a busca por melhores condições de vida por parte dela evidencia a busca pela aquisição destes capitais (BOURDIEU, 1983).

Para explicar esse fenômeno migratório relatado pelos pesquisados e a própria cultura em que estão inseridos, podemos utilizar o conceito de *habitus*, um mecanismo

reprodutor das condições sociais que favorece a dinâmica de mudança (BOURDIEU, 1983).

O conceito de *habitus* de Bourdieu (1983) pode auxiliar na compreensão do fenômeno relativo à trajetória dos pesquisados. O autor afirma que as relações entre os sujeitos acontecem nos segmentos sociais e em cada um desses, os indivíduos apresentam disposições próprias referentes a ele, com cada segmento social marcado por seu capital social, cultural e econômico e as relações entre os sujeitos seriam marcadas pela luta entre a manutenção e alteração dos valores do grupo.

O conceito de *habitus* não é uma invenção de Bourdieu. Ele já havia aparecido em outros autores quando se referiam a atos que se repetem de modo inconsciente (OLIVEIRA; KULAITIS, 2017). Esses atos quando se repetem diversas vezes, acabam se tornando hábitos.

O termo cunhado pelo autor se relaciona mais aos costumes e padrões de conduta que geram a modos de ser e agir dentro da sociedade. O foco desse termo está na tentativa de se compreender de que maneira a conduta dos sujeitos é construída e difundida, isto é, como se dá o processo de incorporação de padrões, de modo que eles se tornem guia inconsciente das práticas de um indivíduo.

Bourdieu (1983) não acredita que o *habitus* se baseie num sistema de referências, mas sim num sistema de disposições. Para ele, a cultura é fundamental para formação do *habitus*, pois ela é formada por mais do que códigos e repertório, ela se baseia num agrupamento de representações fundamentais, que são inicialmente assimiladas e que possibilitam o arranjo de infinitos novos agrupamentos particulares tanto no sujeito quanto na compreensão das situações vivenciadas (BOURDIEU, 1983).

Com efeito, o significado de *habitus* empregado por Bourdieu não fugiria mais a esse sentido. Uma referência geral, um *habitus* incorporado a partir de certos esquemas de classificação que se reinventam (e guiam) exatamente quando são reatualizados ao sabor da vida cotidiana de cada um¹¹. Por isso, é importante insistir, esses esquemas não produzem automatismos, mas são geradores de práticas para situações novas postas pelo mundo social (OLIVEIRA, KULAITIS, 2017, p. 21).

Bourdieu (2000) quando trata da temática da força das estruturas para determinar os modos de agir dos sujeitos e da coletividade pretende compreender de que maneira essa estrutura se organiza.

Oliveira e Kulaitis (2017) ao falarem sobre esse tema explicam que essa estrutura é regular e se associa a ambiente sociais estruturados. Ela não produz práticas em si, mas um sistema de disposições que trabalham sob uma dialética de interiorização da exterioridade e o inverso também. Tal sistema, estrutura e dão base para a criação das representações e modos de agir.

Bourdieu (2000) teve como foco explicar a origem e o comportamento desse sistema de disposições, especialmente, quando relacionados a situações não esperadas ou imprevisíveis. Ele nomeia esse modo de agir dos sujeitos de estratégias que fazem parte do campo de potencialidades objetivas (BOURDIEU, 2000; LIVEIRA; KULATIS, 2017).

Nesse caso, o que chamamos de “imprevisível” é um fator que deve ser levado em consideração para explicar as ações dos sujeitos, porém ele não tira a capacidade de prever os resultados das ações de um indivíduo. Assim, baseado objetivamente em situações vividas anteriormente, os agentes tomam decisões subjetivas, porém essa estimativa nem sempre é realizada de maneira consciente (BOURDIEU, 2000; LIVEIRA; KULATIS, 2017).

Bourdieu (2000) tenta, a partir do citado acima, compreender como se produzem e se incorporam as experiências que dão embasamento para ações práticas dos agentes, ou seja, para o “senso prático”. Para elucidar, ele usa como exemplo, as primeiras experiências que ocorrem no ambiente familiar e que tem os valores morais que impactam a vida dos sujeitos.

[...] as estimações práticas conferem um peso desmesurado às primeiras experiências na medida em que são as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência que, através da necessidade econômica e social que fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo das relações familiares, ou melhor, através das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (i. e., interditos, problemas, lições de moral, conflitos, gostos, etc.) produzem as estruturas do *habitus* que estão, por sua vez, no início da percepção e da apreciação de toda experiência posterior (BOURDIEU, 2000, p. 260)

Bourdieu (2000) trabalha a ideia de que os sujeitos são continuamente modificados por suas experiências. O fracasso e o sucesso dessas experiências chancelam não só as experiências de um sujeito, mas do grupo ao que ele pertence e passa a pesar nas escolhas futuras.

O *habitus*, nesse sentido, é uma história assimilada, não é uma regra ou uma determinação, é um sistema que apresenta várias alternativas para uma determinada experiência (BOURDIEU, 2000; LIVEIRA; KULATIS, 2017).

Zaluar e Leal (2001) se utilizam do conceito de *habitus*, no mesmo se sentido, caracterizando-o como a reprodução de práticas e símbolos que mantem a continuação da sociedade e é um conjunto de padrões e pensamentos que liga a estrutura com a prática social, uma relação entre condições objetivas e histórias incorporadas, que geram disposições duradouras nos grupos.

A partir do exposto acima, temos que a imigração é um fator fundamental dentro da trajetória dos pesquisados, sendo parte do *habitus* de sua sociedade de origem e de seu círculo social e familiar. O fenômeno migratório influencia na organização social, familiar e econômica relatadas pelos entrevistados e que será mais bem desenvolvido nessa análise.

Dentre os entrevistados, somente Marcos, tem pais que permanecem casados, os demais têm pais divorciados, porém os pais, ainda que distantes, continuam auxiliando a prole financeiramente. As mães de Giovana e Margarida possuem renda, a primeira trabalha em um restaurante e a segunda trabalha numa instituição da igreja. Ambas se casaram novamente e atualmente vivem com os padrastos, que ajudam no sustento da casa. As mães de Bianca e Marcos cuidam dos filhos ou dos netos para que os filhos possam trabalhar.

A realidade que perpassa a história de vida dos haitianos e o elo com seus familiares são explicados por Kuyu (2004) que destaca a existência de uma consistente relação do padrão familiar, cujo elo se apresenta como comunitário e com base no compartilhamento. Diante do exposto, a família haitiana inclui além dos cônjuges e seus filhos, também todos os parentes que vivem com eles sob o mesmo teto, sejam eles consanguíneos ou não.

Tais realidades podem ser constatadas nas falas dos entrevistados, conforme segue:

Margarida: Minha mãe casa de novo e tem meu irmão. Ele (o padrasto) ajuda nas contas.

Pesquisadora: Ele ajudou a pagar sua escola?

Margarida: Não, minha mãe trabalha e paga a escola. (Entrevista realizada em 2021)

Marcos: Ajudo só a minha mãe, eu tenho um irmão, irmão também, se eu mandei 100 dólares americanos, esse dinheiro dá 10 mil Gourde, no meu país é Gourde, tem que dividir pra os três (Entrevista realizada em 2021)

A organização familiar haitiana nos remete a própria diáspora haitiana e os fortes laços presentes entre os emigrantes, suas famílias e as rede que apoiam esses sujeitos. O auxílio aos familiares que permanecem no país de origem é um elemento estrutural e expressa a relação de interdependência entre família e imigração (PEDROSO, MONACE, 2022).

Segundo Pedroso e Monace (2022) a família é a instituição social que coordena o processo de produção material dentro da sociedade haitiana. Ela é organizada e estruturada ao redor de um patriarca bem determinado. A representação da família é bastante extensa e pode englobar outras relações sociais como vizinhos, conhecidos, amigos e membros da mesma comunidade.

Essas famílias partilham, em geral, de representações, valores, relações sociais que se ligam através de práticas culturais cotidianas. Uma das estratégias para reprodução das famílias haitianas tem forte relação com a questão econômica (PEDROSO, MONACE, 2022).

Nesse contexto, o processo de imigração é discutido e planejado pela família. Esse projeto já estabelece os papéis que cada sujeito irá desempenhar: doador ou receptor, além de direcionar os recursos necessários para realizar o processo (NETO, MONACE, 2022)

Fica evidente que em se tratando da trajetória de vida, a migração se apresenta como uma das possibilidades a serem adotadas na vida das pessoas. A outra possibilidade seria a manutenção e cuidado com as pessoas que não migram, no sentido de manter a estrutura familiar e conseqüentemente social desses sujeitos, situação experienciada por Giovana quando a mãe ordena que ela migre contra sua vontade para o Brasil

Pesquisadora: É, eu entendi que você falou que você tentou ir para Santo Domingo, mas depois eu não entendi mais, você pode repetir por favor?

Giovana: A minha mãe gostava mais do Brasil, eu queria ir para Santo Domingo mas aí a minha mãe gostava muito do Brasil e aí pra não brigar com ela eu vim aqui pro Brasil (entrevista realizada em 2022)

Além disso, a questão da insegurança no país de origem fez parte da infância e adolescência dos entrevistados que se dividiram entre brincadeiras e a escola. Os participantes destacam que eles evitavam sair de casa ou ficar na rua, depois de certo horário por achar perigoso, conforme se pode observar.

Bianca: minha mãe nunca deixou brincar na rua porque é perigoso. É perigoso, eu só ficava na minha casa e depois eu saí na escola, eu estudava e depois eu comia e depois eu ficava dormindo ou brincando sozinha. (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: No Haiti, depois da minha faculdade, eu fiz também um curso de inglês. Aí era de manhã, aí minha faculdade, vai pra casa e almoça, aí o curso de inglês começava 3 horas até 5 horas da tarde. Aí eu sempre chegava em casa cansada, não podia fazer nada. (Entrevista realizada em 2021)

Marcos: No meu país, quando eu estava no meu país, eu sou jogador de futebol, todo dia quando eu saía da escola, de tarde sempre fui lá pra jogar futebol, né? É, quando eu saía eu jogava futebol e às horas da noite tinha que voltar pra casa. Tinha que voltar pra casa e não ia sair mais. (Entrevista realizada em 2021)

No que diz respeito à identidade, Bianca apresenta um fato marcante em sua adolescência. Aos 14 anos seu pai, que reside na França, quis levá-la para residir no país, porém a garota não tinha idade suficiente, por essa razão, o pai falsificou sua data de nascimento em 3 anos. Assim, ela tem 25 anos nos registros e 22 na realidade. Esse fato, mostra que a identidade, no sentido etário, dos sujeitos se altera de acordo com a realidade em que estão inseridos, conforme destaca a entrevistada:

[...] Como eu tenho 25 anos, não é idade que tenho, o que aconteceu, quando eu tinha 14 anos meu pai queria levar pra deixar na França e a gente precisava de uma data de nascimento que é maior, porque eu tenho meu irmão que tava com 5 anos, era eu e ele que íamos entrar na França, mas a gente precisava de gente maior pra entrar com ele, e meu pai fez outro nascimento pra mim e ele me deu a idade maior, mas eu tenho 22 anos. Por isso que agora eu estou com 25 anos, eu não posso mudar porque todas as coisas que eu tenho são com essa idade mesmo (Entrevista realizada em 2021).

Todos estudaram em escolas particulares, pagas pelas famílias e finalizaram o Ensino Médio. Segundo os entrevistados, as escolas públicas não disponibilizavam professores e por isso suas famílias procuraram escolas pagas. Esta realidade foi

descrita pelos sujeitos da pesquisa ao serem indagados sobre a questão da escolaridade pela pesquisadora, corrobora com as afirmações de Joint (2008), exposto no capítulo sobre o Haiti.

Bianca: É, eu pagava pra estudar e eu terminei tudo, eu fiz ensino médio completo (Entrevista realizada em 2021)

Marcos: Escola no Haiti, se você tá vivendo no Haiti e você tem dinheiro, você consome a escola, né? Você foi lá no governo, você pegou documento da escola, então pra estudar tem que pagar, né, tem que pagar a cada 3 meses [...] É escola no Haiti tem que comprar tudo, caneta, tem tudo... É tudo. É tudo tem que pagar, né, tem que comprar, é pago. (Entrevista realizada em 2021)

Giovana: Eu fazer Ensino Médio. Eu fazer faculdade, paga. (Entrevista realizada em 2022)

Margarida: E a escola pública, eles não pagam os professores. É difícil. O Governo não paga, tem manifestação, tem greve. Nossa, é um caos, é um desastre. [...] eu sei, aqui também tem greve? Tem, mas na minha terra é pior. (Entrevista realizada em 2021)

As falas dos entrevistados, mostra que eles estudaram em escolas particulares frequentadas pelas classes populares com dificuldade, não tendo acesso a escolas de melhor qualidade como as congregacionais ou internacionais. Essa diferença nas escolas particulares e nas falas mostra que o sistema escolar haitiano garante a manutenção das desigualdades socioeducacionais no país (JOINT, 2008).

Segundo Hazan, Novella e Zanuso (2018) essa dificuldade em acessar a educação pública faz com a oferta privada aumente, porém isso não garante a qualidade da educação oferecida, pois as escolas particulares têm níveis heterogêneos e frequentemente ignoram os regulamentos governamentais e as normas de acreditação.

Além disso, problemas com atraso no ingresso na escola primária, repetência e evasão, além de baixos resultados nos exames nacionais deixam claro a urgente necessidade de mudança do sistema educacional do país (HAZAN, NOVELLA E ZANUSO, 2018)

Margarida e Giovana, depois de finalizar o Ensino Médio conseguiram ir para a faculdade. Giovana finalizou seus estudos e se formou em Engenharia Civil e

Margarida fez até o 3º ano do curso de Enfermagem. Ambas realizaram seus cursos em faculdades particulares. Percebe-se que assim como no Brasil, no Haiti o acesso ao ensino superior ainda se apresenta como um desafio em especial em função da perspectiva dual da educação, onde há diferença entre a escola do trabalhador e a escola da elite. Tal perspectiva reforça “a dualidade da educação e a exclusão social de estudantes que historicamente sofrem em função da falta da educação de qualidade em uma perspectiva emancipadora, na perspectiva de um direito social” (STERING, ADAM, 2019, p.884).

Outra questão a ser tratada nesse tópico se refere ao patrimonialismo presente no Estado Haitiano que acaba por facilitar a corrupção em diversos setores da estrutura estatal, inclusive na educação. Pois não permite o atendimento efetivo da população com relação a educação pública, seja básica ou na Universidade, como relatado pelos pesquisados (PÉAN, 2007)

Quando questionados sobre as faculdades do país, dificuldades de acesso e os motivos para não realização do Ensino Superior, os entrevistados afirmaram que apesar de existirem faculdades públicas no país, só as pessoas com contato no governo conseguem ingressar nas poucas faculdades públicas.

Na verdade, a única instituição pública de ensino superior no Haiti é a Universidade do Estado do Haiti (UEH) que fica em Porto Príncipe e tem poucos cursos e vagas. Desde o terremoto de 2010 a instituição apresenta dificuldades assim como as universidades particulares do país, por perda de pessoal e infraestrutura (NASCIMENTO, THOMAZ, 2010)

A fala dos entrevistados evidencia que, mesmo os alunos com bons históricos escolares e excelente desempenho na prova de admissão, não conseguem vagas se não tiverem um ‘padrinho’ no governo.

Marcos: Tem faculdade, tem faculdade do governo, né? Tem faculdade, se você não tem dinheiro você não vai. (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: Tipo, como eu falei, você tem que ter um padrinho ou uma madrinha. Um padrinho que é do Governo pra poder te liberar... não é liberar, pra poder te dar essa oportunidade. Você pode ir e fazer a prova, mas... você pode ser uma pessoa brilhante, mas na prova não são as coisas que você respondeu certas que vão te ajudar a conseguir a faculdade. Não. Tem mais ou menos... mil estudantes fazem a inscrição para uma vaga na faculdade, mas eles vão escolher

só 5 em mil estudantes. É difícil. E na maioria dos casos, esses 5 são 5 pessoas do Governo, das famílias deles, dos amigos deles. Não é a população, não é o povo. É difícil. E não tem bastante faculdade pública. Tem só mais ou menos umas 10. Eu posso contar na minha mão. 10 faculdades. É difícil de entrar. Bem difícil. Precisa ter bastante contato. (Entrevista realizada em 2022)

Além do patrimonialismo relatado pelos entrevistados, é preciso que se atente para a falta de políticas públicas para acesso ao Ensino superior no Haiti, o alto custo das mensalidades das faculdades particulares, a vulnerabilidade econômica das famílias e desigualdade de gênero no acesso e permanência na escola (HAZAN, NOVELLA E ZANUSO, 2018)

A realidade que perpassa a vida do sujeito que tem como objetivo realizar seus estudos em nível superior é desafiadora quando a educação não é garantida como um direito social. José Murilo de Carvalho (2002), conceitua na obra denominada *Cidadania: o longo caminho*, direito social como os garantidores da participação na riqueza coletiva, ou seja, o direito a educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. Nesta direção, a realidade experienciada pelos sujeitos no Haiti impossibilita a existência de tal direito.

Conforme Gentili (2000, p. 247),

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...]

Os alunos que não conseguem ingressar na faculdade pública, se tiverem como pagar, cursam uma faculdade particular ou, caso não tenham recursos, realizam algum curso técnico.

Margarida: Eu era boa aluna, eu era brilhante. Os professores falar para eu estudar, fazer faculdade. Eu gostava de biologia e fui estudar Enfermagem. Consegui bolsa na faculdade particular (Entrevista realizada em 2021)

Bianca: É, depois que eu terminei a minha escola eu fui aprender um curso de cabeleireiro e depois eu fiz uma inscrição pra aprender auxiliar de enfermeira, não deu tempo pra fazer porque eu viajei, eu entrei num país que se chama Chile (Entrevista realizada em 2021)

Nenhum dos sujeitos pesquisados trabalhou enquanto estava na escola, eles só passaram a procurar emprego depois que terminaram o Ensino Médio. Para eles é muito difícil conseguir um emprego no país e os poucos que conseguiam é porque tinham algum tipo de contato com donos de empresas ou pessoas no poder.

Pesquisadora: Isso, você trabalhou enquanto você tava na escola ou não?

Marcos: Não, não. Quando eu tava no Haiti não trabalhava, né?[...] Só meu pai que me dava dinheiro, né? Eu não fazia nada, só estudava.

Pesquisadora: Entendi. E aí quando você terminou a escola você foi trabalhar?

Marcos: Não. Porque não tem, Haiti não tem mais trabalho, né?[...] É, no meu país as pessoas não trabalham, né? Porque o trabalho é pouco, emprego é tudo pequeno, não vai ter mais trabalho pra todas as pessoas, né? Eu tenho um amigo, junto 10 amigos, se tem um trabalhando não vai ter mais 2, 3.(Entrevista realizada em 2021)

Bianca: Lá no Haiti você pode aprender um curso, você foi lá na universidade, se você não tem um amigo ou preferência, você aprende e fica sem trabalho. Aprende, faz 4 anos, aprende e depois fica sem trabalho

Pesquisadora: Ah, então não tem trabalho?

Bianca: Não é fácil, mas tem, não é fácil. [...] pra conseguir um trabalho você precisa de alguém que te ajude a conseguir um trabalho. (Entrevista realizada em 2021)

Tais ações localizam-se na perigosa encruzilhada das “políticas inclusivas” nada emancipatórias que compartilham uma cultura de dominação; que expressam políticas assistencialistas, não-assistenciais num contexto de exploração e mercantilização (FREIRE, 1976).

Essas falas são corroboradas pela fala da aluna Giovana, que conseguiu trabalhar no Haiti graças aos contatos de sua mãe.

Pesquisadora: Foi difícil conseguir um emprego lá?

Giovana: Sim foi difícil. Porque tem poucas empresas lá. Por causa de problema político, problema de racismo. Ai as empresas fechando as portas delas. Muito difícil depois que você faz faculdade conseguir um emprego.

Pesquisadora: Você teve ajuda de alguém pra conseguir esse emprego?

Giovana: Sim, da minha mãe. Porque ela tem um restaurante no Haiti e tem muita gente importante, pessoas que tem empresa, pessoas que são advogados, engenheiros. Ai eu encontrei alguns amigos da minha mãe que me ajuda. (Entrevista realizada em 2022)

A fala dos entrevistados corrobora com o que Sainté e Lämmle (2020) apontam quando afirmam que o desemprego no Haiti sempre foi uma grave questão social. Sua baixa produtividade e competitividade deixa a produção nacional estagnadas e o terremoto de 2010 intensificou esse processo, porém para se compreender as questões relacionadas ao emprego no país é preciso observar outros pontos como a estrutura de classe, o tipo de economia urbana etc. (SAINTÉ, LÄMMLE, 2020).

Quando questionados sobre como se divertiam quando estavam no país, Marcos afirma que ele ia a “festa” com os amigos e à igreja episcopal, aos domingos. Já as entrevistadas, afirmam que se envolviam nas atividades das igrejas evangélicas que frequentavam ou passavam tempo com as famílias.

Marcos: Final de semana? Final de semana só... domingo tinha que fazer na festa, né? [...] Tem que estar com os amigos, né? Tem domingo já de manhã.

Pesquisadora: Domingo de manhã?

Marcos: É de manhã no meu país.

Pesquisadora: A festa era de manhã?

Marcos: Não, igreja. Igreja.

Pesquisadora: Ah, igreja era de manhã e depois a festa à tarde?

Marcos: É, a festa à noite, né? (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: Sim, mas no final de semana eu só ia pra igreja, tipo, se tinha uma reunião com os jovens, se tinha uma... por exemplo, todos os domingos de manhã é um culto normal da igreja. Aí à tarde, mais ou menos 3 horas da tarde, é o culto de jovens. Aí eu sempre estava no culto de jovens. De manhã, eu estava na igreja. 3 horas da tarde, eu tava na igreja de novo pro culto de jovens. E também à noite, 5 horas até 20 horas da noite, eu tava na igreja. É o culto da noite. Eu não tinha tempo, sabe? O primeiro tempo era na minha escola, ir pra escola, faculdade, ir pro meu curso de inglês. E depois, igreja (Entrevista realizada em 2021).

Pesquisadora: Me fala uma coisa, você, o que os jovens no Haiti fazem pra se divertir ?

Bianca: Tem bastante coisa, é igual que aqui, aqui se chama Forró, lá no Haiti tem Disco. [...] Tem jovem que são da igreja e eles só ficam apaixonados na música ou vão na igreja todo dia, e tem jovem também que vai lá no Disco. É isso mesmo. (Entrevista realizada em 2021)

Bianca: [...] Não. Não, eu nunca saí com ninguém porque eu morava fora da cidade. Por exemplo, aqui eu moro aqui no Jaraguá, eu venho na escola aqui no Perus. Depois que eu saio da escola, eu entro na minha casa direto, eu não saio. No Haiti, só no dia do feriado que ia na igreja, só isso. (Entrevista realizada em 2021)

Segundo Charles (2021), o Haiti não tem espaços de recreação como cinemas, teatros e outros. A maioria desses espaços se tornaram, com o passar dos anos, templos religiosos, mercados ou estão abandonados. Os espaços de lazer existentes são festas de ruas realizados em alguns bairros. Além disso, o país não apresenta políticas públicas de incentivo à cultura e lazer (CHARLES, 2021).

Outro fator relevante nas falas se relaciona ao papel das igrejas na vida dos entrevistados. A religião aparece como um fator importante para a vida social dos sujeitos de pesquisa, especialmente as igrejas protestantes e as pentecostais. Segundo Corten (2014) as igrejas pentecostais surgem no Haiti durante ocupação americana (1915-1934), mas somente na década de 1980 que elas começam a se destacar. Em 1996, seu percentual na área metropolitana era aproximadamente 14%. Esse crescimento se dá em um processo geral de pentecostalização das Igrejas Protestantes históricas e até da Igreja Católica com a Renovação Carismática.

Nesse contexto, de pobreza, violência, problemas políticos e sociais a corrente evangélica e pentecostal passa a ocupar um espaço social significativo e cresce. Ela torna-se um refúgio a nível comunitário contra forças supostamente diabólicas, personificadas por esse grupo nas manifestações do VODU, e, oferece um lugar de pacificação na cena política. Ela oferece alento na saúde, nos problemas cotidianos, na proteção contra espíritos malignos e nas lutas políticas (CORTEN, 2014)

As igrejas pentecostais tem forte apelo ao público feminino no Haiti, sendo que a maior parte das participantes desse movimento são mulheres. Segundo Conway (1980) isso ocorre pois:

A maioria dos convertidos ao pentecostalismo no Haiti são mulheres. A principal razão para isso é que são as mulheres as principais responsáveis pela saúde de suas famílias. Se uma criança fica doente, sua mãe pode se converter por causa disso. O pai pode encorajar a conversão, mas frequentemente não se converterá. As mulheres são ativas não apenas como receptoras, mas também como executoras das práticas pentecostais de saúde. É comum que as mulheres de uma congregação incluam seus membros mais poderosos espiritualmente, aqueles que têm o “dom” de curar e falar em línguas (Conway, 1980, 21-22)

Além disso, as mulheres também acham o pentecostalismo atraente pela igualdade espiritual de gênero que oferece no que, de outra forma, é uma religião fortemente patriarcal em uma sociedade fortemente patriarcal. Mesmo que a religião aceite noções bíblicas de submissão feminina, ela também permite o papel profético das mulheres e seu igual potencial para manifestar os dons do espírito (BRODWIN, 2003; REY, 2010)

Podemos dizer que o lazer se apresenta na perspectiva de uma das fundamentais dimensões da vida no mundo contemporâneo, imprescindível para a construção de identidades, formação de valores, referências e na relação com o espaço público.

Na fala das entrevistadas fica evidente que as igrejas eram os principais espaços de interação social e lazer. Isso se dá pelo forte controle realizado pela sociedade haitiana no controle do comportamento feminino, mas também pelos limitados espaços de lazer no país.

Dentre os sujeitos da pesquisa, é possível perceber que Marcos tinha um pouco mais de autonomia para sair de casa, ao passo que Margarida e Bianca tinham mais controle de suas famílias. Também as igrejas que frequentavam no Haiti eram bastante tradicionais, com algumas proibições quanto a vestimentas.

Margarida: Na igreja evangélica (*aqui ela se refere a Assembleia de Deus que frequentava no país*), na minha terra, você só pode usar cabelo natural, não pode usar... é pingente que se fala? [...] Brinco. [...] Não, maquiagem não. Você não pode fazer nada. Só lavar seu rosto, normal, pentear seu cabelo natural e ir pra igreja, sem maquiagem, sem nada, nada, nadinha. [...] E nunca usei calça. Eu usei calça quando eu estava na faculdade. Aí eu tinha que usar calça. A minha faculdade era calça e uma camiseta. E uma blusa. E só. Mas quando eu estava no ensino médio, na escola, não. Não podia. (Entrevista realizada em 2021)

Pesquisadora: Na sua igreja não pode usar calça, cabelo comprido ou não?

Bianca: Não, não pode. Não pode usar calça, mas a gente usa, como tá frio a gente usa, mas não é todo dia, só se tá frio a gente usa. [...] Não, você não pode porque se você for na igreja do haitiano, a assembleia de Deus, que chama lá no Haiti "Assemblée de Dieu", você não consegue ter tatuagem, você não consegue colocar cor no seu cabelo... (Entrevista realizada em 2021)

Podemos situar a igreja na perspectiva vivenciada por Margarida. Ela se apresenta como um aparelho ideológico de Estado que se constitui em uma instituição que mediante uso de suas técnicas age a serviço da dominação, ou seja, dirige suas práticas e concepções de acordo com estruturas de poder e de cultura dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Brandão (2007, p. 23) destaca que,

[...] para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. É aí então que entra o papel do Estado que, através de seus Aparelhos Repressores – ARE – (compreendendo o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e Aparelhos Ideológicos – AIE – (compreendendo instituições tais como: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação), intervém ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração.

Nesta direção,

[...] em cada formação social e em cada época, toda a visão do mundo e todos os dogmas cristãos dependem das condições sociais características dos diferentes grupos ou classes, na medida em que devem adaptar-se a estas condições para manejá-las. (BOURDIEU, 2011, p.52).

No Haiti, as mulheres controlam o sistema de comércio local, sendo responsáveis pelas finanças de suas famílias, por exemplo. No entanto, esse controle está sob direção de uma ideologia pública de autoridade masculina e controle sexual. Ela mantém a expectativa de conservadorismo sexual ou mesmo desinteresse por parte das mulheres.

Tal concepção de gênero haitiana tem várias fontes, incluindo a estrutura familiar baseada nas tradições rurais e os modos de representações sexuais e econômicas que normalmente funcionam contra os interesses das mulheres. O estereótipo de gênero produz um código de aparência singular, tipificados pelos vestidos ou saias abaixo do joelho e cabeça com lenços usados diariamente por muitas mulheres na zona rural do Haiti (BRODWIN, 2003)

Segundo Margarida a sociedade haitiana apresenta alguns valores tradicionais relacionadas ao comportamento feminino, conforme pode ser constatado na fala a

seguir em relação ao namorado que também é haitiano e que veio depois dela para o Brasil:

Namorei com ele no Haiti. Namorei, mas não é tipo, na mesma casa. Ele tava na casa dele e eu tava na casa da minha mãe. Aí, pra mim, na minha terra, se chama falta de respeito quando você não é casado e aí você vai morar com o seu namorado. Se chama concubinação? É concubina? É isso?

Pesquisadora: É... bom, aqui existe esse termo que é o termo concubina, mas eu não sei se é disso que a gente tá falando.

Margarida: É. É isso mesmo. É uma vergonha. Se você saiu da casa da sua mãe, você tem que ser casada. Arrumar seu casamento pra poder sair. Se você só sair pra morar com alguém, pra morar com o seu namorado, tipo assim, é falta de respeito. Até agora a minha mãe não aceita que eu more com o meu namorado sem fazer, sabe, o casamento na igreja. (Entrevista realizada em 2021)

Ao levarmos em conta uma sociedade de base patriarcal, é possível verificar que a educação destinada às mulheres sempre esteve ligada aos papéis sociais impostos a elas, mesmo que em geral essa história não seja levada em conta e, como consequência, pouco estudada. Tal realidade foi descrita por Michele Perrot (2005, p.25):

[...] a questão das relações entre os sexos, revisitava o conjunto dos problemas do tempo: o trabalho, o valor, o sofrimento, a violência, o amor, a sedução, o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, a criação, o pensamento simbólico. A diferença dos sexos revelava-se de uma grande fecundidade. Esse fio de Ariadne percorria o labirinto do tempo.

Tal sensação de vergonha tem ligação com a valores tradicionais da sociedade haitiana que veem a questão da virgindade como padrão de honra feminina que seria um requisito essencial para um bom casamento (N'ZENGOU-TAYO, 1998).

Conforme Perrot (2005), a questão que envolve a questão de gênero e a supremacia do sexo masculino sobre o feminino é complexa e vem se arrastando ao longo do tempo, realidade da qual as haitianas não estão imunes.

O conceito de gênero se organiza como uma forma de englobar várias construções culturais, linguísticas e sociais que estão presentes no processo de produção, distinção e classificação de homens e mulheres, seus corpos, gêneros e sexualidades. Ele privilegia o processo que constrói a distinção (biológica, comportamental, psicológica) entre homens e mulheres, afastando-se das

abordagens que se prendem apenas a questão de papéis femininos e masculinos, para algo mais amplo que considere a existência de representações e expectativas de feminino e masculino na sociedade (instituições, normas, conhecimentos, políticas e etc.), que constantemente é marcada pela produção, manutenção e ressignificação dessas representações (LOURO, 2007; MEYER, 2006).

O masculino é associado à posição de autoridade, representante da lei ou aquele que desafia a mesma, e as ações agressivas como um modo de ostentar essa posição (ABRAMOVAY, CUNHA; CALAF, 2009). Esse estereótipo de masculinidade seria uma consequência da representação social dos atributos masculinos, que segundo Bourdieu (1999) são considerados na sociedade como naturalmente superiores aos femininos.

Nesse contexto, a escola, a justiça, a medicina e a religião são importantes reguladores sociais, que colocam padrões de feminilidade e comportamentos femininos (LOURO, 2007; MEYER, 2006).

5.2 Vida no Brasil: planejamento, expectativas, realidade

Na segunda parte dessa análise, focamos o planejamento, percurso e chegada desses sujeitos ao Brasil, suas expectativas quanto à chegada no país, a realidade encontrada, a relação com o CIEJA, sua percepção quanto a imigração.

Sobre o planejamento da migração, é bastante claro na fala dos estudantes que o Haiti não apresenta muitas oportunidades de emprego e formação para seus cidadãos e por isso, é muito comum que os haitianos busquem outros locais para viver (ROSA, 2006; SAINTÉ, LÄMMLE, 2020).

Nesse sentido, podemos perceber que os imigrantes haitianos apresentam um *habitus* migrante. Esse *habitus* se apresenta quando os sujeitos percebem na migração a solução para seus problemas no Haiti e no modo como a sociedade em que estão inseridos encara e incentiva o processo migratório a partir de estruturas sociais e culturais (HANDERSEN, 2015)

Sabe-se que o histórico familiar e as experiências pessoais são aspectos importantes do *habitus* dos sujeitos. Nesse contexto, a presença de migrantes na trajetória dos pesquisados, torna a migração como uma possibilidade plausível em seu imaginário.

Segundo Oliveira e Kulaitis (2018), o caso da imigração haitiana parece ser desenvolvido ao longo da vida familiar e escolar dos sujeitos. O incentivo dos parentes e amigos para a imigração e a própria organização escolar, que se baseia na língua francesa e não no crioulo haitiano, acaba por desencadear essa necessidade de partir para outro país.

O caso dos haitianos é exemplar de um habitus migrante muito próximo ao habitus original, de socialização primária. A experiência migratória familiar e comunitária apresenta-se como disposições e esquemas de ação e transforma-se em capital de mobilidade que pode ser legado em herança ou transmitido socialmente. O que aparentemente foi uma consequência da relação entre fatores de expulsão (precárias condições de vida) e fatores de atração (concessão de visto humanitário) pode ser visto como um ajuste fino entre as disposições duradouras do habitus migrante e o contexto migratório (OLIVEIRA, KULAITIS, 2018, p.43)

A percepção de migração se modifica de acordo com o gênero. Marcos em suas falas, entende que a migração é uma forma de realizar da função social do homem, como provedor familiar dos que ficaram no Haiti.

Marcos: Eles casaram [...]E meu pai só deixa, quando ela tava grávida do meu pai, quando meu pai tava no Haiti, ele trabalhava com implantação, na fase de implantação, né? Quando ele foi viajar, isso ele trabalhava como pedreiro, quando ele ia viajar ele ia aprender a ser pedreiro, né?

Pesquisadora: E aí ele junta dinheiro e manda pra sua mãe.

Marcos: É.

Pesquisadora: Por que?

Marcos: E pros filhos que tão ali. Sim, tem que cuidar todo mundo. Tem que cuidar família. (Entrevista realizada em 2021)

Segundo a fala de Marcos, a necessidade de imigrar de seu pai, veio só depois que ele começou sua própria família. Sendo obrigação do pai, sustentar economicamente, sua prole. Essa fala mostra a importância da família para a comunidade haitiana.

Nas entrevistas, ficou evidente que para tomarem a decisão de sair do Haiti, alguns pesquisados tiveram incentivo de parentes ou amigos que viviam em outros países, que afirmavam que ao chegar a seu país de destino teriam oportunidades para

estudar e trabalhar. Além disso, o desejo por independência financeira também se apresentou como forte motivação para migração, conforme se pode constatar nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Marcos: Eu pensei que não ia ficar no Haiti, eu falei: “meu Pai, eu não quero ficar.”, e ele teve que me dar dinheiro pra eu viajar, né? Eu fui lá pra tirar visto do Brasil, né? [...] Meu pai falou: “tem que esperar.”, eu falei pro meu pai “eu quero trabalhar. Eu não quero esperar quando você vai mandar dinheiro, se um dia você morrer, como vai ser?”, eu falei: “eu tenho que viajar.”. ele falou: “tá bom.”, ele me deu dinheiro pra eu tirar o visto, tinha que pagar o visto. (Entrevista realizada em 2021)

Pesquisadora: E por que você não fez? Por que você resolveu mudar de país?

Bianca: O que aconteceu, tem um amigo do meu pai que falou com ele, é melhor se eu for em outro país só estudar e meu pai sabe que é verdade e ele me mandou pra outro país[...]. É, é melhor porque o que aconteceu? Lá no Haiti você pode aprender um curso, você foi lá na universidade, se você não tem um amigo ou preferência, você aprende e fica sem trabalho. Aprende, faz 4 anos, aprende e depois fica sem trabalho. (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: Ah, isso foi ideia do meu padrasto[...]. Aí ele me explicava como que o Brasil é bom. Aí eu vou poder estudar, mesmo que eu vá deixar minha faculdade, eu vou poder estudar e trabalhar também e ser independente. Não preciso ficar dependendo da minha mãe, sabe? (Entrevista realizada em 2021)

A busca pela melhoria da qualidade de vida impulsiona a vinda dos haitianos para o Brasil, autonomia pessoal e financeira. Aqueles que emigram passam a ser visualizados como porta-vozes do grupo que fica. Assim, “é estabelecida, deste modo, uma relação de compromisso e reciprocidade entre os que ficam e os que partem” (ARAUJO 2020, p.12) pois, “A construção de um patrimônio no Haiti apresenta-se como forma de melhoria da condição familiar, sendo este objetivo quase sempre presente nos projetos migratórios dos haitianos” (ARAUJO, 2020, p.20). Essa percepção se aproxima da noção de capital social e simbólico presentes no fenômeno da migração haitiana.

O capital social está relacionado às redes a que esse sujeito participa. Seja familiar, por amizade e outros que podem auxiliar o sujeito quando esse necessita. Esse capital precisa ser preservado em razão da importância das relações que o envolvem, bem como a reciprocidade é fator fundamental para sua existência. Ele

envolve tudo que deriva das relações entre um sujeito e outro indivíduo ou grupo. Essas relações podem ser institucionalizadas ou não e podem envolver sujeitos e grupos variados (BORDIEU, 2000).

Já o capital simbólico tem relação com os conhecimentos socialmente reconhecidos por uma sociedade, com a reputação. Cresce o capital simbólico de um sujeito, de acordo com o valor que a sociedade dá aos conhecimentos que ele tem ou aparenta ter. Quando o agente consegue a reputação, ele começa a ter certa independência da posição que conseguiu. Esse capital tem influência sobre os outros.

Ele pode revestir de prestígio e de reconhecimento público tanto o capital econômico quanto o capital social, mesmo quando esses últimos são pouco significativos. (OLIVEIRA; KULAITIS, 2017, p. 29)

Outro fator que influenciou a migração para outro país, foram os problemas políticos que aconteceram no país durante o governo de Jovenal Moïses, eleito em 2016, e que apresentou forte instabilidade, dissolução do parlamento, protestos, crise econômica, enrijecimento do regime etc.

Pesquisadora: Você deixou seu emprego, para vir ao Brasil. Me conta, por que você veio para o Brasil? Como foi?

Giovana: A Guerra Civil. [...]. É, eu venho aqui no Brasil por causa da Guerra Civil. Porque todos os dias foi difícil pra trabalhar lá no Haiti. E como eu disse pra você eu trabalhei na firma e todos os dias eu ia trabalhar. Uma semana eu ia, na outra não. Começou a piora, mais problema, mais problema. Aumenta. Aí, eu decidi vir pra cá. (Entrevista realizada em 2022)

No que se refere à crise política, Rosier (2014, p. 47) explica o cenário social e econômico do Haiti da seguinte forma:

A situação socioeconômica é caracterizada por um elevado crescimento da população, uma baixa taxa educacional de base, altos níveis de pobreza, insegurança alimentar, acesso limitado às necessidades básicas, alta taxa de desemprego, um PIB baixo e uma má distribuição de riquezas

A percepção de Rosier (2014) define a realidade que atravessa o Haiti marcado por significativa desigualdade social, assim como por diferentes formas de violência, carências sociais básicas que, desde sua independência, se apresentam como

questões que promovem a falta de expectativa, e na mesma perspectiva, a emigração da população.

Nas falas dos alunos, Marcos, Bianca não parece haver tristeza relacionada à perda da formação ou de oportunidade de emprego. Dados relativos a um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), evidenciam que os haitianos que conseguem emprego no Brasil conforme sua formação acadêmica representa um número muito pequeno. No ano de 2015, há oito anos atrás, a realidade não era diferente. “A maioria dos haitianos ocupavam cargos que exigiam ensino médio e fundamental. Esses dois grupos representavam 82% dos haitianos que tinham curso superior e não trabalhavam em sua área de formação” (SCHREIBER, 2015. Entrevista para a BBC).

Porém, as entrevistas, Margarida e Giovana apresentam um sentimento de apreensão em deixar o seu país de origem, sua formação, sua identidade para se mudar para outro país.

Margarida: Aí eu falei pra ele se tem como... eu posso estudar, eu posso trabalhar, porque eu tô estudando, eu tô fazendo a faculdade, eu tô me formando, mas eu não sei se eu vou ter uma oportunidade de conseguir um emprego. Mas se com essa ideia de vir pro Brasil, de mudar pro Brasil, eu for ter essa oportunidade de trabalhar, de estudar, de ser a pessoa que eu quero ser, tudo bem, eu vou. Eu vou pra aí. (Entrevista realizada em 2021)

Giovana: Eu trabalhava na supervisão de vários projetos.

Pesquisadora: Era um bom emprego?

Giovana: Era sim.

Pesquisadora: Você ficou triste em deixar seu emprego lá?

Giovana: Sim, claro que sim. Porque quando você faz engenharia civil lá no meu país e você consegue achar um emprego, que não é qualquer emprego, você começa a trabalhar na área de supervisora, é muito importante pra sua carreira. É muito importante pra você. Podia abrir todas as portas. Por causa de todos os problemas você tem que ir embora, é triste. (Entrevista realizada em 2021)

É inegável a relevância do “trabalho como sendo vital ao ser humano. Porém, a precarização, desconsidera as qualificações dos haitianos que desenvolvem atividades laborais aquém das suas formações profissionais” (ALMEIDA, 2018, p.14).

O Brasil não foi a primeira opção de 2 das entrevistadas: Bianca e Giovana. Porém, em razão de algumas dificuldades no país desejado ou questões familiares, elas migraram para o Brasil.

Pesquisadora: O Chile foi o primeiro lugar que você pensou?

Bianca: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Bianca: Porque ele é mais fácil, eu só comprei o bilhete e eu viajei. Pra entrar aqui no Brasil você precisa VISA, lá no Chile você não precisa, você só compra um bilhete que custa como mil dólares e você entra, é mais fácil do que aqui no Brasil [...]

Pesquisadora: Quanto tempo você ficou no Chile?

Bianca: Eu fiquei 1 ano e 2 meses.

Pesquisadora: 1 ano e 2 meses, e o que você fazia lá? Você não conseguiu trabalhar?

Bianca: Eu trabalhei, mas eu trabalhei no campo, trabalhei com limão, com laranja e depois ficou muito difícil pra mim, eu fiquei doente, tava com dor no estômago todas as vezes e eu não consegui ficar, porque era muito frio também. (Entrevista realizada em 2021)

Bianca explicita em sua fala, as difíceis condições a que imigrantes são expostos quando chegam ao país de origem e a busca por outros locais com melhores oportunidades. Já Giovana apresenta questões diplomáticas que dificultam a vida de imigrantes em alguns países.

Pesquisadora: Você queria vir para o Brasil em primeiro lugar ou não?

Giovana: Não, o meu primeiro lugar foi Santo Domingo. [...]. Minha mãe gostava mais do Brasil, eu queria Santo Domingo. Eu combinei com ela e vim aqui no Brasil. Eu decidi de vir pra cá.

Pesquisadora: Por que você queria ir pra Santo Domingo?

Giovana: Porque é mais perto. Parece mais fácil. Se fosse no Santo Domingo eu não queria perder o trabalho. Eu posso trabalhar no Santo Domingo e no Haiti ao mesmo tempo. Ai parece mais fácil. É fronteira. Santo Domingo é mais perto da minha família e onde eu trabalhava é mais perto, eu poderia ter na empresa, parecia mais fácil. Mas minha mãe não gostava.

Pesquisadora: Por que sua mãe não gostava?

Giovana: Porque tem um problema bem antiga entre esses dois países. Aí quando os parentes termina de pagar a faculdade, eles nunca gostavam que você fosse pra Santo Domingo. Ai minha mãe não gostava que fosse Santo Domingo [...]. é uma coisa bem frequente no meu país. (Entrevista realizada em 2022)

Aqui fica bastante evidente os conflitos existentes entre Haiti e República Dominicana, cuja capital é Santo Domingo. Os países dividem a mesma ilha, porém não tem boas relações. A República Dominicana é tida como um país que explora os imigrantes haitianos, tendo políticas rígidas de controle para entrada de haitianos, mas necessitando dessa imigração para garantir a construção civil e colheita de cana de açúcar (ANDRADE, 2015; PINTO, 2018).

Com relação ao percurso migratório, Margarida e Marcos vieram ao Brasil com visto humanitário. Segundo eles, para se conseguir um visto humanitário é preciso ir à embaixada do Brasil, agendar uma data, levar a documentação e pagar uma taxa.

Pesquisadora: E é caro o visto?

Marcos: Não, acho que é 260.

Pesquisadora: Reais? Ou dólares?

Marcos: Não, é dólar. Ele (*o pai*) mandou o dinheiro, eu fui lá tirar o visto, né?

Pesquisadora: Sim. E foi difícil conseguir o visto?

Marcos: Não, tive que procurar visto no OIM, tem que agendar. Tem que agendar primeiro, quando eu agendei eu tive que ir lá, esse documento não estava certo, tive que voltar de novo, né? Tive que ir lá com o passaporte cidadão, não tem mais nada não, só isso. Tive que ir lá, depois de 8 dias tiveram que me ligar e tive que ir buscar o visto, né? Quando eu peguei o visto eu comprei a passagem. (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: Aí ele tem... bom, ele tem bastantes filhos aqui. Filhos, netos, irmãos. Ele tem mais pessoas aqui. A maioria da família dele é pra cá, no Brasil. É aqui no Brasil. Aí ele me explicava o processo, como que era pra fazer um agendamento na OIM. É uma organização. É tipo uma organização que tem lá, mas essa organização é uma organização do Brasil, lá na minha terra. Aí ele fez um agendamento pra mim. Aí eu ajuntei todos os papéis necessários pra poder ir lá e... ai, ai...[...]. Pra poder ter o... é, pra poder ter o visto. É. (Entrevista realizada em 2021)

Os entrevistados apresentam um dado importante para a presente pesquisa, pois apontam que processo de obtenção do visto humanitário se dá de uma forma bastante específica.

Segundo o site da Organização Internacional para as Migrações (OIM), que é um braço da Organização das Nações Unidas (ONU), essa organização tem um acordo com o Brasil e auxilia os imigrantes haitianos que desejam conseguir vistos humanitários. O Centro de Solicitação de Vistos para o Brasil no Haiti (BVAC) que é administrado pela OIM, é o responsável pela concessão de vistos humanitários em lugar da Seção de Vistos da Embaixada do Brasil em Port-au-Prince. Segundo a OIM, o BVAC tem como objetivo melhor responder a grande demanda de haitianos que deseja migrar para o Brasil (OIM, 2022).

Bianca e Giovana tem um diferente percurso migratório. Bianca, como foi visto anteriormente, tinha como primeira escolha o Chile, por não precisar de visto para entrada.

Pesquisadora: Entendi. Então outra coisa que eu ia perguntar pra você, aí você foi lá pro Chile, trabalhou e aí quem falou pra você vir pro Brasil? Ou você pensou sozinha?

Bianca: É, eu tenho muita família aqui também, tenho primo, tenho prima e tenho tio, tem muita família e eles falaram comigo: se você não pode ficar no Chile, é melhor que venha pra cá. E eu pensei e falaram pra mim também: tem frio aqui mesmo, mas é diferente do Chile, porque tem bastante mês de calor aqui, no Chile é bastante mês de frio. É melhor, por isso que eu vi que era melhor deixar o Chile e mudar pra cá. [...] É, eu deixei Chile, eu passei por Argentina e depois eu entrei aqui direto.

Pesquisadora: Sim. E você teve que apresentar algum papel na fronteira ou não? Você entrou sem problema?

Bianca: Eu entrei sem problema, depois que eu deixei o Chile, antes de eu entrar na Argentina eles dão um papel, é uma autorização pra entrar na Argentina, depois que eu cheguei na Argentina eu peguei um hotel, eu dormi, amanhã eu peguei ônibus pra entrar aqui e quando chega lá na fronteira do Brasil, eles me dão uma autorização no passaporte pra entrar aqui no Brasil (Entrevista realizada em 2021)

Giovana seguiu outro percurso para chegar até o Brasil. Conseguiu um visto para a República Dominicana, mas decidiu seguir viagem até chegar ao Brasil, passando por Panamá e Guiana Francesa.

Giovana: Eu tinha um visto também. Porque eu tirei um visto de Santo Domingo para vir aqui no Brasil.

Pesquisadora: Então você tirou um visto em Santo Domingo, mas mesmo assim você tirou um visto para vir ao Brasil.

Giovana: Eu tirei o visto do Santo Domingo, porque eu não tinha o visto do Brasil, tá? Eu estava precisando do visto do Santo Domingo pra vir aqui no Brasil. [...] Eu peguei o voo no Santo Domingo pro o Panamá, [...] depois do Panamá pra Guiana Francesa e da Guiana Francesa aqui no Brasil.

Pesquisadora: Você veio sem o visto do Brasil?

Giovana: É, eu vim sem o visto. Porque demora muito. É de 7 meses a 9 meses pra achar o visto do Brasil. (Entrevista realizada em 2022)

Ambas falam da demora em conseguir o visto e a pressa por sair de seu país e tentar uma vida nova. Tal situação não é recente. Ela foi mencionada por Fabíola Ortiz, em uma reportagem concedida para o Opera Mundi em 29 de janeiro do ano de 2012, em que ela descreve a limitação do número de vistos humanitários concedidos pela resolução do CNlg:

A partir do dia 12 de janeiro de 2012, o Conselho Nacional de Imigração passou a limitar em 100 o número de vistos concedidos mensalmente com prazo máximo de cinco anos. Também foi aprovada a liberação de aproximadamente 2.400 vistos a haitianos que entraram ilegalmente. A resolução define ainda que a partir de agora, haitianos que conseguirem entrar no Brasil de forma ilegal serão deportados. Os vistos, que serão expedidos diretamente pela embaixada brasileira no Haiti, estão condicionados ao ‘exercício de atividade certa’, nos termos do artigo 18 da Lei 6.815 de 1980¹¹, o Estatuto do Imigrante. (ORTIZ, 2012, s.p).

Fica evidente que as razões que motivam os haitianos ao processo migratório são diversas. Contudo, no tempo atual, com o advento do capitalismo asseverado pelo exercício da política neoliberal e perpassada pela divisão social do trabalho, cada vez mais pessoas buscam no processo migratório melhores oportunidades de vida, trabalho e renda no novo destino.

Outro visto que deve ser destacado é o de estudante. Margarida conta sua busca pelo visto e frustração por não o ter conseguido. Segundo ela, alguns de seus amigos conseguiram esse visto e tiveram mais oportunidades para aprender a língua portuguesa e finalizar a faculdade.

Margarida: Eu sempre tentei pra poder ter um visto de estudante, mas eu nunca consegui ter um visto de estudante. Tem bastante... a maioria dos meus amigos que vem pra cá, vem pra cá com visto. Aí quando eles chegam aqui é pra estudar e vão trabalhar primeiro, precisam pagar uma faculdade. Não, com o visto de estudante, você vem pra cá pra aprender a língua portuguesa e estudar.

Pesquisadora: Uhum. E você sabe como é que é esse processo de pedir o visto de estudante?

Margarida: Sim. Eu não sei direito, mas eu tava tentando entrar no site pra poder ter um visto de estudante, mas eu não consegui. Mas o meu cunhado, o irmão do meu namorado, ele tem... ele veio pra cá com o visto de estudante. Ele fez faculdade de administração aqui. Ele terminou aqui a faculdade de administração e eu acho que... e ele fez também... mestrado? [...]. Ele tem mais oportunidade do que eu, porque ele veio... quando ele mudou pra cá, ele veio com o visto de estudante.

Pesquisadora: Então você acha que teria sido melhor você ter conseguido um visto de estudante pro Brasil?

Margarida: Sim. Seria bem melhor. Aí eu só cheguei, aprendi a língua portuguesa e depois estudar. Não vai dar tempo. Eu acho que é um processo diferente do visto humanitário. É bem diferente. Então assim, eu acho que é a Federal que faz tudo pra eles, que paga a faculdade, que paga o aluguel. Tipo, deu uma... não sei direito, porque eu não... eu não sei direito, mas eu acho que é assim mesmo, como todos os

¹¹ A referida lei foi substituída pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração.

vistos de estudante funcionam. Aí é o Governo que paga tudo pro estudante. (Entrevista realizada em 2021)

O ideal no que se refere à educação, tendo em vista que ela consiste no elo entre o percurso educativo e do trabalho que antecede e os novos caminhos a serem trilhados, seria que o imigrante pudesse dar continuidade aos seus estudos como forma de nutrir a esperança de dias melhores, como também no sentido de contribuir para a preservação da integridade social do imigrante após o processo de desenraizamento (SILVA-FERREIRA, 2019).

Além disso, a busca por um diploma manifesta a compreensão dos sujeitos de pesquisa da importância do capital cultura para sua inclusão social e econômica no país de destino.

A respeito do conceito de capital cultural, Bourdieu (1983) se utiliza das análises marxistas para iniciar a discussão a respeito de capital cultural e simbólico. Silva (1995) explica:

Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder. (SILVA 1995, p.24).

Sua intenção inicial ao falar de capital cultural estava em explicar as temáticas relacionadas ao mérito e a capacidade individual. O autor tentava explicar o motivo pelo qual crianças que eram expostas aos mesmos conteúdos escolares e avaliações, tinham desempenhos diferentes na escola.

Para o autor (1979), o desempenho escolar estava diretamente ligado a capital cultural que esses alunos acumulavam fora do ambiente escolar, seja na família, na comunidade e outros espaços. Esse capital podia ou não aproximar os sujeitos dos conteúdos e práticas escolares, facilitar sua trajetória escolar e possibilitar a conquista do diploma desejado.

A respeito de capital cultural, Silva (1995) nos dá a seguinte contribuição.

Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe (SILVA, 1995, p,25)

Ainda sobre capital cultural, Bourdieu (1979) apresenta as três formas em que ele se apresenta. Primeiramente, ele se apresenta como *estado incorporado*. Esse se parece muito com o habitus individual do sujeito. Porém, o capital cultural demanda certa dedicação por parte do sujeito ou de seu meio. Ele é inculcado no agente, em sua individualidade, ou seja, “são bens no sentido material da palavra, ou seja, trata-se de um capital que ele pode dispor e, com algum esforço, transmitir” (OLIVEIRA; KULATIS, 2017, P. 28)

Já o *estado objetivado* do capital tem relação com os objetos que lhe caracterizam, como quadros, livros, máquinas, peças de arte e outros. São objetos de valor que podem ser transferidos para quem se deseje ou para herdeiros (BOURDIEU, 1979).

A última faceta do capital cultural é o *estado institucionalizado* e se relaciona ao título escolar. Segundo o autor (1979), ele dá certa segurança social, pois permite ao sujeito ser reconhecido e validado e possuir um status por possuir formação e possibilitar, em teoria, a capacidade de se conseguir mais capital.

Silva (1995) ao falar sobre capital cultural ainda destaca que:

[...] o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. (SILVA 1995, p.24).

Segundo o site da Embaixada do Brasil em Porto Príncipe (2022), o Brasil concede um visto de estudante para Haitianos (VITEM IV), porém para consegui-lo é preciso que o candidato apresente alguns documentos como: certificado de conclusão de Ensino Médio, comprovação de aprovação no vestibular, de matrícula, de obtenção de bolsa de estudos ou capacidade financeira para permanência no Brasil, o que se apresenta como um fator negativo para imigrantes, tendo em vista que ao saírem do Haiti nem sempre conseguem trazer tais documentos.

A respeito da entrada dos entrevistados no país, pode-se dizer que todos chegaram ao Brasil por diferentes Estados. Bianca, veio por algum estado da região sul do Brasil (mas não lembra o nome), Giovana entrou por Roraima, Marcos pelo Amazonas e Margarida por São Paulo. Os meios de transporte também variaram:

avião e ônibus e o tempo de percurso até a chegada em São Paulo não foi o mesmo para cada um.

Marcos: Eu fui lá e comprei a passagem, né? Eu comprei passagem pra Port-au-Prince, pra Manaus, né? [...] Eu comprei, gastei 1.200 dólares americanos pra Manaus. [...] Quando eu fui pra Manaus tem que comprar a passagem de novo pra vir pra São Paulo. [...] Quando eu cheguei lá em Manaus eu comprei passagem de novo, 300 dólares americanos, teve um rapaz, ele comprou passagem pra nós, teve 4 pessoas que viajaram juntas, são amigos. (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: [...] Como imigrante, eu tinha visto humanitário, eu só peguei 2 aviões pra vir pra cá. Um do aeroporto no Haiti pro Panamá e do Panamá pra cá, em São Paulo.

Pesquisadora: E você pagou caro nessa viagem?

Margarida: Sim, paguei. Mas agora eu acho que tá bem pior. Bem caro, caríssimo, porque na minha época, em 2019, eu paguei 4.311(*reais*) mais ou menos. (Entrevista realizada em 2021)

Pesquisadora: Aí então você foi de ônibus lá da sua cidade no Chile até à Argentina [...]. Você dorme 1 dia na Argentina. [...] E pega um ônibus da Argentina até onde? Até São Paulo?

Bianca: É, eu peguei o ônibus e o ônibus me deixou num lugar, mas eu esqueci como se chama, eu fiquei aqui parada e depois à noite eu peguei outro ônibus pra entrar aqui em São Paulo (Entrevista realizada em 2021).

Giovana: Quando eu cheguei no Brasil, eu somente fazer o CPF no estado de Roraima[...]

Pesquisadora: Quanto tempo demorou do Haiti até você chegar em São Paulo?

Giovana: Depende do trajeto. Se eu tinha o visto do Brasil, eu demora só um dia. Mas eu não tinha o visto do Brasil. Eu precisava passar por outros países para entrar no Brasil, tá bom? Eu sai do Haiti no dia 5 de fevereiro e eu cheguei no Brasil no dia 9.

Pesquisadora: Em São Paulo, você chegou quando?

Giovana: Em São Paulo, eu demorar um pouquinho no Estado de Roraima, eu queria pegar meu CPF lá porque aqui é mais difícil pra mim. Lá é mais fácil, por isso demora um pouquinho. Fazer tudo lá. Eu demora quase um mês. [...] Eu peguei um ônibus de Roraima até Manaus. Quando cheguei a Manaus, eu peguei um avião pra São Paulo. (Entrevista realizada em 2022)

Essas falas corroboram com os dados sobre imigração no Sul global que indicam o Brasil como um destino muito procurado para imigrantes e com múltiplas rotas de imigração (JAROCHINSKI-SILVA, BAENINGER, 2021).

O fenômeno da migração entre países do sul global é chamado “migração sul-sul” e segundo a OIM – Organização Internacional de Migração – se dá principalmente

entre países da África para outros países do Sul global. Tal situação, no Brasil, se dá em razão da receptividade da legislação brasileira à imigração e as dificuldades da migração para países ricos (VARSIANI, NETO, 2021).

Os imigrantes Sul-Sul são os mais propícios a viverem sem documentação, o que dificulta sua entrada no mercado de trabalho e os torna vulneráveis ao trabalho análogo ao escravo e situações de vulnerabilidade. Além disso, preconceito, discriminação, racismo e xenofobia acompanham os migrantes dentro do sul global que são constantemente acusados de roubarem os empregos dos brasileiros, trazerem problemas relacionados a segurança social e econômica (VARSIANI, NETO, 2021)

Com a chegada desses imigrantes à São Paulo, novos desafios surgiram. Podemos citar aqui a busca pelo Registro Nacional Migratório e a língua. Veremos a partir desse instante que a língua é um tema central para inserção social desses sujeitos no Brasil e conseqüentemente para a construção de sua identidade enquanto imigrantes.

O Brasil tem a Língua Portuguesa como língua oficial, que difere da Língua materna desses imigrantes, o crioulo haitiano. Se pensarmos a língua como uma forma de interação na sociedade, algo que possibilita a pessoa se posicionar e participar do meio em que está inserida (AMORIM, 2004), temos que a não compreensão da língua se apresenta como uma forma de exclusão social.

A chegada ao Brasil sem o domínio da língua portuguesa foi o fator que mais dificultou o início da jornada desses sujeitos no país. Todos os entrevistados destacam que não sabiam falar a língua e precisaram de ajuda de amigos/conhecidos/ parentes para dar os primeiros passos na nação.

No entanto, Giovana e Margarida, afirmaram que o início do processo de entrada no país foi extremamente solitário e tortuoso, pois as pessoas que as ajudaram não falavam o português ou não tinham tempo/disponibilidade para orientá-las, não eram amigos ou família próxima, e isso gerou gastos e frustração durante o processo.

Margarida: Aí eu fui recebida por ela (*amiga de seu padrasto*). Aí, quando eu cheguei, eu tinha que fazer tudo sozinha, sabe? Foi um processo bem complicado[...]. Quando você chega aqui com o visto humanitário, a primeira coisa que você tem que fazer é fazer um registro nacionalizatório. [...] Aí... eu não sei de nada aqui, eu não falo português e a menina também não... é tipo, meio... ela tinha bastante

tempo aqui, mas não conseguiu me ajudar, porque ela não fala bem o português, sabe? Aí eu tinha que me esforçar a encontrar uma pessoa pra poder me ajudar pra ir na Federal pra poder resolver essa situação, mas não é complicado aqui pra ter um registro nacional, [...] RNM, que é o Registro Nacional Migratório, né? (Entrevista realizada em 2021)

Giovana: Eu conheço alguém aqui. O marido da minha mãe tem família aqui. O marido da minha mãe tem um primo aqui. E foi na casa dele que eu fico. [...] Foi difícil porque eu aprende a falar Bom dia no Brasil.[...] Quando eu chega São Paulo, eu vou a Polícia Federal. Eu vou lá pra pegar carteira... tem um nome...[...] RNM.

Pesquisadora: E esse primo, ele levou você? Como foi?

Giovana: Não, ele somente me apoiou com casa pra dormir e pra comer. As outras coisas, eu somente procurar. Todo dia eu tinha que sair da minha casa pra procurar alguma coisa. Isso me faz caminhar muito. Sai de casa pra procurar alguma coisa, pra procurar informação. Ele não teve tempo pra me ajudar, não. Nem quando ele quer, ele não teve tempo pra me ajudar. Eu faço tudo sozinha.

Pesquisadora: Foi difícil?

Giovana: Foi muito difícil. As vezes tem que pagar pra procurar alguma coisa. O RNM... eu tava trabalhando ... eu pago 100 reais pra pegar o agendamento. Eu pagar alguém para pegar o agendamento pra mim. (Entrevista realizada em 2022)

A experiência de Bianca e Marcos foi diferente, pois ambos tinham pessoas mais próximas, fluentes em português ou já estabelecidas no país para ajudar enquanto os entrevistados organizavam sua documentação, aprendiam um pouco da língua e se estabeleciam no país de destino. Também tiveram apoio da família fora do Brasil, que enviava dinheiro para que eles pudessem permanecer no país.

Pesquisadora: Ah, entendi. E aí quando você chegou em São Paulo tinha alguém te esperando? Tinha a sua família?

Bianca: Sim, meu primo tava esperando, eu cheguei lá no Barra Funda, mas eu não sabia nada, eu só chego 7 horas da manhã, eu fiquei sentada até 4 horas da tarde porque eu não sabia nada, eu não sabia como eu podia subir a escada pra entrar no trem e eu fiquei esperando, aí depois ele mandou gente pra me pegar.[...]

Pesquisadora: Entendi e aí você veio morar com a sua família?

Bianca: Sim. (Entrevista realizada em 2021)

Marcos: Eu conhecia alguém em São Paulo aqui mesmo que é haitiano, que morava na mesma cidade que eu no Haiti. E eu jogava futebol com ele. Ele veio pra cá no ano de 2013 ele veio pra cá. Quando eu cheguei aqui no Brasil eu fui lá na casa dele, né, ele já sabia que eu vinha pra cá, quando eu fui lá na casa dele ele alugou uma casa grande, uma casa que tem 4 cômodos, são 4 cômodos que tem 7 pessoas. [...] haitianos.

Pesquisadora: Todos eram da mesma cidade?

Marcos: Todos são da mesma cidade. É perto, a minha casa é perto do dele. Quando lá, meu pai manda dinheiro, eu tô mandando dinheiro também, cada mês meu pai traz 200 dólares americanos que vai ter... 200 que vai ter, 200 dólares americanos que vai ser 640 reais.

Pesquisadora: Seu pai manda dinheiro pra você?

Marcos: É. Quando eu não tinha documento pra pegar dinheiro no banco. Eu falei com ele (pai de Marcos): “tem que mandar pra meu amigo que tá alugando a casa”, né? Mandar pra ele o dinheiro e ele me manda. Ele me dá 640. Eu dou a ele 300 reais, né? E ele recebe 1.500 reais todo mês, ele paga a casa, quando eu tenho dinheiro, quando meu pai manda dinheiro eu dou a ele o dinheiro também pra pagar, né? Eu fiz isso, passei 7 meses não fazendo nada, né, não fiz nada... (Entrevista realizada em 2021)

A fala de ambos deixa clara a importância das redes de apoio familiar e social, ou seja, o capital social desses sujeitos no início de suas vidas no Brasil. Mesmo que esses laços fossem frágeis e que a rede tivesse pouco poder econômico, trouxeram certa segurança para os dois entrevistados em razão da proximidade dos laços e da reciprocidade e, por isso, foram essenciais para o início da inserção, menos traumática, deles no país (BOURDIEU, 1983; FAZITO; SOARES, 2010; ARAUJO, 2020).

Já as entrevistadas que não tiveram apoio de uma rede ou uma rede precária de apoio, tiveram mais problemas para conseguir documentação e sentiram o processo como mais solitário.

A migração internacional depende, no caso brasileiro, do perfil das conexões/laços da rede social da qual toma parte o migrante; depende da posição estrutural que os fluxos “relacionais” conferem a ele nessa rede social, isto é, a rede social da qual o migrante participa deve comportar vínculos que o inscrevam na rede migratória internacional para a consecução do deslocamento (FAZITO, SOARES, 2010, p.39).

Para além das dificuldades relacionadas à língua portuguesa e a falta de informações sobre o processo de residência, Margarida ressalta as dificuldades com o prazo colocado pela Polícia Federal para regularização.

Segundo a portaria interministerial nº 13, de 16 de dezembro de 2020, que se refere à autorização da residência de acolhida humanitária para haitianos, em seu artigo 4º, estabelece que o imigrante tenha até 90 dias após sua entrada no país para se apresentar na Receita Federal e pedir a autorização de residência por dois anos.

De acordo com o artigo 5º, da mesma portaria, essa autorização de residência de acolhida humanitária está disponível para todos os imigrantes haitianos, mesmo aqueles que chegam ao país, sem documentação.

Segundo os entrevistados, se o imigrante haitiano se apresenta depois de 90 dias, ele paga uma multa, por isso é importante não deixar o prazo expirar. A falta de domínio da língua portuguesa por parte da imigrante Margarida e da pessoa que a acolheu, atrasou a obtenção de seu registro.

Bianca: Primeiramente o que eu fiz eu entrei e depois eu fui na Polícia Federal e eu não deixei o protocolo expirar, eu fui na Polícia Federal, eles me dão um protocolo e depois de 1 mês eles me dão um RMN de 2 anos, daqui a pouco ele vai expirar de novo, com isso eu consigo trabalhar, consigo fazer todas as coisas que eu preciso fazer aqui. (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: Ela não fala português, ela não sabia o que as pessoas estavam falando com ela e aí me fodeu também. Eu não falo nada. Aí eu fui falar com outra amiga [...]. É ela que me levou na Federal. Quando você chega aqui, você tem 90 dias pra poder resolver seu registro nacional, Registro Nacional Migratório. Você tem 90 dias para o processo de imigração de quem tem um visto.[...] Aí eu fui na Federal sozinha, depois que a minha amiga me levou, eu fui lá. Eu peguei meu agendamento, mas só que eu fui na Federal pra perguntar, será que vai dar? Eu tenho o meu agendamento. Meu agendamento era 7 de maio, mas o meu visto ele ia vencer... Aí eu perguntei pro cara que tava na Federal, ele fala bem inglês, aí eu falei, eu conversei em inglês com ele, aí ele falou, okay, como você já tem um agendamento aqui, 7 de maio, aí não vai dar. Se você vier esse dia, você vai pagar uma taxa, porque você tá atrasada, você tinha 90 dias, certo? Eu vou ver o que eu faço pra você. Como 26 de abril vai vencer, vai ser a última data pra poder registrar, aí você vem cedo com o seu agendamento e eu faço pra você. Aí eu fui lá no dia 26 de abril, aí ele fez pra mim. (Entrevista realizada em 2021)

A obtenção do RNM é muito importante para os imigrantes, pois ele abre possibilidade para obtenção de outros documentos como o Cadastro da Pessoa Física (CPF) e a Carteira de Trabalho. Especialmente o CPF, por permitir que os imigrantes tenham acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) e outros direitos sociais, matrícula em instituições de ensino, contas de banco etc. (ACNUR, 2022).

No entanto, os imigrantes podem conseguir seu CPF antes da obtenção do RNM. Basta que tenham o passaporte válido e um comprovante de residência e realizem o preenchimento de documentação pelo site da Receita Federal ou fisicamente nos Correios (ACNUR, 2022).

Margarida: Eu agora sou uma pessoa que sabe, eu já sei o que que a pessoa precisa fazer. É só ir nos Correios... se você vem com o visto humanitário, é ir nos Correios com o seu passaporte e levar um comprovante. Aí, lá nos Correios, vão tirar o CPF pra você. E depois, se você já tem um agendamento na Federal, é levar seu passaporte, levar foto, comprovante, o seu protocolo que eles te deram no Haiti, o protocolo com o visto, sabe? Quando você recebe o visto, aí tem um protocolo de você que tem os seus dados pessoais. Tem que levar também tudo isso. (Entrevista realizada em 2021)

Após a obtenção de sua documentação, os entrevistados foram em busca de um emprego ou uma forma de conseguir dinheiro no país para se manter e ajudar suas famílias que permaneceram no Haiti.

Marcos conseguiu seu trabalho através de um amigo, o que é muito comum nas falas dos entrevistados, que consideram ter um conhecido no trabalho como algo importante para obtenção de uma vaga. Por essa razão, o capital social é um fator tão importante para os haitianos em seu processo de imigração (JOINT, 2008, HANDERSEN, 2015, BOURDIEU, 1983)

Conforme Bianca,

Bianca: Pra gente, por exemplo, eu aqui no Brasil, eu não tenho amigos, tem uma empresa que precisa da gente pra trabalhar, eu não sou sua amiga, você não vai falar pra mim que tem vaga e também eu deixar um currículo se você não me conhece ou você não gostar de mim, você não vai ligar pra eu trabalhar. É assim mesmo é igual do Haiti, se a gente precisa trabalhar, se o dono do trabalho não gosta de você, você não vai trabalhar, você vai ficar na sua casa, ficar direto em casa, ou você vai comprar um negócio pra vender...(Entrevista realizada em 2021)

Dos entrevistados, Marcos é o único que se manteve no emprego desde que chegou ao Brasil. Ele trabalha numa fábrica de alicates de unha em Várzea Paulista – SP, há 4 anos e 6 meses, em um emprego formal.

Marcos destaca que,

[...] depois de 7 meses eu tenho um amigo que saiu da mesma cidade comigo e achou um trabalho pra mim em Várzea Paulista. [...] Eu trabalhava com logística, faço alicate pra unha. Faço todos os materiais que usa pra fazer unha. E aqui aprendi a fazer alicate, né, no trabalho, eu trabalho na montagem de alicate. (Entrevista realizada em 2021)

O fato de Marcos ser o único a ter um trabalho formal, entre os entrevistados, mostra que a imigração para mulheres haitianas é ainda mais difícil do que para os homens, tornando-as um grupo de maior vulnerabilidade migratória em razão do gênero (ASSIS, KOSMINSKY, 2007).

Sobre o ambiente de trabalho, dificuldades para aprender o ofício e relação com os demais trabalhadores, ele afirma que não tem problemas de convivência, mesmo quando os colegas fazem “brincadeiras” com ele ou quando existe um colega racista, os demais companheiros o protegem, pois ele trabalha bem.

Marcos: Tem muitos brasileiros que gostam de mim, né, porque eu fico tranquilo, eu não faço, todos fazem brincadeira comigo não fico bravo, né? Eu fico tranquilo, só vou lá trabalhar e volto pra casa, né? [...] É, no Brasil tem pessoas que são muito boas, né?

Pesquisadora: Você acha que o brasileiro é bom?

Marcos: Todas as pessoas aqui são muito... é difícil encontrar uma pessoa que não... é difícil... no meu trabalho eu tenho um amigo, eu tenho um amigo, ele é amigo, é brasileiro, ele é racista, racista.

Pesquisadora: Racista?

Marcos: É. Antes quando eu cheguei lá no trabalho, ele não gostava de mim. Ele falou pro patrão “tem que mandar embora, eu não trabalho no mesmo lugar que ele.” e as pessoas que trabalhavam com ele iam falar com o patrão: “se ele (Marcos) sair daqui... eu vai... vai embora com ele.”, né? Porque eu sou uma boa pessoa, eu trabalho muito, eu trabalho rápido, eu faço tudo bem. (Entrevista realizada em 2021)

Segundo Marcos, a empresa que ele trabalha agora tem mais haitianos, pois seu chefe afirma que os haitianos são bons trabalhadores e geram lucro.

Ele explica:

Marcos: Lá onde eu trabalho tem 6 haitianos, o patrão pergunta: “quando o haitiano chegou na firma, a firma está aumentando.”. [...]. Ele falou, “a firma tem 4 anos e já subiu.”, ele já subiu muito, ele recebe mais dinheiro, ele vende rapidinho, ele fez tudo, ele comprou mais máquinas. Quando eu cheguei lá tinha pouca máquina, agora é cheio de máquina, né? (Entrevista realizada em 2021)

Ao ser indagado pela pesquisadora se o seu patrão acha que quando os haitianos começaram a trabalhar lá aumentou o lucro da empresa, Marcos afirma que sim. A percepção de Marcos é a de que os haitianos querem trabalhar, não reclamam do salário e nem do fato do chefe não aumentar o valor do seu pagamento. Pela fala

de Marcos, o que mais importa para ele é ter um emprego que pague seu salário, pois sua intenção ao vir para o Brasil é trabalhar e ajudar sua família.

Marcos: Quando eu cheguei lá no meu trabalho, né? É Carteira de Trabalho está assim, 1.351 reais. [...] Agora eu tenho 4 anos e 6 meses, é 1.559, só o Governo... que aumente ele não aumenta, né, ele só fala, ele não aumenta...

Pesquisadora: Na Carteira, ele aumentou no salário, mas não aumentou no bolso, é isso?

Marcos: É.

Pesquisadora: É tudo bem ou você não acha tão legal assim, Marcos?

Marcos: Tudo bem! Eu não vou falar nada, né? [...] Eu sou uma pessoa tranquila, só trabalho, eu vim aqui pra trabalhar, só trabalho. Se ele quer, eu quero. Se ele não quer, então... (Entrevista realizada em 2021)

É possível contatar que além da busca por condições para construção de sua trajetória de vida, o imigrante haitiano busca também uma identidade política. O que conforme Mignolo (2008) trata-se de questões diferentes.

Assevera o autor:

Não, não estou falando de “política de identidade”, mas de “identidade em política”. Não há, pois, necessidade de argumentar que a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo. Uma vez que concordo parcialmente com tal visão de política de identidade – da qual nada é isento, já que há políticas identitárias baseadas nas condições de ser negro ou branco, mulher ou homem, em homossexualidade e também em heterossexualidade –, é que construo meu argumento na relevância extrema da identidade **em** política. E a identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo. (MIGNOLO 2008, p.289).

A diferença é uma realidade e, a parte de qualquer universalismo abstrato proposto e praticado dentro da tradição e imposição eurocêntrica, a diversidade nos constitui seres humanos aptos à uma reconstrução e constituição dinâmica que se garante e se perpetua na natureza excêntrica e múltipla de nossa espécie.

Bianca foi outra aluna que conseguiu o primeiro emprego formal no Brasil com ajuda de um conhecido. Ela trabalhou como auxiliar de limpeza. No entanto, quando

ela engravidou e precisou realizar o acompanhamento médico, diz ter sido bastante maltratada.

Uma das formas de preconceito e racismo em relação aos haitianos diz respeito às práticas de estranhamento da diferença, assim como da humilhação, perseguição e eliminação que, não se trata de uma ação recente. Ao contrário, trata-se de uma questão que vem se repetindo ao longo do tempo no decorrer da história. Em se tratando de xenofobia, refere-se à inexistência de alteridade que tem origem a banalização do mal que se traduz na prática em forma de repúdio à interação com o outro. Em se tratando dos haitianos o fator racismo – de ordem ideológica e discriminatória, potencializa tal realidade (DUTRA *et al*, 2016).

Bianca, ao contrário de Marcos diz que o povo brasileiro não gosta de gente negra.

Depois de 2 meses que eu entrei aqui no Brasil eu encontrei um emprego e eles tavam procurando gente pra trabalhar sem experiência e eu fiz 1 ano e 8 meses trabalhando e quando eu estava trabalhando eu fiquei grávida e eles maltratam muito porque eles não gostam é do negro, eles só precisam que você trabalhe, mas eles não gostam. E eles maltratam muito, todo dia eu fui trabalhar, eles colocam falta, quando eu tava grávida, eles colocam falta, eu levo atestado, eles colocam falta e depois de 7 meses de grávida eles mandaram embora. E eu não queria, mas eu fiquei em casa até nascer minha filha, depois que empresa me mandou embora. Eu fiz 1 ano e 8 meses e também fez 1 ano e 7 meses sem trabalho. (Entrevista realizada em 2021)

A percepção de Bianca evidencia que no Brasil, o racismo estrutural em exercício é negado e em geral, perpassado por discursos de ódio. Trata-se, portanto, do fato que acaba por impedir uma avaliação precisa dos casos discriminatórios (DUTRA, 2016).

Ainda sobre a temática do racismo, todos afirmam terem sofrido situações racistas no Brasil. Especialmente em seus trabalhos. Vários relatos ao longo do capítulo reforçam que os entrevistados acreditam que o povo brasileiro é racista e xenófobo. Bianca afirma,

Bianca; Teve um dia que eu estava de folga, ela foi lá falar com o chefe que a menina que vem trabalhar aqui todo mundo reclama, ela não trabalha bem, ela deixa os banheiros sujos, os banheiros com xixi, mas ele não acreditou, ele só veio falar comigo, ele me perguntou se eu não limpava o banheiro, mas eu sei que é ela, porque ela tem 5 anos aqui, todo mundo sabe quem é ela, ela gosta de falar muito, pode ficar

tranquila, ficar no seu trabalho, ficar no seu horário, é isso, mas tem gente que trata bem, mas também tem que não trata. Eu gostaria de sair, cada vez que eu penso que eu preciso aprender, eu fico. (Entrevista realizada em 2021)

Os relatos de Marcos em seu trabalho na fábrica de alicate, de Margarida que era a única funcionária a não ter a chave de seu emprego anterior, e de Bianca ao ser acusada de não trabalhar por uma colega de trabalho, evidenciam que além de sofrerem racismo nos trabalhos, eles relatam perceber o racismo em situações cotidianas, como ir ao supermercado.

Giovana: Mais ou menos, racismo é mais ou menos, é mais longe de mim de vez em quando você vê a reação de uma pessoa, mas eles não mostram claramente, sabe? Às vezes quando você entra no supermercado e se você é uma pessoa de cor preto, as pessoas do supermercado parecem todos ficam atrás de você... (Entrevista realizada em 2022)

Segundo Faustino e Oliveira (2021), o que ocorre no Brasil com relação aos imigrantes provenientes da África, América central e do sul pode ser entendido como xenofobia que tem alvo com cor e nacionalidade. Pois os imigrantes, especialmente negros, carregam a questão da nacionalidade e da cor. Quando os imigrantes são brancos e vem de países europeus ou Estados Unidos, eles são vistos como superiores em relação aos brasileiros (FAUSTINO, 2022)

A racialização da xenofobia é expressa pela “desumanização” e “demonização” distinta dos estrangeiros que não se resume à aporofobia e/ou formação profissional, mas sim pela manutenção atualizada do velho crivo racial anti-negro (e anti-indígena, em alguns casos) que, mesmo em um contexto de franca abertura fronteiriça para trabalhadores de origens diversas – qualificados ou não –, oferece condições desiguais de acomodação. (FAUSTINO, OLIVEIRA, 2021, p. 204)

É preciso, porém, que se ressalte que o conceito de xenofobia racializada não explica toda a situação de racismo e xenofobia que sofrem os imigrantes sul-sul (FAUSTINO, OLIVEIRA, 2021).

Na fala de Bianca aparece a dificuldade em falar português, porém seu conhecimento em espanhol, por ter morado no Chile, e, o uso do *google* tradutor pelo celular auxiliaram muito sua comunicação.

Bianca: Como eu já sabia falar espanhol mais ou menos, o espanhol parece com o português e eu trabalhei direto com brasileiros.

Pesquisadora: Lá do Chile?

Bianca: Aqui no Brasil eu trabalhava com brasileiros e eles falavam comigo e também eu tenho um tradutor, cada palavra que ele tá falando e eu não conheço, eu vou e traduzo (Entrevista realizada em 2021)

Depois de ter ficado desempregada por 1 ano e 7 meses, Bianca conseguiu uma vaga como auxiliar de limpeza num supermercado próximo de sua casa. O intuito de conseguir o emprego foi pagar os cursos que desejava realizar.

Afirma Bianca:

Agora eu encontrei uma vaga, eu encontrei uma vaga de limpeza, eu peguei por quê? Porque eu gostaria de aprender, eu peguei pra fazer o curso, eu tentei fazer o curso de operador de caixa, eu tentei também aprender um curso de informática, como não tem como pagar, eu peguei o trabalho de limpeza pra conseguir pagar (Entrevista realizada em 2021)

Se considerarmos a situação pela qual os haitianos estão submersos, e na mesma medida a percepção de Bourdieu e Passeron ao realizarem a análise das relações no que tange ao processo de dominação e reprodução (Bourdieu; Passeron, 1985; 1999), temos que, em uma sociedade de classes, o processo de escolarização participa de forma efetiva na perspectiva de um processo estrutural de reprodução que certamente dificulta a igualdade social das classes, porém o desejo de ascensão social está presente, o que leva a participante a continuar sua caminhada rumo a formação universitária.

Mesmo com as dificuldades, Bianca tem clareza de que: “A escola é o instrumento privilegiado para favorecer o desenvolvimento social, econômico e político do povo haitiano” (JOINT, 2008, p.190).

Na entrevista ficou muito claro que Bianca acredita que trabalhando, realizando novos cursos e aproveitando as oportunidades de estudar que o Brasil lhe proporciona, ela irá conseguir novas oportunidades de emprego e também poderá ajudar mais sua filha e sua família no Haiti com o seu salário.

Bianca: Eu que vou pagar e também eu aprendo pra ajudar minha filha e também eu tenho irmãos no Haiti, eu quero ajudar eles também, por isso que eu quero encontrar um trabalho que é melhor pra mim, como a limpeza é muito difícil, é muito, muito, muito complicado, eu fico e

depois que eu conseguir encontrar outra coisa, eu deixo. (Entrevista realizada em 2021)

Ela percebe que seu trabalho como auxiliar de limpeza não é um trabalho extenuante com longos turnos, mas o encara como provisório e como algo necessário para seu desenvolvimento no país e por ele é grata.

Mesmo que ela e seu marido trabalhem, ela diz que não tem dinheiro para comprar algumas coisas, pois seu marido tem muitas dívidas no Haiti.

Bianca: [...] tem dia também que eu quero comprar um negócio e eu não consigo e meu marido também, ele trabalha e ele deve muito.

Pesquisadora: Deve? Como assim?

Bianca: É, ele deve muito porque ele tem mãe no Haiti, a casa dela tá quebrada e ele falou com ela que pode emprestar dinheiro e ele deve muito, por isso tem mês que eu não consigo comprar nada (Entrevista realizada em 2021)

Bianca e o marido vieram para o país com o intuito de trabalhar e pagar as dívidas que contraíram no Haiti, como no caso da reforma da casa da mãe do marido em razão do terremoto.

Seguindo a análise, falaremos de Margarida. Como vimos anteriormente, essa aluna tinha como primeira opção vir ao país, conseguir se matricular na faculdade e finalizar seus estudos. Para isso, ela traduziu seu histórico de Ensino Médio e procurou faculdades para estudar aqui. Ela não fez o histórico das disciplinas cursadas no Haiti, pois teria que pagar e não dispunha desse valor.

Margarida: Eu só vim aqui com o meu histórico de estudo do ensino médio, mas eu nem peguei nenhum documento, nenhum histórico da faculdade de enfermagem, porque eu ia pagar pra tirar, né? Mas o dinheiro que eu tinha, eu só podia usar pra viagem, pra me mudar pra cá, né? Aí eu nem peguei. Eu só estudei e saí. Eu vim com... a ideia, quando eu cheguei, a primeira coisa que eu fui fazer foi procurar uma faculdade pra estudar, mas quando eu cheguei era diferente. [...](Entrevista realizada em 2021)

Assim como Margarida, um número significativo de mulheres haitianas com qualificação profissional se encontra trabalhando em áreas distintas daquelas que exerciam em seu país. Mesmo com considerável experiência profissional e formação universitária, parte significativa dos imigrantes enfrentam grandes desafios para conseguir um emprego nem sempre digno. Uma das questões para a dificuldade em

relação ao emprego diz respeito à falta de comprovação de qualificação profissional, que os impedem de se inserirem em sua área de trabalho, fazendo com que eles recorram a empregos que exigem menos qualificação (ADAM, STÊNICO, PAES, 2017).

A estudante não finaliza seu pensamento a respeito da faculdade, porém continua o assunto colocando as dificuldades com a língua, com a documentação, como já trabalhados anteriormente e passa a focar em sua busca pelo primeiro trabalho e como essa experiência foi difícil.

Margarida:[...] o primeiro emprego que eu encontrei aqui era... folheto, entregar folheto na rua. Foi horrível pra mim essa experiência. [...]. Sabe por que eu tô dizendo? Porque, na minha terra, como eu sou... eu nunca faria uma coisa assim lá, ter um papel na mão e entregar folheto. Não, lá não. Porque eu tava precisando de dinheiro pra poder viver, pagar o aluguel. Aí eu tô aqui... eu mudei pra cá, pro Brasil, aí eu dependia de mim. A minha mãe não conseguia enviar dinheiro, sabe, todo mês pra mim. Não. Não era fácil. Eu só tinha meu irmão que enviava dinheiro pra mim, mas eu não gostei muito, sabe? Você muda pra outro país... a ideia é assim, quando você viaja é porque você pretende ganhar dinheiro e ser independente. Você tá mudando e você só fica esperando dinheiro de outras pessoas? Não tá certo. Pra mim, eu acho uma vergonha. Eu não gostei. Aí eu tinha que entregar folheto na rua pra ser independente, pra ter dinheiro. um emprego. Mas qual emprego que é? Eu não falei (*para a família no Haiti*). É um emprego, mas não falei, porque era uma vergonha pra mim, sabe, dizer que eu tô entregando folheto na rua, sabe? (Entrevista realizada em 2021)

A percepção de Margarida vem ao encontro do que afirma Jubilut, Lopes e Silva (2018),

O idioma aparece nesse aspecto mais uma vez, pois o desconhecimento do mesmo pela população refugiada tem sido usado como “vantagem” para que diversos empregadores neguem direitos trabalhistas aos refugiados, que se submeterão a um emprego informal e sem CTPS assinada, já que necessitam sobreviver (JUBILUT, LOPES, SILVA, 2018, p. 147)

Diante do exposto, Margarida deixa bem claro que ao chegar ao Brasil ela se despiu de toda sua identidade enquanto alguém com uma formação universitária, de sua própria noção de dignidade, de valores e expectativas familiares para trabalhar

como entregadora de panfletos e sobreviver. Assim como as próprias expectativas relacionadas a independência e sucesso no país de destino.

Margarida: Mas o pior de tudo é que quando você vai entregar o folheto, as pessoas viam que você tava vindo pra cá, pra entregar o folheto[...]. Eles fechavam o vidro bem na sua cara. Então foi a maior decepção da minha vida. Eu chorei. Eu chorei até assim, por que eu deixei meu país pra mudar pra outro país? Olha o que eu tô fazendo? Eu que era uma estudante, que fiz faculdade, mesmo que eu não tenha terminado, mas se o meu país me desse essa oportunidade de trabalhar como eu quero, tipo, você é formada, você pode trabalhar com o que você é, enfermeira, e o emprego estivesse fácil, eu não ia mudar pra um outro país olha como que tá. Eu não gostei. (Entrevista realizada em 2021)

Diante do acesso restrito aos postos de empregos que possam oferecer melhores salários e condições de trabalho, os haitianos, mesmo tendo uma formação universitária ou mesmo algum tipo de experiências de trabalho que os qualifiquem, estes “estão em relação direta com atividades laborais de baixa remuneração (geralmente de um a dois salários-mínimos), muitas vezes informais e desprotegidas legalmente, em particular intensas em horas e sobrecarga de trabalho” (VILLEN, 2015, p. 260).

A fala de Margarida mostra o choque inicial que muitos imigrantes passam ao perceber que mudar de país não significa melhorar suas condições de vida, acesso a educação e trabalho. Margarida, nessa experiência, também apresenta sua solidão, sua frustração com o Haiti por negar seu desenvolvimento acadêmico e profissional e sua invisibilidade no Brasil, que não reconhece sua formação, nem sua história e nem sua humanidade.

Depois de alguns meses trabalhando com folhetos, ela consegue outro trabalho com ajuda de uma amiga, uma função temporária como auxiliar de limpeza. Ela trabalha nessa função de setembro de 2019 a março de 2020, quando a pandemia se iniciou

Margarida: Aí eu acho que em setembro, uma amiga me passou... tinha uma vaga no trabalho dela, aí eu fui, mas não foi um trabalho registrado, mas eu estava aqui trabalhando. Aí veio a pandemia e parou. Eu fiquei em casa de novo. (Entrevista realizada em 2021)

Sobre essa função, ela afirma que não gostava muito, mas que não tinha vergonha de realizá-la, pois garantia sua independência no país.

Margarida: Era um serviço de auxiliar de limpeza. Era uma confeitaria de bolo, aí o meu cargo era de fazer a... tipo, a limpeza. Eu fiz. Eu não tinha medo, eu não tinha nem vergonha, mas... às vezes, eu vou ficar fazendo uma coisa, mas não é porque você gosta, mas você só tá fazendo pra poder se ajudar mesmo e pra... e eu não sou uma mulher que gosta de pedir. Eu gosto de ser independente.

Margarida: Eu não sei se é coisa da minha cabeça, às vezes você tá pensando uma coisa, mas que não é, né? [...]. Eu pensei que a minha gerente era, tipo, uma pessoa que não gosta de gente preta, porque ela tava me forçando a fazer um trabalho e ela deixa os brasileiros. Eu era a única estrangeira no trabalho. Todas elas eram brasileiras. E ela exigia a fazer... ah, não, tem que limpar aquilo, tem que limpar aquilo. E também eu tinha 5 meses no trabalho e eu era a única pessoa que, como funcionária, eu não tinha a chave da empresa pra entrar. Eu não tenho problema porque eu não tinha, mas o meu problema é que eu sempre cheguei...[...] na hora certa, tipo, 10 minutinhos antes da hora [...] Aí eu sempre tinha que esperar alguém pra vir abrir a porta pra mim. Tinha uma câmera lá na frente que tava vendo quando as pessoas estavam chegando, mas a gerente, a pessoa que ia vir aqui pra abrir a porta pra mim, pode ser... eu tô ligando, eu tô ligando, eu tô ligando, que ela vinha mais ou menos 8 horas e 5. Aí quando eu chegava, eu tinha que me trocar, colocar o uniforme da empresa, aí a gerente queria que eu colocasse na minha carteira que eu cheguei atrasada. Aí eu não aceitei. Ela queria que eu colocasse que eu cheguei 8 horas... por exemplo, 8 e 5, na hora que a pessoa veio abrir a porta. Só que eu tava aqui desde 7 e 50, já tava esperando alguém abrir pra mim, sabe? Ela tava me forçando. Aí eu não gostei. E eu falei pra ela, eu não te pedi pra me dar uma chave, mas vocês podiam deixar a porta aberta. Aí quando eu chegasse, era só abrir. Não tinha como me dar uma chave? Aí era só deixar a porta aberta. Aí chegava, entrava, me trocava, aí eu começava na hora mesmo, 8 horas. (Entrevista realizada em 2021)

Tendo em vista a política neoliberal vigente no Brasil que imprime na mesma lógica um processo de padrão neoliberal de imigração (DREHER, 2007), Margarida está a enfrentar os condicionantes do trabalho em um regime de acumulação flexível e modernização dependente, que estão necessariamente ligadas às desigualdades de gênero (HIRATA, 2003) e raça (FERNANDES, 1973,1964)

Nesse emprego ela pensa que pode ter sido vítima de racismo e xenofobia. Segundo seu relato, ela era forçada a realizar mais atividades do que os outros funcionários, não tinha a chave da porta e a gerente não abria o portão no horário de sua chegada para prejudicá-la e dizer que estava atrasada.

Essa diferença de tratamento fez com que ela se sentisse, a diferente, a pessoa que está fora, a estrangeira.

Margarida: Eu me senti diferente. Eu me senti como eu sou, eu sou estrangeira, eu me senti a estrangeira no ambiente de trabalho [...]. Então era assim, mas eu não sei, era assim, porque eu era uma pessoa estrangeira. Eu sou estrangeira. Aí eu sou a única que... a única estrangeira que tava no ambiente do trabalho. Aí como eu vi o tratamento de cada uma, eu pensei que porque eu sou imigrante. (Entrevista realizada em 2021)

Diante das questões evidenciadas por Margarida, questão que deixa claro a existência da xenofobia do racismo e do preconceito faz-se importante destacar que a não discriminação carece envolver, necessariamente categorias relativas à ocupação, profissão, oportunidade de trabalho e emprego e opinião política (SANTOS, CADEMARTORI, 2014).

5.3- O CIEJA Perus I como espaço de acolhimento para imigrantes em São Paulo.

Nos últimos anos o Brasil tem sido destino de um intenso fluxo migratório advindo de diversos países periféricos (Venezuela, Paraguai, Bolívia, Haiti) e esse fenômeno traz à tona várias questões relacionadas aos movimentos migratórios na contemporaneidade e as estruturas de acolhimento e acesso aos direitos fundamentais por parte desse grupo no país e no mundo (HANDERSON, 2015; BAENINGER, PERES, 2017; CARDIN, MANICA, 2019; CAVALCANTE, OLIVEIRA, 2020).

Como já mencionado anteriormente, o Brasil não apresenta políticas públicas efetivas que recebam, acolham e integrem efetivamente os imigrantes internacionais. Em geral, as ações de acolhimento, documentação, orientação quanto à direitos do imigrante, trabalho e integração ficam a cargo de entidades religiosas e organizações (CARDIN, MANICA, 2019).

Tais funções deveriam ser responsabilidade do Estado que ao não as realizar mantém os imigrantes numa situação de “pseudodireitos”, pois não garante as condições necessárias à permanência e dignidade desse grupo no país de acolhida, o que os mantém marginalizados nessa sociedade (REDIN, 2013).

Ainda que o Brasil possibilite algumas condições jurídicas para a inclusão de imigrantes como a concessão de documentação e o direito à permanência em seu território, o país não consegue garantir o trabalho, que é uma das principais maneiras desses sujeitos se integrarem a sociedade, mesmo que essa dimensão esteja sempre presente no discurso estatal, mas não em sua prática (CARDIN, MANICA, 2019).

Mesmo com a nova lei da imigração de 2017 e seus avanços na temática dos direitos humanos, o Estado brasileiro ainda se mantém seletivo quanto a entrada de imigrantes, pois estabelece regras e empecilhos que dificultam a inserção de imigrantes considerados como indesejados e prioriza a proteção do Estado e não do imigrante (CARDIN, MANICA, 2019).

Assim, quando o Estado formula sua política migratória, mas não define ações e metas que visem a inserção social dos imigrantes e minimização dos problemas relacionados ao deslocamento, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade, ele exclui e marginaliza esses sujeitos (DA SILVA, 2017; CARDIN, MANICA, 2019). Cardin e Manica (2019, p. 19), chamam a atenção para o fato de que,

Contudo, é interessante pensar que no âmbito da migração o Estado configura um agente com ações dúbias. De um lado, ele possui a preocupação de elaborar um estatuto para o estrangeiro e um protocolo de atendimento ao imigrante e ao refugiado, por outro lado, não possui a mesma dedicação em garantir o cumprimento das suas próprias deliberações.

É nessas brechas deixadas pelo poder público que redes formadas por diversas instituições e pela sociedade civil trabalham para garantir acolhimento e inserção da população migrante no país de destino (DA SILVA, 2017).

Muitos aspectos estão ligados ao processo de inserção social e nessa seção será destacado o acesso à educação e o domínio da língua portuguesa a partir da relação entre imigrantes haitianos e o Centro Integrado de Jovens e Adultos (CIEJA) em Perus.

A presença de imigrantes na Educação de Jovens e Adultos se dá por diversas razões. Primeiramente, a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve vinculada a populações marginalizadas e tal vinculação explica as razões pelas quais a modalidade tem sido “esquecida” nas políticas educacionais brasileiras (HADDAD, DI PIERRO, 2000; SILVA, DI PIERRO, 2022).

Além disso, o acesso à educação é direito humano universal¹², essencial para a vivência da cidadania visto que garante o acesso a outros direitos e pode oportunizar mudanças reais na vida dos sujeitos, como a participação no mundo do trabalho, na cultura e na vivência de uma comunidade, especialmente para populações vulneráveis e conseqüentemente para os imigrantes e refugiados (FREIRE, 1975; HADADD, 2007; FARIA, 2014, CARDIN, MANICA, 2019, SILVA, DI PIERRO, 2022).

Por fim, historicamente a EJA se apresenta como uma política pública nacional já estabelecida, regular e de acesso a todos. Nesse contexto, ela se configura como um dos meios mais utilizados pelos imigrantes para acessar os serviços públicos e se integrar na sociedade de acolhimento (SILVA *et al*, 2018, CARDIN, MANICA, 2019).

Ainda que os imigrantes consigam acessar direitos – carteira de trabalho, acompanhamento médico, políticas de distribuição de renda. – a partir de outras instituições públicas, elas não têm essa prerrogativa do acolhimento e integração desses sujeitos à comunidade, como é o caso da escola (SILVA *et al*, 2018).

O CIEJA PERUS I, nesse contexto, se apresenta como um agente de acolhimento ao imigrante, frente a falta de políticas públicas específicas para essa população no Brasil (SILVA *et al*, 2018; CORTEZ *et al*, 2019; SILVA, DI PIERRO, 2022).

Primeiramente, o Centro possibilita aos estudantes o aprendizado da língua portuguesa, colocada aqui como um fator essencial para a integração desses sujeitos em diferentes contextos sociais (VIEIRA, LIBERALI, 2021).

Apesar de a instituição ter como foco o Ensino Fundamental, a pouca oferta pública de ensino de língua portuguesa para imigrantes em São Paulo – SP, faz com que os imigrantes procurem nas escolas regulares essa possibilidade. O fato do CIEJA-Perus I oferecer alimentação e vale transporte para seus alunos também se apresenta como um importante fator para os alunos em situação de vulnerabilidade (FREITAS, SANTOS, 2020; VIEIRA, LIBERALI, 2021).

Nesse contexto, a falta de política educacional específica para imigrantes faz um fenômeno curioso ocorrer na instituição. O CIEJA Perus I atende muitos alunos que já concluíram o ensino fundamental em seu país. Apesar de existirem alunos não

¹² A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu artigo XXVI afirma “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

alfabetizados, há muitos estudantes com ensino médio e ensino superior entre os discentes (VIEIRA, LIBERALI, 2021).

Ainda que a participação de estudantes imigrantes nas escolas regulares seja positiva para sua integração, já que o aluno tem maior contato com a cultura e a comunidade em que está inserido. A escola regular, dentro dos parâmetros atuais, não consegue atender plenamente as necessidades dessa população (SILVA *et al*, 2018; CADIN, NANICA, 2019; VIEIRA, LIBERALI, 2021).

Nesse contexto, frente as poucas diretrizes para a o acolhimento e inserção dos estudantes imigrantes, as redes de ensino e instituições receptoras se organizam conforme as possibilidades de sua equipe escola e comunidade para atender a essa demanda (SCHMIDT, VOLKMER, 2016; CADIN, NANICA, 2019; OLIVEIRA, 2020).

Essa realidade, se apresenta em diversas instituições escolares que recebem imigrantes no país. Segundo Schmidt e Volkmer (2016) e Cardin e Nanica (2019) algumas escolas nos municípios de Cascavel – PR e em Arroio do Meio – RS quando passaram a atender imigrantes, frente a falta de políticas públicas voltadas para acolhimento e inserção desses sujeitos no meio educacional, tiveram de adaptar, por iniciativa própria, o currículo, as aulas, os espaços. Além de buscar auxílio na comunidade e tecnologia para comunicação e contar com disposição de professores e alunos nesse processo. (SCHMIDT, VOLKMER, 2016; CADIN, NANICA, 2019, OLIVEIRA, 2020).

É interessante notar que tal situação se configura como uma política de acolhimento localmente construída, por iniciativa das comunidades escolares e sem apoio governamental para a formação do corpo docente de modo que possa lidar com as diferenças culturais e, principalmente, com o plurilinguismo no ambiente escolar e na sala de aula (SILVA, 2018, p. 171).

Cadin e Nanica (2019) afirmam que alguns dos estudantes que já concluíram o ensino médio ou superior, mesmo que procurem a EJA, inicialmente, para aprender a língua portuguesa, tentam finalizar o ciclo para obter a certificação e assim continuar seus estudos ou obter um melhor trabalho.

Nesse caso, a EJA se mostra como um importante meio, não só para integração no Brasil, mas para manutenção da posição social dos imigrantes frente a sua própria comunidade e família, bem como do fluxo migratório haitiano para o Brasil.

A mobilidade é um importante aspecto da identidade haitiana. A cultura haitiana é migratória e aqueles que migram tem grande importância para sociedade, cultura e economia de seu país, sendo conhecidos como *diáspora*¹³ (HANDERSEN, 2015; ARAUJO, 2020).

Nesse contexto, os laços familiares e da comunidade se apresentam como um capital social¹⁴ essencial para os haitianos. Segundo Araújo (2020), essa rede traz consigo uma série vantagens fundamentais para o processo de migração, que só aqueles que pertencem a rede conseguem acessar. Muitos haitianos só conseguem emigrar com auxílio dessas redes, seja no financiamento, na acolhida no novo país ou contando com o auxílio dos que permanecem no país para o cuidado com filhos ou idosos (HANDERSEN, 2015; ARAUJO, 2020).

No entanto, o pertencimento a essas redes também implica em obrigações e interesses. Os emigrantes, nesse contexto, têm como responsabilidade enviar dinheiro para sua família, manter o contato e até servir de apoio para aqueles que pretendem migrar. Sempre tendo como prioridade os familiares mais próximos até aqueles com grau de parentesco mais distante. O que mostra a solidariedade e o auxílio a comunidade haitiana como uma obrigação moral (HANDERSEN, 2015; ARAUJO, 2020).

Assim, “os indivíduos que emigram são considerados porta-vozes do grupo; é estabelecida, deste modo, uma relação de compromisso e reciprocidade entre os que ficam e os que partem” (ARAUJO, 2020, p.12).

Por essa razão o acesso ao trabalho e a formação são muito importantes para os haitianos que migram para o Brasil.

¹³ HANDERSEN (2015).

¹⁴ Capital social é um conceito de Pierre Boudieu. Segundo o autor, capital cultural é “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 1998, p. 67).

O trabalho, no contexto da mobilidade haitiana, para além do sustento dos sujeitos e integração na sociedade de acolhida, se apresenta como uma maneira de manter seu capital social e demonstrar sua ascensão. Por exemplo, o imigrante que não envia valores para sua família pode ser visto como aquele que abandonou sua comunidade ou que a envergonha, ao mesmo tempo que a construção de uma casa no Haiti, por um emigrante, é tida como símbolo de sucesso migratório (HANDERSEN, 2015; TROITINHO, 2019; ARAUJO, 2020; SANTOS, HANASHIRO, 2021).

Já a formação, especialmente a obtenção de um diploma universitário em outro país, se apresenta enquanto marco de sucesso na migração. Especialmente para os haitianos, visto a complexidade de seu sistema de ensino e as dificuldades de acesso e permanência no ensino superior (JOINT, 2008¹⁵; TROITINHO, 2019).

Assim, o “diploma” obtido no exterior é considerado de maior valor social diante dos familiares e da comunidade, o que o caracteriza como um motivo válido para migrar perante a sociedade haitiana (TROITINHO, 2019).

Essas reflexões demonstram a importância da manutenção dos vínculos entre os haitianos emigrantes e sua rede de relações como um dos aspectos que os constituem enquanto sujeitos, além do papel fundamental da migração na sua construção identitária, bem como sua relevância na cultura e identidade do país.

Em razão da escassez de política pública e de atendimento educacional específico para inclusão desse público no município de São Paulo- SP e visando garantir acesso à educação a sua comunidade, o CIEJA Perus I realiza algumas ações voltadas para essa população.

Diante disso, o CIEJA Perus I se apresenta enquanto um espaço de acolhimento e acesso a direitos sociais para os imigrantes que vivem no local.

A partir do aprendizado da língua portuguesa e da possibilidade de conclusão de curso, os alunos haitianos tentam se estabelecer no país de acolhimento, buscar novas oportunidades de emprego e estudo, manter seus laços familiares e comunitários com o Haiti.

5.4 – Percepções sobre CIEJA e futuro

¹⁵ O sistema educacional haitiano é apresentado, brevemente, no capítulo sobre o Haiti.

O acesso a educação no país é um direito para todos os cidadãos, natos ou não, e que moram no Brasil. A Constituição Brasileira e a lei da imigração (lei 13.445 de 2017) estabelecem o acesso igualitário a educação para nacionais e imigrantes.

Sabe-se que a permanência e acesso à educação é mais difícil para pessoas pobres. Essa situação faz com que muitos estudantes abandonem a escola e retornem adultos para a EJA. Esse fenômeno também é influenciado pela questão racial. Segundo Passos (2012) a desigualdade de acesso, permanência e conclusão da trajetória escolar entre pessoas brancas e negras se apresenta também na desigualdade salarial desses sujeitos.

Embora o CIEJA Perus I se apresente como uma escola voltada para o atendimento da Educação de Jovens e adultos (EJA) na etapa do Ensino Fundamental, para os pesquisados ela não assume essa função especificamente.

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade que busca a reparação de uma questão social para os cidadãos que não puderam ter acesso ou domínio da língua escrita, da leitura e dos conhecimentos socialmente construídos.

Ou seja, a ideia central da dívida social refere-se à noção de inclusão vinculada à função reparadora da EJA. Portanto, a função reparadora da EJA representa a restauração de um direito negado, garantindo não apenas o acesso a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos. (ANTOINE, AMARAL, 2022, p. 8)

É nessa perspectiva que os entrevistados procuram a CIEJA Perus, como um espaço em que buscam a possibilidade inclusão a sociedade brasileira a partir do acesso a políticas sociais, aprendizado da língua portuguesa e a obtenção do diploma internacional (SCHMIDT, VOLKMER, 2016; CADIN, NANICA, 2019, OLIVEIRA, 2020, JOINT, 2008; TROITINHO, 2019; ANTOINE, AMARAL, 2022).

Primeiramente, a instituição possibilita que haitianos tenham respeitado o seu direito de acesso a políticas sociais e ao sistema de educacional brasileiro de alguma forma, ou seja, essa instituição CIEJA não se apresenta para os entrevistados como uma etapa regular de ensino, visto que os pesquisados já possuem a formação por ela dispensada. Todos os entrevistados têm o Ensino Médio e alguns, como Margarida e Giovana, já frequentavam ou finalizaram o Ensino Superior.

A partir disso, nesse tópico trabalharemos as percepções dos entrevistados a respeito do CIEJA Perus I, seu contato inicial, a realidade das vivências no interior da

instituição, sua importância na vida cotidiana e as expectativas dos entrevistados quanto a Instituição.

Conforme mencionado anteriormente, os haitianos chegam ao CIEJA Perus através de suas redes de contato e buscam aprender a língua portuguesa e o acesso a alguns direitos sociais básicos e imprescindíveis para a sua sobrevivência como vale transporte, conforme pode ser observado na fala de todos os entrevistados.

Marcos: Eu tenho um amigo que mora em Morato, né e falou tem que ir lá no CIEJA, ele falou assim, ele falou “tem que ir, se você quer aprender a falar português tem que fazer lá, eu falei: “aonde é essa escola?”, ele falou: “é Perus.”, eu vim pra cá com comprovante de residência, com documento fazer matrícula de graça, né, aqui. (Entrevista realizada em 2021)

Giovana: Então como eu começar a morar em Morato eu perguntei para o conhecido e eu começar a perguntar sobre estudar e tem uma escola aqui, aí eu fui lá, e foi assim que eu conheci (o CIEJA Perus) (Entrevista realizada em 2022)

Margarida: o CIEJA, eu, tipo, eu conheci o CIEJA por um amigo. A maioria das pessoas do CIEJA pensava que eu morava em Perus, apesar de eu nunca ter morado em Perus. Desde que eu cheguei no Brasil, eu sempre morei em Carapicuíba. Mas eu tenho um amigo que, embora more em Carapicuíba, ele tem um outro amigo que mora em Perus e conhece a escola de Perus. Aí ele falou que, na escola de Perus, tem aulas de português. Aí você vai conseguir falar. E também eles davam um cartão de passagem. Aí todo mundo queria um cartão de passagem, né? Aí eu falei, dá a condução de passagem também? Aí o meu amigo falou que sim. Aí eu falei pra ele, pode fazer uma matrícula pra mim. Aí ele pegou um comprovante do amigo dele que morava em Perus... que mora em Perus, eu não sei se ele tá morando mais. Mas ele me levou um comprovante. Ele me levou, eu acho que era em agosto... eu não me lembro bem. Ele levou e eu fui lá com ele e com os meus documentos e com o comprovante do amigo dele. (Entrevista realizada em 2021)

Bianca: Eu tenho um amigo e ele me mandou pra cá. Eu vim aqui, eu fiz a inscrição e depois eu comecei a vir na escola. Como eu moro longe, cada vez que eu venho na escola, a gente me dar um bilhete [...] (Entrevista realizada em 2021)

Nessas falas é possível perceber a importância do capital social (BOURDIEU, 1983) dos sujeitos entrevistados durante seu processo de integração no Brasil, pois

foi através do contato com outros haitianos que eles tiveram informações sobre o CIEJA.

Além disso, a presença de poucos espaços públicos para aprendizado da língua portuguesa para estrangeiros (SCHMIDT, VOLKMER, 2016; CADIN, NANICA, 2019, OLIVEIRA, 2020) estabeleceu o CIEJA Perus enquanto referência para os imigrantes, fazendo com que os entrevistados saíssem de seus bairros (nem sempre perto de Perus) para ter acesso a escola. Nenhum dos entrevistados mora em Perus e todos se utilizam do vale transporte para chegar à escola. Sem esse vale, seria ainda mais difícil aprender a língua portuguesa

Nessa fala inicial, já se percebe que os entrevistados vêem o CIEJA Perus como um espaço de acesso à política pública que tenta garantir a permanência desses alunos na escola. Sem o vale transporte e alimentação escolar, seria mais difícil para os entrevistados permanecer frequentando a escola, visto a distância da escola até suas residências ou empregos e a própria rotina de trabalho que faz com que muitas vezes venham direto para as aulas

Pode-se perceber que a obtenção de vagas na Instituição não foi fácil para uma das estudantes que tive que esperar para frequentar as aulas, conforme a fala de Bianca e Margarida.

Bianca: [...] eu fico em casa, eu nunca venho na escola e depois de 6 meses eu passei aqui de novo e cada vez que eu passo eu vi que também tem gente, tem racismo lá na escola, porque cada vez que eu venho aqui “a gente” fala pra mim: “ah, tem um problema da internet, volta amanhã.”, amanhã eu volto, não tem vaga, não tem vaga, não tem vaga e eu fico em casa (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: Eu fiz a matrícula, mas o curso não tinha vaga. Eu não sei. Aí eu tinha que retornar em setembro. Aí em setembro, de novo, fui lá... no final de setembro, eu retornei lá, em Perus. Aí me disseram, ah, tá pronto, você conseguiu uma vaga aí, você vai estar na escola (Entrevista realizada em 2021)

Outra questão que se destaca e motiva os entrevistados para frequentar a CIEJA se relaciona a gratuidade da etapa.

Bianca: Sim, é muito importante porque você não paga nada, lá no Haiti a escola que não paga você não aprende muito bem não. Você consegue fazer qualquer coisa e a professora não fala nada e aqui

tudo o professor respeita o aluno e eles conseguem ajudar muito e também a escola ajuda e dá o caderno, dá o livro, dá tudo pro aluno. Lá no Haiti não, se você for em uma escola pública é você que vai pagar tudo, você vai comprar tudo, tudo, tudo, tudo. E ajuda muito o imigrante (Entrevista realizada em 2021)

Marcos: Escola no Haiti, se você tá vivendo no Haiti e você tem dinheiro, você consome a escola, né? Você foi lá no governo, você pegou documento da escola, então pra estudar tem que pagar, né, tem que pagar a cada 3 meses. [...] aqui, Brasil... no meu país, Haiti é um país pobre, né? Aqui no Brasil é melhor, tem muito emprego e escola aqui não paga, no meu país tem que pagar tudo. Acho que a vida é melhor aqui (Entrevista realizada em 2021)

Como já foi dito, anteriormente a educação no Haiti, em sua maioria, é privada, ou seja, 85% da oferta de ensino no país. Os gastos com educação são pesados para muitas famílias, o que limita o acesso dos haitianos a escola e torna o direito a educação como um privilégio que depende da capital cultural, social e econômico das famílias (JOINT, 2008; ANTOINE, AMARAL, 2022).

Além disso, os estudantes encontram o CIEJA como espaço de socialização entre os seus. Nesse espaço eles encontram colegas, família e falam de suas dificuldades, compartilham informações a respeito de empregos, ou seja, fortalecem suas redes de apoio (XAVIER, 2020; ANTOINE, AMARAL, 2022)

Porém, esses encontros nem sempre acontecem em razão dos turnos e dos diferentes horários de trabalho dos participantes, que fazem com que nem sempre consigam encontrar conhecidos.

Sobre a primeira impressão dos estudantes a respeito da instituição e adaptação ao ensino apresentado pela escola, os estudantes afirmam o seguinte:

Margarida: Eu acho que eu ia na escola duas... três vezes por semana... duas vezes por semana. Eu só ia na aula de português, era isso que eu tava querendo, porque eu já tinha o ensino médio. Eu sei que o CIEJA é a educação de jovens e adultos, né? Mas o que que eu tava precisando era só o português, porque eu já fiz essas matérias e não preciso mais. Era só o português que eu tava querendo. (Entrevista realizada em 2021)

Giovana: Então, foi tranquilo, porque, eu sabia que era uma escola pra mim aprender português, aí eu começando a ir para a escola todos os dias, eu aprendi bastante história e é importante saber do Brasil[...] os imigrantes que vêm para aprender português eles vem pra aprender português[...] quando você vem pra aprender uma língua, quando

outra pessoa vem pra aprender outras coisas, é ruim, mas se eu conseguir aprender [...] (Entrevista realizada em 2022)

Na fala de Giovana e Margarida notamos que as alunas entendem o CIEJA Perus como uma instituição que não é voltada para imigrantes e que por isso apresenta diversos conteúdos escolares que nem sempre são do interesse delas, pois já ultrapassaram essa etapa escolar. Mas em todo momento destacam a importância do espaço enquanto possibilidade de aprendizagem da língua portuguesa.

Por essa razão, elas têm percepções diferentes a respeito das aulas regulares propostas pela escola. Giovana assiste algumas aulas, especialmente relacionadas a história, geografia e cultura brasileiras, mesmo que seu foco maior esteja no aprendizado da língua portuguesa.

Giovana em sua fala é consciente que aprender a língua portuguesa é essencial para sua integração ao Brasil, mas acredita que saber mais sobre a cultura do Brasil é relevante nesse processo. Já Margarida, apesar de frequentar somente as aulas de língua portuguesa, destaca a importância de saber mais sobre a cultura do país

Margarida: O CIEJA, com as aulas que eu tinha com a professora Daniela, me ajudou. E o CIEJA me ajudou também a conhecer um pouquinho da cultura do Brasil, porque na época que eu estava no CIEJA, chegou a pandemia, não tinha aula. (Entrevista realizada em 2021)

Bianca quando questionada sobre esse tema destaca que assiste as aulas de outras disciplinas por outros motivos ainda: primeiro porque acredita que sempre vai aprender vocabulário novo, para lembrar conteúdos que já aprendeu no Haiti ou apenas por gostar das aulas.

Bianca: Sim. Ela me ajuda porque cada vez que eu venho aqui eu encontro uma palavra diferente, se eu achei uma palavra que eu não entendo, eu pergunto e eles me explicam o que significa [...] é, eu gosto muito de matemática, como eu nunca encontrei um biólogo aqui e eu gosto experimentar [...] e também eu gosto do curso de música e tem um professor que fez música e eu gostei bastante daqui. (Entrevista realizada em 2021)

Da mesma maneira, Giovana explica que as aulas de língua portuguesa não eram organizadas especialmente para as necessidades dos imigrantes, o que muitas vezes dificultou o aprendizado da língua para ela.

Quando questionados sobre o ensino de língua portuguesa oferecido pela escola, que a princípio, aparece como o motivo principal da frequência no CIEJA Perus, os pesquisados, eles afirmam:

Giovana: Sim, porque para fala uma nova língua, precisa de ir a escola deveria ser o primeiro lugar para os imigrantes, e ter somente o português, não somente o português pra ensinar os imigrantes a escrever, tem curso de Brasileiro que já falam português, mas que precisa falar do jeito formal, pra explicar os assuntos, as regras, sobre os verbos, os Haitianos que ficam aqui, precisam aprender a falar, ouvir, não tem condição ainda de aprender isso (Entrevista realizada em 2022)

Nessa fala, podemos perceber que o Ensino proposto não é voltado especificamente para os imigrantes, pois foca no aprendizado da língua para os nativos, como foco na gramática, interpretação e ortografia. Segundo a entrevistada a necessidade dos imigrantes está mais voltada para a comunicação, visto que eles chegam no país sem domínio nenhum da língua.

Embora os entrevistados percebam o empenho dos docentes em auxiliar os estudantes imigrantes no aprendizado, eles percebem as aulas como não sendo suficientes para as necessidades reais dos imigrantes.

Giovana: [...] como eu disse no primeiro, no começo, o governador do Brasil não está preparado para receber os imigrantes, aí quando você ia na escola, os professores faziam tudo pra conseguir te ajudar, mesmo eles fazendo tudo pra conseguir ajudar os imigrantes[...] porque eles não conseguir ajudar os imigrantes a falar, porque ainda não, porque é muito difícil, mas eles tentam fazer tudo com o coração, mesmo sendo difícil (Entrevista realizada em 2022).

Outra questão latente que dificulta a frequência dos entrevistados em mais aulas ou mais vezes na semana, se relaciona a rotina de trabalho e a importância da subsistência.

Margarida: Mas eu sempre fiz o que eu podia, porque eu trabalhava na Vila Carrão na época. Eu saía do meu trabalho 5 e meia, eu fazia todo o possível pra chegar na escola. (Entrevista realizada em 2021)

Giovana: Sim, porque para fala uma nova língua, precisa de [...] a escola deveria ser o primeiro lugar para os imigrantes, e ter somente o português, não somente o português pra ensinar os imigrantes a escrever, tem curso de Brasileiro que já falam português, mas que precisa falar do jeito formal, pra explicar os assuntos, as regras, sobre os verbos, os Haitianos que ficam aqui, precisam aprender a falar, ouvir, não tem condição ainda, isso ainda [...] mas isso é um problema que vem lá de cima [...] ainda tem uma pessoa que conseguir (Entrevista realizada em 2021)

Pesquisadora: E você vem aqui bastante ou não?

Bianca: Sim. Agora em que eu encontrei um trabalho, como eu saio 9:50, 10:00 (da noite), de manhã eu não consigo ir cedo, por isso que eu vem pouco na escola. (Entrevista realizada em 2021)

A realidade vivenciada pelos imigrantes evidencia um descompasso entre sua trajetória de vida e a trajetória acadêmica, pois o CIEJA ao mesmo tempo em que se apresenta como oportunidade de aprendizagem e de apropriação dos direitos sociais, políticos e civis, tendo em vista o fato do Brasil admitir a entrada dos imigrantes, atribuindo-lhes o acesso aos direitos que lhes garantam o exercício da cidadania, os atores sociais imigrantes que estão na condição de alunos agem na mesma perspectiva que os alunos regulares da escola (ANTOINE, AMARAL, 2022)

Além do aprendizado da língua portuguesa, Margarida, Bianca e Marcos encaram o CIEJA Perus como um possível caminho para obtenção do diploma de Ensino Superior ou curso técnico. Como já dito anteriormente, a obtenção de um diploma universitário internacional é considerado pelos haitianos como uma forma de ascensão social no país de destino, uma forma de conseguir melhores oportunidades de emprego e de status dentro da comunidade haitiana, sendo reconhecido como um capital cultural importante (SCHMIDT, VOLKMER, 2016; CADIN, NANICA, 2019, OLIVEIRA, 2020, JOINT, 2008; TROITINHO, 2019; ANTOINE, AMARAL, 2022).

Pesquisadora: Então essa escola te ajuda a ver que você pode fazer outras coisas?

Bianca: É, ela ajuda, porque como ele ajuda? Se eu estou lá na escola e ela me ajuda e depois se eu quiser ir pra outra escola, como eu já sei mais aqui na escola, eu consigo aprender melhor. E depois na outra escola o ensino médio, não sei, você consegue pensar em ir a uma universidade, aprender um curso [...] sim, eu vou tentar, se eu não consigo fazer enfermagem eu vou aprender farmácia (Entrevista realizada em 2021)

Margarida: Se der certo (*o emprego e a escola*), aí eu vou fazer um curso, eu vou fazer, eu vou pagar a minha faculdade... mas eu não sei. Eu não sei se eu vou fazer um curso técnico ou fazer faculdade de enfermagem. Eu não sei, mas... eu acho que eu vou fazer um curso técnico. É mais curto, é de 2 anos. A faculdade são 4 anos. Eu vou fazer aos poucos e estudar pra chegar aonde eu quero. (Entrevista realizada em 2021).

Marcos: Depois que termina CIEJA. quer fazer faculdade.

Pesquisadora: Faculdade do quê?

Marcos: Faculdade de matemática. Quer ser professor. (Entrevista realizada em 2021)

Giovana: Então, eu quero estudar um pouquinho mais aqui no Brasil, quero estudar, eu nunca vou parar de estudar, eu gosto de estudar, eu vou na CIEJA por causa da língua, né? [...]. Mas sinto vontade de aprender alguma coisa, semelhante ou aliado à engenharia.

Pesquisadora: Você gostaria de validar o seu diploma aqui no Brasil? Ainda não, essas coisas são mais pro futuro, só eu vou tentar arrumar os documentos, aqui as coisas no Brasil são diferentes de lá, cada país tem seu jeito. (Entrevista realizada em 2022)

Margarida, mesmo já tendo iniciado um curso superior em seu país de origem, ela acaba por reorganizar sua trajetória acadêmica, pensando em realizar um curso técnico em nível médio que a permitiria trabalhar para depois realizar enfermagem.

Giovana, enquanto a única dos entrevistados que já possui ensino superior, não foca tanto na temática do diploma. Apesar de ter vontade de ter seu diploma validado no Brasil ou fazer faculdade de engenharia, seu maior objetivo é ser fluente na língua e ter mais estabilidade no país.

Em sua fala, é possível perceber que ela não percebe mais seu diploma universitário como uma forma de ascensão social ou de garantia. Agora busca alternativas de sobrevivência que não passem pela escola ou formação acadêmica, como se vê nessa fala:

Giovana: No futuro, não tem muitas coisas, eu sou uma pessoa que não gosta de ficar dentro de uma caixa, aí meu futuro é fazer evangelização, tipo evangelizar, porque eu já tenho missão pra evangelizar, sair do Brasil pra evangelizar, e também eu sou uma pessoa empreendedora, aí eu vou continuar a vender de outra maneira, de outra forma, novo [...] (Entrevista realizada em 2022)

Mesmo que Bianca, Marcos e Margarida afirmem que o CIEJA é uma forma de ascender socialmente, em razão da maior qualificação profissional possibilitada pelo

estudo, é preciso estar atentos para a realidade da qualificação educacional no Brasil. Segundo Martins e Oliveira (2017) muitos brasileiros não conseguem colocações no mercado de trabalho que correspondam a sua formação. Esse fenômeno ocorre em todo o mundo e nos mostra que qualificação profissional não garante inserção no mercado de trabalho atual.

Giovana, visualiza a vivência no CIEJA diferente dos demais. Para os outros entrevistados, a escola é visualizada como mecanismo de transformação. Já para Giovana, a escola apenas se apresenta como uma forma de se tentar aprender a língua portuguesa, não conseguindo garantir mais do que isso.

Giovana: Eles ajudam, eles não conseguem ajudar na língua, mas as outras coisas eles ajudam com tudo que eles tem, mas pra falar, eles ainda não conseguem fazer os haitiano, ainda tem muito trabalho, muito trabalho de verdade, porque uma pessoa que não sabe dizer "Bom dia" "Boa Tarde" "Como você está?" [...] precisa aprender sobre o Brasil. (Entrevista realizada em 2022)

Pesquisadora: Você acha que fazer faculdade não garante que você vai ter um futuro seguro?

Giovana: Não, é só vendendo que vai segurar seu futuro

Pesquisadora: Deixa eu ver se eu entendi, saber vender, não só coisas, mas a si mesmo?

Giovana: Sim, se você sabe vender um pensamento, você sabe?

Vender não, é uma palavra [...] sabe vender um pensamento, sabe vender um assunto, a sua própria vida mesmo, você pode fazer faculdade, mas se você não sabe vender você, você não vai conseguir um emprego de 20 mil reais, porque, tem que saber vender, o que vai ficar pior pras pessoas agora, é não saber vender, vender não é somente vender café, roupa, vender um livro, vender um pensamento, tudo disso, tem importância, você não sabe vender sua vida, pensamento, seu futuro vai ser difícil, estudar é bom no papel (Entrevista realizada em 2022).

Podemos ver que a educação não dá conta sozinha de resolver os problemas sociais vivenciados nem pelos haitianos e nem pelas outras pessoas, porque a educação é um elemento do complexo rol das necessidades humanas. Especialmente dentro da sociedade neoliberal e globalizada, estudar não apresenta as mesmas garantias de algumas décadas atrás (ABÍLIO, 2020).

A educação constitui algo inerente à vida humana, portanto, em uma perspectiva histórica ela é concebida como mecanismo de transformação e mudança da sociedade, sendo, desta maneira, responsável pela plena formação humana para a vida. Contudo, sabemos que a educação por si só é insuficiente para realizar a transformação necessária na vida das pessoas que compõem a sociedade, a ponto

de poder transformá-la. Assim, a educação só poderá produzir o efeito de plenitude se for compreendida e produzida como um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 1987)

Giovana acredita no seu potencial a partir de uma visão neoliberal, que nos últimos anos tem sido difundida em especial pelo processo de “uberização” que passa a ideia de que toda a pessoa pode ser seu próprio patrão (ABÍLIO, 2020). Mesmo que exista a precarização do seu trabalho, a estudante trabalha informalmente desde que chegou ao Brasil e não parece ter perspectiva de um trabalho com alguma segurança social.

No mais precário trabalho da costureira em domicílio, da empregada doméstica, da revendedora, da dona de casa podemos encontrar elementos que hoje estão no cerne da flexibilização do trabalho. Com as revendedoras já podíamos observar como um trabalho que não tem a forma profissional do trabalho, que se apresenta entre o lazer, a sociabilidade entre mulheres, um meio para o consumo, adquire o caráter de trabalho amador. Essa ausência de formas está se espalhando para diversas ocupações, em um processo de informalização que traz consigo novos meios de precarização do trabalho (ABÍLIO, 2020, p.124).

Em razão das dificuldades advindas da imigração e da própria sociedade na atualidade, percebe-se que Giovana ressignifica sua trajetória de vida ao chegar ao Brasil. Esquecendo sua identidade enquanto haitiana engenheira e construindo uma nova como imigrante empreendedora e evangelista (HALL, 2006).

Bianca e Marcos também ressignificam sua trajetória de vida, com o nascimento de seus filhos, que passam a ser prioridade. Por essa razão, o aprendizado da língua portuguesa e a obtenção de um emprego melhor são tão importantes para eles.

Marcos: Não, agora eu tenho que cuidar da minha filha, agora tenho que trabalhar mais pra cuidar dela, eu não quero que ela sofra. Tem que comprar leite, tem que comprar... outra coisa pra misturar com leite, né? Tem que comprar roupa, né? Tem que comprar tudo. Tem que trabalhar mais pra cuidar dela. Tem que cuidar dela e cuidar da mãe dela, né, também. Tem que cuidar da minha mãe no Haiti (Entrevista realizada em 2021).

Bianca: Eu que vou pagar e também eu aprendo pra ajudar minha filha e também eu tenho irmãos no Haiti, eu quero ajudar eles também, por isso que eu quero encontrar um trabalho que é melhor pra mim, como a limpeza é muito difícil, é muito, muito, muito complicado, eu fico e depois

que eu conseguir encontrar outra coisa, eu deixo (Entrevista realizada em 2021)

Porém, mesmo que essa trajetória seja modificada, o auxílio à família haitiana e a manutenção dessa rede de contatos continua sendo parte das prioridades de todos os integrantes (HANDERSEN, 2015).

A respeito do futuro, os planos dos entrevistados se resumem a se estabelecer no país e poder trabalhar e viver com dignidade e ajudar suas famílias.

Bianca tem o sonho de ser enfermeira. Um fator interessante seu sonho, está na esperança de que sua filha seja enfermeira caso ela não o possa. Assim, mesmo que ela não consiga realizar seu sonho de ir para faculdade, ela quer que sua filha o faça.

Pesquisadora: Bianca, me fala uma coisa, o que que você quer pro futuro, pro seu futuro? O que você sonha?

Bianca: É, meu sonho é ser uma enfermeira. Mas se eu não puder, eu quero que Deus ajude minha filha pra ser enfermeira (Entrevista realizada em 2021)

Além disso, ela gostaria de ter uma casa no Brasil, viajar e um dia não ter que trabalhar mais, se aposentar. Porém, ela não tem certeza de que isso vá acontecer e conta com a Providência para realizar esse desejo

Bianca: Pra o resto da vida eu quero viver muito bem e também eu quero, quando eu chegar numa idade maior eu quero ficar na minha casa, sem trabalhar com ninguém, ficar com toda a família. [...] É, eu gostaria de ter uma casa própria e também eu gostaria de viajar. Eu gostaria de muita coisa, mas eu não sei, Deus vai me ajudar, mas eu gostaria de muita coisa.

Já Marcos, como já relatado, gostaria de continuar a estudar, fazer faculdade de matemática, sair de seu emprego e virar professor.

Quanto à Giovana, além de empreender e evangelizar, ela tem como sonho se casar, cuidar de sua família e ter um projeto social no Haiti.

Giovana: [...] eu vejo o meu futuro com a minha família, com o meu marido, é, ajudar minhas famílias lá no Haiti, e voltar lá porque eu tenho um grande projeto lá no meu país também, mas o meu futuro é um futuro cheio de coisas pra fazer, assim eu tenho muita boa intenção.[...] (o projeto) Tem a ver com evangelismo, mas é mais social. A gente tem que

fazer alguma coisa que pode mudar de verdade, ajudar essas pessoas a crescer. (Entrevista realizada em 2022)

Já Margarida tem seu futuro todo atrelado ao desejo de se formar como enfermeira.

Margarida: Eu planejei bastante... eu tenho um monte de história. Eu quero ter a minha própria casa, o meu próprio carro, ser uma enfermeira reconhecida, não é qualquer enfermeira, mas uma enfermeira reconhecida. E também eu quero fazer uma especialização depois do meu estudo, me especializar em pediatria, porque eu amo criança. Tenho bastantes sonhos. Eu não sei se eu vou conseguir realizar tudo, mas... (Entrevista realizada em 2021)

Considerando a realidade dos imigrantes entrevistados, o CIEJA Perus não se apresenta como um espaço efetivo de inserção no mundo do mercado de trabalho, assim como de realização de sonhos. Os haitianos percebem a importância da instituição e o trabalho fornecido por ela, especialmente no ensino de língua portuguesa, mas percebem também que ele não atende as necessidades desse público, visto não ser o público-alvo dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, os entrevistados percebem que o CIEJA pouco influencia na construção de sua trajetória educacional ou profissional no país de forma efetiva. Apesar de se apresentar como um espaço em que o direito ao acesso a educação gratuita é garantido, frequentar o CIEJA não garante acesso a emprego, a inserção social ou aprendizado fluente da língua portuguesa. Porém, ele garante a subsistência a partir do acesso as políticas públicas e sociais, algum aprendizado de língua portuguesa e um espaço de socialização com outros haitianos e fortalecimento da sua condição imigrante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa pesquisa, pretende-se discorrer a respeito da relação existente entre o CIEJA Perus e os alunos imigrantes e evidenciar o modo como os entrevistados percebem a contribuição desse espaço educativo em seu processo de construção identitária e na trajetória de suas vidas, mencionando os limites, possibilidades e obstáculos.

O objetivo desse estudo consistiu em identificar a trajetória de vida dos imigrantes atendidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus – CIEJA- SP de modo a perceber a contribuição da escola e do processo de imigração, em sua construção identitária.

A fim de atender aos objetivos propostos para a investigação, investigou-se os sujeitos atendidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus – CIEJA, seu perfil socioeconômico, educacional e profissional buscando contemplar a identidade construída por eles no processo de imigração e as contribuições da escola na construção da trajetória de vida desses imigrantes.

Diante da análise das narrativas dos alunos entrevistados por essa pesquisa, percebe-se que o processo migratório é tido como um imperativo para a cultura haitiana. Esse movimento pode ser motivado por vários fatores, incluindo busca por trabalho, oportunidades de estudo, porém ele depende da rede de contato que esses sujeitos têm em seu país e no Brasil, que auxilia na partida, chegada e na integração desses sujeitos. Além disso, migrar é uma experiência desafiadora e marcante para os migrantes, até muitas vezes traumáticas, na qual eles constantemente enfrentam barreiras linguísticas, culturais e sociais, além de xenofobia e racismo, na tentativa de se integrarem ao Brasil. No entanto, ele é percebido também como uma oportunidade para melhorar suas vidas e buscar novas oportunidades.

É preciso compreender que os imigrantes haitianos que chegam ao Brasil muitas vezes enfrentam desafios em relação à sua identidade. A migração pode levar a uma perda de identidade cultural, uma vez que os imigrantes podem se sentir desconectados de sua terra natal e de sua cultura de origem. Além disso, eles podem enfrentar dificuldades em se integrar na sociedade brasileira e em construir uma nova identidade cultural que inclua sua experiência como imigrantes.

A imigração pode afetar a identidade de uma pessoa de várias maneiras. Ao se mudar para um novo país, os imigrantes podem enfrentar uma crise de identidade, pois podem sentir-se desconectados de sua cultura de origem e, ao mesmo tempo,

ainda não se identificam plenamente com a cultura do novo país. Essa sensação de "não-pertencimento" pode ser agravada pela falta de acesso a serviços básicos, desafios de linguagem e estigma cultural.

No entanto, muitos deles encontram maneiras de preservar sua identidade cultural e manter conexões com sua cultura de origem, especialmente fortalecendo seu vínculo com outros membros da comunidade haitiana no Brasil

Ao mesmo tempo, a experiência de migração leva os imigrantes haitianos a desenvolver uma nova identidade que inclui sua experiência como imigrantes e a adaptação a um novo país e cultura. Essa nova identidade pode ser uma mistura de elementos da cultura haitiana e da cultura brasileira, bem como de suas próprias experiências pessoais e vivências como imigrantes.

Por essa razão, a migração é um fator marcante na construção da identidade dos imigrantes haitianos, que buscam encontrar maneiras de manter conexões com sua cultura de origem enquanto desenvolvem uma nova identidade que inclui sua experiência como imigrantes no Brasil. Por essa razão, é importante que a sociedade brasileira acolha e respeite essa diversidade cultural e ajude os imigrantes a se sentirem parte integrante da comunidade brasileira.

Outro fator que marca muito a construção da identidade e a trajetória da vida dos imigrantes entrevistados é a educação. Como já dito, a educação no Haiti enfrenta muitos desafios, incluindo pobreza, falta de infraestrutura adequada e recursos limitados. O acesso à educação é limitado e muitas crianças não frequentam a escola, especialmente nas áreas rurais do país. A taxa de alfabetização no Haiti é uma das mais baixas do mundo.

Além da evasão escolar, muitos alunos não conseguem concluir seus estudos devido a uma série de obstáculos, como a falta de transporte, a necessidade de trabalhar para ajudar suas famílias e a falta de recursos para pagar as despesas escolares. A formação de professores também é um grande desafio no Haiti. Muitos professores não têm formação adequada e têm salários baixos e enfrentam desafios financeiros, o que pode afetar negativamente sua motivação e desempenho.

Os imigrantes haitianos que chegam ao Brasil enfrentam desafios significativos na área da educação. Em sua chegada, os entrevistados tinham pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa, o que diminuiu a sua capacidade de se comunicar e se integrar na sociedade brasileira. Além disso, em razão do acesso à educação no Haiti não se apresentar como um direito garantido, fez com que eles

buscassem a educação de jovens e adultos (EJA) – especialmente porque os programas EJA são ministrados em português e são gratuitos – para aprender a língua ou para continuar seus estudos e conseguir um diploma universitário.

Mesmo que a instituição não tenha um programa específico de português para estrangeiros, o corpo docente e direção se esforçam para auxiliar os imigrantes a melhorar suas habilidades linguísticas em português e a se adaptarem à cultura local. Em todo tempo, os imigrantes percebem e valorizam esse esforço, porém eles apontam que as aulas não são suficientes para seu real aprendizado da língua e que seria necessário organizar aulas específica para estrangeiros.

Nessa perspectiva, O CIEJA Perus se apresenta, para os imigrantes, como um dos poucos espaços em que eles conseguem ter acesso a política pública no país e de alguma forma se integrarem. Os entrevistados percebem-no como uma oportunidade de melhorar suas habilidades linguísticas e assim se integrar na sociedade brasileira. Além disso, eles visualizam o acesso à educação gratuita como uma forma de sonhar com a construção de uma trajetória acadêmica, mesmo que não consigam explicar exatamente, de que maneira o CIEJA Perus pode auxiliá-los nesse percurso.

Com relação à trajetória profissional, pode-se perceber que os entrevistados, assim como outros imigrantes pelo mundo, enfrentam desafios na busca por emprego, especialmente os que têm maior formação. A dificuldade em encontrar empregos que correspondam às suas habilidades e experiências decorrem das barreiras linguísticas e culturais, bem como discriminação, que é mais forte para as mulheres. Além disso, os entrevistados chegaram ao Brasil sem um diploma reconhecido ou credenciais adequadas, o que imita ainda mais suas oportunidades de emprego.

Percebe-se que as entrevistadas enfrentam desafios semelhantes ao entrevistado, incluindo barreiras linguísticas e culturais, além da necessidade de encontrar emprego e se integrar na sociedade brasileira. Porém, elas enfrentam desafios adicionais relacionados ao gênero, incluindo a possibilidade de discriminação de gênero e violência de gênero.

Nos relatos é muito presente o enfrentamento de situações de xenofobia e racismo. Esses comportamentos discriminatórios são motivados por preconceitos e estereótipos negativos em relação aos haitianos e se manifestam de diversas maneiras, como a recusa de emprego, o tratamento diferenciado em relação a outros trabalhadores, ofensas verbais, olhares e outros.

Para combater a xenofobia e o racismo, é necessário o engajamento de toda a sociedade, incluindo os governos, organizações da sociedade civil e a mídia. A educação também é uma ferramenta importante para conscientizar as pessoas sobre a importância da diversidade e do respeito mútuo.

Enfim, a trajetória de vida de um imigrante pode ser complexa e única, influenciada por diversos fatores, como sua nacionalidade, cultura de origem, idade, educação, habilidades e interesses. Da mesma forma, a identidade de um imigrante é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo sua cultura de origem, sua experiência migratória, as comunidades com as quais interage e as expectativas que têm para si mesmos.

Nesse contexto, o CIEJA Perus ao oferecer um suporte para os imigrantes haitianos, ainda que insuficiente, ajuda-os a lidar com os desafios da adaptação em um novo país, na própria subsistência e a tentar superar as barreiras linguísticas e culturais e assim pensar no futuro.

Compreender a trajetória desses sujeitos e o processo de construção identitária pode ajudar a entender melhor a experiência de migrar e as possíveis dificuldades que cada sujeito pode enfrentar. Também pode ajudar a reconhecer suas habilidades e talentos, bem como as oportunidades de crescimento e desenvolvimento que podem estar disponíveis para eles em seu novo país.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? | 1. Estudos Avançados [online]. 2020, v. 34, n. 98 [Acessado 24 Abril 2023], pp. 111-126. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>>. Epub 08 Maio 2020. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Dados sobre Refúgio. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 11 maio 2022.

ADAM, J. M.; STENICO, J. A. de G.; PAES, M. P. S. Immigration au Brésil ces dernières années: analyse des politiques pour l'intégration au travail. In: MOUBARAKI, Mohamed El et al. (org.). **La santé mentale des jeunes**. Paris: Harmattan, 2017. p. 151-168. (Migrations Santé).

ALMEIDA, C. D. Migração e Trabalho: O relato dos Haitianos em São Paulo. **Missões: Revista Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 1, 2018.

ALVES, J. E. D. **As Políticas populacionais e o planejamento familiar na América Latina e no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2006.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, E. de O. François Duvalier e o bonapartidarismo haitiano. **Dimensões – Revista e História da Ufes**, v. 35, 31 dez. 2015. (América Latina independente: História, política, cultura e territórios, p. 391-415). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/issue/view/651/155>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ANDRADE, E. O. A primeira ocupação militar dos EUA no Haiti e as origens do totalitarismo haitiano. **Revista Eletrônica da Anphlac**, [S.L.], n. 20, p. 173-196, 27 jun. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.46752/anphlac.20.2016.2492>. Disponível em: <https://anphlac.emnuvens.com.br/anphlac/article/view/2492/2248>. Acesso em: 27 jun. 2022.

ANTOINE, D.; AMARAL, W. R. do. Migrantes haitianos na educação de jovens e adultos no Brasil. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e44846, 2022. DOI: 10.26512/lc28202244846. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/44846>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ARAUJO, A. A. de A. Família, capital social e migração: a diáspora haitiana. **Idéias**, Campinas, v.11, p. 1-20, 2020.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**: UFMG, v. 1, n 0, p. 5-19, ago. 2007.

ASSIS, G. DE O.; KOSMINSKY, E. V.. Gênero e migrações contemporâneas. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, n. 3, p. 695–697, set. 2007.

ATOURISTE, A. L'Enseignement Supérieur En Haïti: Une Evaluation Post - Sismique/Perspectives de Reconstruction et de Réforme." *Journal of Haitian Studies*, vol. 18, no. 1, 2012, pp. 151–62. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/41715456>. Accessed 1 May 2023.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População** [S.l.], v. 34, n. 1, p. 119-143., 2017. Disponível em: <https://rebepe.emnuvens.com.br/revista/article/view/887>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BANACU, S. *et al.* MISSÃO PAZ: uma discussão sobre a inclusão social e o migrante. **Eniac Pesquisa**, Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 123-142, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6126491.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. DA; SOUZA, J. C. L. DE. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 5 nov. 2020.

BARBOSA, L. S. O homem haitiano enquanto imigrante: experiências de vida no sul do Brasil. *In*: FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. p. 1-9. Disponível em: http://www.fg2013.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373322135_ARQUIVO_CopiadeArtigo-Imigracao-genero-.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1995.

BATANERO, J. M. F. Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 39. p. 1-10, 2006.

BAUMAN, Z. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BBC. Haiti: com quase 20 governos em 35 anos, país tem sucessão incerta após assassinato de presidente. com quase 20 governos em 35 anos, país tem sucessão incerta após assassinato de presidente. **BBC**, 07 jul. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57756881>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BECK, U. **O que é Globalização? Equívocos do globalismo**: respostas à globalização. Tradução de André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BESSEN, D. C. O Haiti nos tempos de cólera: A segurança humana e o papel das organizações não governamentais nas tragédias haitianas. **Cadernos de Relações Internacionais**, v. 9, p. 51-67, 2014.

BERAS, C. A Revolução Francesa de 1848: o desenvolvimento do capitalismo e as cartas de parís de Sebastião Ribeiro de Almeida. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul Seção**, Porto Alegre, v. 154, n. -, p. 47-75, jul. 2018. Semestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistaihrgs/article/view/82037>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BLATYTA, D. F. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (org). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008. p. 89-116.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORN, C.. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, n. 5, p. 240–265, jan. 2001.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, P et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747p.

BOURDIEU, P. **Les structures sociales de l'économie**. Paris, Seuil. 2000

BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], n. 26, jun. 2006. ISSN 1678-9873. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/8106/5723>>.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65-69.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers**. Les Editions de Minuit, 1985. [1964].

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

BRASIL, D. R.; GODINHO, A. P. de P. Uma Leitura do Contexto Histórico das Políticas Migratórias Brasileiras e das Disposições Preliminares da Nova Lei de Migração. **Revista PPGD**, v. 30, n. 2, p. 59-78, jul./dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a criação dos Institutos Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Política Nacional de Defesa (PND) e Estratégia Nacional de Defesa (END)**. Brasília: 2012.

BRAUM, P.; DALMASO, F.; NEIBURG, F. **Gender issues**: Relations between men and women in the low income districts of Port-au-Prince. Viva Rio NuCEC/UFRJ, 2014.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: H. W. Abramo & P. P. M. Branco (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional (pp. 175-214). São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005.

BRODWIN, P. Pentecostalism in Translation: Religion and the Production of Community in the Haitian Diaspora. **American Ethnologist**, vol. 30, no. 1, 2003, pp. 85–101. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/3805210>. Accessed 14 Apr. 2023.

CARDIN, E. G.; MANICA, C. A. Identidades e fronteiras étnicas no processo de inserção dos migrantes haitianos no município de Cascavel/PR. **Revista Videre**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 12-37, 2019. Doi: 10.30612/videre.v11i21.9100. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/9100>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CARVALHO, J. A. M. de; BRITO, F. A demografia brasileira e o declínio da fecundidade no Brasil: contribuições, equívocos e silêncios. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 351-369, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-30982005000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/spzxsNkgnmMrR3m98gLG77p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CASIMIR, J. O Haiti e suas elites: o interminável diálogo de surdos. **Universitas: Relações Internacionais**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 1-22, 21 dez. 2012. Centro de Ensino Unificado de Brasília. Doi: <http://dx.doi.org/10.5102/uri.v10i2.2071>. Disponível em: <https://publicacoes.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/download/2071/1760>. Acesso em: 30 maio 2022.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038>. Acesso em: 03 jul. 2021.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, R. de A. **Rádio e TV CIEJA Perus I: inclusão e cidadania como prática pedagógica em educomunicação**. 2018. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; ARAUJO, D., TONHATI, T., A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro. Relatório Anual 2017. **Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2017.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, W. F. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. **Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA) - PERUS. **Projeto Pedagógico**. São Paulo, 2020

CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARLES, W. **En Haïti le loisir est un luxe....** 2021. Disponível em: <https://imediaayiti.com/2021/10/19/en-haiti-le-loisir-est-un-luxe/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONWAY, F. Pentecostalism in Haiti: Healing and Hierarchy. In Perspectives on Pentecostalism: **Case Studies from the Caribbean and Latin America**. Stephen D. Glazier, ed. Pp. 7-26. Washington, DC: University Press of America, 1980

CORTEN, A. Pentecôtisme, baptême et système politique en Haïti. **Histoire, Monde et Cultures religieuses**, v. 1, n. 29, p. 119-132, 2014.

COSTA, L. R.; SOUZA, J. E. M. de; BARROS, L. C. dos A. Um histórico da política migratória brasileira a partir de seus marcos legais (1808-2019). **Revista Geopantanal**, Corumbá, v. 14, n. 27, p. 167-184, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/9733>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

DA SILVA, S. A. (2017). Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 99-117, 23 ago. 2017. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0009>. 17. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0009>. Acesso em: 21 mar. 2022

DAMINAI, A. **População e geografia**. São Paulo: Contexto, 1998.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2461/2418>. Acesso em: 17 fev. 2020.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622015723758>.

DIAMOND, J. **Colapso**: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso. São Paulo: Record, 2006.

DREHER, S. **Neoliberalism and migration**: an inquiry in to the politics of globalization. Hamburg: LIT Verlag, 2007.

DUTRA, C. F. *et al.* A EXTINÇÃO DO CONTRATO DE TRABALHO DOS HAITIANOS E A CRISE BRASILEIRA: aportes no direito da antidiscriminação. **Revista Signos**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 86-103, 23 dez. 2016a. Editora Univates. <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v37i2a2016.1096>. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1096>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DUTRA, C. F. **Além do Haiti**: uma análise da imigração haitiana para o Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016b.

DUTRA, D. Mulheres Migrantes Trabalhadoras: a segregação no mercado de trabalho. **Inter. Mob. Humana**, Brasília, Ano XXI, n. 40, p. 177-193, jan/jun. 2013, ISSN 1980-8585. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/370/329>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 2 v.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENTRENA-DURAN, F.; RODRIGUEZ-PUERTAS, R. Procesos De Construcción De La Identidad En JJvenes Universitarios Espaoles Migrados En El Extranjero (Processes of Identity Construction in Spanish University Students Migrated Abroad). **Ssrn Electronic Journal**, [S.L.], p. 64-79, fev. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2908482>. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2908482. Acesso em: 28 abr. 2021.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A.. (Orgs). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FARIA, V. E. P. de. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Doi: 10.11606/D.48.2014.tde-10112014-143819.

FAUSTINO, D. M; OLIVEIRA, L. M de. Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, vol. 29, núm. 63, 2021, Setembro-Dezembro, pp. 193-210 Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios

FAZITO, D ; SOARES, W . Capital social, análise de redes e os mecanismos intermediários do sistema migratório Brasil/EUA. **Geografias** (UFMG) , v. 26, p. 27-41, 2010.

FERNADES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da “raça branca”. São Paulo, SP: Globo, 1964. v. I.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973.

FIALHO, C. M.C.; BUSICO, F. O Haiti é aqui... em Perus!: a integração de diferentes povos por meio da festa. *In*: Em contato: comunidades, cultura e engajamento, 1., 2019, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Sem Editora, 2019. p. 28-34. Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br/uploads/porta/avulso/arquivos/em-contato-pt-finalrev3-compressed-compressed-06-03-2020-13-25.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

FIGUEREDO, L. O.; ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 77, 15 maio 2017. Universidade Estadual de Maringa. <http://dx.doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i1.31426>. Acesso em: 03 set 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREITAS S. G. R.; DE FREITAS M. K. N.; BRASIL de A. R. C.; ALVES E SOUZA, A. M. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361453972028>. Acesso em 21 jan. 2022.

FREITAS, V. R. A. de; SANTOS, S. dos. Cieja Perus I e a interação cultural entre brasileiros e haitianos na perspectiva da inclusão. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 7, p. 551-558, mar. 2020. Semestral. Relato de Experiência.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 18, n. 67, p. 389-410, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362010000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLO, S; MORAES, J. D. de. Anarquismo e Educação. *In*: BASTOS, M. H. C; STEPHANOU, M. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – v. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.87-99.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GENTILI, P. **Qual Educação para qual Cidadania?** Reflexões sobre a formação de um Sujeito democrático. Porto Alegre: UFRGS; SMED/POA, 2000.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, C. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GIOPPO, C. Eugenia: a higiene como estratégia de segregação. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 12, p. 167-180, dez. 1996. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.167>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rgvGSgcssyWZnf4zbCnHkSN/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GOMES, R. A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo M.C.S., **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes; 1994.

GORENDER, J. O épico e o trágico na história do Haiti. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 295-302, abr. 2004.

GORENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 11, n. 29, p. 311-361, abr. 1997. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141997000100017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8TW9fXgDfpK3n37KyjDnpQb/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GUIBERNAU, M. **Nacionalismos: O Estado nacional e o nacionalismo no século. XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GUTIERREZ, G. L. Lazer e pobreza: aspectos de uma falsa questão. **Conexões**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 29, 2007. DOI: 10.20396/conex.v1i1.8638010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638010>. Acesso em: 14 abr. 2023.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid, Taurus, 1988. v. II.

HADDAD, S. **Novos Caminhos em educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANDERSON, J. D. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 43, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000100003>. Acesso em 19 jul. 2022.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HAZAN, M, NOVELL, R; ZANUZO, C. Aspirations, attentes et réalités de la jeunesse dans un État fragile: le cas haïtien. **Aspirations, attentes et réalités de la jeunesse dans un État fragile: le cas haïtien**. Agence française de développement, pp. 1-36, 2018

HERMANN, N. Ética. In: COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA – ANPED (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 18-23. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

HIRATA, H. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, H.; MARUANI, M. (orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003.

HOETINK, H. **Santo Domingo y el Caribe**: Ensayos sobre Historia y Sociedad, Santo Domingo, República Dominicana: Fundación Cultural Dominicana, 1994.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil / Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL): IPEA, 2015

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **World Migration Report 2020**. Genebra: 2019, chapter 1 Report overview: providing perspective on migration and mobility in increasingly uncertain times, 2019. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020->. Acesso em: 28 jul. 2020.

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. Tradução de Afonso Teixeira Filho. São Paulo. Boitempo, 2010.

JAROCHINSKI-SILVA, J. C.; BAENINGER, R. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S.L.], v. 29, n. 63, p. 123-139, set. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880006308>.

JIMENEZ-RAMIREZ, M. La «juventud inmigrante» en España: Complejidad de una categoría discursiva a debate. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 363-391, Jan. 2010. Available from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 Ago. 2020.

JOINT, L. A. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 181-191, ago. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072008000200013>.

JOVELIN, E. Les jeunes issus de l'immigration confrontés à la discrimination. **Hommes & Migrations**, [S.L.], n. 1292, p. 104-113, 1 jul. 2011. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/hommesmigrations.975>.

JUBILUT, L. L.; LOPES, R. de O.; SILVA, J. de A. G. O acesso ao direito ao trabalho para refugiados no Brasil. In: ANNONI, Danielle (coord.). **DIREITO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS E O BRASIL**. Curitiba: Gedai/Ufpr, 2018. p. 129-159. Disponível em: http://www.gedai.com.br/wp-content/uploads/2018/08/livro_Direito-Internacional-dos-Refugiados_FIINAL.compressed.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

KOHATSU, L. N.; RAMOS, M. da . P.; RAMOS, N. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 24, p. 1-9, 2020. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213834>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MRJCDFcLGqrjvV9N6GHdGhn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2020.

KUYU, C. Parenté et famille en Haïti : les héritages africains. **Africultures**, [S.L.], v. 58, n. 1, p. 161, 2004. CAIRN. Doi : <http://dx.doi.org/10.3917/afcul.058.0161>.

LACASSE, J. R.; LEO, J. Serotonin and depression: a disconnect between the advertisements and the scientific literature. **Plos Medicine**, San Francisco, v. 2, n. 12, p. e392, Dec. 2005. Open access. Disponível em: <http://www.plosmedicine.org>. Acesso em: 15 mar. 2006.

LEÃO, L. H. da C.; MURARO, A. P.; PALOS, C. C.; MARTINS, M. A. C.; BORGES, F. T. Migração internacional, saúde e trabalho: uma análise sobre os haitianos em mato grosso, brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 33, n. 7, p. 1-7, 2017. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00181816>.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-20702005000200003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/3p3mXn5TfgkkGSnW/sXZ3zxr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2020.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares de parentesco**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

LIMA, J. B. B. *et al.* **Refúgio no Brasil**: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014). Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170829_Refugio_no_Brasil.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

LOUIDOR, W. E. Uma história paradoxal. In: SANTIAGO, A. *et al.* **Haiti por si**: a reconquista da independência roubada. Fortaleza: ADITAL, 2013.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (org.). **Karl Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARCÍLIO, M. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARGULIS, M; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. Disponível em: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf. Acesso em: 09 set 2020.

MARINUCCI, R. Feminização das migrações? **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 15, n. 29, 2007. Disponível em: https://www.csem.org.br/wp-content/uploads/2018/08/feminizacao_das_migracoes_roberto_marinucci2007.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

MARTIN, D.; GOLDBERG, A.; SILVEIRA, C. Imigração, refúgio e saúde: perspectivas de análise sociocultural. **Saúde e Sociedade**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 26-36, jan. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018170870>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/BTJsmc9wYXWmCKRBkp5LgPc/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MARTINE, G. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 3-22, set. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392005000300001>.

MARTINS, D. C. G. **Haiti no contexto regional e geopolítico**: uma abordagem sobre os desafios para a (re)construção do estado nacional e a minustah (2017). 2019. 153f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5063/CORTEZ%2c%20D.G.M.%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MORAES, I. A. de; ANDRADE, C. A. A. de; MATTOS, B. R. B. A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios. **Conjuntura Austral**, [S.L.], v. 4, n. 20, p. 95, 1 nov. 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doi: <http://dx.doi.org/10.22456/2178-8839.35798>.

MOREAU K. La situation institutionnelle de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti, **Haïti Perspectives**, vol. 2 • no 1 , Port-au-Prince. 2013

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MOYA, J. Migration and the historical formation of Latin America in a global perspective. **Sociologias**, [S.L.], v. 20, n. 49, p. 24-68, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-02004902>.

N'ZENGOU-TAYO, M. J. 'Fanm Se Poto Mitàn: haitian woman, the pillar of society. **Feminist Review**, [S.L.], v. 59, n. 1, p. 118-142, jun. 1998. SAGE Publications. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/014177898339497>.

NASCIMENTO, S.; THOMAZ, O. R. **Da crise às ruínas**: Impacto do terremoto sobre o ensino superior no Haiti. Brasília: Ministério da Educação/Capes, 2010.

OIM. **Organização Mundial para migrações**. Disponível em: <https://haiti.iom.int/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. C. de. Uma questão de identidade! Migrações e pertencimento na dinâmica do mundo globalizado. **Revista Usp**, [S.L.], n. 114, p. 91, 16 set. 2017. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i114p91-108>.

OLIVEIRA, A. T. R. A transição na legislação migratória: o período 1980-2019. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

OLIVEIRA, M. de; KULAITIS, F. Habitus imigrante e capital de mobilidade: a teoria de Pierre Bourdieu aplicada aos estudos migratórios. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 15–47, 2017. DOI: 10.5433/2176-6665.2017v22n1p15. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/29616>.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-15, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.13655.004>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 jun. 2022.

ORTIZ, F. Limite de entrada no Brasil é para proteção dos haitianos, afirma governo. **Opera Mundi**, 29 jan. 2012. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/19494/limite-de-entrada-no-brasil-e-para-protecao-dos-haitianos-afirma-governo>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PADILLA, B.; ORTIZ, A. Construção das identidades de jovens de origem imigrante em Europa: resultados dum projeto europeu. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S.L.], v. 22, n. 42, p. 133-158, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-85852014000100009>.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed, São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, J; DANTAS, A. C. de L. Apprentissages dans la lutte sociale: le cas du Forum EJA au Brésil. **Revue Education Permanente**, França, vol. 199, série 2014/2. 2014

PASSOS, J. C. . As Desigualdades Educacionais, a População Negra e Educação de Jovens e Adultos. Em M. H. L. Lafin. **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho** (pp.103-160). Editora Unijuí. 2002

PÉAN, L. R.J. **Haïti: économie politique de la corruption: L'ensauvagement macoute et ses conséquences (1957-1990)**. Paris: Maisonneuve & Larose, 2007.

PEDROSO, A. J.; MONACE, J. K. Liens entre Brésil et Haïti: Stratégies de Reproduction des Familles. **Réseaux Socio-Économiques et Voye Kòb**, Dados [online], v. 65, n. 2, 2022. Available from: <https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.2.262>. Accessed: 19 Mar 2023.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 6, p. 15-24, maio/dez. 1997.

PERROT, M. **As mulheres e os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINTO, Simone Rodrigues. Haiti: aspectos socio-históricos internos e emigração. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre As Américas**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 364-387, 12 jun. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n3.2019.24646>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E DE JOVENS ADULTOS DE PERUS. **Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá. São Paulo, SP. 2020. 34 p.

REDIN, G. **Direito de imigrar**: direitos humanos e espaço público. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

REIS, M. C. dos. **EJA**: o lugar da escola na vida dos jovens. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESSTEL, C. C. F. P. **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. (Coleção PROPG Digital-UNESP). ISBN 9788579836749. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138590>. Acesso em: 15 jun 2020.

REY, T. Catholic Pentecostalism in Haiti: Spirit, Politics, and Gender. *Pneuma* 32, 1, 80-106, Available <https://doi.org/10.1163/027209610X12628362887677> Accessed 14 April 2023]

ROSA, R. M. A. Construção da Desigualdade no Haiti: experiências históricas e situações atuais. **Revista Universitas Relações Internacionais**, Brasília: v. 04, p. 5-30, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/relacoesinternacionais/article/view/160/297>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ROSIER, J. S. **A busca do desenvolvimento no Haiti**: uma perspectiva histórica. 2014. 143f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os programas brasil alfabetizado e fazendo escola. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 29, p. 29-45, 2007. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602007000100004>.

SAINTÉ, G.; LÄMMLE, L. Soberania territorial em disputa: o caso da intervenção da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti e seus impactos no território. **GEOUSP Espaço e Tempo**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. e-181541, 2021. Doi: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2021.181541. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/181541>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

SANTANA, N. M. C.; DOS SANTOS, R. A. Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX. **Rev. Estud. Soc.**, Bogotá, n. 58, p. 28-38, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2016000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2022.

SANTOS, A. de F. **Projetos de vida e juventudes**: trajetórias contemporâneas de jovens quilombolas. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, E. E. de O.; HANASHIRO, D. M. M. Acculturation and employment dynamics in a Brazilian NGO aimed at Haitian refugees' social integration. **Cadernos Ebape.Br**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 353-364, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200020>.

SANTOS, P.; CADEMATORI, D. Aplicabilidade da Convenção 111 da OIT como forma de combate à discriminação no ambiente de trabalho nas decisões do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região. *In*: CONPEDI-UFPB, 2014, **Anais [...]**. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=1a8f6c02ab62ed32>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SANTOS, S.; CECCHETTI, E. Imigrantes haitianos no Brasil: entre processos de (des)(re)territorialização e exclusão social. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 3, n. 4, p. 61-72, 2016. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/2386-4540/article/view/reb2016346172/18912>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2011.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SCHILLER, G. N. Laços de Sangue e fundamentos raciais do Estado-Nação transnacional. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 46, jun. 1997.

SCHMIDT, A. K. I.; VOLKMER, M. S. **O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública em Arroio do Meio**. Rio Grande do Sul: UNISC, 2016.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 960, 14 out. 2020. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Doi: <http://dx.doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>.

SCHREIBER, M. Haitianos graduados têm mais dificuldade para se empregar que outros imigrantes, diz FGV. **BBC**, 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151130_haitianos_imigrantes_ms_rm. Acesso em: 25 jan. 2022.

SCHUCHMANN, A. Z.; SCHNORRENBURGER, B. L.; CHIQUETTI, M. E.; GAIKI, R. S.; RAIMANN, B. W.; MAEYAMA, M. A. Isolamento social vertical X Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de Covid-19. **Brazilian Journal Of Health Review**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 3.556-3.576, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.34119/bjhrv3n2-185>.

SEITENFUS, R. **Haiti: a soberania dos ditadores**. Porto Alegre: Solivros, 1994.

SENNETT, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. 8. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

SILVA, G. O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SIFUENTES-RODRÍGUEZ, E.; PALACIOS-REYES, D. COVID-19: the outbreak caused by a new coronavirus. **Boletín Médico del Hospital Infantil de México**, [S.L.], v. 77, n. 2, p. 47-53, 30 mar. 2020. Publicidad Permanyer, SLU. <http://dx.doi.org/10.24875/bmhim.20000039>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32226003/#:~:text=At%20present%2C%20the%20third%20epidemic,severe%20respiratory%20infections%20in%20humans>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SILVA, R. de C. da C.; PIERRO, M. C. di. OS impactos da Covid-19 nos direitos educativos de migrantes e refugiados adultos – notas de pesquisa. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 38, p. 1-15, 2022. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834185>.

SILVA-FERREIRA, A. V. **Imigração e saúde mental**: Narrativas de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC, Brasil, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198992>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOUZA, T. F. de. **Os fundamentos político-pedagógicos dos centros exclusivos de educação de jovens e adultos no município de São Paulo**. 2021. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

STERING, S. M. dos S. **Ritmos e Tons das Ações Instituintes em Educação Popular: um Olhar Fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso UFMT, Cuiabá, 2008.

STERING, S. M. dos S.; ADAM, J. M. A Reforma do Ensino Médio Por Meio da Lei nº 13.415/2017 e seus Impactos no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa, **Revista Prática Docente**. v. 4, n. 2, p. 869-886, jul/dez 2019.

THÉODAT, J.M. D. **L'enseignement supérieur et la recherche en Haïti :: état des lieux et perspectives**. 2010. Disponível em: <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Jean-Marie%20Dulix%20Th%C3%A9odat%20Ha%C3%Afti%20L%E2%80%99enseignement%20sup%C3%A9rieur%20et%20la%20recherche%20en%20Ha%C3%Afti....pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TRAD, L. A. B.. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009.

TROITINHO, B. R. Política de Acesso ao Ensino Superior e o sonho do diploma Diáspora haitiano. **Monções**: Revista de Relações Internacionais da UFGD, [S.L.], v. 8, n. 16, p. 225-254, 18 dez. 2019. Universidade Federal de Grande Dourados. Doi: <http://dx.doi.org/10.30612/rmufgd.v8i16.9849>.

VERSIONI, F.; CARVALHO NETO, A.. South-South migration: a study on refugees working in small and medium Brazilian enterprises. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. 2, p. 252–264, abr. 2021.

VIEIRA, D. A.; LIBERALI, F. C. As atividades sociais como possibilidade para construção do currículo de português brasileiro para imigrantes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 55-80, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202116739>.

VILLEN, P. O estigma da ameaça ao emprego pelos periféricos na periferia: crise e imigração no Brasil. **RUA**, v. 21, n. 12, p. 247-265, 2015.

WASSERMAN, C. G., C. A. B. **História da América Latina – do Descobrimento a 1900**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1999. v. 2.

XAVIER, L. N. Redes migratórias: a importância das famílias no processo migratório haitiano. **Revista Textos Graduated**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 33–46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/tg/article/view/32626>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C.. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145–164, fev. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA JOVENS IMIGRANTES- CIEJA- PERUS- SP

Questionário adaptado da pesquisa “Perfil Socioeconômico dos Refugiados no Brasil – subsídios para elaboração de políticas públicas” (2019) e “O impacto do COVID-19 na migração para o Brasil: Levantamento das Necessidades” (2020)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADOR

Nome do/a Entrevistador/a _____

BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

Nome da Pessoa Entrevistada _____

Endereço _____

Complemento _____

Cidade: _____

Estado: _____

BLOCO 1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

- € Gênero:
- € Masculino
- € Feminino
- € Homem Trans
- € Mulher Trans
- € Outro: _____
- € Prefiro não responder

Idade: _____

Cor e raça

- € Branca
- € Preta
- € Parda
- € Amarela
- € Indígena
- € Prefiro não responder

Estado conjugal

- € Casada(o)/união consensual
- € Solteira(o)
- € Divorciada(o)/desquitada(o)
- € Viúva(o)
- € Prefiro não responder

País de nascimento _____

Nacionalidade _____

Frequenta a escola no Brasil

- € Sim

- € Não
- € Prefiro não responder

Qual instituição você estuda?

- € Escola pública
- € CIEJA
- € Escola particular
- € Universidade Pública
- € Universidade Particular
- € Curso técnico profissionalizante
- € Outros _____

Há quanto tempo você frequenta essa instituição? _____

Por que você frequenta essa instituição de ensino?

- Para aprender a língua
- Para conseguir um diploma
- Para encontrar pessoas da minha comunidade
- Para conhecer mais a cultura do Brasil
- Para arrumar um emprego
- Outros

Qual a importância dessa instituição de ensino para você?

Você se sente integrado na sua instituição de ensino?

- Sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não
- Outro

Você acredita que alunos imigrantes tem dificuldade em se integrar na sua instituição de ensino?

- Sim
- Não

Por quê?

Você tem boa relação com os professores?

- Sim
- Não
- Outro

Você tem boa relação com os outros alunos?

- Sim
- Não
- Outro

Você tem boa relação com os funcionários da instituição

- Sim
- Não
- Outro

Você tem boa relação com a direção da instituição de ensino?

- Sim
- Não
- Outro

Você considera que a instituição de ensino valoriza a sua identidade cultural?

- Sim
- Não

Essa instituição te proporciona algum aconselhamento escolar ou profissional?

- Sim
- não

Se sim, qual tipo?

- Teste
- Aconselhamento individual
- Aconselhamento coletivo
- Entrevista
- Outro

Quais assuntos foram tratados nesses aconselhamentos?

- Funcionamento do mercado de trabalho
- Opções de ensino pós formação.
- Informações sobre escolas e universidades
- Possíveis profissões
- Outros

A instituição tem algum programa/orientações específicas para imigrantes?

- Sim
- Não

Se sim, escreva como funciona esse programa/orientação.

Se não, você acredita que seria importante?

- Sim
- Não

Como você acha que deveria ser essa orientação?

-
- Dificuldade em compreender a explicação
 - Dificuldades com a língua portuguesa
 - Falta de estudo
 - Falta de ambiente para estudo fora da instituição
 - Preciso de auxílio individual mas não tenho
 - Outro

Você possui bolsa de estudos?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Se sim, qual tipo de bolsa?

- € Bolsa de Graduação
- € Bolsa de Mestrado
- € Bolsa de Doutorado
- € Bolsa de ensino técnico
- € Bolsa Escolar (Ensino Fundamental/Médio)
- € Prefiro não responder

Se não estudas, gostaria de estudar no Brasil?

- € Sim, mas não encontrei um curso que goste
- € Sim, mas não tenho recursos
- € Sim, mas não pude revalidar meus estudos prévios
- € Sim, mas não entendo português
- € Sim, mas não sei como me matricular em escolas/universidades
- € Sim, outros:

-
- € Não
 - € Prefiro não responder ou não se aplica

Escolaridade

- € Analfabeto
- € Ensino fundamental incompleto
- € Ensino fundamental completo
- € Ensino médio incompleto
- € Ensino médio completo
- € Ensino superior incompleto
- € Ensino superior completo
- € Especialização completa
- € Mestrado completo
- € Mestrado Incompleto
- € Doutorado completo
- € Doutorado Incompleto
- € Prefiro não responder

Conseguiu revalidar seu diploma no Brasil?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Se não, por qual motivo não conseguiu revalidar seu diploma no Brasil?

- € Falta de informação
- € Falta de recursos
- € Dificuldades com a apresentação de todos os documentos exigidos
- € Dificuldades com tradução dos documentos
- € Dificuldades com provas de conhecimento específico
- € Língua
- € Outro: _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

BIOCO 1- COMPOSIÇÃO DO GRUPO FAMILIAR NO BRASIL

Você veio sozinha/sozinho para o país?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Você mora com alguém da sua família?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Você mora com amigos ou conhecidos?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Quantas crianças entre 0 e 5 anos há na sua família? _____

Quantas crianças entre 6 e 17 anos há na sua família? _____

Quantas pessoas entre 18 e 29 anos há na sua família? _____

Quantas pessoas entre 30 e 59 anos há na sua família? _____

Quantas pessoas com 60 anos ou mais há na sua família? _____

BLOCO 2 TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE DESLOCAMENTOS

Quando chegou ao Brasil? ____/____/____

Qual seu status de imigração? _____

País de residência anterior . _____

Solicitou visto para vir ao Brasil?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Antes do Brasil solicitou refúgio a outros países?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Qual? _____

Tipo de deslocamento

- € Individual
- € Familiar
- € Grupo de conhecidos/amigos
- € Prefiro não responder

Antes de chegar ao Brasil passou por outros países?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Quais países _____

Quais meios de transporte utilizou, desde a última residência, para chegar ao Brasil?

- € Avião
- € Navio/ou outra embarcação
- € Ônibus
- € Carro
- € A pé
- € Outro _____
- € Prefiro não responder

Quanto tempo gastou no deslocamento?

- € Menos de 1 dia
- € 1 a 2 dias
- € 3 a 5 dias
- € 5 a 10 dias
- € Mais de 10 dias
- € Prefiro não responder

Qual foi o custo total do deslocamento até chegar ao Brasil?

- € Menos de R\$ 1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$3.000,00
- € R\$3.000,00 a menos de R\$5.000,00
- € R\$5.000,00 a menos de R\$10.000,00
- € R\$10.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder

Tinha conhecimento prévio sobre o Brasil

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Redes ou Instituições utilizadas para emprender sua imigração

- € Parentes
- € Amigos
- € Instituição religiosa
- € Organizações não governamentais (ONGs)
- € Facilitadores
- € Outra _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Por qual cidade ingressou no Brasil? _____

Residiu em outras cidades no Brasil antes de se fixar aqui?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Conhece os direitos e deveres do imigrante?

- € Sim
- € Não
- € Parcialmente

€ Prefiro não responder

Possui quais dos seguintes documentos brasileiros?

- € RNE
- € Cédula de identidade de estrangeiro (CIE)
- € CPF
- € Carteira de trabalho
- € Passaporte
- € NIT/PIS/PASEP
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

BLOCO 3 PERFIL LABORAL E HABILIDADES

Condição na ocupação principal

- € Estudante
- € Sem ocupação
- € Trabalho informal
- € Procurando trabalho
- € Aposentado ou pensionista
- € Afazeres domésticos
- € Outra _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual é sua participação na vida econômica da família?

- (1) Não trabalho e meus gastos são pagos pela família.
- (2) Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- (3) Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
- (4) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

Possui carteira de trabalho assinada?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Ramo de atividade

- € Indústria
- € Comércio
- € Serviços
- € Construção civil
- € Agropecuária
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Jornada semanal de trabalho

- € Até 20 horas
- € Mais de 20 até 40 horas
- € Mais de 40 horas
- € Não informado
- € Prefiro não responder

Há quanto tempo está no trabalho atual

- € Menos de 1 ano
- € De 1 a menos de 3 anos
- € De 3 a menos de 5 anos
- € 5 anos ou mais
- € Prefiro não responder

Quanto tempo gasta para se deslocar até o trabalho?

- € Até 1 hora
- € Mais de 1 até 2 horas
- € Mais de 2 horas
- € Prefiro não responder

Como conseguiu seu trabalho atual?

- € Por um familiar
- € Por um/a amigo/a compatriota
- € Por um/a amigo/a refugiado/a ou solicitante
- € Pela internet
- € Por uma Organização da Sociedade Civil
- € Outra Forma _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual sua profissão/ofício? _____

Utiliza sua profissão/ofício na sua ocupação atual?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Contribui para previdência social

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Fez ou faz algum curso de capacitação?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Possui alguma habilidade em:

- € Artesanato
- € Pintura/desenho
- € Música
- € Artes cênica
- € Fotografia
- € Escreve/compõe
- € Gastronomia
- € Outra _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Estaria disposta(o) a empreender?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Quais fatores poderiam dificultar ou dificultam o empreendimento?

- € Idioma
- € Fato de ser estrangeiro
- € Falta de recursos financeiros
- € Falta de apoio técnico
- € Indefinição sobre qual empreendimento
- € Desconhecimento sobre como abrir um empreendimento
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Quais fatores dificultam a obtenção de um emprego no Brasil?

- € Idioma
- € Fato de ser estrangeiro
- € Falta de recursos financeiros para procurar emprego
- € Deficiência na formação escolar
- € Situação do Mercado de Trabalho
- € Falta de documentação
- € Não tem com quem deixar filhos/as para buscar um emprego
- € Preconceito Racial
- € Outro _____
- € Prefiro não responder

BLOCO 4 MORADIA E GASTOS DOMÉSTICOS

Qual espécie de domicílio no qual reside?

- € Particular
- € Coletivo
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Condição da residência

- € Própria
- € Alugada
- € Cedida
- € Outra _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Quantas pessoas vivem na residência? _____

Quantos cômodos têm na residência? _____

Quantos servem de dormitório? _____

A residência possui

- € Telefone fixo
- € Automóvel
- € Luz elétrica
- € Rede de abastecimento de água
- € Rede de abastecimento de esgoto

- € Coleta de lixo
- € Pavimentação na rua
- € Iluminação pública
- € Serviço de transporte público
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual a renda domiciliar mensal?

- € Menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$3.000,00
- € R\$3.000,00 a menos de R\$5.000,00
- € R\$5.000,00 a menos de R\$10.000,00
- € R\$10.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Quantas pessoas do domicílio compõem essa renda? _____

Quantas pessoas são sustentadas por essa renda? _____

Qual é o gasto mensal com a residência
(aluguel/prestação/luz/gás/água/condomínio/etc.)?

Qual é o gasto mensal com alimentação na residência?

- € Menos de R\$100,00
- € R\$100,00 a menos de R\$300,00
- € R\$300 a menos de R\$500,00
- € R\$500,00 a menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$2.000,00
- € R\$2.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual é o gasto mensal com educação na residência?

- € Menos de R\$100,00
- € R\$100,00 a menos de R\$300,00
- € R\$300 a menos de R\$500,00
- € R\$500,00 a menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$2.000,00
- € R\$2.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual é o gasto mensal com atividades de lazer na residência?

- € Menos de R\$100,00
- € R\$100,00 a menos de R\$300,00
- € R\$300 a menos de R\$500,00
- € R\$500,00 a menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$2.000,00
- € R\$2.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual é o gasto mensal com saúde na residência?

- € Menos de R\$100,00
- € R\$100,00 a menos de R\$300,00
- € R\$300 a menos de R\$500,00

- € R\$500,00 a menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$2.000,00
- € R\$2.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual é o gasto mensal com pagamento de dívidas/empréstimos na residência?

- € Menos de R\$100,00
- € R\$100,00 a menos de R\$300,00
- € R\$300 a menos de R\$500,00
- € R\$500,00 a menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$2.000,00
- € R\$2.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

A renda é suficiente para cobrir os gastos da residência?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

O que você e sua família fazem para complementar a renda quando os gastos são maiores que a renda mensal?

- € Compra/Paga à crédito
- € Solicita empréstimo
- € Reduz seus gastos de alimentação
- € Vende ou aluga algum bem
- € Algum dos membros da família/domicílio trabalham mais horas
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Tem acesso a quais dos seguintes serviços financeiros?

- € Conta Bancária
- € Crédito
- € Micro-crédito
- € Seguro
- € Nenhum dos serviços acima listados
- € Prefiro não responder

BLOCO 5 VÍNCULOS COM O PAÍS DE ORIGEM E RISCOS FINANCEIROS

Mantém contato com familiares, amigos ou alguma instituição no país de origem?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Especifique

- € Familiares
- € Amigos
- € Instituição
- € Outro _____

Recebe ou envia ajuda financeira para o país de origem?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Modalidade

- € Envia
- € Recebe

Qual o valor?

- € Menos de R\$500,00
- € R\$500,00 a menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$2.000,00
- € R\$2.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Quem recebe a ajuda financeira enviada por você?

- € Amigos
- € Parentes
- € Instituição
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual o principal uso da ajuda financeira enviada?

- € Pagamentos de dívidas
- € Gastos com consumo da família (alimentação/moradia/roupas/etc.)
- € Gastos com estudos de membros da família
- € Contribuição para instituição
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual o país de destino da ajuda financeira enviada?

Quem envia a ajuda financeira recebida por você?

- € Amigos
- € Parentes
- € Instituição
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual o valor recebido por você?

- € Menos de R\$500,00
- € R\$500,00 a menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$2.000,00
- € R\$2.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual o principal uso da ajuda financeira recebida?

- € Pagamentos de dívidas

- € Gastos com consumo da família (alimentação/moradia/roupas/etc.)
- € Gastos com estudos de membros da família
- € Contribuição para instituição
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual o país de origem da ajuda financeira recebida?

Qual o meio de envio/recebimento da ajuda financeira?

- € Lojas de remessas/casa de câmbio
- € Transferência bancária
- € Correios
- € Portador
- € Outro _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Ainda possui dívidas decorrentes do seu deslocamento para o país de destino?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Qual o valor da dívida?

- € Menos de R\$1.000,00
- € R\$1.000,00 a menos de R\$3.000,00
- € R\$3.000,00 a menos de R\$5.000,00
- € R\$5.000,00 ou mais
- € Prefiro não responder ou não se aplica

BLOCO 6 ASSOCIATIVISMO E USO DE SERVIÇOS PÚBLICOS

É associada(o)/participa em alguma entidade?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

De quais entidades participa ou é associado?

- € Associação de migrantes/refugiados
- € Associação de moradores
- € Associação profissional/acadêmica
- € Sindicato
- € Grupo folclórico
- € Outra _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Gostaria de votar nas eleições no Brasil?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Gostaria de ser votada(o) nas eleições no Brasil?

- € Sim
- € Não

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Gostaria de obter a nacionalidade brasileira?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder

Quais serviços públicos utiliza?

€ Saúde

€ Educação

€ Serviço social

€ Previdência social

€ Outro _____

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Tem acesso a algum programa de assistência social/transferência de renda?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Tem acesso a qual programa de assistência social/transferência de renda?

€ Bolsa família

€ Benefício da prestação continuada (BPC)

€ Minha Casa Minha Vida

€ Vale gás

€ Outro _____

€ Prefiro não responder ou não se aplica

BLOCO 7 INTEGRAÇÃO SOCIOCULTURAL E PERSPECTIVAS FUTURAS

Em seu tempo livre você exerce alguma atividade de lazer fora de casa?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder

Possui Religião?

€ Católica

€ Protestante

€ Evangélica

€ Islâmica

€ Judaísmo

€ Candomblé

€ Budismo

€ Hinduísmo

€ Outra _____

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Frequenta e/ou participa de atividades ligadas à sua religião pelo menos uma vez por semana?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Tem amigos brasileiros?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder

Participa de atividades sociais com brasileiros?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder

Possui relacionamento afetivo com brasileira (o)?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder

Qual tipo de relacionamento possui?

€ Casada(o)/união estável

€ Noiva(o)/ namorado (a)

€ Outro _____

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Acessa músicas, filmes ou algum outro aspecto da cultura do seu país através da internet?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Já viajou a turismo ou outro motivo pelo Brasil?

€ Sim

€ Não

€ Prefiro não responder

Em relação à cultura brasileira, você conhece:

€ Música

€ Telenovelas

€ Filmes

€ Livros

€ Teatro

€ Outro _____

€ Prefiro não responder ou não se aplica

Em relação às notícias no Brasil, você tem conhecimento através de:

€ Televisão

€ Internet

€ Imprensa escrita

€ Rádio

€ Outro _____

€ Prefiro não responder

Sofreu algum tipo de discriminação?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Qual tipo de discriminação?

- € Por ser estrangeiro (xenofobia)
- € Racismo
- € Discriminação por Orientação Sexual/Identidade de Gênero
- € Outra _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Quem praticou a discriminação?

- € Cidadã(ão) brasileira(o)
- € Autoridade policial
- € Servidor público
- € Estrangeiro
- € Outro
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Sofreu algum tipo de discriminação na instituição em que estuda?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Qual tipo de discriminação?

- € Por ser estrangeiro (xenofobia)
- € Racismo
- € Discriminação por Orientação Sexual/Identidade de Gênero
- € Outra _____
- € Prefiro não responder ou não se aplica

Quem praticou a discriminação?

- € Direção
- € Professores
- € Funcionários
- € Alunos
- € Outro
- € Prefiro não responder ou não se aplica

A instituição de ensino em que estuda te auxilia em seus projetos para o futuro?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

De que maneira, ela te auxilia?

Uma vez conhecendo a realidade brasileira viria e pediria refúgio no Brasil?

- € Sim
- € Não
- € Prefiro não responder

Pretende ficar definitivamente no Brasil?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

Já solicitou ou pretende solicitar reunificação familiar?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

APRESENTAÇÃO

1. O que é um grupo focal.
2. Apresentação dos participantes
3. Como era sua vida no Haiti? Onde você morava? Estudava? Trabalhava?
4. Como se deu a vinda para o Brasil? Por que você veio? Quantos anos tinham? Vocês vieram sozinhos ou com a família? Como foi esse deslocamento? Quem vocês deixaram para trás?
5. Você tem família no Brasil? Quem ajudou na sua chegada? Onde você foi morar? O que você achou de mais diferente do Brasil e do Haiti?
6. O que vocês fazem no Brasil? Estudam (o quê)? Trabalham (em quê)? Onde moram? Como moram?
7. Quem é você? O que você pensa de você?
8. Você acha que você é o mesmo de antes de vir ao Brasil? Mudou como?
9. Como você acha que os brasileiros veem você?
11. O que fazem para se divertir?
12. Quem são seus amigos? Fale sobre eles.
13. Quais os pontos positivos e negativos de ser imigrante??
14. Vocês sofrem preconceitos? Racismo? Xenofobia?
15. Vocês procuraram o atendimento do CIEJA? Como chegaram até a instituição?
16. Você tem uma religião?
17. Quais foram os encaminhamentos feitos pelo CIEJA? Como é a rotina de vocês no CIEJA?
18. Quais as mudanças que ocorreram vida de vocês após chegar ao país?
19. Qual é o papel do CIEJA para a vida de vocês no país?

JUVENTUDE

20. O que é ser jovem para vocês?
21. Como é ser um jovem imigrantes no Brasil?
22. Você acha que os jovens haitianos são diferentes dos brasileiros? No que?
23. Você se acha jovem? Até q idade você acha que vai a juventude?
24. Existem diferenças entre ser jovem imigrante e ser jovem morando no país

de origem?

25. Vocês já sofreram discriminação? De que tipo?
26. Como é relacionamento com os brasileiros no dia a dia
27. Qual é a imagem do jovem imigrante para os brasileiros?

PROJETO DE VIDA

28. O que vocês pensam do futuro? Como gostariam de estar no futuro?
29. Vocês têm algum tipo de planejamento para o futuro? Ele é a longo ou a curto prazo?
30. Em que você acha que a escola te ajuda nisso?
31. Em que vocês baseiam seus planos para o futuro? Na escola? No trabalho? Outros?
32. Vocês acham que o CIEJA os auxiliou no sentido de construir um projeto de vida para o futuro? De que modo?

APENDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (jovens maiores de 18 anos)**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Das representações sociais dos jovens imigrantes quanto a influência da escola em seu processo de construção identitária: um olhar sobre o CIEJA PERUS-SP”, que será desenvolvida pela pesquisadora Ana Beatriz Herminio, RG:44747991-X, sob orientação da Prof. Dra. Joyce Mary Adam pelo programa de pós-graduação em Educação/IB – UNESP/Rio Claro.

O objetivo da referida pesquisa consiste em identificar a maneira pela qual é construída a identidade dos jovens imigrantes atendidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus – CIEJA- SP de modo a perceber a influência da escola nessa construção.

Como você é estudante dessa escola, ou ainda, utiliza o CIEJA, está sendo convidado a participar dessa pesquisa. Caso você aceite, o seguinte ocorrerá:

- a) Após a devolução desse TCLE assinado, você receberá um código junto com o link para responder ao questionário, em forma de formulário, que será enviado por e-mail, WhatsApp ou Telegram e que poderá ser respondido a qualquer momento e local de acordo com sua preferência não sendo obrigatório responder todas as questões se assim o desejar. Portanto, neste questionário, não terá o seu nome, apenas um código pelo qual você será identificado e que a pesquisadora atribuirá antes de você respondê-lo. O questionário será utilizado pelas pesquisadoras para conhecer o perfil dos jovens que estão na pesquisa (nacionalidade, escolaridade, maneira como imigrou, emprego atual), e os dados poderão ser mencionados nos grupos de discussão/entrevistas, anonimamente.
- b) Posteriormente você será convidado a participar de grupos de discussão/entrevistas individuais, com um encontro a cada semestre (a cada seis meses) no período de 1 ano e, se necessário, mais um encontro no final. No entanto, em razão da pandemia, esses encontros poderão ocorrer via WhatsApp, Google Meet ou qualquer outra plataforma online aprovada pelo grupo ou por você.

As atividades serão gravadas em áudio/vídeo e anotadas pelos pesquisadores. Entretanto, durante as atividades, caso você ou outro colega solicite, poderá ocorrer interrupção da gravação do procedimento em áudio, imagem ou ainda a própria pesquisadora pode providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor que coloquem os participantes em desconforto durante a coleta de dados. Nesse caso, a pesquisadora irá anotar o conteúdo das conversas.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. Para minimizar esses riscos as questões do questionário foram elaboradas buscando não ser invasivas, bem como as atividades serão conduzidas buscando não causar constrangimentos, entretanto pode ocorrer de você ou outro colega se sentir desconfortável ou tímido durante a participação nos encontros ou entrevistas virtuais e/ou presenciais. Serão feitos esclarecimentos sobre todas as atividades desenvolvidas, bem como vocês serão orientados a deixar de se manifestar ou responder perguntas em qualquer momento ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou consequência. A participação é voluntária e todos os materiais registrados serão mantidos em sigilo. Você também poderá ter acesso a todo o material, sempre que desejar.

A qualquer momento, antes, durante ou após a participação, a equipe estará à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. Você poderá se recusar a participar, ou retirar sua concordância, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação.

Os benefícios da pesquisa consistem na possibilidade de livre expressão e reflexão dos jovens sobre os temas que os rodeiam, além dos resultados fornecerem informações que contribuirão para a elaboração de políticas e práticas educacionais relacionadas à identidade de jovens imigrantes.

Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Depois de utilizados, os dados serão destruídos pela pesquisadora a fim de garantir a proteção dos dados dos participantes da pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se você entendeu a pesquisa, os objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora. Após a assinatura você deverá imprimir, preencher, assinar,

escanear ou fotografada, e devolver à pesquisadora por e-mail ou watts-app. Caso você não possa imprimir o TCLE ou não consiga fazê-lo, a pesquisadora disponibilizará o texto de apresentação, dois TCLE assinados impressos na secretaria da escola onde a pesquisa será realizada. Você poderá ir até a escola, com o horário marcado, assinar os documentos e levar uma cópia assinada pela pesquisadora.

Local/data: _____, ____/____/_____.

Assinatura da Pesquisadora

Ass. do participante da Pesquisa

Dados do jovem participante da pesquisa

Nome _____

Idade _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Endereço: _____

Telefone _____

Dados sobre a pesquisa:

Título: “Das representações sociais dos jovens imigrantes quanto a influência da escola em seu processo de construção identitária: um olhar sobre o CIEJA PERUS-SP”

Pesquisadora Responsável: Ana Beatriz Herminio

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel. - (19)3526-4245

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel. - (19) 3526-4245

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678
Número do parecer: 4.904.600.