

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

**DANIELA COLELLA ZUNIGA LUDOVICO**

**EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO: SENTIDOS DA ESCOLA PARA AS FAMÍLIAS  
HAITIANAS EM GOIÁS**

GOIÂNIA

2021

**DANIELA COLELLA ZUNIGA LUDOVICO**

**EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO: SENTIDOS DA ESCOLA PARA AS FAMÍLIAS  
HAITIANAS EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valente Cavalcante.

GOIÂNIA

2021

L946e Ludovico, Daniela Collela Zuniga  
Educação e migração : sentidos da escola para as famílias  
haitianas em Goiás/ Daniela Collela Zuniga Ludovico.--  
2021.  
139 f.

Texto em português, com resumo em inglês  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2021  
Inclui referências: f. 131-137

1. Imigrantes. 2. Haitianos. 3. Educação - Goiás (Estado).  
I.Cavalcante, Cláudia Valente. II.Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação  
- 2021. III. Título.

CDU: 376-054.62(043)



**PUC  
GOIÁS**



**EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO: SENTIDOS DA ESCOLA PARA AS FAMÍLIAS HAITIANAS EM GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de agosto de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás**

---

**Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG**

---

**Profa. Dra. Daniela Couto Lôbo / PUC Goiás**

---

**Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás**

---

**Profa. Dra. Maria Aurora Neta / UEG**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Relação das pesquisas encontradas sobre a temática de estudo.....	14
<b>Quadro 2 :</b> Potencialidades e desafios das Migrações para os lugares de origem e destino...33	
<b>Quadro 3:</b> Preocupações e recomendações dos grupos escutados na pesquisa.....	45

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Principais nacionalidades de solicitação de refúgio no Brasil. ....	39
<b>Gráfico 2:</b> Obstáculos enfrentados pelos migrantes em Goiás. ....	60

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Rotas de deslocamento nacional para Goiás.....	62
<b>Figura 2:</b> A população ocupada, por cor e raça, segundo os grupos de atividades (2018). ..	110

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados na Educação Básica.80	
<b>Tabela 2:</b> Movimentação de haitianos no mercado formal de trabalho, por principais ocupações, 2017. ....	89
<b>Tabela 3:</b> Movimentação de haitianos no mercado formal de trabalho, por atividade econômica, 2017.....	90
<b>Tabela 4:</b> Entrevistados na pesquisa.....	104
<b>Tabela 5:</b> Sentidos da escola. ....	105
<b>Tabela 6:</b> Indicadores estruturais do mercado de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo nível de instrução e cor ou raça – 2018. ....	109
<b>Tabela 7:</b> O que as escolas devem ensinar. ....	114
<b>Tabela 8:</b> O que a escola não deve ensinar.....	115

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à querida orientadora e amiga Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante por todo o apoio, confiança e respeito nesses anos de convivência. Agradeço, ainda, aos professores que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e à CAPES pela bolsa concedida, que viabilizou meu estudo.

## RESUMO

LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga. Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. 2021. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

Esta dissertação tem como objetivo principal compreender os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas como estratégia de integração e inserção social e cultural. Desdobram-se como objetivos específicos: entender os movimentos migratórios contemporâneos no Brasil e no mundo, identificando suas causas e consequências; compreender a relação entre migração e educação na contemporaneidade e seus desdobramentos; identificar os sentidos que os migrantes haitianos atribuem à escola. Com a reconfiguração dos fluxos migratórios mundiais, cada vez mais as sociedades têm se deparado com questões relativas à diversidade e à integração dos migrantes à vida social dos locais de destino. Pensar os direitos desses migrantes na perspectiva dos direitos humanos é o desafio que os Estados enfrentam. O direito à educação, entendido como um direito humano, é garantido por documentos internacionais e nacionais a todas as pessoas, inclusive em situação de migração. Assim, pensar a relação entre a migração e a educação é condição para a identificação dos sentidos da escola para as famílias haitianas na condição de migrantes. Como procedimento metodológico foram aplicados questionários e realização de entrevistas com dez famílias haitianas. As entrevistas e questionários possibilitaram identificar 4 sentidos atribuídos à escola, quais sejam, formativo, prático econômico, social e social protetivo. Conclui-se que, muito mais que a integração social, as famílias haitianas atribuem à escola a possibilidade de uma transformação social, por meio da formação, que inclui o ensino superior.

**Palavras-chave:** Migração. Educação. Sentidos da Escola. Haitianos.

## ABSTRACT

LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga. Education and migration: meanings of school for haitians families in Goiás. 2021. 193 p. Dissertation (Masters in Education) - Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2021.

This dissertation has as main objective to understand the meanings related to school by haitians families as a strategy for social and cultural integration and insertion. They unfold as specific objectives: understanding contemporary migratory movements in Brazil and in the world, identifying their causes and consequences; understand the relationship between migration and education in contemporaneity and its consequences; identify the meanings that Haitian migrants attribute to school. With the reconfiguration of global migratory flows, societies have increasingly faced issues related to diversity and the integration of migrants into the social life of the places of destination. Thinking about migrant human rights from the perspective of human rights is the challenge that States face. The right to education, understood as a human right, is guaranteed by international and national documents to all people, including those in a migration situation. Thus, thinking about the relationship between migration and education is a condition for identifying the meanings of school for haitians families as migrants. As a methodological procedure, questionnaires were carried out according to ten Haitian families. The declarations and questionnaires made it possible to identify 4 meanings considered to the school, which are, formative, practical economic, social and social protective. It is concluded that, much more than social integration, haitians families attribute to the school the possibility of social transformation, through training, which includes higher education.

**Keywords:** Migration. Education. Senses of the School. Haitians.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>I. AS MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL E NO MUNDO</b> .....	<b>22</b>
1.1 MIGRAÇÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO .....	22
1.2 AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	26
1.3 AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS PARA O BRASIL .....	37
1.3.1 A migração haitiana para o Brasil .....	49
1.3.2. Refúgio no Brasil: suas especificidades e a questão do visto humanitário dos haitianos .....	53
1.3.3. Goiás como destino migratório.....	58
<b>II. MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: O PERFIL DAS FAMÍLIAS HAITIANAS NO BRASIL E EM GOIÁS</b> .....	<b>64</b>
2.1. DIREITO À EDUCAÇÃO, UM DIREITO HUMANO.....	64
2.2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO/ ESCOLA E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS MIGRANTES RELATIVAS À GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	72
2.3. O PERFIL DAS FAMÍLIAS HAITIANAS NO BRASIL E EM GOIÁS, E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA .....	86
<b>III - FAMÍLIA E ESCOLA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA</b> .....	<b>93</b>
3.1. PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS: O QUE AS FAMÍLIAS PENSAM SOBRE A ESCOLA E O QUE ESPERAM DELA .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICE 1</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas como estratégia de integração, inserção social e cultural. O percurso investigativo se configurou a partir dos seguintes objetivos específicos: entender os movimentos migratórios contemporâneos no Brasil e no mundo; compreender a relação entre migração e educação na contemporaneidade e seus desdobramentos; identificar o sentido que os migrantes haitianos atribuem à escola. E insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, no projeto *Internacionalização de estudos investigativos Diversidade Cultural e Educação: Estudos comparados e perspectivas*, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo número 39355820.0.0000.0037.

A metodologia orientou-se pelo método compreensivo e Praxiológico na perspectiva da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu. A escolha metodológica se deu pela necessidade de uma análise dos aspectos culturais, históricos, antropológicos, sociológicos e simbólicos da migração haitiana, que resultam em percepções da escola e da educação por parte dos migrantes e reverberam em práticas sociais e educativas.

Fazer uso dos estudos de Bourdieu para fundamentar a pesquisa é tomar um objeto muitas vezes corriqueiro e admitir um prisma ainda não visto, a partir de uma investigação científica, rigorosa, relacional, com evidências empíricas (CAVALCANTE, 2017). O arcabouço teórico de Bourdieu, desenvolvido a partir de conceitos como *habitus*, violência simbólica, capital cultural e campo contribui para o percurso metodológico da pesquisa, uma vez que orienta o olhar para a percepção das categorias que emergem na pesquisa.

Tecer um novo olhar para as migrações, atentando para a relação migração-educação, significa romper com os modos de pensamento, conceitos e métodos pré-construídos sobre o assunto. Para Bourdieu (2003) o trabalho em pesquisa requer uma cisão com a pré-noções e o senso comum a partir de uma dúvida radical, pois só assim o pesquisador é capaz de compreender de fato o objeto de pesquisa. A investigação requer, ainda, que o pesquisador atente para como o objeto de pesquisa se constituiu ao longo do tempo, a quem serviu e a quem interessou, para que processo investigativo se constitua de maneira rigorosa, com constante vigilância teórica e metodológica.

O interesse pelo tema da pesquisa teve início com a participação da pesquisadora no grupo de estudos Juventude e Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás em

2016, quando integrou a equipe do projeto de iniciação científica *Tendências Temáticas e Metodológicas das Produções Acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás: balanço das dissertações e teses (2001-2016)*, desenvolvido junto ao Núcleo de Pesquisa da PUC–Goiás, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante, da qual fez parte como bolsista BIC. A referida pesquisa teve como objetivo mapear as tendências temáticas e metodológicas da pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) entre os anos de 2001 a 2016 e resultou na produção do trabalho de conclusão de curso (TCC). A pesquisadora participa também do subprojeto de pesquisa *de internacionalização de estudos investigativos Diversidade Cultural e Educação: Estudos comparados e perspectivas*, razão pela qual o tema da relação entre diversidade cultural e migração passou a ser objeto de estudo da pesquisadora.

O interesse pelo objeto de pesquisa aflora em razão da relevância do tema migração, educação e diversidade, que é evidente na sociedade de hoje. Com a mobilidade humana e a reconfiguração dos fluxos migratórios mundiais, cada vez mais as sociedades têm se deparado com questões relativas à diversidade. O tema das migrações internacionais no contexto da globalização tem sido objeto de estudos teóricos e empíricos e contribui para a reflexão sobre as transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais que se processam em âmbito internacional, a partir dos anos 80.

Essa reflexão tem se debruçado sobre as modalidades de mobilidade do capital e da população em termos mundiais e sobre as definições do fenômeno migratório mundial que se estabelecem. Configura-se, portanto, a concepção de que os movimentos migratórios internacionais constituem a contrapartida da reestruturação territorial planetária que, por sua vez, está relacionada à econômica produtiva em escala global.

No contexto provocado pelos fluxos migratórios, a diversidade aparece nas sociedades receptoras de migrantes como protagonista nas discussões sociais, políticas e econômicas. A presença de diferentes grupos socioculturais, tanto no cenário internacional como no Brasil, tem provocado tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas. A depender do contexto social, histórico, político e social a problemática se configura de uma maneira específica.

Isto porque no convívio social afloram as diferenças de ordem étnica, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras, que convocam a sociedade a pensar sobre questões relativas à injustiça, desigualdades e discriminações, em nome da igualdade e dignidade humana. Especificamente no Brasil, pensar o fenômeno migratório convida à discussão do

binômio educação-migração e de temas como preconceito, racismo, segregação, inclusão, mobilidade social, democracia e cidadania, que serão abordados no decorrer do texto.

É a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que os direitos humanos passam a ser reconhecidos como naturais e garantidos para todas as pessoas, de todos os povos e nações, independentemente da sua classe social, etnia, gênero, nacionalidade e posicionamento político. Nesse contexto, incluem-se os direitos à liberdade de locomoção e à educação, relacionados ao objeto de estudo em questão.

Em 2016, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração de Nova Iorque para Migrantes e Refugiados, constando a realização do “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”. O objetivo do documento foi estabelecer princípios e compromissos entre as nações como um marco para a cooperação internacional, além de criar governanças e aspectos que devem ser observados na recepção de povos imigrantes. De maneira geral, a Declaração trouxe avanços políticos, como o amplo consenso sobre o assunto, a solidariedade internacional, a reafirmação da obrigação de respeitar os direitos humanos dos refugiados e migrantes e a adoção de um Pacto Global sobre refugiados.

No tratamento das questões migratórias cabe aos Estados desenvolverem políticas destinadas à população imigrante, visando à garantia dos direitos humanos, incluindo a educação. A discussão deste estudo, portanto, perpassa pelo entendimento da educação enquanto direito humano e pela discussão sobre a garantia desse direito em termos de legais e efetivos. Discutem-se, portanto, as políticas educacionais no Brasil destinadas a essa população e se o que as políticas objetivam corresponde ao que esperam os imigrantes haitianos.

Dados do Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCRE), da Polícia Federal, em 2015, indicavam que, o número de estrangeiros residentes no Brasil com registro ativo era da ordem de 880.000 pessoas. O número exato de estrangeiros no Brasil, incluindo os demandantes de refúgio, é difícil de ser apurado, uma vez que os estrangeiros irregulares não são captados pelo sistema por não estarem registrados.

Em 2017, segundo o Relatório Refúgio em Números feito pela Secretaria Nacional de Justiça do Ministério da Justiça existem 33.866 solicitações de reconhecimento de refúgio no Brasil, e esse número tem crescido expressivamente nos últimos anos. Segundo o mesmo relatório, o Brasil recebeu, nos últimos 7 anos, cerca de 126.102 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, sendo 33% delas de imigrantes venezuelanos, 14% de haitianos e 13% de senegalenses.

A publicação mais recente, de 2020, do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) (BRASIL, 2020), traz novos dados indicando que: foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes, considerando todos os amparos legais, entre 2010 e 2019; no ano de 2019 predominaram os fluxos oriundos da América do Sul e Caribe, com destaque para a nacionalidade venezuelana e haitiana; foram registrados 660.349 imigrantes de longo termo no Brasil<sup>1</sup>, entre 2010 e 2019; os maiores números de registros de imigrantes de longo termo foram entre os nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros.

No que diz respeito aos números do estado de Goiás, de acordo com os dados apurados por Yamamoto (2017), em sua pesquisa, estima-se a presença de aproximadamente 1.000 haitianos em Aparecida de Goiânia, e 3.500 no estado de Goiás, razão pela qual região de Aparecida foi escolhida para a realização da pesquisa. Diante desses números é indiscutível a atualidade, a importância e a relevância social do tema da pesquisa, pois a presença destes imigrantes haitianos em Aparecida de Goiânia impacta no sistema educacional e social da região, incitando a criação de programas de atendimento na rede pública para essa população.

Soma-se aos números a revisão de literatura realizada, que serviu como lampejo para a temática da pesquisa. Ao fazer a revisão da literatura sobre os migrantes haitianos em sua relação com a educação/escola, foram surgindo questões e a problemática foi sendo elaborada. O que pensam esses haitianos sobre a educação? Existe uma preocupação com a formação das crianças, seus filhos, que estão inseridos numa outra sociedade e cultura? De que maneira essas famílias estabelecem uma relação com a escola? Essas famílias têm acesso à educação? Os filhos desses imigrantes estão na escola? Quais dificuldades essas famílias tem encontrado aqui no Brasil em relação à escola?

A partir de tais questionamentos o objeto de pesquisa foi sendo definido, pois para Bourdieu (2003) o objeto de estudo não é algo dado, mas construído que se dá de forma lenta e constantemente na prática investigativa.

Ainda sobre o percurso metodológico foi realizado o mapeamento das teses e dissertações, que permitiram identificar a produção acadêmica acerca dos migrantes haitianos, com o filtro de área educação. Esse mapeamento procurou delimitar e contextualizar a problemática das crianças migrantes e refugiadas e identificar principais referenciais teóricos para a investigação.

---

<sup>1</sup> São considerados imigrantes de longo termo aqueles que permanecem por mais de um ano no país.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa nos sites da BDTD<sup>2</sup> (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), devido à abrangência e à representatividade no campo das pesquisas desses bancos de dados. A pesquisa foi realizada em abril de 2019, a partir dos descritores migrações; migrantes; haitianos; refugiados; crianças migrantes; crianças refugiadas, do recorte temporal de 2010 a 2018, e do filtro da área de conhecimento ‘educação’. Foram encontrados 10 trabalhos. Optou-se pela ampliação dos descritores não incluindo somente crianças, devido ao pequeno número de pesquisas com esta faixa etária, na categoria migrantes, na área da educação. A opção por este recorte de 2010 a 2018 justifica-se pelo aumento expressivo de número de imigrantes haitianos no Brasil devido ao terremoto ocorrido em 2010 no Haiti.

Especificando melhor o processo de seleção das pesquisas, no site da CAPES foram encontradas 53 pesquisas, mas com a leitura dos resumos, somente 10 foram selecionadas por se relacionarem com o tema a ser pesquisado. No site da BDTD, por sua vez, foram encontradas 61, no entanto, somente 9 correspondiam à temática a ser investigada. Com exceção da pesquisa de Guimarães (2017), todas as pesquisas estavam presentes nos dois sites consultados. A pesquisa de Guimarães (2017) foi encontrada somente no site da CAPES.

A partir da leitura dos resumos e introduções, as pesquisas encontradas foram tabuladas e colocadas em quadro, a partir das categorias: data da defesa; instituição coparticipante; nome do autor; título da pesquisa; tipo de trabalho (dissertação ou tese); objetivo geral da pesquisa; metodologia utilizada e referencial teórico.

Como resultado do mapeamento, apresenta-se o seguinte quadro:

**Quadro 1:** Relação das pesquisas encontradas sobre a temática de estudo.

	ANO/ INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
1.	2010 Universidade Estadual Paulista - Educação	GONÇALVES, Amanda Regina.	Espaço Imigrante: Entre enunciados e olhares	Dissertação	Compreender a migração no período contemporâneo, a partir da busca de um “olhar atento” a enunciações verbais e, especialmente os visuais, que tomam as pessoas que se deslocam no território (em especial aquelas	Pesquisa bibliográfica	Benjamin, Foucault, Veiga-Neto, Gallo, Masschelein, Larrosa, Haesbaert e Tonini

<sup>2</sup> Site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) < <http://bdttd.ibict.br/vufind/>> e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) < <http://www.capes.gov.br/>>

					que deixam a região nordeste brasileira) como objeto de regulação e os inserem em determinadas trajetórias, histórias, lugares, acontecimentos		
2.	2011 Universidade Estadual de Campinas - Educação	SILLER, Rosali Rauta.	Infância, educação infantil, migrações	Tese	Investigar como as crianças que vivem em contextos de migração, em geral, e de imigração pomerana, em particular produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos e culturais, por meio das relações que estabelecem com seus pares e com profissionais da educação em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Santa Maria de Jetibá-ES/Brasil	Pesquisa etnográfica; observação; depoimentos	Hall, Ginzburg, Elias
3.	2013 Universidade Federal do Piauí - Educação	CRUZ, Maria Angelica Piauilino Da	As representações sociais partilhadas por professores acerca da interação entre alunos migrantes e nativos do Colégio Agrícola de Bom Jesus-PI	Dissertação	Investigar as Representações Sociais partilhadas por professores acerca da interação entre alunos migrantes e nativos no Colégio Agrícola de Bom Jesus-PI	Pesquisa de campo; entrevista	Moscovici, Bardin
4.	2013 Universidade Federal do Rio Grande - Educação	LABORDE, André Luiz Portanova	Refugiados Ambientais: um estudo sobre a política de proteção da vida e suas articulações entre os Direitos Humanos e a Educação Ambiental em uma	Tese	Identificar qual o lugar do refugiado em nossa sociedade e a função social do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) no processo de proteger os direitos humanos das populações que vivem constantes deslocamentos em função de conflitos	Pesquisa bibliográfica	Edgar Morin e Zygmunt Bauman

			dimensão ética		políticos e devastações ambientais, causadas pelas alterações climáticas que afetam nosso planeta		
5.	2015 Universidade Regional de Blumenau - Educação	MAFFEZZOLI, Graziela	Um Encontro Sociocultural Em Contexto Migratório: Os Sentidos Da Diversidade Cultural Em Escola Pública De Brusque, Santa Catarina (Sc)	Dissertação	Contextualizar o impacto do encontro sociocultural no espaço escolar, discutir o estranhamento sociocultural e analisar os sentidos da diversidade cultural para crianças e adultos na escola pesquisada	Pesquisa de campo; entrevista, observação participante	Nogueira, Cohn, Marchi, Cuche, Laraia
6.	2016 Universidade de São Paulo - Educação	GIRALDES, Antonio Roberto	Aspectos da formação da identidade do migrante: pedagogia da escolha, imaginário e sociedade	Tese	Estabelecer uma discussão sobre as formas pelas quais esse caminho de identidades pode ser contemplado, relacionando-o com os migrantes e como eles se utilizam das suas experiências para recriarem seus sentidos no mundo e, conseqüentemente, suas identidades	Pesquisa de campo; relatos	Morin, Castells, Bauman; bha, Bachelard, Durand E Maffesoli
7.	2017 Universidade Federal de Santa Catarina – Educação	ALCUBIERRE, Karina Strohhaecker Lisa	Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida	Dissertação	Compreender como as crianças vivem o processo da migração a partir do seu contexto de vida e do trabalho de suas famílias.	Pesquisa de Campo; Questionários; Entrevistas	Vygotsky; Vainer; Singer; Minayo
8.	2017 Universidade Federal do Mato Grosso - Educação	GUIMARAES, Maristela Abadia.	O “Eu” Confronta O “Outro”: O Que (Re) Velam As Manifestações De Brasileiros Sobre Haitianos Nas Mídias E Redes Sociais Digitais'	Tese	Analisa a história do pensamento social brasileiro pelo viés da migração, em que o “outro” “indesejável” se faz visível e desmistifica o Brasil cordial do século XXI	Pesquisa netnográfica (etnográfica)	Patarra; Cogo, Badet; Póvoa Neto; Nogueira, Moore, Skidmore,
9.	2018 Universidade Federal	GRAJZER, Deborah Esther	Crianças refugiadas: um olhar	Dissertação	O objetivo geral dessa dissertação é investigar, na	Pesquisa bibliográfica	Jacqueline Bhabha; Vygotski

	de Santa Catarina - Educação		para infância e seus direitos		literatura nacional e internacional, as condições para a infância das crianças refugiadas.		
10.	2018 Universidade de Tuiuti do Paraná - Educação	PONCHECK, Dione do Rocio	A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades	Dissertação	Compreender em que medida a Política Pública da Educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender as necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos enquanto um meio capaz de possibilitar melhores condições de vida e sobrevivência no Brasil.	Pesquisa Bibliográfica	Marx; Patarra

Fonte: Site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>> e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) < <http://www.capes.gov.br/>>

A análise das pesquisas foi realizada a partir de cinco categorias, a saber: distribuição temporal; áreas do conhecimento em que se concentram as pesquisas; concentração por região das pesquisas, levando em conta a instituição coparticipante; tipos de pesquisa e abordagem da pesquisa, levando em conta o referencial teórico sugerido. Identificou-se que: não houve concentração expressiva sobre a temática em nenhum ano específico; o tema das migrações é mais pesquisado pelas áreas do direito e pela psicologia, seguido pela educação; as pesquisas foram realizadas predominantemente na região Sul e Sudeste do país; foram realizadas 6 pesquisas de mestrado e 4 de doutorado, sendo 4 exclusivamente bibliográficas, 4 pesquisas de campo e 2 pesquisas etnográficas, sendo uma delas etnográfica<sup>3</sup>.

Destacam-se dentre as pesquisas encontradas, a de Siller (2011), Mafezzolli (2015) e Poncheck (2018). Siller (2011) alerta para o fato de que a escola pode ser um lugar de esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo a cultura da classe dominante, apontando os desafios para a construção de uma Pedagogia da Infância Intercultural e Multilíngue, que lute contra a discriminação e promova uma educação emancipadora. Mafezzolli (2015) destaca a importância de que a diversidade cultural seja um tema presente na formação docente, para que sejam promovidas nas práticas escolares a inclusão e o respeito às diferenças, como propõem as políticas de educação para a diversidade. Denuncia que a

<sup>3</sup> Etnografia virtual é a metodologia de pesquisa que busca a coleta de dados através do ambiente virtual, utilizando os diversos materiais disponíveis na rede.

prática escolar promove a homogeneização das diferenças ao tratar de casos que envolvem estudantes estigmatizados com mecanismos de disciplinamento e normatização das condutas. Poncheck (2018) buscou compreender em que medida a educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender às necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos, possibilitando melhores condições de vida e de sobrevivência.

Com a análise do levantamento bibliográfico, mantendo-se o rigor do modo de pensar e desconstruindo verdades até então aceitas, várias questões foram surgindo até que se o tema a ser pesquisado fosse definido. Essas questões diziam respeito, sobretudo à relação entre as famílias haitianas e a escola: O que as famílias haitianas esperam da escola no Brasil? As crianças das famílias haitianas estão na escola? As famílias têm conhecimento sobre o direito à educação que lhes é garantido por lei? A partir de tais questionamentos definiu-se como tema “o sentido da escola para as famílias haitianas” e a problemática **“Qual o sentido da escola para as famílias haitianas residentes em Goiás?”**.

No que se refere à pesquisa de campo foram realizadas visitas à comunidade haitiana na região metropolitana de Goiânia, mais especificamente no Jardim Guanabara, em Goiânia, e no setor Expansul, em Aparecida de Goiânia, onde há as duas maiores concentrações da comunidade haitiana e onde se localizam as Igrejas Metodistas que frequentam e fazem parte.

A primeira visita se deu no Jardim Guanabara, com a mediação de uma representante da Pastoral dos Migrantes em Goiânia, que nos introduziu à comunidade haitiana. Essa visita teve como objetivo realizar um primeiro contato e uma aproximação com a comunidade, tendo em vista que uma das dificuldades da pesquisa de campo é a receptividade e disponibilidade por parte dos sujeitos da pesquisa em participar da pesquisa.

Na ocasião, participamos do culto e, em seguida, do almoço comunitário onde tivemos a oportunidade de conhecer o Pastor, responsável pela Igreja Metodista do bairro e pelo acolhimento e suporte aos haitianos na região, bem como da comunidade que se encontrava presente no culto. Observamos que havia muitas famílias com crianças pequenas em idade escolar e não escolar. Enquanto os adultos assistiam ao culto, as crianças participavam da escola dominical conduzida por uma jovem haitiana; ambas as atividades aconteceram na língua francesa e crioula. Tivemos uma excelente recepção pelo grupo, mas por questões linguísticas e culturais, sentimos um estranhamento tanto por parte da comunidade como nosso por não dominar a língua deles nem os códigos culturais.

A segunda visita, já com a mediação do Pastor, foi realizada no setor Expansul e tinha o intuito a realização da pesquisa empírica com a aplicação do questionário. Sabendo que a comunidade se reúne aos domingos para o culto na Igreja Metodista da região Expansul,

e com a anuência do Pastor, ao final do culto, aplicamos o questionário. Alguns se mostraram muito solícitos, enquanto outros recusaram o preenchimento do instrumento. A aplicação do questionário aconteceu, portanto, em ambiente informal, neutro de influências institucionais. O questionário foi enviado, ainda, virtualmente para os haitianos, por intermédio de um deles, num grupo de *WhatsApp* da comunidade, mas só foi obtida uma resposta nesse formato. No total, obtivemos 14 respostas no questionário aplicado presencialmente e 1 virtualmente, totalizando 15 respostas. O questionário utilizado foi elaborado com base a permitir a apropriação pela investigadora da caracterização dos sujeitos da pesquisa e de uma possível seleção das famílias a serem entrevistadas.

A terceira etapa da pesquisa foi a seleção das famílias para realização das entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice 1). Em que pese o questionário ter sido aplicado para a possível identificação das famílias, foi o Pastor da comunidade quem nos ajudou na identificação dos pais e responsáveis das crianças (famílias) a serem entrevistados, a partir dos seguintes critérios: serem residentes e moradores do bairro, serem haitianos e terem crianças matriculadas na escola. Uma vez selecionadas, as entrevistas marcadas e realizadas na casa do Pastor.

Durante a entrevista, contamos com a presença da esposa do Pastor que nos ajudou na tradução das perguntas e respostas quando necessário, e deixou o ambiente mais confortável para os entrevistados. A presença da Pastora possibilitou que a comunicação fosse realizada de forma satisfatória, especialmente pela condição de falta ou pouco domínio da língua portuguesa. A pesquisadora, ao solicitar gentilmente a presença da pastora, teve como referência a opção de Willian Labov (BOURDIEU, 2012, p. 697) ao entrevistar negros do Harlem que “para neutralizar os efeitos da imposição da língua legítima, ele havia pedido a jovens negros que conduzissem a pesquisa linguística”. O fato da pastora compartilhar de quase a totalidade das características capazes de funcionar como explicações de suas práticas e representações, e por tornar a relação familiar, “as perguntas encontram sua origem em suas disposições objetivamente dadas às do pesquisado”<sup>4</sup> (BOURDIEU, 2012, p. 698). Os entrevistados ficaram à vontade e colaboraram com a entrevista. Não houve qualquer constrangimento aparente na condução das entrevistas. Todos foram informados que a entrevista seria gravada, que seus nomes seriam mantidos em sigilo e de que tipo de pesquisa se tratava.

---

<sup>4</sup> Frise-se que a metodologia de Willian Labov não foi copiada por esta pesquisadora, pois as perguntas foram elaboradas e realizadas em grande parte pela pesquisadora. Trata-se tão somente de uma referência de deixar os entrevistados mais à vontade durante o diálogo e com a possibilidade de utilização de sua língua materna, quando necessário.

As entrevistas tiveram o intuito de captar os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas. Bourdieu (2012, p. 10) entende as entrevistas como depoimentos que permitem a compreensão pelo pesquisador da percepção do objeto investigado pelo entrevistado, por meio de suas próprias palavras. Tanto o discurso transcrito quanto a linguagem corporal, gestos, postura, mímicas, olhares, silêncios, subtendidos, lapsos são capazes de revelar o autor do discurso, que é fruto de uma trajetória, formação e experiências pessoais.

A transcrição das entrevistas foi realizada considerando a estrutura das frases proferidas pelo entrevistado, sem qualquer intervenção ou correção. As intervenções da pastora foram destacadas, inclusive quando se tratou de opinião própria (Anexo 2).

No processo de organização dos dados, após a transcrição das entrevistas, foi identificar as principais respostas dos entrevistados e categorizá-las. Para tanto, foram selecionadas as perguntas mais relevantes e anotadas as respostas encontradas numa tabela. Na medida em que as respostas eram anotadas, a recorrência das mesmas foi sendo computada. Ao final de todas as entrevistas, foi possível visualizar as respostas mais recorrentes e, com todo o aporte teórico, identificar os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas entrevistadas.

Cumprido salientar, ainda, que, a pesquisadora, ao aprofundar os estudos, deparou-se com muitos termos na análise do fenômeno migratório, alguns novos e outros que se confundem pela grafia, mas que possuem diferentes significados. Em que pese discutir-se no capítulo 1 os conceitos que surgiram em virtude das novas modalidades migratórias, cabe aqui o esclarecimento de alguns deles como: migrantes, imigrantes, emigrantes e refugiados, que aparecem reiteradamente ao longo do texto. A migração é o fenômeno que inclui os movimentos de imigração e emigração. Dessa forma, quando utilizado o termo migrantes a referência é genérica, não diz respeito a uma população ou processo de migração específico. O movimento de imigração é caracterizado pela chegada, entrada, de pessoas em um país estrangeiro. Sendo assim, o termo 'imigrantes' diz respeito a uma população específica, considerando-se o país receptor como referência. A emigração, por sua vez, é o movimento inverso, de sair do seu país ou lugar de procedência. Os emigrantes, portanto, correspondem à população que deixa seus países, tomando-se como referência os países de origem (OIM, 2009). Desta feita, é evidente que todo processo migratório é ao mesmo tempo um processo de imigração e emigração, visto que os dois fenômenos ocorrem concomitantemente, se considerarmos como referência o lugar de origem ou de chegada da população.

Tendo em vista os sujeitos da pesquisa são haitianos que residem atualmente em Goiás, local em que o estudo é realizado, eles são tratados como imigrantes ao longo do texto. Quando o termo se referir também à população que já se encontra em situação de imigração, também é utilizado o termo ‘imigrantes’. Quando se trata de uma referência genérica, o termo ‘migrantes’ é admitido.

Finalmente, cumpre esclarecer o termo refugiados, entendidos como pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, 2020).

Para efeitos dessa pesquisa, é necessário explicar que os haitianos **NÃO** são considerados refugiados. Os haitianos são considerados imigrantes portadores de visto humanitário. Isto porque, a entrada no Brasil intensa desta população começou a ocorrer a partir de 2010, ano em que o Haiti foi devastado por um terremoto e a lei do Refúgio brasileira, lei no 9.474/1997, não reconhece o deslocamento forçado por desastres naturais como causa possível para a solicitação de refúgio. Diante do não enquadramento na disposição legal, a solução encontrada pelo governo brasileiro à época foi a concessão de visto permanente aos nacionais do Haiti por razões humanitárias, por meio Resolução Normativa CNig n. 97 de 2012, do Conselho Nacional de Imigração (CNig), conforme explicações ao longo do texto. A discussão teórica da pesquisa está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo analisam-se as migrações na contemporaneidade, identificando os processos que fazem parte do fenômeno migratório. Nesse capítulo discute-se o conceito de migração, as perspectivas teóricas das migrações internacionais e a migração haitiana para o Brasil, tendo como destino final o estado de Goiás. O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre a relação migração e educação, justifica a educação como um direito humano, traz a perspectiva legal da garantia desse direito e identifica o papel da educação – escola frente às dificuldades enfrentadas pelos migrantes relativas à garantia do direito à educação. O terceiro capítulo apresenta a análise das informações obtidas nas entrevistas, identificando os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas residentes em Goiás. Em suma, o estudo desenvolvido contribui para a compreensão da relação entre a migração e a educação, mais especificamente, do que as famílias haitianas pensam sobre a educação e seu papel.

## I. AS MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL E NO MUNDO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de construção do conceito de migração e as perspectivas teóricas das migrações internacionais contemporâneas, contemplando-as em relação ao Brasil e à Goiás como destinos migratórios. Na análise das migrações para o Brasil e Goiás privilegia-se a migração haitiana, que guarda relação com o objeto de estudo. Discute-se a questão dos refugiados e a proteção de seus direitos, diferenciando-os dos haitianos, que são considerados portadores de visto humanitário.

### 1.1 MIGRAÇÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2009) a migração deve ser entendida como um movimento populacional de travessia de uma fronteira internacional ou nacional, que compreende qualquer deslocamento de pessoas, independentemente da extensão ou das causas.

Tal definição é um pouco restrita, uma vez que se limita às questões físicas do processo e não envolve outras dimensões mais complexas. O processo migratório ultrapassa o mero atravessamento de fronteiras. É um processo definido pelos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e eventuais da terra da qual se parte; relaciona-se com o percurso engendrado até a chegada ao destino, nem sempre escolhido, desejado e coerente com aquilo que se esperava encontrar.

Nesse sentido, Patarra (2006) alerta para a necessidade de incorporação de novos paradigmas explicativos das migrações devido à intensificação dos fluxos migratórios na atualidade e à existência de novas modalidades migratórias, quando traz

as novas modalidades migratórias demandam, no cenário da globalização, a necessidade de reavaliação dos paradigmas para o conhecimento e o entendimento das migrações internacionais no mundo, e a incorporação de novas dimensões explicativas torna-se imprescindível, assim como a própria definição do fenômeno migratório deve ser revista (PATARRA, 2006, p. 7).

As novas modalidades, a que a autora se refere, dizem respeito aos novos tipos de deslocamento em relação ao tempo, ao espaço e às diversas causas que dão origem ao processo migratório na sociedade atual. Em relação ao tempo, identificam-se, por exemplo, os

deslocamentos pendulares, os sazonais e a questão do retorno<sup>5</sup>. Em relação ao espaço, pensado de forma dinâmica em relação ao indivíduo, constatam-se novas trajetórias migratórias (países que entram na rota migratória, antes não considerados como possível destino) e identificam-se os lugares como de passagem, de circulação, de permanência relativa etc (ALMEIDA; BAENINGER, 2013). Em relação às motivações, como será examinado profundamente a seguir, há diversas hipóteses e componentes econômicos, sociais, políticos e naturais que dão ensejo aos processos migratórios na atualidade. Essas novas modalidades migratórias nascem exatamente da relação entre as duas dimensões do fenômeno, quais sejam, a imigração e a emigração. Sayad (1998) explica essa relação dialética exemplificando que o mesmo conjunto de relações sociais pode, num dado momento da história do processo, dar ensejo a uma forma particular de emigração, ao mesmo tempo que na relação dos emigrantes com seus países de origem e destino, determina-se uma classe particular de imigrante também (SAYAD, 1998).

Segundo Castles (2010), não existe uma teoria geral das migrações, mas há a possibilidade de seu estudo mediante o entendimento geral da sociedade contemporânea, conectando-a a teorias amplas da mudança social, objetos das ciências sociais. O autor (CASTLES, 2010) esclarece que são muitas as pesquisas sociocientíficas referentes à mobilidade internacional, no entanto, não há um único marco teórico que embase os estudos das migrações, nas suas palavras:

Ainda falta um corpo de conhecimento cumulativo para explicar porque algumas pessoas deslocam-se, enquanto a maioria não, e o que isso significa para as sociedades envolvidas. Embora pareça haver concórdia em alguns assuntos – como, por exemplo, a importância das redes migratórias – não há um marco conceitual comum que poderia servir de ponto de partida para debates intelectuais e para a formulação de hipóteses e perguntas de pesquisa (CASTLES, 2010, p. 12).

Ainda em relação às pesquisas sobre as migrações internacionais, Almeida e Baeninger (2013, p. 24) afirmam que, em geral, elas “estruturam suas reflexões de formas distintas, demonstrando a inclinação dos autores por diferentes correntes teóricas e opções metodológicas”. Os recortes dados aos estudos valorizam aspectos condizentes aos interesses específicos da área em que estão inseridos.

A dificuldade em haver um consenso conceitual nas pesquisas sobre as migrações diz respeito à tendência de enxergar a migração como sendo completamente distinta das relações sociais em sentido mais amplo, e dos processos de mudanças (CASTLES, 2010). Isto porque,

---

<sup>5</sup> Segundo a Organização Internacional para Migrações (OIM, 2009, p. 67), retorno consiste no ato ou processo de regressar, que pode ocorrer dentro de um país ou nas fronteiras do país de acolhimento para o país de origem.

em geral, não se consideram todas as relações envolvidas no processo migratório, relacionadas ao sujeito, à realidade objetiva das sociedades envolvidas (de origem e receptora) e de todas as relações que integram a dinâmica das migrações.

A dificuldade nas pesquisas que abordam as migrações reside, portanto, na complexidade de considerar a migração como fato social completo, pois o pesquisador deve aceitar o limite da capacidade de apreensão da realidade social e definir de forma clara e explícita na pesquisa, as dimensões a serem incorporadas na sua análise do fenômeno migratório (ALMEIDA e BAENINGER, 2013, p. 25).

Almeida e Baeniger (2013) corroboram com o entendimento de Sayad (1998), que também entende a migração como um “fato social completo”. Isto quer dizer que pensar as migrações é realizar um cruzamento das ciências sociais com diversas disciplinas, como direito, antropologia, economia, psicologia, história, geografia etc. É entender a sociedade como um todo, diacrônica e sincronicamente. Diacronicamente significa pensá-la numa dimensão histórica, e sincronicamente requer considerar as estruturas presentes na sociedade e seu funcionamento.

Sayad (1998) corrobora com o pensamento de que a imigração está muito além do deslocamento de pessoas no espaço, enfatizando que o espaço dos deslocamentos é “um espaço qualificado de muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (sobretudo, através das duas realizações culturais que são a língua e a religião)”.

Assim, as migrações devem ser analisadas não só como referencial teórico de uma disciplina, mas exige a compreensão dos agentes não somente como imigrantes, mas como pessoas que transitam, além espaço físico-geográfico, assumindo condição de emigrante e imigrante.

Há, atualmente, uma concepção de migração que pode ser colocada em xeque, pois toma a migração como resultado de uma mudança definitiva de residência. Contudo, os percursos dos migrantes e os novos espaços de circulação assumem uma complexidade muito maior na atual realidade, demandando a formulação de novos conceitos como campo, espaço migratório, circulação, sistemas migratórios etc (SIMON, 2002 *apud* ALMEIDA; BAENINGER, 2013). Os estudos migratórios devem, portanto, considerar a multiplicidade nas formas e dinâmicas (tempo) dos deslocamentos, sob pena de prejuízo na análise dos pesquisadores.

As noções de campo e espaço migratório permitem ao pesquisador a recomposição os espaços percorridos e estruturados pelos migrantes, abrangendo lugares de partida, de

chegada, de instalação e de trânsito. Tais conceitos, portanto, foram desenvolvidos como forma de melhorar a percepção do fenômeno migratório em suas diversas dimensões (ALMEIDA; BAENINGER, 2013).

O conceito de território circulatório, de acordo com Almeida e Baeninger (2013) foi desenvolvido por Tarrus (1996) para melhor apreensão dos percursos que ligam os migrantes a um local de destino, mas que os mantêm ligados aos lugares de onde vieram.

O conceito de comunidade transnacional surge para dar conta dos processos identitários e étnicos, que são consequências da apropriação territorial (material e subjetiva) realizadas pelos migrantes. Almeida e Baeninger (2013) recorrem ao às palavras de Bourneau (2009) para explicar que a diáspora existe e se reproduz pela ligação entre os lugares (de origem e destino), razão pela qual os migrantes reproduzem diversas práticas sociais ligadas à origem (familiares, religiosas, memórias coletivas) nos locais que passam a habitar. Esse conceito se origina do conceito de migração transnacional. Segundo Schiller, Basch e Blanc (2019, p. 351), “a migração transnacional é o processo pelo qual os imigrantes forjam e sustentam relações sociais de múltiplas dimensões simultaneamente que unem sua sociedade de origem e de adoção”. Esse conceito surge como forma de superar o entendimento dos imigrantes como pessoas desenraizadas.

Rodrigues *et al.* (2014) defendem que o conceito de transnacionalismo é fundamental para a compreensão dos novos fluxos migratórios. Isto porque, o migrante, ao se deslocar para outro país, não rompe com os padrões culturais próprios ao aprender uma nova língua e viver em um meio cultural diferente, tampouco se esquecem de suas ligações com o país de origem e familiares. Por isso, em muitas pesquisas recentes esse termo começa a ser utilizado, sobretudo na antropologia.

Com todo o exposto, fica evidente que a construção de novos termos e conceitos se fez necessária diante da deficiência das abordagens explicativas do fenômeno migratório. Essa deficiência das abordagens salta aos olhos no momento em que os pesquisadores passam a estudar as dinâmicas e os processos dessas mobilidades e se deparam com novas modalidades fruto do mundo contemporâneo, com muitas especificidades. O leque de análise dos fenômenos migratórios é bem grande e os conceitos “são instrumentos heurísticos do fazer científico, possuem papel-chave nas análises e devem ser utilizados com base em critérios objetivos de adequação à realidade pesquisada” (ALMEIDA; BAENINGER, 2013).

Para efeitos desta pesquisa, visto a escolha metodológica deste estudo, e a convicção da pesquisadora, as migrações devem ser entendidas a partir das múltiplas facetas que envolvem o fenômeno migratório, tomando a realidade social como uma totalidade e

considerando as pessoas que migram como imigrantes e emigrantes simultaneamente. Aceitando o limite da apreensão da realidade social, a pesquisa permanecerá no campo da sociologia da educação e da migração, com aportes teóricos dessas duas áreas. Inevitavelmente conceitos geográficos e antropológicos serão utilizados como referência sem a pretensão de aprofundamento dessas dimensões.

## 1.2 AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Diante da complexidade e da busca do entendimento dos fenômenos migratórios em sua totalidade, faz-se necessário reconhecer as interseções entre o lugar de origem e de destino, bem como identificar as razões que levam as pessoas a migrar e os desafios enfrentados nesse processo.

O estudo das migrações deve ter como ponto central a transformação global, no intuito de compreender a complexidade e das múltiplas dimensões dos processos migratórios. Se o fenômeno da mobilidade humana se faz presente em toda a humanidade e, em qualquer tempo, a maneira de se enxergá-lo e entendê-lo tem se reconfigurado de diferentes formas ao longo da história.

Até a década de 1970, os estudos sobre mobilidade populacional sofriam influência do pensamento neoclássico, que consideravam a mobilidade como uma decisão individual, com base nas características pessoais dos migrantes. Assim, os estudos atentavam para os fatores de atração e repulsão a partir do próprio indivíduo e analisavam a migração com base nas concepções deterministas, reduzindo o fenômeno à identificação dos fluxos e sua quantificação, considerando o migrante como elemento capaz de equilibrar o espaço (CARDOSO; LOBO, 2018, p. 476).

Em muitos estudos sob essa perspectiva neoclássica a mobilidade era considerada como fator de equilíbrio, principalmente sobre a dimensão econômica. Assim, a metodologia na perspectiva neoclássica consistia em uma análise descritiva do fenômeno, enfocando a causalidade, individual e pontual, considerando as características individuais dos trabalhadores migrantes (CARDOSO; LOBO, 2018, p. 477). As críticas a essa perspectiva dizem respeito à exclusão de fatores inerentes ao próprio desenvolvimento do sistema capitalista que favorece o movimento de pessoas.

Por sua vez, na perspectiva estruturalista, o estudo da mobilidade humana relaciona a migração a fatores de ordem econômica, considerando-a como um processo determinado pelo

capitalismo, numa análise histórico-estrutural. Assim, esta concepção considera a migração como um processo determinado por fatores pretéritos, que produzem estruturas sociais condicionadas à mobilidade. Críticas recaem sobre essa concepção, pois consideram a migração um fenômeno multifacetado, que não pode ser tomado exclusivamente como decorrência de fator econômico. Fato é que o fator econômico é um dos determinantes desse processo, porém, outros fatores são importantes na compreensão do fenômeno migratório (CARDOSO; LOBO, 2018).

Como afirmado anteriormente, o entendimento de que a distribuição espacial da população envolve direta e indiretamente **todos os processos** que compõem a vida social e promovem interações espaciais e sociais em diferentes escalas parecem mais razoável para fins desta pesquisa, diante da opção metodológica bourdiesiana para a orientação do estudo. Isto porque, a sociologia reflexiva de Bourdieu privilegia o pensar relacional, ou seja, colocar o objeto da pesquisa em um contexto de relações. Nas palavras de Cavalcante (2017):

Significa dizer que o objeto está em relação com aquilo que o circunda, isto é, com a realidade objetiva. Sua existência depende da interação que se estabelece com o todo e, para apreendê-lo, é necessário estudá-lo em um conjunto de elementos pertinentes e relacionados ao objeto, ao invés de analisar intensamente uma pequena parte do objeto (CAVALCANTE, 2017, p. 123).

Ao contextualizar as migrações, torna-se evidente que a distribuição espacial pode se configurar por meio de um simples deslocamento no bairro até mesmo pelos grandes fluxos migratórios intercontinentais. Como já destacado, as migrações envolvem fatores múltiplos, não só econômicos, não só geográficos, é um fenômeno complexo de múltiplas facetas.

No que diz respeito às razões que dão origem ao processo migratório há que se reconhecer a sua complexidade, pois são inúmeras as situações enfrentadas por aqueles que migram. Essas situações estão relacionadas tanto às conjunturas mais amplas, quanto às histórias de vida particulares, daí a dificuldade na análise do fenômeno.

Uma das causas da reconfiguração da distribuição espacial no mundo decorre principalmente do processo de globalização e das dinâmicas transformações que afetam as sociedades contemporâneas, conforme as palavras de Martine (2005):

O dinamismo e a força principal da globalização residem na integração econômica, forjada, imposta e gerenciada pelas regras do liberalismo. Essas regras, porém, são seguidas seletivamente pelos próprios países que as promovem. O resultado é que a globalização apresenta dificuldades e morosidades no cumprimento de suas promessas. Muitos países crescem pouco ou nada e, enquanto isso, as disparidades entre ricos e pobres aumentam. Tais desigualdades contribuem para aumentar o

desejo, e até mesmo a necessidade, de migrar para outros países (MARTINE, 2005, p. 3).

A globalização se refere à rede de produção e troca de mercadorias que se estabelece em nível mundial. Corresponde ao fenômeno do intercâmbio político, social e cultural entre as diversas nações, intensificado pelas profundas transformações decorrentes das inovações científicas e tecnológicas na área da comunicação (SANTOS, 2001).

Para alguns estudiosos, a globalização se configura uma forma de “organização da sociedade capaz de superar as identidades nacionais e os particularismos, religiosos, étnicos e regionais” (SANTOS, 2001, p. 173).

Bourdieu (1998) entende que a globalização na sua relação com o neoliberalismo, compreendendo-a como um “mito”, um discurso poderoso que escamoteia ideias neoliberais. Segundo o sociólogo, “para combater o mito da ‘mundialização’<sup>6</sup>, que tem por função instaurar uma restauração, uma volta a um capitalismo selvagem, mas racionalizado e cínico, é preciso voltar aos fatos” (BOURDIEU, 1998, p. 50), o que significa analisar a concorrência interna econômica dos países europeus, multiplicação de empregos precários e sub-remunerados, privatizações, a destruição das bases econômicas e sociais das conquistas culturais mais preciosas da humanidade, dentre outros fatos.

Bourdieu (1998) destaca, ainda, que no caso dos mercados financeiros a globalização é bem real, isto porque, o mercado financeiro é dominado por certas economias (países mais ricos) e pelo país cuja moeda é utilizada como moeda de reserva internacional. Nas palavras do sociólogo,

o mercado financeiro é um campo no qual os dominantes, os Estados Unidos nesse caso particular, ocupam uma posição tal que podem definir em grande parte as regras do jogo. Essa unificação dos mercados financeiros em torno de um certo número de nações detentoras da posição dominante acarreta uma redução da autonomia dos mercados financeiros nacionais (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Portanto, na visão de Bourdieu, a globalização está longe de significar uma homogeneização, pelo contrário, configura-se pelo domínio de um pequeno número de nações dominantes sobre o conjunto de “praças financeiras nacionais”. Esse domínio acaba por

---

<sup>6</sup> Ortiz (1994 *apud* RODRIGUES; REZENDE, 2014) chega a defender o conceito de mundialização contrapondo ao de globalização, onde deve haver distinção entre os termos “global” e “mundial”. Segundo ele, o primeiro é empregado para se referir a processos econômicos e tecnológicos e a ideia de mundialização é reservada ao domínio específico da cultura. A categoria “mundo”, assim, ganha um significado simbólico referente à “visão de mundo” estabelecendo entre essas “visões” hierarquias, conflitos e acomodações. Assim, o processo de mundialização pode ser considerado um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais. Para existir, ele deve se localizar, enraizar-se nas práticas cotidianas dos homens, sem o que seria uma expressão abstrata das relações sociais.

redefinir parcialmente a divisão do trabalho internacional, com consequências tanto para trabalhadores europeus como do restante do mundo (BOURDIEU, 1998, p. 54).

O mercado de capital internacional engessa a autonomia dos mercados do capital nacional relativa às fixações de taxa de câmbio e juros, por exemplo. Assim, a estrutura do campo munida exerce uma coação estrutural e as políticas dos Estados ficam condicionadas à posição na estrutura da distribuição do capital financeiro.

Em síntese, as características mais evidentes da globalização são o crescente predomínio dos processos financeiros e econômicos globais sobre os nacionais e locais, a generalização do livre comércio e o crescimento no número de empresas transnacionais que promovem a mobilidade do capital. É nesse cenário promovido pela globalização que os grupos hegemônicos, detentores do capital do mercado mundial, impõem seu domínio. Assim, o processo de acumulação, concentração e internacionalização do capital leva a uma crescente polarização e os contrastes sociais se tornam cada vez mais evidentes (poucos com muito dinheiro e a grande maioria sem) (SANTOS, 2001).

É evidente, portanto, que, tanto em nível internacional quanto local, as relações de exploração se constituem como fator gerador da assimetria entre países pobres e países ricos, países centrais e periféricos. Nas palavras de Santos (2001),

a burguesia internacionalizada dos diversos países estabelece alianças que possibilitam a reprodução da dominação, enquanto os marginalizados do sistema, que existem tanto nos países centrais quanto nos periféricos, enfrentam graves problemas decorrentes da sua crescente exclusão (SANTOS, 2001, p. 183).

Raúl Bernal-Meza (1998 *apud* SANTOS, 2001) define a composição da classe hegemônica mundial: “o sistema bancário internacional, sendo este o principal ator no processo de gestão e distribuição do capital no mundo atual, os conglomerados multinacionais e as diversas empresas de seguros e pensões”. Nesse mesmo sentido, Castles (2010) explica que a globalização neoliberal, a partir de 1970, levou a uma desigualdade econômica e à centralização da riqueza e do poder nas mãos dos países “desenvolvidos” do norte (dominadores) e teve como consequência a mudança dos fluxos migratórios mundiais.

Nesse contexto de reorganização das sociedades contemporâneas, é evidente que as políticas são o caminho para os governos traçarem seus propósitos e promovam ações reais na sociedade. Em se tratando da questão migratória, para a eficácia das políticas públicas idealizadas pelos Estados, é necessária a compreensão do deslocamento espacial como parte das estratégias de sobrevivência e de mobilidade social da população.

A falha das políticas públicas, em geral, está na visão de curto prazo das possibilidades e fragilidades da migração de muitos governos. Não compreendem a migração como parte intrínseca do desenvolvimento humano, que respondem às oportunidades que surgem em âmbito ambiental, econômico ou político (CASTLES, 2010).

Castles (2010) defende, ainda, o lado positivo das migrações, sem deixar de considerar as dificuldades e perdas reais que o fenômeno envolve. Como lado positivo argumenta o potencial para o desenvolvimento e a redução da pobreza e sugere que políticas embasadas nesses princípios têm mais êxito do que a oposição intransigente à globalização e às migrações.

Dados oficiais do site da Organização das Nações Unidas (ONU) revelam que o número de migrantes internacionais chegou a 244 milhões em 2015, um aumento de 41% em relação ao ano de 2000. Deste montante, 20 milhões são refugiados (BOGUS e FABIANO, 2015). Segundo o subsecretário-geral do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (DESA) da ONU “o aumento do número de migrantes internacionais reflete a crescente importância da migração internacional, que tem se tornado uma parte integral das nossas economias e sociedades” (ONU, 2018, n.p.).

O Relatório sobre a Situação Social Mundial 2011, publicado pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (DESA) da ONU, concluiu à época que as implicações sociais da crise financeira global não estavam sendo objeto de cuidado de muitos governos. Investigando as consequências sociais da crise financeira e econômica de 2008/2009, a pior desde a Grande Depressão da década de 1930, apontou que o desemprego mundial tinha aumentado para 205 milhões de pessoas em 2009 se comparado com os 178 milhões de 2007.

O documento destacou que entre 47 milhões e 84 milhões de pessoas encontrava-se em situação de extrema pobreza por causa da crise global. Como resultado, o número de pessoas que viviam com fome no mundo tinha subido para mais de um bilhão em 2009, o maior já registrado até então. Confirmou-se que a crise econômica global tinha resultados negativos sociais para indivíduos, famílias, comunidades e sociedades, impactando em áreas como educação e saúde.

Em 2015, o Relatório Situação da População Mundial 2015, elaborado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA<sup>7</sup>) divulgou dados surpreendentes. Além de apontar

---

<sup>7</sup> O UNFPA é a agência de saúde sexual e reprodutiva das Nações Unidas. O UNFPA trabalha em mais de 150 países e territórios que abrigam a grande maioria das pessoas do mundo. Sua missão é garantir que toda gravidez seja desejada, todo parto é seguro e o potencial de cada jovem é cumprido. O trabalho do UNFPA baseia-se na premissa de que todos os seres humanos têm direito a direitos e proteções iguais: “Nós nos concentramos em mulheres e jovens, porque estes são grupos cuja capacidade de exercer seu direito à saúde sexual e reprodutiva é

o número de pessoas afetadas pela crise global, mais de um bilhão de pessoas em condições de extrema pobreza, aponta que os desastres naturais afetavam 200 milhões de pessoas por ano.

Os desastres naturais são outro fator que levam os indivíduos a migrar, ou seja, “fugir” das dificuldades oriundas de desastres naturais, que têm como consequência a fome e a extrema pobreza. Esses desastres estão diretamente relacionados à geografia dos países, que colocam os países em situações mais ou menos vulneráveis aos desastres naturais. Alguns países, por exemplo, estão localizados no meio do caminho dos desastres naturais, que, nos últimos tempos, aumentaram drasticamente devido às mudanças climáticas. A urbanização também elevou os riscos dos habitantes das cidades, especialmente os que não possuem boas condições financeiras, por exemplo, muitos assentamentos precariamente construídos em áreas frágeis, como encostas de montanhas com risco de deslizamento.

Segundo o relatório supracitado, “o número de desastres naturais triplicou entre 1980 e 2000, seguido por uma discreta redução, mas hoje ainda é o dobro do número registrado há 25 anos, de acordo com dados do Centro de Pesquisa sobre a Epidemiologia de Desastres” (UNFPA, 2018, n.p.). Os dados são mais assustadores ainda se considerarmos que a probabilidade de uma pessoa ser deslocada devido a um desastre é 60% maior do que há quatro décadas e que ao longo dos últimos 20 anos houve uma média de 340 desastres por ano, que afetaram 200 milhões de pessoas e custou a vida de 67.500 pessoas anualmente.

A demanda por ação humanitária por parte dos governos, da sociedade civil e de organizações internacionais cresce drasticamente e daí a crescente necessidade de se pesquisar mais sobre as questões migratórias na atualidade.

Inúmeras são os desafios dos processos migratórios, tanto para os países receptores e de origem quanto para a população migrante. Martine (2005) destaca pontos positivos, chamadas por ele de vantagens<sup>8</sup>, quanto negativos, as desvantagens, das migrações internacionais, sob as diferentes percepções, dos países de origem dos migrantes, dos receptores e das próprias pessoas que migram.

Primeiramente, Martine (2005) aponta as vantagens das migrações, sob a ótica dos países receptores, que dizem respeito entre outras coisas: ao recebimento de recursos humanos qualificados, cujos custos de educação e capacitação já foram absorvidos pelo país de origem; ao aumento da produtividade e controle da inflação, a exemplo dos EUA na década de 90,

---

muitas vezes comprometida. Nosso trabalho em seu nome é informado por uma compreensão da dinâmica populacional, direitos humanos e sensibilidades culturais” (UNFPA, 2018).

<sup>8</sup> Apesar de o autor utilizar os termos “vantagens” e desvantagens” a pesquisadora adota em suas exposições, quando não se tratar da visão do autor, o termos “potencialidades” e “desafios”.

especialmente no setor tecnológico e ao suprimento da falta de renovação da população já envelhecida de alguns países, como, por exemplo, na Rússia.

Ao explicar essas vantagens, Martine (2005) destaca que os migrantes preenchem os vazios deixados pelos trabalhadores nacionais, aliviando a escassez de mão de obra em serviços essenciais. Aponta que os migrantes respondem mais rapidamente às condições do mercado do que os trabalhadores locais e, assim, reduzem a rigidez do mercado de trabalho e aumentam a produtividade.

No que tange à renovação da mão de obra envelhecida de alguns países, Martine (2005) explica que a entrada de migrantes, com suas altas taxas de fecundidade e de participação no mercado de trabalho é uma a solução encontrada pelos países receptores para superar as dificuldades demográficas. Segundo o autor, a Divisão de População das Nações Unidas há alguns anos sugeriu a substituição demográfica (UNITED NATIONS SECRETARIATE, 2000). O estudo da ONU indicou a necessidade da intensificação da migração dos países do Sul até os países do Norte, em função de suas respectivas taxas de crescimento vegetativo. Martine (2005) esclarece:

Segundo os cenários elaborados pela Divisão de População, os países europeus precisariam de pelo menos 3,23 milhões de migrantes anuais entre 2000 e 2050 para manter o tamanho de sua população em idades de 15-64 anos nos níveis de 1995. Para o Japão, a imigração necessária seria de 647.000 pessoas ao ano; e, para os Estados Unidos, de 359.000. Esses números estão em discussão; entretanto, o que não é passível de discussão é a necessidade de renovação - não somente da força de trabalho, mas da própria população, nos países industrializados. Nesse particular, a Rússia decidiu recentemente flexibilizar suas leis migratórias. Caracterizada já há muitos anos por uma taxa de crescimento vegetativo muito baixa, a Rússia está agora vendo sua população declinar rapidamente. Calcula-se que, se as tendências atuais forem mantidas, sua população seria reduzida, dos atuais 144 milhões para 100 milhões, em 2075; além disso, seria composta por pessoas muito mais velhas, em sua maioria. Sendo assim, o país está em processo de tornar mais fácil a entrada de migrantes internacionais (MARTINE, 2005, p. 15).

Do ponto de vista das pessoas que migram, as vantagens destacadas relacionam-se à busca de uma mobilidade social que, de outra forma, seria difícil e ao aprendizado de novas ideias, habilidades e valores, que podem ajudar de alguma forma o país de origem.

Para os países de origem, as consequências correspondem ao recebimento de remessas de dinheiro para as famílias, as comunidades e o país, que ajuda economicamente a circulação de dinheiro no país e o alívio de tensões sociais, sobretudo em países economicamente estagnados, com população jovem (MARTINE, 2005).

No que diz respeito aos pontos negativos do processo migratório, Martine (2005) relata que os países de origem frequentemente perdem parte de seu contingente de pessoas

mais criativas, trabalhadoras, empreendedoras e ambiciosas. Entretanto, avalia essa consequência como relativa, pois há também vantagens para o país de origem nessa situação, como a formação de redes de contatos, a capacitação tecnológica dos seus emigrantes e o possível retorno aos países de origem em condições de trabalho favoráveis.

Acrescenta, ainda, como pontos negativos, as questões relacionadas às adaptações dos migrantes como a discriminação, maus-tratos, perseguições e problemas de comunicação. Questões pessoais e psicológicas dos migrantes, também são apontadas como desvantagens das migrações, por exemplo, a perda da identidade e do referencial afetivo destas pessoas (MARTINE, 2005).

Nesse sentido, nos países receptores, em geral, os migrantes são vistos como "indesejados", "invasores", competidores de empregos, inflacionadores dos custos dos serviços sociais e infraestrutura e ameaça à estabilidade social. Esta rejeição é mais evidente nos movimentos migratórios que envolvem etnia, idioma, religião ou aparência e diferente dos habitantes do lugar de destino.

Para os países receptores, as migrações impactam negativamente nos seguintes aspectos: esses países acabam sendo palco de conflitos e tensões sociais decorrentes das diferenças étnicas, linguísticas e religiosas; normalmente temem pelo desgaste da cultura nacional; os migrantes sobrecarregam os serviços sociais; competição no mercado de trabalho por empregos e riscos à segurança nacional.

Como forma de sintetizar as vantagens e desvantagens<sup>9</sup> das migrações, elabora-se o quadro a seguir:

**Quadro 2 :** Potencialidades e desafios das Migrações para os lugares de origem e destino.

<b>POTENCIALIDADES</b>		<b>DESAFIOS</b>	
<i>Para os Lugares de Origem e para os Migrantes</i>	<i>Para os Lugares de Destino</i>	<i>Para os Lugares de Origem e para os Migrantes</i>	<i>Para os Lugares de Destino</i>
A migração gera remessas para as famílias, as comunidades e o país, o que promove o dinamismo econômico nos lugares de origem	Os migrantes ajudam a melhorar a qualidade de vida e barateiam o seu custo nos lugares de destino, ao realizarem atividades que os nativos não querem fazer, e por	Seletividade da migração: a "fuga de cérebros" leva a déficits de recursos humanos qualificados nos países de origem	Os países receptores são palco de conflitos e tensões sociais que surgem das diferenças étnicas, linguísticas e religiosas

<sup>9</sup> Como mencionado, apesar do autor (MARTINE, 2005) utilizar os termos vantagens e desvantagens em seu texto, optou-se por utilizar os termos potencialidades e desafios por entender que não se trata de uma relação de causa e efeito das migrações, mas sim de um processo que, nesse dado momento histórico e contexto social ensejam potencialidades e desafios para os países de origem, destino e para os próprios migrantes.

	salários baixos		
A migração permite uma mobilidade social que, de outra forma, seria difícil de alcançar	A migração revitaliza sociedades envelhecidas ao preencher lacunas demográficas e laborais	Países e comunidades perdem as pessoas mais criativas, trabalhadoras, empreendedoras e ambiciosas	Sofrem risco de erosão da cultura nacional
Os migrantes aprendem ideias, habilidades e valores que ajudam a apressar a modernização do seu país de origem	Os países receptores recebem, gratuitamente uma grande quantidade de recursos humanos qualificados cujos custos foram internalizados por outros	Migrantes são perseguidos e maltratados por xenófobos e considerados cidadãos de segunda classe; tal discriminação – racial e social – retarda a assimilação	Peso fiscal: pelo menos no início, os imigrantes pressionam os serviços sociais, educacionais e de saúde
A emigração alivia tensões sociais em países de economias estagnadas e com grande população jovem	Os migrantes ajudam a reduzir a inflação e aumentar a produtividade (respondem melhor às mudanças no mercado de trabalho, reduzem sua rigidez)	Migrantes sofrem dificuldades de comunicação e adaptação, estresse psicológico, perda de identidade e do referencial afetivo	Riscos para a segurança nacional e de terrorismo aumentam
Em certas condições, promove a emancipação da mulher	A migração expande a base de consumidores e de contribuintes (impostos)	A migração é um fator de risco, especialmente para mulheres e crianças	Migrantes competem por empregos e reduzem salários dos locais. Isso provoca reações dos sindicatos ou grupos de pressão que veem os imigrantes como competidores no mercado de trabalho

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir do texto de Martine (2005).

Numa análise mais aprofundada, detecta-se que no processo migratório as mulheres e as crianças são mais vulneráveis em razão de estarem expostas às piores condições de trabalho, ao abuso sexual e a outros fatores (HUGO, 1999 *apud* MARTINE, 2005). A situação é muito perigosa também para pessoas envolvidas em migrações clandestinas e temporárias, assim como entre refugiados. Essas constatações representam desafios que precisam ser abordados explicitamente em políticas de proteção aos migrantes.

Merece destaque a efeito discriminatório e de desaprovação dos processos migratórios que recaem sobre as pessoas que migram, que são vistos como “indesejados”,

sobretudo no que diz respeito às questões relacionadas às diferenças de etnia, idioma, religião, aparência. O relatório da ONU, apresentado na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, pelo relator especial sobre direitos humanos, destaca a política antimigrante de muitos países da Europa e EUA, considerando

a xenofobia, o racismo, o antissemitismo e a islamofobia estão aumentando na Europa Ocidental [...] O racismo se agravou em todo o mundo depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001. O renascimento dos movimentos racistas e xenófobos na Europa Ocidental deve ser analisado no marco das atuais mudanças socioeconômicas, incluindo a politização da imigração.

A principal alegação para essa recusa e rejeição aos imigrantes está relacionada com a competição no mercado de trabalho, o que merece ser devidamente analisado. A maioria dos imigrantes não qualificados ocupa os espaços que a população local já não quer, normalmente, trabalhos pesados, mal remunerados e de pouco prestígio. A sobre qualificação dos migrantes acaba contribuindo para uma produção econômica mais elevada que a população natural do país (MARTINE, 2005).

Quanto à alegação de que os imigrantes inflacionam os custos dos serviços sociais e da infraestrutura nos lugares de destino, Martine (2005) destaca que os imigrantes são mais produtivos que a média da população, acaba aumentando a produtividade e, assim, melhorando a capacidade da localidade de custear os gastos de infraestrutura e serviços.

Estudos como de Smith e Edmonston (RATHA, 2003 *apud* MARTINE, 2005) concluíram que os imigrantes com educação inferior ao segundo grau constituem um peso fiscal até a segunda geração; mas que os migrantes qualificados pagam mais em impostos do que recebem de seguridade social.

No que diz respeito à alegação de ameaça à segurança nacional e terrorismo como justificativa da rejeição aos imigrantes, Martine recorre ao estudo de Mármora (2000, p. 19 *apud* MARTINE, 2005) para esclarecer que “estudos objetivos sobre o comportamento delituoso dos migrantes, porém, têm mostrado que a participação dessa categoria na criminalidade comprovada é a mesma, em termos proporcionais, que a da população nativa”.

A relação entre a migração e o terrorismo é mais complexa, pois, ao mesmo tempo em que as migrações podem ser usadas para escamotear a entrada de terroristas num país, as causas que dão origem ao terrorismo não têm origem nas migrações, mas na crescente desigualdade do mundo globalizado, como visto anteriormente.

Para os que usam a argumentação de erosão cultural como forma de se posicionar contra as migrações, é evidente que, historicamente, países receptores de imigrantes se beneficiaram com a cultura da população migrante, que trouxe um enriquecimento geral para o país.

Eis a contradição da atualidade, no Brasil, entre os velhos imigrantes europeus, que se integraram sem problemas, e os “novos” imigrantes não europeus, que são tomados como “intrusos”. Monsma e Truzzi (2018) denominam esse contraste de amnésia histórica e se posicionam:

Na estigmatização dos “novos” imigrantes como radicalmente diferentes e incapazes de se integrarem, a **amnésia sobre a imigração histórica se combina com a amnésia a respeito do passado colonial**, que afeta não somente os principais centros do colonialismo de ultramar, como a Inglaterra, a França ou a Espanha, mas também os países que não se pensam como colonialistas, como a Alemanha, os Estados Unidos ou o Brasil, que esquecem das colônias que dominavam no passado, além de adotarem atitudes originárias dos principais centros do colonialismo formal de amnésia (MONSMA; TRUZZI, 2018, p. 73, grifos nossos).

Mais especificamente no Brasil, apesar do movimento migratório se tornar novamente significativo há pelo menos três décadas, o discurso assumido pela população atualmente, seja em redes sociais ou em mídias, demonstra uma desconexão entre as migrações do passado (de portugueses, alemães, italianos, japoneses, libaneses, entre outros), intensas no fim do século XIX e início do século XX, e as migrações de sul-americanos, haitianos e africanos que têm ocorrido ao longo dos últimos 30 anos para o Brasil. Segundo Baraldi e Peruzzo (2015 *apud* BOGUS; FABIANO, 2015), “o que mais impressiona é a desconexão não somente pelo desconhecimento histórico, mas pela ausência de reflexão e coerência sobre o assunto”.

Na opinião de Martine (2005), se tomadas as “vantagens” e “desvantagens” das migrações apontadas acima, os aspectos positivos se sobressaem em relação aos aspectos negativos, que são passíveis de redução, na medida em que se reconheçam a sua inevitabilidade bem como os benefícios do processo migratório. Ressalta que a maneira com que os países desenvolvidos lidam com os movimentos migratórios é inadequada, opinando:

A redução das barreiras migratórias nos países desenvolvidos estimularia uma maior intensidade e heterogeneidade de rotas migratórias, à medida que os deslocamentos internacionais se tornassem cada vez mais parte da rotina, dentro de um mercado global de trabalho. Sem embargo, a mobilização de movimentos sociais e de organizações políticas em favor da liberalização da migração internacional tem sido relativamente morosa - em parte pela falta de consenso a respeito do significado social, econômico e político dos movimentos migratórios além-fronteira (MARTINE, 2005, p. 16).

Como forma de validar sua posição, Martine (2005) recorre à recomendação da CEPAL<sup>10</sup> (2002) que merece destaque:

Em matéria de políticas de migração, a globalização fará cada vez mais necessária a transição do "controle migratório" para a "gestão migratória" em um sentido amplo. Isto não significa que os Estados abandonem sua atribuição de regular a entrada de estrangeiros e supervisionar suas condições de assentamento, senão aceitar formular políticas razoáveis de admissão que contemplem a permanência, o retorno, a reunificação, a re-vinculação, o trânsito nas fronteiras e a mudança de pessoas a outros países (CEPAL, 2002, p. 267-8, *apud* MARTINE, 2005).

Diante dos dados apresentados, é evidente a tensão que reside no campo da migração, que resulta dos diferentes, e por vezes antagônicos, interesses políticos, econômicos e sociais dos agentes e instituições envolvidos no processo migratório. Dessa forma, ao analisar o quadro de “vantagens” e “desvantagens” do processo migratório para cada parte envolvida, resta evidente que a conciliação dos conflitos de interesses requerem a mediação urgente dos Estados por meio de políticas públicas eficazes e de um posicionamento coerente com os direitos humanos.

### 1.3 AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS PARA O BRASIL

O Brasil recebe muitos estrangeiros, mas está longe de se comparar aos Estados Unidos e alguns países da Europa em números na contemporaneidade. Se tradicionalmente o Brasil não se constituía como uma área de destino migratório prioritário, atualmente recebe um número cada vez maior de pessoas oriundas de países como o Haiti, Bolívia e Congo, além de pedidos de refúgio de indivíduos que fogem de conflitos armados em países do Oriente Médio, África e Ásia.

Desde a última década do século XX, os fluxos para o Brasil se intensificaram, mas existem desde os tempos de colônia portuguesa. Segundo Patarra (2012), que buscou descrever os fluxos migratórios para o Brasil ao longo da história, nas primeiras décadas do século XIX, estes começaram a se diversificar com as experiências de imigração livre dirigida

---

<sup>10</sup> CEPAL é a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, foi criada em 25 de fevereiro de 1948, para contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina e reforçar as relações econômicas dos países da Região, entre si e com as demais nações do mundo.

também a não portugueses. Isto porque italianos, alemães e estrangeiros ficaram atraídos pelo projeto de colonização agrícola que objetivava o povoamento das terras do sul do país.

O ciclo do café, no momento seguinte, atrai imigrantes para o Oeste Paulista para trabalharem tanto na cafeicultura quanto em obras de infraestrutura urbana e na construção de caminhos e estradas. Com a abolição da escravatura, em 1888, os desafios para o contingente insatisfatório de trabalhadores abriram ainda mais as fronteiras brasileiras para a imigração. Fernandes e Patarra (2011, p. 160-16, *apud* PATARRA, 2012) esclarecem que o período em grande escala de imigração da Europa para a América aconteceu entre 1870 e 1930, estimando-se que 40 milhões de pessoas tenham migrado do Velho para o Novo Mundo.

Somente em 1930 são publicadas medidas restritivas em relação à entrada de imigrantes internacionais no país, devido à crise econômica mundial de 1929, que culminou na crise do café no Brasil. A Constituição de 1934 estabelece cotas para entrada de imigrantes no país e essa disposição é reafirmada pela Constituição de 1937.

Os anos 50 foram uma década de forte fluxo migratório ao Brasil, estimulado pelas organizações internacionais: o Brasil estava em busca de mão de obra para servir aos seus projetos de desenvolvimento industrial e por isso estimulava as políticas de reassentamento (SILVA, 2015; PACÍFICO, 2010 *apud* AGUIAR, 2019). O período ditatorial, entretanto, pós-golpe militar de 1964, foi marcado por um fechamento à migração internacional e um afastamento dos regimes internacionais de direitos humanos (MOREIRA, 2012 *apud* AGUIAR, 2019).

Apesar desse estímulo na década de 50, Patarra (2012) considera que a imigração para o país continuou de forma incipiente sem se notar nenhum fluxo de maior expressão até meados do século XX. Segundo a autora (2012, p. 8), “tal fato, associado à praticamente inexistente emigração, indicava que até meados dos anos 1980 o Brasil, em termos demográficos, poderia ser considerado um país fechado à migração”.

A partir de 1980, há uma inversão do fluxo migratório e muitos brasileiros passam a emigrar para o Japão, Estados Unidos e alguns países da Europa e o país passa a ser um intenso expulsor de população. Ao longo dessa década, os brasileiros entram nesses países com visto de turista (no caso dos Estados Unidos) e permanecem, após o vencimento do visto, em situação irregular. Com a maior rigidez do governo americano em relação às leis de imigração e ao controle de fronteiras entre EUA e México, esse fluxo migratório sofre um arrefecimento, principalmente a partir da primeira metade da década de 1990.

Entretanto, nos anos 2000, o contingente de imigrantes e refugiados no país cresceu muito, requerendo uma maior atenção tanto das autoridades como de toda a sociedade

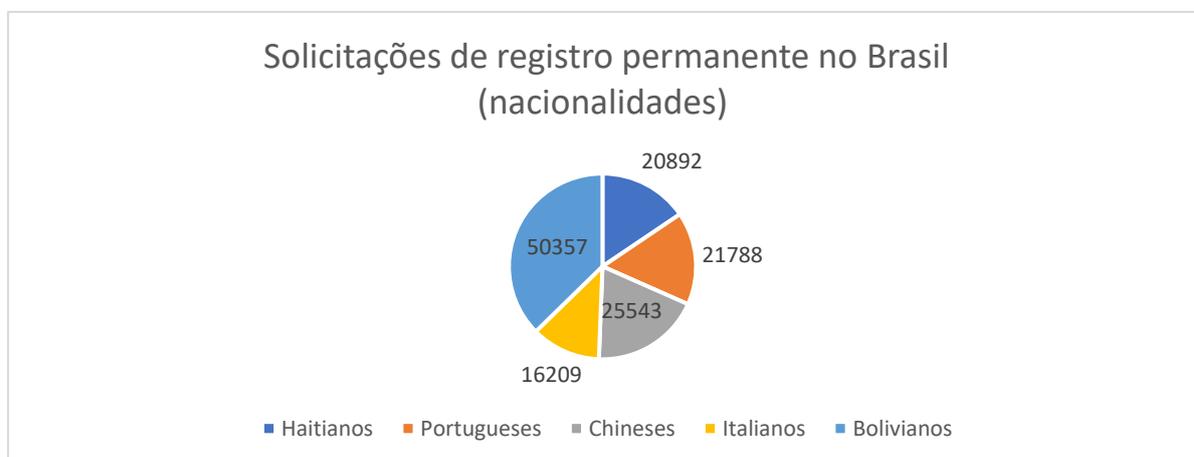
brasileira. De acordo com alguns autores como Patarra e Baeninger (1995) e Patarra (2012 *apud* BOGUS; FABIANO, 2015), o fortalecimento da influência econômica e política do Brasil nas últimas décadas ampliou o seu potencial atrativo para os migrantes internacionais. O destaque do Brasil como referência regional chamou atenção de vários autores, que passaram a se debruçar sobre as mudanças no processo migratório brasileiro.

Constata-se que o Brasil recebe muitos imigrantes provenientes do hemisfério sul, como haitianos, bolivianos, senegaleses, congolezes entre outros, diferentemente dos fluxos migratórios do século XIX e início do XX, em que os imigrantes do hemisfério norte eram desejados pelo papel que desempenhavam na “ocupação” de territórios (BOGUS; FABIANO, 2015). Entre o diversificado coletivo de imigrantes, os haitianos são a principal nacionalidade no mercado de trabalho brasileiro, seguidos dos senegaleses (BOGUS, FABIANO, 2015).

Segundo relatório anual 2015 do OBMigra, a partir de dados do SINCRE – Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiro da Polícia Federal e Ministério da Justiça - entre os anos de 2000 a 2014, foram concedidos 833.682 registros para estrangeiros, sendo que predominaram os vistos de temporários (58,2%) e permanentes (38,4%), com os demais 3,4% distribuídos entre provisórios, fronteiriços e asilados, sendo esses últimos com apenas três casos registrados. Merece destaque a predominância masculina com 65,9% dos registros, contra somente 34,03% do sexo feminino (OLIVEIRA, PEREIRA e QUINTINO, 2015).

Os principais grupos de imigrantes que chegam ao país como solicitantes de registro permanente, segundo o mesmo relatório têm diversas origens, observando-se no gráfico a seguir as principais delas:

**Gráfico 1:** Principais nacionalidades de solicitação de refúgio no Brasil.



Fonte: Gráfico construído a partir do Relatório OBMigra (CAVALCANTI *et al.*, 2015).

As concessões de registros para chineses tiveram um aumento a partir de 2008, representando 8% do total de registros no país. O fluxo de haitianos teve aumento a partir de 2010, totalizando 6,5% do total de registros efetivados no Brasil. Os portugueses e italianos representam, respectivamente, 6,8% e 5,1% dos números de registros total, aparecendo com muita expressão no ano de 2009.

Segundo o relatório OBMigra, com exceção dos bolivianos, todas as demais nacionalidades tiveram um aumento no número de registros permanentes a partir do ano de 2008, período que se sucedeu à instalação da crise econômica global, coincidente com o maior retorno de brasileiros ao Brasil (OLIVEIRA, PEREIRA e QUINTINO, 2015), fugindo da crise e atraídos pelo cenário de recuperação econômica no Brasil.

Os registros temporários apresentaram, no período 2000-2014, uma hierarquia diferente e mais difusa quando verificados os países de origem. A forma com que o Brasil estabeleceu suas relações comerciais com os outros países refletiu nos vistos concedidos para fins de trabalho temporário, conforme destaca o relatório da OBMigra:

Os EUA surgem com 11,1% dos registros, em seguida aparecem três países sul-americanos: Bolívia (39.559; 8,2%), Argentina (25.372; 5,2%) e Colômbia (23.025; 4,7%), que se beneficiaram do Acordo de Residência do MERCOSUL e, a partir de 2009, passaram a entrar em maior volume no país. Em seguida, aparecem Filipinas (22.253; 4,6%) e Alemanha (22.048; 4,5%).

Corroborando com os dados referentes ao aumento das migrações a partir de 2009, o Relatório sobre a Situação Social Mundial 2011, publicado pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (DESA) da ONU, já citado anteriormente, constatou que, em 2009, entre 47 milhões e 84 milhões de pessoas encontrava-se em situação de extrema pobreza devido à crise global. Como resultado, o número de pessoas passando fome no mundo tinha subido para mais de um bilhão em 2009, o maior já registrado até então na história. Assim, o relatório confirmou que a crise econômica global tinha resultados sociais negativos, o que gerou uma onda migratória também para o Brasil.

No Brasil, as consequências do processo imigratório não são muito diferentes das apontadas como consequências gerais, no item anterior. Historicamente, na análise de Oliveira (2018), os imigrantes foram compreendidos como grupos à margem do Brasil que se modernizava, bem como as comunidades rurais e indígenas. Pensados a partir da sociedade nacional, seu destino deveria ser a assimilação à mesma. As pesquisas sobre as migrações e

migrantes também se pautavam nessa perspectiva, razão pela qual a sociologia da imigração só é retomada nos anos 80.

Atualmente, no que tange à caracterização das migrações no Brasil, Assis, Dias e Siqueira (2010 *apud* BOGUS; FABIANO, 2015) em suas pesquisas identificam nelas um caráter transitório, ou seja, o projeto migratório dessa população visa à obtenção de ganhos financeiros para viver em melhores condições no país de origem. De acordo com esses autores, relatos dos próprios imigrantes demonstram que o aumento da procura pelo Brasil como destino, não significa que eles queiram se estabelecer definitivamente no país.

De qualquer forma, independentemente do caráter que assumem as migrações, o tratamento destinado aos migrantes é regulado por lei e não têm respeitado seus direitos. Bogus e Fabiano (2015) constata que os imigrantes no Brasil, atualmente, enfrentam inúmeras dificuldades decorrentes da ineficiência dos serviços burocráticos, do preconceito, do despreparo dos serviços e dos servidores públicos responsáveis pela garantia de seus direitos, além do desconhecimento da sociedade em geral sobre os seus direitos de cidadania. Nas palavras das autoras (BOGUS; FABIANO, 2015), há um aumento de manifestações ofensivas, racistas e xenófobas dirigidas aos imigrantes e refugiados, seja com ataques à sua integridade física ou por postagens nas redes sociais, principalmente referentes aos negros, africanos e sul americanos. Esses migrantes, que sofrem discriminação e preconceito, na maioria, vivem em situação de alta vulnerabilidade e sofre cotidianamente violação dos seus de direitos.

Diante da série de dificuldades enfrentadas pela população migrante, o IPEA,<sup>11</sup> em parceria com a Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça, em 2015, realizou uma pesquisa intitulada “Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil”, com o objetivo de apontar quais os principais obstáculos normativos, institucionais e estruturais de acesso a direitos e serviços dos migrantes no país. A pesquisa, ainda, mapeou os fluxos migratórios em todas as regiões do Brasil e traçou o perfil da população de imigrantes.

Após 9 meses de pesquisa em todo o território nacional, sob coordenação da professora Liliana Lyra Jubilut, da Faculdade de Direito da Universidade Católica de Santos (UniSantos), verificou-se a existência de obstáculos múltiplos nos três níveis de pesquisa: normativo (legislação, regulamentação legislativa e políticas públicas), estrutural (moradia e

---

<sup>11</sup>O IPEA é uma fundação pública vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais, possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro, e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

trabalho), e institucional (idioma, falta de recursos humanos e capacitação) e a necessidade de se repensar as migrações e a proteção aos imigrantes no Brasil a partir de um enfoque de direitos humanos.

Mais especificamente, a pesquisa identificou: a necessidade de uma articulação entre os diferentes órgãos públicos no que se refere à questão migratória; a urgência da implementação de diretrizes centralizadas para o atendimento e proteção aos imigrantes; o desenvolvimento de uma perspectiva de proteção integral ao migrante, no âmbito dos direitos migratórios e dos direitos humanos; a disponibilização de recursos, tanto humanos quanto financeiros, para a implementação de políticas migratórias e para facilitar o acesso dos imigrantes aos serviços públicos; a capacitação dos agentes que trabalham com a questão migratória em temas relacionados aos direitos humanos e migrações.

A pesquisa acima descrita foi publicada em 2015, ano em que as questões migratórias ainda estavam submetidas à regulação do Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815/1980), razão pela qual, ainda se clamava na sociedade por uma lei que garantisse de maneira mais efetiva os direitos dessa população. Isto porque, o Estatuto do Estrangeiro se traduzia num projeto de proteção da segurança nacional e não se preocupava com a proteção integral do migrante.

O Estatuto do Estrangeiro, por ter sido criado antes da Constituição de 1988, apresentava um texto que não se enquadrava na Carta Magna e acabava sendo utilizado por setores conservadores da sociedade para justificar ações xenofóbicas contra os migrantes.

Algumas tentativas foram realizadas para modernizar a legislação referente ao estrangeiro, mas não obtiveram sucesso, como o Projeto de Lei n. 5.655/2009, que não avançou nas diversas instâncias do Congresso Nacional. Em 2013, o Ministério da Justiça criou uma comissão de especialistas formada por 11 pessoas, com o objetivo de propor um novo projeto de lei sobre a migração internacional. A proposta foi encaminhada ao Congresso Nacional como Projeto de Lei 2.516/2015. Tal proposta foi apensada ao Projeto de Lei do Senado n. 288/2013 de iniciativa senador Aloísio Nunes, aprovada em 2015 e seguiu para análise na Câmara de Deputados.

Na condução da política imigratória brasileira, destacava-se o trabalho desenvolvido pelo Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, vinculado ao Ministério da Justiça, que tem por finalidade a condução da política nacional sobre refugiados. Cabia ao Ministério do Trabalho e Emprego estabelecer diretrizes e orientações de caráter geral no que dizia respeito à autorização de trabalho a estrangeiros, com observância dos preceitos da Lei no 6.815/80.

As dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, como por exemplo, a morosidade na regularização da permanência e o acesso aos serviços públicos em geral, indicavam a urgência de tratamento da problemática. Isso significava a reformulação e ampliação das políticas e ações frente à nova situação, para alterar seus pressupostos, tomar em conta as especificidades dos fluxos e dos grupos sociais envolvidos, defender os indivíduos de atravessadores, ampliar seu escopo para dar conta dos direitos humanos dos migrantes e suas famílias. O desafio, portanto, consistia em transformar os compromissos assumidos internacionalmente em programas e práticas sociais condizentes com a articulação proposta—síntese das contradições, conflitos e antagonismos intensificados neste início de século.

Somente em maio de 2017, foi sancionada a nova Lei de Migração, Lei n. 13.445/2017, que definiu os direitos e os deveres do migrante e do visitante no Brasil, bem como regulamentou a entrada e a permanência de estrangeiros e estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior. A sanção presidencial vetou vários trechos do texto, incluindo o artigo 118, que tratava da anistia para os imigrantes em situação irregular ou com processo de regularização em andamento. Mesmo com os vetos presidenciais, a nova lei foi considerada um avanço constitucional, sobretudo no que diz respeito à participação e à manifestação política dos imigrantes e no combate ao tráfico humano e à xenofobia (RICCI; SILVA, 2018).

Dentre as conquistas obtidas com a nova lei destacam-se os dispositivos previstos nos artigos 3º e 4º da referida lei. O artigo 3º estabelece os princípios e diretrizes da política migratória brasileira, destacando-se os seguintes pontos: a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; o repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; a não criminalização da migração; a não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; a promoção de entrada regular e de regularização documental; a acolhida humanitária; a garantia do direito à reunião familiar; a igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; a inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; a promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante; a cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante; a proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; a proteção ao brasileiro no exterior; a promoção do

reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e o repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas.

O artigo 4º, por sua vez estabelece garantias aos imigrantes, assegurando: direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; direito à liberdade de circulação em território nacional; direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes; medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos; direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável; direito de reunião para fins pacíficos; direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos; acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência; e direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória.

Mais recentemente, em 2017, uma publicação da Organização Internacional para as Migrações (OIM), intitulada “Visões do contexto Migratório no Brasil”<sup>12</sup> identifica, a partir da escuta de diferentes atores (sociedade civil, atores governamentais, organizações internacionais, academia, iniciativa privada e associações e representações de migrantes e refugiados), as expectativas em relação às decisões normativas e de política pública referentes à migração e ao refúgio. Os atores foram ouvidos sobre seis temas diferentes, a saber: migrantes de grupos vulneráveis; regularização documental; restrições de acesso; trabalho e iniciativa privada; políticas públicas; e autoridades migratórias (BRASÍLIA, 2017).

As informações obtidas da escuta dos atores acima citados indicaram um conjunto de preocupações e recomendações que contribuiriam para a consolidação efetiva da política migratória nacional. Na análise constatou-se que, em geral, as expectativas dos atores sobre a

---

<sup>12</sup>Esta publicação apresenta parte dos resultados da Carta Acordo “Política de Migração e Refúgio do Brasil Consolidada”, firmada entre a Organização Internacional para as Migrações e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. A Carta Acordo está inserida nas atividades do Projeto BRA/15/007 – Fortalecimento da Capacidade Institucional e da Participação Social na Política de Justiça, mantido pela Secretaria Nacional de Justiça do Ministério da Justiça, a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

legislação migratória foram positivas. Como forma de sintetizar os principais enfoques dos grupos, apresenta-se o quadro a seguir.

**Quadro 3:** Preocupações e recomendações dos grupos escutados na pesquisa.

<b>Sociedade Civil</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de políticas públicas específicas para migrantes e garantia de acesso às políticas universais;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de protocolos e procedimentos de atendimento (regularização documental e acesso a políticas públicas).</li> </ul>
<b>Atores Governamentais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de servidores para atender migrantes e refugiados;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulamentação da organização dos fluxos e atribuição de competências.</li> </ul>
<b>Organizações Internacionais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de refletir acerca das fronteiras nacionais;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação de uma política nacional para migrantes.</li> </ul>
<b>Academia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação da nova legislação migratória acompanhada de ampla revisão das políticas públicas que hoje se limitam aos brasileiros.</li> </ul>
<b>Iniciativa Privada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade do Estado em conferir os meios e a segurança jurídica necessária para que a iniciativa privada possa contratar e se envolver com a temática.</li> </ul>
<b>Associações de migrantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia dos direitos humanos dos migrantes;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combate à xenofobia;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política migratória nacional estruturada.</li> </ul>

Fonte: Visões do Contexto Migratório (2017).

A mesma publicação da OIM (BRASÍLIA, 2017) reconhece que, apesar da demanda por políticas e ações específicas voltadas à população migrante vulnerável, existem ainda

dificuldades de implementação de políticas, por exemplo, de proteção à mulher ou contra o racismo.

Para uma regulação compatível com a proteção dos direitos humanos e com as normas internacionais de migração, são necessárias as seguintes garantias, a saber: a não criminalização da migração; o não tratamento da migração como uma questão de segurança pública; a proibição de tratamento discriminatório ao migrante; a garantia do devido processo legal e do direito de defesa ao migrante; a necessidade de criação, manutenção e aplicação de uma política migratória compatível com os tratados de direitos humanos; a proteção da criança migrante; a proibição da retirada da nacionalidade arbitrariamente; a garantia do direito à nacionalidade aos filhos dos migrantes e a garantia de circulação ao migrante (BRASÍLIA, 2017).

As dificuldades no processo de inserção dos migrantes na sociedade são conformadas por diversas pesquisas, como a de Silva e Fernandes (2017) que identifica problemas como o acolhimento, o domínio da língua, além da questão discriminatória e xenofobia já citados. O Brasil não possui uma infraestrutura para o acolhimento dos migrantes, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos socioculturais. Apesar dos instrumentos legais autorizarem a permanência dessa população no país e garantirem seus direitos, faltam instrumentos socioculturais que promovam a integração, inserção e permanência dignas no país. Isto porque, quando ingressam no território, geram uma demanda de apoio no que diz respeito à moradia e alimentação (SILVA; FERNANDES, 2017).

Segundo Silva; Fernandes (2017), o governo paulista foi precursor em criar instituições para acolher os imigrantes. Infelizmente, na visão de muitos governantes, os imigrantes, que não possuem um local para se abrigarem até se estabelecerem no país, devem buscar os albergues públicos. Entretanto, esses albergues são ocupados pelos moradores em situação de rua, que não têm o mesmo perfil e um histórico dos imigrantes internacionais ou dos refugiados. Na falta de acolhimento do poder público, fica a cargo da sociedade civil, de instituições religiosas, ONGs e associações de imigrantes fazer o papel de anfitriões e acolher essa população.

Merece destaque a barreira que os imigrantes internacionais enfrentam ao permanecerem no país referente à falta de domínio da língua portuguesa. Grande parte dos imigrantes revela que a dificuldade em aprender o novo idioma é um dos maiores obstáculos que enfrentam. O domínio do idioma acaba refletindo nos processos de inserção social e socialização, bem como impactando na entrada no mercado de trabalho (SILVA; FERNANDES, 2017). Isto porque, o domínio da língua está além de sua estrutura linguística,

mas envolve a dimensão social e cultural da língua. Sobre esse aspecto Barbosa e Bernardo (2017) consideram que

a barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento. Ao nos referirmos à língua nesta pesquisa, aludimos ao construto língua-cultura, entendido como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela (BARBOSA; BERNARDO, 2017, p. 60).

O ensino de português como língua de acolhimento é fundamental para a capacitação linguística necessária ao desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural dos imigrantes. Assim, o ensino além de desenvolver a habilidade linguística, deve expandir o conhecimento cultural dos recém-chegados, capacitando-os para a interação cultural e sensibilizando-os nesse sentido.

Em suma, para os imigrantes, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim em si, mas uma necessidade imperativa de resposta às urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais. O aprendizado da língua portuguesa ultrapassa a noção de “segunda língua”, pois seu uso está ligado ao saber agir, saber fazer e às novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na “nova língua”, bem como à possibilidade de tornar-se cidadã(o) desse novo contexto, de forma cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (BARBOSA; BERNARDO, s.d.).

A questão do preconceito, discriminação e xenofobia, outra barreira enfrentada pelos imigrantes, já pontuada acima, merece algumas considerações mais detalhadas. Segundo Silva e Fernandes (2017), vivemos em uma sociedade com uma população miscigenada, marcada pela convivência de múltiplas culturas, entretanto, isso não garante ao imigrante estrangeiro ou cidadão brasileiro, a garantia de que será aceito na sociedade. A cor da pele e as condições sociais determinam esse cenário de rejeição, numa sociedade que busca um padrão “branco” e europeu. Segundo os autores, o caminho que se toma é a negação da população negra e pobre, o que faz da nossa sociedade preconceituosa, racista e em que se praticam constantemente atos de racismo, de preconceito e de xenofobia contra os imigrantes no país.

Já no início do século XX, Robert Park, no texto clássico para a sociologia das migrações (*The human migration and the marginal man*)<sup>13</sup> apontava que o principal obstáculo para a integração cultural dos migrantes não passava exclusivamente pelas diferenças nos

<sup>13</sup>“A migração humana e o homem marginal”.

hábitos e costumes, mas, notadamente, pelo conjunto de traços físicos diferentes (PARK, 1928, p. 890).

All our so-called racial problems grow out of situations in which assimilation and amalgamation do not take place at all, or take place very slowly. As I have said elsewhere, the chief obstacle to the cultural assimilation of races is not their different mental, but rather their divergent physical traits (PARK, 1928, p. 890).<sup>14</sup>

O relatório da Comissão de Direitos Humanos da ONU considera que o racismo é uma construção que tem uma extensão intelectual muito intensa, que impregnou a mentalidade da população brasileira, considerando-se ainda que o racismo seja algo real nessa sociedade e tem uma dimensão histórica considerável. (MIKEVIS, 2013 *apud* SILVA; FERNANDES, 2017). A proteção contra os atos de racismo vem garantida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, inciso XLII, que traz: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão”. A Lei nº 7.716 de 1989, que ratifica a Constituição, preconiza no artigo 1º: “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Outrossim, a Lei nº 12.888 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. O referido Estatuto define no inciso I:

Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, Estatuto da Igualdade Racial, 2010).

Ainda que ecoe um discurso de que a sociedade brasileira está livre de preconceitos ou discriminação, os relatos dos negros e imigrantes contrariam essa crença.

A presença intensa de haitianos no Brasil se deu a partir de 2010, razão pela qual discutir-se-á a seguir especificamente a migração para o Brasil dessa população.

---

14 “Todos os nossos chamados problemas raciais surgem de situações em que a assimilação e o amálgama não ocorrem de forma alguma, ou ocorrem muito lentamente. Como eu disse em outro lugar, o principal obstáculo para a assimilação cultural das raças não é seu mental diferente, mas sim seus traços físicos divergentes” (PARK, 1928, p. 890).

### 1.3.1 A migração haitiana para o Brasil

Para a compreensão do processo de entrada (imigração) dos haitianos para o Brasil, é necessário considerar o processo emigratório desta população, ou seja, o contexto haitiano que deu ensejo a esse processo. Essa interposição entre as “causas” e os “motivos” relacionados a um determinado fluxo migratório permite uma compreensão mais elaborada da migração, entendida como um processo social.

Como já firmado anteriormente, Sayad (1998) propõe que o estudo das migrações deve buscar entender o processo migratório tanto do ponto de vista emigratório, quanto imigratório. Em outras palavras, a relação dialética entre essas duas perspectivas é que possibilitará a melhor compressão do fenômeno. Nas palavras de Sayad,

para começar, teremos, em primeiro lugar e necessariamente, o estudo da emigração propriamente dita ou, pelo menos, o estudo das condições sociais que a engendraram, bem como o estudo, necessário para que a pesquisa seja completa, das transformações destas mesmas condições, correlativamente, das transformações da emigração (SAYAD, 1998, p. 14).

Sayad (1998) alerta que o estudo de um determinado fenômeno migratório segue, necessariamente, uma ordem cronológica e uma ordem epistemológica. Cronológica no sentido de que no país da imigração encontra-se a emigração, **ato inicial do processo**. E ordem epistemológica, uma vez que o mesmo processo de imigração, ocorrido em um lugar numa sociedade específica, é chamado de emigração, em outro lugar, em outra sociedade e para outra sociedade. Entender, portanto, a história do Haiti e o contexto social por ocasião da intensificação do fluxo migratório para o Brasil, e mesmo anteriores a ele, é condição indispensável para tornar a pesquisa mais completa e com um rigor metodológico esperado.

O Haiti é um país localizado no Caribe e ocupa uma extensão de 27.750 km ao lado a República Dominicana. A ilha foi disputada pela França e Espanha e o Tratado de Ryswick concedeu o direito legal da parte ocidental da ilha à França em 1695 (SCARAMAL, 2006 *apud* ALEXANDRE, 2018).

A ilha constitui-se uma das mais ricas colônias da França, tendo como base da economia a plantação de cana de açúcar, realizada pelos escravos negros vindos da África. A demanda pela produção de açúcar foi crescente e, para atendê-la, o tráfico de negros se intensificou.

Como todo trabalho escravo, não era prioridade dos colonos o bem estar dos trabalhadores, mas sim o acúmulo de dinheiro para comprar mais homens negros jovens,

fortes e produtivos (SAES, 2013 *apud* ALEXANDRE, 2018). Esse contexto de exploração, juntamente com os ideais da Revolução Francesa, de igualdade e liberdade, fez com que os negros explorados se revoltassem contra o sistema colonial e exacerbassem um espírito revolucionário contra a população branca opressora (ALEXANDRE, 2018). Nas palavras de James (2009 *apud* ALEXANDRE, 2018):

Os escravos trabalhavam na terra e, como os camponeses revolucionários de qualquer lugar, desejavam o extermínio de seus opressores. Mas trabalhando e vivendo juntos em grupos de centenas nos enormes engenhos de açúcar que cobriam as planícies do Norte. Eles estavam mais próximos de um proletariado moderno do que qualquer outro grupo de trabalhadores daquela época, e o levante foi, por essa razão, um movimento de massas inteiramente preparado e organizado. Pela dura experiência aprenderam que esforços isolados estavam condenados ao fracasso, e nos primeiros meses de 1791, dentro e nos arredores de Le Cap, eles estavam organizando a revolução (JAMES, 2009, p. 91).

Sobre a revolução haitiana de 1793, Alexandre (2018) esclarece que “foi uma luta negra, histórica e sem precedentes, pois foi o único país no mundo que em 1793 enfrentou uma das maiores potências da Europa e libertou homens e mulheres escravizados”. Os negros<sup>15</sup> foram os protagonistas e o fator decisivo nesta revolução, considerada a única revolta de escravos bem sucedida da história.

A independência do Haiti, no entanto, ocorre somente em 1 de janeiro de 1804, trazendo consigo uma consequência imprevista, qual seja, os entraves colocados pelas potências imperialistas da época, que acabaram colocando o país na situação de marginalidade na divisão internacional do trabalho (MAGALHÃES; BAENINGER, 2016).

Para Seitenfus (2015), o grande pecado do Haiti foi essa independência, pois sofreu represália das grandes potências, como EUA e França:

O pecado original do Haiti, na cena mundial, é sua liberação. Os haitianos cometeram o inaceitável em 1804: um crime de lesa-majestade para um mundo inquieto. O Ocidente era, na época, colonialista, escravocrata e racista. Sustentava-se com a exploração das terras conquistadas. Assim, o modelo revolucionário haitiano assustou as Grandes Potências colonialistas e racistas. Os Estados Unidos somente reconheceram a independência do Haiti em 1862 e a França exigiu pesada compensação financeira para aceitar essa libertação. Logo, a independência é comprometida e o desenvolvimento entravado. Desde então o mundo nunca soube como tratar o Haiti e resolveu ignorá-lo. Começaram os 200 anos de solidão do Haiti no cenário internacional (SEITENFUS, 2015, p. 65).

---

<sup>15</sup> Toussain foi a figura marcante da revolução, filho de um chefe tribal africano, capataz de um senhor de engenho. Era alfabetizado, sabia ler e escrever o francês culto, condição essa que possibilitou seu contato com obras, como o livro História filosófica e política do estabelecimento e comércio dos europeus nas duas Índias, de do Abade Raynal, que influenciaram nas ideias e no comando da revolução.

Nesse sentido, Magalhães e Baeninger (2016) destacam que a “lição” do imperialismo teve início com o envio de tropas de Napoleão para aniquilar com as lideranças políticas nacionais e destruir as estruturas produtivas do país, inclusive plantações (JAMES, 2010; MANN, 2012 *apud* MAGALHÃES; BAENINGER, 2016). Nas palavras de Magalhães,

o que revela o revide do imperialismo é a necessidade de dar um exemplo de disciplinamento ao mundo, particularmente aos países periféricos, e demonstrar que, não obstante o sucesso da Independência Negra no Haiti, não é possível existir caminho nacional que escape ao controle e ao domínio das estruturas de poder do imperialismo. Se não pertencesse o Haiti à França, que não pertencesse o Haiti a ninguém. E se não fosse um país capitalista governado por brancos, ainda que pobre como a grande maioria dos países no mundo, que também não pudesse florescer ali um povo livre. O resultado foi a esterilização completa do solo haitiano, e uma marginalização global que condenou o país, outrora colônia mais próspera do mundo, a país mais miserável da América, sob observação atenta do imperialismo (MAGALHÃES, 2015).

Para a França não era somente perder a rica colônia produtiva, a questão que se colocava era explicar como uma nação vista como uma potência e civilizada perdera para pessoas que eles consideravam subdesenvolvidos, atrasadas e selvagens (ALEXANDRE, 2018).

Dessa forma, a história pós-independência é marcada pelo embargo das potências capitalistas da época, intervenções militares francesas e americanas, por movimentos de governos ditatoriais, além da corrupção, que contribuíram para retardar seu desenvolvimento socioeconômico, já que desacreditaram investidores internacionais ao mesmo tempo desorganizaram sua infraestrutura e a qualidade de vida da população.

Nos últimos quinze anos, eventos naturais castigaram o Haiti agravando ainda mais essa situação. Em 2008, foram dois furacões e duas tempestades tropicais, que totalizaram mais de 800 mortos. Já em janeiro de 2010, a ocorrência de um terremoto matou mais de trezentas mil pessoas e deixou 1.500.000 desabrigadas. Em 2015, cinco anos após essa catástrofe natural a reconstrução é lenta devido a sua frágil situação econômica. Além disso, no mesmo ano um surto de cólera chegou ao país e matando mais de 8000 pessoas. Em 2012, dois furacões (Isaac e Sandy) atingiram duramente o Haiti, impactando a produção agrícola, importante fonte de recursos econômicos.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) haitiano, segundo os dados divulgados pela ONU, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) permanece no mesmo patamar desde 1990, o que demonstra a desestrutura do país. O Haiti permaneceu dependente e dominado por outras potências mundiais e, devido à busca por melhores condições de vida, a migração passou a ser a saída encontrada.

Diante dos fatos históricos acima narrados, autores como Seguy (2014), Gorender (2004) e Joint (2008) afirmam que a história do Haiti apresenta inúmeros contrastes. Ao mesmo tempo que foi o segundo país a se tornar independente na América, o primeiro a abolir a escravidão e a única República Negra a se constituir nesse continente, atualmente, é considerado um dos países mais pobres das Américas.

As represálias historicamente enfrentadas, impostas pelos EUA e França, que retardaram o desenvolvimento econômico e impactaram diretamente na qualidade de vida da população, somadas aos desastres naturais, que assolaram o país de forma devastadora, são as causas centrais que provocaram a emigração da população haitiana, em busca de melhores qualidade de vida, como vislumbrar-se-á a seguir.

O processo de emigração haitiano possui quatro momentos de destaque ao longo da história. O primeiro fluxo emigratório haitiano ocorreu em direção à República Dominicana no final do século XIX até os anos 1930; o segundo fluxo de emigrantes foi para Cuba, entre 1915-1930; o terceiro teve como destino os Estados Unidos, em especial, a partir de 1960. O Brasil consiste no quarto processo da emigração haitiana no continente.

Na literatura, o terceiro e quarto marcos emigratórios haitianos aparecem de maneira expressiva, como para os autores Baeninger e Peres (2017) que apontam como um dos fatores que impulsionou a emigração haitiana para a França e os EUA a presença de americanos e franceses no Haiti. A presença estrangeira no país, como em qualquer outra situação de ocupação, viabilizou os fluxos migratórios no sentido inverso da ocupação externa.

A emigração para o Brasil se deu num quarto momento, com o terremoto que assolou o país, em 12 de janeiro de 2010. A catástrofe natural causou a morte de mais de 200.000 pessoas, deixando mais de 1.500.000 sem abrigo e inaugurando um novo ciclo trágico de contágio e morte por cólera às condições de vida ainda mais precárias no país. Hospitais, escolas, prédios públicos e universidades foram destruídos, e isto se tornou ainda mais trágico diante da incapacidade das estruturas sociais, bastante limitadas, em absorver os haitianos antes mesmo do abalo sísmico. A existência humana no Haiti tornava-se cada vez mais difícil, de modo que os fatores de expulsão intensificaram sua atuação sobre a dinâmica migratória no país (MAGALHÃES, 2015).

Nesse contexto, o Brasil foi colocado na rota dos emigrantes haitianos, sem que se saibam ao certo as razões. Muitas hipóteses são levantadas para a escolha do Brasil como destino migratório. Na opinião de Baeninger e Peres (2017), a presença militar brasileira na origem do fluxo migratório foi fator determinante para a tomada de decisão dos haitianos pelo Brasil como destino certo. Entretanto, como já afirmado anteriormente, Yamamoto (2017) em

sua pesquisa, constata que a tomada de decisão dos haitianos pelo Brasil como destino migratório está diretamente relacionada ao imaginário construído no Haiti sobre o Brasil e à presença de amigos e familiares no país, mesmo que à época pudesse ser insipiente.

De qualquer forma, as resoluções normativas que instituíram o visto humanitário e regularizaram a situação dos haitianos no Brasil, foram um chamariz para que outros buscassem terras brasileiras, na tentativa de melhores condições de vida (BAENINGER; PERES, 2017).

### 1.3.2. Refúgio no Brasil: suas especificidades e a questão do visto humanitário dos haitianos

No que tange à agenda internacional dos Direitos Humanos, o Brasil é signatário de diversos instrumentos como Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, de 1969<sup>16</sup>.

Especificamente no que se refere aos refugiados, o Brasil é signatário da Convenção de 1951 e de seu Protocolo de 1967, instrumentos de proteção internacional do refúgio, além obedecer às diretrizes da Declaração de Cartagena de 1984, que amplia o escopo de proteção àqueles que migram devido às “generalizadas violações aos Direitos Humanos”.

Historicamente, antes da Convenção de 1951, o Brasil se comportava seletivamente quanto ao acolhimento e tratamento dos refugiados, especialmente nos regimes políticos de exceção. Silva (2015 *apud* AGUIAR, 2019) ressalta que “na historiografia do período da ditadura do Estado Novo houve uma verdadeira mobilização política contra a imigração; também um processo seletivo rigoroso para impedir a entrada de refugiados judeus”.

Nesse processo de estímulo e retração em relação ao fenômeno migratório, respectivamente da década de 50 e do período militar (1964), a situação jurídica dos estrangeiros, incluindo os refugiados, foi regulada pelos Decretos-Lei nº 941/1969 e 66.689/1970, visando exclusivamente a proteção da segurança nacional.

Aguiar (2019) destaca que o trabalho de instituições como a Igreja Católica Romana e a Cáritas Arquidiocesana foram primordiais para o acolhimento de centenas de refugiados

---

<sup>16</sup> Outros documentos que o Brasil foi signatário: a Carta das Nações Unidas (1945); a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); a Convenção contra o Genocídio (1949); os Pactos Internacionais dos Direitos Cívicos e Políticos (1966) e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1968); a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969); a Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1984); a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984); a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985); a Declaração do Direito ao Desenvolvimento (1986); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); a Declaração de Pequim (1995); e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994) (AGUIAR, 2019).

no Brasil, uma vez que estes estavam em situação de ilegalidade pelo não reconhecimento da situação de refúgio pelo governo brasileiro. Os refugiados, em geral, eram classificados como asilados (SILVA, 2013).

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) realiza sua primeira intervenção no Brasil em 1977 para reassentar as pessoas até então asiladas. A partir dos anos 1980, o Brasil intensifica seu relacionamento com a ONU e o ACNUR e passa a receber oficialmente refugiados não europeus (ALMEIDA, 2001 *apud* AGUIAR, 2019). No ano de 1980 é aprovado o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980), considerado um dispositivo legal restritivo e utilitarista, que tinha como objetivo reduzir o fluxo migratório e vincular o migrante ao desenvolvimento econômico do país, permitindo a fixação de estrangeiros qualificados para o trabalho (CAHALI, 2010 *apud* AGUIAR, 2019). O referido Estatuto faz menção aos refugiados e apátridas no art. 55, quando descreve a possibilidade de emissão de passaportes ou documentos de viagem a eles quando for o caso.

No período seguinte, marcada pela redemocratização do Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, cresce o interesse pelos refugiados e pelos direitos humanos no país. A Portaria Interministerial nº 394 de 1991 ampliou os direitos dos refugiados e estabeleceu um procedimento específico para a concessão de refúgio, afirmando que a análise dos casos estaria sob a alçada do ACNUR e a deliberação sobre deferimentos ou indeferimentos seria de ordem do Ministério das Relações Exteriores (SILVA, 2013). Segundo Aguiar (2019), com a chegada de solicitantes de refúgio angolanos, congoleses, da Libéria e da antiga Iugoslávia, os procedimentos foram modificados e ampliados para seguirem as diretrizes da Declaração de Cartagena de 1984.

Em 1996, criou-se um Projeto de Lei sobre Refugiados que estabeleceu a incorporação da Convenção de 1951 e estabeleceu objetivos de curto a longo prazo para as políticas de refúgio e imigração. Esse projeto se tornou a Lei nº 9.474/1997, conhecida como a Lei de Refúgio no Brasil (SILVA, 2013). A partir da promulgação da Lei 9.474/1997, o Brasil se consolidou como um Estado acolhedor de refugiados e “passou a integrar formalmente o grupo de Estados que não apenas se preocupam, mas efetivam o Direito Internacional dos Direitos Humanos, pelo menos no que tange ao Direito Internacional dos Refugiados” (JUBILLUT, 2007, p. 176, *apud* AGUIAR, 2019).

A lei do Refúgio institui um órgão interministerial responsável por ditar as diretrizes das políticas para os migrantes forçados, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), e atribui suas responsabilidades: analisar o pedido e declarar o reconhecimento da condição de refugiado; decidir a cessação *ex officio* ou mediante requerimento das autoridades

competentes, da condição de refugiado; determinar a perda da condição de refugiado; orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados; aprovar instruções normativas esclarecedoras à execução desta Lei (BRASIL, 1997).

A solicitação de refúgio obedece a um trâmite descrito na lei, no entanto, cabe aqui a discussão sobre a condição dos haitianos ao entrarem no Brasil, que ensejou a criação do visto humanitário. A partir de 2010, o CONARE registrou mais de 3500 solicitações de refúgio no Brasil por parte dos haitianos. As causas da migração haitiana para o Brasil, nessa ocasião, relacionam-se ao terremoto ocorrido em 2010, que devastou o país e provocou milhares de mortes. Com o país devastado e a situação de pobreza extrema, a solução para muitos haitianos foi sair em busca de um lugar em que pudessem ter melhores condições de vida ou que pudessem arrumar trabalho para enviar dinheiro para as famílias no Haiti. A escolha pelo Brasil, como país de destino, deu-se por diversas causas, que serão analisadas a seguir.

Ocorre que, a maioria dos haitianos não se qualificava como refugiado nos termos da Lei no 9.474/1997, que não reconhece o deslocamento forçado por desastres naturais como causa possível para a solicitação de refúgio. Segundo a referida Lei, são considerados refugiados.

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Diante do não enquadramento na disposição legal, os haitianos não podiam ser reconhecidos como refugiados e muitas solicitações foram negadas. Ressalta-se que o elevado número de haitianos solicitando refúgio gerou uma grande pressão na estrutura do CONARE.

A solução encontrada pelo governo brasileiro, por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) foi a promulgação da Resolução Normativa CNIg n. 97<sup>17</sup> de 2012, concedendo visto permanente aos nacionais do Haiti por razões humanitárias.

---

<sup>17</sup> O artigo 2 dessa resolução foi posteriormente revogado pela Resolução Normativa CNIg N° 102 DE 26/04/2013). A nova redação ficou da seguinte forma:

Art. 1º. O caput do art. 2º da Resolução Normativa n° 97, de 12 de janeiro de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro (CNig, 2012).

Para efeitos desta resolução consideraram-se razões humanitárias aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010. O visto na ocasião era concedido pelo Ministério das Relações Exteriores, por intermédio da Embaixada do Brasil em Porto Príncipe e a resolução determinava a concessão de até 1.200 (mil e duzentos) vistos por ano, correspondendo a uma média de 100 (cem) concessões por mês, sem prejuízo das demais modalidades de vistos previstas nas disposições legais do País (CNIG, 2012).

Ao propor a concessão de vistos pelos consulados do Brasil em Porto Príncipe, o governo federal tinha como meta organizar o fluxo migratório e também combater a migração irregular promovida pelos “coiotes”. A preocupação com as violações dos direitos humanos tanto no país de origem quanto nas travessias para chegar ao Brasil fez com que o governo brasileiro se posicionasse e, em reunião extraordinária do CNig consideraram essas razões, sob quatro motivações:

[...] O controle da atuação dos coiotes na fronteira norte brasileira; a abertura de um canal para a concessão de vistos de forma mais simples; a regularização da situação migratória dos cerca de quatro mil haitianos que já se encontram em território brasileiro; e o envio de auxílio material para alojamento, alimentação e cuidados de saúde para esses imigrantes nos estados do Acre e do Amazonas (CNIg, 2012).

No mesmo ano de 2012, a então presidente Dilma Rousseff visitou o Haiti e defendeu a proteção dos haitianos dos coiotes e reafirmou os propósitos das políticas de visto. Segundo a presidente, a concessão dos vistos tinha os objetivos de: garantir aos haitianos o acesso em condições de segurança e de dignidade e, ao mesmo tempo, combater o tráfico de pessoas, o que temos feito em cooperação com países vizinhos (ROUSSEFF, 2012, n.p.).

Contudo, o problema continuou também para os imigrantes que teriam iniciado o percurso migratório antes da edição da medida e chegado à fronteira quando da sua vigência. Estes se encontravam retidos na fronteira com o Peru, na cidade de Inãpari, ou nos municípios de Assis Brasil e Tabatinga. Segundo Fernandes e Faria (2017), esse grupo era de

---

Art. 2º. O visto disciplinado por esta Resolução Normativa tem caráter especial e será concedido pelo Ministério das Relações Exteriores.

Art. 2º. Fica revogado o parágrafo único do art. 2º da Resolução Normativa nº 97, de 2012.

aproximadamente 1.000 pessoas. Do lado peruano eram cerca de 250 pessoas que tinham a sua entrada no Brasil impedida, pois não estavam de posse do visto. Em território brasileiro, os que estavam nas cidades de fronteira aguardavam uma decisão sobre a autorização da sua permanência.

Fernandes e Faria (2017) destacam ainda que, diante dessa situação, em abril do mesmo ano, o Ministério da Justiça resolveu voltar a receber as solicitações de refúgio dos nacionais do Haiti, garantindo àqueles que estavam na cidade peruana de Inãpari a possibilidade entrar regularmente no Brasil.

A tentativa de aplicar a RN n. 97 de 2012 para resolver a migração dos haitianos não gerou o efeito esperado, visto que o número de imigrantes haitianos que chegavam pela fronteira norte continuou crescendo e a emissão de 100 vistos por mês pelo Consulado em Porto Príncipe revelou-se insuficiente. Segundo Castro e Fernandes (2014), as medidas adotadas pelo Governo brasileiro que visaram regularizar este fluxo migratório buscando desestimular a atuação dos “coiotes” mostraram-se ineficazes e, em alguns momentos, até contribuíram para que a chegada pela fronteira norte fosse mais atrativa e fácil do que a busca por um visto.

Para tentar reduzir a fila de espera no consulado em Porto Príncipe, o CNIg, em abril de 2013, por meio da RN n.102, retirou a restrição do número máximo de vistos a ser concedido por ano e solicitou que o Itamaraty equacionasse a situação concedendo vistos em outras localidades, principalmente nas cidades utilizadas no trajeto para o Brasil. Em Porto Príncipe, a situação não melhorou uma vez que faltava estrutura de pessoal no Consulado para atender a essa demanda.

Até o final de 2012, o CNIg havia concedido 5.580 vistos permanentes aos haitianos por questões humanitárias e 1.200 vistos concedidos pela Embaixada do Brasil no Haiti. Por sua vez, em 2013, 6.738 haitianos foram beneficiados com a residência permanente pelo governo brasileiro (ACNUR, 2013d). De acordo com dados da Polícia Federal, 39.762 haitianos entraram no Brasil desde 2010 até setembro de 2014, permanecendo pendentes 16.920 pedidos de asilo (ACNUR, 2014).

Os fatores que determinam a escolha dos haitianos pelo Brasil como destino migratório são diversos. Não são só motivações econômicas que influenciam na tomada de decisão, mas também, políticas, educacionais, culturais, estratégias geográficas e sociais. Cavalcanti *et al.* ( s.d., p. 93, 94) esclarece que a escolha recai basicamente sobre 6 razões principais : primeiro, pelo Brasil representar uma porta de entrada para a Guiana Francesa (destino final pretendido); segundo, pelo fato do Brasil possuir um papel político e

econômico importante no cenário mundial atual e, comandar as tropas da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti; terceiro, pela posição pública de hospitalidade do Governo brasileiro em relação aos haitianos; quarto, pela a difusão entre os haitianos de que o Governo brasileiro estaria incentivando a migração haitiana no país para conseguir mão de obra; quinto, pelo imaginário do Brasil ser um país sem discriminações; sexto, por acreditarem na informação de que no Brasil o migrante ganharia moradia e alimentação gratuita, além de uma remuneração mensal.

Yamamoto (2017), por sua vez, em sua pesquisa, identifica que a tomada de decisão dos haitianos pelo Brasil como destino migratório relaciona-se ao imaginário construído no Haiti sobre o Brasil, ainda que a presença de amigos e familiares no país também influencie. Um dos entrevistados da pesquisa explica a escolha pelo Brasil dizendo que: pesquisou na internet para saber sobre o país; colheu informações com primos que viviam em São Paulo; sempre teve vontade de conhecer o Brasil porque gosta do futebol (YAMAMOTO, 2017). Reconhece, ainda, que o Brasil não foi a primeira escolha dos haitianos, alguns entrevistados foram imigrantes em outros países e antes de chegarem ao Brasil. Yamamoto (2017) pontua que, no caso específico dos haitianos, a imigração assumiu outro caráter, pois parte dos seus entrevistados já chegou ao Brasil de maneira legal e não mais na situação de refugiados.

O percurso interno no Brasil para a fixação em Goiás tem suas peculiaridades, uma vez que, em geral, os imigrantes haitianos passaram por outras cidades antes de chegarem ao estado de Goiás, como veremos a seguir.

### 1.3.3. Goiás como destino migratório

No que diz respeito às migrações internacionais que tem como destino o estado de Goiás, o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB) (2018)<sup>18</sup>, publicou um relatório demonstrando que, no período de 2013 a 2015, os estrangeiros residentes no Estado representaram em média 0,7% da população (p. 18). Como não há menção especificamente às nacionalidades desses estrangeiros, é necessário recorrer aos dados do relatório do Observatório de Migrações Internacionais (OBMigra), do Ministério da Justiça, que traz que o contingente de admissões no Estado, mostrando dados de paraguaios (05), venezuelanos (27) e senegaleses (08). Segundo o referido relatório, lançado em 2016 com dados de 2015, 747 haitianos, 40 senegaleses, 23 argentinos, 32 paraguaios e 19 bolivianos foram admitidos formalmente no nosso mercado de trabalho (CAVALCANTI *et*

---

<sup>18</sup> Entidade vinculada à Secretaria de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) do governo de Goiás.

*al.*, 2016). Frise-se que esses dados só levam em conta a população admitida formalmente no mercado de trabalho, sendo assim, os que trabalham sem carteira assinada, ou como autônomos, não foram contabilizados.

Segundo Aguiar (2019), a dificuldade de atualização de dados gerais sobre migrações internacionais representa um desafio para a agenda pública goiana, observando-se uma grande lacuna na publicação inclusive de dados referentes migrantes forçados. Aguiar (2019) ressalta que uma pesquisa completa realizada pelo ACNUR em parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)<sup>19</sup> sobre o perfil socioeconômico dos refugiados não se realizou no estado de Goiás. Especificamente quanto aos refugiados, Aguiar (2019) acredita que “as instituições públicas em Goiás não possuem ferramentas para discriminar os refugiados e solicitantes de refúgio dentre o contingente de estrangeiros no Estado”, o que justificaria a necessidade gritante da construção de políticas voltadas a esses indivíduos “invisíveis” aos olhos do Estado.

Os dados referentes aos refugiados no estado de Goiás podem ser encontrados no CONARE<sup>20</sup>, razão pela qual Aguiar (2019) utilizou este banco de dados em sua pesquisa especificamente entre 1997 e 2019. Segundo os dados colhidos pela pesquisa de Aguiar (2019), referentes ao estado de Goiás, 79 foram as solicitações de refugiados que iniciaram ou vincularam seu processo de regularização no estado. Dessas solicitações, “10 processos foram indeferidos, 07 extintos sem resolução do mérito, 06 extintos por desistência sem formulário próprio, 01 perdido por viagem não autorizada pelo CONARE e 01 perdido por renúncia” (AGUIAR, 2019).

Mais especificamente, três municípios de Goiás aparecem nas bases de dados como locais de deferimento das solicitações, quais sejam, Goiânia, Anápolis e Mineiros. Em Goiânia aparecem deferimentos para refugiados sírios (33), libaneses (08), sudaneses (03), paquistaneses (03), afegãos (01) e nigerianos (01). Em Mineiros, os deferimentos foram para paquistaneses (09), sudaneses (05) e iraquianos (02). Em Anápolis, foram atendidos sírios (6) e paquistaneses (6) (AGUIAR, 2019).

O CONARE ainda apresenta alguns números referentes aos solicitantes com refúgio ativo no Brasil até março de 2018, destacando-se: refugiados afegãos com solicitações de

---

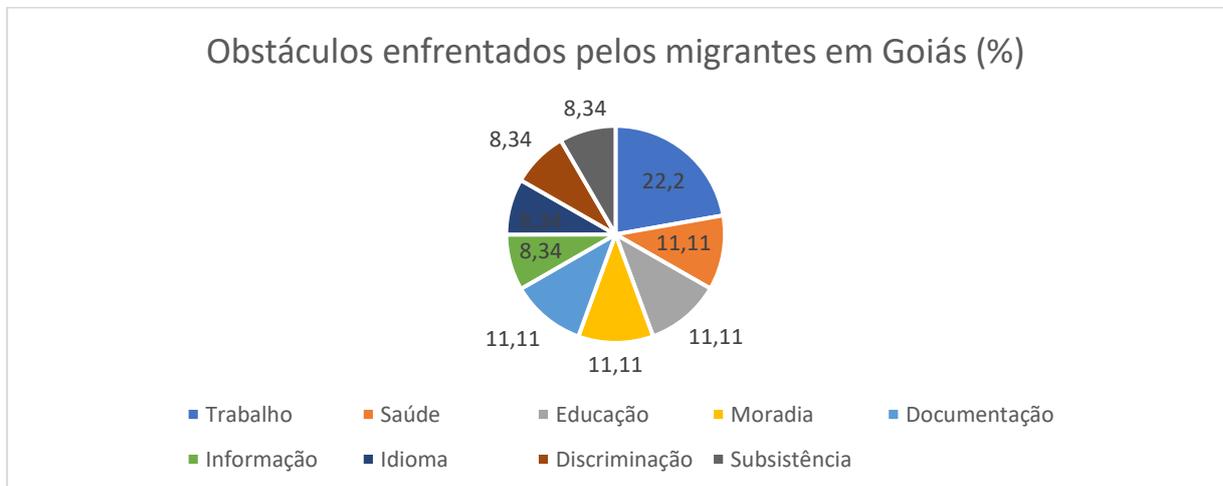
<sup>19</sup> Desde 2003, o ACNUR implementou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) em cooperação com centros universitários nacionais e com o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). A Cátedra tem como finalidade garantir que pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio tenham acesso a direitos e serviços no Brasil, oferecendo apoio ao processo de integração local.

<sup>20</sup> O CONARE não possui informação sobre onde residem os refugiados; nesse sentido, ainda que os dados expressem as solicitações realizadas em Goiás, os números podem não corresponder ao local de moradia atual de tais pessoas, uma vez que elas têm direito de transitar livremente no território brasileiro (AGUIAR, 2019).

Abadia de Goiás (01); colombianos de Aparecida de Goiânia (09), Luziânia (03), Anápolis (03), Santo Antônio do Descoberto (01), Valparaíso de Goiás (01), Goiânia (01) e Goianira (01); iraquianos de Mineiros (02) e Goiânia (02); libaneses de Goiânia (08); palestinos de Palmeiras de Goiás (01); paquistaneses de Jataí (07), Buriti Alegre (04) e Mineiros (01); sírios de Goiânia (17), Caldas Novas (05), Anápolis (05), Valparaíso de Goiás (03), Uruaçu (01) e Formosa; sudaneses de Rio Verde (01) e Goiânia (01) e, por fim, haitianos de Anápolis (01) (AGUIAR, 2019).

Em pesquisa realizada pelo IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2015, com a finalidade de obter dados sobre as condições de vida dos imigrantes e refugiados, foram entrevistadas 05 instituições goianas envolvidas nas migrações e refúgio, quais sejam: o Projeto Resgate Brasil; a Rede Um Grito Pela Vida; a Pastoral do Migrante; a Defensoria Pública da União/Goiás; o Ministério Público Federal – Procuradoria da República de Goiás; a Polícia Federal em Goiás e a Secretaria de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial. No que se refere aos principais obstáculos de acesso a direitos enfrentados pelos migrantes foram obtidos os seguintes dados, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 2:** Obstáculos enfrentados pelos migrantes em Goiás.



Fonte: IPEA (2015 *apud* AGUIAR, 2019).

Aguiar (2019) em pesquisa realizada junto à Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (FCS/UFG), desde o ano de 2018, que escuta refugiados para analisar a instituição “refúgio” a partir dos seus próprios lugares de fala, selecionou 13 entrevistas e constatou que o olhar dos refugiados e solicitantes de refúgio sobre sua vida em solo brasileiro, em geral, é positivo se comparado ao contexto de violação e instabilidade política e econômica dos países de origem. Ainda identificou: que o trabalho e o estudo são

categorias que os entrevistados relacionam ao bem estar o Brasil; que o acesso à educação e emprego é necessidade que garante a dignidade e integração dos refugiados; dificuldades relacionadas à integração local; dificuldades com relação ao trabalho referentes ao preconceito, idioma e comparação com os trabalhadores locais.

Merece destaque o trabalho prestado pelo Serviço Pastoral do Migrante (SPM) na assistência de imigrantes e refugiados em Goiás. A instituição atua há 19 anos na Arquidiocese de Goiânia e possui um posto de atendimento na Rodoviária Central. A Pastoral oferece atendimento e acolhimento aos imigrantes em situação de risco; encaminha-os para casas de acolhida e albergues; fornece a estas doações de alimentos e roupas e busca auxílio médico quando necessário. Segundo dados da pesquisa de Aguiar (2019), a Pastoral já atendeu mais de 400 estrangeiros. Outras denominações religiosas dão assistência voluntária aos refugiados e migrantes na região metropolitana de Goiânia, juntamente com a Pastoral do Migrante, dentre eles católicos, metodistas, ortodoxos, presbiterianos e batistas (AGUIAR, 2019).

Estima-se que estejam em Goiás mais de 03 mil haitianos, mil venezuelanos e 60 famílias de sírios, dentre outras nacionalidades (LONGO, 2019 *apud* AGUIAR, 2019). Atualmente o Estado de Goiás conta com o CIPEMIGRA (Comitê Intersetorial de Política Estadual para Migração – Goiás), órgão criado em 2016 para, dentre outras atribuições, elaborar um Plano Técnico de Políticas Públicas para Imigrantes, Refugiados e Apátridas no Estado. Yamamoto (2017) estima em seu estudo a presença de aproximadamente 1000 haitianos em Aparecida de Goiânia e 3.500 no estado de Goiás, ressaltando a dificuldade de se realizar um cálculo preciso de quantos haitianos habitam a região, uma vez que muitos haitianos ainda estão envolvidos em fluxos migratórios em busca de oportunidades de trabalho.

Analisando as atas das reuniões do CIPEMIGRA, Aguiar (2019) entendeu que o órgão e suas comissões temáticas exercem um papel fundamental na promoção da pauta de proteção dos direitos dos migrantes em Goiás. Nas reuniões documentadas, o espaço de discussão inclui a fala de diferentes representantes de instituições públicas, que denunciam violações e vulnerabilidades vivenciadas pelos migrantes, especialmente haitianos e venezuelanos.

Em relação à escolha de Goiás como destino, refazendo as rotas internas e os percursos dos haitianos, Yamamoto (2017) identifica nas entrevistas que os imigrantes haitianos estiveram em outras cidades, normalmente em regiões fronteiriças, antes de chegarem à Goiás, já conscientes de que estas cidades pequenas (fronteiriças) não possuíam

espaço suficiente no mercado de trabalho local para inserir a quantidade de imigrantes que passaram chegar após 2010. Yamamoto (2017) reconhece, ainda, que a escolha inicial de entrada no país, pela região Norte ou Sudeste, se dava em função contatos pré-estabelecidos que recebiam e ofereciam apoio aos recém-chegados durante as primeiras semanas, até que encontrassem emprego e/ou arranjassem outro local para morar. No caso específico da escolha pela região Sul, os relatos identificaram que a região parecia mais atraente e promissora no sentido econômico.

**Figura 1:** Rotas de deslocamento nacional para Goiás.



Fonte: Yamamoto (2017, adaptado IBGE, 2002).

A escolha de Goiás como destino dentro do território nacional se deu, portanto, pelos laços afetivos, com boas perspectivas de trabalhos arranjados por conhecidos, e pelo crescimento da comunidade haitiana de imigrantes na região (YAMAMOTO, 2017). Alguns entrevistados de Yamamoto (2017) destacam a existência de cultos em crioulo e a moradia perto do trabalho, como fatores de escolha pela região metropolitana de Goiânia.

Sendo assim, percebe-se que não há dados suficientes quanto ao número de imigrantes no estado de Goiás, sejam eles referentes aos imigrantes portadores de visto humanitário (como é o caso dos haitianos), refugiados, com visto de permanência concedido ou ilegais. A apuração dos dados se dá por meio de pesquisas com diferentes objetivos, razão pela qual os números são sempre estimados. A pesquisa de Aguiar (2019) e Yamamoto (2017) se aproxima na estimativa de que são 3000 haitianos no estado de Goiás, mas somente

Yamamoto (2017) consegue estimar o número de haitianos em Aparecida de Goiânia, qual seja, cerca de 1000 deles.

Do ponto de vista das políticas educacionais em Goiás, mais especificamente em Aparecida de Goiânia, nenhuma pesquisa conseguiu apurar a existência de políticas educacionais destinada a estrangeiros imigrantes ou refugiados. Não se encontrou, ainda, qualquer resolução ou portaria destinada a essa população no Conselho Estadual de Educação de Goiás. A pesquisa de Oliveira (2020) corrobora com esses dados, constando que o estudante estrangeiro, ou o imigrante, tem sido um sujeito ausente nas políticas educacionais no país, mesmo nos momentos de maior avanço para uma agenda educativa de acolhimento da diversidade.

## II. MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: O PERFIL DAS FAMÍLIAS HAITIANAS NO BRASIL E EM GOIÁS

Este capítulo tem como objetivo estabelecer a relação entre os campos da educação e da migração. Discute, ainda, o direito internacional de proteção aos migrantes com foco no direito à educação e caracteriza o perfil das famílias haitianas residentes no Brasil e em Goiás.

Isso significa buscar estabelecer, de fato, qual o papel da educação para a população que se encontra na condição de imigrante, na perspectiva dos direitos humanos e se a garantia desse direito tem sido efetivada. Pensar o campo das migrações em sua relação com o campo da educação significa compreender em que medida a educação se configura como um direito humano e todo o leque existente de proteção internacional dos migrantes referente à educação

### 2.1. DIREITO À EDUCAÇÃO, UM DIREITO HUMANO

O direito à educação, na perspectiva dos direitos humanos, deve ser analisado a partir de uma perspectiva universal e não relacionada às jurisdições particulares. Isto quer dizer que, enquanto direito humano, a educação estende-se a todos os seres humanos, independentemente das particularidades de uma determinada jurisdição.

Hodgson (1998 *apud* MCCOWAN, 2015) entende a educação como um direito que se pauta em quatro justificativas, a saber: a primeira relaciona-se à perspectiva do interesse público, em que a educação serve de alicerce para a democracia, a paz mundial e a preservação da cultura da comunidade; a segunda diz respeito à garantia da dignidade individual, visto que educação é a responsável pela transmissão de competências e de habilidades essenciais para uma vida digna em sociedade; a terceira corresponde ao desenvolvimento individual, na medida em que a educação oportuniza que as pessoas percebam o seu potencial; e, a quarta que se refere à perspectiva de bem-estar individual, uma vez que, nas sociedades atuais, os indivíduos sem educação formal lutam para garantir as suas necessidades básicas.

Na perspectiva universalista do direito à educação, McCowan (2017) elege cinco critérios essenciais para que se pense o direito à educação. O primeiro deles é que para ser um direito, o direito à educação deve ter um valor intrínseco, além do valor instrumental. Se a educação, de maneira instrumental, garante outros direitos, como à saúde e emprego, por

exemplo, por si só, nesse aspecto, não seria um direito, mas sim um mecanismo estratégico para atendê-los. Assim, para que seja considerado um direito de fato deve possuir um valor intrínseco. O segundo ponto levantado pelo autor diz respeito à garantia desse direito que se estende por toda a vida. McCowan (2017) defende que, embora haja restrições de idade em vários países, por mera praticidade, o princípio da educação é para a vida toda. O terceiro critério corresponde ao fato da educação acontecer em várias esferas e em múltiplos espaços. A escola é tão somente um desses espaços e todas as práticas educacionais devem ser valorizadas tanto quanto as práticas educacionais das escolas formais. O quarto aspecto considerado é que o direito à educação deve ser um direito a processos educacionais. Isto quer dizer, que o direito à educação não pode ser confundido com o direito a insumos, instalação física, notas, existência de professores, etc. E o último, e quinto critério, diz respeito ao critério da indivisibilidade em coerência com os direitos humanos. O atributo da indivisibilidade consiste na característica de interdependência e complementariedade dos direitos humanos, de modo que os direitos se complementam com o propósito de permitir o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

O direito à educação enquanto direito humano fundamental remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. A Convenção Nacional Francesa em 1793 assegurava que a instrução era uma necessidade de todos.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que reafirma, em seu artigo 26, que toda pessoa tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Afirma que a instrução elementar deve ser obrigatória e que a instrução técnica profissional deve ser acessível a todos, bem como a instrução superior.

De acordo com Dias (2007) estas referências nos permitem inferir que o direito à educação sempre teve relação com a evolução dos direitos humanos. Dias (2007) recorre às palavras de Machado e Oliveira (2001 *apud* DIAS, p. 443) para defender a educação como “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis”.

No âmbito internacional a relação entre a educação e os direitos humanos se consolida em 1993 com a inserção do debate sobre a temática da Educação em Direitos Humanos na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena. Foi a Declaração de Viena que deu visibilidade à importância da educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não formal. O documento ressalta o papel da educação como elemento primordial para o fomento de relações harmoniosas entre as

comunidades, respeito, tolerância, paz, democracia, desenvolvimento, justiça social, etc. (DIAS, 2007). Antes disso, em 1959, a Assembleia das Nações Unidas também adotou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que reconhece a educação gratuita e obrigatória como um direito para as crianças.

A ONU tem um papel importante no cumprimento do Pacto de Direitos Econômicos, Culturais e Sociais, de 1966, que sucedeu a Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmou os seus princípios. Destacam-se, em 2006, as diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de RIAD) que, em consonância com os demais pactos e declarações acima identificadas, foi elaborada pensando na administração da justiça de jovens, como também de outros instrumentos e normas relativos aos direitos, interesses e bem-estar de todas as crianças, e adolescentes.

Especificamente em relação aos migrantes, ressalta-se a Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares, que registra em seu art. 30 que o filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado interessado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990). O texto traz, ainda, que é proibido negar ou limitar o acesso a estabelecimentos públicos de ensino por motivo de situação irregular dos pais ou da própria criança (MAGALHÃES, 2012).

Mais do que isso, a Convenção destaca que os Estados onde trabalham migrantes, em colaboração com os Estados de origem, devem aplicar uma política para a integração dos filhos de trabalhadores migrantes no sistema escolar local, particularmente em relação ao ensino do idioma local<sup>21</sup> (MAGALHÃES, 2012)<sup>22</sup>.

A existência destes pactos internacionais evidencia e reafirma os direitos da pessoa humana à educação e os Estados signatários de tais documentos devem, portanto, aprofundar o texto mínimo mantendo os princípios lá afirmados, mas traduzindo-os para a aplicação em legislações, planos e práticas. Isso inclui pensar na população migrante, uma vez que o princípio da universalidade deve ser obedecido.

No Brasil, os princípios da Declaração dos Direitos Humanos e da Declaração dos direitos da criança são ratificados pela Constituição Federal de 1988<sup>23</sup>. A promulgação da

<sup>21</sup> A Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares não se refere a todas as pessoas migrantes, trata exclusivamente dos filhos dos trabalhadores migrantes.

<sup>22</sup> O Brasil assinou todos os instrumentos internacionais citados anteriormente – exceto a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares (ONU, 1990).

<sup>23</sup> Aplica-se, ainda, no continente americano, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador, de 1988. Essa

Constituição Federal de 1988, resultado do processo de redemocratização do país, trouxe em seu artigo 205 a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” em regime de colaboração entre os entes federados e expressão do exercício da cidadania.

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando algumas disposições constitucionais acerca da educação para a faixa etária até 18 anos. Em seu art. 53 garante “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como o direito de acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência (BRASIL, 1990).

O ECA reafirma o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, sem especificar se nascidas ou não no país, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, bem como a progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Médio e o atendimento em Educação Infantil.

Ainda que a Constituição Nacional e o ECA afirmassem a educação como um direito de todas as pessoas e não apenas dos cidadãos e cidadãs brasileiros, por muito tempo o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6815/80) causou entraves de diversas ordens para a realização dos direitos das populações imigrantes, em particular daqueles em situação irregular.

O Estatuto do Estrangeiro (Lei 6815/80), como já mencionado, trazia a visão do estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional e, com relação ao acesso à escola, estabelecia que apenas estrangeiros “devidamente registrados” poderiam efetivar matrícula (art. 48) em qualquer grau de ensino (BRASIL, 1980). O referido Estatuto se contrapunha à própria Constituição Federal em muitos artigos e era utilizado pela parcela da população conservadora com o intuito de justificar suas ações xenofóbicas. Segundo Fernandes e Faria (2017, p. 147) “ao defender que era preciso impedir de ingressar no país, prender, deportar ou expulsar estrangeiros em nome da segurança nacional, a ditadura militar aprofunda uma percepção da periculosidade do estrangeiro já presente na legislação migratória e de colonização desde o século XIX.”

Para a garantia dos direitos das crianças, foi criado, em 1991, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, com base no artigo 88 da do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O CONANDA é o principal órgão do sistema de garantia de direitos. Por meio da gestão compartilhada entre governo e sociedade civil são

---

normativa afirma que toda pessoa tem direito à educação, e que esta deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz.

definidas as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes. Além de contribuir para a definição das políticas para a infância e a adolescência, o órgão também fiscaliza as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento da população infanto-juvenil. Cada estado da Federação possui, ainda, seu próprio Conselho Estadual dos direitos da Criança e do Adolescente com o intuito de participar da elaboração das políticas de atendimento às crianças e adolescentes.

Em relação aos imigrantes, somente em maio de 2017, foi sancionada a nova Lei de Migração, Lei n. 13.445/2017, que definiu de fato os direitos e os deveres do imigrante e do visitante no Brasil, bem como regulamentou a entrada e a permanência de estrangeiros e estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior. A sanção presidencial vetou vários trechos do texto, incluindo o artigo 118, que tratava da anistia para os imigrantes em situação irregular ou com processo de regularização em andamento.

A nova Lei de Migração, que substituiu o Estatuto do Estrangeiro, pode ser considerada como um avanço, principalmente ao se analisar a conjuntura mundial em que muitos países têm endurecido suas regras contra os imigrantes. Dentre as principais alterações introduzidas estão o tratamento do imigrante a partir de uma perspectiva humanitária, não mais como ameaça à soberania nacional, a institucionalização da política de vistos humanitários e a instituição do repúdio à xenofobia e ao racismo.

Especificamente quanto à educação, a Lei da Migração traz no artigo 3º os princípios e diretrizes que regem a política migratória e indica no inciso XI o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 2017). Quanto à garantia de igualdade com os nacionais e os direitos invioláveis, preconiza o Art. 4º da referida lei:

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017).

Com relação aos refugiados, certo é que o direito à educação é garantido pela legislação internacional e brasileira. Em 1951, a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, concedeu o mesmo tratamento garantido aos cidadãos nacionais no que refere à educação primária. O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reconheceu que a educação primária como obrigatória e acessível gratuitamente a todos, a

secundária disponibilizada de maneira geral e acessível para todos, e a educação superior acessível para todos com base na capacidade individual de cada um. A lei brasileira de refúgio (Lei n. 9474/1997), por sua vez, reconheceu o direito dos refugiados de terem acesso à educação e previu o reconhecimento de certificados e diplomas necessários para o ingresso em instituições acadêmicas, de todos os níveis.

Não obstante a legislação garanta o direito à educação aos imigrantes e refugiados, fato que é que esse direito muitas vezes não se torna exequível por falta de políticas educacionais voltadas ao atendimento dessa população.

Oliveira (2020) considera que, apesar da Secretaria do Ministério da Educação, ter desenvolvido políticas educacionais dirigidas à diversidade, nos últimos 15 anos, não foram identificados programas específicos ao atendimento de imigrantes na escola. A autora (OLIVEIRA, 2020) levanta alguns estudos que reconheceram a falta de políticas públicas voltadas à população imigrante, especialmente em relação à educação, como o de Souza; Senna (2016), de Santos; Santos e Cotinguiba (2017) e Cunha (2015). Souza; Senna (2016 apud OLIVEIRA, 2020), ao estudarem a inclusão de imigrantes em escolas públicas da região Norte do país, identificaram uma realidade velada em relação à formação de professores para aquela região e a falta de políticas reconhecedoras da pluralidade, o que fomenta o processo de exclusão. Santos, Santos e Cotinguiba (2017 apud OLIVEIRA, 2020) demonstram em seus estudos as dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica e pelas crianças haitianas na cidade de Porto Velho (RO), diante da ausência de políticas públicas concernentes à inserção social de crianças imigrantes no ambiente escolar. Ressaltam, ainda, que a barreira linguística e a inexistência de uma política migratória são os principais fatores que dificultam a inserção das crianças haitianas no sistema formal de ensino. Cunha (2015 apud OLIVEIRA, 2020) atribui à falta de uma política de inclusão voltada para o aluno imigrante na sala de aula, as diversas dificuldades no dia a dia escolar, no que concerne à relação com os colegas brasileiros e na negação da cultura de origem.

Sendo assim, os imigrantes residentes no Brasil, bem como os refugiados ou solicitantes de refúgio, apesar da garantia legal de acesso às instituições públicas de ensino sem discriminação, há uma lacuna na maneira como esse direito é efetivamente garantido na prática da instituição. O direito à educação por vezes não se torna viável visto que o sistema de ensino opera em uma lógica na perspectiva monocultural de um campo em que suas *doxas* e *nomos* privilegiam *habitus* da cultura dominante e a posse de capital linguístico alto, questão esta que alguns migrantes e refugiados encontram-se em posições em desvantagem quanto ao capital linguístico, cultura, social e econômico.

Em outras palavras, ainda que o sistema de ensino brasileiro seja regulado por um conjunto de legislação que assegura o direito à educação e à igualdade substancial de acesso e ter como finalidade a redução das desigualdades sociais por meio de políticas inclusivas, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, é regulado por um conjunto de regras do próprio campo que, como forças de oposição aos marcos legais no que se refere às políticas educacionais para a diversidade e inclusão, atuam no campo para conservar os privilégios culturais de determinados grupos sociais.

O sistema de ensino brasileiro é regulamentado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394, de 1996. A partir dessa legislação, o governo desenvolve programas educacionais pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda assim, a Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 214 que a lei deve estabelecer o plano nacional de educação, de duração decenal, com a finalidade de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e criar diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para garantir a o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Dessa forma, a cada 10 anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) é reelaborado a partir de diagnósticos sobre a educação brasileira, propondo novas metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da educação.

A atual estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e aos Estados e o Distrito federal, no ensino fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema de educação superior.

Além do ensino regular, integram a educação formal, outras modalidades de ensino: a educação inclusiva, para as pessoas com deficiência; a educação de jovens e adultos, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada; a educação indígena; a educação quilombola; a educação à distância e a educação do campo. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências e à tecnologia, com o objetivo de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O ensino de nível técnico é ministrado de

forma independente do ensino médio regular. Este, entretanto, é requisito para a obtenção do diploma de técnico.

O sistema educacional é regulado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), além das Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais. O Conselho Nacional de Educação bem recentemente, em 13 de dezembro de 2020, homologou a Resolução nº 1, que assegura o direito de matrícula às crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, destacando-se os seguintes termos: a inexigência de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória; a aplicação de procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar e a organização de procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes.

Como já afirmado anteriormente, em que pese todo o aparato legal do sistema brasileiro que assegura o direito à educação à população imigrante, no Brasil ainda há muito ao que se discutir sobre esse direito, tanto do ponto de vista das políticas quanto das práticas pedagógicas. A invisibilidade do sujeito estrangeiro na escola é destaca por Oliveira (2020):

Constata-se que o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade no sistema educacional. As justificativas para isso são várias, desde a pouca incidência que tem o tema da imigração na realidade brasileira, em termos relativos, esses estudantes representam menos de 1% da matrícula, até o fato de que o país enfrenta enormes dificuldades em oferecer serviços básicos aos seus próprios cidadãos nacionais (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Já em países da Europa e Estados Unidos, a presença de estrangeiros na escola é um dos fatores centrais que têm motivado os debates sobre diferença na escola, de acordo com Magalhães (2012). A questão da educação para os imigrantes está longe de ser equacionada em qualquer lugar do mundo, exemplifica Magalhães (2012).

Na Itália, por exemplo, foi anunciada a intenção do governo de limitar o número de estudantes imigrantes por escola a 30%, caso contrário “não seria uma migração apropriada, não se integrariam aos colegas italianos” (REUTERS BRASIL, 2009), disse a ministra de educação, que depois anunciou a separação de alunos imigrantes dos italianos. Na Alemanha, o sistema dividido por mérito dos alunos tem sido alvo de críticas diversas, por concentrar nas piores escolas os alunos imigrantes, em sua maioria, turcos. E finalmente o alarmante e recente caso grego, em que o primeiro ministro afirmou que não havia vagas para estrangeiros nas escolas do país e, em seguida, um partido conhecido por ser a favor da expulsão de imigrantes solicitou a lista de crianças matriculadas para confirmar que “de fato só havia gregos estudando em seu país” (OPERA MUNDI, 2012 *apud* MAGALHÃES, 2012, p. 55).

Magalhães (2012) defende que a visibilidade desta população é um pouco maior em países da Europa e cita, ainda, outros exemplos,

em Portugal, por exemplo, os imigrantes recebem folheto explicativo que ressalta o direito à educação independentemente da situação no país, bem como a oferta extra do idioma aos que não falam português; na Dinamarca, crianças monolíngues e bilíngues aprendem juntas na mesma escola – as crianças migrantes recebem até dois anos de instrução básica em dinamarquês como um segundo idioma em classes separadas até que estejam prontas para as aulas regulares. A aprendizagem inclui materiais gratuitos em ambos idiomas (MAGALHÃES, 2012, p. 55).

Resta evidente, portanto, que as políticas educacionais para a diversidade são uma conquista política e social dos movimentos e coletivos sociais, no entanto, não atendem as particularidades e peculiaridades das necessidades culturais, políticas e pedagógicas dos imigrantes e refugiados. Clama-se por políticas voltadas à população migrante para a constituição de disposições favoráveis ao aumento de capital social, cultural e simbólico para atuarem na sociedade brasileira. Só assim os imigrantes poderão ser reconhecidos por suas identidades originárias dentro dos espaços educativos formais, apesar do campo apresentar as contradições de um campo conservador que opera com a lógica da cultura dominante, mas que pode ser também um espaço para a apreensão do sistema simbólico da cultura brasileira que perpassa o domínio das regras por parte desse grupo social (LUDOVICO; CAVALCANTE, 2020). Diante de todo o exposto acima, somente com políticas locais e mais pontuais voltadas à população imigrante poder-se-ia falar em exercício da cidadania. A cidadania, do ponto de vista da justiça social, significa não compactuar com o reducionismo conveniente com os processos de exclusão, indo além da concepção de cidadania enquanto valor ético.

## 2.2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO/ ESCOLA E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS MIGRANTES RELATIVAS À GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Diante do cenário enfrentado pelos migrantes no país receptor, repleto de barreiras, incertezas e desafios, Hortas (2013) defende que a educação exerce um papel fundamental na inserção social desta população. Para além da garantia legal, é na educação que se encontra a possibilidade de viabilização do exercício efetivo da cidadania, entendida como o gozo de direitos e a efetiva integração social (HORTAS, 2013).

Para Esser (2001 *apud* HORTAS, 2013), a integração social pode ser definida como a inclusão dos atores individuais nos sistemas sociais existentes na sociedade receptora e ela

acontece em três níveis a saber: no nível **individual**, que se refere ao imigrante, no nível **coletivo** referente ao grupo de imigrantes e no nível **institucional**, que diz respeito às instituições públicas gerais ou específicas dos imigrantes. É exatamente no nível institucional que a educação, representada pela instituição escolar, se confronta com a imigração.

O conceito de integração para Spencer (2008 *apud* HORTAS, 2013) envolve um processo de duplo sentido, visto que implica tanto na adaptação do imigrante, quanto das instituições da sociedade de acolhimento. Além disso, a integração também pode ser considerada multidimensional por envolver as esferas política, social, econômica e cultural.

A discussão sobre a integração dos migrantes por meio da educação perpassa, portanto, por discussões que consideram diversos fatores, a saber: avaliação linguística e integração dos menores não acompanhados; avaliação da escolaridade anterior dos recém-chegados; reconhecimento das qualificações dos migrantes e refugiados; diálogo intercultural enquanto ferramenta para enfrentar os problemas relacionados com a migração; diversidade linguística e cultural e política de integração dos migrantes (princípios, desafios e práticas).

A integração se dá em diferentes espaços sociais, e no caso específico dos migrantes não é diferente. Sauer (2007) descreve os diferentes espaços sociais envolvidos na integração social, quais sejam: a vizinhança e as suas condições socioecológicas; a família e o seu sentido vivido subjetivamente e experimentado pelas crianças e jovens, considerando especialmente as desvantagens socioestruturais das famílias com origem de imigração. Escola e os seus programas e “boas práticas” para favorecer integração; atitudes e expectativas de professores e pais; a relação entre estudantes e professores em relação à integração.

A UNESCO considera a educação como um direito que possibilita o gozo de outros direitos humanos. Por meio dela, um cidadão com boa formação pode se encontrar em melhores condições para encontrar um emprego (direito ao trabalho), está mais atento aos riscos para a saúde (direito à saúde) e pode participar ativamente na vida cultural e social e exprimir a sua opinião (direito à participação e liberdade de expressão). Ressalta, ainda, a dimensão de gênero do direito à educação e alerta que é por meio da garantia desse direito que as mulheres têm a possibilidade de se emancipar e contribuir para a sociedade como cidadãs independentes. Como consequência, o direito à educação estimula a unidade, interdependência, a indivisibilidade de todos os direitos humanos e o empoderamento, entendido no sentido de capacitar as pessoas para a autorrealização, para o desenvolvimento pessoal e para se envolver em debates políticos e comunitários, como já explicado. Como já

vimos, a educação possui um valor intrínseco, que está para além desse valor instrumental de garantir os demais direitos.

Para Hortas (2013), as escolas são hoje espaços de intercâmbios culturais e estão diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas, tendo um papel fundamental na criação de uma sociedade multicultural tolerante. É responsabilidade da escola colocar em prática as políticas educativas, promover a interação entre indivíduos, formar para o exercício da cidadania e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social (HORTAS, 2013).

Segundo o autor (HORTAS, 2013), em resposta às recomendações legais, as escolas devem assumir o compromisso político de estarem abertas à diversidade e à inclusão, assim como devem envolver a comunidade e instituições locais na busca da integração e inclusão social dos alunos migrantes e suas famílias. Caberia a escola, enquanto espaço privilegiado de educação e formação, servir à comunidade, pois é ao nível dos bairros e vizinhança que se expressa a inclusão/exclusão social (HORTAS, 2013). Dessa forma, a escola, na condição de agente promotor da integração social, deveria se abrir ao exterior “numa lógica de redes e parcerias com os restantes intervenientes da comunidade” (HORTAS, 2013). Dessa forma, para além da aprendizagem formal, a escola exerce um papel fundamental na educação para o exercício da cidadania.

A educação para cidadania é um direito essencial, pois propicia as condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. Essa inserção e/ou participação plena na sociedade só é conquistada mediante a garantia dos direitos civis, políticos e sociais na sociedade moderna. Portanto, só há, de fato, uma educação para cidadania se houver a garantia plena dos direitos sociais, que inclui a educação, visto que “homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e de escolarização” (GAILLE, 1998 *apud* RIBEIRO, 2002).

Destaca-se que a prática da cidadania é um processo que envolve a dimensão individual e coletiva na medida em que implica na tomada de consciência por parte de cada um e da sociedade. Assim, a cidadania se traduz numa atitude, num comportamento, que têm como referência os direitos humanos, traduzidos nos valores de igualdade, democracia e justiça social (RIBEIRO, 2002). A garantia do processo de equidade do ponto de vista do exercício da cidadania, no caso dos migrantes, só é possível mediante o evitamento dos processos de desfiliação, entendido como a perda das raízes sociais e econômicas (CASTEL, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, a educação para a cidadania, enquanto processo educativo, favorece a formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Entretanto, de fato, a escola tem contribuído para a viabilização do exercício da cidadania? A educação escolar é o único caminho para que essa população seja integrada efetivamente na sociedade receptora? Qual o real papel da escola para a população migrante? O que os imigrantes esperam das escolas e o que elas pensam sobre as escolas, seu papel, suas finalidades?

Bourdieu, a partir da década de 60, ocupa-se em estudar o papel da escola como resposta às desigualdades escolares. Impactado pela frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino, Bourdieu passa a reinterpretar o papel dos sistemas de ensino na sociedade contemporânea (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Para Bourdieu (2003), a sociedade é constituída por um conjunto de campos sociais e a educação é um deles. Isto se dá, na medida em que, com a evolução das sociedades, surgem diferentes áreas produzidas pela divisão do trabalho. Numa linguagem bem simplificada, adotada por Bonnewitz (2003, p. 60), um campo “pode ser considerado como um mercado em que os agentes se comportam como jogadores”. Nesse “mercado” (campo), a dominação é conseguida mediante o acúmulo de diferentes capitais (social, econômico, simbólico e cultural). Com isso, a estrutura do campo enseja uma constante luta de forças, em que os “jogadores” (agentes) utilizam-se de estratégias para conservar ou subverter as regras do campo. Nesse jogo de interesse entre as classes, os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Os agentes em posição dominante optam por estratégias de conservação, enquanto que os dominados buscam romper e/ou transformar as regras. Em outras palavras, os campos são espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria e travam-se lutas concorrenciais na disputa dos objetos de interesse.

Importante considerar que os campos não são autônomos ou independentes, embora possuam uma lógica própria e relativa autonomia. Os campos se articulam entre si, por exemplo, a lógica do campo econômico tende a influenciar e conduzir o funcionamento de outros campos (BONNEWITZ, 2003).

No caso específico dos imigrantes, em sua relação com a educação, fato é que ao adentrarem no campo educacional brasileiro, passam a “jogar” o jogo sem conhecerem as

regras. Diferentemente dos brasileiros que já lidam o campo e que se familiarizam desde cedo com a lógica de funcionamento dele, os migrantes se deparam “algo” novo, novos agentes, novas regras, novas disputas e esse processo de percepção e avaliação das regras não deixa de representar uma violência simbólica.

Nessa disputa do campo da educação, o que está realmente em evidência é o volume dos diferentes tipos de capitais que possuem os imigrantes. A quantidade de capital econômico dos imigrantes haitianos, que representa valores materiais, é, geralmente, baixo, fruto da desigualdade social e da própria situação migratória. O capital cultural dos haitianos, como será observado no perfil das famílias haitianas a seguir, é relativamente alto, pois muitos possuem ensino médio completo e até mesmo ensino superior, além de dominarem mais de um idioma. O capital social, que diz respeito à rede de contatos e pertença a um grupo de pessoas, por sua vez, tem um valor limitado. O capital simbólico, que deriva da interação dos outros três tipos de capital, também é limitado, uma vez que, os imigrantes, em geral, têm pouco capital econômico e social em disponibilidade.

De acordo com Sauer (2007), os tipos de capital mencionados podem também ser descritos como equipamentos ou recursos que têm o potencial a servir como fontes de poder, existindo seis dimensões de recursos efetivos como fontes de poder em vários níveis sociais tais como: recursos físicos, por exemplo, a cor da pele; recursos socioeconômicos e socioecológicos, o salário dos pais ou o bairro residencial; recursos de formação, a capacidade de articular-se; recursos de educação, por exemplo, tipo de escola; recursos em relação à capacidade de agir, contatos com sistemas ou instituições de auxílio; recursos em respeito a relações sociais, contatos com pessoas ou organizações com os mesmos interesses.

Nesse sentido, esses recursos são responsáveis por orientar a participação dos indivíduos em processos sociais. Falta ou abundância de recursos afetam as oportunidades de integração. Nesse contexto, os processos de intercâmbio podem resultar numa compensação de déficits e uma redistribuição de recursos, nas relações interpessoais. Ressalta-se que a “falta” ou “abundância” é sempre uma construção social, até que ponto esses recursos podem ser considerados abundantes ou deficitários, senão por uma convenção social? Sauer (2007) acerca dessa integração e desse intercâmbio de recursos considera:

De fato, os problemas de integração resultam numa assimetria nos processos de intercâmbio, nos quais um dos parceiros do intercâmbio fica em desvantagem. A posse de recursos e oportunidades de intercâmbio são relacionadas às posições nas hierarquias sociais e estruturas de poder. Um desequilíbrio de poder pode ser observado em regras sociais que determinam uma distribuição desonesta de recursos

e poder, que pode resultar em formas de opressão direta ou estrutural (SAUER, 2007, p. 56).

Bourdieu (2015) ao longo de sua extensa obra dedica-se a pensar sobre os processos internos da escola e não vê a escola numa perspectiva redentora e libertadora, entende a escola como uma instituição reprodutora, que perpetua as desigualdades sociais, pois favorece os mais favorecidos e desfavorece os menos favorecidos. Isto porque, a escola para o sociólogo (BOURDIEU, 2015) não é neutra, não avalia os alunos com base em critérios universalistas e privilegia a cultura da classe dominante. Ao afirmar que a cultura escolar se aproxima à cultura da classe dominante, Bourdieu (2015) amplia a visão para uma análise crítica do currículo, dos métodos, processos pedagógicos e avaliação, que atendem aos interesses da uma classe dominante, em detrimento dos menos favorecidos e considera que, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos é necessário “que a escola ignore no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e das técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Para Bourdieu (2015), por mais que se universalize o acesso à educação, a escola valoriza determinadas qualidades e que são desigualmente distribuídas socialmente, o que evidencia as desigualdades dentro da instituição. Nas suas palavras

Ora, se considerarmos realmente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideias democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Isto porque o sistema escolar impõe às classes dominadas o reconhecimento das classes dominantes e nega a existência de outras formas legítimas de cultura. Ao negar as diferenças, os valores ficam subentendidos e a diferença da herança cultural entre a classe dominante e dominada gera uma *aculturação* dos membros da classe dominada.

Em outras palavras, os indivíduos chegam à escola com diferentes heranças culturais, com diferentes sistemas de valores implícitos e explícitos de acordo com a sua posição social. A cultura da classe dominante ao se aproximar da cultura escolar permite que seus membros atuem de forma natural, ou seja, para os alunos da classe dominante, “a cultura escolar seria “natal”, reelaborada e sistematizada” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 74). Para os demais, “seria como uma cultura “estrangeira”” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 74). Ao

contrário dos alunos da classe dominante (chamado de “herdeiros” por Bourdieu), os alunos das classes dominadas para ter sucesso realizam um “verdadeiro processo de desculturação” (BONNEWITZ, 2003, p. 120), principalmente no que diz respeito à língua. Bonnewitz (2003) acrescenta que a aquisição da cultura escolar aparece como um processo de violência simbólica, como se os membros da classe dominada devessem aprender uma “língua estrangeira”. Nas palavras de Bourdieu (2015),

a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada... (BOURDIEU, 2015, p. 61).

De acordo com a concepção de Bourdieu (2015), no caso específico dos imigrantes, é fato que cultura muito se difere da cultura brasileira, chegando os agentes à escola em posse de um diferente capital cultural, e o processo de desculturação, entendido como a perda da cultura de origem, acabaria acontecendo para a sobrevivência na instituição escolar, tanto do ponto de vista de comportamento quanto da aquisição da língua.

Nesse aspecto, Sayad (2010 *apud* CUNHA, 2015) considera que o migrante é marcado pela dupla ausência, caracterizada pela perda ou certa anulação da cultura nativa do indivíduo, ao mesmo tempo em que existe uma dificuldade de assimilação de uma nova cultura. Assim, o migrante acaba não se identificando em nenhuma das duas culturas e há a sensação de não pertencimento a nenhuma delas. O grande desafio das crianças em idade escolar é incorporar os costumes e as regras sociais para que sejam integradas rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, na maioria das vezes, aprender um novo idioma simultaneamente, se este for diferente de sua língua materna (CUNHA, 2015). E nesse aspecto, mais uma vez, recorre-se à definição de Bourdieu, no que diz respeito ao processo de violência simbólica sofrido pelos que não dominam a cultura escolar, haja vista que toda relação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, “o que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (BOURDIEU, 2012, p. 239, *apud* SANTOS, 2015).

O ideal nesse processo de encontro de culturas seria uma educação que valorizasse o multiculturalismo, a interculturalidade. Tendo em vista que a escola é uma instituição cultural,

está inserida em uma cultura e que não existe uma ação pedagógica “desculturalizada”, as relações entre a escola e a diferentes culturas deve ser pensada na sociedade contemporânea.

O problema reside justamente no modelo monocultural em que a escola tem se assentado, fundado na ideia da igualdade e do direito de todos e todas à educação. Esse modelo, de acordo com Moreira e Candau (2003) “termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Os autores comentam acerca dos conflitos e tensões causados pela visão monocultural da escola, denunciados tanto por educadores quanto estudantes. Ao adotar essa “missão” de transmissão de uma única e verdadeira cultura, a escola passa a ser palco de conflitos, uma vez que encontram-se em seu interior diferentes culturas. Em outras palavras, ao mesmo tempo que a escola privilegia uma única cultura, ela se configura na atualidade como um espaço de cruzamento de diferentes culturas, contradição essa que acaba gerando conflitos e lutas por diferentes interesses.

A presença de imigrantes e refugiados no espaço escolar desestabiliza o funcionamento do campo (lógica), que possui regras próprias, e instalam uma outra realidade sociocultural. Nesse campo de forças, os “novos” agentes, ditos recém-chegados, são constrangidos e buscam apreender o sentido do campo escolar brasileiro, por meio da apreensão da língua do país receptor, bem como do sistema simbólico cultural e do *habitus* que as instituições educacionais privilegiam.

No que diz respeito aos números de crianças estrangeiras matriculadas no sistema educacional brasileiro, o Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo)<sup>24</sup> apresenta um banco de dados criado com base no Censo Escolar<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> O Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo) é uma unidade de pesquisa interdisciplinar e multidisciplinar na área de Demografia e Estudos de População da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>25</sup> Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre educação básica no país. Abrange, para escolas públicas e privadas, as modalidades de ensino regular (educação infantil, fundamental e médio), educação especial e de Jovens e Adultos (EJA), além da educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). A coleta das informações tem caráter declaratório, e realizada em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. Sua realização é anual e contempla indicadores sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e professores. Para a construção desse painel considerou-se apenas as informações de matrículas de alunos estrangeiros, entre 2010 e 2019. No entanto, o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, disponibiliza os registros do Censo Escolar desde 1995. A despeito dos inúmeros avanços em termos da qualidade e da cobertura dos indicadores apresentados, vale ressaltar os problemas de preenchimento das informações, comuns a todos os registros administrativos do Brasil (JANNUZZI, 2017).

**Tabela 1:** Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados na Educação Básica.

NACIONALIDADES		BRASIL	GOIÁS	
			GOIÂNIA	APARECIDA DE GOIÂNIA
<b>ESTRANGEIROS</b>	Educação Infantil	17.338	85	9
	Ensino Fundamental I	34.467	258	47
	Ensino Fundamental II	40.851	460	88
	Ensino Médio	15.672	152	34
	Educação de Jovens e Adultos	10.102	14	10
	Curso Técnico- FIC	3.233	-	-
	Curso Técnico Integrado	1.130	3	2
	Educação Profissional	192	3	-
	Ensino Médio - Magistério	98	-	-
	Sem Informação	6.984	40	19
	<b>TOTAL</b>	<b>130.067</b>	<b>1.039</b>	<b>209</b>
<b>HAITIANOS</b>		<b>19.583</b>	<b>42</b>	<b>35</b>

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora, a partir dos dados do Nepo, disponível em <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Os dados acima restringem-se ao número de crianças matriculadas na educação básica, mas não menciona o número total de crianças migrantes residentes no Brasil. Em

pesquisa mais aprofundada, não se encontrou qualquer banco de dados com o número total de crianças no Brasil, e suas respectivas idades, o que inviabiliza uma análise mais profunda sobre o número de matrículas na rede de educação básica.

Entretanto, independentemente do número de crianças no Brasil, é evidente que o país tem recebido muitas crianças migrantes e que, portanto, discutir como a escola acolhe e insere essas crianças é fundamental para que se garanta efetivamente seus direitos.

Na perspectiva do multiculturalismo e nas palavras de Perez Gomes (1998 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003) é necessário que a escola se reinvente, que seja capaz de reconhecer as diferentes culturas que convivem no espaço escolar Moreira e Candau (2003) consideram

em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Para Libâneo (2009), no contexto social contemporâneo de contradições entre pobreza de muitos e riqueza de poucos, e da submissão da educação ao mercado, infelizmente as escolas têm falhado na função de promover a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente a realidade para transformá-la, de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres pela busca da igualdade e da justiça social. Como uma instituição formativa, a escola deveria cultivar a interrogação, o saber e a crítica.

Libâneo, Moreira e Candau (2003) são enfáticos em colocar que a escola tem como função social fundamental transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. A escola enquanto espaço sociocultural é defendida por Dayrell (1996), quando coloca que a escola é um espaço que resulta de um confronto de interesses entre os sujeitos e a estrutura organizacional própria dela. Assim, é um espaço que se constitui, de um lado, por um conjunto de normas e regras e, de outro, por uma trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Essas relações incluem alianças, conflitos, imposições de estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de acordos.

Contrapondo-se à lógica instrumental da escola homogeneizante, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma mera transmissão de informações, há

que se pensar nos sujeitos (alunos) como sujeitos socioculturais, envolvidos em relações que oferecem condições para a formação da consciência individual e coletiva (DAYRELL, 1996).

Nesse mesmo sentido, Coêlho (2012), retomando a discussão sobre o sentido da escola e sua finalidade, e contrapondo-se ao modelo de escola que forma indivíduos para atender ao mercado de trabalho, ressalta que cabe à escola ensinar a pensar e criar uma sociedade diferente. Nas palavras de Coêlho (2012)

a razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça (COÊLHO, 2012, p. 66).

O autor completa dizendo que a reflexão a que se refere é constitutiva do ser da escola e da formação que ali se realiza, razão pela qual a escola se distingue de outro centro de treinamento de qualquer área. Ao se encontrar o aluno numa posição de mero consumidor de informações e ideias, nega-se a dimensão intelectual e formativa do trabalho docente e da própria escola.

Paralelamente à reflexão do papel da escola enquanto instituição de formação há que se destacar a dificuldade do acesso à escola por parte dos migrantes. Pesquisas como a de Magalhães (2012) apontam a dificuldade do acesso à educação como um dos fatores que contraria a universalidade preconizada no texto legal. Identificam que esse acesso é dificultado pela exigência de documentos, por exemplo, quando solicitam que demonstrem situação regularizada no Brasil, quando não entregam o histórico escolar para mudança de escola ou quando não emitem certificado de conclusão de curso<sup>26</sup>.

A dificuldade é ainda maior quando considerado o acesso dos imigrantes não documentados aos serviços públicos no Brasil, inclusive a educação. Segundo Patarra (2005), no Brasil, crianças e adolescentes estrangeiros ou filhos de estrangeiros em situação ilegal nem sempre conseguiam lugar em escolas públicas. A referida autora denunciou à época que a falta de acesso desses migrantes às políticas universalistas, saúde e educação<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Como já explicado, recentemente, a Resolução n 1 de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, autoriza a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. Portanto, essa dificuldade constatada por Magalhães (2012), *a priori*, foi superada.

<sup>27</sup> Idem.

Uma vez na escola, os alunos migrantes enfrentam, ainda, outros obstáculos. Magalhães (2012) esclarece que estudos apontam outros fatores demonstrativos que o texto legal não se manifesta no dia a dia, como a aceitabilidade e adaptabilidade. Em relação à aceitabilidade, segundo a autora, o ambiente escolar pouco promove a aprendizagem e configura-se como um ambiente discriminatório e hostil à presença dessa população (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012 *apud* MAGALHÃES, 2012). Situações tensas dentro da escola de xingamentos e provocações exigem mediação, muitas vezes fragilizadas pelo não saber agir.

Quanto à adaptabilidade dos migrantes na escola, o idioma foi identificado como uma grande barreira. A falta de domínio da língua portuguesa pelos migrantes e o desconhecimento da língua materna dos migrantes por parte dos professores, dificulta a relação ensino-aprendizagem. Oliveira (2020, p. 6) considera “que as redes de ensino oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos profissionais das escolas” e, portanto, a barreira da língua é considerada a primeira grande dificuldade.

Nesse sentido, Bourdieu amplia o entendimento do domínio da língua como fator primordial para a sobrevivência na instituição. Na visão do sociólogo, não se trata tão somente de aprender falar a língua portuguesa, mas sim do domínio de habilidades linguísticas da língua padrão que os membros das classes mais cultivadas, geralmente, possuem. Nas palavras de Bourdieu (2015)

[...] a linguagem é a parte mais inatingível e mais atuante da herança cultural, porque, como sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias... Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares... (BOURDIEU, 2015, p. 62).

A questão curricular também é uma preocupação levantada por Magalhães (2012), visto que os conteúdos e questões trabalhadas na escola devem fazer sentido para os migrantes presentes na escola. A preservação dos valores da população migrante também merece atenção, o que de fato deve ser preservado, quais valores lhes interessam manter?

A discussão sobre o currículo merece atenção uma vez que guarda relação com a reprodução cultural. O currículo consiste num instrumento de poder na escola, uma vez que determina: o que se deve ou não saber, como se deve pensar, a maneira de agir, etc. A escola intencionalmente se apropria da cultura dominante, institucionalizando-a como legítima no

espaço escolar. Em outras palavras, a escola, enquanto sistema estruturado de conhecimento e comunicação exerce através do seu currículo o poder simbólico de dominação.

À luz das teorias de Bourdieu, Apple (NOGUEIRA, 2019) formulou críticas ao currículo justamente no que diz respeito ao processo de dominação de um grupo sobre o outro que permeia o campo educacional. Isto porque, para Apple a classe dominante, além de transmitir seus pressupostos ideológicos, deve convencer os dominados da validação e legitimação deles. Segundo Apple (NOGUEIRA, 2019), o convencimento ideológico se dá por meio das interações pedagógicas e curriculares no cotidiano escolar e, portanto, o currículo está no centro das discussões sobre educação, não sendo neutro.

A discussão do currículo, dessa forma, enseja a percepção de contradições e conflitos e a reflexão sobre as estruturas econômicas, políticas e sociais de sua produção. As relações de poder (explícitas ou não) envolvidas na construção do currículo provocam desigualdades e resistências. O processo em que ocorre a aceitação e validação da cultura dominante como legítima por parte dos dominados é um exemplo de violência simbólica, conceito esse explicado por Bourdieu para descrever a mobilização de um poder simbólico, que dissimula as relações de força. A classe dominada não tem consciência deste poder de reprodução do sistema escolar contribuindo para sua reprodução, como no caso de professores e gestores que entram no sistema educacional e passam a simplesmente efetivar o currículo escolar. Desta feita, o currículo estruturado de maneira homogênea é violento ao desconsiderar a diversidade de culturas presentes na escola.

Nesse aspecto, comprova-se que os currículos atendem ao modelo social, que privilegia a formação para o mercado de trabalho, legitima exclusivamente a cultura da classe dominante e não se preocupa com a interculturalidade, entendida em sua relação com o multiculturalismo.

Em relação ao multiculturalismo, Candau (2012) esclarece que a polissemia do termo multiculturalismo pode se reduzir a três sentidos: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. De acordo com a autora (CANDAU, 2012), o assimilacionista reconhece que na sociedade nem todos tem a mesma oportunidade, mesmo acesso a serviços e bens e que, para integração social, esses indivíduos devem ser incorporados à cultura hegemônica, assimilando a mesma. Nessa abordagem, não há qualquer pretensão de alteração da matriz social, os grupos marginalizados são apenas absorvidos na sociedade. No aspecto educacional, ocorre a universalização da escolarização, mas não se discute o caráter

monocultural presente na escola, no currículo, nas estratégias de sala de aula e nos valores privilegiados.

O multiculturalismo diferencialista defende que, ao enfatizar a assimilação, nega-se a diferença. Sugere, portanto, o reconhecimento da diferença para garantir a expressão das diferentes identidades culturais e garantir espaços em que estas se possam expressar em todos os campos sociais, inclusive no educacional.

Candau (2012) defende a terceira perspectiva de multiculturalismo, qual seja, o multiculturalismo aberto e interativo, “que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243). Na perspectiva da interculturalidade crítica, há um questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Considera-se que a interculturalidade crítica seja o embasamento para a construção de uma sociedade democrática, verdadeiramente igualitária entre os diferentes grupos socioculturais, empoderando os grupos historicamente inferiorizados.

A escola é um local democrático por excelência, e, portanto, deve elaborar cuidadosamente as práticas escolares para que não marquem ainda mais uma identidade já abalada no processo migratório (RODRIGUES *et al.*, 2014). A pesquisa realizada por Rodrigues *et al.* (2014) concluiu que: as práticas pedagógicas observadas em uma escola privada estavam aquém do desejado para facilitar a inclusão escolar e social dos alunos imigrantes; as práticas pedagógicas dos professores e gestores estavam longe de serem meios de trabalhar e valorizar as diferentes culturas dos migrantes; entre imigrantes de diferentes nacionalidades houve diferença na inserção escolar, o que demonstra a existência de uma hierarquia de culturas.

As práticas pedagógicas são reflexo das orientações e políticas educacionais que estão submetidas ao modelo neoliberal e às determinações de organismos mundiais, como o Banco Mundial. Dessa forma, somente com reflexões acerca dos impactos do neoliberalismo para educação, com o desvelamento da ideia de que a educação se equipara a qualquer outro serviço público e que está submetida às leis do mercado, os agentes do campo educacional podem subverter as regras do campo e promover uma resistência efetiva.

Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) também identificam em seus estudos de caso que os processos de exclusão são evidentes na relação migração-educação. Para os autores, essa exclusão se dá tanto através da negação quanto da oferta de educação e identificam ainda

que os migrantes utilizam a escolarização em benefício de seus próprios projetos. Com os estudos de caso realizados, Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) ampliaram a compreensão dos processos educacionais e de desenvolvimento socioculturais e apontaram necessidades políticas e práticas para promover a inclusão e a equidade no processo de escolarização dos migrantes.

Diante das considerações acima tecidas, a partir dos estudos dos diversos autores, resta evidente que o direito à educação dos migrantes esbarra em questões que dizem respeito à acessibilidade (relacionada à documentação exigida), à aceitabilidade (sofrem invariavelmente discriminação) e à adaptabilidade (diferenças culturais que são ignoradas, a começar pela questão linguística). Portanto, para a universalização dos direitos na nossa sociedade e a busca pela efetiva conquista do direito à educação para essa população, é necessário que se atente, para além da acessibilidade, nas questões concernentes aos direitos humanos: os direitos humanos na educação e os direitos humanos através da educação.

Todas essas dificuldades enfrentadas pelos migrantes são barreiras que impedem o exercício pleno da cidadania. A cidadania, compreendida para além de uma situação jurídica, corresponde à capacidade de exercer uma série de direitos, dentre eles, civis, políticos, sociais e culturais. A partir desse entendimento do conceito de cidadania, fica evidente que essa população, na condição de migrante, não assume a condição de cidadãos. Portanto, conforme destaca Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015), a busca pela cidadania exige maior atenção por parte da sociedade às práticas e processos cotidianos por meio dos quais os imigrantes são transformados em sujeitos de um país.

### 2.3. O PERFIL DAS FAMÍLIAS HAITIANAS NO BRASIL E EM GOIÁS, E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho sociológico, e obedecendo-se ao rigor metodológico, cumpre traçar o perfil das famílias haitianas, a fim de que se destruam as pré-noções e o senso comum sobre os sujeitos da pesquisa. Ao longo de todo o texto estão sendo compreendidas as estruturas de poder e como elas agem sobre os indivíduos, cabendo também agora identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, para que se possa identificar as relações objetivas em que eles estão inseridos e que compõe seus *habitus*.

Segundo Bourdieu (1989), um dos instrumentos mais poderosos de ruptura com o senso comum é o estudo da história social dos problemas, objetos, instrumentos de pensamento e como tudo isso foi se constituindo ao longo do tempo e servindo aos interesses

de quem. Para o autor, o sentido das ações mais pessoais e mais transparentes não pertence ao sujeito que as perfaz, senão ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam. Nesse conjunto de relações, o perfil do grupo deve ser considerado, razão pela qual a seguir apresenta-se sua caracterização.

Na tentativa de identificar um possível perfil da imigração haitiana para o Brasil, Silva (2017) avaliou diferentes fontes de dados, dentre elas, os registros da Polícia Federal sobre a entrada de estrangeiros no Brasil. Os dados revelaram uma população com idade média de 31,7 anos, sendo que a maioria (70%) se concentra entre as faixas etárias de 25 a 39 anos. Em relação ao sexo, constatou-se que os homens constituíam o maior contingente.

Em outra pesquisa qualitativa realizada em parceria por diferentes instituições quais sejam, o grupo de Estudos Migratórios na Amazônia (GEMA), os Observatórios das Migrações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), identificou-se que: foram encontrados imigrantes mais jovens, com idades abaixo dos 18 anos, e pessoas com mais de 50 anos, sendo que a média etária ficou em torno de 29 anos. Com relação ao sexo, observou-se que maioria expressiva de homens, com 86,4% dos haitianos captados em pesquisa de campo.

Do ponto de vista da situação conjugal, verificou-se predominância dos solteiros em relação aos casados, embora muitos dos que se declararam solteiros tinham filhos ou algum tipo de relação conjugal no Haiti. Com relação à escolaridade, a maioria possui mais de dez anos de estudos, o que equivale ao ensino médio no Brasil. Muitos entrevistados afirmaram ter concluído ou iniciado um curso superior no país de origem, o que indica um fluxo relevante de pessoas qualificadas. Em relação aos recursos para a vinda ao Brasil, 43% dos entrevistados financiaram com recursos próprios o traslado. Nesse aspecto, identificou-se que o apoio da família ou de amigos foi fundamental para chegar ao destino.

Silva (2017) destaca a importância das redes oficiais de ajuda no destino de chegada, no caso, o Brasil, para a inserção daqueles que chegavam sem moradia e não dominavam o idioma local. Com a análise de todas as entrevistas, Silva (2017) acredita ser bem “provável que a utilização da rede familiar e de amizade tenha sido acionada em maior grau do que foi declarado pelos entrevistados”.

No que diz respeito ao apoio das redes familiares relacionada à empregabilidade, Silva (2017) ressalta o papel das redes de informações criadas pelos próprios migrantes via internet e destaca:

Já na busca do primeiro emprego, as redes familiares parecem ter tido menor incidência, isto porque os recém-chegados ainda não dominavam os códigos culturais e as exigências do mercado de trabalho locais, fazendo-se necessária a mediação de instituições, como é o caso da Pastoral do Migrante<sup>28</sup> e de outras ONGs não confessionais, que foram fundamentais para encaminhá-los para o primeiro emprego, bem como para facilitar suas trajetórias pelo Brasil (SILVA, 2017, p. 105).

Em pesquisa realizada em 2015, Cavalcanti e Tonhati (2017) identificaram que a principal nacionalidade de imigrantes no mercado de trabalho formal no Brasil é haitiana e analisam os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Nessa análise evidenciou-se que a atividade econômica que mais empregou haitianos entre os anos de 2011 e 2014 foi a construção de edifícios, seguida por abate de aves e em terceiro lugar frigorífico - abate de Suínos. Assim, o setor da construção civil e o final da cadeia produtiva do agronegócio foram os principais empregadores para os haitianos.

A pesquisa revelou, ainda, que as condições e ocupações dos haitianos dependem da região no Brasil e do vínculo (formal e informal), não existindo uma homogeneidade em todo o país. Os trabalhadores que estão no mercado informal relataram condições de precariedade, falta de reconhecimento, necessidade de capacitação, discriminação retributiva e vulnerabilidade. Além de vários relatos de falta de informação sobre capacitação. Ressaltam também a dificuldade na revalidação do diploma.

No geral, os haitianos têm um nível de formação médio e alto, e um capital linguístico com o domínio de línguas como o francês e o espanhol, além do crioulo. Mas esse capital não é valorizado como um diferencial para ocupar melhores postos de trabalho no Brasil. Os haitianos deixam clara a dificuldade de uma inserção laboral que permitam uma mobilidade social ascendente em relação à posição na sociedade de origem, em termos econômicos e simbólicos.

Cavalcanti *et al.* (2018) demonstram que as ocupações que mais empregaram trabalhadores haitianos no ano de 2017 foram: alimentador de linha de Produção (13,25%), serventes de Obras (10,85%), magarefe (8, 84%) e faxineiro (8,28%). No que diz respeito às ocupações cuja movimentação gerou maior saldo, destaca-se magarefe, com 18,82% do saldo total; alimentador de linha de produção, com 16,67%; e, faxineiro, com 8,25%, conforme quadro a seguir.

---

<sup>28</sup> A Pastoral do Migrante em Goiás até hoje atua na recepção e acolhimento dos imigrantes, principalmente os haitianos. Na pesquisa de campo, tivemos contato com a missionária da Pastoral do Migrante, que nos apresentou ao pastor Dorval, da comunidade em que os instrumentos de coleta de dados foram aplicados.

**Tabela 2:** Movimentação de haitianos no mercado formal de trabalho, por principais ocupações, 2017.

<b>OCUPAÇÃO</b>	<b>ADMITIDOS</b>	<b>DEMITIDOS</b>	<b>SALDO</b>
<b>TOTAL</b>	<b>22.221</b>	<b>13.398</b>	<b>8.823</b>
Servente de Obras	2.411	2.026	385
Alimentador de linha de produção	2.944	1.473	1.471
Faxineiro	1.840	1.112	728
Magarefe	1.964	298	1.666
Pedreiro	647	664	-17
Auxiliar de serviços de alimentação	809	480	329
Cozinheiro geral	518	323	195
Trabalhador de serviços de limpeza e conservação de áreas públicas	473	272	201
Abatedor	418	188	230
Trabalhador volante da agricultura	315	248	67
Outros	9.882	6.314	3.568

Fonte: Ministério do Trabalho, CTPS-CAGED, 2017.

Em relação às principais atividades desempenhadas por trabalhadores haitianos no ano de 2017, o maior quantitativo de contratações foi encontrado em: construção de edifícios (7,88%), frigorífico – abate de suínos (7,53%), abate de aves (7,29%) e restaurantes e similares (5,97%). A movimentação de trabalhadores haitianos teve melhor saldo nos setores de atividades econômica que envolvem abate de animais: suínos (15,41%) e aves (12,71%), conforme tabela a seguir.

**Tabela 3:** Movimentação de haitianos no mercado formal de trabalho, por atividade econômica, 2017.

<b>ATIVIDADE ECONÔMICA</b>	<b>ADMITIDOS</b>	<b>DEMITIDOS</b>	<b>SALDO</b>
<b>TOTAL</b>	<b>22.221</b>	<b>13.398</b>	<b>8.823</b>
Construção de edifícios	1.750	1.563	187
Restaurantes e similares	1.327	827	500
Abate de aves	1.621	499	1.122
Frigorífico (abate de suínos)	1.674	314	1.360
Cultivo de maçã	595	478	117
Lanchonetes, casas de chá, sucos e similares	446	293	153
Limpeza em prédios e em domicílios	425	311	114
Frigorífico (abate de bovinos)	375	183	192
Comércio varejista de mercadorias em geral, com predominância de produtos alimentícios-supermercados	337	210	127
Hotéis	284	198	86
Outros	13.387	8.522	4.865

Fonte: Ministério do Trabalho, CTPS-CAGED, 2017.

A fim de compreender o grupo ao qual se referencia este trabalho foi realizada a pesquisa de campo, com a utilização de questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados. A aplicação dos questionários na comunidade permitiu traçar o perfil dos haitianos que residem em Aparecida de Goiânia. Conforme explicado na introdução, 15 questionários foram respondidos e dos mesmos as seguintes apreensões puderam ser feitas. A faixa etária predominante dos respondentes ao questionário encontra-se entre 21 e 30 anos (9 deles), somente 4 tinham entre 31 e 40 anos e 2 deles entre 41 e 50 anos. A maioria declarou-se homem e negro. Os haitianos vieram de diferentes partes do Haiti, aparecendo como os principais locais de origem: Porto Príncipe, Gonaives e Gros Morne. Todos que responderam

a pergunta sobre religião (11 respostas) se dizem evangélicos, pertencentes a diferentes igrejas, como Batista, Metodista e Protestante.

Em relação ao estado civil, houve relativo equilíbrio entre casados e solteiros. A maioria disse ter filhos, das 12 respostas obtidas, 10 deles assim responderam. Quanto aos filhos, a maioria possui 2 filhos com faixa etária entre 1 e 19 anos. Somente 7 pessoas responderam à pergunta sobre o filho frequentar a escola e, desses, 5 frequentam e 2 não. Os motivos alegados para não estarem frequentando a escola foram: não estar em idade escolar (1 pessoa) e não ter vaga (1 pessoa).

Grande parte dos haitianos domina já o português, falam francês e crioulo (dialeto), além de inglês (5 deles). A maioria (66,7%) vive com 3 a 4 pessoas em casa. Apesar de 5 pessoas não declararem a renda, 4 declararam não ter renda, 3 disseram receber 1 salário mínimo e 2 deles menos de 1 salário mínimo. Em se tratando do trabalho, 5 estão trabalhando, 4 desempregados e 1 trabalha por conta própria. Todos possuíam profissão no Haiti e 5 haitianos inclusive com curso superior (1 advogado, 3 professores e 1 cientista de desenvolvimento). Os demais citaram profissões como pedreiro, ceramista, costureira, eletricitista e motorista de taxi. Atualmente, no Brasil, trabalham na construção civil, em serviços gerais ou no comércio. Além dos 5 com ensino superior, 6 deles disseram ter o ensino médio completo e os demais ensino fundamental completo. Das respostas obtidas sobre o tipo de escola que frequentaram, 9 deles passaram pela escola privada, somente 2 frequentaram a escola pública.

Do ponto de vista da escola, os respondentes entendem como a principal finalidade da escola a preparação para o mercado de trabalho (6), seguido de formar cidadão consciente e crítico (4), formar pessoas com valores morais e cumpridoras dos deveres (3) e proporcionar a formação em todas as matérias (3). Nesse mesmo sentido, sinalizam que a escola deve: preparar os alunos para ter uma profissão (6), trabalhar com valores e práticas das diferentes culturas (5) e preparar os alunos nas várias matérias escolares (4). Nenhum dos respondentes reconhece como boa a que ensina conhecimentos científicos.

Entendem como escola boa a que ensina princípios morais voltados para interesses coletivos (8), a que ensina bem as matérias escolares e respeitam os direitos dos alunos (6) e a que ensina bem as matérias e forma alunos obedientes e disciplinados (5). Quando relacionam o que a escola não deve ensinar respondem: conhecimentos que contrariem crenças religiosas (6), educação sexual (2), questões de gênero (2) e conhecimentos sobre política (2).

Ao analisar-se o perfil econômico do grupo de respondentes, depreende-se que a grande maioria (78,6%) tem ganho inferior a 1 salário mínimo. O capital econômico é um dos

elementos que determina a posição social que o agente ocupa na sociedade. De acordo com Bourdieu (1984 *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 53) os agentes se distribuem no espaço segundo o volume do capital que possuem e a composição dos mesmos, sendo eles o capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Bonnewitz (2003, p. 54) esclarece que “entre as diferentes formas de capital, é o capital econômico e o capital cultural que fornecem os critérios de diferenciação mais pertinentes para construir o espaço social das sociedades desenvolvidas”.

O capital econômico é constituído pelos diferentes fatores de produção e pelo conjunto de bens econômicos, renda, patrimônio e bens materiais. O capital cultural, por sua vez, corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família (BONNEWITZ, 2003).

Em termos de capital cultural, depreende-se dos resultados do questionário que 46,2% possuem o ensino médio completo e 38,5% o ensino superior completo, o que demonstra que a bagagem cultural é relativamente alta. No grupo encontramos advogado, professor, agrônomo, estudante de serviço social, costureiro e motorista de taxi.

O fato de a grande maioria possuir ensino médio completo e até mesmo ensino superior não garante que, na condição de imigrantes, tenham bons empregos. A maioria trabalha aqui no Brasil em empregos de baixa qualificação como na construção, na montagem de móveis ou no comércio. Dos respondentes, 20% encontram-se desempregados.

Em considerando o capital cultural, Nogueira e Nogueira (2002) destacam que essa bagagem cultural, que compreende tanto títulos escolares como a transmitida pela família (gosto, culinária, decoração, vestimentas, maior ou menor domínio da língua culta), é o elemento principal que tem o maior impacto na definição do destino escolar. O capital econômico e o social funcionariam, na realidade como meios auxiliares na acumulação do capital cultural.

Todos esses elementos que caracterizaram o perfil dos haitianos são constitutivos do *habitus* dessa população, acrescidos de outros elementos. É a partir do *habitus* que as famílias dão sentido ao mundo e isso inclui a escola. Assim, para a análise dos sentidos atribuídos à escola que se segue, entender o perfil dos haitianos foi fundamental.

### III - FAMÍLIA E ESCOLA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA

O objetivo deste capítulo é analisar o que pais e/ou responsáveis das crianças haitianas pensam sobre a escola, identificando, assim, os sentidos atribuídos à escola por eles e analisadas a partir da teoria bourdieusiana bem como das concepções sobre a escola. Para a compreensão desses sentidos, a análise se dará a partir da percepção das finalidades<sup>29</sup> educativas pelos entrevistados e suas expectativas em relação à escola.

Primeiramente, entretanto, cumpre entender como se dá, na perspectiva relacional de Bourdieu, a compreensão do mundo social pelos agentes. Essa compreensão se dá numa relação dialética entre a realidade objetividade e a realidade subjetiva, mediada pelo *habitus*.

Para Bourdieu, a realidade social deve ser entendida a partir do conjunto de relações que a envolvem, pois só assim, é possível que se expliquem a heterogeneidade e as desigualdades presentes na sociedade.

Essas relações descritas por Bourdieu dizem respeito às redes de laços materiais e simbólicos e podem ser percebidas de duas formas específicas: sendo **constituídas** a partir da posição objetiva que as pessoas ocupam na realidade social, isto é, nos campos, e sendo **introjetadas** dentro de corpos individuais, na forma de esquemas mentais. A essas relações constituídas e introjetadas, Bourdieu dá o nome de *habitus*, o que quer dizer que o *habitus* enfatiza um aprendizado passado (SOUZA, 2007).

A primeira agência socializadora a que os indivíduos estão expostos é a família, razão pela qual ela é responsável pelas primeiras experiências e relações no mundo. Segundo Sarti (2004, p. 17, *apud* CAMPOS, 2011, p.68), “podemos pensar na família como um lugar em que se aprendem as primeiras falas, onde se constrói a imagem do mundo exterior e interior, local de ordenação e sentido das experiências vividas”. Independente do contexto social, a família é “o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer entende-se ao longo de toda vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família” (CAMPOS, 2011, p. 68). E é justamente nesse sentido que Bourdieu pensa a família como a instância socializadora responsável pela incorporação do *habitus* primário. Bonnewitz (2003, p. 78 ) destaca que “entre todas as ações pedagógicas que

---

<sup>29</sup> As discussões sobre as finalidades educativas neste trabalho decorrem da inserção da orientadora, como coordenadora do Eixo D que discute concepções dos agentes sociais sobre finalidades educativas, no projeto maior denominado “Finalidades educativas escolares e diversidade sociocultural: embates e consequências para o currículo, o ensino e a formação global dos alunos”, sob coordenação do Prof. José Carlos Libâneo do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC- Goiás.

sofremos, as mais decisivas são as mais precoces, as que sofremos durante a infância, e que tiveram como resultado inculcar-nos um *habitus primário*”.

Em outras palavras, a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar, que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passar a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). Portanto, o sentido do mundo engendrado pelo *habitus* tem a sua gênese no campo social da família. Esse sentido do mundo inculcado é o que estrutura os indivíduos na sua formação enquanto sujeitos viventes em um mundo social.

À medida que as disposições familiares são introjetadas, as novas percepções e experiências vão sendo orientadas pelo *habitus* primário. Essas novas experiências que vão sendo incorporadas integram o que, segundo Bonnewitz (2003, p.79), são os *habitus secundários*, destacando-se o *habitus escolar*, que vem reforçar ou não o *habitus familiar*. Efetivamente, há uma sucessão de novas aquisições ao longo da trajetória dos agentes que se integram ao conjunto, num só *habitus*, que sempre se adapta e se ajusta às necessidades de novas situações.

Nesse sentido, as percepções e sentido que os agentes têm da sociedade, a maneira como leem a realidade está relacionada ao *habitus*, conceito esse desenvolvido por Bourdieu para dar conta de explicar a relação dialética entre o social e o individual, entre o objetivo e o subjetivo, entre a estrutura e a ação (ANDRADE, s.d.). Em outras palavras, o que orienta as escolhas, o modo de perceber o mundo e dá sentido às coisas é o *habitus*.

Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus* ao perceber que, ao lado de uma norma expressa e explícita ou de um cálculo racional, existiam outros princípios geradores das práticas das pessoas. Assim, para entender as práticas das pessoas entendeu que era preciso supor que elas obedecem a uma espécie de "sentido do jogo" e reconstruir o capital de esquemas informacionais que lhes permite produzir pensamentos e práticas sensatas e regradas sem a intenção explícita da obediência (ANDRADE, s.d.). Apesar de parecer inovadora a ideia de *habitus*, Bourdieu se beneficiou de ideias já antes testadas e colocadas à prova em reflexões filosóficas tecidas por Aristóteles, que atribuía a essa ideia um caráter comportamental, moral e intelectual (SOUZA, 2007).

Mais especificamente, Bourdieu explicou que o *habitus* é composto pelo *ethos*, os valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana<sup>30</sup>; pelo *hêxis*, os princípios interiorizados pelo corpo na forma de posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que é adquirida (não natural); e pelo *eidos*, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade, que “é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos” (BOURDIEU, 2001 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33). Souza (2007) destaca que o modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade, que se funda numa crença pré-reflexiva, é permeado por diretrizes da própria realidade, numa relação dialética,

o corpo está no mundo social, mas o mundo social está no corpo (sob a forma de *hexis* e *eidos*). As próprias estruturas do mundo estão presentes nas estruturas (ou melhor, os esquemas cognitivos) que os agentes impregnam para compreendê-lo: quando é a mesma história que sobrepõe o *habitus* e o *habitat*, as disposições e a posição, o rei e sua corte, o patrão e sua empresa, o bispo e sua diocese, a história se comunica de algum modo consigo mesma, reflete-se nela própria (BOURDIEU, 2001, p 185 *apud* SOUZA, 2007).

Dessa forma, ao pensar no sentido que um sujeito atribui a algo, há que se atentar para as disposições incorporadas pelo corpo e constituídas a partir sua da posição objetiva, bem como perceber a relação dialética que se impõe entre esse sujeito e a realidade. Essa configuração do *habitus* não se dá desatrelada da ideia de campo. Os campos são produtos da história das posições constitutivas dos agentes e das disposições que elas privilegiam (BOURDIEU, 2001 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006). Segundo Thiry-Cherques (2006), “o que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas”. Desse modo, o que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo (BOURDIEU, 1987 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006). Nas palavras de Thiry-Cherques (2006)

os campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo

---

<sup>30</sup> Diferentemente da ética, entendida como a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo habitus. O campo estrutura o habitus e o habitus constitui o campo (BOURDIEU, 1992b:102-103; DORTIER, 2002, p.55). O habitus é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do habitus (VANDENBERGHE, 1999, p. 49) (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36).

Todos os campos desenvolvem uma *doxa*, um senso comum, e um *nomos*, leis gerais que o governam. O conceito de *doxa* substitui, segundo Thiry – Cherques (2006) o que a teoria marxista chama de “ideologia” ou “falsa consciência” e diz respeito a tudo aquilo que os agentes estão de acordo. Pode ser entendida como tudo aquilo que os agentes pensam “é assim mesmo”, o senso comum propriamente dito. O *nomos*, por sua vez, corresponde às leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. Tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo.

Ao atribuir sentido a algo, coloca-se em evidência a *doxa*, ou seja, a ação pelo sentido prático, e, segundo Bourdieu, contra ela, “é preciso defender-se, submetendo-se à análise e tentando compreender os mecanismos segundo os quais ela é produzida e imposta” (BOURDIEU, 1998, p. 45).

Especificamente em relação às famílias do estudo em questão, ao migrarem, elas são expostas constantemente a "duas lógicas diferentes, senão opostas" (BOURDIEU; SAYAD, 1964 *apud* BRITO, 2010 ), a dois sistemas de valores e de referências da sociedade de origem e receptora, o que gera uma sensação de incompatibilidade e desajustamento nessas pessoas (BRITO, 2010). Essa sensação de incompatibilidade entre os dois universos foi descrita por Bourdieu e Sayad (1964 *apud* BRITO, 2010), conforme explica Brito (2010):

Esse "desdobramento" foi, inicialmente, diagnosticado por Bourdieu e Sayad (1964) num estudo sobre os camponeses argelinos dos anos 60, para quem "os modelos de comportamento e o etos econômico importados pela colonização coexistem em cada sujeito junto com os modelos e o ethos herdados da tradição ancestral". Mas foram, sobretudo, os trabalhos de Ana Vasquez (1983, 1984, 1991) que permitiram explorá-lo com relação às pessoas em mobilidade espacial fora de seu país, através da noção de *processo de transculturação* - no qual o aprendizado e a prática da cultura do país de recepção pressupõem conflitos consigo mesmo e colocam à prova as diferentes imagens de si e as normas que estruturam a pessoa (BRITO, 2010, p. 443).

Assim, a identidade dos migrantes permanece ligada às normas de sua cultura de origem, que dominam melhor, sofrendo influência da cultura do país de recepção nesse processo de transculturação. Nesse processo de transculturação o que está em jogo é justamente o choque entre o *habitus* de origem, trazido pelo migrante e o *habitus* da sociedade receptora. A sociedade receptora é regida por norma e regras que são consciente e

inconscientemente incorporadas pelos sujeitos e que permitem pensar as características identitárias dessa sociedade.

Setton (2011) sugere que o *habitus* do sujeito moderno seja entendido de maneira híbrida, pois é construído a partir de uma diversidade de referências e interações de distintos ambientes. Isto porque, nos processos de socialização das sociedades modernas, espaço plural de múltiplas relações sociais, o *habitus* dos indivíduos acaba sendo o produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referência não homogêneas.

A autora (SETTON, 2011) recorre às palavras de Martucelli (2002) para explicar que o indivíduo na sociedade moderna assume uma condição protagonista na construção de novas perspectivas sociológicas em virtude da multiplicidade de referências identitárias que circundam os sujeitos e a possibilidade de construção de *habitus* com híbridas disposições de cultura. O caminho socializador de um indivíduo não é nem linear nem único, portanto, a identidade dos indivíduos “é fruto de uma superposição e coexistência de diferentes tradições” (SETTON, 2011, p. 718).

Mais do que isso, considerando-se a existência de vários modelos de articulação entre as matrizes de sentido responsáveis pela formação de sujeitos sociais singulares, Marcel Mauss (1974 *apud* SETTON, 2011) propõe que a socialização deve ser pensada como um fato social completo, admitida sob a integração entre família, escola, religião, mídia e como uma experiência individual. Setton (2011) chama a atenção para a importância da participação do agente nesse processo de construção do social e destaca que pensar a socialização como um fato social completo é entendê-la como um processo (e não uma realidade bruta e estática), como uma rede diversificada de valores que se insere no mais profundo dos indivíduos.

O conceito de hibridação, portanto, tomado a partir de uma perspectiva processual, permite pensar que o processo de socialização, seu resultado e as disposições de cultura individual estão em constante construção (SETTON, 2011). Souza (2004) recorre ao pensamento de Bhabha (1995) e entende que a cultura deve ser vista como algo híbrido, dinâmico, aberto, em constante transformação, não mais como um substantivo, mas como uma “estratégia de sobrevivência”. Essa estratégia de sobrevivência é transnacional, porque carrega as marcas das diversas experiências e memórias de deslocamentos de origens, e tradutória, uma vez que exige uma ressignificação dos símbolos cultura tradicional. O processo de hibridização enseja uma tradução cultural, que para Bhabha não é simplesmente uma apropriação ou adaptação, mas sim um processo pelo qual as culturas devem revisar seus próprios sistemas de referências, suas normas e seus valores.

Diante tais considerações, poder-se-ia falar que há a constituição de um novo *habitus* do sujeito migrante quando em contato com a sociedade receptora? Sim, na perspectiva de que a socialização é um processo e está em constante construção, poderíamos falar na constituição de um novo *habitus* para os indivíduos que se encontram na condição de migrantes no país receptor. Isto porque, o sujeito migrante se expõe a outra cultura, interage em outro ambiente e se coloca sob uma diversidade de referências antes desconhecidas, num novo processo socializador. O próprio Bourdieu (1964 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) reconhece a condição não rígida e ou mecânica do *habitus*, nas palavras dos autores,

Bourdieu observa, ainda, e este é um segundo ponto importante em que ele pretende se afastar do objetivismo, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Bonnewitz (2003, p. 88) corrobora com essa ideia de adaptação e flexibilidade do *habitus* quando aponta que “o *habitus* também é sensível à mudança social, por um lado, quando surge um desajuste entre as condições de produção do *habitus* e as condições nas quais este é levado a funcionar”. No caso de mudança das condições objetivas de produção, há uma tendência inercial do *habitus* de não se modificar da mesma forma, havendo um desajustamento, uma defasagem, a princípio. Porém isso está longe de significar que o *habitus* seja imutável e rígido, ao contrário, para Bourdieu (*apud* Bonnewitz, 2003, p. 90) “o *habitus* não é destino que às vezes acreditou-se ser; como produto da história, é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante das experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas”.

A maneira como os aprendizados passados vão constituindo o *habitus* é enfatizada por Bourdieu ao longo de suas obras. No clássico “A Distinção” (1979), Bourdieu afirma que todas as práticas culturais e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. (BOURDIEU, 2006, p. 9). A esse respeito, Bourdieu (1964 *apud* NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002) é enfático ao afirmar que o

aprendizado e o sucesso escolar são proporcionais ao acúmulo do capital cultural, à bagagem cultural.

Se, como afirmou o sociólogo francês, as preferências culturais estão associadas “ao nível de instrução e à origem social”, poder-se-ia deduzir que as práticas sociais dos imigrantes haitianos no Brasil mantêm correspondência com o capital escolar adquirido antes de migrar e com o perfil socioeconômico de cada um deles.

A origem social assume, juntamente com o capital cultural, uma condição protagonista em outras obras de Bourdieu, fazendo com que sua análise chegasse à influência no percurso escolar e escolhas dos estudantes do ensino superior. Na obra “Os Herdeiros, Bourdieu (1964 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015) cuida de tecer explicações e justificativas para as evidentes desigualdades escolares presentes no ensino superior à época, relacionando à origem social. Segundo Bourdieu (2015), as oportunidades objetivas de cada grupo social condicionam as experiências dos atores, configuram suas esperanças subjetivas e suas escolhas concretas, o que contribui para a realização de uma trajetória escolar e social próxima, estatisticamente provável, para os indivíduos de um mesmo perfil social. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2014, p. 28, *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015), “a origem social é, de todos os determinantes, o único que entende influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes...”

Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2015) esclarecem que, cada grupo social, a partir das condições objetivas que determinam sua posição na estrutura social, constitui um sistema de disposições para a ação, que é transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. O acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso permite aos grupos sociais irem construindo um conhecimento prático, por vezes inconsciente, relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.

Assim, ao analisar o que pensam e esperam da escola, os migrantes, há que se considerar que as falas têm relação com as experiências progressas de êxito e fracasso na busca de entender o que dizem hoje e as ações que são colocadas em prática hoje, na condição de imigrante. A partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos pelos imigrantes, eles estimam suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances.

Em pesquisa realizada na Espanha, Bochaca (1994) confirma a influências das experiências dos pais, especialmente entre os imigrantes, nas expectativas acerca do futuro escolar dos filhos e explica

os pais - e isso é especialmente relevante entre os imigrantes - transmitem suas experiências e a partir deles projetam suas expectativas e procuram moldar o futuro de seus filhos (Comas e Pujadas, 1991). Então, comente o conformação da demanda educacional, percebe-se que há um grupo significativo de alunos "que sabem o que esperar", que são claros de sua infância (EGB) que, de uma forma ou de outra, vai chegar à Universidade (lo que não significa que seja um grupo motivado) porque esse é o seu "destino", um destino geralmente familiar e que se atém ao ensino seja qual for o resultado você obtém. No outro extremo, a presença de um grupo significativo de alunos que também "sabe o que esperar", e que já sua infância "conhece" seu destino e que isso não é chegar na Universidade, mas na "rua", que nada espera nem pede nada do sistema de ensino. A relação que esses grupos têm com a estratificação social das famílias é algo aqui de todas as dúvidas (Fernández de Castro, 1990, p. 28) (BOCHACA, 1994, p. 117).<sup>31</sup>

Bochaca (1994) na mesma pesquisa identifica as expectativas dos pais em relação à função da escola e as divide em 4 grupos: a escola como “estacionamento” para as crianças (pais que contam com a escola para proteger seus filhos por um determinado número de horas por dia); a escola como lugar de aquisição de saberes utilitários (pais que esperam que seus filhos recebam conhecimentos úteis para sua futura integração no mundo do trabalho); a escola como lugar de formação integral (pais que buscam o desenvolvimento da pessoa em suas capacidades cognitivas e afetivas, privilegiando a percepção, a sensibilidade, o equilíbrio, a responsabilidade, a autonomia e a criatividade); a escola como plataforma de mobilidade social (pais preocupados com o desempenho escolar de seus filhos, especificamente notas e não aprendizagem, como um meio de subir na hierarquia social) (BOCHACA, 1994, p. 117). Essas expectativas identificadas por Bochaca (1994) em relação aos migrantes coincide com as visões que prevalecem no meio educacional brasileiro sobre os objetivos e funções da escola, conforme destaca Libâneo (2019):

Numa tentativa de captar posicionamentos no meio educacional brasileiro nos últimos vinte anos acerca de objetivos e funções da escola, tal como se observa na produção acadêmica e na docência em cursos de formação de professores, pode-se apontar ao menos quatro visões em relação às finalidades educativas da escola: a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; c) a visão dialética histórico-cultural (LIBÂNEO, 2019, p. 11).

No que concerne à postura dos pais no campo educacional, o acúmulo dos diferentes capitais (econômico, social, cultural e simbólico) por eles é o que determina as estratégias de ação mais seguras e rentáveis e outras mais arriscadas em relação à escola. Para Bourdieu (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), ao longo do tempo, os grupos acabam

---

<sup>31</sup> Tradução livre realizada pela pesquisadora.

adotando estratégias mais adequadas, mais viáveis, que são incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*. Enfim, o *habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado (ORTIZ, 2013) e é a incorporação que o agente absorve na vida, sistema durável de disposições, que o leva a perceber, sentir, fazer determinadas 'coisas'.

Em relação aos migrantes, mais uma vez, é necessário investigar os tipos de capital e seus respectivos volumes para entender determinada ação e entendimento acerca da educação. Nesse sentido, considerando a importância das experiências escolares pregressas dos pais, Zeroulou (1988) destaca

o fato de poucos filhos imigrantes irem para a universidade não significa não necessariamente que as famílias desvalorizem a educação. Se os pais de imigrantes parecem estranhos à escola, ela nunca deixa de assombrá-los. Eles projetam suas esperanças de progresso social lá e demonstram a sua extrema sensibilidade, porque aos olhos deles condensa tudo que lembra a sua pertença a outra cultura, a outro país (ZEROULOU, Z. p. 461).<sup>32</sup>

Diante de todas as considerações, é evidente que, para a apreensão dos sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas, analisar-se-ão os sentidos atribuídos à escola na condição de imigrantes e as suas expectativas em relação à escola hoje. Isto porque, como vimos, as disposições vão sendo incorporadas pelos agentes desde a socialização primária e vão, pelas novas socializações e pela multiplicidade de referências identitárias que os circundam, possibilitando a construção de um diferente *habitus*.

Além da origem social, da trajetória de vida e escolar, os sentidos atribuídos pelas famílias e por outros agentes sociais também são constituídos pelos discursos sobre o papel da escola que são compartilhados pelos grupos sociais e as distintas classes e frações de classes ao qual estão inseridos.

Sobre a educação e suas finalidades, segundo Libâneo (2017), estas devem ser entendidas como as orientações para os sistemas escolares, que expressam valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar e orientam as políticas educacionais. Assim, as finalidades educativas indicam uma orientação filosófica e valorativa e as concepções filosóficas que definem o significado da educação na sociedade e, especialmente, o significado de “indivíduo educado” em cada contexto histórico e político.

Para o autor (LIBÂNEO, 2017), as finalidades resultam do contexto social, político, cultural, no qual se fazem presentes relações de poder entre grupos e organizações sociais que

---

<sup>32</sup> Tradução livre realizada pela pesquisadora.

disputam interesses de diversas ordens, econômicos, ideológicos e políticos. Nas palavras do autor:

Resultam de um jogo de forças em que se defrontam sistemas de valores, ideologias, tradições, interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade. Portanto, não são neutras, ao contrário, são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, refletindo-se nas expectativas e valores acerca de objetivos formativos, nas políticas para os sistemas educativos e na estrutura e conteúdo do currículo (LIBÂNEO, 2017, p. 4).

Assim, as escolas são influenciadas pelas políticas educacionais, legislação, diretrizes curriculares, orientações sobre desempenho profissional e o trabalho dos professores na escola fica vinculado à reprodução das decisões<sup>33</sup>.

No Brasil, especificamente, a educação foi impactada pelo neoliberalismo. Libâneo (2017) destaca que as reformas educativas no modelo neoliberal tiveram início nos anos 80 em países da Europa, expandindo-se para as Américas e África. Algumas características são bem marcantes quanto ao impacto do neoliberalismo na educação como: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais; instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional; lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade; ações visando a competição entre as escolas e a descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Cardozo (2006 *apud* NETO; CAMPOS, s.d.) também enfatiza as implicações na educação, resultantes do mundo globalizado e submetido ao neoliberalismo

[...] priorizar a formação de mão de obra; realocar verbas públicas do Ensino Superior para a Educação Básica; tornar os direitos universais em educação em bens semipúblicos; estimular a iniciativa privada; estimular a participação dos pais e da comunidade nas escolas; capacitar o corpo docente em serviço e, se possível, a distância; incentivar a concorrência entre as escolas; avaliar a educação em termos do aprendizado dos alunos; cobrir certos déficits que possam afetar o aprendizado, através de ações no pré-escolar, assim como em programas de saúde e nutrição (CARDOZO, 2006 *apud* NETO; CAMPOS, s.d.).

Em outras palavras, a educação passa a funcionar obedecendo ao modelo do funcionamento do mercado, segundo o qual a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços.

---

<sup>33</sup> O autor (LIBÂNEO, 2017) ressalta que a existência formal das políticas não impede a ocorrência de resistências e interpretações a essas políticas por parte de dirigentes escolares, professores e pais. Cabe à escola e seus agentes educativos avaliar a pertinência de determinações oficiais, o grau em que atendem a critérios de justiça, inclusão social, direitos de escolarização (LIBÂNEO, 2017).

Na prática, isso resulta numa culpabilidade do indivíduo pelo seu fracasso na escola, retirando da escola qualquer responsabilidade sobre o sucesso escolar das crianças e na formação exclusivamente voltada ao mercado de trabalho. Marrach (1996) ressalta três objetivos da educação sob a ótica neoliberal, quais sejam:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Sendo assim, na medida em que o neoliberalismo assola a educação, suas finalidades são modificadas e, por consequência, altera-se o sentido da escola e a percepção que os sujeitos têm da mesma. Isso porque essas concepções neoliberais vão sendo incorporadas pelos sujeitos e pelos campos, alterando o discurso sobre a educação.

Pensando nessa inculcação de ideias, Bourdieu (1984 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006) explica que todo campo desenvolve uma *doxa*, um senso comum, segundo a qual admitem-se questões e ideias como “senso assim mesmo” e um *nomos*, que são as leis gerais que o governam. O conceito de *doxa* substitui o que a teoria marxista denomina “ideologia”, como “falsa consciência”.

Nesse sentido, os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante, de modo a reproduzir o *habitus*, as desigualdades sociais. Portanto, a família, a escola e o meio não só reproduzem as desigualdades sociais, como legitimam inconscientemente esta reprodução.

### 3.1. PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS: O QUE AS FAMÍLIAS PENSAM SOBRE A ESCOLA E O QUE ESPERAM DELA

As entrevistas foram realizadas com 10 famílias. Dos entrevistados, 8 são pais ou mães de crianças matriculadas na escola, 1 deles acabava de matricular o filho (entrevistado 1), e 1 deles foi a irmã maior de idade da criança quem respondeu à entrevista, pois a mesma assume todas as funções da casa em relação aos irmãos (a mãe é ausente).

As pessoas entrevistadas serão identificadas numericamente como entrevistado 1, entrevistado 2 e assim por diante. Para melhor compreensão do grupo entrevistado apresenta-se o quadro seguinte.

**Tabela 4:** Entrevistados na pesquisa.

Entrevistado	Sexo	Idade	Nível de escolarização	Número de filhos	Se estão na escola - Idade do filho
1	Mulher	24	Ensino Fundamental Incompleto	1	Matriculado recentemente
2	Mulher	27	Ensino Médio Incompleto	4	1 filho (3anos)
3	Homem	41	Ensino Fundamental Incompleto	3	2 filhos (7 e 8 anos) 1 filho (14 aos)
4	Mulher	28	Ensino Médio	2	1 filho (9 anos)
5	Homem e mulher	26 e 39 anos	Ensino Fundamental Incompleto	3	1 filho (5 anos) 1 filho (8 anos)
6	Mulher	40	Ensino Fundamental Completo	3	1 ano e 7 meses
7	Mulher	22	Ensino Médio	2	10 anos
8	Mulher	30	Ensino Fundamental Incompleto	2	1 filho (12 anos)
9	Homem	33	Ensino Fundamental Completo	1	1 ano e 10 meses
10	Homem	24	Ensino Médio	2	13 anos <sup>34</sup>

Fonte: dados da entrevista (2021).

<sup>34</sup> A filha de 13 anos é fruto do primeiro casamento da esposa.

O grupo entrevistado contou com mais mulheres do que homens. A maioria do grupo tem dois filhos (4 deles) e, com exceção de um entrevistado (entrevistado 1), todos têm filhos na escola.

A partir interpretação e da análise das entrevistas, chegou-se a 4 blocos de discussões sobre a escola na percepção das famílias haitianas: I) Sentidos atribuídos à escola; II) O que a escola deveria e não deveria ensinar; III) O que é uma boa escola e IV) Contribuição da escola para o futuro das crianças e jovens.

### *I – Sentidos da Escola*

A pesquisa revela que as famílias haitianas atribuem distintos sentidos ao papel da escola que dizem respeito: à conquista de um diploma de ensino superior; à conquista de uma profissão pensando no mercado de trabalho; ao ensino de regras morais e sociais; e à compreensão da realidade, conforme tabela a seguir:

**Tabela 5:** Sentidos da escola.

Sentidos da escola	Número de respostas	Entrevistados
Fazer faculdade/ formação	6	3, 4, 5, 7, 9 e 10
Ter uma profissão (formar) e trabalhar	3	1, 2 e 8
Para ensinar regras morais, sociais/ comportamento (conversar, respeitar...)	4	3, 4, 6 e 7
Ter conhecimentos para compreensão da realidade	1	10

Fonte: dados da entrevista (2021).

Sobre o primeiro sentido atribuído, **fazer uma faculdade/formação**, os entrevistados 3, 4, 5, 7, 9 e 10 demonstram em suas falas a preocupação com a formação dos filhos, priorizando inclusive algumas profissões:

*Depende criança também, porque às vezes a escola é boa e a criança é ruim, tá entendendo... Eu quero que trabalha para meu filho andar para frente, para ele ser , depende, tem que criança que pensa vou trabalhar **para sair engenheiro, para sair advogado**... qualquer coisa, porque eu não pode decidir pelo meu filho, tá entendendo.... (entrevistado 3).*

*Queria que fosse **enfermeira**. A escola ajuda a ter futuro melhor (entrevistado 4)*

*Espero que ele chegar no final, termine e vá para lá para universidade. Ajudar para meu filho chegar no final e entrar na universidade **a ser alguém** (entrevistado 5).*

*T- Ela gostaria que irmão aprendesse **a ciência de educação**, gostaria que ele aprende bem, por isso quer que aprende alguma coisa... (entrevistado 7).*

*Para mim, eu quero que ela chegue em algum lugar, para ela, não sei se vai quiser, vai ser o que ela quiser. Menino crescendo vai fazer o que ele gosta. **Terminar escola e fazer universidade. Eu gostaria de ser mecânica. Para ela, se ela quiser, ser doutor...** (entrevistado 9).*

*Eu não sei como funciona escola, ensino médio, essas coisas. Eu quero que ela seja inteligente e que se solte. Ela gosta de música, dançar, está aprendendo a falar inglês. **Quero que a escola ajude a se formar, para quando vai para faculdade, sai formada de verdade.** Porque tem pessoa que faz faculdade e só tem o diploma, mas não sai formada (entrevistado 10).*

Nas falas desses entrevistados identifica-se um **sentido formativo** atribuído à escola. Percebe-se que esse sentido perpassa pela formação de nível superior em determinados cursos, curiosamente cursos de alta seletividade.

A formação no nível superior é um dos objetivos das famílias a fim de mobilidade social, como no caso das famílias de camadas populares, ou de reprodução social, como nas classes de camadas médias e elite. Segundo Nogueira e Nogueira (2017), cada grupo social adota um conjunto específico de estratégias diante das escolas e dos estudos, em função da sua situação objetiva. Essa situação objetiva se constitui a partir do volume e tipos de capital possuídos por cada grupo, quais sejam, econômico, social, cultural e simbólico.

Os autores esclarecem que segundo Bourdieu (1998 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017) o grau de investimento escolar relaciona-se ao retorno provável, estimado, do certificado escolar. No caso específico das camadas populares, diante do seu pequeno volume de capital acumulado, a lógica da necessidade dita frequentemente as escolhas desse grupo específico. Dessa forma, esse grupo social desenvolve um senso prático em relação às suas chances objetivas de êxito escolar e social. No que diz respeito às classes médias, Bourdieu (1998 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017) afirma que há uma tendência dessa classe investir de forma contundente na escolarização dos filhos, em busca sucesso escolar. Essas famílias de classe média nutrem a esperança de ascenderem socialmente em direção à elite. Todos os esforços visam estabelecer condições favoráveis à elevação na escala social.

Para os que se alcançam essa ascensão social e para à elite, as estratégias de investimento escolar visam à manutenção da estrutura social. Segundo Bonnewitz (2003), a reprodução da ordem social se explica pelas múltiplas estratégias que esses agentes

mobilizam para a conservação e apropriação de diferentes capitais. Bonnewitz (2003) esclarece que “os mecanismos de conservação da ordem social predominam em razão da importância das estratégias de reprodução” (BONNEWITZ, 2003, p. 67).

No caso específico dos imigrantes entrevistados, a conquista do diploma superior corresponde à aspiração de uma ascensão social ou de, no mínimo, uma pretensa garantia de ingresso no mercado de trabalho. Zago (2007), ao analisar os processos de escolarização nos meios populares, esclarece que a demanda pela educação formal e elevação do nível escolar pelas classes populares se deu em virtude das mudanças ocorridas pelos processos de industrialização e urbanização da sociedade moderna. Os empregos de prestígio passaram a exigir um nível cada vez mais elevado de escolaridade (ZAGO, 2007). Segundo a autora Zago (2007), a inserção no mercado atualmente é ainda dificultada pela crise de desemprego e aumento da demanda pela qualificação da força de trabalho para enfrentar mudanças impostas pelo capital econômico e o sistema produtivo capitalista.

Assim, as famílias das classes populares começaram a reconhecer a educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo como possibilidade de romper com as condições vida e, por meio de estratégias materiais e simbólicas, tentam garantir essa escolarização.

No caso dos entrevistados, nota-se o desejo que os filhos cursem o ensino superior, demonstrando que, aparentemente, há a compreensão por parte dos entrevistados que existe uma hierarquia entre as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Portanto, considerar que os filhos se formem no ensino superior é uma estratégia para melhorar suas condições de vida.

Não foi possível vislumbrar se o entendimento dessa formação por parte dos entrevistados ultrapassa a aquisição de habilidades e competências exigidas por algumas profissões no mercado de trabalho. A indicação de uma concepção mais ampla de educação, voltada para a cidadania, que engloba a formação de um cidadão crítico e consciente não foi evidenciada.

O acesso à universidade para a população imigrante é garantido por meio de ações afirmativas. Segundo Santos (2021), as universidades, ao oferecerem e resguardarem o acesso de imigrantes ao ensino superior assumem a responsabilidade de defender os direitos humanos. Contudo, o pesquisador constata que, do universo de 109 universidades, 26 públicas estaduais e federais pesquisadas, somente 24 (22% delas) oferecem acesso diferenciado ou facilitado a algum tipo de imigrante em seus cursos de graduação. Porém, na maioria delas, há a previsão de atendimento para, pelo menos, os refugiados. Ainda que tenha aumentado o

número de imigrantes no ensino superior e que algumas universidades tenham apresentado iniciativas para essa inclusão, de acordo com a pesquisa de Giroto e Paula (2020), ainda há muito a avançar, uma vez que proporcionar a inclusão não significa possibilitar permanência e acessibilidade adequada. Quanto à revalidação de diplomas, Giroto e Paula (2020) também analisam e concluem que, ainda que existam leis favoreçam os imigrantes que buscam ter sua formação reconhecida no Brasil, os procedimentos burocráticos tornam difícil a execução.

Em relação ao segundo sentido atribuído, os entrevistados 1, 2 e 8, frisam nas respostas que a esperam a formação do filho em grau superior para que possam trabalhar e ganhar dinheiro.

*T - Ela gostaria que a filha dela aprendesse bem na escola, educar bem, para chegar no fim, **terminar e estudar enfermagem** (entrevistado 1).*

*Se ele estudar, pode estudar enfermeiro, agronomia...Você plantou, amanhã você vai colher. Igual umas pessoas que tá na escola são assim, você plantou, tem o tempo que vai chegou, você vai colher, **você vai engenheiro, você vai advogado, pastor**, você vai tudo e agora você vai **trabalhar no seu profissão**. E vai melhorar você (entrevistado 2).*

*A escola vai ajudar ele a terminar o estudo e fazer uma faculdade. E aí ele vai poder **trabalhar e ganhar dinheiro** (entrevistado 8).*

Essa relação entre a formação e a inserção no mercado de trabalho, o segundo sentido identificado na fala dos respondentes, revela um **sentido prático-econômico** atribuído à educação por esses agentes, em que a escola passa a ser vista como um meio capaz de garantir um emprego e um lugar no mercado de trabalho num futuro próximo. Essa percepção também é observada por Zago (2007) em sua pesquisa nos meios populares que identifica uma valorização da escolarização alicerçada numa lógica prática ou instrumental, entendida como o domínio de saberes para o ingresso no mercado de trabalho.

Essa concepção revela uma lógica utilitarista, relacionada à visão neoliberal, como já analisado, que relaciona a finalidade da escola ao mercado de trabalho. Os entrevistados não se referiram explicitamente ao domínio de habilidades e competências para atender as exigências ao mercado de trabalho, mas referiram-se diversas vezes ao trabalho como forma de ganhar dinheiro. Callas (2020) corrobora com tais constatações em sua tese, ao investigar três escolas, identificando que predomina a visão neoliberal nas instituições, que apresentam um currículo de resultados imediatos.

Nessa perspectiva utilitarista, a educação escolar ocupa seu papel social de potencializar as capacidades dos pobres para sua inserção na economia, ao mesmo tempo em que contribui para amenizar problemas sociais que podem impedir a expansão da globalização

econômica capitalista. Quando a escola se reduz a objetivos utilitários, são dissolvidas suas funções de instituição formativa de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e da personalidade. No ensino instrumental, os conhecimentos significativos são excluídos e suprimidos os processos de ensino-aprendizagem que podem promover e ampliar o desenvolvimento humano. As políticas educacionais decorrentes desse modelo neoliberal remetem à “educação de resultados” e “currículo por competências” (LIBÂNEO, 2014). Entretanto, ainda que ecoe entre os entrevistados um discurso que valorize a inserção no mercado de trabalho, por meio de profissões altamente qualificadas, esse ideal não corresponde à realidade social. Isto porque, no Brasil, dados do IBGE (2018) demonstram que a garantia de emprego esbarra na condição racial, conforme evidenciado na tabela a seguir:

**Tabela 6:** Indicadores estruturais do mercado de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo nível de instrução e cor ou raça – 2018.

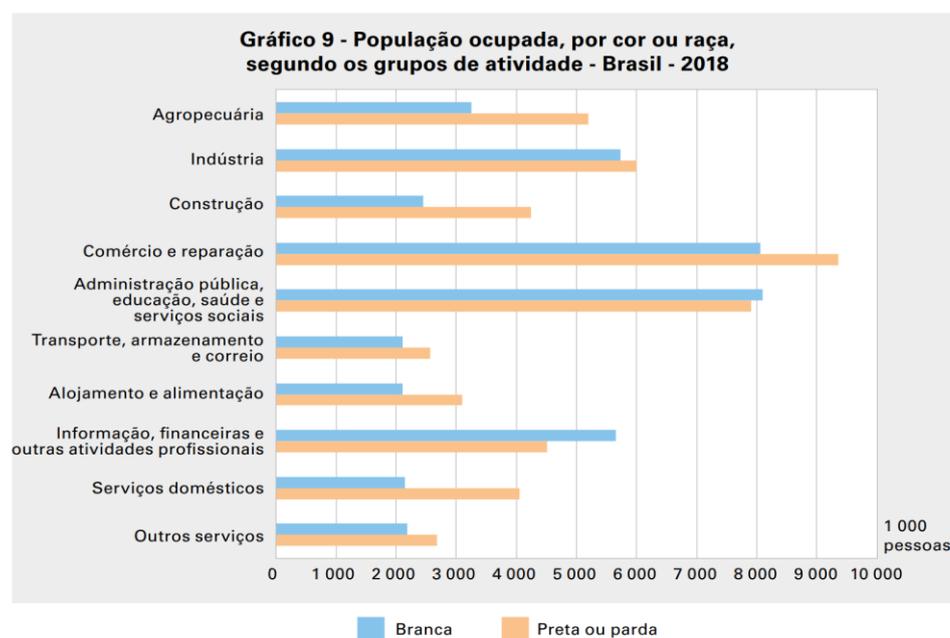
NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	BRANCOS	
	População desocupada (1000 pessoas)	População subutilizada (1000 pessoas)
Sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto	765	2.225
Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto	869	1.800
Ensino Médio completo ou Ensino Superior Incompleto	2.067	3.641
Ensino Superior completo	675	1.450
<b>TOTAL</b>	4.376	9.116
	PRETAS OU PARDAS	
Sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto	2.273	6.770
Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto	1.867	4.143
Ensino Médio completo ou Ensino Superior Incompleto	3.487	6.439
Ensino Superior completo	492	1.063
<b>TOTAL</b>	8.118	18.415

Fonte: Tabela editada pela pesquisadora a partir da Pesquisa do IBGE “Indicadores estruturais do mercado de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo nível de instrução e cor ou raça – 2018”.

Os dados da tabela demonstram que a população negra desocupada ou subutilizada é superior à população branca, em qualquer nível de escolaridade, o que significa que não há garantia de inserção no mercado de trabalho por meio do estudo. A inserção no mercado de trabalho está para além da aquisição de habilidades e competências exigidas pelas profissões, esbarra na condição racial, ficando reservado aos negros profissões menos qualificadas e desprestigiadas socialmente.

Ao realizar-se a análise das atividades econômicas, a partir do recorte da raça, revela-se uma segmentação das ocupações decorrente da segregação racial no mercado de trabalho, de acordo com a figura a seguir.

**Figura 2:** A população ocupada, por cor e raça, segundo os grupos de atividades (2018).



Fica evidente na figura acima que a presença de pretos ou pardos é mais acentuada nas atividades agropecuárias (60,8%), na construção (62,6%) e nos serviços domésticos (65,1%), atividades que possuíam rendimentos inferiores à média em 2018. Já o setor de informação, financeiras e outras atividades profissionais e administração pública, educação, saúde e serviços sociais, cujos rendimentos médios foram superiores à média em 2018, são os agrupamentos de atividades que contavam com a maior participação de pessoas ocupadas de cor ou raça branca.

No caso específico dos imigrantes haitianos e sua inserção no mercado de trabalho, Oliveira *et al.* (2019) identificam que existem dificuldades de inserção no mercado de trabalho de acordo com habilidades e competências, em especial a migração forçada, como é o caso dos haitianos e venezuelanos. Estas dificuldades relacionam-se às condições econômicas de absorção desses migrantes no país, aos problemas de acolhimento dessa população e às dificuldades na validação do diploma de estrangeiros, no caso de migrantes do ensino superior.

Ao traçar o perfil dos imigrantes haitianos da pesquisa ora realizada, identificou-se que 38,5% dos que responderam ao questionário possuem ensino superior, cursado no Haiti, no entanto, exercem profissões menos qualificadas aqui no Brasil, corroborando com os dados apresentados pelo IBGE (2018) em relação à segregação racial no mercado de trabalho e pela pesquisa de Olivera *et al.* (2019) que identificou as dificuldades por que passam os migrantes haitianos para inserção no mercado de trabalho brasileiro.

As relações que se estabelecem em diferentes cenários tais como a casa, as ruas, as igrejas, os movimentos sociais proporcionam situações em que se aprende e se ensina. O conviver oportuniza o educar. As intenções, os símbolos, os padrões de cultura e as relações de poder estão por toda a parte e, por meio do convívio, estabelecem-se formas de ensinar e aprender.

Em se tratando do terceiro sentido, **o ensino de regras morais e sociais**, seguem as falas:

*A escola tem que ensinar a criança a respeitar as pessoas, educação, **conversar com as pessoas** (entrevistado 3).*

*A escola tem que **ensinar educação e respeito** (entrevistado 4).*

*A ler e aprender a respeitar parentes, **educação mais social, para educar para respeitar gente, respeitar professor, respeitar outros alunos também** (entrevistado 6).*

*T- A escola é muito importante porque a criança **consegue uma boa educação e comportamento da criança também muda e melhora quando vai para escola, coisas que aprende na escola, viver mais melhor na casa** (entrevistado 7).*

As falas acima indicam um **sentido social** atribuído à educação, entendido como o aprendizado de regras sociais de comportamento para esses agentes. Essa visão da escola está relacionada a uma visão conservadora das finalidades educativas. Segundo Libâneo (2019), é a visão conservadora que entende que o objetivo da educação é “reproduzir valores e tradições dominantes de modo a formar as atitudes e o comportamento dos alunos para desempenhar adequadamente seu papel na sociedade” (LIBÂNEO, 2019, n.p.). Discutir-se-á a

seguir a concepção de escola conservadora, que também é apreendida nas falas dos entrevistados referentes ao que a escola deve e não deve ensinar.

Ao fazerem referência à convivência e ao utilizarem expressões como respeito percebe-se uma concepção de escola que visa a promoção do desenvolvimento afetivo e moral do aluno. Libâneo (2019) considera essa escola uma “escola para a vida”, capaz de proporcionar uma cultura experienciada e que potencializa o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Nesse sentido, Libâneo (2019) considera

a finalidade da educação entendida como *educação para a sociabilidade e integração social* remete ao papel socializador e integrador da escola para formar nos alunos atitudes de solidariedade e convivência, em face da diversidade social e cultural, dentro de uma política de apaziguamento social. Desse modo, a finalidade de fornecer aos pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas conjuga-se com a da educação para a sociabilidade (LIBÂNEO, 2019, n.p.).

No entanto, o papel da escola não se restringe a isso, como se discute nas análises aqui proferidas. Não desmerecendo o potencial socializador da escola, caberia, segundo Libâneo (2012), a ela assegurar e considerar: em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor e a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais.

Os entrevistados parecem atribuir à escola responsabilidades que não são exclusivamente dela. O ensino de regras morais e sociais se estende à família, bem como a educação pode ocorrer em diversos lugares de prática social. A educação existe sob diversas formas e, inúmeras vezes, é encoberta e parece invisível.

As falas revelam um desconhecimento por parte dos entrevistados de que as diversas práticas sociais também são educativas. É forte a ideia do senso comum que atribui a maior parte da tarefa à escola, sendo ela o palco principal da educação. Essa visão que restringe a educação, atrelando-a a programas formais de ensino um tanto reducionista nesse sentido, não se trata de negar a importância do espaço escolar na construção da subjetividade formativa dos sujeitos, mas o domínio dessa visão impede que se reconheçam outras esferas nas quais transita a vida humana.

Certamente a questão do apego aos valores morais guarda uma relação com a religião. A comunidade haitiana visitada na pesquisa, já caracterizada no perfil dos haitianos, guarda uma relação estreita com ela. Percebe-se isso quando observado no questionário que todos possuíam alguma religião no Haiti e, nas entrevistas, que todos continuam frequentando

assiduamente os cultos aqui no Brasil e que valorizam a presença das crianças nos cultos aos domingos, como demonstram as falas a seguir, quando perguntados sobre o que costumam fazer juntos (pais e filhos), nos fins de semana e horas de lazer:

*Eu tenho bebezinho e se ele vai na igreja, segura a bíblia, bem seguradinha. Quando eu chegar na igreja, eu ficar em jejum para mim orar, ele baixou assim na cadeira (entrevistada abaixa a cabeça como se tivesse orando), não sei o que ele fala, mas assim eu ensina ele. Se eu deixar ele no carnaval, depois ele vai tomar cerveja e vai esquecer a igreja (entrevistado 2).*

*Eu não saber verbo. Mas eu aprender um pouquinho e explica. Nós pegar as Bíblias, em português, uma da nossa língua e eu mandar pegar o capítulo para saber como é tudo (entrevistado 2).*

*Agora mesmo, eu tava lá brincando com meu filho. Vamos na igreja, toda vez que vou sair, saio com meus filhos (entrevistado 3).*

*Vê televisão para aprender português, vai para igreja, vai para parque (às vezes) (entrevistado 4).*

*Vamos para igreja, às vezes vai em parque, vê televisão todo dia, ajuda a aprender o português (entrevistado 5).*

*Eu vai no shopping alguns vezes porque falta dinheiro, vai na igreja... (entrevistado 6).*

*Vai na Igreja (entrevistado 7).*

*Eu está no serviço e meu marido também. De carteira assinada. Eu trabalha lá no Pague menos. Passeia em Goiânia, Aparecida, às vezes no shopping, vê televisão, igreja... (entrevistado 8).*

*Nós sair junto com ele, em casa jogando com ele, brincar... Não gosto de sair muito. Vai na Igreja sim ... (entrevistado 9).*

De acordo com Monte (2009), as religiões se constituem de sistemas simbólicos com significantes e significados particulares, que numa perspectiva subjetiva, justifica a existência de algo transcendental, maior e mais poderoso do que a esfera que nos é imediatamente acessível através das sensações humanas. Portanto, é um universo muitas dimensões, “que se revela nas interfaces da fé, através dos rituais, pela experiência religiosa, na constituição das instituições e contribuição de um código próprio da ética que versará e refletirá as condutas desses indivíduos” (MONTE, 2009, p. 249).

Somente o entrevistado 10 relaciona o sentido da escola à compreensão da realidade quando diz

*A escola para mim é para um mundo novo. Se não tem escola, não tem estudo, não vai ter futuro, vai ter um futuro igual ao passado, mas quando tem escola já tem um futuro diferente. Porque a gente tá estudando para ver como melhorar... A **escola ajudar a “clarecer” o mundo que a gente vive e o passado também**. Sem a escola não dá para saber o que passou, tem que conhecer nosso passado para saber onde a gente tá (entrevistado 10).*

O fato de só esse entrevistado 10 ressaltar a importância do conhecimento evidencia uma “invisibilidade do conhecimento científico” (CALLAS, 2020) como a finalidade principal da escola. Os entrevistados não fazem menção a uma escola do conhecimento, definida por Libâneo (2016) como aquela que serve para “ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a formação e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento” (LIBÂNEO, 2016, p. 49). A escola para Libâneo (2016) deve ser reconhecida como um lugar de em que o conhecimento científico é a razão de ser da escola e deve ser visto como prioridade.

Esse social atribuído à escola identificado justifica-se, possivelmente, no caso dos haitianos pela própria condição de imigrante, que reconhece na escola um espaço de socialização e integração social no país acolhedor. Soma-se a esse aspecto, a forte relação com a religião da população haitiana, que acaba atribuindo à escola funções que não são restritas a ela.

## II – O que a escola deve e não deve ensinar

A partir do questionamento sobre o que deve e não deve ensinar a escola, apreende-se o que de fato esses agentes acreditam ser relevante para uma boa educação dos seus filhos. Os sujeitos da pesquisa citam itens ao responder à pergunta, podendo ou não citar mais de um item na sua resposta. Assim, a recorrência de cada item ao longo da entrevista foi considerada.

**Tabela 7:** O que as escolas devem ensinar.

O que a escola deve ensinar	Recorrência nas entrevistas	Entrevistados
Regras morais e sociais	5	3, 4, 6, 8 e 10
Tarefas	2	8 e 10
Ler	1	9

Disciplina	1	4 e 5
“Coisas de Deus”	1	4

Fonte: dados da entrevista (2021).

Destacam-se falas a seguir que identificam as respostas acima consideradas

*A escola tem que ensinar a criança a **respeitar as pessoas**, educação, conversar com as pessoas (entrevistado 3).*

*A escola tem que **ensinar educação e respeito**. O professor é muito importante também. T – A escola pode falar **coisa de Deus** para as crianças. A escola deveria guardar as crianças, **disciplina** (entrevistado 4).*

*Escola boa é onde o professor ensina aluno bem e a “Camilla” foi escola boa. Tem que ter **disciplina, respeito e educação** (entrevistado 5).*

*A ler e aprender a **respeitar parentes, educação mais social**, para educar para respeitar gente, respeitar professor, respeitar outra alunos também (entrevistado 6).*

*Tem que dar **educação**, fazer **tarefa**... (entrevistado 8).*

*Escola é importante, muito importante para pessoa **saber ler** (entrevistado 9)*

*O mais importante na escola é que nossos filhos está a **aprender o que é de bom e o que não é também, aprender a falar na nossa sociedade**, em tão você já vê que é uma pessoa que está formada, que está bem (entrevistado 10).*

*Agora sim... ela não é muito pesada para ela não, é bom, **tem tarefa**, tem que estudar, tem coisa para fazer para escola. Não vai ficar só na televisão, no game, no celular.*

As falas dos entrevistados indicam novamente o ensino de regras morais e sociais como a função principal da escola. Destacam-se, ainda, a referência à disciplina e à religião como atribuições dela. Essas informações são corroboradas pelas falas a seguir analisadas, que indicam que a escola não deve ensinar comportamentos que infringem as regras morais e os “bons” costumes (assim considerados por eles).

**Tabela 8:** O que a escola não deve ensinar.

O que a escola não deve ensinar	Recorrência nas entrevistas	Entrevistados
Beber, fumar, drogas, “coisas erradas”, roubar	4	2, 4, 9 e 10
Sexo- sexualidade	3	1, 2 e 5

Fonte: dados da entrevista.

Destacam-se as seguintes falas dos entrevistados:

*T - (a palavra usada em crioulo foi explicada pela tradutora): Vou explicar. **Sexo Contrário, homem com homem** (entrevistado 1).*

*Não pode ensinar a criança a **tomar cerveja e dançar** alguma música que é fora e as **coisas de veado** e fumar também (entrevistado 2 ).*

*T – Ela não deve ensinar fumar, drogas... (entrevistado 4).*

*Não deve ensinar de sexo (entrevistado 5).*

*Os professores sempre ensinam coisas boas para gente, professores não vão ensinar coisa errada para você. Professor **não deve ensinar menino na prova, tomar cachaça na rua**, não pode, deve ensinar para ele sempre igreja, andar certo, mas quando chegar em casa, comer e depois estuda (entrevistado 9).*

*Não deve ensinar a passar o tempo nessas coisas que não tá boa, you tube, escola não pode ensinar a criança **a ser delinquente, não deve mostrar para criança a roubar** porque muitas vezes é na escola que a criança aprende, ela pegar essa caneta, ir embora com ela e quando voltar, o diretor não faz nada, não deve deixar as crianças fazer esses tipo de coisa... (entrevistado 10).*

Os entrevistados apontam comportamentos que infringem regras morais e sociais, nas suas concepções, como itens que a escola não deve ensinar. Tanto as respostas da pergunta “o que a escola deve ensinar” quanto da “o que a escola não deve ensinar” revelam uma visão relacionada à concepção de escola tradicional. Essa concepção também se evidencia em outras falas dos entrevistados a seguir apresentadas:

*A primeira vez que eu fiquei com a mãe dela ela já estava na escola, mas para mudar de escola foi eu. Lá na escola que ela tava, eles não é duro, algumas tarefas para fazer em casa, mas se você tem uma criança que volta para casa e só tem brincar e não tem tarefa para fazer, não tem para estudar, eu não foi concordar. Ela é bem inteligente , qualquer coisa ela entende, mas tem que ter trabalho em casa para fazer...para escola .... **Eu particularmente, porque nossa educação em Haiti é muito dura, muito pesada, a gente tem que aprender, tem que criar, tem que procurar...** (entrevistado 10).*

*Escola boa é onde o professor ensina aluno bem e a “Camilla” foi escola boa. **Tem que ter disciplina, respeito e educação** (entrevistado 5).*

*T – A escola pode falar coisa de Deus para as crianças. **A escola deveria guardar as crianças, disciplina** (entrevistado 4).*

Alguns entrevistados fazem referência ao Haiti e à escola haitiana. Essas indicações podem ter relação com as experiências de escola que viveram, ou seja, as práticas escolares a que tiveram expostos durante o período de escolarização. As práticas escolares não se resumem ao pedagógico, as funções que são atribuídas pela sociedade à escola ultrapassam essa dimensão.

Ao analisar as concepções da educação, que repercutem em práticas escolares, Libâneo (2020) esclarece que a prática escolar se dá por condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade. O autor (LIBÂNEO, 2020) classifica as práticas pedagógicas em liberais e progressistas, enquadrando-se aqui na pesquisa as dimensões da pedagogia liberal<sup>35</sup> tradicional. A pedagogia liberal tem por base a ideia de que a escola deve preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, assim, os indivíduos precisam se adaptar às normas e valores da sociedade.

De acordo com Libâneo (2020), historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional, que apresenta as seguintes características: a escola presta-se à preparação moral e intelectual dos alunos; os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades; conteúdos não apresentam relação com a realidade e experiências do aluno; os conteúdos são conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores e repassados aos alunos; a exposição da matéria é verbal, a aprendizagem é receptiva e mecânica; a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio, dentre outras.

A disciplina é frisada por alguns entrevistados, que fazem inclusive revelações sobre a violência nas escolas haitianas. Longe de tecer qualquer julgamento ou de aprofundar a análise, pois não se trata do objeto dessa pesquisa, identificam-se as falas como forma de ilustrar como a disciplina ultrapassa o mero “controle dos corpos” e a “violência simbólica”, tomando a proporção de violência física.

*T- Ela fala: aqui é diferente que de lá (Haiti), lá **tem escola que bate** na criança, mas aqui é diferente. Ela quer que criança aprenda algumas coisas, mas parece que a professora é um pouco cansada com criança que não quer aprender (entrevistado 7).*

*Aqui eu não sei nada de escola... escola boa ensinam os meninos certo, ele tem que estudar bem, bom professor para ele estudar bem. Não sei por aqui, mas lá **quando menino não estuda, professor bate** (entrevistado 9).*

*Ele sabe que se ele não saber o que estuda, **você vai bater** quando chegar em casa. Quando não tá aprendendo, **o pai bate também** (entrevistado 9).*

A entrevistada 2 deixa claro a relação que faz entre a educação escolar e a religião quando coloca:

---

<sup>35</sup> Segundo Libâneo (2020), o termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes

*T – A escola pode falar coisa de Deus para as crianças. A escola deveria guardar as crianças, disciplina (entrevistado 4).*

Percebe-se que os valores morais, instituídos por meio da religião, são muito importantes na vida dos entrevistados. A referência à igreja aparece em vários momentos das entrevistas, como já visto, seguem mais um exemplo,

*Sim, porque quando vai levar meu filho na creche e perguntar, meu filho é cristão. Na escola ensinar porque carnaval não dá minha obrigação mandar meu filho, dia do carnaval tudo as pessoas manda filho, eu não mandar, eu falar para secretaria (entenda-se diretora) (entrevistado 2).*

A relação próxima com a Igreja também foi percebida nas visitas realizadas pela pesquisadora na comunidade. A proximidade do pastor com os membros da comunidade, o respeito que todos têm com ele, a frequência que os membros vão aos cultos e o apoio psicológico e material que recebem do pastor deixam claro que o apoio a essa comunidade é dado muito mais pela Igreja do que pelo poder público.

Como já vimos anteriormente, infelizmente o acolhimento à população migrante fica a cargo da sociedade civil, de instituições religiosas, ONGs e associações de imigrantes diante da falta de ação do poder público. No caso específico do local em que se realizou a pesquisa, Aparecida de Goiânia, a Igreja Metodista e a Pastoral do Migrante foram os responsáveis pelo apoio e o acolhimento da comunidade.

O papel da religião para essa comunidade é destacado por Prandi (1996 *apud* LEMES; LANZA, 2019, p. 62) “para essa enorme parcela da população que pouco tem como e onde se expressar no movimento que dá vida à sociedade moderna [...] a religião é de novo identidade, grupo, comunidade, amparo, auxílio, jeito de viver e lei”. Portanto, a concentração de haitianos em locais que têm igrejas étnicas é maior e o grupo entende a união como uma forma de sobrevivência.

Mais do que isso, a comunidade formada pelos compatriotas garante a continuidade e a vivência da etnicidade e uma base comum de viver a condição de imigrante provisório, principalmente para os que têm no ideário o retorno à terra natal (LEMOS; LANZA, 2019).

A importância da religião para os haitianos antecede ao acolhimento e apoio aqui no Brasil, uma vez que, todos declararam possuir uma religião no Haiti e continuam seguindo uma aqui no país acolhedor.

O poder da religião, enquanto poder simbólico, que interage com outras formas de poder, é uma das ideias defendidas por Bourdieu em suas obras. Segundo o sociólogo o poder da religião, enquanto simbólico, é um modo transformado e diferenciado poder, às vezes, irreconhecível, mas que existe e tem autoridade “porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 1998 *apud* PEREIRA, 2008). Dessa forma, a religião, por meio de seus representantes, utiliza símbolos desta estrutura estruturada que detém os capitais simbólicos objetivados, impondo mando àqueles que estão, sob a égide da crença, subjugados às suas condições. É, portanto, “um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce” (BOURDIEU, 1998 *apud* PEREIRA, 2008), e, dessa maneira, é um poder legitimado.

A Igreja, enquanto instituição, portanto, influencia no social e nas relações de inclusão e exclusão, exercendo uma função psicológica sobre os fiéis, que atribuem às orações, práticas e rituais uma confiança que orienta as relações sociais. Isto porque, Bourdieu (1992 *apud* PEREIRA, 2008) defende que a religião tem funções sociais que tendem a se transformar em funções políticas, legitimando diferenças e divisões em outros campos sociais e não só no religioso. Nas palavras de Bourdieu

a Igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para o reforço simbólico das divisões desta ordem [...] pela imposição e inculcação dos esquemas de percepção, pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas e, por esta razão, tendentes a conferir a tais estruturas a legitimação suprema que é a ‘neutralização’, capaz de instaurar e restaurar o consenso acerca da ordem do mundo mediante a imposição e a inculcação de esquemas de pensamento comuns, bem como pela afirmação ou pela reafirmação solene de tal consenso por ocasião da festa ou da cerimônia religiosa, que constitui uma ação simbólica de segunda ordem que utiliza a eficácia simbólica reforçando a crença coletiva em sua eficácia [...]” (BOURDIEU, 1992 *apud* PEREIRA, 2008, p. 70).

O sociólogo ressalta, ainda, que os símbolos de poder são instrumentos de integração social, na medida em que por meio do poder de conhecimento e comunicação tornam possível a reprodução social e a manutenção da ordem moral. A manipulação dos símbolos religiosos se constituiu um veículo condutor de poder. Nesse aspecto, Bourdieu concorda com Weber e Marx ao confirmar “que a religião cumpre uma função de conservação da ordem social contribuindo, nos termos de sua própria linguagem, para a ‘legitimação’ do poder dos ‘dominantes’ e para a ‘domesticação dos dominados’” (BOURDIEU, 1992 *apud* PEREIRA, 2008).

Considerando-se o poder simbólico da religião acima explicado, a necessidade de uma constituição identitária do grupo, da comunidade e o acolhimento que é dado no país

receptor, a religião, por meio de seus simbolismos, se faz presente como um peça chave na percepção de mundo e nas práticas sociais dos haitianos.

### III – O que é uma boa escola

Os entrevistados avaliam o que entendem por uma escola boa e também se posicionam sobre a escola em que seus filhos estão matriculados no Brasil. No que se refere à avaliação de uma boa escola, destacam-se as falas dos entrevistados 6, 8, 5 e 3.

*Escola, por exemplo, é boa porque cuidar das crianças, se criança está doente, chama parente no telefone e vem procurar criança. **Cuidar de criança muito bem.** Ajudar a criança a fazer xixi, fazer cocô, ajudar criança para comer, para fazer brinquedo, cuidar criança para não brigar com outro, para fazer amizade, para viver (entrevistado 6).*

*A professora **ajuda a criança...** para fazer tarefa direitinho, exemplo, se meu filho tá fazendo tarefa e não sabe uma coisa certinho, manda mensagem para professora: professora, eu não saber algumas coisas da tarefa que você mandar para mim fazer, a professora explicar ele direitinho... pelo WhatsApp da professora, qualquer coisa que não sabia, ele mandava mensagem. A escola boa tem bom professores... (entrevistado 8).*

*Escola boa é onde o professor **ensina aluno bem** e a “Camilla” foi escola boa. Tem que ter disciplina, respeito e educação. (entrevistado 5).*

*É quando seu filho não teima, é professor trabalhando, criança vai para frente. Se o menino na escola, professor vê que não tá trabalhando, nunca chamar a atenção do seu pai, é ruim (entrevistado 3).*

No que se refere às escolas em que seus filhos estão matriculados, todos os entrevistados gostam da escola, com exceção do entrevistado 10, que não gostava da escola e mudou a criança e a atual escola avalia como boa. Os entrevistados 2 e 6 ressaltam o que gostam na escola:

*É tudo, tudo, tudo legal. Tudo, tudo é muito legal porque eu falo meu filho **não pode ficar pé no chão**, eu pedi favor, para deixar meu filho passar dia com meia, e aceitar (entrevistado 2).*

*Eu gostei muito quando ver a professora atenta, a amizade com tudo criança, e*

*cuida muito bem, dançar, não conhece haitiana, não conhece brasileira, porque tudo tava junto. E tem um grande carinho (entrevistado 2).*

*O CMEI é bom para ajudar a criança a fazer brinquedo, para fazer..... tudo as coisas a criança gosta. Ele tá aprendendo. Eu gosta muito (entrevistado 6).*

Percebe-se pelas respostas e colocações dos entrevistados que o cuidado com os filhos na escola é valorizado, assim como a socialização. Essas colocações revelam um **sentido social - protetivo** (ZAGO, 2007) atribuído à escola. Esse sentido também pode ser percebido quando, anteriormente, discutiu-se o que as escolas não devem ensinar. Certamente esse sentido social-protetivo deriva do sentido social analisado acima, portanto, as considerações acerca do sentido social se aplicam aqui e, tecem-se outras tantas.

A preocupação com as drogas, álcool e cigarro revelam que a escola serviria como uma instituição protetora e relação a esses elementos presentes na sociedade. Esse sentido protetivo atribuído à escola é percebido por ZAGO (2007) em seus estudos sobre os processos de escolarização nos meios populares, quando aponta

uma análise do significado que eles atribuem à escolarização de seus filhos revela que a valorização da instrução se alicerça ao menos sobre dois pilares: o que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, **voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias**, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização (ZAGO, 2007, n.p., grifos nossos).

Desde a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) o papel social atribuído a educação é criticado pelo seu caráter reducionista de educação. O documento enfatiza a função social da escola como a de socialização e convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos, como já explicado anteriormente.

As pesquisas que analisam criticamente as políticas a partir de 1990 denunciam que, em nome de uma educação humanista, abriu-se espaço para que o caráter economicista e pragmático se sobressaísse. Libâneo (2012), nesse sentido, destaca que as consequências no funcionamento interno das escolas são visíveis, uma vez que as premissas humanistas de respeito às diferenças sociais e culturais, de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas avaliativas, em nome da educação inclusiva, acabam por desprestigiar a aprendizagem de conteúdos.

O autor, entretanto, frisa que não se trata de desconsiderar os valores humanistas, mas de distorcer os objetivos da escola, considerando-se somente a socialização no sentido de

convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.

Bernard Charlot (2005 *apud* LIBÂNEO, 2012) é incisivo ao rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo ele, a concepção de educação imposta por organismos internacionais oculta a dimensão cultural e humana da educação, visto que dilui o direito de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, iguais em termos de dignidade e reconhecimento humano. Desse modo, “a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (CHARLOT, 2005 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 143).

Como consequência, os níveis de escolaridade aumentam, mas as desigualdades se agravam, em razão da falta de investimentos na escola por parte dos governos. Criam-se redes de educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas, e a escolarização das crianças e jovens passa a depender do capital econômico familiar.

Nesse contexto, as escolas públicas acabam acolhendo as populações mais frágeis e ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Libâneo (2012) denuncia que as vítimas dessas políticas são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas e os professores. O que se anuncia como um padrão de qualidade, na verdade, esconde um mecanismo de exclusão, que se estende para a vida.

Na visão de Libâneo (2012), portanto, a escola que sobra para os pobres é marcada por suas missões assistencial e acolhedora, “transforma-se em uma caricatura de inclusão social” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Ocorre, portanto, uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Há, de fato, a oferta “de uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral” (LIBÂNEO, 2012, p. 24). Como forma de indicar ao que deveria se propor a escola, sua real função, Libâneo (2012) considera:

À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. Desse ponto de partida, surgiria uma pauta comum de ação em torno da função nuclear da escola: assegurar a qualidade e

a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

O autor aposta numa escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano. Estudos recentes identificam duas orientações pedagógicas progressistas da educação. A primeira delas valoriza a formação cultural, científica, o domínio dos saberes sistematizados para a base do desenvolvimento cognitivo. A outra concepção valoriza as experiências socioculturais vividas em situações educativas. As duas orientações buscam formar cidadãos educados e críticos, aptos a participar da vida em sociedade, e como fazer isso (LIBÂNEO, 2012).

#### **IV - Contribuição da escola para o futuro das crianças e jovens haitianos**

O entendimento da contribuição da escola para o futuro se dá a partir da origem social, da trajetória de vida e escolar dos agentes e das novas sociabilidades que pertencem a diferentes grupos sociais, diferentes classes ou frações delas. Assim, as distintas classes e frações de classes atribuem à escola um significado diverso. Isto porque o *habitus* de cada classe social revela uma percepção acerca da escola e a intencionalidade em relação a ela. Enquanto que para classe popular ou pequena burguesia pode representar um rompimento com as difíceis condições de vida e uma possível ascensão social, para a classe dominante significa conservar ou reproduzir as diferenças sociais, garantindo que a distância entre as classes permaneça a mesma, através de estratégias. A estratégia de manutenção da distância entre as classes é chamado por Bourdieu de translação global da estrutura social (BONNEWITZ, 2003). Na medida em que as classes inferiores ascendem pela aquisição de títulos escolares, os hierarquicamente superiores se esforçam em manter a condição inicial de hierarquia. Nas palavras de Bonnewitz (2003, p. 123) “é como se todas as classes tivessem modificado a sua posição, anulando os esforços de ascensão social das categorias que, no sistema seletivo anterior, teriam sido excluídas”.

Os entrevistados 2, 6, 8 e 10 deixam claro o desejo de que os filhos curem o ensino superior.

*Se ele estudar, pode estudar enfermeiro, agronomia. (entrevistado 2).*

*Escola contribui no futuro dele porque se a criança pequena **não colocar na escola, ele vai mal educado, ele não sabe nada, só fica mesmo que um burro, uma vaca.** Sem escola, não tem educação, não sabe ler, não saber nada... (entrevistado 6).*

*A escola vai ajudar ele a terminar o estudo e fazer uma faculdade. E aí ele **vai poder trabalhar e ganhar dinheiro** (entrevistado 8).*

*Para mim, eu quero que ela **chegue em algum lugar**, para ela, não sei se vai quiser, vai ser o que ela quiser. Menino crescendo vai fazer o que ele gosta. **Terminar escola e fazer universidade. Eu gostaria de ser mecânica. Para ela, se ela quiser, ser doutor...** (entrevistado 9).*

O entrevistado 2, referindo-se à escola no Haiti, deposita na escola a esperança de um futuro melhor, certo e garantido. O entrevistado 5, por sua vez, enxerga na escola a oportunidade do filho chegar onde ele quiser,

*Se ele gostou, vai ser bem para ele. Porque quando estão na escola, lá no Haiti passando muita dificuldade, amanhã pode levantar comprar uma casa boa para mim, uma loja para mim vender. Porque lá no Haiti, quando você colocar um filho na escola, **você não desespera porque amanhã você vai encontrar uma vida boa** (entrevistado 2).*

*A escola é importante porque dá muita educação para os filhos, também da **oportunidade para filho chegar onde ele quer** (entrevistado 5).*

A esperança em romper com as condições de vida atual também é reconhecida nos estudos de Zago (2007). A autora identifica, no caso específico de sua pesquisa, que “o reconhecimento da educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar, é variável colocada pelos pais de forma recorrente” (ZAGO, 2007, p. 35). Embora nem sempre a escolaridade seja associada ao nível de qualificação de uma ocupação, ela pode ser uma condição necessária para o seu exercício. Pressupõe-se que o nível de instrução é uma propriedade capaz de diferenciar as ocupações do ponto de vista do prestígio, da hierarquia e dos rendimentos. A força de trabalho brasileira possui um baixo nível de instrução, os números apontam, em 2018, que: 41,3% dos ocupados não possuíam o ensino médio completo. As atividades econômicas de agropecuária (65,9%), serviços domésticos (50,9%) e construção (47,3%) possuíam, em 2018, pelos registros os maiores percentuais de ocupados sem instrução ou com o nível fundamental incompleto ou equivalente. Em contrapartida, encontravam-se as ocupações exercidas em administração pública, educação, saúde e serviços sociais e informação, financeira e outras atividades profissionais, onde 51,8%

e 39,2% dos trabalhadores, respectivamente, possuíam no mínimo o ensino superior completo (IBGE, 2018).

Esses dados demonstram que os projetos pessoais das famílias e alunos se confrontam, numa escala maior, com o projeto da sociedade. Se a sociedade valoriza e adota políticas que contrariam as expectativas dos projetos pessoais, dificilmente os objetivos pessoais e os projetos de vida serão alcançados. Na perspectiva escolar, isso não é diferente, os projetos pessoais de cada aluno se confrontam aos projetos da escola, que por sua vez estão submetidos ao projeto da sociedade. Dayrell (1996), nesse sentido, considera que os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. Portanto, seus projetos pessoais se confrontam com o da escola.

Dessa forma, identificam-se nas análises realizadas, a partir das falas dos entrevistados, quatro sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas, quais sejam: formativo, prático econômico, social e sentido social protetivo. Ressalta-se, entretanto, que os sentidos identificados não se excluem, pelo contrário, se complementam nas falas dos entrevistados, razão pela qual as análises, por vezes, podem parecer redundantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconfiguração dos fluxos migratórios mundiais tem trazido para debate e estudos teóricos e empíricos discussões que incluem as transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais das sociedades. O estudo das migrações deve ter como foco a transformação global para a compreensão das suas múltiplas dimensões. O fenômeno da mobilidade humana não é novo, mas a maneira de analisá-lo, a partir da concepção bourdieusiana, consistiu em um verdadeiro desafio nesta pesquisa. Isto porque a pesquisa deve seguir um rigor metodológico e buscar construir o sistema de relações, analisar as posições objetivas do agente e a origem das disposições, para que se possa discutir a problemática do objeto.

Nesse estudo do fenômeno migratório, diante da sua complexidade, o percurso investigativo procurou reconhecer as confluências entre o lugar de origem e de destino, analisando as razões que levaram os haitianos a migrar e os desafios enfrentados nesse processo, que inclui a decisão de migrar, o deslocamento e a chegada ao país de acolhimento. O processo migratório dos haitianos para o Brasil e para Goiás, especificamente remontam à historicização do colonialismo e do processo de globalização. De fato, atualmente, os haitianos são uma das nacionalidades estrangeiras mais presentes no Brasil, processo esse que se intensificou a partir do terremoto, em 2010, que assolou o Haiti. A entrada em massa dos haitianos exigiu do governo brasileiro uma medida intempestiva, que resultou na concessão de vistos humanitários para essa população, como forma de regularizar sua situação no país. Não há muitas justificativas para a escolha de Goiás como destino migratório, aparentemente, pesquisas revelam que a escolha de Goiás como destino dentro do território nacional se deu pelos laços afetivos, com boas perspectivas de trabalho arranjados por conhecidos, e pelo

crescimento da comunidade haitiana de imigrantes na região. Os dados oficiais encontrados em Goiás são insuficientes para apurar sequer quantos haitianos estão no Estado, os dados foram colhidos por pesquisas acadêmicas realizadas, que também relatam essa dificuldade em relação aos números oficiais.

Do ponto de vista legal, os direitos dos imigrantes são protegidos pela Lei da Migração, lei n. 13.445/2017, que definiu de fato os direitos e os deveres do imigrante e do visitante no Brasil, bem como regulamentou a entrada e a permanência de estrangeiros e estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior. Em substituição ao Estatuto do Estrangeiro (1980), pode ser considerada como um avanço, principalmente ao se analisar a conjuntura mundial em que muitos países têm endurecido suas regras contra os imigrantes. Dentre as principais alterações introduzidas estão o tratamento do imigrante a partir de uma perspectiva humanitária, não mais como ameaça à soberania nacional, a institucionalização da política de vistos humanitários e a instituição do repúdio à xenofobia e ao racismo. Dentre os direitos e garantias para os imigrantes está o direito à educação.

A presença de diferentes grupos socioculturais, tanto no cenário internacional como no Brasil, provoca tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas ao desenvolvimento de políticas públicas. Isto porque no convívio social afloram as diferenças de ordem étnica, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras que convocam a sociedade a pensar sobre questões relativas à injustiça, desigualdades e discriminações, em nome da igualdade e dignidade humana.

Para a compreensão, portanto, do sentido da escola atribuído pelas famílias haitianas, exigiu-se uma discussão mais apurada sobre o binômio migração e educação, entendida essa sob o ponto de vista universal. A educação enquanto direito humano enseja alguns pontos analisados, principalmente a partir das ideias de Tristan Mc Gowan (2017), que englobam: a educação possui um valor intrínseco e também tem um valor de instrumental, pois é a garantia para todos os outros direitos; a educação se estende por toda a vida; a educação acontece em diferentes espaços e esferas; o direito à educação deve ser um direito a processos educacionais e o direito a educação obedece ao critério da indivisibilidade dos direitos humanos.

Nessa discussão da educação enquanto um direito universal, resta claro que ela é o caminho para a cidadania, entendida como o gozo de direitos e a efetiva integração social. No caso dos migrantes, num cenário repleto de barreiras desafios no país receptor, a educação é o caminho para a garantia dos seus direitos.

A garantia ao direito à educação para os imigrantes esbarra, entretanto, em algumas questões que dizem respeito ao acesso (superada recentemente pela Resolução n° 1 de 13 de

novembro de 2020, que autoriza a matrícula de crianças e adolescentes migrantes sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação da condição migratória), à aceitabilidade (sofrem invariavelmente discriminação) e à adaptabilidade (diferenças culturais que são ignoradas, a começar pela questão linguística). Essas dificuldades enfrentadas pelos migrantes são barreiras que impedem o exercício pleno da cidadania e exigem do poder público políticas educacionais voltadas a essa população.

A inexistência de políticas educacionais voltadas à população imigrante é constatada nessa pesquisa, razão pela qual se apela para uma atenção do poder público para essas questões. Reivindicam-se, assim, políticas voltadas à população migrante em todos os âmbitos para a constituição de disposições favoráveis ao aumento de capital social, cultural e simbólico para atuarem na sociedade brasileira de maneira efetiva e na condição de cidadãos.

O perfil das famílias haitianas no Brasil e em Goiás foi traçado a partir de dados colhidos por pesquisas e chama a atenção o grau de escolaridade dos imigrantes haitianos residentes no Brasil. A pesquisa do Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia (GEMA), do Observatório das Migrações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) identificou que a maioria possui mais de dez anos de estudos, o que equivale ao ensino médio no Brasil. Muitos entrevistados afirmaram ter concluído ou iniciado um curso superior no país de origem, o que indica um fluxo relevante de pessoas qualificadas.

Apesar da qualificação desses imigrantes, eles estão inseridos no mercado de trabalho brasileiro em profissões pouco qualificadas, como ficou demonstrado no perfil dos haitianos no Brasil. Em 2018, constatou-se que as ocupações que mais empregaram trabalhadores haitianos foram de baixa qualificação como alimentador de Linha de Produção (13,25%), serventes de obras (10,85%), magarefe (8,84%) e faxineiro (8,28%).

A partir do conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, e com a pesquisa de campo realizada com as famílias haitianas foi possível compreender os sentidos atribuídos à escola por eles, a partir das concepções finalidades educativas (LIBÂNEO, 2019) e suas expectativas em relação à escola. Assim, com o propósito de entender se o sentido que eles atribuem e o que esperam da escola é condizente com o projeto de sociedade e de escola que temos hoje, foram identificados e analisados quatro sentidos para a escola, quais sejam: o sentido formativo, o sentido prático econômico, o sentido social e o sentido social protetivo.

O conceito de *habitus* de Bourdieu é fundamental nessa pesquisa, pois é a partir do *habitus* que as pessoas dão sentido e percebem o mundo. O *habitus* consiste nas disposições que vão sendo incorporadas pelos agentes, a partir das condições objetivas em sua relação

dialética com as subjetivas. Dessa forma, são disposições duradouras, mas não imutáveis, adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização, que correspondem a atitudes e inclinações para perceber, sentir e fazer pensar. Sendo assim, a maneira como percebem a escola e o sentido que dão a ela estão diretamente ligados aos processos de socialização desses indivíduos, bem como suas condições objetivas de vida e suas sociabilidades.

Em relação ao sentido formativo atribuído à escola, identificou-se que a conquista do diploma superior corresponde à aspiração de uma ascensão social ou de, no mínimo, uma pretensa garantia de ingresso no mercado de trabalho. Aparentemente, há a compreensão por parte dos entrevistados que existe uma hierarquia entre as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Sendo assim, a formação no ensino superior é uma estratégia para melhorar as condições de vida.

O segundo sentido atribuído à escola é um sentido prático-econômico, que guarda relação com a visão neoliberal da educação. Essa concepção revela uma lógica utilitarista que relaciona a finalidade da escola ao mercado de trabalho. Os entrevistados referiram-se diversas vezes ao trabalho como forma de ganhar dinheiro. A formação voltada para o mercado de trabalho obedece às orientações dos organismos internacionais e o ensino instrumental se evidencia nesse contexto. Como consequência, são excluídos os conhecimentos significativos e os processos de ensino-aprendizagem que podem promover e ampliar o desenvolvimento humano e garante-se tão somente uma aprendizagem mínima para a inserção no mercado de trabalho.

A ideologia neoliberal é que faz com que as pessoas acreditem ser esse o ideal de educação de qualidade. Passam, portanto, a perseguir uma ideia de escola capaz de garantir essa formação utilitarista, sem que se reflita sobre as conjunturas que levam a isso e o que, de fato, está por trás de uma escola baseada nesses moldes.

O terceiro sentido identificado é o sentido social atribuído à escola pelas famílias haitianas. Esse sentido se relaciona à visão conservadora da escola, que tem como foco a reprodução de valores e tradições de modo a formar atitudes e o comportamento dos alunos. Sem desconsiderar o papel socializador da educação, a escola presta-se a uma função muito mais ampla, qual seja, de formar indivíduos críticos para o exercício da cidadania.

Por fim, o quarto sentido atribuído à escola é o sentido social-protetivo, que deriva do sentido social. As famílias atribuem à escola, além da socialização, um sentido de proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo das drogas e más companhias. Esse sentido também é percebido por Zago (2007) em pesquisa realizada com as camadas populares da população.

Ao longo da pesquisa resta evidente que a educação tem sido submetida às orientações dos organismos internacionais, seguindo um modelo neoliberal, de formação para o mercado de trabalho. No caso específico da educação para os migrantes, a regra se faz a mesma, oferece-se a aprendizagem mínima para o ingresso no mercado de trabalho, numa perspectiva instrumental e economicista da educação. A garantia de ingresso no mercado de trabalho, não significa a garantia de uma ascensão social, até porque a sociedade capitalista se organiza para garantir a perpetuação e reprodução das desigualdades sociais.

A escola segue o mesmo caminho. No modelo monocultural em que a escola se assenta, considerando como legítima a cultura da classe dominante, acaba por legitimar as desigualdades e reproduzi-las.

O sentido que os haitianos atribuem à escola tem relação com o *habitus* que possuem. E esse *habitus* é constituído a partir das experiências socializadoras, do acúmulo de diferentes capitais e da realidade objetiva a que estão submetidos. Dessa forma, o modelo de escola a que foram expostos, somados ao modelo que encontraram aqui, às condições objetivas de vida (no Haiti e aqui na condição de imigrantes), ao acúmulo dos diferentes capitais e às ideologias neoliberais, são parte constitutiva do *habitus* dessa população.

Constata-se que o projeto familiar de vida dos haitianos se confronta com o projeto da sociedade e da escola brasileira, na medida em que o que esperam da escola e do futuro dos filhos (formação no ensino superior para possível rompimento com as condições de vida atuais), não tem sido garantido seja para a população brasileira pobre ou para população imigrante haitiana. Ainda que o ensino superior tenha sofrido um processo de democratização e que, os imigrantes, por meio de programas de ações afirmativas das universidades, tenham garantido seu ingresso, a questão da ascensão social, em busca de melhores condições de vida, esbarra em questões raciais e sociais, próprias da sociedade capitalista, desigual e da submissão econômica neoliberal.

Como ficou evidenciado, a escola brasileira está submetida ao modelo neoliberal e se preocupa em instrumentalizar o aluno com saberes mínimos e práticos para o ingresso no mercado de trabalho. A expectativa das famílias haitianas que os filhos cursem o ensino superior, como tentativa de ascensão social e melhora da qualidade de vida, encontra obstáculos no modelo em que assenta a sociedade e a escola brasileira.

Conclui-se, portanto, que os haitianos, na condição de imigrantes, buscam uma integração social e uma socialização por meio da escola, mas, para além disso, reconhecem uma hierarquia entre as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro, quando colocam que gostariam que seus filhos se

formassem no ensino superior. Essa formação que buscam e que transcende a integração tem o propósito de rompimento com as condições sociais em que se encontram. Dessa forma, muito mais que a integração social, as famílias haitianas atribuem à escola a possibilidade de uma transformação social, por meio da formação, que inclui o ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M. R. de; BAENINGER, R. Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais. *In: BAENINGER, R. (Org.). Migração internacional*. Campinas: Núcleo de Estudos de População Unicamp, 2013.

ANDRADE, P. Agência e estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. *Estudos de Sociologia*, v. 12, n. 2, p. 97-118.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11681>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *R. bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BARTLETT, L.; RODRIGUEZ, D. e OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez., 2015.

BARBOSA, L. M. de A.; BERNARDO, M. A. de S. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. *Périplos Revista De Estudos Sobre Migrações*, n. 1(1), 58–67, 2017.

BIANCO, B. F. Dossiê: Imigração Haitiana no Brasil: Estado das Artes. *Periplos*, vol.1, n. 1, 2017.

BOCHACA, J.G.. Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers*, n.43, p. 115-122, 1994.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRITO, A. X. de. Habitus de migrante um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 25, n. 3, set./dez. 2010.

CALLAS, D. G. As finalidades educativas a partir das percepções dos jovens alunos e os desafios da escola da atualidade. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/23604>. Acesso em: 30 maio 2021.

CAMPOS, A.R. Problematizando a família sob novas lógicas de constituição e interação, 2011. *Revista Pedagógica*, Unochapecó, vol. 1, ano 14, n. 26 vol.01, jan./jun. 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CASTLES, S. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. *Rev. Inter. Mob. Hum*, Brasília, ano XVIII, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

CASTRO, M. da C.; FERNANDES, D. A emigração dos haitianos para cidades brasileiras: desafios para políticas públicas de integração. Portal de eventos acadêmicos PUC Minas, III Simpósio de Ciências Sociais: Cidade e Democracia. III Simpósio de Ciências Sociais: Cidade e Democracia Ciências Sociais Instituto de Belo Horizonte, 8 a 10 de set. de 2014. Disponível em: <http://portaleventosacademicos.pucminas.br/index.php/simposioics/SICS/paper/view/243/106>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAVALCANTE, C. V. A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa. In: PAIVA, W. A. de. *Reflexões sobre o método*. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALCANTI, L. *et al.* A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro. Relatório Anual 2015. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho e Previdência Social/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2015.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Migrações e Mercado de Trabalho no Brasil. Relatório Anual 2018. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2018.

CAVALCANTI, L. *et al.* 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.

CAVALCANTI, L. *et al.* A imigração haitiana no Brasil: características sociodemográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal. Resumo Executivo. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, s.d.

COELHO, I.M.; GUIMARÃES G. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

CUNHA, M. A. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. *In: Congresso Nacional de Curitiba: Educere*, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In: Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In: SILVEIRA, R.M.G. et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

Entrevista com Tristan McCowan. Entrevista concedida a Nilda Stecanela. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 294-305, 2017.

FERNANDES, D.; FARIA, A.V. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. *Rev. bras. estud. popul.*, v. 34, n. 1, p. 145-161, jan./abr. 2017.

FERNANDES, D.; MILESI, R.; PIMENTA, B.; do CARMO, V. Migração dos haitianos para o Brasil a RN nº 97/2012: uma avaliação preliminar. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v. 8, n. 8, p. 55-71, 2013.

GORENDER, O épico e o trágico na história do Haiti. *Estud. av.*. São Paulo, vol. 18, n. 50, Jan./Apr. 2004.

HORTAS, M.J. *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: VMCDesign, 1993.

INSTITUTO MAURO BORGES (IMB). Migração em Goiás entre 2005 e 2015. Governo do Estado de Goiás, Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Goiânia, out. 2017.

JOINT, L. A. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. *Pro-Posições*. Campinas, v. 19, n. 2, May/Aug. 2008.

JUBILUT, L.L. *O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Método, 2007.

JUBILUT, L.L. (coord). *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.

JUBILUT, L.L. ; GODOY, G.G. de (Orgs.) *Refúgio no Brasil: Comentários à Lei 9.474/97* São Paulo: Quartier Latin/ACNUR, 2017.

LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEMES, J.R.; LANZA, L.M.B.. Análise crítica acerca da experiência religiosa dos haitianos na região de Londrina/PR. *Revista Relegens Thréskeia*, v. 8, 2019.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinariedade*. Campinas: Alínea, p. 19-62, 2009.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46. n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

LUDOVICO, D.C.Z.; CAVALCANTE, C.V. Migrantes e educação: políticas educacionais para a diversidade à luz dos fluxos migratórios contemporâneos. In: TIBALLI, E.; POLETTI, G.(orgs.). *Educação, cultura e diversidade: estudos comparados e perspectivas* [recurso eletrônico. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MAGALHÃES, L. F. A. O Haiti é Aqui: Sub Imperialismo Brasileiro e Imigrantes Haitianos em Santa Catarina. *Rebela*, v.5, n.1. jan./mar. 2015.

MAGALHÃES, L. F. A.; BAENINGER, R. Imigração haitiana no Estado de Santa Catarina: fases do fluxo e contradições da inserção laboral. *Blucher Social Sciences Proceedings*, vol. 2, n. 2, Jan. de 2016.

MARGALEF, D.M.D. S. Retratos midiáticos sobre refúgio no Brasil. In: VIANA, A.R. (org.). *A midiatização do refúgio no Brasil (2010-2018)*. Brasília: IPEA, 2020.

MARTINE, G. A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 19, n. 3, p. 3-22, 2005.

MCCOWAN, T. A base conceitual do direito universal à educação superior. *Conjectura: Filos. Educ*, Caxias do Sul, v.20, n. especial, p. 155-182, 2015.

MONSMA, Karl; TRUZZI, O. Amnésia social e representações de imigrantes: consequências do esquecimento histórico e colonial na Europa e na América. *Sociologias*, v. 20, n. 49, p. 70-108, 2018.

NOGUEIRA, M. de O. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. *Rev. Espaço do currículo* (online), João Pessoa, v.12, n.1, jan/abr.2019.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 130, p. 47-62, jan./mar., 2015.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

OLIVEIRA, M. de. A sociologia da imigração no Brasil entre as décadas de 1940 e 1970. *Sociologias*, v. 20, n. 49, p. 198-228, 2018.

OLIVEIRA, A.T.R. de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *Rev. bras. estud. popul.*. São Paulo, vol. 34, n. 1, Jan./Apr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Número de migrantes internacionais chega a cerca de 244 milhões, revela ONU*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Glossário sobre migração. Editora: Organização Internacional para as Migrações, 2009. Disponível em: <<https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ORTIZ, R. (org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2013.

PARK, R.E. Human migration and the marginal man. *The American Journal of Sociology*, vol. XXXIII, maio de 1928. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Human-Migration-and-the-Marginal-Man-Park/86fc3506ca5996e974c2ea5e5ab7bd3740b86d4c>> Acesso em: 10 abr. 2020.

PATARRA, N. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. *Estudos Avançados*, vol. 20, n. 57, mai./ago. 2006.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo volumes, fluxos, significados e políticas. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul./set. 2005 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a02.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

PATARRA, N. L. O Brasil: país da imigração? *Revista eletrônica de estudos urbanos e rurais*, ano 3, jun. 2012. Disponível em: < <http://emetropolis.net/artigo/64?name=o-brasil-pais-de-imigracao>>. Acesso em 10 maio 2019.

PEREIRA, J.C. Religião e poder: os símbolos do poder sagrado. *CS Online*, ano 2, v. 3, maio 2008.

RODRIGUES, L.M. *et al.* Migração contemporânea e educação. *Cadernos Ceru*, série 2, v. 25, n. 1, jun. 2014.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educ. Pesqui.* [online], vol. 28, n. 2, p.113-128, 2002.

RICCI, C.; SILVA, J.M.C. Atualizações da lei migratória brasileira: um novo paradigma das migrações? *O Social em Questão*, Ano XXI, n. 41, Mai./Ago. 2018.

SANTOS, T. S. dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, n.6, p.170-198, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a08n6.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS, J. V. T. do S. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, n. 108, 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/6169>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SANTOS, J. C. X. dos. Ação afirmativa para imigrantes em Universidades Públicas: o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais e Humanidades, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

SAUER, K.E. Capital Social e Espaços Sociais de Crianças e Jovens em Sociedades Multiculturais. Um Estudo Comparativo entre Califórnia (EUA) e Baden-Wuerttemberg (Alemanha). *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 1, p. 54-60, jan./abr. 2007.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração e os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SETTON, M.G.J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SETTON, M.G.J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 20, mai./ago. 2002.

SILVA, F.R.; FERNANDES, D. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração social na sociedade brasileira. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, Brasília, v. 13, n. 13, 2018.

SILVA, César Augusto S da. A política migratória brasileira para refugiados (1998-2014). Porto Alegre: UFRGS, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, D.M.F. da. A construção da realidade na perspectiva relacional Pierre Bourdieu. *Temáticas*, Campinas, v. 22, p. 61-86, ago/dez. 2014.

SILVA, S. A. da. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil. *R. bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 99-117, jan./abr. 2017

SIMÕES, A. *et al.*. Relatório de Conjuntura: tendências da imigração e refúgio no Brasil. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

SEITENFUS, R. O buraco negro da consciência ocidental. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. esp. (supl.), 62-75, dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2015.s.23140>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SCHILLER, N. G., BASCH, L., BLANC, C. S. De imigrante a transmigrante: teorizando a migração transnacional. *Cadernos CERU*, n.30, 349-394, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/158717>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, JÚNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

TRUZZI, O; MONSMA, K. Sociologia das migrações: entre a compreensão do passado e os desafios do presente. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 20, n. 49, set-dez 2018.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005.

WACQUANT, L. tradução de Lamarão, S. Poder simbólico e fabricação de grupos. *Novos estud.* – CEBRAP, São Paulo, n. 96, Jul. 2013.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Escola & Família: trajetórias de escolarização em camadas médias populares*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-43.

ZEROULOU, Z., La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29-3, p. 447-470, 1988.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FAMÍLIAS HAITIANAS

#### 1. Questões norteadoras para entrevistas semiestruturadas

##### Informações pessoais

- Nome
- Idade
- Estado civil
- Cidade (naturalidade)
- Filhos? Quantos? Onde nasceram?
- Frequentam a escola?
- Qual?
- Escolaridade do entrevistado?
- Que tipo de escola estudou no Haiti?

##### a) Tema: Relação pais-escola

- Como foi o processo para colocar seus filhos na escola?
- Quem decidiu colocar o filho na escola?
- Eles foram logo para escola, assim que chegaram aqui no Brasil?
- Você gosta da escola que seu filho está?
- Qual a sua opinião sobre a escola que seu filho frequenta?
- Quem leva seus filhos para escola? Quem busca?
- Na entrada e saída da criança, você conversa com alguém lá?
- Você tem alguma reclamação com relação à escola?
- Qual a maior dificuldade que você enfrenta na sua relação com a escola?
- Qual a pessoa que te atende na escola, quando você precisa conversar lá?
- Como se dá a comunicação entre vocês e a escola?
- Você participa das atividades da escola quando os pais/responsáveis são convidados?  
Por quê?

- Qual das atividades você considera a mais importante?
- Você considera importante a participação da família na escola? Por quê?
- Como acha que deve ser a participação da família para ajudar na aprendizagem dos alunos?

#### **b) Tema: Relação pai-filho-escola**

- Na hora da tarefa de casa, alguém em casa acompanha (ajuda) seu filho?
- Você cobra o estudo dos seus filhos (boas notas, tarefas...)?
- Vocês costumam ler alguma coisa? O quê?
- O que costumam fazer juntos?
- Qual o lazer preferido de vocês? O que fazem nas horas vagas? (Frequentam algum lugar juntos, igreja, por exemplo? Festas familiares?)

#### **c) Tema: sentidos da escola**

- Na sua opinião, qual o papel da escola?
- Você acha que a escola está cumprindo esse papel? Por quê?
- Em sua opinião, o que é uma escola boa?
- O que a escola deve ensinar aos alunos?
- O que a escola não deve ensinar aos alunos?
- Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?
- O que você espera que a escola contribua para o futuro de seus filhos?
- Aqui no Brasil, em que a escola tem ajudado a vocês e a seus filhos?
- Qual a contribuição da escola para sua vida no momento?