



**UNIVERSIDADE LA SALLE – UNILASALLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MILENA RIBEIRO LOPES

**A EXPERIÊNCIA E A PALAVRA DOS ADOLESCENTES HAITIANOS NA ESCOLA
PÚBLICA EM CANOAS/RS: Uma perspectiva intercultural de compreensão**

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Coorientador: Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski

CANOAS, 2025

MILENA RIBEIRO LOPES

**A EXPERIÊNCIA E A PALAVRA DOS ADOLESCENTES HAITIANOS NA ESCOLA
PÚBLICA EM CANOAS/RS: Uma perspectiva intercultural de compreensão**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGEDU) da Universidade La Salle –
UNILASALLE como requisito para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Coorientador: Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski

CANOAS, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864e Lopes, Milena Ribeiro.

A experiência e a palavra dos adolescentes haitianos na escola pública em Canoas/RS [manuscrito] : uma perspectiva intercultural de compreensão / Milena Ribeiro Lopes. – 2025.

133 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025.

“Orientação: Prof Dr. Cleber Gibbon Ratto”.

“Coorientação: Prof Dr. Cleber Adilson Habowski”.

1. Educação. 2. Imigração. 3. Adolescentes. 4. Interculturalidade. I. Ratto, Cleber Gibbon. II. Habowski, Adilson. III. Título.

CDU: 37.015.4

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380



Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

MILENA RIBEIRO LOPES

**A EXPERIÊNCIA E A PALAVRA DOS ADOLESCENTES HAITIANOS NA ESCOLA
PÚBLICA EM CANOAS/RS: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE
COMPREENSÃO**

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Magali Menezes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Dolci
Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Fabricio Pontin
Universidade La Salle, Canoas/RS

Adilson Cristiano Habowski
Co-orientador - Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 09 de julho de 2025.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura de Canoas e a Universidade LaSalle pela oportunidade de realizar meus estudos sem custo financeiro.

A escola EMEF Paulo Freire, onde a pesquisa foi realizada.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, assim como seus responsáveis, sem eles não seria possível. Nossos encontros deixaram uma pesquisa e uma história importante de ser compartilhada. Criamos laços afetivos, esses que vão ser levados comigo, para sempre.

Aos meus orientadores, minha sincera gratidão por tornarem essa caminhada mais leve, centrada no que realmente importa em um mestrado acadêmico: a busca pelo conhecimento. Com sabedoria, escuta e sensibilidade, vocês foram referências fundamentais neste percurso.

Leonardo, meu amor, por estar do meu lado compartilhando a construção de uma vida e ao mesmo tempo me apoiando no meu caminho acadêmico. Obrigada pela escuta, pela torcida e por todo suporte emocional.

As pessoas que encontrei nesse caminho, que honra! Carol Vivian que me apresentou a Carol Araújo, nossas conversas, trocas de experiências e conhecimentos compartilhados, espero que continuem.

Gratidão a minha mãe, por ter me dado a vida e ser minha referência como pessoa de caráter e perseverança. Ao meu pai, pelo exemplo de pessoa trabalhadora e disposta a correr atrás dos seus sonhos.

Aos professores e professoras da Universidade LaSalle Canoas.

À banca examinadora, professor Fabricio, professora Luciana e professora Magali, peças fundamentais para o sucesso do projeto, uma honra tê-los nessa dissertação.

“A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos (...) As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”

“O perigo de uma história única”
[Chimamanda Adichie]

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGEDU/UNILASALLE). A proposta teve como objetivo responder de que modo vem se dando, na perspectiva dos alunos haitianos, a experiência educacional - potencialmente intercultural - desencadeada pelo processo migratório em escolas públicas de Canoas/RS, no bairro Guajuviras, e como ela impacta os processos de inclusão e exclusão social no âmbito da educação. Além disso, busca-se aprofundar os estudos sobre experiências interculturais decorrentes da imigração contemporânea. Para iniciar o estudo da temática, foi realizado um levantamento de pesquisas sobre a interculturalidade na perspectiva educacional, os processos migratórios, de refúgio e deslocamentos, bem como os desafios psicossociais relacionados a esses contextos e à história da imigração haitiana para o Brasil. Será apresentado, também, o percurso realizado na busca de referencial teórico que fundamenta a discussão e contribui para a produção de ideias que dialoguem com as questões da imigração, educação, interculturalidade e direitos humanos. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, de natureza eminentemente qualitativa e epistemologicamente fundamentada na hermenêutica. O estudo envolveu grupos de discussão com adolescentes haitianos matriculados em escolas municipais de Canoas/RS, além de uma entrevista semiestruturada com seus responsáveis. A análise do material discursivo foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Palavras-chave: Educação; Imigração; Interculturalidade; Adolescentes.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line *Cultures, Languages, and Technologies in Education*, which is part of the Graduate Program in Education at La Salle University (PPGEDU/UNILASALLE). The aim of this study was to answer how the educational experience — potentially intercultural — triggered by the migratory process is perceived by Haitian students in public schools in Canoas/RS, specifically in the Guajuviras neighborhood, and how this experience impacts processes of social inclusion and exclusion within the educational context. Additionally, the research seeks to deepen studies on intercultural experiences resulting from contemporary immigration. To initiate the exploration of this theme, a review of existing research was conducted on interculturality from an educational perspective, migratory processes, refuge and displacement, as well as the psychosocial challenges related to these contexts and the history of Haitian immigration to Brazil. This dissertation will also present the path taken in the search for a theoretical framework that supports the discussion and contributes to the development of ideas engaging with issues of immigration, education, interculturality, and human rights. To achieve the proposed objectives, an exploratory and descriptive study was carried out, with a predominantly qualitative nature and epistemologically grounded in hermeneutics. The study involved discussion groups with Haitian adolescents enrolled in public schools in Canoas/RS, in addition to a semi-structured interview with their guardians. The analysis of the discursive material was conducted using Discursive Textual Analysis (DTA).

Keywords: Education; Immigration; Interculturality; Adolescents.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

CME – Conselho Municipal de Educação.

CNIG – Conselho Nacional de Imigração.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FURG – Universidade Federal do Rio Grande.

MEC – Ministério da Educação.

MINUSTAH – Missão das Nações Unidas para a estabilização no Haiti.

MSS – Missão Multinacional de Apoio à Segurança no Haiti (MSS – Multinational Security Support).

OIM – Organização Internacional para as Migrações.

ONU – Organização das Nações Unidas

PNH – Política Nacional do Haiti.

PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação.

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SISMIGRA – Sistema de Registro Nacional Migratório

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de Quadros

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre o tema	25
Quadro 2 – Artigos relacionados ao tema	31
Quadro 3 – Atuais portarias migratórias para a população do Haiti	60
Quadro 4 – Cartilha Informativa sobre Reunificação Familiar para Haitianos	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1	LEVANTAMENTO PRELIMINAR DE ESTUDOS SOBRE O TEMA	22
2.2	PRELIMINARES EPISTEMOLÓGICAS	35
2.3	DIMENSÃO OPERACIONAL	38
3	NOTAS TEÓRICAS QUE FOMENTAM A DISCUSSÃO	43
3.1	INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO	43
3.2	MIGRAÇÕES, REFÚGIOS E DESLOCAMENTOS: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS	52
3.3	O CASO HAITI – BRASIL	57
4	PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO COM NARRATIVAS E DIÁLOGOS	64
4.1	DINÂMICAS DA IMIGRAÇÃO HAITIANA: MOTIVAÇÕES, PERCURSOS E A CHEGADA NO BRASIL	71
4.2	ACOLHIMENTO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO BRASIL: ENTRE A HOSPITALIDADE À <i>BRASILEIRA</i> E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO	80
4.3	EDUCAÇÃO E <i>FRONTEIRAS</i> LINGUÍSTICAS-CULTURAIS: O PROCESSO ESCOLAR DOS JOVENS IMIGRANTES HAITIANOS	86
4.4	TRADIÇÃO, CULTURA E IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS DIALÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS OUTROS	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERCULTURALIDADE POR-VIR	102
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXO – ROTEIRO PARA O GRUPO E ENTREVISTA	117
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PORTUGUÊS E FRANCÊS	118
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PORTUGUÊS E FRANCÊS	123

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGEDU/UNILASALLE), e tem como foco as implicações educacionais das migrações contemporâneas. Esse fenômeno tem ganhado crescente visibilidade na esfera pública, impulsionado por coberturas midiáticas que evidenciam o deslocamento massivo de populações forçadas a cruzar fronteiras em busca de segurança e melhores condições de vida, frequentemente em decorrência de conflitos sociais, violências estruturais e desastres ambientais. Segundo dados da UNICEF, apenas nos seis primeiros meses de 2023, mais de 40 mil crianças e adolescentes atravessaram a selva do Darién. No mesmo ano, a OBMigra registrou que 44,3% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram menores de 18 anos.

No contexto do Rio Grande do Sul, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) estima que aproximadamente 46 mil migrantes residem no estado, sendo a maioria composta por venezuelanos (29 mil) e haitianos (12 mil), muitos deles inseridos por meio do programa de interiorização promovido pelo governo federal. Desse contingente, cerca de 41 mil se encontram em situação de refúgio ou necessitam de proteção internacional, e, conforme registros do CADÚnico/SUAS, aproximadamente 35 mil vivem em condições de vulnerabilidade.

Esses dados configuram o pano de fundo da presente investigação, que busca compreender sobre a chegada de adolescentes imigrantes haitianos nas Escolas Municipais de Canoas/RS. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, atualmente há 4.727 imigrantes registrados na cidade. Dentre os estudantes imigrantes matriculados nas escolas municipais, 38% são de origem haitiana, conforme informações da Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrantes. A legislação municipal, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), assegura o direito à matrícula de estudantes migrantes, refugiados e apátridas, ainda que não possuam documentação comprobatória de escolaridade anterior. Tal diretriz está em consonância com a LDBEN e as normativas do Conselho Nacional de Educação.

Embora o acesso à matrícula esteja garantido legalmente, observa-se uma lacuna em relação à qualidade da educação oferecida aos estudantes imigrantes. A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) estabelece, em seu artigo 4º, inciso X, que os

imigrantes têm direito à educação pública em condições de igualdade com os nacionais, sendo vedada qualquer forma de discriminação. No entanto, como afirma Habowski (2023), no contexto latino-americano, a garantia legal do direito à educação nem sempre se traduz em práticas efetivas de inclusão escolar e social. Práticas interculturais e a revisão das relações entre o Estado, a escola e os diferentes grupos étnico-culturais ainda não figuram de forma consistente na agenda das políticas educacionais. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar, sob a ótica dos próprios atores sociais, como se dá a experiência educacional de adolescentes haitianos nas escolas públicas de Canoas/RS e de que forma essa vivência repercute nos processos de inclusão/exclusão social no ambiente escolar.

Dentro disto criar dispositivos de escuta das narrativas de estudantes haitianos, inseridos nas escolas públicas de Canoas/RS, acerca de suas experiências, proporcionando espaços dialógicos para circulação da palavra e reflexão sobre trajetórias biográficas e experiências educacionais vividas por eles. A partir disto, das narrativas e diálogos com os próprios alunos, e da entrevista semiestruturada com os responsáveis, identificar os desafios e possibilidades emergentes das práticas educativas destinadas a eles. Como também, através dos discursos sociais produzidos destas narrativas, foi possível fazer uma discussão acerca das dinâmicas sociais de inclusão/exclusão. Dentro desta perspectiva, tecer problematizações acerca dos desafios contemporâneos da inclusão social e educacional das juventudes em condição migratória.

Para atingir os objetivos propostos acima, foi feita uma investigação de caráter exploratório e descritivo, de natureza eminentemente qualitativa, epistemologicamente de base hermenêutica e operacionalmente com técnica de produção de material por meio de grupos de discussão, com os adolescentes haitianos inseridos em uma escola do Município, e uma entrevista semiestruturada com os responsáveis. A análise dos materiais produzidos deu-se por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Acredito que as escolhas que fazemos ao longo da vida vão tecendo caminhos que nos conduzem a determinados pontos, os quais, por sua vez, geram novas possibilidades de escolha. Ao ingressar no curso de Pedagogia (Licenciatura) na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), minha primeira referência teórica foi Paulo Freire, cuja obra "Pedagogia da Autonomia" permanece como um alicerce

em minha trajetória profissional e pessoal.

Após concluir a graduação, tomei a decisão de me mudar do interior para a capital, Porto Alegre, com o objetivo de realizar uma pós-graduação. Iniciei o curso de Gestão da Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Entretanto, em decorrência de problemas de saúde, não pude concluir o trabalho final e, conseqüentemente, não obtive o diploma. Nesse período, busquei inserção no mercado de trabalho, atuando na educação infantil em instituições da rede privada. Embora essa experiência tenha me proporcionado significativas aprendizagens, percebi que não me identificava plenamente com aquele contexto educacional.

Diante disso, em 2012, candidatei-me a um processo seletivo para contratação temporária na cidade de Canoas/RS, sendo designada para atuar na educação infantil no bairro Guajuviras. Um ano e meio depois, em 2014, fui aprovada em concurso público no mesmo município e, em 2015, tomei posse como professora da Rede Municipal. Nesse novo cargo, passei a atuar no Ensino Fundamental. Ao escolher a escola, optei por permanecer no bairro Guajuviras, desta vez em uma instituição cujo nome homenageia o autor que me inspira amorosamente desde a graduação: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire.

Minhas primeiras experiências com a educação pública evidenciaram, de forma clara, minha afinidade com o espaço da sala de aula e o exercício da docência. Após três anos lecionando para turmas do quinto ano do ensino fundamental, fui convidada pela equipe diretiva da escola a assumir a turma da “Educação Cidadã” de Canoas. Trata-se de uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida em turno diurno, voltada a estudantes com 15 anos ou mais em situação de defasagem idade-série. Nessas turmas, observei a presença de alunos com diversas dificuldades de aprendizagem, estudantes público-alvo da educação especial, além de desafios relacionados à interação interpessoal e à permanência escolar. Soma-se a isso a crescente presença de estudantes imigrantes, notadamente de origem haitiana, cujas trajetórias educacionais trazem à tona demandas específicas, tanto linguísticas quanto culturais.

No diálogo constante com colegas da rede pública municipal e da própria escola, emergem sentimentos comuns: o desejo de potencializar a aprendizagem

desses(as) estudantes imigrantes e a percepção de que as práticas pedagógicas existentes, muitas vezes, não são suficientes para atender suas necessidades. A experiência de relação com os imigrantes nos instiga e interpela a um reposicionamento, não apenas pedagógico, mas também político, cultural e subjetivo.

Algumas instituições de ensino, como a EMEF Paulo Freire, têm desenvolvido iniciativas pontuais para “atender” estes alunos. Um exemplo disso é a atuação voluntária de uma professora de francês, que contribui semanalmente com o ensino e mediação linguística entre o francês, o crioulo haitiano e o português. Porém, tais ações, apesar de louváveis, mostram-se como esforços isolados, sem o respaldo de políticas públicas estruturadas que promovam o enfrentamento efetivo das complexas demandas sociais e interculturais envolvidas.

É nesse contexto que emerge meu desejo de realizar um trabalho direcionado aos alunos migrantes, o que representa minha principal motivação para ingressar no PPGE da Universidade La Salle, por meio de uma bolsa de estudos oferecida pela Prefeitura de Canoas a professores da rede pública. A escolha da temática, portanto, está diretamente relacionada à minha prática profissional como professora, um ofício que exige constante atenção aos acontecimentos contemporâneos e aos desafios que eles impõem à educação. Tais desafios integram o que compreendemos como uma prática pedagógica comprometida com a luta por igualdade social e pela defesa dos direitos humanos. Essa perspectiva se alinha a um dos atributos destacados pela UNESCO em seu guia pedagógico voltado à promoção de uma educação global para a cidadania:

Compreensão de identidades, relacionamentos e pertencimento; compreensão de valores compartilhados e humanidade comum; valorização e respeito pela diferença e pela diversidade; além de compreensão das complexas relações entre a diversidade e as dimensões comuns (UNESCO, 2016, p. 23).

Partindo da concepção da educação como projeto humanizador, acredito que, ao atuarmos com intencionalidade ética e compromisso social, podemos promover uma prática educativa voltada à construção de uma educação de qualidade, ainda que situada em contextos locais, mas que contribua para uma formação cidadã global e a promoção dos direitos humanos universais. Como aponta Curci (2020, p. 62):

A educação de todas as pessoas, inclusive das que se encontram em condição de migração, é reforçada pelos diferentes documentos da ONU como um direito humano inalienável, sob o discurso de que a educação deve ser aplicada para todos, em qualquer lugar e em todos os momentos. Contudo, ainda nos deparamos com um paradoxo que se dá entre esta expectativa de educação para todos, as lacunas de acesso na realidade, e os interesses capitalistas que sustentam esses ideais.

Portanto, ao compreender a imigração como um processo cultural, histórico e contemporâneo, que se entrelaça com a dinâmica social e, consequentemente, com os processos educacionais, reconhecemos a urgência de desenvolver uma educação global de qualidade. Trata-se de promover ações no micro espaço da escola que, embora locais, possam irradiar mudanças na esfera social mais ampla, contribuindo para uma educação voltada à cidadania planetária.

A migração é um fenômeno histórico contínuo, presente desde as civilizações antigas até os dias atuais, motivado por fatores diversos, sociais, econômicos, políticos e ambientais, e manifestado em distintas regiões do globo. No contexto contemporâneo, a mobilidade humana tem sido amplamente divulgada pelos meios de comunicação, que frequentemente expõem imagens de embarcações superlotadas, campos de refugiados e travessias arriscadas, evidenciando a complexidade e a urgência da questão migratória. Muitos migrantes decidem deixar seus países de origem em razão da falta de segurança, da instabilidade econômica ou da ausência de condições dignas de vida.

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (IOM, 2022), o debate sobre migração frequentemente se inicia a partir de dados quantitativos: em 2020, estimava-se que havia aproximadamente 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, correspondendo a 3,6% da população global. Esse número representa um crescimento expressivo em relação às décadas anteriores, um aumento de 128 milhões desde 1990 e mais do que o triplo do total registrado em 1970. A análise dessas tendências migratórias permite compreender transformações socioeconômicas globais e auxilia na formulação de políticas públicas mais eficazes para o enfrentamento desse fenômeno complexo (IOM, 2022).

O Brasil historicamente consolidou grande parte de sua formação social e cultural por meio de processos migratórios, facilitados por sua extensa malha fronteiriça com países sul-americanos e pela relativa acessibilidade ao território nacional. Com aproximadamente 17 mil quilômetros de extensão, as fronteiras

brasileiras abrangem 588 municípios, o que favorece o fluxo contínuo de migrantes.

Nas últimas décadas, observou-se um crescimento expressivo nos movimentos migratórios em direção ao Brasil, especialmente em decorrência do fechamento progressivo das fronteiras em países europeus. Segundo dados da Polícia Federal, somente em 2018 foram registradas cerca de 80 mil solicitações de refúgio no país, acumulando mais de 160 mil pedidos em tramitação. Entre os principais grupos solicitantes destacam-se os cidadãos da Venezuela (61.681) e do Haiti (7.030).

Ainda de acordo com informações do Ministério da Justiça e Segurança Pública, divulgadas pela Agência Brasil, houve um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados entre 2010 e 2020. As nacionalidades venezuelana, haitiana e colombiana foram as principais responsáveis por essa elevação. Esse processo também impactou o sistema educacional: o número de estudantes imigrantes matriculados na educação básica passou de 41.916, em 2010, para 122.900, em 2020.

Ao tratar do deslocamento internacional de pessoas, é comum a distinção entre dois grupos principais: imigrantes e refugiados. Ambos envolvem a saída do país de origem para residência em outro território, porém os significados e os estatutos legais desses termos diferem. Segundo a legislação internacional, os imigrantes são indivíduos que optam por migrar, geralmente em busca de melhores condições de vida, oportunidades econômicas, educacionais ou por motivos pessoais. Em contraste, os refugiados são forçados a deixar seus países devido a conflitos armados, perseguições políticas, religiosas ou étnicas. De acordo com a ACNUR:

Os migrantes escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões. Diferente dos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os migrantes continuam recebendo a proteção do seu governo. *(Por Adrian Edwards, Genebra. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022).*

Assim, embora todo refugiado seja também um imigrante, nem todo imigrante é refugiado. No entanto, a aplicação rígida dessas categorias pode ser desafiadora. A situação dos cidadãos haitianos, por exemplo, escapa a essa dicotomia: muitos deles são compelidos a deixar seu país não apenas por escolha, mas devido à

extrema instabilidade social, política e econômica, o que levanta questionamentos sobre o enquadramento legal que lhes é atribuído. Ainda assim, a distinção entre os dois grupos permanece fundamental para os Estados. Conforme ressalta a ACNUR:

Para os governos, estas distinções são importantes. Os países tratam os migrantes de acordo com sua própria legislação e procedimentos em matéria de imigração, enquanto tratam os refugiados aplicando normas sobre refúgio e a proteção dos refugiados – definidas tanto em leis nacionais como no direito internacional. Os países têm responsabilidades específicas frente a qualquer pessoa que solicite refúgio em seu território ou em suas fronteiras. O ACNUR ajuda os países a cumprir suas responsabilidades de refúgio e proteção. *(Por Adrian Edwards, Genebra. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022).*

Desse modo, os cidadãos haitianos que chegam ao Brasil são imigrantes. A imigração haitiana para o Brasil tem apresentado crescimento nas últimas décadas, impulsionada por fatores estruturais que incluem pobreza extrema, insegurança alimentar, instabilidade política, tensões com a República Dominicana, além de catástrofes naturais, como o terremoto de 2010. Segundo o jornal *El País*:

Embora a instabilidade seja recorrente no Haiti —o país mais pobre do Hemisfério Ocidental — o êxodo tem um estopim claro: o devastador terremoto de 12 de janeiro de 2010. Desde então, haitianos vêm migrando para a América do Sul, em especial para o Brasil —que naquele momento estava sedento por mão de obra para construir as infraestruturas da Copa de 2014 e os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro 2016. Eles chegaram ao país principalmente pelos Estados do Acre e Amazonas. Até agosto de 2020, eram mais de 143.000, com forte presença em São Paulo e Rio Grande do Sul. A maioria obteve residência permanente por razões humanitárias, transformando-se em uma das maiores comunidades de imigrantes e refugiados (Torrado, Arroyo e Jimezés, 2017).

Além dos desastres naturais, o Haiti enfrenta um agravamento da crise sanitária, com destaque para o aumento dos casos de cólera, que já causou mais de 800 mortes, segundo a agência Prensa Latina (2023). De acordo com as Nações Unidas, a crise humanitária no país atinge elevados patamares. Relatórios recentes denunciam violações sistemáticas de direitos humanos, incluindo assassinatos, deslocamentos forçados, sequestros, estupros coletivos e ataques a escolas e hospitais, configurando crimes à luz do direito internacional humanitário (Barros, 2023). A situação de vulnerabilidade é crítica para mulheres e crianças. Conforme relatório do UNICEF (2023):

O sequestro é apenas um dos perigos que eles enfrentam todos os dias. A situação é catastrófica, com mais pessoas precisando de ajuda humanitária urgente hoje do que no pico da crise de 2010, após o terremoto que devastou o país. Atualmente, são mais de 5 milhões de pessoas precisando de ajuda humanitária urgente no Haiti, sendo 3 milhões delas crianças.

Dessa forma, diante do aumento expressivo da imigração haitiana para o Brasil, especialmente para o estado do Rio Grande do Sul, intensifica-se a necessidade de atenção às garantias de direitos humanos fundamentais para essa população. Segundo dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), em fevereiro de 2022 havia 93.066 haitianos registrados no Brasil. No mesmo período, os haitianos representavam aproximadamente a metade dos trabalhadores estrangeiros no mercado formal de trabalho, conforme dados da RAIS, totalizando 10.469 empregados. No SISMIGRA, esse grupo correspondia a 16.722 pessoas, enquanto no Cadastro Único, a 7.424. Em cidades como as do Vale do Taquari, a concentração dessa população chega a representar até 66,9% dos imigrantes registrados, conforme o Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Além disso, de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), cerca de 46 mil refugiados vivem atualmente no estado, sendo a maioria composta por venezuelanos (29 mil) e haitianos (12 mil), muitos deles inseridos no programa federal de interiorização, destinado a realocar imigrantes que ingressam por via terrestre na região norte do país. O amparo legal a esses sujeitos está respaldado pela Lei nº 13.445/2017, que define “imigrante” como o indivíduo de nacionalidade estrangeira ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil (art. 1º, §1º, II). Ademais, a Resolução nº 36 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) reforça, em seu art. 5º, a importância de políticas públicas voltadas à proteção social, à saúde, à educação e à qualificação profissional de migrantes em situação de vulnerabilidade, com o objetivo de garantir seus direitos humanos fundamentais.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que busca compreender as experiências de adolescentes haitianos, a partir de suas percepções sobre a imigração e os processos de (re)construção identitária vivenciados no país de acolhimento.

A pesquisa tem como horizonte, dentro do contexto mais amplo do fluxo migratório que atinge o estado do Rio Grande do Sul, conhecer mais

especificamente quem são os adolescentes haitianos que migram para o Brasil. Trata-se também de conhecer aspectos da cultura haitiana e os contextos sociais, políticos e pessoais aos quais estão expostos no processo de deslocamento e 'inserção' em uma nova realidade. Trata-se de um esforço para compreender como esses jovens enfrentam os desafios de cruzar fronteiras, tanto físicas quanto simbólicas.

Conforme aponta Minayo (2007, p. 16), a pesquisa é uma atividade fundamental da ciência, pois articula pensamento e ação, sendo orientada por problemas oriundos da vida prática:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Nesse sentido, a temática da imigração, historicamente presente no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, será analisada a partir de um recorte territorial específico: a Região Metropolitana de Porto Alegre, com foco na cidade de Canoas. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, o município contabiliza atualmente 4.727 imigrantes registrados. Destes, conforme informações da Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrantes, 38% dos alunos imigrantes matriculados nas escolas da rede municipal são de origem haitiana.

Canoas, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), tem adotado medidas para garantir o direito à educação desses estudantes. A Resolução nº 01/2023, fundamentada na legislação federal e municipal, assegura a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, mesmo na ausência de documentação escolar:

Esta Resolução dispõe sobre o direito à matrícula de crianças e estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Canoas, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, "c", da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (CME, 2023, p.1).

Além disso, a Resolução prevê diretrizes importantes para promover a inclusão educacional e social desses estudantes, como: prevenção ao bullying, ao racismo e à xenofobia; formação de turmas mistas, com integração entre alunos brasileiros e estrangeiros; formação de professores e funcionários para o acolhimento e acompanhamento da diversidade étnico-cultural; valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes por meio de práticas pedagógicas inclusivas; oferta, sempre que possível, do ensino de Português como língua de acolhimento.

Além disso, sabemos que muitos haitianos, acompanhados de suas famílias, buscam melhores condições de vida fora de seu país, frequentemente motivados pela necessidade de escapar da fome, da violência e da injustiça social. Essa busca, muitas vezes, se dá através da escolarização, como um caminho para alcançar tais melhorias. No entanto, apesar do valor atribuído à escolarização pelos haitianos, essa não é uma prioridade do governo. Tal aspiração por acesso à educação de qualidade encontra respaldo nos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propõe a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. Como afirma a UNESCO (1998, p. 4):

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

No Haiti, o sistema educacional pode ser, de forma geral, dividido em três categorias: escolas voltadas para a população em situação de extrema pobreza; escolas “mistas”, que atendem alunos com condições financeiras limitadas e outros com recursos para arcar com os custos; e escolas privadas, frequentadas por estudantes de famílias com maior poder aquisitivo. Ao migrarem para o Brasil, especificamente para a cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, crianças e adolescentes haitianos passam a frequentar escolas públicas gratuitas. Por essa razão, grosso modo, observa-se entre os estudantes haitianos um alto índice de assiduidade, bem como o envolvimento das famílias no cotidiano escolar.

Porém, durante as observações em sala de aula, foi possível notar que muitos alunos haitianos enfrentam dificuldades de integração, sobretudo em razão da barreira linguística. A pouca fluência em português compromete, em alguma medida, a compreensão dos conteúdos e a interação com colegas e professores. Como efeito, esses estudantes, muitas vezes também por dificuldade de comunicação, não têm interesse na convivência com os colegas brasileiros.

Outra constatação decorrente da minha observação direta é a postura retraída de muitos(as) alunos(as), que demonstram dificuldades em expressar seus sentimentos, pensamentos sobre sua trajetória e as experiências vividas ao longo dos processos de deslocamento. Essa postura silenciosa resulta, ainda que de forma não intencional, em um processo de exclusão simbólica e concreta, perceptível no cotidiano escolar. Tal cenário convida à reflexão sobre a igualdade de condições e a qualidade da vivência escolar:

A igualdade de oportunidades nos recursos e na qualidade dos processos educacionais exige um tratamento diferenciado, mas não discriminatório e excludente, no que se refere aos recursos financeiros, materiais, humanos, tecnológicos e pedagógicos, segundo as diferentes necessidades das pessoas ou grupos, com o objetivo de conseguir resultados de aprendizagens equiparáveis (UNESCO, 2008, p. 44).

É de conhecimento público a multiplicidade de situações complexas enfrentadas por imigrantes, tanto no país de origem quanto no de destino. Contudo, há uma lacuna no acesso às narrativas diretas dessas experiências migratórias, expressas na voz dos próprios sujeitos envolvidos. Conforme destaca a UNICEF, “as crianças e adolescentes deslocados no Haiti correm maior risco de violência, incluindo agressão, exploração e abuso sexual, e têm maior probabilidade de serem separados das suas famílias. O seu acesso a serviços como espaços seguros, cuidados de saúde, água potável e saneamento também é frequentemente interrompido”. Diante dessas problemáticas, proponho, por meio do contato direto com os sujeitos da pesquisa, aprofundar a escuta qualificada e favorecer espaços de diálogo e circulação da palavra. Trata-se de uma perspectiva que visa compreender e legitimar as narrativas dos próprios sujeitos dessas experiências.

Sendo assim, acredito que os alunos devem ser ouvidos por meio de espaços e práticas que favoreçam a produção de narrativas e a construção de sentidos sobre

suas vivências migratórias e o processo de inserção no país de destino. Isso implica reconhecer a importância epistêmica da identidade cultural desses estudantes imigrantes e, por decorrência, o reconhecimento de suas singularidades como sujeitos na escola. Essa perspectiva dialoga com os princípios da Declaração Mundial sobre Educação (UNESCO, 1990), que estabelece como um de seus objetivos fundamentais o enriquecimento dos valores culturais e éticos comuns, os quais sustentam a dignidade e a identidade dos indivíduos e das sociedades dentro de um projeto civilizatório.

Para além dos percalços enfrentados pela diáspora, é preciso destacar a bagagem cultural trazida por esses alunos e seus familiares. A partir de uma perspectiva intercultural, trazida pelo próprio processo migratório, torna-se possível desenvolver práticas educativas inclusivas, antirracistas e de enfrentamento à xenofobia. Como afirma a Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005, p. 2), a diversidade cultural, ao florescer em ambientes de democracia, tolerância, justiça social e respeito mútuo, constitui um dos pilares do desenvolvimento sustentável e da paz social:

Sabendo que a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações, recordando que a diversidade cultural ao florescer em um ambiente de democracia, tolerância, justiça social, e mútuo respeito entre os povos e culturas, é indispensável para a paz e segurança local, nacional e internacional (...) (Unesco, 2005, p. 2).

Assim, reconhecer e valorizar essa diversidade no contexto escolar é um passo fundamental para qualificar a educação. De acordo com a UNESCO (2005), os enfoques humanistas em educação priorizam o desenvolvimento das capacidades dos educandos para a construção de significados, entendendo o docente como mediador. Nesse sentido, os planos de ensino precisam considerar as características e necessidades de cada aluno como base para o processo de aprendizagem.

Sabendo que a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações, recordando que a diversidade cultural ao florescer em um ambiente de democracia, tolerância, justiça social, e mútuo respeito entre os povos e

culturas, é indispensável para a paz e segurança local, nacional e internacional (...) (Unesco, 2005, p. 2).

Trata-se de afirmar a radical diversidade cultural encontrada nos processos migratórios para fomentar e potencializar práticas interculturais escolares e sociais, trazendo mais qualidade para a educação. Segundo a UNESCO (2007, 2008):

(...) Das principais correntes interpretativas em educação, podem-se deduzir substanciais diferenças com respeito ao que constituirá a qualidade. Nos enfoques humanistas, o essencial é o desenvolvimento das capacidades dos educandos para que construam significados e deem sentido ao que aprendem, sendo o docente um mediador. Em função disso, preconiza-se que os planos de ensino devem considerar as características e necessidades de cada aluno para aprender.

Portanto, acredito na importância de conhecermos nossos alunos para a criação de projetos singulares de aprendizagem e socialização, efetivamente capazes de garantir a educação como direito fundamental, para além do acesso à escola. Dessa forma, se cada vez mais aperfeiçoamos a prática pedagógica em relação aos alunos imigrantes, mais será possível trazer aprendizagens significativas em busca da permanência desses estudantes na escola a partir da interculturalidade e suas potências transformadoras, não apenas dos próprios imigrantes, como daqueles que, na relação com eles, se veem interpelados em suas identidades já estabelecidas.

Em vista disso, ao realizar a revisão da literatura para embasar esta pesquisa, constatei que, embora a imigração haitiana esteja presente em algumas investigações no contexto brasileiro, seu tratamento na área da educação ainda é limitado. A maioria dos estudos concentra-se nas dimensões do mundo do trabalho e da saúde. Quanto aos adolescentes em situação de imigração no contexto educacional, há algumas pesquisas em nível de mestrado, como será detalhado no capítulo referente à metodologia, mas estas permanecem escassas. Em nível de doutorado, identifiquei apenas uma tese que coloca os adolescentes em evidência, sem, contudo, estar vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação. Esses dados reforçam a relevância da presente investigação, que busca contribuir para o aprofundamento da temática da imigração contemporânea de adolescentes haitianos no campo educacional, abrindo novas possibilidades de questionamento e reflexão aos pesquisadores interessados.

Dessa forma, nosso *problema de pesquisa* resultou formulado do seguinte modo: De que modo vem se dando, na perspectiva dos próprios atores sociais, a experiência educacional - potencialmente intercultural - desencadeada pela inserção de adolescentes haitianos em escolas públicas de Canoas/RS e como ela impacta os processos de inclusão/exclusão social no âmbito da Educação?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender, a partir da perspectiva de adolescentes haitianos, tomados como atores sociais, a experiência – potencialmente intercultural – vivida no âmbito de escolas públicas de Canoas e quais os impactos sobre os processos sociais de inclusão/exclusão no contexto educacional. Para tanto, os objetivos específicos envolveram: i) criar dispositivos de escuta das narrativas de adolescentes haitianos inseridos em escolas públicas de Canoas/RS, acerca de suas experiências escolares; ii) proporcionar espaços dialógicos para circulação da palavra e reflexão sobre trajetórias biográficas e; iii) analisar a partir das narrativas e diálogos com os próprios adolescentes, os desafios e possibilidades emergentes das práticas educativas destinadas a alunos migrantes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresenta-se aqui a maneira pela qual foi desenvolvida a pesquisa e as características epistemológicas e metodológicas adotadas como referência para o desenvolvimento da investigação. Considerando que aqui desejamos uma compreensão hermenêutica das culturas, isso implica recorrer a estratégias metodológicas que favoreçam o contato próximo e direto com os sujeitos, a fim de compreender suas singularidades (Debiaggi; Paiva, 2004). Tal abordagem requer reconhecer que toda a estrutura de uma sociedade está incorporada no mais elusivo dos materiais: o ser humano (Malinowski, 2018).

Assim, foi adotada uma perspectiva de aproximação etnometodológica, primando pelo contato e diálogo com os sujeitos em questão. Sendo assim, para além de um estudo relacionado a outras pesquisas já realizadas em viés de revisão da literatura e de uma perspectiva a partir da observação direta como professora, foi possível conhecer o processo migratório pelo olhar e na palavra dos próprios adolescentes haitianos, e através do diálogo com eles. Assim, como traz a ideia de Mills (2009, p. 52),

(...) compreender o homem não como fragmento isolado, não como um campo ou sistema inteligível em si e por si mesmo. Tente compreender homens e mulheres como atores históricos e sociais, e os modos como variedade de homens e mulheres são intrinsecamente selecionados e formados pela variedade das sociedades humanas.

Assim, a pesquisa baseou-se no caráter exploratório e descritivo, sendo de natureza eminentemente qualitativa, no sentido que uma pesquisa qualitativa visa “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, interpretar a realidade” (Minayo, 2012, p. 24). As pesquisas qualitativas têm como matéria-prima um conjunto de substantivos cujos significados se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. O movimento que orienta qualquer abordagem ou análise qualitativa fundamenta-se, por sua vez, em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar (Minayo, 2012).

Visando então esta metodologia, pensando na posição dos alunos(as) haitianos como sujeitos centrais na presente proposta, a base epistemológica foi a hermenêutica, pois a escuta das diferentes linguagens, o favorecimento dos processos comunicativos, a fusão de horizontes pelo diálogo, atitudes que estiveram

presentes nos encontros, trouxeram diferentes elementos para uma possível compreensão de suas histórias e experiências. Como traz Conte e Sidi (2017, p. 1943):

Vale enfatizar que ao voltarmos nosso olhar para a palavra hermenêutica, encontramos diversos significados, que são ilustrados e definidos historicamente, e vão desde a arte de interpretar os livros sagrados, os textos antigos, os sinais e os símbolos da cultura. Na verdade, a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos.

Dentro desta perspectiva, operacionalmente a técnica escolhida para produção de material foi a dos *grupos de discussão* com os adolescentes haitianos, considerando aqui adolescente o sujeito referido nos termos do ECA (Estatuto da criança e do adolescente): *Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, p.1)*, inseridos nas escolas Municipais de Ensino Fundamental do bairro Guajuviras na cidade de Canoas/RS. Posteriormente, os dados foram analisados a partir do método de Análise Textual Discursiva (ATD), sendo ela “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (Galiazzi; Moraes, 2006, p. 118). Dentro disto, o foco esteve colocado mais sobre a análise dos discursos, compreendidos como aquilo que antecede e ultrapassa o mero conteúdo das falas dos indivíduos. Para caracterizar, Orlandi (2015, p. 28) traz que:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem codificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Por isso a importância da escuta sensível, observação e atenção em cada momento de interação entre o pesquisador e os atores sociais. Através das linguagens presentes no universo adolescente, a fala, a escrita, o desenho, a

música, a dança, os gestos etc. é possível compor narrativas que, ao mesmo tempo, traduzam e recriem as experiências dos sujeitos, envolvendo dimensões conscientes, ligadas ao que já é “dizível”, mas também dimensões menos conscientes que se inscrevem em nossos corpos e nossas subjetividades, nos constituindo e transformando o tempo todo. Nesse sentido, “a consciência universal, feita de campos de consciência pessoais entrelaçados, é atravessada por sensações, percepções, emoções e pensamentos impessoais que vagam sobre o grande rio que carrega todos nós” (Lévy, 2001, p. 41).

Nessa perspectiva, o tema da linguagem (e seus limites) se entrelaça ao campo interpretativo, de base hermenêutica, característico da Análise Textual Discursivo (ATD):

A linguagem desempenha um papel central na análise textual discursiva. É por ela que o pesquisador pode inserir-se no movimento da compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga (Moraes; Galiazzi, 2006, p.123).

Dessa forma, a abordagem metodológica aqui apresentada fundamenta os passos da pesquisa. Para fundamentar e aprofundar os estudos, a seguir apresentarei resumidamente um levantamento preliminar de estudos sobre o tema.

2.1 LEVANTAMENTO PRELIMINAR DE ESTUDOS SOBRE O TEMA

Com o objetivo de mapear pesquisas já realizadas acerca da temática envolvendo alunos haitianos, realizei um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma Google Acadêmico. A pesquisa inicial foi conduzida utilizando os descritores: “Haiti”, “educação”, “imigração”, “inserção”, “interculturalidade” e “jovens”.

Considerando o aumento do fluxo migratório entre o Haiti e o Brasil após o terremoto de 2010, defini como recorte temporal o período entre 2012 e 2018. A busca foi delimitada à área do conhecimento “Educação” e à grande área “Ciências Sociais”, com filtros aplicados para trabalhos de mestrado e doutorado. Essa

primeira etapa resultou em 13.681 produções. A partir da leitura dos títulos, busquei identificar aqueles que se aproximavam diretamente da temática da pesquisa, excluindo os que não apresentavam relação. Devido à grande variedade de temas encontrados, reduzi os descritores para “Haiti”, “educação” e “imigração”, o que gerou 3.515 resultados. Em seguida, alterei a área do conhecimento para “Sociais e Humanidades”, o que reduziu o total para 1.967 trabalhos. A partir dessa amostra, iniciei a leitura dos resumos, adotando critérios de inclusão como: (a) a pertinência direta com o tema da dissertação e (b) a potencial contribuição teórica e metodológica à pesquisa em desenvolvimento.

Também realizei buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Embora parte dos documentos encontrados coincida com os da CAPES, essa plataforma permitiu ampliar o recorte temporal até 2023, possibilitando o acesso a produções mais recentes e potencialmente relevantes para os objetivos do presente estudo.

A busca inicial foi realizada com os descritores “Haiti” (título), “imigração” (assunto) e “juventude” (resumo), no idioma português, considerando o período de 2012 a 2023, e utilizando o operador de correspondência “todos os termos”. Essa primeira tentativa não retornou resultados. Diante disso, optei por alterar o operador para “qualquer termo”, o que resultou em 4.000 registros. Após uma análise preliminar dos títulos, observei que a maioria dos trabalhos abordava predominantemente a história do Haiti, o que motivou a substituição do descritor “Haiti” por “Haitianos”. Essa nova busca retornou 4.255 resultados, com maior proximidade temática, destacando-se principalmente estudos sobre a chegada de imigrantes haitianos em diferentes regiões do Brasil, embora frequentemente relacionados aos contextos do trabalho e da saúde.

Considerando a necessidade de delimitar o foco da busca para a área da educação, acrescentei esse descritor mantendo os filtros anteriores e o operador “qualquer termo”. Como resultado, obtive mais de 50.000 registros, indicando uma dispersão temática. Para refinar os resultados, redefini os descritores da seguinte forma: “Haitianos” (título), “migração” (resumo) e “educação” (assunto), utilizando novamente o operador “todos os termos”, o que reduziu o número de resultados para 9 registros. A leitura dos títulos já indicou forte aderência ao tema da pesquisa. Após a análise dos resumos, foram selecionados os seguintes trabalhos para leitura aprofundada:

- *A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades;*
- *Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás;*
- *Quando migrar é resistir: as experiências de haitianas e haitianos na cidade de Porto Alegre.*

No entanto, verifiquei que o descritor “educação” abrangia uma variedade de enfoques que, em muitos casos, se distanciavam da temática central da imigração haitiana. Assim, decidi removê-lo da busca, mantendo apenas os descritores “Haitianos, migração e juventude” no campo de títulos, com o operador “todos os termos”. Essa configuração resultou em um trabalho alinhado com os objetivos da presente pesquisa: *“Transição para a vida adulta e migração internacional: o caso dos jovens haitianos na cidade de São Paulo”*, o qual foi selecionado para leitura minuciosa.

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico, por meio da alternância de descritores e campos de busca, identifiquei mais dois estudos relevantes para a discussão: *“Nós ‘escritores leitores’: tecendo narrativas cotidianas e imaginárias com jovens acerca de movimentos migratórios”* e *“Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?”*.

Após optar pela utilização do termo “adolescente”, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para delimitar a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, refinei as buscas utilizando os descritores “migrantes, adolescentes e haitianos”, o que resultou em três dissertações, dentre as quais se destaca: *“Ações públicas e experiências de inclusão: crianças e adolescentes filhos de imigrantes haitianos nas escolas públicas do Paraná”*. No levantamento restrito a teses de doutorado, selecionei apenas uma, de notável convergência com esta dissertação: *“A realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense”*.

Entre todos os trabalhos encontrados, a dissertação de mestrado de Carolina Araújo da Rosa (2024), intitulada *“A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS”*, foi, sem dúvida, o mais potente e instigante. Apesar de ainda não constar na BDTD devido à recente defesa, o acesso foi

possível via repositório institucional da UFRGS, onde foi localizada por meio do Google Acadêmico durante o levantamento de artigos científicos.

A seguir, organizo em um quadro-resumo os principais trabalhos selecionados neste percurso investigativo:

Quadro 1. Levantamento de teses e dissertações encontradas sobre o tema

TÍTULO / INSTITUIÇÃO / NÍVEL / ANO	AUTOR(A)
A missão das nações unidas para estabilização do Haiti (MINUSTAH) na política externa do governo Lula: atuação do contingente região centro oeste. PUC-GOIÁS. M/2014.	BARBALHO, Fabiana Pereira.
Transição para a vida adulta e migração internacional : o caso dos jovens haitianos na cidade de São Paulo. UNICAMP. M/2015.	CHANDELIN, Jean Baptiste.
O Haiti em Curitiba: um olhar interpretativo das práticas comunicativas dos haitianos no novo território. UFPR. M/2016.	AVILA, Otávio Cezarini.
Quando migrar é resistir: as experiências de haitianas e haitianos na cidade de Porto Alegre. UFRGS. M/2017.	CYKMAN, Paula Larissa.
Migrantes haitianos no Brasil (2010-2017): tensões e fronteiras. UNIOESTE. M/2018.	CIVIDINI, Fátima Regina.
A presença haitiana no Brasil: O Município de Mandaguari-PR como um estudo de caso. UEM. M/2018.	ROSSETTO, Daniele.
Da hospitalidade nos itinerários de imigrantes forçados e refugiados. UFRGS. M/2018	OLIVEIRA, Giovanna.
A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades. UTP. M/2018.	PONCHEK, Dione do Rocio.
Jovens migrantes transnacionais na escola, o que (não) nos contam? UFSC. M/2020	CURCI, Natalia Benatti.
Nós 'escritores leitores': tecendo narrativas cotidianas e imaginárias com jovens acerca de movimentos migratórios. UERJ. M/2021.	LOBO, Thamy.
Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. PUC-GOIÁS. M/2021.	LUDOVICO, Daniela Zuniga.
Ações públicas e experiências de inclusão: crianças e adolescentes filhos de imigrantes haitianos nas escolas públicas do Paraná. UFP. M/2021.	FURMAN, Alan Daniel Cavalcante.

A realização do direito à educação para haitianos : um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense. UFP. D/2020.	IBAÑEZ, César Augusto.
A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS. UFRGS. M/2024.	DA ROSA, Carolina Araújo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os trabalhos analisados não foram explorados em sua totalidade; contudo, foi possível identificar, nos capítulos selecionados, conexões com a temática desta pesquisa. Além das convergências teóricas e metodológicas, essas leituras suscitaram reflexões que também dialogam com questões sociais e pessoais que considero significativas. A seguir, apresento uma breve descrição de cada dissertação/tese, bem como as justificativas para a escolha de determinados capítulos para uma análise mais aprofundada.

A dissertação de Fabiana Barbalho (2014) concentra-se nas relações políticas entre Brasil e Haiti durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. No contexto desta pesquisa, realizou-se uma leitura exploratória com ênfase no capítulo 3: “As várias faces do desrespeito aos direitos humanos no Haiti”, por apresentar maior convergência com os objetivos propostos neste trabalho.

Vindo ao encontro com a temática da juventude, a dissertação de Chandeline Baptiste (2015) investigou a experiência de jovens haitianos no estado de São Paulo, com foco na transição para a vida adulta em meio ao processo migratório. A autora oferece uma contextualização histórica da migração haitiana para o Brasil, ressaltando a distinção entre imigrantes e refugiados. Essa diferenciação tem implicações diretas na vida dos migrantes, pois, ao serem classificados como imigrantes e não como refugiados, esses jovens não têm seus direitos plenamente amparados pela legislação brasileira, ficando mais vulneráveis à marginalização social em sua busca por uma existência digna.

Ainda sobre a transição da juventude para a vida adulta, a autora argumenta que esse processo não se define por uma idade específica, mas como uma experiência dinâmica e complexa, influenciada por fatores pessoais, sociais e econômicos. Ao abordar os sentidos atribuídos à educação pelos jovens pesquisados, a autora aponta: “A educação, mesmo sendo um valor social importante, muitas vezes ocupa um lugar secundário na ordem de prioridades dos

jovens migrantes de baixa renda devido à urgência em atender necessidades de sobrevivência” (Baptiste, 2015, p. 54).

Otávio Ávila (2016), em sua dissertação, analisa a comunicação dos imigrantes haitianos em um novo território e os impactos desse processo nas relações intra e interculturais no contexto de Curitiba/PR. O autor inicia sua abordagem com uma reflexão sobre os processos de globalização e suas implicações nas construções identitárias de minorias culturais. Em capítulos subsequentes, realiza uma contextualização histórica e sociológica dos fluxos migratórios no Brasil, no Paraná, em Curitiba e no Haiti.

Paula Larissa Cykman (2017) aborda as vivências de haitianas e haitianos em Porto Alegre, destacando a imigração como uma forma de resistência. A autora enfatiza que “a noção de resistência permeia a esfera local, nacional e global, sendo inicialmente pensada a partir da sua presença na história haitiana e na relação com a diáspora haitiana” (Cykman, 2017, p.6). As noções de agência e resistência atravessam todo o campo etnográfico de sua pesquisa, ampliando a compreensão das estratégias subjetivas e coletivas mobilizadas pelos migrantes.

Por sua vez, Fátima Cividini (2018) contribui com uma análise histórica e linguística, abordando a independência do Haiti, o papel do crioulo haitiano e os movimentos migratórios contemporâneos como expressões de tensões políticas e culturais. Trata-se de elementos fundamentais para compreender a complexidade do fenômeno migratório haitiano no Brasil e suas implicações socioculturais.

Daniele Rossetto (2018) analisa as dinâmicas populacionais no Norte do Paraná, abordando, para isso, aspectos históricos sobre o Haiti. A autora destaca as contribuições de Marcelo Grondin, que colaboram para a compreensão dos processos que levaram o Haiti, país que outrora apresentava grande potencial econômico, à atual condição de subdesenvolvimento, marcada por inúmeros problemas de ordem econômica e social. Segundo Grondin (1985, apud Rossetto, 2018, p. 87):

Os produtos eram destinados a exportações que correspondiam a 40% do PNB (Produto Nacional Bruto) da França, sua metrópole. Toda essa riqueza extraída do solo haitiano não beneficiava a população local, mas a expansão do capital de seus exploradores. Com toda revolta dos negros, o país passou de colônia mais próspera do mundo à mais pobre da América através dos fatos que foram sendo sucedidos ao longo da história e que causaram o isolamento internacional do país.

Compreender a história do Haiti é, portanto, fundamental para a análise das causas que motivam a saída dos haitianos de seu país, significando um elemento importante para a delimitação e aprofundamento da problemática desta pesquisa.

A dissertação de Giovana de Carvalho Oliveira (2018), intitulada “*Da hospitalidade nos itinerários de imigrantes forçados e refugiados no Brasil*”, também é aqui relevante na medida em que evidencia a indignação frente às injustiças sociais e o compromisso ético que deve nortear o trabalho acadêmico. A autora apresenta relatos diretos de imigrantes haitianos, possibilitando vislumbrar aspectos da vida cotidiana desses sujeitos no Brasil, especialmente no estado do Rio Grande do Sul. Um dos relatos registrados mostra de forma comovente as dificuldades de ‘adaptação’ e integração cultural:

Meu amigo escolheu essa cidade por um primo já residir lá. Chegou ao aeroporto Salgado Filho, pegou um táxi e, desde então, vive do trabalho para casa, da casa para o trabalho. A moradia é dividida com mais três haitianos. Ele trabalha num mercado, e a “diversão” é assistir novelas e futebol para aprender o português. Não frequenta praças, cinemas ou barzinhos – a exceção é o curso de Português, quando coincide com a folga do trabalho (Oliveira, 2018, p. 55).

A pesquisa de Oliveira (2018) valoriza, assim como pretendo fazer nesta dissertação, a palavra dos próprios migrantes haitianos e suas interpretações acerca da experiência vivida, dando a eles um lugar de protagonismo na compreensão e reconstrução de suas histórias.

Outro elemento para a inserção social dos imigrantes, sobretudo no contexto escolar, é a comunicação. A barreira linguística ainda constitui um dos principais entraves para a inclusão educacional desses sujeitos. A esse respeito, a pesquisa de Dione Ponchek (2018) é fundamental ao discutir o ensino da língua portuguesa e suas implicações na educação. Segundo a autora:

Considerando-se que a língua é dotada de sentido, instrumento de inserção em todas as dimensões da vida, na cultura de um povo, no conhecimento da realidade, no repasse do saber às gerações, assim como para sua inserção no labor, uma das principais motivações dessa migração para nosso País (Ponchek, 2018, p. 8).

A partir de um estudo realizado em Curitiba, capital do Paraná, Ponchek (2018) investiga projetos voltados ao ensino de português para imigrantes e analisa

as políticas públicas existentes, bem como os desafios para a efetiva inclusão dos haitianos no sistema educacional.

Outra dissertação, com foco na relação entre educação, migração e direitos humanos, é a dissertação de Natalia Curci (2020), intitulada *"Jovens transnacionais na escola, o que (não) nos contam?"*, que traz uma análise sensível sobre os processos de inserção escolar e os desafios enfrentados por jovens imigrantes, a partir de suas subjetividades em constante transformação. No trabalho de Thamy Lobo (2021), *"Nós 'escritores leitores': tecendo narrativas cotidianas e imaginárias com jovens acerca de movimentos migratórios"*, encontramos explorada e discutida a importância da literatura e das narrativas produzidas pelos próprios estudantes como ferramenta pedagógica para refletir sobre as experiências migratórias.

No campo da educação em direitos humanos, a pesquisa de Daniela Ludovico (2021), *"Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás"*, traz importantes contribuições, na medida em que explora o papel da escola na perspectiva de famílias imigrantes haitianas, tema que dialoga com as discussões que pretendo desenvolver a partir das entrevistas com adolescentes e famílias haitianas em Canoas/RS.

A dissertação de Alan Daniel Cavalcante Furman (2021), *"Ações públicas e experiências de inclusão: crianças e adolescentes filhos de imigrantes haitianos nas escolas públicas do Paraná"*, amplia esse debate ao oferecer uma leitura crítica das políticas públicas e das práticas inclusivas em diferentes estados brasileiros (São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Acre, Amazonas e Roraima), com ênfase na legislação educacional e nos desafios para a efetivação dos direitos dos estudantes imigrantes.

Por fim, a tese de César Augusto Ibañez (2020), *"A realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense"*, investiga as condições concretas de acesso à educação, defendendo que o Estado tem o dever não apenas de promover esse direito, mas também de evitar práticas excludentes e discriminatórias. Como afirma o autor:

Isto implica dizer que o Estado, em relação ao direito à educação, deve agir numa determinada direção, mas, por outro lado, abster-se de outras ações. Ou seja, deve agir para promover a educação, mas também, deve se abster de medidas restritivas, de tratamentos discriminatórios ou excludentes, que impeçam ou dificultem a realização deste direito. Deve tratar os desiguais de maneira

diferente, a fim de garantir que os mais desfavorecidos, ou em situação de vulnerabilidade, tenham acesso a esse direito. O que significa dizer, criar as condições efetivas para dele desfrutar. Da mesma forma, deve proteger esse direito, o que significa não permitir ou possibilitar que as pessoas sejam tratadas de forma marginalizada ou preterida, com limitação ou preferência, com desprezo ou rechaço, com discriminação ou preconceito (Ibañez, 2020, p.136).

Finalizando a exploração preliminar de dissertações e teses relacionadas, destaca-se, ainda, o trabalho intitulado *“A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS”*, dissertação de mestrado de Carolina Araújo da Rosa (2024), apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A relevância da dissertação reside tanto em seu foco sobre a realidade educacional de Canoas/RS, contexto compartilhado com a presente pesquisa, quanto na abordagem em torno da interculturalidade, temática com forte sintonia com as discussões que pretendo desenvolver.

O objetivo principal da referida pesquisa consistiu em “investigar como a presença de estudantes imigrantes latino-americanos influencia o ambiente escolar e contribui para a construção de um projeto de educação intercultural” (Da Rosa, 2024, p. 16). A investigação foi conduzida no âmbito do Projeto de Extensão *“Círculos de Cultura e Círculos Dialógicos: Processos de auto (trans)formação docente”*, envolvendo professoras da rede básica de ensino do município de Canoas. Embora centrado na formação docente, o estudo articula-se à presente pesquisa pela transversalidade dos temas migração, interculturalidade e o próprio município de Canoas/RS, fomentando um diálogo frutífero para o aprofundamento da reflexão teórica e metodológica aqui desenvolvida.

Entre as contribuições da autora, destaca-se uma reflexão final que dialoga diretamente com os desafios identificados no campo empírico desta pesquisa, ao problematizar as dificuldades de implementação de práticas pedagógicas interculturais no cotidiano escolar. Conforme aponta:

Constatamos, por meio de reflexão coletiva e dialógica, que um dos principais desafios na construção de um projeto de educação intercultural é promover uma educação que vá além da reflexão crítica, direcionando-se para a transformação das estruturas escolares de modo a reconhecer e valorizar outras culturas. Esse desafio se reflete nas ***falas das professoras, que frequentemente expressam as dificuldades em implementar práticas pedagógicas interculturais em um sistema educacional que,***

muitas vezes, resiste às mudanças (Rosa, 2024, p. 165-166. Grifos meus).

É justamente a partir do reconhecimento desses desafios, vivenciados enquanto professora da rede pública de Canoas, que se delineia a presente pesquisa, a qual busca investigar possibilidades e limites de atuação educativa com adolescentes imigrantes, sob a perspectiva do diálogo intercultural e com ênfase na escuta e valorização de suas vozes.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tema e compor um acervo inicial a ser utilizado na revisão de literatura, realizei uma busca no Google Acadêmico utilizando os descritores “Haiti, educação, imigração e jovens”, no período de 2012 a 2022. Essa busca resultou em aproximadamente 9.280 publicações. A partir da leitura dos títulos e da aplicação do filtro “artigos de revisão”, o número foi reduzido para 50 artigos. A seleção considerou, em um primeiro momento, a leitura dos títulos e resumos. Posteriormente, a busca foi repetida com o acréscimo do descritor “adolescentes”, porém não foram identificados resultados adicionais.

O quadro a seguir apresenta os artigos selecionados para exploração mais detalhada.

Quadro 2. Artigos relacionados ao tema

ARTIGO / REFERÊNCIA
BRUNETTO, Valnei; BATTESTIN, Cláudia; PIOVEZANA, Leonel. O FENÔMENO MIGRATÓRIO HAITIANO E SUA IMPLICAÇÃO NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO. Revista Educação, Cultura e Sociedade , v. 12, n. 1, 2022.
BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. Educação e Pesquisa , v. 41, n. spe, p. 1153-1171, 2015.
COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE , v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014.
GEVEHR, Daniel Luciano; DE BORTOLI, Gabriel Osmar Wibert. Contribuições para os estudos culturais no campo das migrações contemporâneas: uma revisão da literatura recente. Revista Aedos , v. 12, n. 27, p. 6-28, 2021.
PARISSENTI, Cassiana; DE CAMPOS, Jucelina Ferreira; BORGES, Flávia Girardo Botelho. Português para estrangeiros e interculturalidade: olhares para si e para o outro como processo de resignificação cultural. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos , v. 25, n. 2, p. 223-241, 2021.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; DÍAZ, José María Hernández. Interculturalidade e imigração: impactos e desafios à educação. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 3, p. 576-580, 2021.

MIRANDA, Nonato Assis de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Educação no contexto das migrações e interculturalidade. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 3, p. 572-575, 2021.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A maioria dos artigos analisados fundamenta-se em abordagens etnometodológicas, centrando-se, cada um a seu modo, nos sujeitos culturais haitianos a partir de distintas perspectivas analíticas. O primeiro artigo, intitulado “*O fenômeno migratório haitiano e sua implicação no universo da educação*”, de Brunetto, Battestin e Piovezana (2022), apresenta convergências com os objetivos desta dissertação, conforme já se depreende da leitura do resumo. Os autores destacam a relevância de escutar os imigrantes haitianos como forma de dar visibilidade a uma temática ainda marginalizada, vinculando a experiência migratória ao contexto educacional brasileiro. O texto analisa os impactos da globalização sobre os processos migratórios, discutindo suas implicações tanto positivas quanto negativas. Nesse sentido, dialoga com a reflexão de Bauman (1999, p. 7), para quem “a globalização tanto divide como une; divide enquanto une - e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo”. A leitura do artigo também permitiu o conhecimento do projeto “*Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral*”, que contribui para a compreensão mais ampla do fenômeno.

Esta pesquisa, como parte do projeto Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil: diálogo bilateral, buscou traçar o perfil dos imigrantes que chegaram ao Brasil utilizando os registros administrativos disponíveis no Ministério das Relações Exteriores e no Conselho Nacional de Imigração do Ministério do Trabalho. Ao mesmo tempo, foram levantadas informações por meio de duas pesquisas, uma que ouviu 340 imigrantes haitianos nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, São Paulo e Porto Velho, e outra, de cunho qualitativo, que realizou nove grupos focais nessas mesmas cidades, além da cidade de Manaus. Os principais resultados indicam que o grupo desses imigrantes é formado por pessoas predominantemente jovens, com idades entre 20 e 39 anos, em sua maioria com nível de instrução equivalente ao ensino fundamental incompleto (Brunetto et al., 2022, p. 3).

É importante destacar que, ao longo do processo de leitura das dissertações e dos artigos selecionados, novas pesquisas foram incorporadas ao referencial

teórico. As leituras realizadas permitiram o aprofundamento da investigação e possibilitaram a identificação de referências bibliográficas adicionais, que se tornaram importantes para o aprimoramento da redação da dissertação.

Em “*Migração e Educação: Perspectivas Socioculturais*” (Bartlett, Rodríguez, Oliveira, 2015), a relação entre imigração e educação é discutida em articulação com os processos de globalização e os conceitos de cidadania. Na seção intitulada “Escolas como locais-chave para governar os sujeitos”, os autores analisam entrevistas com jovens haitianos que estudam na escola “Republicana”, no Haiti, mostrando aspectos da realidade educacional enfrentada por esses sujeitos. As entrevistas mostram a ocorrência de práticas de violência verbal e física, bem como as estratégias utilizadas por alguns jovens para resistir à produção social da violência como mecanismo de inscrição no laço social.

Já no texto “*Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar*”, os pesquisadores Cotinguiba e Cotinguiba (2014) apresentam um estudo baseado em um projeto de extensão universitária. Por meio desse projeto, realizaram viagens a diversas regiões do Brasil, inclusive ao Sul, conduzindo entrevistas exploratórias que buscaram identificar elementos da experiência educacional de haitianos em território brasileiro. Nas palavras dos autores:

Daí a importância do projeto de extensão universitária que criamos, por ter sido por meio dele que se deu a nossa entrada em campo e que nos proporcionou um ambiente de entendimento das necessidades e, ao mesmo tempo, um lugar para a pesquisa de campo com observação participante, a partir de uma perspectiva de que um dos objetivos de uma pesquisa em Ciências Humanas é a devolução às pessoas que se permitem ser observadas (Cotinguiba; Cotinguiba, 2014, p.63).

O artigo reforça a importância de desenvolver pesquisas a partir de uma perspectiva centrada no sujeito cultural, valorizando sua experiência e sua voz. A partir desse enfoque, evidencia-se a complexidade da imigração haitiana em distintas regiões brasileiras, com suas contradições, limites e possibilidades.

Como contribuição de uma pesquisa bibliográfica, o artigo “*Contribuições para os estudos culturais no campo das migrações contemporâneas: uma revisão da literatura recente*” (Gevehr e De Bortoli, 2021) realiza uma sistematização da produção acadêmica recente sobre a temática da imigração contemporânea. As análises apresentadas contemplam diferentes contextos sociais relacionados à inserção de imigrantes em distintos países e condições socioeconômicas. São

discutidas questões como as dificuldades de interação entre imigrantes e a população local, o acesso a serviços de saúde, a formação de redes de apoio, entre outros aspectos.

Em “*Português para estrangeiros e interculturalidade: olhares para si e para o outro como processo de resignificação cultural*” (Parissentil, De Campos e Borges, 2021), constata-se a importância da língua nos processos de interação entre culturas distintas. As autoras defendem que a língua, por expressar valores, visões de mundo e conceitos identitários de determinados grupos sociais, revela, em contextos interacionais, traços culturais diversos. Assim, compreende-se que língua e cultura são dimensões indissociáveis, de modo que o ensino de uma implica, necessariamente, na transmissão da outra. Nessa perspectiva, a compreensão do funcionamento discursivo da língua pode contribuir para o enfrentamento de preconceitos, racismo e machismo que, por vezes, emergem nas interações em sala de aula com falantes de línguas distintas. Destaca-se, ainda, que foi no contexto das aulas de português para imigrantes que as autoras perceberam a relevância dessas questões identitárias e interculturais:

Como professoras e intelectuais da área da Linguística Aplicada Crítica e do Ensino de Línguas, chamou-nos atenção, durante o ensino-aprendizagem do português como língua não materna as questões interculturais e identitárias dos aprendizes. Situada em um entrelugar, fronteiro, emergente, mestiço e intercultural, a aprendizagem da língua apresenta ao aprendiz outra construção identitária. Neste rasgo subjetivo, tenta-se aliar o eu de lá (das fronteiras geográficas e linguísticas da língua materna) com o eu de cá (das fronteiras geográficas e linguísticas do local da língua em aprendizagem). Esta curiosidade identitária, intercultural e linguística transformou-se em tema de pesquisa, em processo de observação em sala de aula e tema, então deste artigo, como parte dos resultados da pesquisa (Parissentil; De Campos e Borges, 2021, p. 224).

Dessa forma, a pesquisa mostra que o ensino de língua em contextos de imigração configura-se como um processo intercultural complexo, que demanda estratégias sensíveis de acolhimento e reconhecimento das identidades dos aprendizes, constituindo-se, também, como uma manifestação de respeito e valorização do outro.

Por fim, o dossiê *Interculturalidade e imigração: Impactos e desafios à Educação* reúne estudos relevantes que contribuem para o aprofundamento das discussões no campo educacional, especialmente no que tange à perspectiva intercultural. Segundo Pozzer, Cecchetti e Díaz (2021), trata-se de um dossiê

importante devido à diversidade de abordagens, reflexões e experiências que articula. Os textos ali reunidos ampliam o repertório teórico e metodológico necessário para leituras e análises contextualizadas, sobretudo em territórios marcados pela diversidade cultural e pelos atuais fluxos migratórios.

No interior desse dossiê, destaca-se o artigo *Educação no contexto das migrações e interculturalidade*, de Miranda e Barbosa (2021), que propõe uma crítica ao sistema educacional. As autoras argumentam que este frequentemente atua como reprodutor de uma lógica capitalista, a qual esvazia os princípios da alteridade, do diálogo e do reconhecimento intercultural, reduzindo-os a signos vazios e mercantilizáveis. Por fim, a análise dos artigos selecionados mostra uma produção crescente e qualificada na interface entre imigração, educação e interculturalidade, eixos centrais desta dissertação. No entanto, constata-se a escassez de estudos que abordem esses três temas em articulação com as juventudes ou adolescências, especificamente no contexto do município de Canoas/RS.

2.2 PRELIMINARES EPISTEMOLÓGICAS

A escolha da metodologia assim como da base epistemológica vem ao encontro dos ideais traçados como pesquisadora dentro da área da Educação na perspectiva da interculturalidade, visando o estudante imigrante no contexto educacional brasileiro. Chizzotti (2003, p. 232) ao discutir as escolhas metodológicas, aponta que:

(...) a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Nesse sentido, a presente pesquisa trazia originalmente a hermenêutica filosófica como a base epistemológica fundamental. Consideramos, entretanto, que a própria noção de *interculturalidade* - central nessa pesquisa - comporta uma dimensão epistemológica indissociável, que aqui convém cotejarmos com a perspectiva hermenêutica, por entendermos que há entre elas muito mais aproximações que distanciamentos, apesar de reconhecermos suas diferentes

proveniências.

Embora a hermenêutica filosófica tenha sua tradição fundada no contexto europeu da segunda metade do século XX, tendo como principal expoente o alemão Hans-Georg Gadamer, sua proposta crítica à universalidade dos métodos de compreensão e interpretação ressoa com os princípios de uma epistemologia intercultural e pode ser, paradoxalmente, tomada no conjunto dos esforços críticos à hegemonia da tradição científica racionalista eurocentrada. Tratar-se-ia de um esforço “preliminar” àquilo que mais tarde viria a se configurar como a luta decolonial¹ por reconhecimento e afirmação das formas ditas subalternas ou minoritárias de produção de conhecimento.

Nesse sentido, uma epistemologia intercultural decolonial consistiria da união entre a interculturalidade crítica, o pensamento decolonial e as pedagogias decoloniais como frentes latino-americanas que consolidam um novo pensamento sobre a produção de conhecimento, questionando a dimensão sonhada da modernidade e os desdobramentos da matriz colonial de poder sobre os modos de vida e a produção de saberes (Mignolo, 2020).

Na tradição europeia, Gadamer foi o autor que trouxe um sentido mais amplo ao campo da hermenêutica filosófica para a compreensão do ser humano a partir da história e da cultura, já que “a compreensão em Gadamer é desenvolvida no contexto de um projeto que procura recuperar a historicidade da cultura e do mundo vivido” (Stein, 2015, p. 14). Portanto, através de uma pesquisa baseada na hermenêutica filosófica, Thompson (2011, p. 359) aponta:

(...) A hermenêutica nos recorda que o campo-objeto da investigação social é também um campo-sujeito, ela também nos recorda que os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão.

Dessa forma, a partir da história e das relações entre os sujeitos, seria possível a criação de uma pesquisa destinada a favorecer um diálogo aberto e

¹ Partilhamos a adoção do termo “**decolonialidade** na perspectiva dos autores pós-coloniais por considerarmos que, em oposição ao conceito de descolonização [ele] é mais profundo e abrangente. O conceito de descolonização tem um sentido político e administrativo. É, a nosso ver, um conceito colonial, originado no Norte global, imperial e colonial e que significa uma mera transferência de poderes da administração colonial para a administração dos novos países que se tornaram independentes, tendo uma dimensão essencialmente histórica e política. O conceito de **decolonialidade**, pelo contrário, tem maior amplitude, abrangendo as dimensões epistêmica, política, ontológica, ética, de gênero e a despatriarcalização das sociedades” (Estermann, Tavares e Gomes, 2017, p. 27. Grifos nossos).

horizontal, assim como uma interpretação aprofundada das palavras e demais linguagens dos sujeitos participantes da pesquisa. A hermenêutica também “sugere ações como a contextualização, a apreensão, a compreensão, a interpretação e a comunicação” (Campos, Mesquida e Kira, 2022, p. 3).

A relação de um sujeito com elementos objetivos do mundo não se dá, nesse contexto, pela via da manipulação, como ocorre em certos tipos de pesquisa, mas por meio de uma relação intersubjetiva. Nela, os atores dialogam e atuam com o propósito de compreender a si mesmos, ao outro e ao mundo ao seu redor. Ao se engajarem nesse processo, os sujeitos comunicativos utilizam a linguagem natural e recorrem a interpretações culturalmente transmitidas. Assim, referem-se simultaneamente ao mundo objetivo, ao mundo social compartilhado e ao seu próprio mundo subjetivo (Habermas, 1984).

Isso ocorre por meio de um trabalho que, partindo do interior dos próprios sujeitos, grupos e coletivos, constrói modos concretos de participação no direito e no poder de pensar, produzir e conduzir os usos de seus saberes sobre si mesmos (Brandão, 1981). Nessa perspectiva, a hermenêutica ressignifica a interdependência linguística ao reconhecer a voz do outro e ao promover uma reconstrução aberta à interpretação contextualizada. Isso valoriza os discursos dos sujeitos, dos quais emergem novos sentidos expressivos para a apropriação dos estudos históricos e para a valorização das diferenças culturais (Conte; Sidi, 2017).

Assim, diferentemente de produzir uma ruptura radical ou abandono da hermenêutica filosófica em função de sua origem européia, o aprofundamento da reflexão sobre as aproximações e distanciamentos entre a hermenêutica filosófica e uma epistemologia intercultural permitiu reconstruir um sentido de ressonância entre as abordagens, dando a ver que a valorização da linguagem e do mundo da vida feita pela hermenêutica gadameriana pressupõe, incontornavelmente, uma abertura intercultural.

Nessa mesma linha de compreensão das aproximações entre a hermenêutica filosófica e a interculturalidade, Bosco (2020, p. 249) afirma que,

o argumento de que o conceito gadameriano de experiência hermenêutica nos fornece aspectos ontológicos do uso da linguagem que nos permitem desvelar um *tipo intercultural de entendimento*, implica dizer que um conceito como esse nos permitiria abrir a constituição e reprodução do mundo da vida para o entrelaçamento cultural das sociedades. (...) Num sentido fundamental, isso significa reconstruir o *continuum* da teoria

habermasiana da sociedade a partir da concepção de que o entrelaçamento cultural das sociedades constitui fonte de aprendizagem e, nesta medida, impulso para a transformação social.

Então, mais do que fomentar uma disputa estereotipada e tendente ao binarismo simplificador, na qual norte/sul globais se colocariam apenas como termos antagônicos na luta por legitimidade epistemológica - sem desconhecer as profundas diferenças e desigualdades que marcam essa par - a adoção de uma perspectiva intercultural que reconhece na hermenêutica filosófica possibilidades de ressonância e contato, abre para aquilo que está, efetivamente, nas lutas da interculturalidade crítica e das propostas decoloniais.

Lembremos que para Walsh (2013), interculturalidade crítica e pensamento decolonial são formulações insurgentes e interseccionais, sendo constitutivas entre si, alinhadas em suas perspectivas filosóficas e epistemológicas, elaboradas a partir do lócus dos povos colonizados, sem desconhecer suas heranças e marcas históricas. Essas concepções integram teoria e prática, pressupostos abstratos e concretos, desvelam o conhecimento que emerge na concepção humana, referente às diversidades, às pluralidades culturais com relação ao significado da cultura como fator essencial na axiologia das relações sociais e dos saberes que produzem (Walsh, 2013).

Nesse sentido, indo ao encontro da perspectiva epistemológica pautada na hermenêutica enquanto potencial materialização de uma experiência intercultural de produção de saberes é que a dimensão operacional apresentada abaixo foi delineada para o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita.

2.3 DIMENSÃO OPERACIONAL

No momento de definir a metodologia da pesquisa optei por fazê-la de maneira que os sujeitos da pesquisa pudessem se expressar e serem o tempo inteiro os protagonistas na produção dos materiais que serviram às análises e construções coletivas de sentidos. Assim é que a escolha da dimensão operacional, para a pesquisa qualitativa, teve como principal meio de produção dos materiais, os *grupos de discussão*. Para caracterizar grupos de discussão, dialogo com Weller (2006, p. 6):

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peer group* como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações.

Dessa forma foi possível criar os dispositivos de produção e escuta das narrativas, e proporcionar espaços dialógicos para circulação da palavra, onde também esteve presente o recurso à observação participante. Nesse sentido, trago os argumentos de Minayo (2007, p. 70):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Os grupos de discussão com adolescentes tendem a ser um bom dispositivo na pesquisa social, justamente por favorecerem uma interação menos formal, criando espaço de circulação da palavra em torno de interesses comuns e temas disparadores das discussões. “Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo, dessa forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana” (Weller, 2006, p. 250).

Os grupos de discussão aconteceram durante cinco encontros, (sendo um primeiro preliminar para apresentação da pesquisa e os outros quatro de fato os grupos de discussão) na escola EMEF Paulo Freire/Canoas-RS. Seguindo o número de sujeitos que normalmente caracterizam os grupos de discussão, o convite será feito a seis adolescentes haitianos entre 12 e 16 anos. Além dos diálogos realizados nos grupos, pautados nas trajetórias de vida, nos deslocamentos dos jovens adolescentes e nos desafios enfrentados por eles desde a chegada ao Brasil, outra importante fonte de material para a análise textual discursiva foi a escrita *biográfico-narrativa* (*história de vida*), conforme propõe Weller (2006), tendo em vista que alguns adolescentes demonstram preferência pela escrita e, muitas vezes, se

expressam com mais fluência por meio dela.

O recurso às narrativas de vida e deslocamento implica apostar na possibilidade de diminuir o caráter “explicativo” das interações e apostar na reconstrução do vivido, desencadeando processos de potencial ressignificação. Nesse sentido, tanto a oralidade quanto a escrita são formas válidas de captação das narrativas. De acordo com Sirimarco (2019, p. 44),

Hacernos vívido, experiencialmente, el mundo del otro. La aproximación narrativa se vuelve, en tal sentido, una estrategia de escritura profundamente etnográfica. Esa es la impronta de lo narrativo: no explicar, sino transportarnos allí.

As narrativas produzidas em um grupo de discussão entre jovens de uma mesma faixa etária e que pertencem ao mesmo grupo étnico, frequentando o mesmo espaço (escola e comunidade), com o compartilhamento de experiências pessoais ou coletivas, costumam exercer uma abertura dialógica que fomenta o trabalho hermenêutico. Dentre outras condições, como a presença de uma escuta sensível e acolhedora, importa garantir um espaço confiável e privativo que favoreça a livre circulação da palavra e as diferentes formas de expressão. Como apontam Fabra e Domenech (2001, p. 34),

Por ser uma técnica que apresenta uma alta validade subjetiva, torna-se necessário selecionar um espaço adequado para o decurso dos trabalhos, sobretudo porque a liberdade de expressão e confidencialidade assumem muita relevância não só para o investigador, mas, sobretudo, para os participantes, principalmente no que respeita à garantia de poderem expressar livremente suas opiniões críticas sem constrangimentos.

Nesse sentido é que mesmo a escola sendo o espaço escolhido, ainda é necessário pensar um segundo lugar dentro deste espaço onde possa ser realizado o encontro do grupo, um “espaço de segurança” onde haja liberdade para os sujeitos se expressarem sem sentir nenhum tipo de receio em colocar suas opiniões e contar suas histórias. Para isso será reservada a sala da orientação escolar, originalmente já destinada para conversas mais privativas. O espaço será previamente preparado para ser acolhedor, com café e pequenos lanches.

Pensando no bem estar dos adolescentes o tempo estimado de cada encontro será de uma hora, onde o pesquisador terá mais o papel de ouvinte e favorecedor das discussões. Para Meinerz (2011, p. 486), o grupo de discussão, “[...]”

consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes” – o grupo de discussão, segundo a autora, aponta “para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta sensível” (Meinerz, 2011, p. 486).

Como forma de acrescentar e enriquecer a produção e posterior análise de material discursivo, será feita uma entrevista semiestruturada com familiares dos adolescentes. Ainda que não seja o foco principal da pesquisa, é importante sabermos das expectativas parentais diante da inserção de seus filhos nas escolas e no novo país. Tal entrevista, será feita através de roteiro previamente elaborado, contendo perguntas simples, para melhor diálogo para ambos, pesquisador e sujeitos da pesquisa. Nesse sentido:

Nosso entendimento é de que um roteiro deve ter perguntas redigidas de formas simples e direta. A redação da pergunta deve contemplar o contexto no qual a entrevista irá se desenvolver , quer dizer, a redação da pergunta, feita previamente, deve vislumbrar a possível pergunta a ser feita na interação com o entrevistado no momento da entrevista (Manzini, 2003, p.15).

A entrevista foi marcada previamente tendo em vista a disponibilidade dos responsáveis, podendo ocorrer pelo período da manhã ou à tarde. Pensando na privacidade das entrevistas foi utilizada a minha sala de aula, a qual estava vazia no momento das entrevistas. O tempo das pesquisas variou entre 30/40 minutos. Dessa forma, foi possível trazer o discurso dos responsáveis como forma de compreender o lugar que eles dão a esses adolescentes em todo contexto e imaginário que envolve a imigração.

Os encontros foram precedidos de autorização individual, e registradas por cada participante, através de Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs) para os responsáveis, e TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os adolescentes.

A seleção dos participantes foi baseada na faixa etária condizente com o termo adolescente, baseado no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que define a idade entre 12 e 18 anos. Em relação à origem dos participantes, todos são haitianos e estão matriculados na Rede Municipal de ensino de Canoas/RS. Os familiares convidados para as entrevistas têm convivência direta com os jovens

adolescentes. São seus responsáveis legais e pessoas das quais tais adolescentes estiveram acompanhados ao longo do processo migratório.

Critérios de Inclusão

- ✓ Os participantes da pesquisa do grupo de discussão necessariamente serão adolescentes haitianos em situação de imigração, na faixa etária de 12 a 18 anos.
- ✓ Os adolescentes deverão estar matriculados e frequentando a Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS.
- ✓ Para a entrevista semiestruturada o critério será baseado se o adulto responsável convive e acompanha diretamente a trajetória do adolescente, residindo na cidade de Canoas/RS.

Critérios de Exclusão

- ✓ Sujeitos que não estejam na faixa etária de 12 a 18 anos, no caso do grupo de pesquisa.
- ✓ Não residentes da cidade de Canoas/RS e/ou não matriculados na rede de ensino do município.
- ✓ Que não estejam em situação de imigração ou refúgio.
- ✓ Sujeitos que não estejam dispostos à participação, o que se formaliza por meio da assinatura dos Termos de Consentimento ou Assentimento Livre e Esclarecido.

O projeto foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (CEP/UNILASLLE) Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade La Salle, tendo recebido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 83421624.5.0000.5307. Tendo sido submetido através da Plataforma Brasil, o projeto já cumpriu todas as exigências formais que regulamentam a pesquisa com seres humanos no país. O TCLE e o TLA seguem o disposto na Resolução CNS no 466 de 2012.

3 NOTAS TEÓRICAS QUE FOMENTAM A DISCUSSÃO

Esta seção visou explorar elementos teóricos que trouxeram progressiva consistência às discussões levantadas ao longo da investigação proposta. Trata-se, portanto, de uma demarcação de algumas linhas de sentido relativas à experiência que envolve educação, interculturalidade, processos migratórios e o caso particular da relação Haiti – Brasil.

3.1 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

As possibilidades interculturais na educação começam através da construção de conhecimentos que é feita no ensino de história, ao contarmos mais versões, de diferentes contextos e diferentes sujeitos. Na ciência, através do debate da floresta amazônica, dos povos originários, entre tantos outros. Questões como a extração de minérios e suas consequências, entre outras milhares de possibilidades que a sala de aula proporciona para que a história seja contada de outras e diversas maneiras. Menezes (2011, p. 327) traz que:

As reflexões sobre a interculturalidade poderão trazer contribuições significativas para analisarmos como construímos nossos problemas e

nossos discursos dentro da Educação no que diz respeito à diferença, à inclusão, às fronteiras entre as ciências entre tantas outras temáticas que a interculturalidade nos indica a pensar. A interculturalidade intenta desta forma, promover uma reflexão profunda sobre a pluralidade dos saberes produzidos pela humanidade e de que maneira estes saberes penetram a realidade da universidade e nos permitem repensar a forma como produzimos conhecimento e como isto tem consequências prático-políticas.

Dessa forma, o contexto educacional, sob a perspectiva cultural e social, exerce um lugar relevante nas transformações históricas. É por meio dos processos educativos que tomamos consciência de nós mesmos e do mundo, pois não nascemos prontos enquanto humanidade. Somos seres em constante construção, e a educação deveria, portanto, tornar essa experiência de aprendizagem coletiva uma jornada contínua (Menezes, 2022). Nesse sentido, segundo Romero (2003, 22-25),

A educação intercultural implica saber distinguir, relacionar e utilizar – na elaboração geral de planos, programas e projectos, nos documentos e materiais, e, especialmente, na prática quotidiana do processo de ensino/aprendizagem – factores pessoais, factores situacionais e factores culturais que estão presentes nos relacionamentos e percursos educativos.

Através da educação podemos traçar novos percursos, principalmente no que diz respeito à valorização das diferentes culturas, diferentes povos e diferentes saberes.

A história, há muito tempo, é contada a partir da lógica de uma sociedade onde a classe burguesa, ou seja, aquela com maior poder aquisitivo e acesso aos meios de produção e consumo, predominantemente, é quem dita o que tem valor e o que é “digno” de ser desejado como perspectiva de vida. Aspectos culturais da sociedade no mundo se constituíram através da história pelo viés predominantemente europeu, onde o que era vivido e trazido pela Europa tinha maior valor, e a escola também foi se desenvolvendo a partir desse contexto (eurocentrismo), sendo tal lógica perpetuada entre gerações.

É nesse sentido que a interculturalidade se apresenta como vetor de tensionamento e potencial desmonte dessa lógica, fomentando a emergência de outros saberes, discursos e práticas. Assim, a interculturalidade configura-se como uma exigência ética de reconhecimento do outro, na qual o diálogo torna-se um exercício de justiça (Menezes, 2011). Nesse sentido, segundo Candau (2014, p. 1),

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos –

individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

A interculturalidade para além da conexão entre culturas e conceito teórico, precisa ser vista como mecanismo de mudança social, na medida em que se trata de uma prática social cotidiana, onde estruturas e relações tendem a se horizontalizar (não sem conflitos e tensões), com vistas a mútuas interferências das culturas e sujeitos envolvidos. Interculturalidade, diferentemente do multiculturalismo, implica em uma mudança histórica e social criando outras condições relacionais e epistêmicas, e não se baseia apenas no sentido de incluirmos uma ou variadas culturas num mesmo espaço para coexistirem “harmonicamente”. Ela traz à tona diversas discussões sobre a maneira como a sociedade e sua história se formou, e ainda sobre como ela vai se transformando ininterruptamente, por processos mais ou menos acessíveis ao domínio da consciência histórica e dos conhecimentos científicos.

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (Candau, 2002, p.128-129).

Dessa forma, a luta pela igualdade é vista no contexto educacional, como mecanismo de processo contínuo e avanço epistêmico. É necessário, então, que a escola seja um espaço eminentemente dialógico provedor desses acontecimentos interculturais, pois são os sujeitos (os estudantes, especialmente) que estão neste espaço cotidianamente, sejam eles brasileiros ou imigrantes haitianos. São eles que podem narrar suas vivências e na fusão dialógica de horizontes com os demais, construir e reconstruir sentidos para aquilo que lhes acontece. Como traz Fleury (2018, p. 43),

Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem

abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis.

Em relação a essa fusão de culturas e horizontes entre os(as) estudantes, brasileiros(as), haitianos(as) e até mesmo os imigrantes de outros países, trago para reflexão os argumentos de Walsh (2007, p. 9. Tradução nossa),

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade -estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade.

Catherine Walsh traz a ideia de que através do pensamento crítico e do exercício dialógico radical que caracterizaria a interculturalidade, podemos entender as lógicas que vivemos, levando em conta temas centrais como a multiplicidade de corpos, as diferentes perspectivas e sentidos das práticas educacionais, os feminismos, a força histórica do patriarcado, as sexualidades, os gêneros e tantos outros que se apresentam como desafios interseccionais em nossas análises. Temas com os quais a educação está, ou deveria estar completamente implicada. Sendo assim:

Ao adotarmos a diferença como riqueza e não como um problema a ser resolvido, vemos a educação intercultural como possibilidade de ampliação das experiências em prol de um mundo menos desigual, mais equânime e, portanto, mais inclusivo. Mas temos consciência de que esse olhar se torna factível somente quando desconstruimos “[...] aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializam essa perspectiva (Candau, 2016, p. 809).

Para tanto, é nesse sentido que devemos colocar a interculturalidade em evidência nas práticas escolares, criando condições de possibilidade para o seu acontecimento, a partir do protagonismo do estudante imigrante e de sua palavra, para disseminar as diferentes culturas, perspectivas e experiências. Nesse sentido trago as palavras de Chimamanda (2019, p. 32-33), já destacadas na epígrafe desta dissertação:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar a caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (...) quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.

É assim que discursos coloniais, os quais contam histórias únicas, perduram e passam de geração em geração sendo naturalizados, com desvalorização das diferentes culturas e isso consequentemente reflete nos sistemas educacionais, fazendo com que a escola seja um espaço de continuação de práticas baseadas na reprodução colonial dos saberes, das práticas e das subjetividades. Sendo assim, é necessário “fazer uma análise para reorientar o sistema educacional superando a herança colonial”. Diferentes objetivos, conteúdos, práticas e concepções de educação são gerados a partir da circulação da palavra e da fusão de horizontes, promovidas pelo exercício dialógico interminável (Freire, 2013).

Através da educação e partindo da perspectiva intercultural, podemos criar atitudes decoloniais, trazendo e valorizando os atores sociais que se deslocam principalmente da América Latina, pelos caminhos da imigração. Como traz Catherine Walsh (2012, p. 9):

(...) quero concretizar o entrelaçamento da interculturalidade e da decolonialidade como projetos que andam juntos. Construir a desescravizar interculturalidade - assim compreendida criticamente - requer transgredir, interromper e dismantelar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, conhecimento, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e de sua única razão. Da mesma forma, a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço para interculturalizar, para articular seres, saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que alicerça a possibilidade não só de co-existir, mas para co-viver (viver “com”) em uma nova ordem e lógica que decorrem da complementaridade dos preconceitos sociais.

Dessa forma, se defende que através da interculturalidade e da busca de uma educação decolonial, os adolescentes imigrantes possam olhar para si como protagonistas de suas vidas com progressiva consciência crítica dos processos que os alienam ao discurso e ao desejo do Outro (determinações culturais), mas, sobretudo, se reconhecendo autores de suas próprias narrativas e legítimos construtores de suas próprias histórias. Paulo Freire (1987, p. 103), em *Pedagogia do Oprimido*, ao trazer a questão de líderes de comunidades e o papel destes como

“partes que promovem o todo e não este que, promovido, promove as partes”, pensando aqui na imigração, nos orienta também a refletir sobre o papel do sujeito dotado de palavra viva – o que se buscaria garantir pela presença de uma escuta sensível da alteridade – intervir em suas comunidades, seja social ou escolar:

No momento em que, depois de retirados da comunidade, a ela voltam, com um instrumental que antes não tinham, ou usam este para melhor conduzir as consciências dominadas e imersas, ou se tornam estranhos à comunidade, ameaçando, assim, sua liderança. Sua tendência provavelmente será, para não perderem a liderança, continuar, agora, com mais eficiência, no manejo da comunidade. Isto não ocorre quando a ação cultural, como processo totalizado e totalizador, abarca a comunidade e não seus líderes apenas. Quando se faz através dos indivíduos como sujeitos do processo (Freire, 1987, p.105).

Dessa forma, fazer com que possamos partilhar saberes e dialogar sobre as culturas, as histórias e os caminhos percorridos em busca de uma vida mais digna, horizonte comum aos imigrantes que vivem a diáspora. Pensar a partir da interculturalidade é propor diálogos que buscam a construção de relações recíprocas, de respeito ao saber que vem do outro numa atitude de escuta e interlocução com estes saberes (Menezes, 2011). Assim, como traz Canclini (2004, p. 39):

Quando nos propomos a estudar o cultural, abrangemos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginativamente o social, conceber e administrar relacionamentos com outras, isto é, as diferenças, ordenam a sua dispersão e a sua incomensurabilidade através de uma delimitação que flutua entre a ordem que faz possível o funcionamento da sociedade, as áreas de disputa (locais e global) e os atores que a abrem ao possível.

No sentido de que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1987, p. 17). As juventudes migratórias são contadoras de histórias, de suas percepções pessoais e do Haiti, país este que conhecemos somente pela perspectiva de seus problemas, mas pouco pela vivacidade de suas histórias narradas entre os pares adolescentes. Por isso, ao estarem na escola, estudantes haitianos podem desmistificar a história única que enxergamos ao falarmos de seu país de origem. Assim, as juventudes migrantes devem estar no centro das discussões que envolvem o projeto pedagógico e as práticas de ensino. Nesse sentido:

É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição. Se a educação é o campo de batalha da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é então, o ponto focal dessa luta (Silva, 1999, p. 9).

Dessa forma, a escola, como aponta Catharine Walsh, ao tratar os sistemas sociais como muros e rochas, os muros e as rochas deveriam ser vistos a partir de suas fissuras e não de sua solidez, a educação portanto é uma grande fissura-aberta capaz de abrir outras, desmontando a continuidade e a imaginária “consistência” do pensamento colonial. Uma educação que aprofunde no reconhecimento das contradições do capitalismo contemporâneo, capaz de compreender e enfrentar as sutilezas das novas formas de dominação exclusão que se consagram nos ditos “modelos flexíveis”, de trabalho, de educação e de sociabilidade. É através de estudos a respeito do papel da educação diante do processo imigratório que podemos criar um espaço escolar inclusivo e democrático, não como ponto de chegada ou resultado, mas como democracia por vir (Derrida, 2004), processo vivo, dinâmico e tensionado, onde a luta não é caminho, mas a própria condição da caminhada.

Então, quando falo de uma democracia por vir, não me refiro a uma democracia futura, a um novo regime, a uma nova organização de Estados-nação (ainda que isto possa ser desejável), mas quero dizer, com este por vir, a promessa de uma autêntica democracia que nunca se concretiza no que chamamos democracia. Isso é um modo de se prosseguir criticando o que hoje se dá em todo lugar em nossas sociedades sob o nome de democracia. Isso não significa que a democracia por vir será simplesmente uma democracia futura corrigindo ou aperfeiçoando as atuais condições das assim chamadas democracias. Significa, antes de tudo, que esta democracia com a qual sonhamos está ligada conceitualmente a uma promessa. A ideia de uma promessa está inscrita na ideia de democracia: igualdade, liberdade, liberdade de expressão, liberdade de imprensa – todas estas coisas estão inscritas como promessas da democracia (Derrida. In: Duque-Estrada, 2004, p. 244).

Nessa mesma perspectiva, é preciso aprofundar nosso estranhamento e inquietude com os discursos sobre a democracia como algo já dado ou garantido. É preciso desatar a educação das heranças coloniais, como nos convida a refletir bell hooks (2017, p. 237),

Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão - especialmente se ela significa que eles deem voz

a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses super determinam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias.

Para haver, então, o que hooks chamou de *intercâmbio democrático de ideias*, é preciso a criação de espaços dialógicos para narrativas interculturais a partir da perspectiva do aluno imigrante, pois estes chegam em um contexto totalmente diferente do qual estavam acostumados e tendem a ter sua palavra enfraquecida. Nesse sentido, precisam ser ouvidos e valorizados em condições de um acolhimento genuíno, no qual não haja forma alguma de discriminação, preconceitos ou apagamento de sua palavra, ou, se houver, que tais condições desfavoráveis e opressoras possam ser identificadas e combatidas. De acordo com Candau (2009, p.170),

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Portanto, a escola ao proporcionar o acolhimento das multiplicidades culturais, estará agregando e engrandecendo a produção de conhecimento, tornando-se efetivo vetor de transformação da cultura e da sociedade. Ainda dentro da perspectiva da educação como agência de transformação social, podemos pensar na construção de práticas daquilo que Catherine Walsh chama de “interculturalidade crítica”, a qual ainda não existe, mas está em processo de construção. Com essa perspectiva, não se parte do problema da diversidade ou da diferença em si, tampouco da tolerância ou da inclusão culturalista (neo)liberal. Ao contrário, o ponto central é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo de mercado (Walsh, 2012).

Sendo assim, uma educação intercultural e libertadora, ou seja, que rompa com as amarras da escola enquanto agência de reprodução e aprisionamento material e simbólico, implica avançar na crítica radical de todas as formas identificáveis de desumanidade e subordinação.

Partindo do problema estrutural-colonial-racial e avançando para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente diferentes, a interculturalidade crítica – enquanto prática política – traça um caminho que não se limita a às esferas política, social e cultural, mas também às do conhecimento, do ser e da própria vida. Ou seja, também se preocupa com/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados; pelas práticas – de desumanização e subordinação do conhecimento – que privilegiam uns em detrimento de outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que nela se estruturam e se mantêm. Mas, além disso, preocupe-se com os seres e conhecimentos de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem apesar da desumanização e da subordinação (Walsh, 2012, p. 66).

No contexto educacional neoliberal os princípios “de mercado” estão intrinsecamente ligados ao modo do viver e ao que é determinado pelo sistema colonial e capitalista como uma “bem-sucedida vida” individual, numa espécie de distorção daquilo que está no fundamento das preocupações éticas republicanas, ou seja, a produção de uma “boa vida”, sim, mas para ser partilhada, dividida, praticada na relação com os outros. Percebemos que neste sentido, o projeto de educação imposto pela modernidade-colonial (europeia) carregava em si, uma proposta de humanidade que deveria ser universal. A educação foi estratégica na configuração desta dissertação (Menezes, 2017), e é nesse sentido que uma interculturalidade crítica se faz necessária, para a discussão dos limites dessa “universalização” que acaba por achatar as singularidades e corromper o próprio sentido de um projeto humanizador e civilizatório.

É nessa direção que adotamos aqui a noção de *hospitalidade* como estratégica para pensar as práticas interculturais, uma vez que se trata bem mais que apenas “tolerar” ou “incorporar” os diferentes nas suas desigualdades em relação a nós próprios. A hospitalidade é uma atitude mais radical, que nos implica em nossa própria subjetividade, também transformando-nos *com* e *diante* da presença do outro. Conforme aponta Soares (2010, p. 165-166):

O termo “hospitalidade”, segundo Derrida, vem do latim hospes, formado de hostis (estranho), que também significa o inimigo estranho (hostilis) ou estrangeiro que, ora é reconhecido como hóspede (hôte), ora como inimigo. Pode-se, então, falar de uma hostilpitalidade. Ao hospedar, o hospedeiro se torna refém, pois é acolhido pela visita do outro. Ele se torna hóspede dessa visita e sua propriedade é expropriada. Portanto, há limites, critérios, leis, valores a serem obedecidos tanto pelo hóspede, sob o risco de se tornar um intruso, quanto pelo hospedeiro, que se torna refém daquele que acolhe. De modo que a hospitalidade incondicional – a Hospitalidade – se insere no contexto de um eterno por vir (à venir). (...) A

hospitalidade pura e incondicional, a hospitalidade em si, abre-se para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue, como um visitante absolutamente estranho, não identificável e imprevisível, ou seja, totalmente outro. Destarte, a questão da hospitalidade está, pois, ligada à questão da diferença. Não às diferenças excludentes, como o são os nacionalismos e fanatismos religiosos, mas ao deixar vir o outro, respeitando a sua multiculturalidade em seus diferentes matizes, aceitando as diferenças enquanto diferenças.

Os intermináveis desafios interculturais, justamente intermináveis porque implicam uma conversa infinita das diferenças, estão articulados àquilo que seria um horizonte radical de hospitalidade, possível apenas no contexto de uma democracia por vir. Não se trata apenas de acolher fraternalmente “dando” a possibilidade de tornar-se “um igual”, mas, isso sim, de abrir-se à diferença do outro como algo que também nos constitui, nos interpela, nos diferencia de nós mesmos. Esse é o desafio que se coloca quando se trata de pensar as práticas interculturais, especialmente no contexto dos jovens estudantes adolescentes. A adolescência, ela própria, já é uma espécie de travessia, de diáspora, de deslocamento em direção a um outro lugar, no mundo e em si mesmo. É nesse sentido que estamos dispostos a escutar e dialogar com os adolescentes no contexto desta pesquisa, conscientes de que:

A hospitalidade, de forma incondicional, de fato não existe. Sua im possibilidade acaba se desdobrando no contexto de uma “democracia por vir” que, em si mesma, é problemática. A noção de democracia por vir, para Derrida, pertence, como já vimos, ao tempo da promessa e está inscrita num processo sem fim de melhoramento e perfectibilidade. Perfectível indefinidamente, ela ficará sempre por vir (à venir). Entretanto, faz-se necessária a distinção entre futuro e por vir: o futuro pode significar a mera reprodução do presente, ou a sua evolução. Ao contrário, a ideia de algo que está por acontecer representa a possibilidade da transformação, um recriar, um repensar, um reformular (Soares, 2010, p.172).

Dessa forma, no próximo capítulo, serão apresentadas questões acerca dos desafios psicossociais e educacionais relacionados ao processo migratório, os quais têm na *interculturalidade*, na construção de uma *democracia por vir* e na noção de *hospitalidade*, elementos político-conceituais para sua potencial exploração e análise.

3.2 MIGRAÇÕES, REFÚGIOS E DESLOCAMENTOS: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

A imigração, o refúgio e os deslocamentos, são acontecimentos que

alcançam o mundo todo e alteram profundamente aspectos sociais, culturais e econômicos de uma sociedade. As mudanças da contemporaneidade, das quais a imigração contemporânea faz parte, podem ser vistas como “a época atual [que] se caracteriza, para cada indivíduo, por um vaivém entre o nível local e o global.” (Ratto, 2011, p. 26).

Dados da Organização das Nações Unidas mostram que, nos últimos 15 anos, o número de migrantes internacionais cresceu de 173 milhões de pessoas para 245 milhões. Esse crescente número de deslocamento ocorre por diferentes razões, podendo acontecer por vontade própria, de maneira forçada ou em função de acontecimentos sociais, econômicos ou naturais. Como trazem Borges; Jibrin e Lodetti (2017, p. 289):

Um importante elemento que diferencia o tipo de imigração e pode influenciar no processo de adaptação e integração à sociedade de acolhimento refere-se à motivação – voluntária ou involuntária – que levou um sujeito a deixar seu país natal. A motivação por necessidade de sobrevivência, em que o deslocamento geográfico surge como única possibilidade do sujeito manter-se vivo, é nomeada involuntária. Nesse sentido, a migração involuntária, ou forçada, consiste naquela em que ocorre a presença de um ou mais elementos coercitivos de origem antropológica ou derivados da natureza.

No caso do Haiti, onde se trata especialmente de catástrofe natural, a imigração se dá de forma involuntária, pois este não se encontrava em situação de restauração social possível diante das consequências do ocorrido em 2010 e, mais recentemente, em 2021, com o terremoto de magnitude 7,2. No último terremoto cerca de 53 mil casas foram destruídas e outras 77 mil danificadas.

Dessa forma, as rupturas que acontecem ao deixarem o país de forma involuntária, resultam frequentemente em traumas e consequências psicossociais bastante impactantes. Assim como os percalços vividos diante da migração, a violência, o afastamento de família, dos amigos e a fome, são situações agravantes que impõe efeitos nefastos sobre a saúde mental dos adolescentes imigrante. Este processo é extenso e é possível distinguir as seguintes fases: compreensão da nova realidade, consciência da validade da cultura de origem e negociações internas, na busca do equilíbrio (negociação entre duas culturas, retirada da identidade e autodefesa da cultura de origem, adaptação-assimilação estratégica da cultura anfitriã, experiências conflitantes na gestão da diversidade cultural e a dificuldade de incorporar duas culturas simultaneamente) (Ochoa, 2001). Nesse sentido:

A experiência subjetiva da imigração coloca em questão o quadro cultural de referência de quem migra e representa uma mudança drástica no sentimento de pertencimento e de reconhecimento do sujeito. A perda ou o distanciamento desse quadro cultural pode levar o sujeito a um estado de vulnerabilidade psíquica (Borges; Jibrin e Lodetti, 2017, p. 280).

Os adolescentes, ao estarem em situação de imigração, passam por este processo de desencontro consigo e com o espaço. Nas palavras de Borges (2009, p. 226) “a cultura é, de certa maneira, um reservatório de significações às quais o ser humano recorre para encontrar sentido para as suas experiências”. Se a cultura é muitas vezes a maneira pela qual nos identificamos, essa identificação também se perde ao ocorrer o desligamento da cultura de origem. Como também, “outro efeito do deslocamento consiste nas várias rupturas nos laços sociais significativos e no referencial cultural, o que, conseqüentemente, colabora para a fragilização da identidade” (Borges; Jibrin e Lodetti, 2017, p. 294). Assim:

O migrante é aquele sujeito que se encontra fora da zona geográfica cultural na qual se constituiu. A comunicação entre o mundo externo e o mundo interno se encontra – pelo menos temporariamente – abalada. Essa ausência de comunicação pode gerar vulnerabilidade psíquica para o migrante (Borges, 2013, p. 153).

Dessa forma, visando o estudante adolescente imigrante, Leifert (2007) refere que a experiência de deslocamento provoca uma “perda” em relação aos significados sociais e culturais, o imigrante se vê diante de novos códigos linguísticos que ele desconhece. Dar sentido e significado a esta nova vivência, compreender os novos símbolos e signos sociais será o desafio do imigrante. Ademais, conforme Boekstijn (1988, p. 1),

Além do aprendizado de significados e habilidades, o sucesso da migração depende da sensação de ser aceito. Uma condição crucial para o desenvolvimento desse sentimento é a formação de relações pessoais íntimas e informais. É de importância secundária com quem (co-culturais ou anfitriões) essas relações são estabelecidas. Os migrantes enfrentam o dilema da manutenção da identidade e da adaptação cultural.

Assim, as relações encontradas no contexto educacional são cruciais para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Como também o modo como esse processo educacional entende e recebe o sujeito imigrante. Receber, acolher e incluir se tornam desafios incontornáveis das práticas educativas envolvendo

imigrantes, mas sabemos que esses termos não garantem, por si, práticas efetivamente receptivas, acolhedoras e inclusivas. Segundo Dantas (2008, p.167),

No caso da imigração, indivíduos são socializados em uma cultura e vão morar depois em outra. Isto envolve uma sequência de processos muitas vezes únicos ao fenômeno migratório, que podem ser compreendidos ao utilizarmos o conceito de aculturação tanto no nível grupal como no individual.

Segundo John W. Berry, ao migrar de uma sociedade para outra, o indivíduo passa a viver em um contexto cultural distinto daquele em que foi criado. Essa mudança desencadeia um processo de aculturação, que exige diversas formas de adaptação para que a transição seja bem-sucedida. Na perspectiva de Berry (1997), a forma mais eficaz de aculturação é a chamada integração. Nesse contexto, o desafio da educação, para alguns, consistiria em promover a aculturação - entendida como um processo de mudança cultural resultante do contato contínuo entre grupos de diferentes culturas (Berry, 1992), entre os estudantes haitianos recém-chegados e os estudantes brasileiros, por exemplo. A respeito da importância da interação e trocas culturais entre estudantes, através de uma educação intercultural, trago Fleury (2018, p. 50), quando afirma que,

[...] um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos e requer a formação dos educadores.

Dessa forma, com uma nova percepção de acolhimento e inclusão escolar, em relação ao estudante imigrante é que os desafios psicossociais, através da interculturalidade, poderiam ser trabalhados. De acordo com Curci (2020, p. 90),

Os movimentos migratórios sempre significaram o encontro entre a diferença e a criação de novas identidades, mas esse encontro se dá em uma relação de poder que é preciso considerar quem está encontrando quem, em qual local e sobre quais circunstâncias (BLOCK; BUCKINGHAM, 2007). Nesse sentido, entende-se como no cotidiano escolar as presenças são recebidas de formas diferentes e desiguais.

Esse encontro das diferenças no contexto escolar deve se dar de maneira que nenhuma cultura seja imposta. Criando mecanismos verdadeiramente inclusivos

é que o aluno imigrante tem a possibilidade de recriar sua identidade, esta que foi forçadamente abalada pela diáspora. Ao ser efetivamente escutado e acolhido em seu novo espaço de vivências e convivências é que a identificação consigo e com seu entorno se torna mais veemente, permitindo sua reconstrução subjetiva. Nesse sentido, Maria João Hortas (2013, p. 35) traz que:

Um processo que se joga sempre entre dois pilares, num deles situamos o imigrante com as suas características individuais, as suas aspirações e predisposição para fazer parte de uma nova sociedade e, no outro pilar, a sociedade de acolhimento constituída pelos indivíduos, pelos grupos e pelas instituições. É deste jogo de aceitação e reconhecimento entre, por um lado, o imigrante e, por outro, a sociedade de acolhimento que se processa a integração.

Nesse sentido, a educação a partir do contexto escolar, pode se tornar um espaço criador de oportunidades dialógicas que enriquece a todos. Conforme as palavras de Hortas (2013, p. 41): “as escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas”. Trazendo a referência de Gimenez Romero (2010, p. 42), ainda pensando dentro da multiplicidade cultural encontrada na escola, apontamos que “a diversificação das origens étnicas da população escolar, reclama à escola o repensar das suas estruturas e funções não só enquanto espaço privilegiado de educação e formação, mas também enquanto instituição que serve a uma comunidade”. Assim é que o repensar e o refazer, na perspectiva pedagógica da educação, tem por desafio e objetivo de remodelar sua estrutura em favor de uma escola pautada na interculturalidade. Como traz Romero (2010, p.63):

Quando afirmamos que a escola deveria servir para criar uma sociedade intercultural estamos a indicar uma grande contribuição que a escola pode fazer (sempre em conjunto com esforços noutras áreas e coordenação entre elas) e estamos também a exprimir que sem trabalho educativo este sonho será impossível.

Diante dos desafios psicossociais vindos do processo de imigração, a escola se vê desafiada a derrubar fronteiras culturais que impedem o reconhecimento mútuo e o exercício da alteridade. Entendemos que “a educação escolar, dispositivo do projeto moderno de autonomia humana, torna-se emblema de forte impacto social

no erguimento ou derrubada dessas fronteiras geográficas, históricas, existenciais e psicológicas” (Ratto, 2011, p. 27-28).

As questões migratórias também tocam diretamente o tema da linguagem em sentido amplo, e da língua e dos idiomas em sentido particular. Questão essa ligada intrinsecamente à comunicação, a linguagem é um aspecto fundamental para relações interpessoais e sociais, sendo através dela que nos constituímos sujeitos da cultura e nos singularizamos subjetivamente. De acordo com o Ministério da Educação:

O domínio de uma língua é um dos elementos culturais que possibilita ao indivíduo ter e exercer o seu pertencimento a determinado grupo social. Quando pensamos em cultura, devemos imaginar todo um conjunto de hábitos e costumes que adquirimos por fazermos parte de determinados grupos sociais, como a sua família, o trabalho etc. Tomando esse ambiente cultural como exemplo, teremos algo que propicia a comunicação, o entendimento das mensagens trocadas entre o grupo, que é o uso de uma língua e uma linguagem comum a todos (MEC, 2022).

Dessa forma, podemos pensar a comunicação como elemento essencial para integração de estudantes imigrantes. O domínio do idioma e das diferentes linguagens é tema fundamental das discussões acerca dos processos migratórios e dos mecanismos de inclusão/exclusão social, sobretudo no âmbito escolar, com efeitos diretos sobre os processos psicossociais e de subjetivação. Nessa mesma direção, Dantas (2017) destaca que o Brasil ainda carece de políticas públicas eficazes que valorizem a pluralidade que nos caracteriza historicamente. Essa valorização é fundamental para promover uma vida com sentido e sentimento de pertencimento para todos, o que impacta diretamente a saúde mental tanto dos indivíduos quanto da sociedade como um todo.

Destarte, à medida que o estudante estrangeiro vai se sentindo parte do grupo por mecanismos de pertencimento e reconhecimento mútuos, terá mais facilidade para compreender as linguagens corporal e falada, engajando-se efetivamente no processo de narrativa de suas vivências e reconstrução de sua experiência pessoal e coletiva. Para além do entendimento de outro idioma, como mero recurso instrumental, dentro da perspectiva da linguagem assumida como fundamento da constituição cultural e subjetiva, o domínio e a circulação da palavra enquanto fundamento do laço social constituem uma racionalidade própria. Trata-se de uma racionalidade comunicativa, com a qual nos constituímos como sujeitos

dotados de consciência crítica e capazes de fazer frente aos processos de dominação e assujeitamento (Habermas, 1984).

3.3 O CASO HAITI – BRASIL

Haiti, nação resultante de um processo insurrecional que se transformou em revolucionário, prolongando-se em longa guerra civil e externa ao mesmo tempo, realizada por cativos, libertos e homens livres (negros, mulatos e raros brancos) que, por esta via, chegaram ao poder, fato único na história. E, aparentemente, o avesso da história do Brasil. Mesmo formando uma grande ilha, São Domingos não estava isolado do mundo, nem seus protagonistas se encontravam isentos de limites e contradições, apesar da grandeza de seu feito. A Revolução se institucionalizou, terminou e passou a ser um elemento de memória histórica e pesquisa historiográfica. A história do Haiti independente e pós-revolucionário está marcada por intervenções de potências estrangeiras e agudas contradições internas que engendraram mais uma sociedade desigual (Morel, 2017, p. 10).

A história do Haiti é marcada por conflitos e processos coloniais que deixaram consequências as quais atravessaram os séculos. As marcas desse passado, juntamente com os desastres naturais do presente, configuram hoje o Haiti como um país em extremo declínio social e econômico.

A população do país, atualmente, é de 10.255.644 habitantes, dos quais 44,5% em condição de subnutrição. Apenas 17% têm acesso à rede sanitária, razão pela qual a maior parte das causas de morte, as infecto-parasitárias, deriva de razões que poderiam ser facilmente evitadas. A cólera, por exemplo: piorada após o terremoto de janeiro de 2010, poderia ser superada com melhorias simples no sistema sanitário e no de tratamento de água. A despeito destes dramas nacionais, apenas 1,5% do PIB é investido em saúde. Dentre os habitantes, 34,7% não são alfabetizados (Magalhães, 2015, p. 234).

Razões estas, sociais, humanas e de saúde pública, justificam a grande procura por viver em outro país, e o Brasil é um desses destinos. Um dos principais motivos ligados à “escolha” do Brasil se dá pelas fronteiras abertas, diferente da Europa e dos Estados Unidos, com suas sempre renascidas políticas xenófobas.

No Brasil, o processo de imigração europeia iniciou com os portugueses que chegaram em torno de 1500. Segundo o IBGE (2000) “[...] o Brasil foi capaz de absorver inúmeras nacionalidades e culturas ao longo de sua história”. E desde então, portugueses, italianos, alemães, judeus, japoneses entre várias nacionalidades escolheram o Brasil como destino. A partir de 2010, mais uma onda migratória tomou destaque nos meios de comunicação: a imigração haitiana (Cividinil, 2018, p. 26).

Porém, a relação do Haiti com o Brasil começou antes de 2010. Em 2004 o Brasil, através da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), realizou uma intervenção internacional usada como tentativa para reestruturar o Haiti com ajuda do exército brasileiro. O Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas – CSNU, pela Resolução 1.542, de 30 de abril de 2004, criou a MINUSTAH:

De acordo com a Resolução 1542 (2004) do Conselho de Segurança da ONU, que estabeleceu a MINUSTAH, o seu mandato, nesta área, seria apoiar as autoridades haitianas no sentido de garantir um ambiente “seguro e estável” para o processo político e constitucional no país. Mais especificamente, a Missão deveria auxiliar na reestruturação e na reforma da Polícia Nacional Haitiana (PNH); no estabelecimento de um programa de desarmamento, desmobilização e reintegração (DDR); na restauração e manutenção do estado de direito (*rule of law*), da segurança e da ordem públicas; além de proteger o pessoal, facilidades, instalações e equipamentos da ONU e de garantir a segurança dos civis “sob iminente ameaça de violência física”. Tais ações, dentro das capacidades e áreas de atuação da Missão, estavam e continuam amparadas pelo Capítulo VII da Carta da Organização.

Ainda dentro dos objetivos estava: “garantir a estabilidade, apoiar a reconciliação política e promover a retomada do desenvolvimento do país” (Valler, 2007, p. 16).

(...) objetivo inicial da MINUSTAH: levar ajuda humanitária e promover a normalidade institucional no país, assim como restabelecer a segurança e proteger os direitos humanos. Além dessas funções, os capacetes azuis – como são conhecidos os soldados das Nações Unidas – auxiliaram no atendimento médico e odontológico, na distribuição de roupas e alimentos e também na manutenção de escolas.

Sendo assim, essa missão (MINUSTAH), apesar de estudos que apresentam algumas controvérsias acerca do sucesso e/ou fracasso dos objetivos da missão, de acordo com informações trazidas por Cavalcanti:

Após cinco anos de atividades, o ambiente no Haiti, em linhas gerais, é considerado por agentes externos como mais seguro e estável que em 2004. Diversas operações foram realizadas pela MINUSTAH em cooperação com a PNH com o objetivo de conter a violência nas grandes cidades: patrulhamento extensivo nas favelas, ações para a detenção de líderes das principais gangues, criação de *checkpoints* nas entradas e saídas das favelas, ações anti-sequestro e treinamento de novos policiais (CSNU, 2008a; ICG, 2007a). No caso específico do Haiti, tais operações contribuíram para restaurar, ainda que parcialmente, a confiança e o

respeito da população na Polícia Nacional, minados devido a denúncias de corrupção e aos abusos aos direitos humanos. De entre as ações com resultados mais visíveis, destacam-se aquelas que garantiram a segurança do processo eleitoral em 2006 – ainda que alguns incidentes tenham sido registrados – e aquelas que, no início de 2007, levaram à ocupação da maior favela de Porto Príncipe, *Cité Soleil* (Gomide, 2007; ICG, 2007a; CSNU, 2006).

Nesse sentido, MINUSTAH também foi um dos fatores que fez que os haitianos escolhessem o Brasil ao saírem do Haiti. Nesse contexto é que após 2010, ano em que aconteceu a catástrofe ambiental (terremoto), o qual deixou e agravou os problemas no país, até o ano de 2015, de acordo com o Ministério da Justiça, 43.871 imigrantes haitianos, através da fronteira com o Acre vieram para o Brasil.

Em janeiro de 2012, foi concedida a “residência humanitária” a cerca de 5 mil haitianos. Outros 608 receberam essa autorização em abril do mesmo ano. Também em janeiro, o governo brasileiro adotou uma política de concessão de até 1.200 vistos anuais para haitianos, o que representa a possível entrada de aproximadamente 1.200 famílias por ano (Borges, 2013). Entre 2010 e 2017, o Brasil registrou a chegada de um total de 93 mil haitianos. De 2010 até os dias de hoje, tivemos diferentes períodos da experiência migratória, diferentes governos e dessa forma diferentes visões e ideais os quais implicaram em mudanças de leis para imigrantes e refugiados no país.

O Estatuto do estrangeiro, Lei 6.815 de 19 de agosto de 1980, regulamentada pelo decreto 88.715 de 10 de dezembro de 1981, trazia uma lei que não contemplava direitos humanos básicos, sendo o imigrante visto como uma ameaça à soberania Nacional. De acordo com Simioni e Vedovato (2018) se distanciava da dignidade humana, pois negava-lhe direitos básicos, como os relativos à manifestação do pensamento e o direito de reunião. Nesse sentido, a norma interna brasileira era fundada na perspectiva da segurança nacional em relação ao estrangeiro. Para mudar a realidade relativa ao tema é que foi criada a Nova lei da Imigração, nas palavras de Paulo Sérgio Vasco (Brasília, 2017) a lei que garante direitos e protege os estrangeiros contra a discriminação. A Lei 13.445/2017 substituiu o Estatuto do Estrangeiro, herdado do regime militar. A elaboração da legislação, que tem como princípios a igualdade de direitos e o combate à xenofobia e à discriminação, vinha sendo defendida desde a redemocratização do Brasil na década de 80.

No ano de 2020 foi aprovado o parecer CNE/CEB N°1/2020 que regulamenta

a inclusão da matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Sendo assim, as providências atuais já estão sendo tomadas pelo atual Governo Federal do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em relação aos imigrantes haitianos. Em 10 de abril de 2023, foi publicada a Portaria Interministerial MJSP/MRE Nº 38, que tem como objetivo viabilizar a concessão de visto temporário para fins de reunião familiar para nacionais haitianos e apátridas, com vínculos familiares no Brasil, como previsto na Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2023).

Nesse sentido, apesar dos impasses burocráticos aos quais são expostos ao realizarem a solicitação de reunião familiar, como a comprovação de familiar com condições financeiras para sustento, os imigrantes haitianos veem mais motivos para se estabelecerem no Brasil. A solicitação para reunir familiares anteriormente não era permitida pelo Estatuto do Imigrante e atualmente com a nova lei da imigração se trata de um direito garantido. O pedido para migrar para o Brasil na procura da reunião familiar trata-se de um documento que possibilita o ingresso de familiares de quem está no Brasil. Aquele que confere tal direito aos seus familiares, pode ser brasileiro ou estrangeiro, desde que tenha autorização de residência brasileira e esteja morando no Brasil.

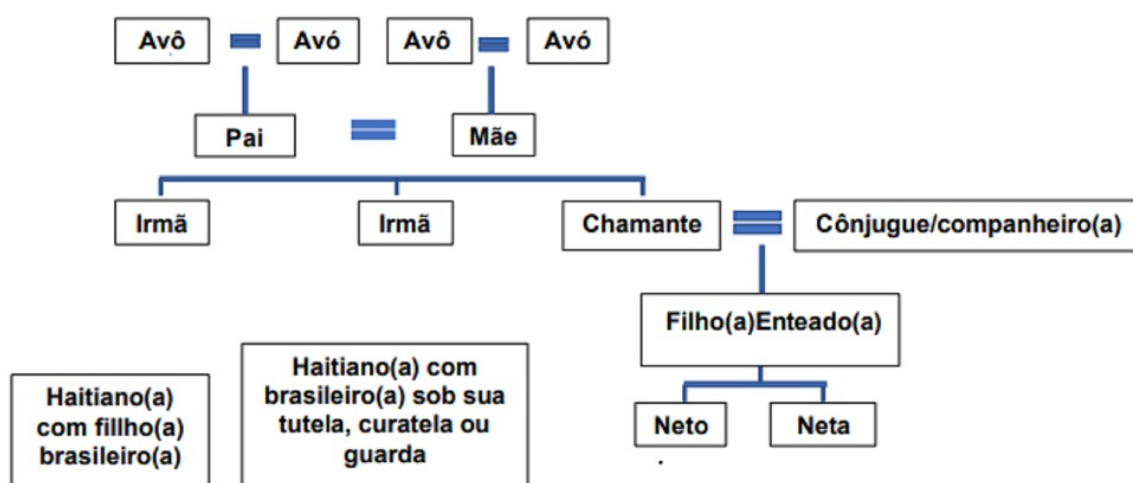
Além disso, no ano de 2023 temos atuais portarias imigratórias para a população do Haiti.

Quadro 3 – Atuais portarias imigratórias para a população do Haiti

PORTARIA INTERMINISTERIAL MJSP/MRE Nº 37, DE 30 DE MARÇO DE 2023	PORTARIA INTERMINISTERIAL MJSP/MRE Nº 38, DE 10 DE ABRIL DE 2023
Dispõe sobre a concessão do visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária para nacionais haitianos e apátridas afetados por calamidade de grande proporção, por desastre ambiental ou pela situação de instabilidade institucional na República do Haiti.	Dispõe sobre a concessão de autorização de residência prévia e a respectiva concessão de visto temporário para fins de reunião familiar para nacionais haitianos e apátridas, com vínculos familiares no Brasil.

Fonte: a autora, 2024

A Portaria que dispõe a respeito da reunião é especificada através da imagem trazida pela Cartilha Informativa sobre Documentação de Reunificação Familiar para Haitianos:

Quadro 4 - Cartilha Informativa sobre Reunificação Familiar para Haitianos

Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Ainda de acordo com Ministério da Justiça e Segurança Pública, é possível que um familiar faça a solicitação de mais de um familiar em um mesmo pedido, não sendo permitido que o familiar esteja morando em outro país que não seja o Haiti, como por exemplo, a República Dominicana, que apesar de ser um país vizinho, há inúmeros conflitos entre eles.

Apresenta-se, dessa forma, atualmente, melhores condições migratórias, que desburocratizam o processo e facilitam o acesso da população haitiana. Por exemplo, não é mais necessário que o “chamante” para reunião familiar precise ir de maneira presencial até a embaixada de Porto Príncipe, capital dominada pela violência. É possível que o trâmite seja feito de forma *online* pelo “chamante”, ou seja, o Haitiano que já se encontra no Brasil e quer trazer algum parente pode fazer essa solicitação de forma mais prática e segura.

A postura adotada pelo atual governo brasileiro diante da chegada de migrantes haitianos difere das políticas anteriores implementadas pelo Brasil no Haiti, sobretudo no contexto da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH). Desde o fim da missão, o Haiti permanece marginalizado no cenário internacional, um dos fatores que explica a atual relutância brasileira em participar de novas intervenções armadas no país. Conforme destacado por Martins (2023), estrategistas do governo avaliam que liderar novamente uma força

estrangeira no Haiti poderia expor o Brasil ao risco de ver seu esforço desconsiderado ao final da operação.

Embora o Brasil adote uma postura mais cautelosa quanto ao envio de tropas ao Haiti, o país mantém seu compromisso com a estabilidade haitiana por meio de diversas formas de cooperação. Conforme relatado por Martins (2023), o governo brasileiro manifestou a intenção de avaliar a possibilidade de contribuir com o treinamento de forças policiais haitianas, ainda que os contornos dessa cooperação não tenham sido definidos. Ademais, o Itamaraty destaca a participação ativa do Brasil nas negociações e na aprovação da recente resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas relativa à crise haitiana. Nesse contexto, o governo brasileiro tem reiterado a necessidade de um engajamento mais incisivo da comunidade internacional, com vistas a fortalecer os esforços voltados à promoção da segurança e do desenvolvimento no país caribenho.

Ainda no ano de 2023 houve novidades em relação a intervenção brasileira na PNH (Política Nacional Haitiana):

Em outubro de 2023, o Conselho de Segurança das Nações Unidas aprovou a criação e o envio de uma força internacional para a manutenção de paz no Haiti. A decisão foi tomada em razão das dificuldades severas do país em lidar com a proliferação de grupos armados que, desde 2021, cercam a capital Port-au-Prince, realizam sequestros, interrompem o fornecimento de combustível e pedem pela saída de Ariel Henry do poder. A Resolução 2699/2023, baseada no ambíguo Capítulo VII da Carta da ONU (“Ação Relativa a Ameaças à Paz, Ruptura da Paz e Atos de Agressão”), cria, assim, a Missão Multinacional de Apoio à Segurança no Haiti (MSS – Multinational Security Support), cuja atribuição principal é fortalecer as ações de segurança da PNH. Duas semanas depois, aprovou-se a Resolução 2700/2023, impondo proibições de viagem e congelamento de ativos para determinados sujeitos e entidades (atualizando as listas feitas em 2022), além do controle severo e embargo à venda, suprimento e envio de qualquer tipo de arma ao Haiti que não estejam sob controle da MSS (Maciel, Rosa e Caixeta, 2023).

De fato, a ligação Brasil – Haiti inclina-se a continuar, seja com ajuda interna ou externa. Assim como é esperada a vinda de um maior número de famílias haitianas, pois os processos para a imigração, no Brasil, estão mais flexíveis e favoráveis aos imigrantes.

Tal conjuntura desafia as políticas sociais brasileiras de modo geral e, particularmente, as políticas educacionais, a dirigirem um olhar atento às demandas de tal população, para a efetivação do direito e garantia de um processo migratório digno e humanizado. Isso inclui a criação de dispositivos para a escuta das

singularidades desses sujeitos, incluídos aí os estudantes adolescentes, que vivem essa dupla travessia de tornarem-se de crianças em adultos em plena diáspora.

A perspectiva adotada nesta dissertação consiste justamente em ultrapassar a discussão, legítima e necessária, mas não suficiente, sobre as condições de acesso ao país e aos equipamentos sociais garantidores de direitos. Trata-se de colocar em questão algo mais que “abrir as fronteiras” geográficas, para pensar quais as condições e práticas interculturais, democráticas e de hospitalidade podem, efetivamente, oferecer aos adolescentes imigrantes o acesso a uma palavra (dialógica) que encontre uma escuta sensível à alteridade, interessada na construção e reconstrução de suas trajetórias culturais, políticas, mas sobretudo afetivas e subjetivas. Apostamos que nisso consiste uma proposta educativa efetivamente intercultural, democrática e hospitaleira ao estrangeiro, não apenas migrantes haitianos, mas o *estrangeiro-em-nós*, aquilo que no encontro com o outro nos interpela, desassossega e (trans)forma.

4 PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO COM NARRATIVAS E DIÁLOGOS

A pesquisa foi realizada, em linhas gerais, com base nos princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), processo durante o qual houve a adoção dos caminhos previamente delineados, assim como novas possibilidades foram surgindo, uma vez que:

a análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução. É abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente (Moraes; Galiazzi; 2006, p. 119).

Levou-se em conta, sobretudo a partir do exame de qualificação, mas também em função da experiência concreta de encontro e diálogo com os sujeitos, que a própria perspectiva de uma experiência intercultural - potencial e desejável - sustentada no diálogo e na escuta sensível da palavra dos adolescentes, constitui, ela própria, um horizonte “metodológico” e não apenas teórico-político. A forte sintonia da ATD com a hermenêutica filosófica já tem sido explorada por pesquisadores da área, e justifica a adoção da ATD como estratégia de leitura e compreensão do material. (Zambam, 2020)

No entanto, para além da sintonia já evocada aqui, vale destacar que a progressiva apropriação da noção de *interculturalidade* permitiu vislumbrar com mais clareza a indissociabilidade de teoria e método, reivindicando para a própria experiência intercultural uma dimensão compreensiva que é, também e indissociavelmente, metodológica. Metodológica na medida em que traça um caminho possível de aproximação e contato com o fenômeno em questão, implicando modos peculiares de observação, escuta, leitura, diálogo, enfim, modos peculiares de relação com o outro e sua palavra.

Mas também modos peculiares de atentar a isso! Tal “atenção” esteve presente ao longo do processo de pesquisa, tanto nos momentos de produção quanto de análise do material, ora mais, ora menos, momentos esses imbricados de modo íntimo, sendo pouco possível (tampouco necessário) separá-los de modo esquemático ou formal como costumam fazer as metodologias na tradicional herança positivista pela qual somos marcados. No contexto dessa experiência e compreensão intercultural, *descobrir* e *criar* não foram processos dissociados nem

passíveis de clara demarcação, uma vez que se trata da atualização de um acontecimento de saber, emergente de um território movente e instável que é o encontro em diálogo, onde o que foi descoberto/criado já não se pode nem importa distinguir com a “ilusão da inteligência”.²

Por isso os encontros e os diálogos que fazem sentido diretamente com os objetivos da pesquisa serão literalmente apresentados, e na sequência serão desenvolvidas as linhas de sentido, estas que foram construídas a partir das narrativas dos participantes, nas interações estabelecidas no grupo e nas entrevistas com os responsáveis. A mediação foi realizada através de uma postura dialógica, aberta, de atenção e escuta sensíveis, encorajando os participantes a compartilharem suas perspectivas, tanto quanto possível, sem receio ou constrangimento.

Participaram seis estudantes adolescentes, considerando aqui adolescente o sujeito referido nos termos do ECA - Estatuto da criança e do adolescente em seu “Art. 2º *Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.*” (Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, p.1) convidados a participarem do Projeto de Pesquisa, duas meninas e quatro meninos.

Para fins de reconhecimento das falas no curso da dissertação, de forma não nominal, eles serão identificados como E1, E2 e, assim, sucessivamente. As idades dos estudantes variaram entre 12 anos e 16 anos. Na tabela a seguir, podem ser encontradas, em ordem crescente de faixa etária, características gerais dos estudantes que participaram da pesquisa:

ID.	SEXO	IDADE	ANO ESCOLAR	PAÍS DE ORIGEM
-----	------	-------	-------------	----------------

² “Através da descrição da **dinâmica atencional**, procuramos apontar (...) um método que assume uma perspectiva construtivista do conhecimento, evitando tanto o objetivismo quanto o subjetivismo. O objetivismo e o subjetivismo são duas faces de uma mesma política de pesquisa, o realismo cognitivo. Por sua vez, adotando uma política construtivista, a **atenção** (...) acessa elementos processuais provenientes do território (...) onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade pré-existente. Mas também não se trata de uma posição relativista, pautada em interpretações subjetivas, realizadas do ‘ponto de vista’ do pesquisador. (...) [Nós] costumamos esquecer o lento e laborioso processo de construção do conhecimento, chegando a acreditar que ele não existiu e, se existiu, foi sem importância para os resultados a que se chegou. Trata-se de uma *ilusão da inteligência*, que devemos procurar apagar, bem como a ilusão de uma suposta atitude natural. Em seu lugar, pode ser cultivada a **atenção** (...) que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (Kastrup, 2007, p. 21-22).

1	masculino	12 anos	5°	Haiti
2	feminino	12 anos	4°	Haiti
3	feminino	14 anos	7°	Haiti
4	masculino	14 anos	9°	Haiti
5	masculino	15 anos	8°	Haiti
6	masculino	16 anos	8°	Haiti

Fonte: a autora, 2025.

Para abertura da pesquisa, localizei os estudantes durante o intervalo e os convidei a se dirigirem à sala em que realizo minhas atividades profissionais, a fim de participar de uma conversa. Cabe salientar que já nos conhecíamos pelos corredores da escola, porém ainda não podíamos falar em vínculo, tendo em vista que não estivemos juntos em nenhuma das turmas que eles integram.

O previsto é que seriam 8 encontros, porém pelas circunstâncias da dinâmica da escola, dada a proximidade do final de ano e os muitos efeitos decorrentes da enchente vivida em meados do ano de 2025 que atingiu diretamente a pesquisadora e os participantes, realizamos 4 encontros que duraram em torno de 1h30min cada um deles.

Os encontros foram pensados a partir das características de “grupos de discussão” destinados a adolescentes, principalmente no que diz respeito a ser uma experiência prática. Nesse sentido:

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente (Weller, 2006, p. 249).

Dessa forma os diálogos dinâmicos que aconteceram no grande grupo, sem uma ordem ou dinâmica pré-definida, contaram apenas com questões norteadoras, fazendo com que surgissem diferentes possibilidades de interação e discussões ao longo dos encontros.

Os convidados, ainda que demonstrando um pouco de timidez, de forma tranquila aceitaram o convite. Os termos necessários (TCLE E TALE) foram entregues e assinados por eles e seus responsáveis, assim como o projeto

impresso, que passou pelos olhos de todos e pela leitura de pequenas partes por dois estudantes.

Neste primeiro encontro, os alunos manifestaram o desejo de permanecerem na sala designada para as atividades de pesquisa, sala 10 do prédio 1 da EMEF Paulo Freire, em Canoas/RS, local que recebe as turmas com as quais eu trabalho no período matutino, na “Educação Cidadã” já citada anteriormente no projeto, e, no período da tarde, com o sexto ano, turma destinada a alunos com “distorção idade/série”. O uso da sala foi possível pois os estudantes do “Educação Cidadã” se ausentam para as atividades de educação física.

Dessa forma, atendendo a solicitação dos próprios estudantes, ficamos em torno de vinte minutos conversando além da atividade prevista. Os assuntos foram variados, como: disciplina que mais gostam, o interesse pela escola, as interações com os colegas, entre outros. Percebi, então, que o diálogo é uma característica marcante entre os estudantes, demonstrando interesse em partilhar informações e vivências. Neste primeiro momento, a interação ocorreu principalmente entre eles, mais do que mediada ou em torno da minha presença e participação.

No segundo encontro, após o intervalo, os adolescentes já estavam aguardando em frente a porta da sala de aula. Todos estavam presentes. Como proposto anteriormente, a sala foi organizada para recepcionar os estudantes de uma maneira que eles se sentissem confortáveis, com café passado e um pequeno lanche. Percebi que neste segundo encontro eles entraram na sala com menos receio que da primeira vez, mostrando-se mais espontâneos e relaxados.

Nosso segundo encontro começou com a incontornável pergunta “Quem quer café?”, para a qual a resposta foi prontamente afirmativa e entusiasmada. Dessa forma, demos continuidade a nossa conversa e a uma interação cada vez mais espontânea. A pergunta que norteou nosso primeiro encontro foi a primeira prevista no roteiro “Motivação da Migração: Quais foram os principais motivos que o levaram a migrar do Haiti para o Brasil?”. O segundo encontro, por sua vez, foi iniciado com a adaptação da pergunta prevista no roteiro *“Como você avalia a escola brasileira em comparação às escolas do Haiti? O que encontrou de diferenças e semelhanças?”* para uma linguagem mais informal e direcionada aos adolescentes. O terceiro teve início com a pergunta norteadora: *“Vocês encontraram algum tipo de dificuldade e/ou desafio na escola? Em relação aos colegas? Fazer amizade? Quais outras?”*

O quarto e último encontro, para encerramento do grupo de discussão, foi vivido como uma espécie de “avaliação” dos próprios estudantes sobre a experiência de participação nesses momentos, de modo espontâneo. Considerando que os objetivos da pesquisa se fundamentam em ouvir as perspectivas dos adolescentes a fim de aprimorar as práticas escolares voltadas para esse grupo, procurei escutar sensivelmente a importância e o significado desse processo para eles, a partir de suas próprias palavras e interações. Questionei, ainda, sobre as impressões decorrentes dessa experiência, com o intuito de entender de que forma esse espaço de escuta poderia ter contribuído como um dispositivo interferente sobre o cotidiano escolar em meio às práticas educativas regulares.

A ambição de conseguir entrevistar os seis responsáveis não se concretizou. Infelizmente apenas três conseguiram atender ao convite, o impedimento sendo claramente motivado pelas condições de trabalho dos adultos familiares, que têm seis ou, em alguns casos, os sete dias da semana ocupados em turno integral. O casal foi entrevistado separadamente, tendo em vista os horários de trabalho que divergiam.

A ideia também foi que as entrevistas ocorressem nas quintas-feiras pela manhã, o que se tornou inviável, pois nenhum dos convidados tinha disponibilidade. Todos são trabalhadores de empregos que os ocupam em turno integral, de segunda a sábado, na chamada “escala 6 x 1”. Alguns ainda trabalham no domingo. Dessa forma foram necessários ajustes e diferentes combinações. Os entrevistados também não serão identificados pelo nome, somente pelos termos “participantes” e “entrevistado(a)”, assim como familiares que foram citados durante as entrevistas serão referidos apenas pelas letras iniciais de seus nomes.

A primeira entrevista ocorreu no dia 19 de novembro após o horário de encerramento das atividades escolares, às 17h30, com a mãe de um dos estudantes. Aguardei a participante com café e lanche na mesma sala em que ocorreram os grupos de discussão. A entrevistada chegou timidamente, nos cumprimentamos e logo perguntei, com uma fala calma e pausada, se ela entendia/falava a língua portuguesa ou se iríamos precisar utilizar uma ferramenta online de tradução. A entrevistada afirmou que “um pouco” entendia/falava. Combinamos então de deixar a ferramenta aberta para nos ajudarmos com o português e o crioulo³, caso necessário.

³ O *crioulo* falado no Haiti, também conhecido como *kreyòl aysyen*, é a língua materna da maior parte

Logo em seguida expliquei o objetivo da entrevista, relatei sobre ser estudante de pós-graduação na Universidade Lasalle Canoas, desenvolvendo pesquisa de mestrado, assim como os motivos que me motivaram a escolher realizar a pesquisa com estudantes haitianos e seus familiares. Logo que apresentei TALE em português e haitiano. A convidada aceitou com satisfação participar da entrevista, mostrando-se disposta e bastante interessada em contribuir.

A segunda entrevista foi realizada no dia 3 de dezembro, também às 17h30, com a mãe de um dos estudantes, seguindo o mesmo formato de interação adotado na primeira. Nesse encontro, a mãe foi acompanhada de seu filho, que também é participante da pesquisa no grupo de discussão. O filho atuou como intérprete, visto que a mãe possui pouca compreensão do português. Inicialmente, expliquei os objetivos da pesquisa e as razões que motivaram a sua realização. Após a tradução do estudante, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tanto em português quanto em haitiano, o qual foi assinado de forma tranquila.

A terceira entrevista foi realizada com o pai de um dos estudantes, em um sábado letivo no período da manhã. Embora o entrevistado tivesse recebido o convite, sua participação não havia sido confirmada previamente. Dessa forma, o formato desta entrevista foi um pouco distinto, uma vez que não foi possível recepcioná-lo da mesma maneira que as demais participantes. No entanto, o processo de aceitação para a participação transcorreu de forma satisfatória, e a conversa foi extensa, proporcionando uma experiência rica e esclarecedora.

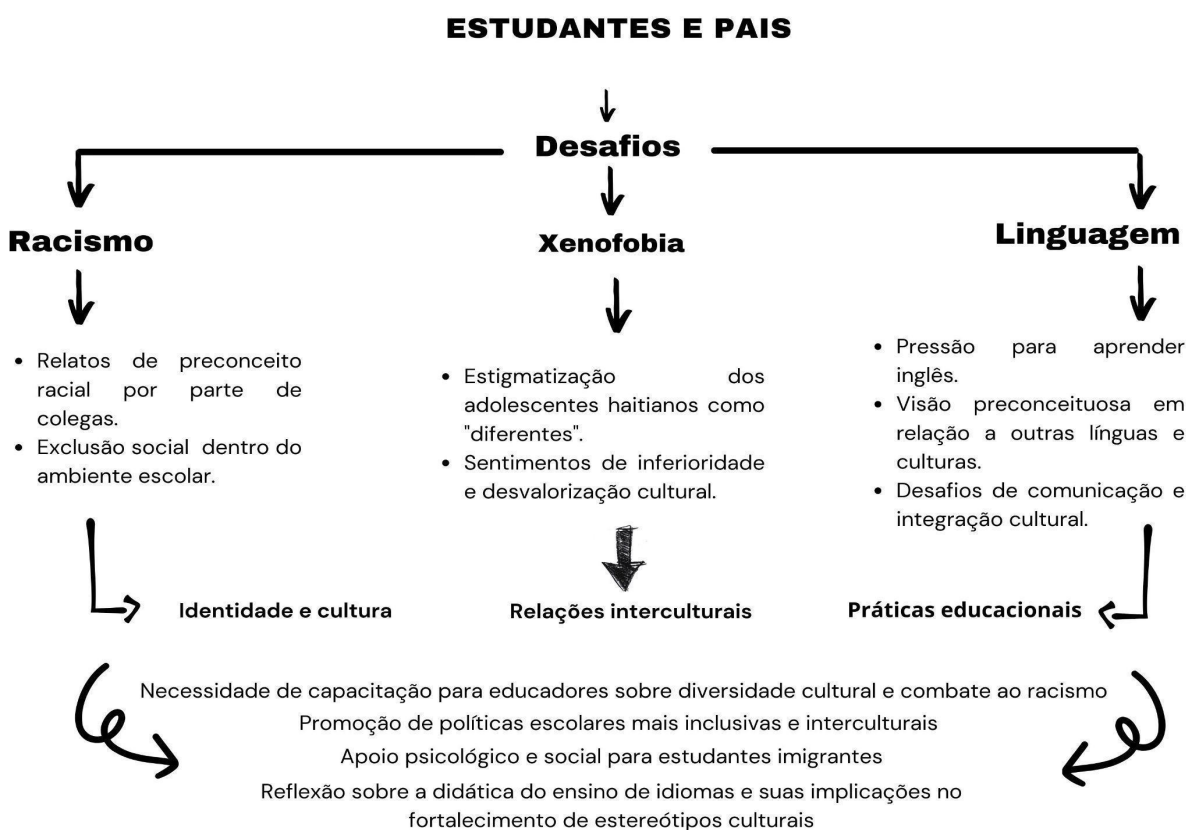
Para fins de identificação e referência às falas, de modo não nominal, eles serão identificados como R (responsável), R1, R2 e R3. O quadro exposto abaixo traz uma breve apresentação dos participantes:

da população haitiana e também uma das línguas oficiais do país, ao lado do francês. Trata-se de uma língua “crioula” de base francesa, desenvolvida a partir do contato entre colonizadores franceses e escravos africanos nas plantações de cana-de-açúcar do Haiti nos séculos XVII e XVIII. Estima-se que do total da população, 98% tem o crioulo haitiano como língua materna, e que 80% dos habitantes falam somente crioulo, enquanto cerca de 18% falam crioulo e francês simultaneamente, com diferentes níveis de domínio e fluência.

RESPONSÁVEL 1	RESPONSÁVEL 2	RESPONSÁVEL 3
Mulher, mãe de estudante, 36 anos, com Ensino Fundamental completo cursado no Haiti. Dona de casa. Está há 8 anos no Brasil.	Mulher, mãe de estudante, 38 anos, trabalha em um restaurante no bairro Niterói em Canoas/RS. Está há um ano no Brasil. Concluiu apenas o Ensino Fundamental, no Haiti.	Homem, pai de estudante, 35 anos. Concluiu o Ensino Médio no Brasil. Trabalha hoje como pedreiro, projetando e executando obras no ramo da construção civil. Está há 12 anos no Brasil.

Fonte: a autora, 2025.

A partir das interconexões entre as narrativas provenientes do grupo de discussão e das entrevistas realizadas com os responsáveis, foi possível identificar eixos que emergiram tanto nas perspectivas dos adolescentes quanto dos adultos, revelando articulações significativas entre si. Esses eixos, cuja coesão foi observada ao longo da análise, estão representados no diagrama a seguir:



Dessa forma, a partir da organização das interconexões em eixos é que construímos as quatro linhas de sentido que serão desenvolvidas nas seções seguintes, explorando e discutindo os principais elementos emergentes das narrativas e diálogos estabelecidos com os participantes ao longo da pesquisa.

Na *primeira* delas, está apresentada a discussão sobre as motivações e percursos migratórios, além do que chamamos de hospitalidade à brasileira, tensionando os sentidos da hospitalidade vivida nas experiências concretas de relação entre os migrantes e os brasileiros, especialmente no contexto escolar. Na *segunda* linha de sentido, encontra-se a discussão sobre acolhimento e construção da identidade, sendo problematizadas as contradições entre as expectativas de hospitalidade e os processos de exclusão. Na *terceira*, está tematizada a educação e as barreiras linguísticas-culturais, discutindo-se de modo mais específico as vivências escolares das crianças e os desafios enfrentados nesse campo. Por fim, na *quarta* linha de sentido, explora-se os sentidos de cultura e os espaços dialógicos como condição de possibilidade para uma *interculturalidade por-vir* no campo da educação.

A organização e apresentação do material em linhas de sentido não pretende segmentar as compreensões em “categorias”, mas justamente, ao contrário, permitir que a compreensão do fenômeno seja construída de modo dinâmico, mantendo o caráter complexo e mutuamente interferente dos sentidos entre si, a partir da leitura do material como discurso e não apenas como texto cujo conteúdo poderia ser classificado.

4.1 DINÂMICAS DA IMIGRAÇÃO HAITIANA: MOTIVAÇÕES, PERCursos E A HOSPITALIDADE À BRASILEIRA

Os principais fatores que impulsionam a migração da população haitiana para outros países são a grave crise social e econômica, intensificada pela catástrofe ambiental de 2010. O Brasil, tomado por muitos haitianos como uma espécie de “terra nova”, condensava a promessa imaginária de reconstrução da vida e oferta de oportunidades. No entanto, sabemos que a experiência migratória é repleta de desafios e marcada por muitas frustrações.

Como afirmam Risson e Moré (2023, p. 251-252), a partir de 2010,

O Brasil surge como um novo país de destino a partir da soma dos seguintes fatores: a) do agravamento da crise econômica no Haiti, b) da restrição da entrada nos Estados Unidos e países da Europa, c) da maior visibilidade do Brasil no cenário internacional, d) do crescimento econômico brasileiro, e) da presença de instituições brasileiras no Haiti e f) da presença de militares Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti - MINUSTAH. Esse último, ainda que alvo de críticas, também contribuiu para a admiração dos haitianos pelo povo brasileiro e contribuiu na abertura dessa nova rota migratória.

Embora já tenha se passado mais de uma década desde o desastre ambiental no Haiti, a situação no país continua a se deteriorar, frequentemente agravando-se em vez de apresentar sinais de melhora. Dados atualizados registram que apesar de sua extensão territorial conhecidamente pequena, o país abriga hoje uma população de cerca de 11,6 milhões de habitantes, segundo a Organização Mundial da Saúde (2025). Vale destacar que o Rio Grande do Sul registrou um aumento muito expressivo, com um número crescente de haitianos registrados no CadÚnico, marcando 7.979 no ano de 2022 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

As narrativas dos(as) entrevistados(as) evocam de forma contundente a realidade vivenciada no Haiti:

“Lá não tem trabalho. Daí nós viemos para cá para trabalhar, ano passado. (E2, 2024, p.3)

*“E pra sair lá do Haiti é muito complicado, os bandidos não deixam. Porto Príncipe fica fechado. Meu marido **veio primeiro para cá para tentar uma vida melhor**, lá é muito difícil de trabalhar. **Ele veio primeiro e depois a gente conseguiu.**” (E1, p.2, 2024, grifos nossos)*

Ao mesmo tempo que evocam a realidade haitiana, a fala da E1 corrobora a perspectiva já bastante consolidada de uma peculiaridade da dinâmica migratória haitiana, que diz respeito ao modo como o “projeto de migração” é significado enquanto projeto grupal, geralmente de caráter familiar. O “*Ele veio primeiro*” e “*depois a gente*” aponta, de modo exemplar, na direção do que encontramos na importante pesquisa de Risson e Moré (2023, p. 264), que buscou caracterizar o contexto de vida e os significados atribuídos ao processo migratório de famílias haitianas. Como apontam os autores,

Os resultados evidenciaram que a condição de vida das participantes no

Haiti configurou-se como um estressor do ciclo vital familiar e impulsionaram o processo migratório. Na impossibilidade de um projeto de vida pessoal e familiar no Haiti, os membros das famílias haitianas migram, de maneira separada, em busca de novas oportunidades em diversos países, no qual o Brasil se encontra como uma das opções de destino nos últimos anos. Percebeu-se que, ainda que os membros da família haitiana migrem de maneira separada, devido aos altos custos econômicos envolvidos, existiu um “projeto familiar de migração”, em que o reencontro das participantes com seus familiares no Brasil se configurou como reunificação familiar.

Em 18 de março de 2025, a Agência da ONU para as Migrações (OIM) comunicou um aumento da violência perpetrada por gangues no Haiti, o que forçou mais de 60 mil pessoas a se deslocar apenas no último mês, principalmente em Porto Príncipe. Segundo Grégoire Goodstein, chefe da OIM no Haiti, *“Esse aumento preocupante no deslocamento destaca o ciclo implacável de violência que assola a capital haitiana e nunca vimos um número tão alto de pessoas deslocadas em um período tão curto de tempo”* (OIM, 2025, s/p).

De acordo com informações divulgadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da representante da entidade no Haiti, Ulrika Richardson, a capital Porto Príncipe tem sido alvo de ataques sistemáticos por facções armadas, o que resultou no deslocamento forçado de mais de um milhão de pessoas, número três vezes superior ao registrado no ano anterior. Conforme relatado por Richardson, muitas dessas residências foram invadidas e incendiadas, e diversas crianças têm sido cooptadas por essas facções em troca de alimentação, sendo submetidas à prática de atos de extrema violência.

Ainda segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (2023), entre 1º de janeiro e 9 de setembro de 2023 foram registrados aproximadamente 3.000 homicídios e mais de 1.500 sequestros. Estima-se que cerca de 200 mil pessoas, sendo metade crianças, foram forçadas a abandonar suas casas devido ao agravamento da violência e da instabilidade.

A gravidade do cenário também foi expressada pelos estudantes haitianos participantes desta pesquisa, cujos relatos mostram a sensação de insegurança generalizada:

“É muita violência, eles matam” (E1)

“Tem muita gente morrendo, passando fome” (E3)

“Porto Príncipe é muito perigoso” (E4)

“O negócio que eu mais odeio é que lá em várias gangues” (E5)

“Eles matam, só pra pegar os negócios mesmo. Se tu tem uma casa muito linda, eles matam só pra pegar a casa” (E2)

Diante de anos de adversidades e da ausência de perspectivas concretas de mudança significativa, muitos haitianos percebem a migração como a única alternativa viável. Há uma profunda sensação de ambivalência entre a permanência arriscada e “sem futuro” no país de origem e uma partida também arriscada e de “futuro incerto” para o país de destino. São decisões difíceis e que, em geral, contam com a frágil confiança em redes de apoio comunitárias, “concessões” do Estado a que se dirigem e a “sorte” de fazer redes de apoio mesmo entre desconhecidos ou contatos recentes. As condições enfrentadas no trajeto até o Brasil permanecem precárias, como mostra o relato de R3, que descreve sua chegada ao país:

*“**Moramos na praça, nos bancos**, eu e um grupo de haitianos. Depois conseguimos alugar uma peça, **seis haitianos moramos no mesmo quarto**. Aí em três meses a Polícia Federal entrou lá para conversar conosco, deu os papéis pra gente preencher e depois de uma semana começaram a levar os haitianos até Rio Branco, lá tem um lugar especial para receber haitiano, deram almoço para nós, café de manhã e almoço. Levaram 60 por semana para os ônibus, **não cabia todo mundo**. E depois levar nós para fazer os documentos de ônibus também. Pagaram algumas passagens pra quem ia pro Rio Grande do Sul mas **depois disseram que acabou o dinheiro**, aí a gente tem que pagar por conta. Eu não tinha ninguém aqui (RS) só um amigo meu que tinha uma irmã dele em **Porto Velho**, aí como eu ajudei ele lá no Peru eu encaixei com ele e ele conseguiu com a irmã dele para ela pagar passagem para mim também pra eu ir junto com ele e fica na lá na casa dela um tempo. Aí para conseguir um trabalho, **ela cedeu a casa pra nós**. A Polícia Federal deu um ‘cartão permanência’ para nós válido por 10 anos.” (R3, p.5, 2024, grifos nossos).*

A ambivalência e a “aposta incerta” a que nos referimos anteriormente é marca constante nas narrativas dos participantes quando evocam as lembranças de seus percursos e percalços nos processos de deslocamento e instalação no novo destino. Isso corrobora aquilo que encontramos na literatura recente, ao afirmar que

observou-se que todo o processo migratório, da tomada de decisão à chegada ao novo país, foi perpassado pela **ambiguidade de sentimentos**, que somada às dificuldades com a barreira linguística, tensionaram a decisão de migrar e a chegada ao Brasil. Acrescenta-se a isso que a **presença de sentimentos e experiências ambíguas** complexifica o processo migratório das famílias imigrantes. A **rede de pessoas em torno**

das participantes, com destaque para familiares e amigos, **ou mesmo conhecidos recentes**, foi decisiva para diluir, em parte, a ambiguidade de sentimentos com o processo migratório (Risson e Moré, 2023, p. 264).

Ainda que o Brasil enfrente desafios no que se refere à inserção dos imigrantes haitianos, como a limitação do mercado de trabalho formal e a precariedade de acesso a serviços públicos, permanece como uma alternativa frente a contextos mais hostis, como o dos Estados Unidos. A crescente rigidez das políticas migratórias norte-americanas, associada à criminalização e à retórica xenófoba por parte do governo, contribui para um cenário de insegurança e marginalização dos imigrantes. Nesse sentido, o Brasil passa a ser percebido como um espaço relativamente mais seguro e atraente, como expressa o relato da participante R1 (p. 1, 2024, grifos nossos):

*“Quem vai lá embora pro Estados Unidos é muito complicado pra pagar luz, pagar muito aluguel muito alto, fazer comida... **Aquí se eu não tenho documento ninguém vem me parar na rua pra saber se tenho.** Aquí não tem a imigração de lá. Eu não estou trabalhando e vou na rua comprar, vou em outra rua também, e não tem imigração.”*

Essa percepção mostra a forma como políticas migratórias estadunidenses, muitas vezes marcadas por discursos que associam imigrantes à condição de "invasores", contribuem para um ambiente de hostilidade e insegurança, o que reforça a atratividade relativa do Brasil como destino migratório, mesmo diante de suas próprias limitações estruturais.

No contexto brasileiro, os imigrantes encontram um arcabouço jurídico distinto de outras realidades nacionais, que busca oferecer formas mais humanizadas de acolhimento. Um exemplo dessa abordagem é a Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 38, de 10 de abril de 2023, que viabiliza a concessão de visto temporário para fins de reunião familiar a nacionais haitianos e apátridas com vínculos familiares no Brasil, conforme previsto na Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017.

Mais recentemente, a Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 51, de dezembro de 2024, regulamenta a concessão de visto temporário e autorização de residência por razões humanitárias a cidadãos haitianos afetados por calamidades de grande proporção, desastres ambientais ou instabilidade institucional no Haiti, revogando a Portaria nº 37, de 30 de março de 2023 (MJSP/MRE, 2024).

A legislação brasileira atual, nesse contexto, representa um avanço

importante ao estabelecer mecanismos de proteção e regularização para pessoas em situação de mobilidade. Contudo, persistem desafios no acesso efetivo a esses direitos, sobretudo por parte de imigrantes que enfrentam barreiras burocráticas, técnicas e logísticas. Um exemplo disso pode ser observado no §1º do dispositivo legal que afirma: "O visto temporário previsto no caput terá prazo de validade de um ano, para uma única entrada, sem possibilidade de prorrogação deste prazo, e será concedido exclusivamente pela Embaixada do Brasil em Porto Príncipe". Essa limitação normativa mostra obstáculos práticos para a reunião familiar, como mostra o relato da entrevistada E1:

*Eu passei nove anos aqui, **eu chorei muito**, eu peguei lá muito dinheiro pra trazer crianças para cá. Não tem avião pra ir lá pegar e não tem alguém pra sair do Brasil pra ir lá buscar. **Tem muita família que tá com problema pra trazer os familiares pra cá.** O site [da reunião familiar] é muito complicado. E **pra sair lá do Haiti é muito complicado**, os bandidos não deixam. Porto Príncipe fica fechado. (E1, 2024, p.2, grifos nossos).*

A fala evidencia não apenas a complexidade do processo migratório, mas também os entraves que dificultam a efetivação de direitos já previstos em lei. Ainda que o marco jurídico represente um passo relevante, sua aplicação mostra-se muitas vezes ineficaz diante da realidade vivida pelos imigrantes.

Além disso, vale destacar que a retórica xenófoba não é privilégio ou primazia dos norte-americanos. Um importante e rigoroso estudo de pesquisadores brasileiros do campo da comunicação teve o objetivo de estabelecer uma análise dialógica fundamentada em Bakhtin, acerca da cadeia enunciativa estabelecida a partir de textos veiculados na esfera jornalística, acerca da presença de imigrantes haitianos no território brasileiro, tomando como recorte o ano de 2015 e como campo de investigação um dos principais veículos jornalísticos do país, análise do jornal *Folha de S.Paulo* (Costa et al, 2025).

A análise dos enunciados, sob a perspectiva da abordagem dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, na referida pesquisa, permitiu uma reflexão mais aprofundada e crítica sobre a presença dos imigrantes haitianos no território brasileiro. De modo exemplar, um fragmento dos resultados produzidos na pesquisa mostra como enunciados-respostas encontrados no exame extensivo e rigoroso das publicações sobre o tema ao longo de um ano inteiro de publicações no veículo já referido, tratam de construir

posicionamentos valorativos que destacaram, de maneira incisiva, a influência do contexto social na construção do significado linguístico, assim como a multiplicidade de sentidos que os permeiam, engendrando valores negativos à presença de imigrantes haitianos no Brasil, sujeitos que são tidos como **mercadorias**, **indesejáveis**, **sobrecarga ao Estado** e **problema** (Costa et al, 2025, p.15, grifos nossos).

Diante disso, evidenciam a “imperativa necessidade da responsabilidade da mídia em moldar a percepção coletiva em relação aos imigrantes haitianos e outras comunidades imigrantes no Brasil, que, frequentemente, sofrem marginalização e estigmatização” (idem, p.16). Apesar dessas falhas, tanto pelo modo como se constrói no país um imaginário de periculosidade em torno dos migrantes haitianos (entre outros) e do sistema de garantias em cumprir efetivamente a oferta de acesso aos direitos, há relatos que apontam para experiências positivas de acolhimento, tanto em nível institucional quanto interpessoal, como demonstram os seguintes depoimentos:

*“**Não tem nada mau pra falar do Brasil, nada ruim pra mim. Aqui as pessoas ‘madrinha’ e ‘padrinha’ ajudam a gente.**” (E1, 2024, p.1)*

*Não, não, não, **aqui tudo bom. Tranquilo. Todo mundo é abençoado.** (E2, 2025, p.3)*

O acolhimento no Brasil é descrito pelos entrevistados predominantemente como positivo, especialmente nas relações cotidianas, onde o suporte comunitário desempenha papel central. Além do amparo social, observa-se o reconhecimento do aparato jurídico como instrumento legítimo de pertencimento. Essa perspectiva é destacada na fala da entrevistada E3:

*Sim, nossa vida é aqui agora. **Conseguimos fazer nossa identidade e tudo. A gente gosta daqui.** (E3, 2024, p. 4)*

A expressão “*Conseguimos fazer nossa identidade e tudo*” remete à importância atribuída ao documento de identificação como forma de inserção e reconhecimento no novo território. Esse aspecto pode ser analisado à luz da noção de *hospitalidade condicional*, proposta por Derrida, onde a aceitação do outro se caracteriza a partir de um registro documental e de uma legislação existente.

Para o autor, a hospitalidade incondicional, ideal ético que transcende o jurídico, só se realiza em tensão com as normas do Estado: “A hospitalidade justa

rompe com a hospitalidade de direito, não que ela a condene ou se lhe oponha, mas pode, ao contrário, colocá-la e mantê-la num movimento incessante de progresso” (Derrida, 2003, p. 25).

Assim, ainda que a hospitalidade institucional esteja condicionada a documentos e procedimentos normativos, ela não elimina a possibilidade/necessidade de uma hospitalidade efetivamente mais ética, aberta ao outro em sua alteridade radical. Como observa Maia (2021), conceitos como hospitalidade incondicional, justiça, perdão e dom operam como motivos transpolíticos, excedem as determinações jurídicas, mas continuam a requerer o direito, a política e a ética para se manifestarem. Dessa forma, a experiência dos imigrantes haitianos no Brasil mostra a complexa tensão e contradição entre acolhimento e controle, entre regulação formal e exercício ético, entre o que é autorizado como concessão e o acesso ao desejável. A hospitalidade, assim, permanece como um horizonte em constante construção, nesse momento bem representada pela irônica formulação da hospitalidade “à *brasileira*” que já nos é tão característica e familiar, herança da nossa imaginária “cordialidade” cultural.

Nesse contexto vale destacar, mesmo que de modo breve, a história de um conceito que, mal compreendido, levou à popularização de uma imagem contrária àquela que Sérgio Buarque de Holanda efetivamente apresentou em seu clássico conjunto de ensaios intitulado “Raízes do Brasil”, publicado originalmente em 1936. Nele, um ensaio curto que constitui o quinto capítulo do livro, Holanda (2014) esboça os princípios do que considerava ser um importante traço de comportamento e caráter dos brasileiros. Tendo tomado o termo “homem cordial” de correspondência escrita por Ribeiro Couto ao colega mexicano Alfonso Reyes em 1931, Holanda a considera ironicamente uma “expressão feliz”, mas tratou de inverter o sentido da dita expressão, dando-lhe justamente um sentido negativo. Como comenta Carreiro (2024, p. 9, grifos nossos).

Ao contrário de Gilberto Freyre, que lançava ao processo de miscigenação racial desenvolvido no Brasil um olhar condescendente, dócil e patriarcal, sugerindo que a integração entre brancos portugueses, negros e índios havia sido um processo mais pacífico do que ocorrera na realidade, Holanda compreendia a essência do “homem cordial” como a ausência de separação clara entre os domínios das esferas pública e privada. No texto de 1936, Holanda defendeu que a identidade brasileira havia nascido da família patriarcal de origem agrária, na qual os processos de impessoalidade e valorização da capacidade técnica e intelectual, fundamentais para o sistema capitalista moderno, não se haviam desenvolvido. O **cidadão brasileiro**, graças ao apego ao citado modelo familiar, teria uma

necessidade atávica de criar um tipo superficial de intimidade com o outro, para poder se relacionar com ele. Esse verniz de cordialidade, contudo, não seria um traço de caráter positivo.

Desse modo, a noção de “homem cordial” acabou por ficar associada, distorcidamente, aos olhos de boa parte dos leitores do livro do Sérgio Buarque de Holanda, a um sentido positivo, que o próprio autor tratou de criticar. Essa conotação positiva, entretanto, ressoa até os dias atuais no imaginário de boa parcela dos brasileiros: seríamos muito “acolhedores” e “hospitaleiros”. O *marketing* turístico do Brasil é um ótimo exemplo disso, quando alimenta a hipótese da existência de uma suposta *hospitalidade natural* do brasileiro (Sampaio, 2020).

Isso é bastante diferente do sentido de hospitalidade reivindicado por Derrida (2003) em suas formulações. Em outras palavras, embora sob a ótica da Lei da Hospitalidade Incondicional o acolhimento do outro deva ocorrer com abertura plena e irrestrita, há situações em que se impõe a necessidade de uma hospitalidade jurídica. Nesse contexto, torna-se igualmente necessário considerar as “leis de uma hospitalidade que têm lugar a partir de condições legais de acolhimento” (Maia, 2021, p. 76). O outro, inicialmente sem nome, na medida em que carece de registro ou documentação, é acolhido em primeiro lugar por meio das instâncias jurídicas e políticas do país de chegada, conforme os direitos e regras institucionais de hospitalidade.

É, portanto, a partir de um documento de identificação que o imigrante começa a experienciar o pertencimento ao novo território, pois agora possui um nome reconhecido e registrado no seu novo destino. A tensão entre essas duas ordens da hospitalidade, a incondicional e a legal, não configura uma oposição direta, mas uma coexistência tensa. Derrida propõe, justamente a partir da incondicionalidade da Lei da Hospitalidade, um novo cosmopolitismo — um cosmopolitismo que permanece sempre por vir (Maia, 2021). Pensar a hospitalidade incondicional, portanto, vai além da esfera burocrática ou do imaginário popular de uma hospitalidade *à brasileira*: ela constitui um direito moral. Como afirma Derrida (2003, p. 69),

Digamos sim ao que chega, antes de toda a determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país(...)

Ou seja, ser hospitaleiro de forma incondicional implicaria, assim, assumir um dever ético e moral perante a humanidade, reconhecendo a obrigação de acolher o outro sem reservas, distinções ou discriminação. Entretanto, a “simpatia” haitiana pelo “jeitinho brasileiro” de receber, presente nos discursos dos participantes da pesquisa, não parece responder a uma efetiva experiência de hospitalidade incondicional, dadas as muitas evidências e relatos do modo como tal “cordialidade” superficial, grosso modo, dissimula práticas xenófobas e racistas que recebem o imigrante para servir-se dele, normalmente como mão-de-obra barata em condições de precariedade e franca exploração.

4.2 ACOLHIMENTO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO BRASIL: ENTRE A HOSPITALIDADE À *BRASILEIRA* E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO

Embora o Brasil seja frequentemente percebido, à primeira vista, como um país hospitaleiro, a experiência vivida pelos adolescentes imigrantes mostra uma realidade discrepante, expondo limitações quanto à efetivação de uma hospitalidade incondicional.

“Os colegas falam mal do meu cabelo, e eu também acho ele horrroso, por isso eu me escondo sempre” (E1)

As narrativas das famílias e dos próprios estudantes imigrantes haitianos expressam os desafios estruturais, sociais e culturais. Como destaca Sayad (1998), a migração não é apenas um deslocamento geográfico, mas uma experiência de ruptura e reconstrução identitária, na qual o imigrante se encontra entre dois mundos: o país de origem, que já não lhe oferece condições de permanência, e o país de destino, que nem sempre o recebe inteiramente.

A fala do estudante citado anteriormente remete à análise de bell hooks (2019), ao narrar o caso de uma adolescente negra que alisa os cabelos com produtos químicos por acreditar que, assim, estará mais próxima de um ideal de beleza. Embora seus pais tenham se esforçado para transmitir uma valorização positiva da identidade negra, a jovem internalizou valores e estéticas associados à supremacia branca, que impõem uma visão de mundo que nega o próprio valor.

Outros relatos evidenciam formas explícitas de racismo. O mesmo participante (E1) compartilhou um episódio ocorrido durante uma aula de Geografia, ao ser exibido o filme *Beasts of No Nation*, cuja trama aborda a guerra em países africanos. Durante a exibição, colegas riram e comentaram: “*olha os parentes dele aí*”. O adolescente relatou: “*Eu chorei, tive que sair da sala*”.

A negritude⁴, que “não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes” (Munanga, 2012, p.14) é tratada pelos colegas brancos como característica que determina a identidade de um povo apenas pela cor da pele. Trazendo explicitamente “as formas como se posicionaram e se sujeitaram os negros e as experiências dos negros nos regimes dominantes de representação foram o resultado de um exercício crucial de poder cultural e de normalização” (Hall, 2006, p. 24). Nesse sentido, esbarramos aqui em outra discussão urgente e necessária:

Aqui está um dos dilemas da questão racial brasileira: os oprimidos brancos da sociedade não têm consciência de que a exclusão política e econômica do negro por motivos racistas só beneficia a classe dominante, o que torna difícil, senão impossível, sua solidariedade com o oprimido negro; além disso, eles mesmos são racistas pela educação e pela socialização recebidas na família e na escola. Raça e classe se tornam, então, duas variáveis da mesma realidade de exploração, na estrutura de uma sociedade de classe (Pereira, 1987, p.151-162).

Dessa forma, as narrativas dos adolescentes denunciam o racismo presente na escola, trazendo impactos de convivência e questões psicossociais significativas entre eles.

“Eu tenho amigos, mas não sei se são meus amigos mesmo... me chamam de macaco” (E4)

“Tem coisas que meus colegas falam que eu não entendo, podem estar falando mal de mim. Já vi eles falando mal de mim. (E3)

⁴ “Em primeiro lugar é importante frisar que a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes” (Munanga, 2012, p. 12).

Ainda que o contexto social ao qual os estudantes pertencem seja marcado por condições econômicas semelhantes, situações como essa evidenciam como a ausência de uma consciência crítica de classe, contribui para a produção e reprodução de mecanismos próprios de uma sociedade elitista. Na adolescência, em particular, tais efeitos nocivos das práticas racistas podem incidir ainda mais contundentemente sobre a vida dos sujeitos, na medida em que a travessia adolescente é tempo de reconstrução identitária e busca por novas identificações. Nesse sentido, o adolescente imigrante se vê exposto a um duplo desafio, na medida em que enfrenta a travessia adolescente sobreposta à travessia migratória, precisando não apenas ver-se com a reconstrução identitária típica exigida pela puberdade, mas também ver-se com a reconstrução identitária exigida pela condição social de imigrante submetido a preconceito, seja lá de que ordem for. Trata-se de enfrentar as angústias já típicas da adolescência, somadas àquelas que o preconceito impõe sob a forma de desvalorização pessoal, minando sua autoconfiança, autoimagem e autoestima.

A expressão *“tem coisas que meus colegas falam que eu não entendo”* (E3) condensa um sentido muito expressivo daquilo que constitui a vivência de desconfiança e ambiguidade em relação ao olhar do outro sobre si, processo presente e fundamental na reconstrução identitária típica da adolescência. É de grande importância refletir em que medida essa ambiguidade que se apresenta em relação ao olhar e ao gesto do outro sobre si mesmo, já típica dos adolescentes, pode se apresentar e, inclusive, se acentuar devido à dificuldade dos migrantes haitianos de compreender certos comportamentos dos brasileiros como discriminatórios e xenófobos, especialmente pelas disparidades linguísticas e culturais na interpretação dos códigos sociais e interpessoais (Gomes, 2017).

Essa mesma dificuldade de manejo dos códigos sociais entre seus pares foi identificada e discutida em pesquisa que se ocupou da condição juvenil migratória de adolescentes haitianos no Chile, destacando o potencial destrutivo de experiências de desconfiança e ambiguidade em relação aos pares com os quais precisam se identificar, reforçando nocivos processos de exclusão social.

Como se muestra en los relatos, los y las adolescentes reconocen una dificultad importante para la integración o inclusión en términos de la falta de comprensión de algunas situaciones producto del manejo idiomático o de variantes lingüísticas presentes en la interacción cotidiana, especialmente con sus pares, lo que resulta de gran relevancia en el caso de adolescentes

en proceso de construcción identitária (Vera-Álvarez; Riquelme-Sandoval, 2022, p.11).

E isso ainda se agrava, considerando a condição adolescente, quando a construção da identidade social acaba sendo atravessada por estigmatização racial associada à condição migratória.

la identidad social construida por los y las adolescentes en torno al proceso migratorio, produce tensiones en cuanto existe una distancia entre cómo la o el adolescente se visualiza y la identidad atribuida por la comunidad de destino, asociada a cargas estereotipadas según grupo nacional y estigmatizadoras respecto a aspectos raciales (Vera-Álvarez; Riquelme-Sandoval, 2022, p.11).

Essa dupla injunção, caracterizada pelo preconceito com a condição migratória, sobreposta à condição racial, foi descrita e nomeada pelo britânico Sivanandan (2016) como “xeno-racismo”, com o intuito de melhor compreender esses elementos do processo migratório, numa concepção que envolve as especificidades e dinâmicas do preconceito e discriminação de migrantes racializados. O autor entende que as definições de xenofobia e racismo separadamente podem não abarcar a complexidade e as sobreposições do fenômeno na atualidade. O termo estaria referido a um “novo racismo”, típico do contexto atual do capitalismo, não sustentado apenas por um “código de cores”, mas atribuído de modo mais amplo aos estranhos-estrangeiros e pobres de diversas origens raciais, que buscam melhores condições de vida em outros países.

Diante desse contexto complexo e multifacetado, a escola também pode se tornar um espaço de hostilidade. Um lugar que deveria ser de acolhida e hospitalidade pode se transformar em espaço de xeno-racismo e exclusão. A percepção acerca do tratamento dispensado aos alunos em interação com colegas de diferentes nacionalidades, especificamente os alunos haitianos, é frequentemente caracterizada por uma mera tolerância. Sobre a tolerância, Jacques Derrida (2004, p. 133) diz que:

A tolerância é antes de mais nada marcada por uma guerra religiosa entre cristãos, ou entre cristãos e não-cristãos. A tolerância é uma virtude cristã ou, por isso mesmo, uma virtude católica. O cristão deve tolerar o não cristão, porém, ainda mais do que isso, o católico deve deixar o protestante existir.

Por isso, a partir dessa concepção, ao tolerar alguém ou algo devemos refletir a postura que envolve a “tolerância”, compreender as nuances que estão implicadas nesse gesto. Diversas vezes, ao tolerar trazemos uma hierarquia de valores e um reconhecimento de diferença, demonstrando e reafirmando uma relação desigual entre quem tolera e quem é tolerado. Desse modo, podendo trazer posturas de superioridade juntamente com resistência em aceitar efetivamente o outro em sua alteridade radical.

Para Derrida (2004), embora a tolerância seja preferível à intolerância, é necessário problematizar o discurso subjacente ao ato de tolerar. Trata-se de um discurso historicamente enraizado na tradição religiosa e, frequentemente, mobilizado por aqueles que detêm o poder, funcionando como uma concessão marcada por condescendência. Nesse sentido, o autor propõe a hospitalidade como uma alternativa radicalmente distinta, e, de certo modo, oposta à lógica da tolerância. Nas palavras do autor,

Ou pelo menos o seu limite. Se alguém acha que estou sendo hospitaleiro porque sou tolerante, é porque eu desejo limitar minha acolhida, reter o poder e manter o controle sobre os limites do meu “lar”, minha soberania, o meu “eu posso” (meu território, minha casa, minha língua, minha cultura, minha religião etc.). (Derrida, 2004, p. 137).

Os colegas dos estudantes imigrantes haitianos, dessa forma, os tratam muitas vezes, justamente com que Derrida trata como tolerância, ação essa cheia de limites que impossibilitam a hospitalidade incondicional, “nós aceitamos o estrangeiro, o outro, o corpo estranho *até um certo ponto*, e desse modo com restrições. A tolerância é uma hospitalidade condicional, circunspecta, cautelosa” (Derrida, 2004, p. 38).

É nesse sentido que queremos recuperar aqui a aposta feita na ideia de uma *interculturalidade por-vir*, como passamos a chamá-la acolhendo a provocação feita pela banca de qualificação ao questionar se não estaríamos tomando a experiência intercultural como já dada ou suposta pelo simples fato de lidarmos com a inserção de estudantes haitianos nas escolas de Canoas/RS. A interculturalidade, de fato, assim como a democracia pensada e tematizada por Derrida, numa está garantida por condições prévias ou por seu ideal abstrato. Assim como a democracia, a experiência intercultural demanda condições sempre renovadas para sua

atualização, na concretude do ser-no-mundo, o que equivale a dizer que ela nunca estará completamente conquistada ou garantida.

Existe, na prática, uma dinâmica de pretensa superioridade por parte dos estudantes que recebem os colegas haitianos, o que limita a construção de uma efetiva experiência intercultural. E isso muitas vezes é reforçado pelas práticas dos professores e gestores, que “acolhem” os haitianos e garantem a eles uma matrícula na rede escolar, mas não operam na direção de fomentar o diálogo com a diferença que eles representam ao se inscreverem na cena escolar, renunciando com isso ao potencial de transformação do qual todos - imigrantes e nativos - poderiam se beneficiar em práticas de efetivo diálogo intercultural. Embora possam existir formas de colaboração, a relação entre eles não está fundamentada nos princípios de hospitalidade incondicional e no reconhecimento igualitário do outro, mas sim em uma convivência que ainda carrega desigualdades e barreiras implícitas, muitas vezes dissimuladas sob o signo capcioso da “tolerância ao diferente”.

A relação com o estrangeiro (e com a estrangeiridade, a diferença, a alteridade), dessa forma, se configura a partir de incertezas, pois, sendo uma figura que tem o potencial de abalar os fundamentos das estruturas estabelecidas, torna-se uma presença desconcertante que, frequentemente, precisa ser silenciada ou, ao menos, marginalizada. Essa necessidade de silenciar o outro surge, muitas vezes, do medo ou da resistência a ser abalado em suas certezas identitárias, o que pode resultar em um distanciamento ou até mesmo em um tipo de violência simbólica, marcada pela exclusão do estrangeiro.

Jacques Derrida, ao refletir sobre o conceito de hospitalidade, argumenta que essa violência pode ser enfrentada por meio da verdadeira hospitalidade, que implica em acolher o outro sem restrições ou reservas. Contudo, essa solução proposta por Derrida deve ser cuidadosa, pois a hospitalidade, enquanto gesto de acolhimento, não é isenta de complexidade. Ela envolve uma negociação entre os princípios de acolhimento irrestrito e as condições sociais, políticas e culturais que moldam esse encontro entre o anfitrião e o estrangeiro.

A hospitalidade, longe de ser uma solução simples e absoluta, exige uma reflexão profunda sobre seus limites e os desafios que surgem ao tentar equilibrar o acolhimento com as demandas de uma sociedade que, ao se ver confrontada com a alteridade, costuma reagir de modo paranóico, atacando a diferença e afastando de si qualquer sinal de parentesco com ela.

Dessa forma, nos encontramos no fogo cruzado de tensões psicossociais, no mínimo contraditórias e, às vezes, mais do que isso, propriamente paradoxais. Cruzamento de políticas migratórias e tensões globais em torno da mobilidade humana e da necessária defesa intransigente dos direitos humanos. Os imigrantes haitianos, diante disso e das demais declarações, tendem a ver o Brasil como um horizonte de liberdade, ao mesmo tempo que se sentem muitas vezes mal-compreendidos e isolados por suas dificuldades de tradução dos códigos sociais e afetivos nos quais estão imersos.

No Brasil, os obstáculos enfrentados pelos haitianos mostram barreiras institucionais e sociais que dificultam o acesso ao trabalho e à educação, perpetuando situações de vulnerabilidade escancarada. Apesar do acolhimento de alguns brasileiros e da rede de apoio informal entre os próprios imigrantes, muitos continuam sujeitos à exploração e à marginalização, como ressalta Bauman (2007) ao discutir a precarização da vida no contexto da modernidade líquida. Além disso, a experiência dos haitianos no Brasil reflete, muitas vezes, o que Mbembe (2016) denomina como necropolítica, quando determinadas populações são sistematicamente privadas de direitos e possibilidades, sendo forçadas a lutar pela sobrevivência em condições adversas. Diante desse cenário, é fundamental que políticas públicas mais efetivas sejam implementadas, garantindo não apenas a regularização documental dos imigrantes, sua digna inserção na sociedade brasileira, com acesso ao trabalho, à educação e à cidadania, mas com especial atenção aos necessários processos de mediação simbólica que permitiriam tanto aos imigrantes quanto aos nativos, se enriquecerem com a complexa e desconcertante experiência do diálogo intercultural, nunca completamente garantido nem encerrado.

Por fim, vale dizer que as narrativas e encontros permitiram entrever a magnitude das dificuldades enfrentadas na construção de uma sala de aula efetivamente inclusiva e hospitaleira, onde as expressões culturais de diferentes grupos possam ser igualmente reconhecidas e afirmadas como vetor de interferência criativa e (trans)formadora dos demais.

4.3 EDUCAÇÃO E *FRONTEIRAS* LINGUÍSTICAS-CULTURAIS: O PROCESSO ESCOLAR DOS JOVENS IMIGRANTES HAITIANOS

Ao abordar a questão da hospitalidade em relação à língua do país hospedeiro, Derrida (2003) destaca que o estrangeiro, ao se expressar de forma desajeitada na língua local, corre sempre o risco de se ver desprotegido frente ao direito do país que o acolhe ou o expulsa. O estrangeiro, por definição, está sempre à margem da língua do direito - aquela que estrutura o dever da hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, entre outros.

Ele é obrigado a pedir hospitalidade em uma língua que não lhe pertence, uma língua imposta pelo anfitrião, pelo poder, pela nação, pelo estado, pelo pai, entre outros. Esses sujeitos lhe impõem a tradução para a sua própria língua, configurando uma primeira forma de violência. Derrida (2003) questiona: devemos exigir que o estrangeiro nos compreenda, que fale nossa língua - em todos os sentidos do termo, com todas as suas possíveis extensões - antes, ou para poder ser acolhido entre nós? E mais: se ele já falasse nossa língua, com tudo o que isso implica, se compartilhamos tudo o que é compartilhado por meio de uma língua, o estrangeiro ainda seria considerado estrangeiro? E, ao falar sobre ele em termos de asilo e hospitalidade, continuaríamos a vê-lo como tal? (Derrida, 2003).

De acordo com o autor, não há uma língua materna fixa e definida; existe, na verdade, uma constante “promessa” da língua materna, algo que nunca se alcança, sendo o reflexo da experiência única de cada falante com sua língua. Nesse contexto, “nunca falamos apenas uma língua” (Derrida, 2001, p. 19); ao falar, expressamos, na mesma língua, outras línguas, falamos a partir dos valores adquiridos nessa relação singular com a(s) língua(s). Para Derrida (2001), o monolinguismo é uma ilusão, pois nenhuma língua é pura; ela é composta por outras línguas, sempre originando-se no outro e sempre retornando a ele. Por isso, é impossível apropriar-se completamente dela.

No contexto educacional, os desafios linguísticos emergem de maneira contundente. Muitos estudantes migrantes enfrentam dificuldades para acompanhar as disciplinas devido à barreira do idioma, e essa é uma questão central na discussão de praticamente todas as pesquisas sobre o tema. Aqui não foi diferente.

“seria muito legal, mas aqui a gente só fica aprendendo inglês”
(E5, 2024)

“é, e eu já rodei em inglês” (E6, 2024)

Ao aprofundar a reflexão acerca da questão do ensino da língua inglesa como obrigatória nos currículos escolares, faz sentido ficarmos perplexos diante da declaração do estudante que teve o ano estacionado devido a falta de pontuação em avaliações tradicionais da língua inglesa.

Os desafios linguísticos enfrentados pelos estudantes haitianos mostram a complexidade de um sistema educacional que, muitas vezes, não se “adapta” nem reconhece as suas necessidades específicas. É evidente que a aprendizagem da língua do país hospedeiro oferece condições favoráveis a diferentes processos de inclusão social e interação comunitária. Como apontam Silva e Fernandes (2017, p. 56),

a comunicação, em particular, a prática do idioma, tem um papel de destaque na inserção dos imigrantes, pois através do domínio do idioma local os migrantes conseguem desenvolver laços com novos atores, incorporando assim a cultura brasileira e tornando possível a ascensão profissional. Quando o idioma é aprendido, estreitam-se os laços com a sociedade, o que ajuda na definição de uma nova identidade que é incorporada ao longo dos anos em que vão assimilando a nova cultura.

É evidente a necessidade de que as políticas públicas voltadas para imigrantes no Brasil considerem a língua como um fator determinante para a inclusão social e econômica. Acesso à informação, atendimento em saúde, educação e inserção no mundo do trabalho são áreas que dependem diretamente da capacidade de comunicação em português. O apoio do governo sob a forma de políticas e programas educacionais específicos é fundamental para que a língua como “barreira” seja superada, garantindo que os todos os imigrantes que chegam ao país em busca de melhores condições de vida possam aceder a uma condição de cidadania plena.

Entretanto, vale pensar que a questão da língua não deveria ser reduzida apenas ao status de “barreira”, já que língua também é *fronteira*. Os escritos de Derrida (2003) sobre a hospitalidade e a língua do país hospedeiro nos convidam a (re)pensar as relações de poder nas interações linguísticas. Ao exigir que o migrante se adapte à língua do “anfitrião”, corre-se o risco de invisibilizar sua identidade e sua história.

Quando questionados se eles gostariam de aprender outras línguas na escola, ao invés de ter como disciplina obrigatória a língua inglesa, todos reagiram dizendo que sim. A escola, nesse contexto, perpetua a lógica de dominação social e do mercado, desempenhando um papel central na orientação e estruturação das experiências de vida da população. O inglês padrão, com pretensões universais, não é a fala do “exílio”. É a língua da conquista e do domínio; nos Estados Unidos, funciona como uma máscara que esconde a perda de muitos idiomas, abafando os sons únicos das diversas comunidades nativas que nunca mais ouviremos: a fala dos Gullah, o iídiche e tantos outros idiomas esquecidos (hooks, 2017). Nesse sentido que Luiz Rufino (2021, p. 16) caracteriza a principal tarefa da educação:

Espio o que dizem sobre a tal da educação e matuto com a tese de que nossa dificuldade de encarar a sua principal função se dá porque fomos distanciados do todo, do tecido vivo que cobre esse planeta. Seguindo os ritmos dos valores da bolsa e não mais das folhas que caem no tempo certo, apostamos em um desenvolvimento que não nos envolve, mas nos distancia da vida. É por isso que falando do e para o mundo que nos foi deixado, nos cabe não necessariamente compreendê-lo, muito menos aceitá-lo, mas sim transformá-lo. É o que afirmo: a principal tarefa da educação é a decolonização.

Dessa forma, sendo o objetivo da educação intercultural decolonizar saberes, é necessário um olhar mais atento para os currículos, os quais ainda trazem a dominação de uma cultura em detrimento da outra.

No que tange especificamente o tema da língua e o domínio dos códigos do país de destino como questão central, é preciso reconhecer que, novamente, se trata de tema complexo, contraditório e, eventualmente, paradoxal. Do ponto de vista político, em sentido radical, o domínio da língua representa uma importante conquista como ferramenta de luta e reivindicação daquilo que lhe deve ser garantido como direito. Entretanto, ao mesmo tempo, a hegemonia de uma língua ou a imposição de códigos representa uma violência simbólica que precisa ser enfrentada com a delicadeza e o cuidado que o tema requer.

Numa delicada e instigante pesquisa desenvolvida por Matos (2023), publicada sob o título *“Por uma poética da língua migrante: devir-língua pela voz”*, a autora explora o movimento da língua de migrantes senegaleses e haitianos em ateliês de conversação propostos entre 2019 e 2020, junto a um coletivo para migrantes, no sul do Brasil. A experimentação nos ateliês envolveu justamente a possibilidade de uma interação que tomasse as línguas não em sua formalidade

gramatical ou em suas pretensões universais de comunicabilidade. Tratou-se bem mais de um espaço “brincante” onde as línguas puderam jogar num entre-línguas experimental, onde a enunciação ganhou lugar de destaque, colocando “no seu devido lugar” o enunciado com suas pretensões excessivamente tradutivas e comunicacionais. Ao modo de uma cartografia dos ateliês vividos com migrantes, a pesquisa parece ter criado condições favoráveis para um outro tipo de relação com a língua, uma quase *outralíngua* inventada no encontro dos idiomas em sua potência de enunciação e materializada pela força da voz e da sonoridade corporal. Ali não apenas haitianos e senegaleses estavam diante de uma língua estranha a ser aprendida, diante de códigos a serem incorporados e usados conforme uma gramática já estabelecida, mas também brasileiros estavam diante da desconcertante experiência de não-saber, não-entender, precisar-balbuciar, experimentar formas outras de enunciação.

Nas palavras da própria autora,

Esse tipo de língua tende a atingir um espaço de transpassar a linearidade de regras finitas do português padrão e majoritário; nos ateliês, se faz uma língua que se esquia dessa imposição padrão; para tal, localiza na agramaticalidade gotículas de existência pela voz de uma língua em devir, com tal posicionamento em que possíveis do limite desta experiência abrem “uma rotação de ponto de vista sensível” (Didi-Huberman, 2022) pela voz migrante. A poética sensível desta rotação constitui-se como espaço da voz como movimento da língua migrante, que defendemos como uma poética disjuntiva sobre a língua portuguesa (padrão), extraída desta pesquisa (Matos, 2023, p. 65).

Com o delicado e sensível exemplo dessa pesquisa-experimentação não queremos, evidentemente, descartar ou diminuir a importância da função instrumental do domínio dos códigos do país de destino, ou de línguas “universais” que possam servir como parte de um dispositivo de luta para acesso a uma vida digna. O interesse é, isso sim, colocar em questão as possibilidades que têm a escola de tratar o tema da língua envolvendo migrantes em termos não apenas formalistas ou utilitários, tornando possível uma experimentação em via de mão-dupla. Um dos estudantes afirmou graciosa e provocativamente, mais do que ele próprio poderia imaginar

“Por que ninguém pensou em ensinar crioulo pros meus colegas?” (E6)

Por que ninguém pensou? Questões como essa torcem o eixo em torno do qual nossas práticas pedagógicas “inclusivas” e “bem-intencionadas” se constroem, justamente porque atualizam a potencial interculturalidade, a interculturalidade por-vir, que se dá sob a forma de acontecimento, no encontro efetivo onde a palavra e os afetos podem circular com sentidos que ultrapassem a função utilitária da linguagem e da própria escola. Somente dessa forma será possível desconstruir padrões.

A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que essa pessoa irá ocupar. E como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela reproduz, da coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios desse tipo de sociedade (Moura, 2015, p. 188).

É indiscutível, por exemplo, que os livros didáticos contemporâneos têm experimentado mudanças significativas, especialmente com o uso das tecnologias digitais como aliadas no processo pedagógico. No entanto, para além da possibilidade de conhecer a história sob novas perspectivas, especialmente a história mundial em seus diversos contextos, o mais relevante é a maneira pela qual isso contribui para a criação do pensamento crítico e inventivo, capaz de torcer as obviedades pretensiosas do já-sabido. Os estudantes migrantes denunciam, sem alarde, a ausência de saberes outros:

“Eu nunca ouvi sobre a história do Haiti aqui.” (E4)

Nesse contexto, é importante destacar que as escolas já recebem crianças e adolescentes haitianos há algum tempo. No entanto, surge a questão: por que, até hoje, não vemos manifestações que busquem aprofundar o conhecimento sobre a história do Haiti?

Nesse sentido, embora os currículos escolares tenham passado por modificações no que se refere à inclusão de culturas historicamente subalternizadas e da diversidade, ainda permanecem estruturados segundo a lógica de que é necessário seguir um percurso educacional que contemple uma série de aprendizagens centradas em conteúdos que, frequentemente, não ressoam com a realidade dos estudantes ou com suas experiências de vida, mas que permanecem

indiscutivelmente necessários ao “desenvolvimento” dos estudantes e ao “progresso” do mundo. Raúl Forneut (2021, p. 586) analisa:

Nos referimos ao progresso em seu sentido ocidental hegemônico de desenvolvimento material e processo de enriquecimento, ou seja, a uma dinâmica que paradoxalmente desvaloriza o tempo ao submetê-lo ao compasso do dinheiro e à acumulação de riquezas. E observo novamente: aqui as consequências para a educação ou políticas educacionais são evidentes, educar para progredir.

As características da velha (e atualíssima) “educação bancária” nomeada por Paulo Freire (2019, p. 81) há décadas estão presentes nessa concepção de educação onde “o conhecimento é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

A concepção e a prática “bancária”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso, isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inclusive ocultos *em* e *com* uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (Freire, 2019, p. 101-102).

Nesse sentido, a escola, enquanto um espaço privilegiado de interações e trocas culturais, ao manter posturas tradicionais e conservadoras em sua estrutura e práticas pedagógicas, se coloca em uma posição de resistência às experiências efetivamente interculturais. Como aponta Forneut (2021, p. 587):

Me parece que podemos afirmar de imediato que esse “mundo contemporâneo” hegemônico desafia, e mais, se opõe à interculturalidade, pois está informado e formado como parte integrante da hegemonia da civilização ocidental que traça hoje o contexto maior de vida da humanidade. Portanto, é a sua pertença à civilização hegemônica que o coloca em oposição à interculturalidade, já que a construção de hegemonia sempre acompanha a opressão da pluralidade, que também é opressão da educação alternativa, e a negação da comunicação e da convivência interculturais.

Dessa forma, é preciso considerar a necessidade de revisar o conteúdo curricular para tensionar paradigmas estabelecidos, com o objetivo de criar condições de possibilidade para a invenção de outros modos, de saber, de existir, de conviver. A incorporação de uma perspectiva intercultural se torna fundamental para balançar as estruturas coloniais enraizadas e promover uma transformação

significativa nas práticas educativas cotidianas e nos encontros entre humanos dotados de vida simbólica.

Para isso, é fundamental reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente na América Latina, aproveitando-a como um incentivo ao diálogo intercultural e evitando tendências que promovam a homogeneização, privilegiando a cultura dominante oriunda do influente Norte Global (Araújo, 2024).

A experiência de insegurança e marginalização nas relações cotidianas é evidenciada nas narrativas dos estudantes:

*“Ah tem umas gurias que **ficam rindo de mim**, acho que é por causa do **jeito que eu falo**. Eu tenho certeza.” (E6, grifos nossos)*

*“Ah, às vezes **eu falo uma palavra e aí tá errada**, tem gente que **fica rindo de mim**. A professora **não sabe muito o que fazer**, eu acho.” (E5)*

Essas falas evocam a importância de repensar o currículo escolar, de modo a garantir a hospitalidade e promover a equidade no acesso ao conhecimento, respeitando as identidades culturais e linguísticas dos estudantes.

A ideia de não conhecer o outro e ter uma compreensão rasa a respeito das diferenças, como a língua, por exemplo, leva a tomar o estrangeiro⁵ como um sujeito frágil, aquele que não fala como os demais, esse alguém que fala uma língua “engraçada” (Derrida, 2003, p. 7). A linguagem para Jacques Derrida faz parte do sujeito que se desloca, e que a leva consigo. A língua só é a partir de mim, ela é também isso de onde parto, me pára e me separa. É o que se separa de mim partindo de mim” (Derrida, 2003, p.117).

É nesse sentido que tratamos de nomear essa linha de sentido como aquela que se ocupa das fronteiras linguísticas-culturais, e não de suas “barreiras” como originalmente havíamos proposto. É evidente que as dificuldades com o domínio da língua podem representar barreiras importantes para o processo de imigração, mas disso se ocupa a maioria dos estudos que tratam do tema, como pudemos encontrar na revisão de estudos já desenvolvidos. O acesso e domínio da língua do país de destino é uma importante ferramenta para o processo migratório e todas as lutas

⁵ “O que é um estrangeiro? O que seria uma estrangeira? Não é apenas aquele ou aquela no estrangeiro, no exterior da sociedade, da família, da cidade. Não é o outro, o outro inteiro relegado a um fora absoluto e selvagem, bárbaro, pré-cultural ou pré-jurídico, fora e aquém da família, da comunidade, da cidade, da nação ou do Estado” (Derrida, 2003, p. 65).

nele implicadas; um direito a ser garantido. Entretanto, transformar as barreiras em fronteiras é condição mais que fundamental para que todos, migrantes e nativos, possam partilhar um lugar comum, co-habitar um espaço onde o não-saber e o estranhamento sejam condições favoráveis para uma interculturalidade por-vir. Uma fronteira pode ser vivida como zona-franca, aquilo que limita, separa, divide, mas também conecta, liga, permite travessia, ultrapassagem e compartilhamento do que há em comum.

Além disso, a ausência de referências culturais haitianas no currículo escolar foi mencionada pelo estudante que lamentou: *"Nunca falam do Haiti na aula, só falam de outros países. É como se a gente nem existisse."* (E4). Dessa forma, para evidenciar as experiências diversas, é necessário fomentar a circulação da palavra que recompõe histórias, que narra, que evoca memórias, que questiona, que experimenta o não-sabido, tendo como paradigma o Outro e a possibilidade de falar sobre saberes, mundos e vivências estranhas ao já-sabido, como prática intercultural que se efetiva num exercício ético, político e estético libertador (Fornet-Betancourt, 2001).

Isso reforça a urgência de uma reinvenção curricular que abarque a diversidade cultural presente na escola e proporcione experiências criadoras de novos sentidos, com caráter inclusivo do diverso (o diferente), mas para além disso com caráter inclusivo da própria diferença, ou seja, das forças que fazem o já-sabido cair em fragilidade de sentido, em estranhamento, permitindo aberturas à sua transfiguração através de uma experiência intercultural mobilizadora do pensamento e dos modos de existir, como traz Fornet-Betancourt (2000, p. 38):

[...] A autoconsciência com que as diversas culturas da humanidade, tanto na África como na Ásia e na América Latina, participam hoje dos fóruns internacionais e reclamam e praticam seu direito de oferecer suas contribuições peculiares para o aproximação de uma humanidade realmente universal e ecumênica, nos obriga a empreender a tarefa de uma nova transformação da filosofia. Ou seja, essa nova situação histórico-cultural nos impõe reconhecer que a época das filosofias monoculturais está definitivamente encerrada e que deveríamos, por conseguinte, fomentar uma nova figura a partir do intercâmbio solidário entre as culturas e suas tradições de pensamento filosófico.

Portanto, é com intuito de transformar barreiras em fronteiras através de ações decoloniais, que uma pedagogia pensada a partir da interculturalidade pode ser o caminho de reconstrução social, epistêmica e política do viver-junto. Dessa

forma, destacam-se a importância da integração social, o respeito às diferenças, a convivência em meio à diversidade, o trabalho colaborativo, a compreensão da interdependência entre os indivíduos, o aprendizado de ser e conviver, bem como as contribuições das práticas interculturais para a formação integral dos estudantes (Munsberg, 2015).

A interculturalidade, nesse contexto, precisa ser vista não apenas como uma questão de convivência entre diferentes culturas, mas como um princípio que orienta a prática educativa aberta ao estranhamento e à diferença que se inscreve pelo contato com a alteridade e sua experimentação. Uma educação intercultural, assim, não diz respeito apenas ao favorecimento de condições instrumentais que permitiriam superação de “barreiras” para acesso e inclusão. Mais do que isso, é do campo das lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas que trata um projeto de tornar habitáveis as fronteiras interculturais, onde seria possível experimentar modos outros de existir e conviver.

Nos termos de Catherine Walsh (2013, p. 29)

(...) la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. [...], la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

4.4 TRADIÇÃO, CULTURA E IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS DIALÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS OUTROS

Quando abordamos questões culturais, é relevante destacar como a religião, por exemplo, é estigmatizada pelos adolescentes, como exemplificado na fala “*fazem até magia pra te fazer mal*” (E4). Essa visão distorcida revela um preconceito que, muitas vezes, é internalizado, especialmente por adolescentes que ainda não possuem uma compreensão profunda da importância cultural de seu país de origem.

A respeito da “magia vodo”, de acordo com o teólogo Henri Claude Télusma, os escravos da grande colônia francesa de Santo Domingo acrescentaram às práticas católicas as *religiões tradicionais*⁶ das atuais Benin e Nigéria, surgindo então

⁶ De acordo com Dulcídio M. Albuquerque Cossa, com influências das teorias antropológicas clássicas do século XIX, as religiões tradicionais africanas foram denominadas pejorativamente de

o vodo haitiano. O vodu, vodo ou voodoo⁷ (que significa espírito na África Ocidental), citada pelos estudantes, é a religião praticada no Haiti e tem uma longa história de resistência mediante a colonização dos países europeus e da implementação da religião católica e evangélica.

A Igreja católica em suas contradições históricas, minou diferentes culturas, tentou impor sua visão religiosa, impondo seu Deus e suas crenças. É nesse sentido que diversas religiões que advém da matriz africana são hostilizadas por seus próprios descendentes. Isso fica claro quando o estudante trata o vodo como “*essas coisas aí*” (E5). A repulsa com que a religião vodo é tratada traz à tona a herança colonial europeia perante o Haiti e sua população. E o quanto ainda hoje isso reflete na construção da identidade dos adolescentes.

Isso possivelmente acontece porque sabemos que, sistematicamente, a história da África e dos negros foi apagada em favor da hegemonia cultural e narrativa da população branca e europeia. Essa realidade por muito tempo também foi ocultada dos livros. Felizmente hoje, os movimentos sociais e educacionais já percorrem um outro caminho, tratando de reconhecer e assumir sua dívida com a diversidade de perspectivas apagadas da história “oficial”. É nesses termos que a partir de uma leitura original e inventiva da tese VII sobre o conceito de história, de Walter Benjamin (1940/1996), Michael Löwy (2011) debate a possibilidade e a necessidade de uma concepção dialética da cultura. Inspirando-se em exemplos concretos da história latino-americana, o autor demonstra a atualidade da necessidade – proclamada por Benjamin – de “escovar a história a contrapelo”, concebendo-a do ponto de vista dos vencidos, em oposição à história oficial do “progresso”, cuja identificação com as classes dominantes oculta o excedente utópico inscrito nas lutas dos oprimidos do passado e do presente.

“animistas”, “feiticismo” (feitiçaria), superstição, magia, e demais classificações preconceituosas (Martinez, 2009; Altuna, 2014). E tais teorias antropológicas serviram em parte para legitimar a colonização europeia no continente africano sob o argumento de cristianizar e civilizar os africanos. Por consequência disso, a luta para erradicação das religiões tradicionais africanas, crenças e práticas, foi desenfreada. E como resultado, os africanos tiveram suas cabanas, terreiros e objetos ritualísticos queimados. O que denuncia um estado de intolerância religiosa relacionada a preconceito, assente, sobretudo, na discriminação racial, remetendo assim ao racismo religioso.

⁷ De acordo com Joseph Anderson (2010), os praticantes do Vodou acreditam na existência dos seres espirituais, que vivem em algum lugar no universo, estando completamente ligados e em comunhão com os seres humanos. Portanto, eles acreditam haver dois mundos: o celeste no qual vivem os seres espirituais, isto é, as divindades, e o terrestre em que estão os humanos, de carne e osso. Reconhecemos ser essa visão dicotômica, uma influência de dualidade que não existia no universo dos cultos na África, essa visão aparece nos cultos no Novo Mundo, a partir da influência grega do catolicismo nesses cultos afro-latino-americanos.

Trata-se também de reinventar nossa relação com o tempo, permitindo aberturas para a circulação da palavra dos próprios atores sociais, nesse caso os adolescentes e seus familiares, numa retomada de seu potencial narrativo, aquele com o qual nos contamos e, com isso, nos constituímos como sujeitos de nossa própria história. No contrafluxo da morte do narrador, Benjamin (1996) evoca a figura do sujeito que interrompe a temporalidade automática, marca da modernidade, para reencontrar-se com o tempo perdido de sua própria memória e história singulares.

Nas sociedades do progresso – que são as sociedades capitalistas modernas –, a história é uma forma de narrativa em que os sofrimentos do presente são justificáveis com vistas à conquista de uma condição social melhor no futuro. A perspectiva de Benjamin nos aponta a necessidade de uma concepção de história que suspenda a ideia de nexos causais entre as temporalidades hegemônicas (passado/presente/futuro). Trata-se da defesa de uma renovada atitude histórica, em que os apelos dos vencidos no passado permitam uma interrupção do tempo do relógio, do tempo vulgar e do tempo das historiografias dominantes, as historiografias dos vencedores (Ferreira, 2011, p.126).

A luta e a resistência da cultura africana, são encontradas hoje no Brasil, pois como país que recebeu africanos escravizados que chegaram à força de diversos cantos da África para a América na opressão do período colonial, resistiu e até hoje mantém suas tradições religiosas, originando o que conhecemos como religiões de matrizes africanas ou ainda religiões afro-brasileiras. A umbanda e o candomblé são exemplos de representação cultural e histórica muito fortes, inclusive na comunidade que hoje recebe muitos haitianos.

Ainda assim, sem conhecer a raiz histórica do Haiti, muitos haitianos hoje na comunidade seguem a religião evangélica e não têm conhecimento sobre o Vodo, apenas reproduzindo o preconceito historicamente perpetuado. Em relação a essa desconexão com a tradição cultural e histórica, Muganga (2012, p. 5) explica que:

Sem negar a comunidade do passado histórico de todos os negros da diáspora, acredito que a consciência que se tem desse passado é relativamente diferente (...) Parece-me que a consciência histórica é mais forte nas comunidades de base religiosa, por exemplo, nos terreiros de candomblé, graças justamente aos mitos de origem ou de fundação conservados pela oralidade e atualizados através de ritos e outras práticas religiosas. A questão da busca ou da crise da identidade não se colocaria nesse contexto. Nas bases populares negras sem vínculos com as comunidades religiosas de matriz africana, a consciência histórica e, conseqüentemente, a identidade se diluíram nas questões de sobrevivência que toma o passo sobre o resto e pode desembocar num outro tipo de identidade: a da consciência do oprimido economicamente e discriminado racialmente.

Por isso, a história silenciada e apagada continua perpetuando a carência de conhecimento, o que resulta em processos impregnados por atitudes racistas e em visões distorcidas sobre formas de convivência que respeitam as diversas identidades.

O relato “*ele me chamou de macaco, ele ali ó*” (E6) evidencia que casos de racismo são normalizados até mesmo entre os adolescentes, “*lá no haiti é normal chamar assim*” (E5). Podemos relacionar esse tipo de atitude com as relações de identidade e opressão que Franks Fanon traz como condições psíquicas enfrentadas pelos negros na constituição como sujeito, sendo motivado pelas circunstâncias históricas e sociais as quais são expostos. Nesse sentido, Fanon traz que diante disso, indivíduo acional⁸ deixa de existir.

O racismo, nesse sentido, surge de um estudante negro para outro, demonstrando o quanto é problemática a relação que o adolescente tem si mesmo. Fanon (2020, p. 126) especifica:

Quando os negros se acercam do mundo branco, ocorre uma certa ação sensibilizadora. Se a estrutura psíquica se mostra frágil, assistimos a um colapso do ego. O negro deixa de se comportar como indivíduo *acional*. O alvo de sua ação será um Outro (na forma do branco) pois só um Outro é capaz de estimá-lo. Isso no plano ético: autoestima.

A autoestima que foi historicamente oprimida e muitas vezes escondida, causa rompimento com a cultura ancestral, social e histórica. Se tratando da população haitiana, embora haja essa ruptura significativa, ainda é possível observar situações nas quais, apesar da perda de algumas características culturais enriquecedoras do Haiti, estudantes e os familiares trazem consigo sentimentos positivos.

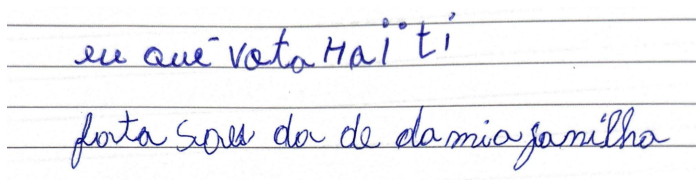
As falas também trazem a mistura do sentimento de apego com o país de origem, a saudade de familiares e amigos, e o contraponto de talvez querer muito voltar mas não existir essa possibilidade devido a atual realidade de seu país.

“Eu gosto do Haiti, eu amo meu país, eu quero morrer no Haiti.”
(E2, grifos nossos)

⁸ Para Frantz Fanon o sujeito acional é aquele que não é indiferente às circunstâncias e condições externas, como situações de inferioridade e racismo e sim são estimulados por elas, sendo capazes de reagir diante desses casos. O sujeito acional, portanto, se porta como alguém que está envolvido de forma ativa em seu processo formativo, respondendo e lutando por sua identidade.

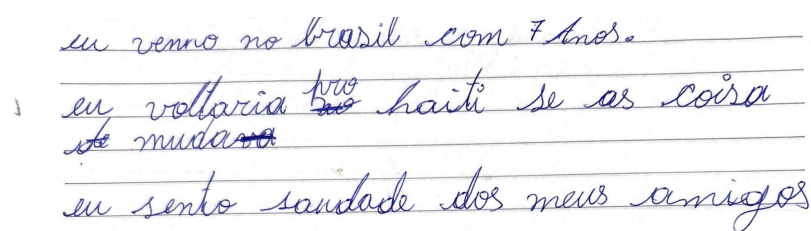
“Eu tenho família lá no Haiti, minha mãe está lá, eu tenho vontade de visitar mas não tem como. Vontade eu tenho mas não tem jeito. O Haiti é muito lindo, mas é muito complicado.” (R1, 2025, p.1, grifos nossos)

As escritas também ilustram os sentimentos dos estudantes:



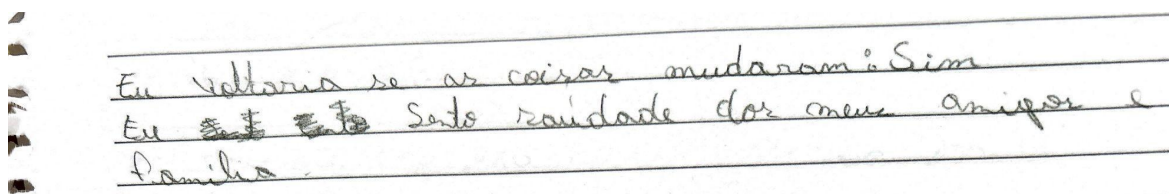
eu que vato Hai ti
falta sou da de da mia família

(E1, acima)



eu venho no brasil com 7 anos.
eu voltaria pra haiti se as coisa de mudava
eu sinto saudade dos meus amigos

(E3, acima)



Eu voltaria se as coisas mudassem: Sim
Eu sinto saudade dos meus amigos e família

(E5, acima)

As manifestações dos estudantes e o crioulo transmitido pelos responsáveis demonstram que, ao se criarem oportunidades e espaços para intercâmbio e diálogo, torna-se viável criar alternativas de disseminar culturas e aprendizagens interculturais.

“Quero falar mais do Haiti, posso ficar tendo aula contigo depois?” (E2, grifos nossos)

“Eu gostei muito, de ter vindo pra cá e ter falado algumas coisas que nunca tinha falado na escola antes, contei umas coisas aí que nem tinha coragem.” (E4, grifos nossos)

*“Era pra ter isso sempre né, **isso de a gente se juntar.**”* (E6, grifos nossos)

Dessa maneira, os estudantes destacaram a relevância de ambientes que possibilitem a expressão, mobilizada e fomentada pela escuta sensível e o compartilhamento de experiências. No que se refere a experiência, Larrosa (2014, p. 160) traz que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Quando o estudante 5 menciona que apreciou participar dos encontros porque conseguia *“fugir”* da sala de aula, evidencia-se o desejo de vivenciar novas experiências dentro do contexto escolar. Da mesma forma, evidenciou-se a relevância de ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, reconhecendo a importância dessa abordagem para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Ao promover o conhecimento acerca das diversas culturas presentes na escola, cria-se um ambiente propício para a perpetuação do respeito mútuo e a valorização das diferenças, o que contribui diretamente para a formação de uma comunidade educacional mais democrática e acolhedora.

(...) o objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos. (...) Não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertarmo-nos, nós, do Estado e do tipo de individualização que vai ligado a ele. É preciso promover novas formas de subjetividade (Foucault apud Larrosa, 2002, p.84).

Dessa forma, a educação intercultural desempenha um papel fundamental na desconstrução de estigmas e na promoção de práticas que favoreçam a inclusão social de todos os indivíduos, independentemente de suas origens culturais ou sociais.

Por isso, em vez de pensarmos na identidade como um facto, que encontra representação a posteriori em práticas culturais novas, talvez devamos pensar na identidade como uma "produção"; algo que nunca está completo, que é sempre processual e sempre constituído no quadro, e não fora, da representação (Hall, 2006, p.21).

Nesse sentido, os estudantes reforçaram a importância de serem ouvidos e valorizados em suas trajetórias educacionais. A estudante expressou: *"Eu adorei, quero **falar mais do Haiti**, posso ficar tendo aula contigo depois"?* (E2, grifos nossos) Essa fala revela a necessidade de ampliar espaços de debate e ensino sobre as culturas migrantes. Esses depoimentos indicam o impacto positivo da pesquisa e a necessidade de continuidade dessas ações dentro do ambiente escolar, criando espaços de circulação da palavra e de produção de sentidos outros para a experiência migratória haitiana juvenil no contexto brasileiro.

É nesse sentido que *tradição* e *cultura* só compõem um par digno de respeito num projeto educacional e humanizador se puderem ser tomadas não sob a perspectiva de uma história das totalidades universais e dos vencedores, mas, isso sim, como história das parcialidades, das singularidades, das lutas ínfimas e das precariedades típicas do ser-no-mundo e do viver-junto. Essas últimas são capazes de remontar totalidades inteligíveis e horizontes de compreensão partilhados, mas apenas se recolocadas em seu fundamento dialético, aquele que se materializa nas práticas dialógicas do encontro humano com seu corpo, sua palavra e sua capacidade de agir.

Segue sendo necessário, talvez hoje ainda mais do que antes - como propunha Walter Benjamin - "escovar a história a contrapelo":

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. **Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo** (Benjamin, 1996, p. 225).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERCULTURALIDADE POR-VIR

Podemos perceber que os grupos de discussão permitiram evidenciar questões recorrentes no ambiente escolar e na sala de aula, destacando, de maneira implícita, a carência de um trabalho intercultural eficaz nas instituições de ensino. Além disso, foi observado que a ausência de um debate consistente sobre a temática da imigração infantojuvenil representa uma lacuna significativa na formação docente, o que resulta em práticas educacionais excludentes e restringe o potencial de desenvolvimento de uma educação crítica e decolonial.

O racismo, a xenofobia e os usos da linguagem emergiram como os principais desafios a serem enfrentados pelos estudantes, configurando-se, portanto, como questões centrais que precisam ser abordadas pela instituição escolar. A estigmatização dos estudantes haitianos traz à tona questões relativas à percepção do “outro” como alguém inferior, perpetuando práticas discriminatórias e segregadoras no ambiente educacional.

Independentemente do desafio, todos evidenciam a urgência de um debate profundo e de atitudes interculturais concretas, como o estudo de diferentes culturas, movimentos docentes de aprendizagem que tragam a imigração contemporânea como parte de trabalhos em feiras culturais, debates em sala de aula, informações atuais, notícias, a história contada a partir de perspectivas outras.

Neste sentido, as reflexões sobre a interculturalidade poderão trazer contribuições significativas para analisarmos como construímos nossos problemas e nossos discursos dentro da Educação no que diz respeito à diferença, à inclusão, às fronteiras entre as ciências, entre tantas outras temáticas que a interculturalidade nos indica a pensar. A interculturalidade intenta, desta forma, promover uma reflexão profunda sobre a pluralidade dos saberes produzidos pela humanidade e de que maneira estes saberes penetram a realidade da universidade e nos permitem repensar a forma como produzimos conhecimento e como isto tem implicações prático-políticas (Menezes, 2011, p. 327).

Promover, dessa forma, a reconfiguração dos caminhos pedagógicos, direcionando-os para uma visão decolonizadora que ressignifique a abordagem de tratamento dos sujeitos como meras “máquinas de repetição”. Manter uma visão desatenta a esses aspectos contribui para a perpetuação de uma educação mecanicista, que propaga a exclusão, o racismo e a xenofobia de forma recorrente, como apresentado em diferentes falas dos estudantes.

Portanto, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de incorporar o tema da imigração de adolescentes nos debates educacionais, promovendo políticas públicas inclusivas e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e à diferença como vetor de (trans)formação. As narrativas analisadas ressaltam a necessidade de uma formação docente que contemple a interculturalidade e enfrente desafios como racismo e xenofobia, assegurando uma educação em direitos humanos e de qualidade para todos.

Os relatos revelam episódios de racismo e exclusão social, como o uso de apelidos pejorativos e a ridicularização de suas características físicas e culturais entre os adolescentes. Fanon (2020) discute como o racismo internalizado impacta a autoestima e a identidade dos sujeitos negros. O ambiente escolar, em vez de promover um espaço de hospitalidade (Derrida, 2004), muitas vezes opera sob uma lógica de tolerância hierárquica, que reforça desigualdades.

O preconceito estrutural também se manifesta na invisibilização das culturas e histórias dos estudantes imigrantes, perpetuando narrativas eurocêntricas totalizantes nos conteúdos curriculares. Desde a sua origem, as políticas educativas envolvem simultaneamente o controle dos corpos e a regulação das linguagens (Larrosa, 2014). Por isso, a falta de valorização da diversidade cultural na escola e o apagamento das forças da diferença e do estranhamento típico do confronto com a alteridade, contribuem para a perpetuação da exclusão e do preconceito.

Torna-se necessário ampliar o diálogo sobre o lugar da escola na construção de um espaço que vá além da inserção de estudantes migrantes, mas que também favoreça sua efetiva inscrição simbólica no espaço escolar, com suas marcas e narrativas. Isso implica a elaboração de estratégias pedagógicas e políticas institucionais que garantam não apenas o acesso à educação, mas também a permanência estudantil em práticas educativas efetivamente dialógicas e democráticas.

Apesar das dificuldades apontadas nos discursos, os estudantes expressam satisfação ao terem um espaço de escuta e diálogo. A interação nos grupos de discussão possibilitou que compartilhassem memórias positivas do Haiti, revelando que sua percepção inicial, centrada na violência e na pobreza, foi resignificada. Para Derrida (2010), a hospitalidade autêntica não pode ser condicionada; deve ser uma abertura genuína e radical ao outro.

Por isso, a criação de ambientes que valorizem a diversidade cultural, a escuta das diferenças - em si mesmo e nos outros - é condição fundamental para transformar a escola em um espaço de verdadeira hospitalidade, indo além do que se denomina como tolerância. O reconhecimento das culturas imigrantes no currículo escolar e a promoção de práticas interculturais são estratégias para fortalecer o pertencimento dos estudantes haitianos e combater processos de marginalização.

Nesse sentido, pensar em um processo de desconstrução da escola como espaço reprodutor de heranças coloniais, essas que ainda são frequentemente reforçadas. Cabe repensar a escola como espaço de hospitalidade, fomentando a desconstrução crítica de questões culturais, étnicas e raciais. Com intuito de romper barreiras mundiais de dominação através de ações decoloniais é que uma pedagogia pensada a partir da interculturalidade pode ser um caminho fértil de reconstrução social, epistêmica e política.

Tal abordagem na escola envolveria toda a comunidade escolar, o que afetaria diretamente o engajamento e participação dos familiares em práticas cooperativas e comunitárias. Somente assim será possível construir uma escola efetivamente democrática e plural, capaz de dar lugar à *alteridade* como principal vetor de (trans)formação social.

Ao modo da democracia por-*vir* defendida por Derrida, a *experiência intercultural* é, também e sempre, um potencial, uma virtualidade, aquilo que só se atualiza na força viva do encontro humano, em suas condições sempre instáveis, precárias e mutantes. Trata-se, antes de tudo, de uma *experiência*, e como experiência é da ordem de um *acontecimento*, que não obedece às prescrições ou ideais sustentados por nós. Como experiência, a interculturalidade é sempre um potencial a ser atualizado, uma potência a ser ativada pelas condições ambientais e intersubjetivas criadas, inclusive pelas práticas educativas em contexto escolar.

O horizonte por-*vir* não é da ordem de um futuro ideal, onde a realidade se conformaria aos nossos propósitos ou intenções, mas da ordem de um *vir-a-ser*, de um acontecimento, que se apresenta ora mais, ora menos, de modo intermitente e nunca completamente garantido, a depender das condições concretas, visíveis, sensíveis, mas também daquelas - não menos concretas - que existem no espaço potencial do ainda não sabido e não realizado, daquilo que segue sendo possível por nossa condição humana, afetiva, simbólica e desejante. Justamente nessa

condição nunca completamente garantida ou alcançada reside sua força. Uma *interculturalidade por-vir* ganha força justamente com sua precariedade ontológica, ao mesmo tempo que potencializa o desejo de novos começos e inesgotáveis experimentações com a alteridade.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto.** BRASIL, 2015. Por Adrian Edwards, Genebra. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/> Acesso em: 5 de maio de 2023.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única.** 9º Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALBUQUERQUE, José Lindomar. Fronteiras Múltiplas e Paradoxais. **Textos e debates**, Boa vista, n.22, p.71-87, jul./ dezembro de 2012.

ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008. p. 39-48.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo.** São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ÁVILA, Otávio Cezarini, **O Haiti em Curitiba: um olhar interpretativo das práticas comunicativas dos haitianos no novo território.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

BARBALHO, Fabiana Pereira. **A missão das nações unidas para a estabilização do Haiti (MINUSTAH) na política externa do Governo Lula:** atuação do contingente região centro oeste. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

BARROS, Marcelo. **Haiti em Crise:** A Urgência de uma Ação Internacional Coordenada. Defesa em foco - 2023. Disponível em: <https://rebrapazblog.files.wordpress.com/2023/07/rebrapaz-nota-situacao-no-haiti-20-jul-2023.pdf>. Acesso em 26/07/2023.

BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez., 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências** humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e

história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BETANCOURT, Raúl Fonet. Interculturalidad, migración y educación contemporáneo. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.23 n.3 p. 581-591 jul./set.2021.

BETANCOURT, Raúl Fonet. **Transformación intercultural de la filosofía latino-americana**: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización. Desclée de Brouwer, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BORRADORI, Giovana. **Filosofia em tempos de terror**: diálogos com Jurgen Habermas e Jacques Derrida. Tradução Roberto Muggiati. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BORGES, Lucienne Martins; POCREAU, Jean-Bernard. A identidade como fator de imunidade psicológica: contribuições da clínica intercultural perante as situações de violência extrema. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 11, n. 3, p. 224-236, 2009.

BORGES, Lucienne Martins. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **Revista Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XXI, n. 40, p. 151-162, jan./jun. 2013.

BOSCO, Estevão. Experiência da mundialização como experiência hermenêutica: Habermas, Gadamer e cosmopolitismo. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 8, n. 19, p. 229-253, 2020.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 04/07/2024.

BRASIL. **Legislação migratória compilada** / Alcebíades Gomes Pereira Júnior, Diego Ferreira Theodoro (organizadores) – Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Conselho Nacional de Imigração, 2021. 818p.

BRASIL, Ministério da Justiça. **PORTARIA INTERMINISTERIAL MJSP/MRE Nº 38, DE 10 DE ABRIL DE 2023**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/2023/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_38_DE_10_DE_ABRIL_DE_2023.pdf. Acesso em: 08/11/2023.

BRASIL, Ministério da Justiça. **PORTARIA INTERMINISTERIAL MJSP/MRE Nº 37, DE 30 DE MARÇO DE 2023**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/2023/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_37_DE_30_DE_MAR%C3%87O_DE_2023.pdf. Acesso em: 08/11/2023.

BRASÍLIA, **Governo vai facilitar visto humanitário para familiares de haitianos que já estejam no Brasil**. Por g1 Brasília — Brasília. 11/04/2023 17h47. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/04/11/governo-vai-facilitar-visto-humanitario-para-familiares-de-haitianos-que-ja-estejam-no-brasil.ghtml>. Acesso em 14/08/2023.

CAIXETA, Marina Bolfarine, ROSA, Renata de Melo, MACIEL, Tadeu. **Domesticação ou estabelização?** O Haiti e a nova missão para a estabilização. Le Monde Diplomatique Brasil. Disponível em:

<https://diplomatique.org.br/haiti-nova-missao-estabilizacao-missao-multinacional/>.

Acesso em: 11/12/2023.

CAMPOS, Gabriela Ribeiro, MESQUIDA, Peri e KIRA, Luci Frare. O lugar do conceito de mundo da vida de Edmund Husserl na pedagogia libertadora de Paulo Freire. **Educ. Pesqui.** 48, 2022.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(a): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

CARREIRO, Rodrigo. Cordialidade à brasileira: o animal cordial como metáfora do Brasil contemporâneo. **Galáxia**, São Paulo, n. 49, p. 1-22, 2024.

CAVALCANTI, Fernando. Sucesso ou fracasso? Uma avaliação dos resultados da MINUSTAH. **e-cadernos CES** [Online], n.06, 2009.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; LEMOS SILVA, Sarah Fernanda. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. OBMigra, 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CHANDELIN, Jean Baptiste. **Transição para vida adulta e imigração internacional: o caso dos jovens haitianos no estado de São Paulo**. 2015.

Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal.

CIVIDINI, Fátima Regina. **Migrantes haitianos no Brasil (2010-2017): tensões e fronteiras**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Foz do Iguaçu, 2018.

COGO, Denise. O Haiti é Aqui: mídia, imigração haitiana e racismo no Brasil. **Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 139, p. 427-448, 2018.

CONTE, Elaine; SIDI, Pilar de Moraes. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

COSSA, Dulcídio M. Albuquerque. Religiões tradicionais africanas e a flexibilidade do sagrado africano em Bastide: das trajetórias ao encantamento. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 28, p. 90-108, mar./maio 2019.

COSTA, Júlia Dayane Ribeiro da et al. A arena discursiva do “Haiti é aqui”: uma análise dialógica de discursos do jornal Folha de S. Paulo sobre imigrantes haitianos no Brasil. **Revista do GELNE**, v. 27, n. 1, p. e36386-e36386, 2025.

CURCI, Natalia Benatti. **Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação - Florianópolis, 2020.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014.

CYKMAN, Paula Larissa. **Quando migrar é resistir: as experiências de haitianas e haitianos na cidade de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2017.

DEBIAGGI, Sylvia Dantas; PAIVA, Geraldo José. **Psicologia, e/imigração e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Filosofia em tempo de terror**. Diálogos com Habermas e Derrida. BORRADORI, Giovanna (Org.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, editor. 2003.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. (org.). **Espectros de Derrida**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2008.

EBERHARDT, Leonardo Dresch; MIRANDA, Ary Carvalho de. Saúde, trabalho e imigração: revisão da literatura científica latino-americana. **Saúde em debate**, v. 41, p. 299-312, 2017.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu ed., 2020.

FELDMANN, Guilherme, MARINI, Joyce. **Visto de Reunião Familiar no Brasil: entenda o Processo**. Assessoria e Consultoria Jurídica em Direito Migratório. Disponível em: <https://feldmann.adv.br/visto-de-reuniao-familiar-no-brasil-entenda-o-processo/#:~:text=Isso%20%C3%A9%2C%20sem%20d%C3%BAvida%2C%20uma.at%C3%A9%20o%20segundo%20grau%3B%20irm%C3%A3o>. Acesso em: 08/11/2023.

FERREIRA DA SILVA, Gilberto (org.). **Da descolonização à decolonialidade: fazeres/pensares em educação**. Curitiba: CRV, 2022. 332 p. p. 19-49.

FERREIRA, Marcelo Santana. Walter Benjamin e a questão das narratividades. **Mnemosine**, v. 7, n. 2, p. 121-133, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 49° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17° ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GALINA, Vivian Fadlo et al. A saúde mental dos refugiados: um olhar sobre estudos qualitativos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 61, p. 297-308, 2017.

GEVEHR, Daniel Luciano; DE BORTOLI, Gabriel Osmar Wibert. Contribuições para os estudos culturais no campo das migrações contemporâneas: uma revisão da

literatura recente. **Revista Aedos**, v. 12, n. 27, p. 6-28, 2021.

GIMÉNEZ, Romero. **Interculturalidade e mediação**. ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Lisboa: 2010.

GOMES, Marcela. Os impactos subjetivos dos fluxos migratórios: os haitianos em Florianópolis. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, e162484, 2017.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; LEÓN-SÁNCHEZ, Mario. Pesquisa biográfica no campo das migrações e da interculturalidade. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 68-86, 2022.

HABERMAS, Jürgen. **A teoria da ação comunicativa: A razão e a racionalização da sociedade**. Vol.1 Boston, Beacon Press, 1984.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Infâncias em Trânsito: Crianças Migrantes e Refugiadas nas escolas de Canoas/RS**. Projeto de Pesquisa, 2024.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

HANDERSON, Joseph. **Candomblé no Brasil: identidades culturais e sistemas religiosos como concepções de mundo Afro-Latino-Americano**. Pelotas, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020. 288p.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo, Cia. das Letras, 2006.

HORTAS, Maria João. **Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa**. Lisboa: Observatório de Migrações, Alto Comissariado para imigração, 2013.

IHU, Instituto Humanitas Unisinos. **O vodu no Haiti, entre culto popular e vetor de terror**. Julho/2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/611278-o-vodu-no-haiti-entre-culto-popular-e-vetor-de-terror>

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & sociedade**, v. 19, p. 15-22, 2007.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEIFERT, Maria Gabriela Mantaut. **Migração de retorno**: psicoterapia breve de jovens brasileiros, um diálogo entre psicologia intercultural e construcionismo social. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LIMA, Sarah Somensi de; DA SILVA, Leda Maria Messias. Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade. **Revista brasileira de políticas públicas**, v. 7, n. 2, p. 385, 2017.

LOBO, Thamy. **Nós ‘escritores leitores’: tecendo narrativas cotidianas e imaginárias com jovens acerca de movimentos migratórios**. 2021. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas sociais**, n. 25-26, p. 20-28, 2011.

LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga. **Educação e migração**: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. 2021. 139f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

MAIA, Victor. **No rastro de desconstrução**: Uma introdução a Jacques Derrida. 1.ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

MALINOWSKI, Bronisław. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. Coord. da tradução e apresentação: Eunice R. Durham. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de um roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduep, 2003. p. 11–25.

MARTINS, Américo. **Entenda por que o Brasil se recusou a liderar a operação da ONU no Haiti**. CNN, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/entenda-por-que-o-brasil-se-recusou-a-liderar-a-operacao-da-onu-no-haiti/>. Acesso em: 26/11/2023.

MARTINS BORGES, Lucienne; POCREAU, Jean-Bernard. Serviço de atendimento

psicológico especializado aos imigrantes e refugiados: interface entre o social, a saúde e a clínica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, p. 577-585, 2012.

MATOS, Sônia. Por uma poética da língua migrante: devir-língua pela voz Para uma poética de la lengua migrante: devenir-lenguaje por voz. **Revista Fermentario**, v. 17, n. 2, p. 58-84, 2023.

MBEMBE, Joseph-Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Artes e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, 2016.

MEC (Ministério da Educação). **Curso autoinstrucional Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados**. 13 set. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 485-504, 2011.

MENEZES, Magali Mendes de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. **Educação**, v. 34, n. 03, p. 324-329, 2011.

MENEZES, Magali Mendes de; DORNELES, Leonardo Castro. Ética Intercultural: do conhecer ao re-conhecer o Outro. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, p. 366-373, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006.

MORÁS, Aline. **Estudo analisa a chegada de migrantes no Vale do Taquari**. Jornal Cidades - Notícia da edição impressa de 26 de Julho de 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos – 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. –

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

OCHOA, C. **Una aproximación biográfica a las migraciones**. La experiencia de vida de un mediador intercultural. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Definição de "migrante"**. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª Edição, Pontes Editores: Campinas, 2015.

OLIVEIRA, Giovana Carvalho. **Da hospitalidade nos itinerários de imigrantes forçados e refugiados**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS - 2018.

PARISSENTI, Cassiana; DE CAMPOS, Jucelina Ferreira; BORGES, Flávia Girardo Botelho. Português para estrangeiros e interculturalidade: olhares para si e para o outro como processo de ressignificação cultural. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 25, n. 2, p. 223-241, 2021.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Branços e negros no Brasil: questão de raça, questão de classe**. In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.). O saber militante – ensaio sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Paz e Terra/Unesp, 1987, p.151-162.

PONCHECK, Dione do Rocio. **A imigração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa**: limites, desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado) Universidade Tuiuti do Paraná; Curitiba, Paraná, 2018.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; DÍAZ, José María Hernández. Interculturalidade e imigração: impactos e desafios à educação. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 576-580, 2021.

RATTO, Cleber Gibbon. Educação e cultura contemporânea–pesquisa das novas sociabilidades urbanas. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 25-38, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RISSON, Ana Paula; MORE, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. Do Haiti à ‘terra nova’: contexto de vida e processo migratório de famílias haitianas. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 31, n. 69, dez. 2023, p. 249- 266.

ROSSETTO, Daniele. **A presença haitiana no Brasil: o município de Mandaguari, PR como um estudo de caso**. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: **Educação e descolonização**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAMPAIO, Alexandre. **Dia da Hospitalidade**: a forma como o Brasil é visto pelos estrangeiros. In: Portal Brasileiro do Turismo, 20/02/2020. Disponível em: <https://www.mercadoeventos.com.br/blogs/dia-da-hospitalidade-a-forma-como-o-brasil-e-visto-pelos-estrangeiros/>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SCHNORR, Gisele Moura. **A filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e a reaprendizagem do pensar**. Giselle Moura Schnorr; orientação Antônio Joaquim Severino. São Paulo, 2015.

SILVA, Fidelainy Sousa. A fronteira como locus de enunciação da identidade mestiza: Gloria Anzaldúa e a multiplicidade do ser. **Cadernos Neolatinos**, v. 1, n. 1, p. 179-189, 2016.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da. Educação Multicultural: actualidade e pertinência. **SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociais, Humanas e Engenharias**, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-10.

SIMIONI, Rafael; VEDOVATO, Luís Renato. **A imigração fronteiriça no Brasil, desafios da nova lei da imigração, vetos e regulamentos**. In: BAENINGER, R.; CANALES, A. (Coord.). Migrações fronteiriças. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018.

SIRIMARCO, Mariana. Lo narrativo antropológico: apuntes sobre el rol de lo empírico en la construcción textual. **Runa**, v. 40, n. 1, p. 37-52, 2019.

SIVANANDAN, Ambalavaner. **Race, terror and civil society**. *Race and Class*, v. 47, n. 3, p. 1-8, 2016.

SOARES, Victor Dias Maia. Hospitalidade e democracia por vir a partir de Jacques Derrida. **Ensaios filosóficos**, v. 1, 2010.

TORRADO, Santiago; Arroyo, Lorena; Jimenéz, Carla. **O êxodo silencioso dos haitianos na América Latina**. *El País - São Paulo* - 10 de Agosto de 2021.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO, Brasil. **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**. v.12, n.12 (2017). Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos. v.1, n.1 (2006) Anual

UNESCO, Brasil. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016. 73p.

UNESCO, Brasil. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. 180p.

UNESCO, Brasil. **Educação para todos: o imperativo da qualidade; relatório de monitoramento global**. Brasília: UNESCO Brasília São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO, França. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris, 20 de outubro de 2005.

VALLER, Wladimir Filho. **O Brasil e a crise haitiana: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática**. Brasília: FUNAG, 2007.

VASCO, Sérgio. **Migração**: nova lei assegura direitos e combate a discriminação. Jornal do Senado - Brasília, terça-feira, 27 de junho de 2017.

VERA-ÁLVAREZ, Nicolás; RIQUELME-SANDOVAL, Sandra. Tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 20, n. 1, p. 328-348, 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine, **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala, 2007. 300 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 241-260, 2006.

ZAMBAM, Rodrigo Eder. A hermenêutica filosófica na ATD. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 661-676, 2020.

ANEXO

ROTEIRO PARA O GRUPO E ENTREVISTA

Para dar início às discussões, enquanto grupo e, visando o protagonismo dos estudantes, serão formuladas perguntas básicas relacionadas à imigração. As mesmas questões, adaptadas à vida do familiar adolescente, serão feitas aos responsáveis no momento das entrevistas.

1. **Motivação da Migração:** Quais foram os principais motivos que o levaram a migrar do Haiti para o Brasil?
2. **Experiência de Chegada:** Como foi sua experiência ao chegar ao Brasil? Houve desafios que você enfrentou? Quais?
3. **Educação:** Como você avalia a escola brasileira em comparação às escolas do Haiti? O que encontrou de diferenças e semelhanças?
4. **Desafios na Educação:** Quais dificuldades você encontrou na sua trajetória escolar no Brasil? Dê exemplos.
5. **Rede de Apoio:** Você contou com alguma rede de apoio ou comunidades de haitianos no Brasil? Como isso ajudou na sua adaptação?
6. **Perspectivas Futuras:** Quais são seus planos para o futuro?
7. **Percepção dos Brasileiros:** Como você percebe a recepção dos brasileiros em relação aos imigrantes haitianos? Que situações desafiadoras você vivenciou?

APÊNDICE A

T C L E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em Pesquisa

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL DE ADOLESCENTES HAITIANOS EM CANOAS/RS: A palavra dos atores sociais e os impactos nos processos de inclusão/exclusão social na escola pública.

Pesquisador Responsável: Milena Ribeiro Lopes

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Co-orientador: Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski

Instituição Responsável: Universidade Lasalle – UNILASALLE

INTRODUÇÃO

Responsável pelo participante da pesquisa, a pesquisa que quero convidar os alunos(as) para participar é uma conversa sobre a vinda de vocês para o Brasil. Essa pesquisa é referente ao curso de mestrado o qual eu sou aluna, na Universidade LaSalle Canoas. O assunto principal será a escola, o que gostam e o que não gostam também. O que gostam e o que gostariam de aprender. E assim vamos ter 8 encontros, onde poderam conversar, escrever e até fazer algumas atividades de escolha própria. Isso iremos combinar ao longo dos encontros. A participação é voluntária e este documento tem como objetivo esclarecer tudo que irá envolver a pesquisa, assim você poderá decidir de forma livre o desejo de permitir que seu(sua) filha(o) faça parte. Você não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à participação. Tem o direito de obter atualizações a respeito dos resultados parciais do estudo.

OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa é compreender, a partir das falas dos participantes da pesquisa, os adolescentes haitianos, tomados como atores sociais, a experiência intercultural vivida no âmbito de escolas públicas de Canoas e seu impacto sobre os processos sociais de inclusão/exclusão no contexto educacional.

PROCEDIMENTOS

Se você autorizar participar dessa pesquisa, ele(ela) irá participar de 8 encontros, onde será feito o que chamamos de grupos de discussão que irão trazer a oportunidade de falarmos a respeito da vinda de vocês para o Brasil e como está sendo a experiência de viver aqui e principalmente as experiências na escola. Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e anônima. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo (a) pesquisador (a) principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 466/12). As entrevistas ocorrerão em grupo (adolescentes). Estima-se 40 min a 01 hora cada encontro. A data e horário serão comunicados pela pesquisadora. Não haverá despesas, pois os encontros serão na própria escola no contraturno, os alunos ficam na escola e fazem lá sua

alimentação. Qualquer pergunta poderá ser feita sobre o processo da pesquisa antes ou no decorrer dos encontros.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

O sujeito da pesquisa terá total liberdade em participar ou não da pesquisa, e ainda deixo claro que se por algum motivo quiser sair da pesquisa poderá tranquilamente conversar com a pesquisadora. Ficando livre para escolher entre continuar ou não.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Há dois riscos previsíveis, o primeiro diz respeito a talvez alguma fala em português não ser compreendida pelos sujeitos da pesquisa assim como alguma fala em Criolo ou francês não ser compreendida pela pesquisadora, para isso faremos uso de recursos tecnológicos, tendo em vista que essa já uma prática comum entre professores e alunos. Através dessa pesquisa eles poderão expor seus pensamentos em relação à escola, trazendo ideias, o que irá beneficiá-los na aprendizagem. Assim como ao ouvi-los poderei trazer sugestões para a escola com coisas que sejam do gosto deles. Os resultados serão usados para melhorar a qualidade de ensino de alunos que chegam de outros países. Não há riscos à integridade física dos participantes.

CONFIDENCIALIDADE

Não haverá gravação ou registro fotográfico, somente a escrita, as quais não precisam ser identificadas. Sua identificação será sempre mantida em sigilo durante todas as fases desta pesquisa. Assim como, tudo que for dito ou escrito terá total sigilo. Todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e serão armazenadas de forma segura, garantindo a confidencialidade. Somente o pesquisador e o orientador da pesquisa terão conhecimento dos dados. Os resultados da pesquisa estarão expostos em dissertação de mestrado, de acesso público nos repositórios da UNILASALLE, ao final do curso.

DIREITOS DO PARTICIPANTE

Durante a participação na pesquisa eles têm o direito de não falar se não se sentirem confortáveis, nada será forçado ou exigido. Assim como terão a liberdade para sair e desistir da participação quando achar necessário.

CONTATOS

Para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e resultados da pesquisa, quando finalizada, entre em contato com o pesquisador responsável:

Pesquisador: Milena Ribeiro Lopes
E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br
Telefone: (51)980612234

Orientador: Cleber Gibbon Ratto

E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br
 Telefone: (51) 99233-3368

CONSENTIMENTO

Ao assinar abaixo, declaro que li e compreendi as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estou ciente de que a participação é voluntária, e concordo em permitir que meu(minha) filho(a) participe da pesquisa. O presente termo é assinado em 02 (duas) vias de igual teor, sendo uma disponibilizada no ato da assinatura ao participante da pesquisa.

Nome do Responsável: _____
 Assinatura do Responsável: _____
 Nome do adolescente: _____
 Data: / /2024

Nome do Pesquisador: Milena Ribeiro Lopes

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____
 Data: / /2024

TCLE

Formulaire de Consentement Libre et Éclairé pour la participation à la recherche

Titre de la recherche: EXPÉRIENCE INTERCULTURELLE DES ADOLESCENTS HAÏTIENS À CANOAS/RS: La parole des acteurs sociaux et les impacts sur les processus d'inclusion/exclusion sociale dans l'école publique.

Chercheur responsable: Milena Ribeiro Lopes

Directeur: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Co-directeur: Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski

Institution responsable: Université LaSalle

INTRODUCTION

En tant que responsable du participant à la recherche, je souhaite inviter les élèves à participer à une conversation sur leur arrivée au Brésil. Cette recherche est liée à mon programme de master à l'Université LaSalle Canoas. Le sujet principal sera l'école, ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. Nous aurons 8 rencontres où ils pourront discuter, écrire et même réaliser des activités de leur choix. Cela sera organisé au fil des rencontres. La participation est volontaire et ce document vise à clarifier tout ce qui concerne la recherche, afin que vous puissiez décider librement si vous souhaitez que votre enfant participe. Il n'y aura aucun frais et aucune compensation financière liée à la participation. Vous avez le droit d'obtenir des mises à jour concernant les résultats partiels de l'étude.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de la recherche est de comprendre, à partir des discours des participants, les adolescents haïtiens considérés comme des acteurs sociaux, l'expérience interculturelle vécue dans les écoles publiques de Canoas et son impact sur les processus sociaux d'inclusion/exclusion dans le contexte éducatif.

PROCÉDURES

Si vous autorisez votre enfant à participer à cette recherche, il ou elle prendra part à 8 rencontres, durant lesquelles nous réaliserons ce que nous appelons des groupes de discussion, offrant l'opportunité de parler de leur arrivée au Brésil et de leur expérience de vie ici, en particulier en ce qui concerne l'école. Toutes les informations collectées seront traitées de manière confidentielle et anonyme. Les données obtenues ne seront utilisées que pour cette étude et seront conservées par le chercheur principal pendant 5 ans, puis complètement détruites (comme le stipule la Résolution 466/12). Les entretiens se dérouleront en groupe (adolescents). Chaque rencontre durera environ 40 minutes à 1 heure. La date et l'heure seront communiquées par la chercheuse. Il n'y aura pas de frais, car les rencontres se tiendront dans l'école après les cours, les élèves restant sur place pour leur repas. Toute question peut être posée concernant le processus de recherche avant ou au cours des rencontres.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Le participant à la recherche a toute liberté de participer ou non, et je précise que s'il souhaite se retirer pour une raison quelconque, il peut en discuter tranquillement avec la chercheuse, étant libre de choisir de continuer ou non.

RISQUES ET BÉNÉFICES

Il y a deux risques prévisibles. Le premier concerne la compréhension éventuelle de certaines expressions en portugais par les participants, ainsi que certaines en créole ou en français par la chercheuse. Pour cela, nous utiliserons des ressources technologiques, étant donné que cela est déjà une pratique courante entre enseignants et élèves. Grâce à cette recherche, ils pourront exprimer leurs pensées sur l'école, apportant des idées qui les aideront dans leur apprentissage. De plus, en les écoutant, je pourrai formuler des suggestions pour l'école basées sur leurs goûts. Les résultats seront utilisés pour améliorer la qualité de l'enseignement pour les élèves venant d'autres pays. Il n'y a pas de risques pour l'intégrité physique des participants.

CONFIDENTIALITÉ

Il n'y aura ni enregistrements audio ni photographies, seulement des notes écrites qui ne nécessitent pas d'identification. Votre identité sera toujours gardée confidentielle durant toutes les phases de cette recherche. Tout ce qui sera dit ou écrit sera traité avec la plus stricte confidentialité. Toutes les informations collectées seront utilisées uniquement à des fins académiques et seront conservées de manière sécurisée, garantissant la confidentialité. Seuls le chercheur et le directeur de recherche auront accès aux données. Les résultats de la recherche seront présentés

dans une dissertation de master, accessible au public dans les dépôts de l'Université LaSalle à la fin du cursus.

DROITS DU PARTICIPANT

Durant sa participation à la recherche, le participant a le droit de ne pas s'exprimer s'il ne se sent pas à l'aise ; rien ne sera forcé ni exigé. Il aura également la liberté de se retirer à tout moment. En acceptant de participer, vous conservez le droit de refuser de répondre à toute question qui vous mettrait mal à l'aise. De plus, vous aurez accès aux résultats de la recherche si vous le souhaitez, par le biais des contacts avec la chercheuse mentionnée ci-dessous.

Pour toute question concernant les enjeux éthiques, vous pouvez contacter le Comité d'Éthique et de Recherche de l'Université LaSalle à l'adresse e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou par téléphone: (51) 3476.8213 aux horaires suivants: lundi de 9h à 12h, mardi de 16h à 20h, mercredi de 15h30 à 18h30, jeudi de 9h à 12h et vendredi de 13h30 à 18h30. Lieu de l'accueil: 2ème étage du bâtiment 1, Salle 2015-1, situé au 2288 Av. Victor Barreto, Centre - Canoas RS, 92010-000.

CONTACTS:

Pour toute question concernant la recherche et les résultats de celle-ci à l'issue de l'étude, contactez le chercheur responsable:

Chercheur: Milena Ribeiro Lopes
E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br
Téléphone: (51) 980612234

Directeur: Cleber Gibbon Ratto
E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br
Téléphone: (51) 99233-3368

CONSENTEMENT

En signant ci-dessous, je déclare avoir lu et compris les informations contenues dans ce Formulaire de Consentement Libre et Éclairé. Je suis conscient(e) que la participation est volontaire et j'accepte de permettre à mon enfant de participer à la recherche. Ce formulaire est signé en deux exemplaires de même contenu, dont un est remis au participant lors de la signature.

Nom du Responsable: _____

Signature du Responsable: _____

Nom de l'adolescent: _____

Date: / /2024

Nom du Chercheur: Milena Ribeiro Lopes

Signature du Chercheur Responsable: _____

Date: / /2024

APÊNDICE B

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL DE ADOLESCENTES HAITIANOS EM CANOAS/RS: A palavra dos atores sociais e os impactos nos processos de inclusão/exclusão social na escola pública.

Pesquisador Responsável: Milena Ribeiro Lopes

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Coorientador: Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski

Instituição Responsável: Universidade Lasalle – UNILASALLE

INTRODUÇÃO

Participante da pesquisa, a pesquisa que quero convidar vocês para participar é uma conversa sobre a vinda de vocês para o Brasil. Essa pesquisa é referente ao curso de mestrado o qual eu sou aluna, na Universidade LaSalle Canoas. O assunto principal será a escola, o que gostam e o que não gostam também. O que gostam e o que gostariam de aprender. E assim vamos ter 8 encontros, onde vocês terão a oportunidade de conversar sobre diferentes assuntos, escrever e até fazer algumas atividades de escolha própria. Isso iremos combinar ao longo dos encontros. A participação é voluntária e este documento tem como objetivo esclarecer tudo que irá envolver a pesquisa, assim você poderá decidir de forma livre o desejo de participar. Você não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação. Tem o direito de obter atualizações a respeito dos resultados parciais do estudo.

OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa é compreender, a partir das falas de vocês, adolescentes haitianos, tomados como atores sociais, a experiência intercultural vivida no âmbito de escolas públicas de Canoas e seu impacto sobre os processos sociais de inclusão/exclusão no contexto educacional.

PROCEDIMENTOS

Se você participar dessa pesquisa, irá participar de 4 encontros, onde será feito o que chamamos de grupos de discussão que irão trazer a oportunidade de falarmos a respeito da vinda de vocês para o Brasil e como está sendo a experiência de viver aqui e principalmente as experiências na escola. Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e anônima. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo (a) pesquisador (a) principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 466/12). As entrevistas ocorrerão em grupo (adolescentes). Estima-se 40 min a 01 hora cada encontro. A data e horário serão comunicados pela pesquisadora. Não haverá despesas, pois os encontros serão na própria escola no contraturno, os alunos ficam na escola e fazem lá sua alimentação. Qualquer pergunta poderá ser feita sobre o processo da pesquisa antes ou no

decorrer dos encontros.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

O sujeito da pesquisa terá total liberdade em participar ou não da pesquisa, e ainda deixo claro que se por algum motivo quiser sair da pesquisa poderá tranquilamente conversar com a pesquisadora. Ficando livre para escolher entre continuar ou não.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Há dois riscos previsíveis, o primeiro diz respeito a talvez alguma fala em português não ser compreendida pelos sujeitos da pesquisa assim como alguma fala em Criolo ou francês não ser compreendida pela pesquisadora, para isso faremos uso de recursos tecnológicos, tendo em vista que essa já uma prática comum entre professores e alunos. Através dessa pesquisa eles poderão expor seus pensamentos em relação à escola, trazendo ideias, o que irá beneficiá-los na aprendizagem. Assim como ao ouvi-los poderei trazer sugestões para a escola com coisas que sejam do gosto deles. Os resultados serão usados para melhorar a qualidade de ensino de alunos que chegam de outros países. Não há riscos à integridade física dos participantes.

CONFIDENCIALIDADE

Não haverá gravação ou registro fotográfico, somente a escrita, as quais não precisam ser identificadas. Sua identificação será sempre mantida em sigilo durante todas as fases desta pesquisa. Assim como, tudo que for dito ou escrito terá total sigilo. Todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e serão armazenadas de forma segura, garantindo a confidencialidade. Somente o pesquisador e o orientador da pesquisa terão conhecimento dos dados. Os resultados da pesquisa estarão expostos em dissertação de mestrado, de acesso público nos repositórios da Unilasalle, ao final do curso.

DIREITOS DO PARTICIPANTE

Durante a participação na pesquisa você tem o direito de não falar se não se sentir confortável, nada será forçado ou exigido. Assim como terá a liberdade para sair e desistir da participação quando achar necessário. Ao concordar em participar, você mantém o direito de recusar a responder a qualquer pergunta que lhe deixe desconfortável. Além disso, você terá acesso aos resultados da pesquisa, caso deseje através dos contatos com a pesquisadora registrada no próximo item. Se houver dúvidas quanto a questões éticas, o senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Lasalle pelo e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou pelo telefone: (51) 51 3476.8213 entre os horários: segunda das 09h às 12h, terças das 16h às 20h, quartas das 15h30min às 18h30min, quintas das 09h às 12h e sextas das 13h30min às 18h30min. Local do atendimento 2º andar do prédio 1, Sala 2015-1, localizado na Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas RS, 92010-000.

CONTATOS:

Para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e resultados da pesquisa, quando finalizada, entre em contato com o pesquisador responsável:

Pesquisador: Milena Ribeiro Lopes
E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br
Telefone: (51)980612234

Orientador: Cleber Gibbon Ratto
E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br
Telefone: (51) 99233-3368

ASSENTIMENTO

Ao assinar abaixo, declaro que li e compreendi as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estou ciente de que a participação é voluntária, e concordo em permitir que meu(minha) filho(a) participe da pesquisa. O presente termo é assinado em 02 (duas) vias de igual teor, sendo uma disponibilizada no ato da assinatura ao participante da pesquisa.

Nome do adolescente: _____

Assinatura do Adolescente: _____

Data: / /2024

Nome do Pesquisador: Milena Ribeiro Lopes

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Data: / /2024

TALE

Formulaire de Consentement Libre et Éclairé

Titre de la recherche: EXPÉRIENCE INTERCULTURELLE DES ADOLESCENTS HAÏTIENS À CANOAS/RS: La parole des acteurs sociaux et les impacts sur les processus d'inclusion/exclusion sociale dans l'école publique.

Chercheur responsable: Milena Ribeiro Lopes

Directeur: Cleber Gibbon Ratto

Co-directeur: Adilson Cristiano Habowski

Institution responsable: Université LaSalle – UNILASALLE

INTRODUCTION

Vous êtes invités à participer à une recherche qui consiste en une conversation sur votre arrivée au Brésil. Cette recherche fait partie de mon programme de master à l'Université LaSalle Canoas. Le sujet principal sera l'école, ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas, ainsi que ce que vous aimeriez apprendre. Nous aurons donc 8 rencontres où vous aurez l'opportunité de discuter de différents sujets, d'écrire et même de réaliser des activités de votre choix. Cela

sera organisé au fur et à mesure des rencontres. La participation est volontaire et ce document a pour but de clarifier tout ce qui concerne la recherche, afin que vous puissiez décider librement de participer. Il n'y aura aucun frais et aucune compensation financière liée à votre participation. Vous avez le droit d'obtenir des mises à jour concernant les résultats partiels de l'étude.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de la recherche est de comprendre, à partir de vos paroles, vous, adolescents haïtiens, considérés comme des acteurs sociaux, l'expérience interculturelle vécue dans les écoles publiques de Canoas et son impact sur les processus d'inclusion/exclusion dans le contexte éducatif.

PROCÉDURES

Si vous participez à cette recherche, vous assisterez à 4 rencontres, où nous réaliserons des groupes de discussion qui vous offriront l'opportunité de parler de votre arrivée au Brésil et de votre expérience de vie ici, en particulier en ce qui concerne l'école. Toutes les informations collectées seront traitées de manière confidentielle et anonyme. Les données obtenues ne seront utilisées que pour cette étude, et elles seront conservées par le chercheur principal pendant 5 (cinq) ans, puis complètement détruites (conformément à la Résolution 466/12). Les entretiens se dérouleront en groupe (adolescents). Chaque rencontre durera environ 40 minutes à 1 heure. La date et l'heure seront communiquées par la chercheuse. Il n'y aura pas de frais, car les rencontres se tiendront dans l'école après les cours, les élèves restant sur place pour leur repas. Toute question peut être posée concernant le processus de recherche avant ou au cours des rencontres.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Le participant à la recherche a toute liberté de participer ou non, et je précise que s'il souhaite se retirer pour une raison quelconque, il peut en discuter tranquillement avec la chercheuse, étant libre de choisir de continuer ou non.

RISQUES ET BÉNÉFICES

Il y a deux risques prévisibles. Le premier concerne le fait que certaines expressions en portugais pourraient ne pas être comprises par les participants, tout comme certaines en créole ou en français pourraient ne pas être comprises par la chercheuse. Pour cela, nous utiliserons des ressources technologiques, étant donné que cela est déjà une pratique courante entre enseignants et élèves. Grâce à cette recherche, ils pourront exprimer leurs pensées sur l'école, apportant des idées qui les aideront dans leur apprentissage. En les écoutant, je pourrai également formuler des suggestions pour l'école basées sur leurs préférences. Les résultats seront utilisés pour améliorer la qualité de l'enseignement pour les élèves venant d'autres pays. Il n'y a pas de risques pour l'intégrité physique des participants.

CONFIDENTIALITÉ

Il n'y aura ni enregistrements audio ni photographies, seulement des notes

écrites qui ne nécessitent pas d'identification. Votre identité sera toujours gardée confidentielle durant toutes les phases de cette recherche. Tout ce qui sera dit ou écrit sera traité avec la plus stricte confidentialité. Toutes les informations collectées seront utilisées uniquement à des fins académiques et seront conservées de manière sécurisée, garantissant la confidentialité. Seuls le chercheur et le directeur de recherche auront accès aux données. Les résultats de la recherche seront présentés dans une dissertation de master, accessible au public dans les dépôts de l'Université LaSalle à la fin du cursus.

DROITS DU PARTICIPANT

Durant sa participation à la recherche, le participant a le droit de ne pas s'exprimer s'il ne se sent pas à l'aise ; rien ne sera forcé ni exigé. Il aura également la liberté de se retirer à tout moment. En acceptant de participer, vous conservez le droit de refuser de répondre à toute question qui vous mettrait mal à l'aise. De plus, vous aurez accès aux résultats de la recherche si vous le souhaitez, par le biais des contacts avec la chercheuse mentionnée ci-dessous.

Pour toute question concernant les enjeux éthiques, vous pouvez contacter le Comité d'Éthique et de Recherche de l'Université LaSalle à l'adresse e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou par téléphone: (51) 3476.8213 aux horaires suivants: lundi de 9h à 12h, mardi de 16h à 20h, mercredi de 15h30 à 18h30, jeudi de 9h à 12h et vendredi de 13h30 à 18h30. Lieu de l'accueil: 2ème étage du bâtiment 1, Salle 2015-1, situé au 2288 Av. Victor Barreto, Centre - Canoas RS, 92010-000.

CONTACTS

Pour toute question concernant la recherche et les résultats de celle-ci à l'issue de l'étude, contactez le chercheur responsable:

Chercheur: Milena Ribeiro Lopes
E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br
Téléphone: (51) 980612234
Directeur: Cleber Gibbon Ratto
E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br
Téléphone: (51) 99233-3368

CONSENTEMENT

En signant ci-dessous, je déclare avoir lu et compris les informations contenues dans ce Formulaire de Consentement Libre et Éclairé. Je suis conscient(e) que la participation est volontaire et j'accepte de permettre à mon enfant de participer à la recherche. Ce formulaire est signé en deux exemplaires de même contenu, dont un est remis au participant lors de la signature.

Nom de l'adolescent: _____

Signature de l'Adolescent: _____

Date: / /2024

Nom du Chercheur: Milena Ribeiro Lopes

Signature du Chercheur Responsable: _____

Date: / /2024