



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LARISSA MATTOS DINIZ

**MIGRANTES HAITIANOS NO BRASIL, CHILE E
ARGENTINA:
RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E AUSÊNCIAS NA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO**

Londrina
2022

LARISSA MATTOS DINIZ

**MIGRANTES HAITIANOS NO BRASIL, CHILE E
ARGENTINA:
RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E AUSÊNCIAS NA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina/PR, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Profa. Líria Maria Bettiol Lanza

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D585m Diniz, Larissa Mattos.

Migrantes haitianos no Brasil, Chile e Argentina : racismo, discriminações e ausências na política de educação / Larissa Mattos Diniz. - Londrina, 2022.
178 f.

Orientador: Liria Maria Bettiol Lanza.

Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Migrantes haitianos - Tese. 2. Racismo - Tese. 3. Educação - Tese. 4. Brasil, Chile e Argentina - Tese. I. Lanza, Liria Maria Bettiol. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

LARISSA MATTOS DINIZ

**MIGRANTES HAITIANOS NO BRASIL, CHILE E
ARGENTINA:
RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E AUSÊNCIAS NA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina/PR, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social e Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Líria Maria Bettiol
Lanza
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Patrícia Villen Meirelles Alves
Universidade Estadual de Montes Claros – MG

Profa. Dra. Claudia Neves da Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Ms. Jeferson Anibal Gonzalez
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo – IFSP

Profa. Dra. Nilda Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 12 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi um esforço colaborativo, e eu gostaria de agradecer às pessoas que foram fundamentais à conclusão dela. No tempo que dediquei a este trabalho, minha Iyalorisa Rita Bernardes ofereceu estímulos, incentivos e tranquilidade, e suas contribuições aparecem em cada página desse trabalho. Também agradeço por ter contribuído para viabilizar minha ida ao trabalho de campo, minha companheira Marcia Tokita que conviveu com minhas incertezas, dificuldades e manteve-se firme, procurando fortalecer nossa família apesar das minhas crises e ausências, pelas muitas noites acordadas, pelas inúmeras contribuições intelectuais e técnicas que doou a esse trabalho.

Também agradeço, *in memoriam*, a uma pessoa que não pôde estar comigo enquanto escrevia esse trabalho, Iyá Mukumby, vítima da intolerância religiosa e do racismo. Sua trajetória e nossos inúmeros momentos de conversa, debate acalorado sobre a militância, o papel dos negros na universidade... Muitas vezes pensei nela nesse caminho, lamento, imensamente, o fato de ela não estar mais neste plano, e espero que essas páginas possam contemplar em síntese todos os seus ensinamentos.

Meus agradecimentos especiais à minha orientadora Líria Bettiol, por todo carinho e apoio que transcenderam esse trabalho. Sua paciência e compreensão, nossas longas conversas influenciaram, profundamente, meu pensamento. Além disso, suas contribuições, muitas vezes, extrapolaram as acadêmicas, a tenho como uma grande amiga e parceira. Ao Grupo SerSaúde de pesquisa, por meio do qual tive a oportunidade de compartilhar saberes, aprender e tornaram o processo do doutorado, a inserção no Serviço Social tão positivo para mim. Ao Fábio Lanza que, por tantos anos, acompanhou, se envolveu e contribuiu na minha trajetória acadêmica, abriu espaços para o debate das relações raciais na universidade, esteve comigo nos momentos mais aflitos e incertos enquanto mulher negra, candomblecista e pobre que tive até aqui.

Também agradeço aos meus pais, Virgínia, uma educadora, apaixonada pela educação e Carlão, um inquieto defensor da democracia, dos direitos e movimentos sociais pelos inúmeros debates que fizemos nesses últimos anos. Suas trajetórias de luta me inspiram e me fazem ser capaz de persistir mesmo diante dos

obstáculos.

Agradeço a muitas pessoas migrantes haitianas que me permitiram entrar em suas casas, que me acolheram e compartilharam suas histórias que aparecem também em cada página deste trabalho. Também gostaria de agradecer à Gisela, que me acolheu em sua casa, em ocasião do trabalho de campo na Argentina, além de ter me conectado com alguns dos informantes que aparecem aqui.

Por fim, pelo apoio institucional, este trabalho foi realizado com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o apoio financeiro permite que estudantes negros possam se dedicar a produção de conhecimento, sobretudo, abre espaço para que se trate de temas relativos ao cotidiano de nossas vidas.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

(Freire, Paulo 1972)

RESUMO

DINIZ, Larissa Mattos. **Migrantes haitianos no Brasil, Chile e Argentina: racismo, discriminação e ausências na política de educação.** 2022. 178 f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Na formação cultural, política e social latino-americana, traços brancos, europeus, ocidentais e colonizadores sempre foram posicionados como elementos em ascendência, o aspecto declarado: os traços negros, indígenas, escravizados e colonizados, sempre, foram não ditos, subterrâneos e subversivos, governados por uma lógica diferente, posicionados em termos de subordinação e marginalização. Estabelecemos as similaridades e diferenças colocadas em contextos nacionais diferentes (Brasil, Chile e Argentina), considerando-se a atuação do racismo em relação ao acesso de migrantes haitianos às políticas sociais, sobretudo à política de educação. Esta tese teve por objetivo, nesse sentido, investigar as formas utilizadas para a reprodução dos marcadores de raça e nação nos termos de garantir as hierarquias das classes sociais na educação. Analisamos as legislações produzidas que se referem à política de educação no Brasil, Chile e Argentina, bem como se a política de educação favorece (ou não) a reprodução das hierarquias dos marcadores de raça. Também procuramos identificar se a educação está construindo instrumentos para a garantia de direitos de pessoas migrantes ao ensino e aprendizagem nos países onde residem, e analisar, de que forma, a imigração e a educação têm interagido para influenciar a mobilidade social e econômica nos países selecionados. Por intermédio de uma pesquisa qualitativa, foram entrevistados haitianos que imigraram para o Brasil, Chile e Argentina e que estiveram ou estão inseridos no sistema educacional formal do país. Foram realizadas um total de 21 entrevistas: destas, 9 haitianos residentes no Chile, 8 residentes na Argentina e 4 residentes no Brasil. Assim, foi possível observar, a respeito das políticas de educação, que o migrante é um sujeito ausente, suas trajetórias na educação são marcadas por negligências e discriminações; a persistência do racismo e a visão do imigrante como tolerado apenas em razão do trabalho inviabiliza nesses países a possibilidade de mobilidade social e econômica do migrante haitiano. A reprodução das hierarquias dos marcadores de raça e nação condena migrantes negros e de países periféricos a serem cidadãos de segunda classe. Nesse sentido, emerge dessa condição a necessidade de um projeto político que permita e proponha relações e diálogos horizontais entre os diversos grupos raciais e de migrantes presentes e constituintes desses contextos nacionais, além de combater, com maior veemência, as situações de racismo e discriminação a que ficam submetidos em todas as estruturas sociais.

Palavras-chave: migrantes haitianos; política de educação; racismo; Brasil, Chile e Argentina.

RESUMEN

DINIZ, Larissa Mattos. **Inmigrantes haitianos en Brasil, Chile y Argentina: racismo, discriminación y ausencias en la política educativa.** 2022. 178 p. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

En la formación cultural, política y social latinoamericana, los rasgos blancos, europeos, occidentales y colonizadores siempre se han posicionado como elementos ascendentes, el aspecto declarado: los rasgos negros, indígenas, esclavizados y colonizados siempre han sido tácitos, clandestinos y subversivos, regidos por una lógica diferente, posicionada en términos de subordinación y marginación. Establecimos las similitudes y diferencias ubicadas en diferentes contextos nacionales (Brasil, Chile y Argentina), considerando el papel del racismo en relación con el acceso de los migrantes haitianos a las políticas sociales, especialmente a la política educativa. Esta tesis tuvo como objetivo, en ese sentido, investigar las formas utilizadas para la reproducción de los marcadores de raza y nación en términos de garantizar las jerarquías de clases sociales en la educación. Analizamos las leyes producidas que se refieren a la política educativa en Brasil, Chile y Argentina, así como si la política educativa favorece (o no) la reproducción de jerarquías de marcadores raciales. También buscamos identificar si la educación está construyendo instrumentos para garantizar los derechos de los migrantes a la enseñanza y el aprendizaje en los países donde residen, y analizar cómo la inmigración y la educación han interactuado para influir en la movilidad social y económica en países seleccionados. A través de una investigación cualitativa, se entrevistó a haitianos que emigraron a Brasil, Chile y Argentina y que estaban o están insertos en el sistema educativo formal del país. Se realizaron un total de 21 entrevistas: de estas, 9 haitianos residentes en Chile, 8 residentes en Argentina y 4 residentes en Brasil. Así, fue posible observar, en cuanto a las políticas educativas, que el migrante es un sujeto ausente, sus trayectorias en la educación están marcadas por la negligencia y la discriminación; la persistencia del racismo y la visión del inmigrante como tolerado sólo por el trabajo imposibilita la posibilidad de movilidad social y económica del migrante haitiano en estos países. La reproducción de jerarquías de marcadores raciales y nacionales condena a los migrantes negros y de países periféricos a ser ciudadanos de segunda. En esse sentido, surge de esta condición la necesidad de un proyecto político que permita y proponga relaciones y diálogos horizontales entre los diversos grupos raciales y migrantes presentes y constituyentes de estos contextos nacionales, además de combatir, con mayor vehemencia, situaciones de racismo y discriminación que están sujetos a todas las estructuras sociales.

Palabras-clave: inmigrantes haitianos; política educativa; racismo; Brasil, Chile y Argentina.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABE	Associação Argentina de Biotipologia, Eugenia e Medicina Social
ABCP	Associação Brasileira de Ciência Política
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MNU	Movimento Negro Unificado
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
CONEN	Coordenação Nacional das Entidades Negras
MNU	Movimento Negro Unificado
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
PLOA	Projeto de Lei Orçamentária Anual
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
EC	Emenda Constitucional
CNIg	Conselho Nacional de imigração
AMIHBr	Associação de Movimento dos Imigrantes Haitianos do Brasil
<i>INADI</i>	<i>Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	QUESTÕES DE MÉTODO.....	22
2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, IMIGRAÇÃO E RACISMO NO BRASIL, CHILE E ARGENTINA	26
2.1	BRASIL	30
2.2	CHILE.....	48
2.3	ARGENTINA.....	60
3	AS POLÍTICAS SOCIAIS E A COLONIZAÇÃO ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO	75
4	A EXPERIÊNCIA DE SER UM CORPO NEGRO E IMIGRANTE	82
4.1	COMO TODOS DICEN QUE SOY NEGRO AQUÍ, PODEMOS INTERPRETALO ASÍ .95	
4.2	NUNCA QUE VAS A DECIR UN HAITIANO A OTRO QUE ¡VETE A TU PAÍS QUE ES ÁFRICA!	97
4.3	¿POR SER NEGRO TIENE QUE ESTAR COMO UN ESCLAVO?	100
4.4	VINIERON ELLOS Y SE ESCUPIERON EN MI CARA	101
4.5	LA PERSONA TE VE COMO PERSONA, PERO TE VE MUY INFERIOR.....	104
4.6	¿DE QUE PLANETA SALIÓ ESTE?.....	107
4.7	LA GENTE QUIERE SACAR FOTOS CONTIGO, PERO NO ES PORQUE SOS UN FAMOSO, ES PARA DECIR EN FACEBOOK QUE HE SACADO FOTO CON UN NEGRO.....	110
4.8	TE VAN A DECIR: CUALQUIER COSA TE LLAMAMOS... Y NUNCA TE VAN A LLAMAR.....	114
4.9	VOS TAMBIÉN TENÉS QUE SABER QUE UN DÍA PODÉS EMIGRAR TAMBIÉN....	116
4.10	QUANDO EU CHEGUEI AQUI QUE EU PERCEBI QUE UM NEGRO É SINÔNIMO DE BANDIDO, DE LADRÃO	119
4.11	“FILHO, CALMA, ISSO VAI PASSAR”. ELA ME CONSOLAVA TODA HORA	123
4.12	ME PUSIERON COMO A PUNTO DE MORIR	124
4.13	TE VENDEN BASURA EN PAPEL DE REGALO, ASÍ ES.....	130

4.14	SI EL GOBIERNO TIENE MUCHO DINERO PARA HACER UN PLAN DE RETORNO A SU PAÍS, ¿POR QUÉ, POR QUÉ NO INVIERTEN ESE DINERO EN LA INTEGRACIÓN?	132
4.15	¿POR QUÉ EL GOBIERNO NO HACÍA UNA FUERZA PARA QUE ESTA PERSONA PODÍA REGULARSE EN EL PAÍS?	134
5	DESAFIOS E DILEMAS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM INTERFACE COM A MIGRAÇÃO NO BRASIL, CHILE E ARGENTINA	136
5.1	Un Chileno Dice: Ah, ¿Tú Sabes Alguien que Puede Cortarme Ese Pasto? Ah, ¡Búscate un Haitiano!	137
5.2	La Historia También para Los Niños es Importante, Porque Hay que Tener como Conciencia de Su Origen.....	138
5.3	Lamentablemente este Año, No Puedo Seguir, por un Tema que No Tengo los Documentos Al Día	139
5.4	Es Permanente, Permanente, Entonces la Universidad Tiene que Aprender a Lidar con Esas Personas	141
5.5	Trataron De Borrar La Historia.....	142
5.6	Acá Si Queres Rendir, Rendís, Si No Queres, No Rendís	143
5.7	Estudias la Revolución Francia, la Revolución Americana Pero Nunca Citaron la Revolución Haitiana.....	146
5.8	Mesmo que Você está Dentro Desses Espaços Fisicamente, mas na Realidade, Você está Fora	148
5.9	Bate Muita Dúvida e Não tem como Você Perguntar para a Professora	151
6	CONCLUSÃO	155
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICES	172
	APÊNDICE 1 - Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados.	173
	APÊNDICE 2 - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido.....	176

1. INTRODUÇÃO

O sistema básico de colonização e de dominação externas, experimentado pela maioria dos países que compõem a América Latina, em especial o que privilegiamos – Brasil, Chile e Argentina, durante, pelo menos, 300 anos, foi construído de acordo com os requisitos econômicos, culturais e políticos aceitáveis pelos europeus, possibilitando, assim, a entrada dos interesses dos colonizadores e uma orientação de valores e crenças que pudessem ser institucionalmente preservados, viabilizados e reforçados. Foram transplantados para as colônias os padrões de estrutura social existentes nas matrizes, no entanto, adaptados aos trabalhos forçados dos nativos e dos africanos trazidos escravizados. Nesse sentido, segundo Florestan Fernandes (1975), sobre os padrões de dominação externa na América Latina desde o período colonial:

uma combinação de estamentos e castas produziu uma autêntica sociedade colonial na qual apenas os colonizadores eram capazes de participar das estruturas existentes de poder e de transmitir posição social através da linhagem "européia" (*sic!*), A estratificação resultante, porém" possuía grande flexibilidade, favorecendo a absorção e o controle de massas de nativos, africanos e mestiços, classificados em categorias de castas ou mantidos fora das estruturas estamentais, como estratos dependentes. Sob tais condições societárias, o tipo legal e político de dominação colonial adquiriu o caráter de exploração ilimitada, em todos os níveis da existência humana e da produção, para o benefício das Coroas e dos colonizadores (FERNANDES, 1975, p. 13).

O processo de monopolização dos mercados latino-americanos se desenvolve devido à necessidade de alguns produtos que as antigas colônias precisavam, mas não possuíam os mecanismos tecnológicos para produzir e para os setores sociais dominantes. Isso garantiu a reprodução da dominação com base na continuidade da exportação. Essas *economias coloniais*¹ estiveram a um passo de estabelecer a internalização de um mercado capitalista moderno. Os efeitos estruturais e históricos dessa dominação foram agravados pelo fato de nossas elites que estavam no poder preferirem escolher um papel econômico secundário e dependente, aceitando como vantajosa a perpetuação das estruturas econômicas construídas sob o antigo sistema colonial, além de fazer garantir o *status quo* do que antes era o senhor do engenho, agora produtores rurais para exportação.

¹ A dominação externa consistiu em uma realidade concreta e permanente, a despeito do seu caráter como processo puramente econômico (FERNANDES, 1975, p.19).

A adesão a um processo moderno de economia internacional, com estruturas de poder bem definidas a garantir a dominação colonial sob outros parâmetros, produziu uma forma peculiar de integração nacional nos países latinos. Entretanto, o dinamismo dessa forma de organização social, estabelecendo uma ordem competitiva aos moldes de uma sociedade capitalista, foi insuficiente para eliminar as estruturas existentes de relações raciais.

as diferentes transições da economia colonial para a economia nacional ou da escravidão e do capitalismo comercial para o capitalismo industrial sempre produzem três realidades estruturais diversas. Primeiro, a concentração de renda, do prestígio social e do poder nos estratos e nas unidades ecológicas ou sociais que possuem importância estratégica para o núcleo hegemônico de dominação externa. Segundo, a coexistência de estruturas econômicas, socioculturais, e políticas em diferentes "épocas históricas", mas interdependentes e igualmente necessárias para a articulação e a expansão de toda a economia, como uma base para a exploração externa e para a concentração interna da renda, do prestígio social e do poder (o que implica a existência permanente de uma exploração pré ou extracapitalista, descrita por alguns autores como "colonialismo interno"). Terceiro, a exclusão de uma ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política existente, como um requisito estrutural e dinâmico da estabilidade e do crescimento de todo o sistema (essa exclusão variava, em 1964, de um quarto até a metade ou três quartos da população, conforme os países) (FERNANDES, 1975, p. 26).

O preconceito e a discriminação racial se reconfiguraram para garantir a classificação hierárquica, sustentada, ainda, sob o jugo racista, já que são sociedades que construíram uma linguagem social, baseada na escravidão. Isso significa, exatamente, que o principal traço de identidade foi forjado na e pela escravidão² a ter outro significado e função nesse processo, visto que, nos países latino-americanos, era necessário a criação de mecanismos sociais que permitissem acomodar as populações nativas ou descendente de africanos a um sistema assimétrico de privilégios e posições, baseadas na crença de uma desigualdade natural. Assim, após a abolição da escravidão, o racismo foi ativado pelo risco real ou imaginário de alteração dos privilégios sociais dos brancos. Assim, o processo de abolição da escravatura, tanto no Chile, no Brasil e na Argentina, teve como

² A escravidão se consolidou tanto no Brasil, Chile e Argentina, em virtude de uma necessidade econômica, além de mediar as relações sociais para além das elites econômicas. Estiveram comprometidas com a manutenção da escravidão, e esta se adaptou às principais mudanças econômicas desses países no período colonial. Em seus respectivos projetos republicanos, o intuito foi aniquilar a população não branca: preta, indígenas ou mestiça. As estratégias tomadas no período republicano e a convergência com as ideias eugenistas vigentes, na época, na Europa constituem questões basilares para compreender as razões que mantiveram as estruturas coloniais nesse novo regime.

consequência o estímulo à imigração europeia, sobretudo, por sua composição racialmente mista — o embranquecimento racial, nesse sentido, foi a solução para a crítica europeia.

Transformada em um movimento científico e social vigoroso a partir dos anos de 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de “nascimentos desejáveis e controlados”; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e — talvez o mais importante — desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade (SCHWARCZ, 2012, p. 79).

Nesse momento, o imigrante europeu foi assimilado, em grande parte, por meio do sistema de trabalho assalariado, embora a posição inicial daquele fosse pouco favorável, pois, em sua grande maioria, não possuía qualificações especiais, tampouco dispunha de recursos econômicos ou educacionais particulares, o que permitiu o imigrante monopolizar as oportunidades de mobilidade social, criadas pela abertura de posições no sistema econômico. Tais aspectos nos importa, pois refletem, expressivamente, as oportunidades desiguais de ascensão social dos negros após a abolição.

Isso significa que as transformações histórico-sociais que ocorreram nesses países da América Latina, fomentando a universalização, a consolidação e expansão de uma ordem social competitiva, evidentemente, beneficiaram, somente, o conjunto populacional branco dessas sociedades. Portanto, as desigualdades raciais mantiveram-se inalteradas, e a imigração de origem europeia agravou, de maneira direta e indireta, os sistemas de relações raciais existentes, além de estimular a persistência dos ajustamentos interraciais preconceituosos e discriminatórios. Esses imigrantes não se viram introduzidos numa estrutura de competição racial; pelo contrário, absorveram, rapidamente, as atitudes e comportamentos já incorporados no padrão de relações raciais latino-americanos. Como esse padrão já alijava o negro e indígena das oportunidades, os brancos monopolizaram as vantagens produzidas pelo sistema de relações raciais.

O poder explicativo da escravidão, com referência a esse sistema de relações raciais, contribui para enfatizar a explicação relativa às relações estruturais e a consequência desigual que se estabeleceu entre brancos e negros, nossa explicação de que as desigualdades raciais de nosso tempo são herdadas da escravidão e refletem uma operação contínua de seleção social baseada na cor, deve,

todavia, apresentar, empiricamente, as oportunidades desiguais entre branco e negros. O caráter evidente e dissimulado, contudo, extremamente eficaz do racismo latino-americano, está intimamente associado às dificuldades de acesso às políticas sociais no Brasil, Chile e Argentina enfrentadas atualmente pelos haitianos que imigraram para esses países.

As configurações pelas quais operam as políticas de educação na América Latina abraçam, com grande facilidade, a ideia de *democracia racial* e que suas instituições são meritocráticas e racionais. No entanto, este trabalho revela como as tradicionais suposições raciais, herdadas do período escravocrata, desenham as intenções e os resultados da própria educação, operando para a desvantagem de pessoas negras. Em virtude de não haver dados específicos ou estudos que possam demonstrar as desigualdades raciais em relação à imigração e educação, este é um processo mais difícil. No entanto, neste trabalho, adotamos duas estratégias para mapear os contornos mitigados de raça em relação à política de educação. Primeiramente, identificamos as questões racializadas que operam mais próximas da superfície na lida com a presença de migrantes haitianos na educação. Posteriormente, acompanhamos as diferentes tendências de ações afirmativas tomadas na política educacional, considerando que a presença de pessoas migrantes na escola mostra uma faceta das muitas formas em que o racismo molda suas experiências no cotidiano escolar.

Considerando as características que constituíram as bases da formação social dos diferentes contextos nacionais na América Latina, sobretudo o que se refere às relações raciais e o projeto de embranquecimento no período pós-abolição que ocorreu nessas sociedades, demonstramos, nesta tese, de que maneira, essas heranças permanecem no regime democrático, como são reconfiguradas e podem dificultar o acesso e a permanência de pessoas negras migrantes na educação, no caso os haitianos no Brasil, Chile e Argentina.

Por se tratar de um complexo entrelaçamento entre racismo, migração e educação, e que, por vezes, pretende funcionar também como elementos separados nos diferentes contextos nacionais que elegemos neste trabalho— conforme alguns relatos dos entrevistados — organizamos de forma a evitar algum tipo de narrativa de comparação entre os países. Os países elegidos para este trabalho se constituíram, nos últimos anos, como parte das possibilidades de destino na diáspora haitiana.

Emerge dessa condição a necessidade de construir uma democracia plurirracial, ou seja, um projeto político que permita e proponha relações e diálogos horizontais entre os diversos grupos raciais presentes e constituintes desses contextos nacionais. A presença dos haitianos não pode ter um sentido divisionista, e traz a oportunidade de discutirmos a longa tradição do cientificismo eurocentrado que originou a ideia abstrata de universalismo quando saímos dos regimes escravocratas.

Em relação à mobilidade haitiana para a América do Sul, desencadeada a partir de 2010, quando ocorreu o terremoto de 12 de janeiro. De imediato muitos tiveram que se deslocar internamente, acampamentos tiveram que ser montados e diferentes organismos internacionais iniciaram um processo de intervenção. No entanto, esse processo migratório de haitianos realiza-se dentro de uma conjuntura, um contexto histórico de intervenções internacionais em território haitiano e como um fenômeno em reprodução na sociedade haitiana.

A chegada dos haitianos a nossa região evidenciou as tensões existentes, além da ausência de políticas adequadas para atender essa população.

(...) a acentuación cuantitativa de los flujos migratorios haitianos entre el 2014 y el 2016 hacia Brasil y Chile principalmente y en menor medida hacia Argentina, tiene características distintivas - respecto de la migración haitiana que ingresara entre 2010 y 2014. Esta acentuación mencionada nos permite identificarla analíticamente como una nueva fase migratoria, aun cuando no se trate de una ruptura o discontinuidad profunda. Una hipótesis específica al respecto indica además que este nuevo grupo se conforma en buena parte por familiares- directos e indirectos — de los migrantes ya instalados, lo que forzaría las incipientes dinámicas institucionales previstas, a abordar la reunificación familiar, la integración de familias y un proceso lento de feminización de la migración haitiana (OIM; IPPDH/MERCOSUL, 2017, p. 16-17).

Nesta tese, preocupamo-nos em investigar, na área da política de educação, os processos desenvolvidos em cada país analisado a respeito do acolhimento e adoção de mecanismos e normativas para integração local desses imigrantes haitianos, ou seja, indagamos sobre as políticas locais e o acesso a direitos dessas pessoas. Por outro lado, diante do cenário complexo e dinâmico da imigração haitiana e as tensões existentes nesses países, propusemos enfoque em uma análise que considera o acúmulo de diversas condições de discriminação.

O racismo estrutural é revelado por meio de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas. A dificuldade de acesso às políticas sociais não se evidencia por normas e legislações escritas, mas por obstáculos formais presentes

no sistema de relações raciais que se reproduzem nos espaços institucionais, públicas e claramente nas políticas sociais.

Há racismo institucional quando um órgão, entidade, organização ou estrutura social cria um fato social hierárquico — estigma visível, espaços sociais reservados — mas não reconhece as implicações raciais do processo. O problema não é demonstrar a existência de ideologia e doutrinas que as pessoas utilizam para justificar suas ações. É no funcionamento da sociedade na qual o racismo constitui uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e inferiorização dos negros, sem que haja necessidade de teorizar ou de tentar justificá-los pela ciência (SANTOS, 2012, p. 30).

Trouxemos diferentes questões com base no entendimento estrutural de atuação do racismo. Há mecanismos particulares de discriminação racial nas sociedades latino-americanas, ora se apresentam de maneira informal, ora criam barreiras para negros e privilégios para brancos em nível institucional; originados de uma cultura que naturaliza a hierarquia racial. Tratando-se das políticas sociais, em especial das educacionais, supor de certa forma que os profissionais de educação ou os gestores das políticas possam reproduzir um sistema de hierarquização racial herdado do antigo regime gera desconfiança e resistência, pois um dos princípios de seu funcionamento é a imparcialidade e universalidade.

Mas é a realidade agudizada pelo projeto neoliberal em toda a América Latina, que na sua agenda de implementar um amplo leque de reformas privatizantes do Estado, inviabiliza, sobretudo, no campo das políticas educacionais, qualquer possibilidade de minimizar as distâncias raciais na educação. A constante realocação de recursos orçamentários que comporiam a gama de financiamento das políticas sociais para aumentar a capacidade de acúmulo de capital na área financeira e na ampliação do mercado de capitais do setor privado são as orientações ideológicas dos Estados latino-americanos:

... a origem desse instrumento na América Latina segue as recomendações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no contexto de ações meramente emergenciais, temporárias, de combate a pobreza e para financiar os projetos e programas, tanto público como não governamentais destinados aos pobres “estruturais” e aos “novos pobres” afetados pelo ajuste neoliberal (SALVADOR, 2008, p. 26-27).

Como as políticas educacionais dizem respeito às decisões estatais que necessariamente incidirão efeito no ambiente escolar, sobretudo na relação

ensino-aprendizagem, a função estratégica de desviar recursos e seu direcionamento nada emergencial ou mesmo social, afetará, certamente, as ações de combate ao racismo e discriminação racial. A posição dos Estados latino-americanos, em produzir qualquer padrão de relação racial igualitária, sem romper com as contradições raciais herdadas do passado em bases democráticas, é, simplesmente, inviável (FERNANDES, 2010). Inviável, pois se configura em um processo mecânico que agrega novos grupos à estrutura de classes; ao mesmo tempo em que estimula a busca de novos estereótipos. Quando refletimos sobre a presença de imigrantes haitianos nas políticas de educação — salta-nos a realidade de **sujeito ausente**. As mesmas condições que percebemos no passado se revelam nesse novo contexto histórico.

As políticas educacionais também são expressões de um campo de interessados e conflitos de interesses e é a característica de qualquer política social que *como um componente ou produto, que é, da velha e conflituosa relação entre Estado e sociedade (...) vai sempre lidar com interesses opostos, já que ela resulta da pressão simultânea de sujeitos distintos* (PEREIRA, 2008, p. 28). Todavia, a atuação do Estado em fazer uma mediação dos conflitos acirrados pela ideologia neoliberal faz com que o impacto real das políticas educacionais não produza, invariavelmente, a redução das desigualdades raciais na educação, sobretudo, *pois as relações de raça na modernidade são necessariamente ligadas e mediadas pelas relações sociais entre classes e nações* (BASSO, 2015, p. 77).

A incapacidade de reconhecer explicitamente diferentes discriminações, a permanência de uma supremacia branca nas políticas educacionais, permite, ainda, que profissionais da educação e os gestores dessa política ignorem o modo como a estrutura racial imposta molda sua vida, sua visão do mundo e determina a posição social das pessoas (HOOKS, 2020). Sobretudo, normatiza e naturaliza a supremacia da identidade branca, sobre outras identidades, ou seja, uma realidade inescapável de que a branquitude está intimamente relacionada ao prestígio social, econômico e político. E, em relação ao imigrante haitiano nesse contexto, naturalmente, os condenamos a carregar, em sua própria aparência e condição econômica, a marca da inferioridade social. Para o imigrante haitiano, o processo de se ver em um **nós** no que se refere às tipificações raciais — inscritas em nossas relações raciais — os incita a aderir também aos estereótipos negativos e signos de

culpabilidade incorporados, certamente, nos processos de socialização no país de imigração.

O fato de as políticas educacionais na América Latina não terem reconhecido, particularmente, o papel da supremacia branca no seu processo de construção, no apelo à universalidade, limita o desvelar relativo à reprodução do racismo nas instituições escolares, sobretudo, contribui para a manutenção da supremacia branca nas legislações. Essas políticas refletem os valores raciais que predominam nessas sociedades. O silêncio, medo, a indiferença, a insensibilidade e o isolamento marcam, profundamente, a maneira como o Brasil, Chile e Argentina, em termos de políticas educacionais, lidam com as desigualdades raciais

As manifestações de racismo no cotidiano dos imigrantes haitianos, nos espaços educacionais, revelam a progressão desigual de expectativas dessas pessoas, sobretudo, que as políticas educacionais constituem um fator que influencia, diretamente, o acesso ao mercado de trabalhos e as condições objetivas de uma vida digna.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências da equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1999, p. 58).

É relevante considerar nesse momento a característica vaga e flutuante do projeto de combate ao racismo nas políticas educacionais na América Latina. Se este não pautar a permanência e manutenção da supremacia branca em nossas sociedades, não será possível perceber quais os valores sociais são garantidos e reproduzidos pelas políticas educacionais. De fato e em efeito, as políticas educacionais funcionam menos como transmissora de uma cultura e valor social qualquer do que como legitimadora de uma cultura particular — a cultura predominante. Além de sua função comunicativa na universalidade, a prática se revela em e por uma cultura, assegurando, ao mesmo tempo, a conservação das relações raciais existentes. Mas de que maneira a combinação entre racismo e xenofobia se forma enquanto fenômenos combinados que, em dada construção específica de

formação social, como nos países selecionados, potencializam as desvantagens desse grupo imigrante? Cunhar o conceito de interseccionalidade para pensar o imigrante haitiano na política de educação significa entender que, elencando Brasil, Chile e Argentina, encontramos conjuntos distintos de práticas sociais que acompanham a história particular de cada um desses países, mas possuem, em semelhança, a existência de uma matriz de dominação caracterizada por opressões interseccionais, em que a raça não se constitui como um único marcador significativo de diferença (COLLINS, 2019). Classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, religião e raça são estruturas inseparáveis e tendem a discriminar indivíduos ou grupos de distintas maneiras.

Precisamos compreender melhor as tensões e contradições geradas pelos compassos e direções irregulares do desenvolvimento histórico. O racismo e as práticas e estruturas racistas ocorrem geralmente em alguns setores da formação social, mas nem todos; seu impacto é penetrante, porém irregular; e a própria irregularidade desse impacto pode ajudar a aprofundar e exacerbar os antagonismos setoriais contraditórios (HALL, 2013, p. 363).

Destacamos a abordagem não redutiva que o autor propõe de questões que dizem respeito aos inter-relacionamentos de raça, gênero e classe. Enfatizamos, assim, que todas as forças de trabalho, inclusive, a imigrante, combinadas com os conceitos de raça e gênero estão submetidas a diferentes desvantagens em relação à exploração no capital — a interseccionalidade. Ainda que a lei geral do valor tenda a homogeneizar a força de trabalho no capitalismo, precisamente, essas distinções têm sido mantidas e o capitalismo as tem controlado e explorado a fim de garantir seu desenvolvimento e sua expansão global.

Esse ponto é crucial para este trabalho, na medida que reuniremos questões para evidenciar a tese do imigrante haitiano como um sujeito ausente nas políticas educacionais no Brasil, Chile e Argentina, pois sua única razão de ser na imigração é o trabalho. *Foi o trabalho que fez “nascer” o imigrante, que o fez existir; é ele, quando termina, que faz “morrer” o imigrante, que decreta sua negação ou que o empurra para o não-ser* (SAYAD, 1998, p. 55). A dificuldade que se tem em pensar a conjunção do imigrante em políticas educacionais, ainda esse imigrante haitiano que converge em si, também a cor preta e uma origem da periferia do capitalismo, é o paradoxo apresentado nesta tese, que se constitui, às vezes, inclusive para os próprios sujeitos, como objetos inconciliáveis. Afinal, os periféricos na periferia

(VILLEN, 2015), com uma série de problemas sociais que são gestados nas políticas educacionais, constituem, de forma evidente, a problemática desta pesquisa e encontra-se em conformidade com a percepção social que se tem da imigração e do imigrante, do racismo e da permanência da supremacia branca nesses países.

1.1. QUESTÕES DE MÉTODO

Metodologicamente, buscamos relacionar o racismo, migração e educação, a fim de lançar uma observação crítica da realidade da política educacional brasileira, chilena e argentina. Para tanto, realizou-se um esforço em compreender, teoricamente, as profundas transformações em curso da concepção neoliberal que orientam a configuração das políticas educacionais no Brasil, Chile e Argentina em congruência com as formas utilizadas para a reprodução dos marcadores de raça e nação nesses países. A problematização da dificuldade de se pensar a conjunção do imigrante haitiano, nas respectivas políticas nacionais de educação, é observada e analisada, para além da suposta *política e polidez* (SAYAD, 1998) que o imigrante se sente obrigado a adotar diante das barreiras impostas pela cor e nação de origem no acesso às políticas educacionais e da solidariedade impressa nas leis desses países que determinam a garantia de acesso de estrangeiros à educação tal qual o garantido aos nacionais, ademais a perspectiva em que se sustenta este estudo é a de que a ideologia neoliberal que tem direcionado as ações na área das políticas educacionais reproduz os estereótipos herdados da escravidão. Além disso, estimulam a busca por novos estereótipos nos grupos imigrantes: uma variação semântica importante que diminui uma visibilidade incômoda que a presença dos imigrantes, em especial os haitianos, possui no atual contexto de crise capitalista nos referidos países.

Diante desse quadro, investigamos, neste trabalho, a presença de pessoas haitianas nas políticas de educação no Brasil, Chile e Argentina e sua inter-relação como o racismo e a xenofobia. Para tanto, consideramos, como objetivo geral: investigar as formas utilizadas para a reprodução dos marcadores de raça e nação nos termos de garantir as hierarquias das classes sociais nesses países, e específicos: a) analisar as legislações produzidas que se referem à política de educação no Brasil, Chile e Argentina; b) perceber se a educação, nos países selecionados, estabelecem uma relação estrita com o mercado de trabalho, ou seja, se está colonizada pelos aspectos econômicos do capitalismo; c) identificar se a

educação tem construído instrumentos para a inclusão, sendo palco da construção de hegemonia dos grupos subjugados e, d) analisar, de que forma, a imigração e a educação têm interagido para influenciar a mobilidade social e econômica nos países selecionados.

O procedimento metodológico confronta as orientações formais com a efetiva implementação no caso do Chile e Argentina, e execução no caso do Brasil da agenda da diversidade nas políticas educacionais. Desse modo, verifica-se o caráter contraditório existente entre as determinações legais e a operacionalização das políticas educacionais no Brasil, Chile e Argentina a respeito do cumprimento de uma agenda da diversidade e de garantia de acesso ao direito à educação de qualidade: as redes de ensino, quando oferecem orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento de imigrantes aos profissionais de educação, é de maneira excepcional e insuficiente.

Consideram-se, nesta tese, as políticas sociais como processos complexos e contraditórios que se estabelecem entre Estado e sociedade, e que são distintas em cada contexto histórico e, ainda, em cada formação social (BOSCHETTI, 2006), além de expressarem as contradições inerentes dos processos sociais, ou seja, um campo de interesses e luta de classes. Assim, esta tese partiu da análise interseccional das políticas educacionais em seu processo complexo e contraditório de produção e reprodução, discriminações e racismo nos termos de garantir as hierarquias das classes sociais. “Todo fenômeno social analisado (...) deve ser compreendido em sua múltipla causalidade, bem como em sua múltipla funcionalidade” (BOSCHETTI, 2006). Por isso, ao analisarmos as agendas da diversidade que contemplam sujeitos historicamente negligenciados, mas que, ainda, negligenciam sujeitos imigrantes, foi privilegiada a busca pela compreensão do fenômeno imigração e o que é produzido a partir dele, para determinar o grau de justiça referentes às políticas educacionais nos países destacados.

Consideramos, em relação ao desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta tese, uma breve análise histórica das políticas educacionais no Brasil, Chile e Argentina, respectivamente instituídas em 1917, 1925 e 1884, e os princípios ordenadores pelos quais cada um desses países conseguiram garantir a institucionalização das desigualdades raciais e sociais pela educação pública, seguiu perseguindo o propósito nos períodos ditatoriais, na colonização neoliberal das políticas educacionais, até os dias atuais que inserem os nossos sujeitos imigrantes

haitianos no centro desse trabalho. O recorte desses grandes períodos resultou em uma análise com informações muito heterogêneas das políticas educacionais, racismo, imigração histórica e haitiana.

A análise documental refere-se aos respectivos períodos históricos, às leis migratórias, às leis que regulamentam o sistema educacional atual em cada país e às leis que inauguram a abertura de uma agenda da diversidade de reconhecimento dos grupos negros negligenciados no caso do Chile e Argentina, e, no caso do Brasil, a implementação da história e cultura africana e afro-brasileira na educação escolar.

Adotamos abordagem predominantemente qualitativa neste trabalho. Segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. O estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido, nesse sentido, por meio de diferentes caminhos, partindo de questões amplas, afinadas no decorrer da investigação. Foi utilizado o instrumento de entrevistas semiestruturadas, pois é um modelo de entrevista que tem origem em um roteiro de questões-guia, e poderá ser encontrado no Apêndice 1, relativo ao interesse da pesquisa. No entanto, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que podem surgir à medida que se recebem as respostas dos informantes. É um instrumento que conjuga a flexibilidade da questão não estruturada com um roteiro de controle (DUARTE, 2005, p. 62-67).

Observamos, no que se refere às políticas de educação, que o migrante é um sujeito ausente, suas trajetórias na educação são marcadas por negligências e discriminações, a persistência do racismo e a visão do imigrante como tolerado, apenas, em razão do trabalho inviabiliza, nesses países, a possibilidade de mobilidade social e econômica do migrante haitiano. A reprodução das hierarquias dos marcadores de raça e nação condena migrantes negros e de países periféricos a serem cidadãos de segunda classe.

Realizamos entrevistas com haitianos residentes no Brasil, Chile e Argentina. Além disso, necessariamente acessarem, terem acessado ou ser responsável por menor que está inserido no sistema educacional formal desses países. Realizamos 21 entrevistas e, em relação às entrevistas transcritas neste trabalho, utilizamos nomes fictícios em relação aos colaboradores, por questões éticas. Todos os colaboradores deste trabalho assinaram o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido. Nesse sentido, seguimos as normas éticas para realização de pesquisas que envolvem pessoas. Realizamos as entrevistas com 9 haitianos residentes no Chile, 8 residentes na Argentina e 4 haitianos que residem no Brasil. Iniciamos a trajetória percorrida em campo em janeiro de 2020 na Argentina, fevereiro de 2020 no Chile, e, ao voltar para o Brasil, em março culminou com as primeiras medidas restritivas relativas à pandemia de Covid-19 que dificultaram, em um primeiro momento, o acesso aos haitianos residentes no Brasil.

A respeito do perfil das 9 entrevistas no Chile, 4 declararam-se homens (estudantes ou que estudaram), 2 mulheres (responsáveis), 1 adolescente, 1 criança (M) e 1 criança (F). Na Argentina, 6 homens (estudantes ou que estudaram), 1 mulher (estudante) e 1 adolescente (F). No Brasil, 2 homens (estudante e responsável), 1 mulher (responsável) e 1 adolescente (M). Nas entrevistas realizadas com crianças e jovens, todas foram acompanhadas por um responsável.

Dividimos esta tese em quatro capítulos: (1) no primeiro capítulo analisamos a configuração dos sistemas de educação, principalmente sobre a garantia do direito à educação dos povos originários e descendentes africanos e seus contextos de financiamento, as relações raciais no pós-abolição e sua interface com os incentivos migratórios europeus da época e a migração atual haitiana no Brasil, Chile e Argentina; (2) no segundo capítulo, descrevemos o papel das políticas sociais para a garantia de direitos e a investida do mercado e seus interesses na educação. Além disso, problematizamos o contexto de produção e reprodução das desigualdades no campo educacional; (3) no terceiro capítulo, é dedicado aos relatos dos informantes sobre as categorias de cor e migração, além de um debate acerca da medida de *expulsabilidade* de migrantes haitianos no Chile. Nesse capítulo, há seções intituladas com frases de todos os informantes presentes nesse trabalho, que dizem respeito às categorias cor e migração, em que estarão organizadas as respectivas falas; e, (4) no quarto capítulo, descrevemos os desafios e dilemas das políticas de educação frente à presença de migrantes haitianos no cotidiano escolar. Também apresentamos os relatos dos informantes sobre suas trajetórias, desafios e enfrentamentos na educação, organizados em seções intituladas com as frases respectivas dos migrantes.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, IMIGRAÇÃO E RACISMO NO BRASIL, CHILE E ARGENTINA

(...)
 Imploro-te Exu
 Plantares na minha boca
 O teu axé verbal
 Restituindo-me a língua
 Que era minha
 E ma roubaram
 (...)
 Exiba ao Pai
 Nossos corações
 Feridos de angústias
 Nossas costas chicoteadas
 Ontem
 No pelourinho da escravidão
 Hoje
 No pelourinho da discriminação
 Exu
 Tu és o senhor dos
 Caminhos da libertação do teu povo
 Sabes daqueles que empunharam
 Teus ferros em brasa
 Contra a injustiça e a opressão
 (...)
 (Padê de Exu libertador³ por Abdias Nascimento. Búfalo, 2 de fevereiro de 1981)

Se destaquei esse poema, foi pelo seu incontestável valor pedagógico que nos é pertinente nesse momento em que procuraremos demonstrar as maneiras pelas quais as políticas de educação foram expandidas e reformadas de modo que fosse possível institucionalizar e legitimar as desigualdades raciais no Brasil, Chile e Argentina. É recebendo o Axé do *Deus da contradição dialética*, como definia Abdias, Exu que é a dinâmica da vida. Portanto Exu é a própria dinâmica da nossa Luta. Laroyê! Que seguimos na compreensão do papel que precisa ser feito, identificar o caminho e levantar as armas contra a injustiça e opressão. Nas palavras de Lélia Gonzales⁴, na ocasião de publicação do livro, de onde retiramos os trechos desse

³ Poema publicado no livro *Axés do Sangue e da Esperança – Oríkis*. Abdias Nascimento (1914-2011), Economista pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, ator, poeta, escritor, professor, dramaturgo, artista plástico, político e ativista pelo Movimento Negro, além de cofundador do Teatro Experimental do Negro – TEN.

⁴ Foi uma mulher negra, historiadora e filósofa, com mestrado em comunicação e doutorado em antropologia. O combate ao racismo se tornou sua tarefa principal, sendo uma das fundadoras do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro e do Movimento Negro Unificado – MNU no Brasil, além de ter produzido diversas obras na área dos estudos sobre relações raciais. Foi uma das pioneiras nas discussões sobre a relação entre gênero, classe e raça no mundo, tendo publicado: **Lugar de Negro** (1982) com Carlos Hasenbalg, **Festas populares no Brasil** (1987), **Por um Feminismo afrolatinoamericano** (1988) e outras obras. Recentemente, a Associação Brasileira de

poema de Abdias “não me perderei nas armadilhas das abstrações vazias que só fariam me arrancar do chão o que piso com meus pés desnudos e ligeiros na dança do aqui e agora, onde passado e futuro estão presentes”. Não há um colonizado que não receba a mensagem que esse poema e as palavras de Lélia transmitem.

Em contrapartida, nesse poema de Abdias, encontramos uma evidente preocupação de precisar o momento histórico da ação, uma delimitação de um campo de luta, em que serão solidificadas as vontades populares. E não por acaso o inserimos na abertura desse texto, pois simboliza a forma ritual que as lutas negras, em sua maioria, se desenrolaram. Isso nos aproxima da forma que o Haiti desenrolou sua luta pela constituição da primeira república negra do mundo⁵, livre da escravidão em todo seu território nacional. *Padê de Exu libertador* abre o caminho também, pois é um poema escrito no exílio, condição em que Abdias viveu por 13 anos, Custódio revela: “seu discurso ideológico no período passa pela incorporação de elementos transnacionais, como pan-africanismo e afrocentrismo, que lhe dão novos sentidos para refletir sobre cultura negra e sobre a questão racial no Brasil. Além dessa entonação em sua ideologia, o autor reconstrói sua própria trajetória, relendo suas experiências do passado à luz de uma nova perspectiva de identidade negra, sendo essa transnacional e diaspórica”⁶ (CUSTÓDIO, 2012). Os estudos sobre a imigração haitiana e o poema escrito nesse momento da vida de Abdias emergem de uma imposição, aparentemente subjetiva, e de uma escolha aparentemente objetiva.

Na verdade, a imposição e a escolha, no campo das políticas de educação, elucidam os diferentes sistemas que, de maneira frequente, se sobrepõem e se cruzam, evidenciando a associação de sistemas múltiplos de subordinação, estabelecendo intersecções complexas. Essa interseccionalidade, quando cunhada, busca sujeitar as consequências estruturais da interação de dois ou mais eixos de subordinação. Além disso, esse conceito suporta a discussão de como, na política de educação, tratar unicamente os conceitos de racismo, xenofobia, machismo, opressão de classe e outras discriminações sem os entender como em determinados e

Ciência Política – ABCP inaugurou o prêmio *Lélia Gonzalez de Manuscritos Científicos sobre Raça e Política* (2020) com o objetivo de incentivar a conclusão de trabalhos de pesquisadoras(es) pretas(os) e pardas(os) sobre desigualdades, identidades e discriminações raciais e suas expressões políticas.

⁵ O Haiti tem um papel singular na história mundial, como o berço de uma das mais inspiradoras revoluções do século XVIII, ao objetivar, no contexto de sua independência, em 1804, fundarem sua própria nação, sem nenhuma forma de exclusão, desde que se compartilhasse ou mesmo desejasse viver em uma nação livre do subjugo de um ser por outro baseado na hierarquização de raça.

⁶ Cf. CUSTÓDIO, Tulio A. S. **Construindo o (auto) exílio**: trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981 (Tese de Doutorado), p. 13.

diferentes contextos e circunstâncias eles criam desigualdades básicas que estruturam a posição das pessoas.

Então, salientando o terreno onde se desenvolveu as políticas de educação em países de tradição escravocrata e colonizada, bem como as ações influenciadas por uma ideologia de hierarquia de raças a qual por séculos suas elites recorreram à Europa seu modelo de cultura, ideias e valores. As políticas educacionais foram criadas como um desbravar um caminho para a realização de um sonho dominado pelo colonialismo e dominação racial de se tornarem nações modernas e desenvolvidas.

As escolas criadas pelos primeiros formuladores do sistema de educação foram projetadas para iluminar sua visão de uma nação ideal. Nesse sentido, fica claro o papel da raça nesse processo, pois a brancura representou o bem vital a ser preservado. Elucidaremos, separadamente, os países selecionados e, em cada um deles, para fins metodológicos, mencionaremos 4 grandes períodos correspondentes, relacionando-os às políticas de educação e imigração, a saber: o primeiro período advém da República ao estímulo estatal à imigração europeia; o segundo refere-se à ditadura militar; o terceiro, à transição para poder civil no caminho da democracia ao início do século XXI e o quarto, a partir de 2010, aos nossos dias atuais. Nesse sentido, lançamos os seguintes questionamentos: qual a associação de sistemas múltiplos de subordinação e que estratificam são promovidos pela política de educação? Onde está a xenofobia nisso? O racismo? A dimensão de classe? De que modo a promoção de dualismos sociais é matizado pelo nacionalismo? Ou pelas consequências históricas do colonialismo?

Este trabalho é consequência de uma reflexão que retoma outras pesquisas, trabalhos que antecederam este com base em autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzales e Beatriz Nascimento, principalmente. *A primeira realidade da presença africana em nossa região é a sua negação implícita* (NASCIMENTO, 2019, p. 325). O Brasil foi o país que mais trouxe africanos em regime de escravidão em todo o continente americano⁷. Estima-se que foram mais de 4 milhões de pessoas negras. No Chile, entre os anos de 1540 e 1620, a população

⁷ NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. p. 58.

negra era majoritária com relação aos brancos⁸. Na Argentina, apenas em Buenos Aires, até 1810, a população negra representou 34% da população total⁹.

A participação do negro escravizado é evidente ao tratar do início da história econômica desses três países; participou de todos os ciclos econômicos para uso privado e exclusivo das elites brancas nacionais. Essas contribuições são ora minimizadas, ora mascaradas¹⁰, sistematicamente, pela ideologia do branqueamento, todavia, racismo. Consideramos, assim, importante retomar elementos relativos à formação histórica dos países considerados, pois permitem uma reflexão e compreensão sobre como essa forma, em que se estabeleceu o racismo na América Latina, foi eficaz na negação e alienação histórica dessas sociedades.

O fenômeno reativo dos negros à escravidão desafiou, fortemente, a ordem social e econômica mundial, pois não se efetivaram em reações individuais e isoladas, mas coletivas e organizadas. A trajetória de luta e organização — haitiana que explodiu na ilha de *Saint-Domingue* — tem sua importância não apenas em relação à resistência à ordem social colonial, ela deixa um legado de princípios africanos de sociedade. Houve um grande temor, nas outras colônias europeias na América, sociedades com grande número de africanos, de que seus descendentes se tornariam *Haitis*.

Países como o Brasil, Chile e Argentina se reencontram no antigo debate racial; por outro lado, a migração haitiana encoraja o debate em tempos atuais sobre a racionalidade administrativa de Estados na manutenção do racismo e suas hierarquias por meio de políticas públicas. A violência ganha força, assume novos contornos e justificações injustificáveis, muitas vezes bem sofisticadas, ao ponto, de, às vezes, tampouco parecer violência, mas afirmando uma hierarquia racial e migratória.

⁸ MELLAFE, Rolando. La introducción de la esclavitud negra en Chile: Trafico y Rutas. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 1959. p. 225-226.

⁹ RAMA, Carlos M. Los Afro-uruguayos, 1968.

¹⁰ Uma referência acerca de evidência e dissimulação de práticas do racismo, essas diferenciações são apresentadas como duas faces distintas, mas apenas se diferenciam enquanto estratégias que objetivam uma mesma coisa: exploração/opressão.

2.1 BRASIL

Na proposta republicana, o letramento e a instrução constituíram uma inerente condicionalidade para o exercício da cidadania e consolidação do processo para modernização do país. Para tanto houve a necessidade de que uma instituição ficasse a cargo de viabilizar as condições necessárias para mudanças de comportamento, hábito, cultura, higiene, bem como mobilizar ciência e política a fim de transformar cidadãos de segunda classe, presos a degeneração atribuídas à cor da pele em cidadãos-modelo (DÁVILA, 2006). Além de apropriarem-se de uma forma de organização política e econômica aos moldes europeus que inevitavelmente, em suas crenças, levasse ao desenvolvimento¹¹.

Para compreender como ocorreu a viabilização desse projeto, é preciso pontuar a relação entre raça e políticas públicas, sobretudo entender que o pensamento racial que se tinham no período auxiliou as instituições educacionais na formalização e consolidação de políticas educacionais. Assim, conseguimos compreender como a política de educação, nesse período, no Brasil, foi (re)formulada de tal maneira que possibilitou a institucionalização das desigualdades, sobretudo raciais, servindo, também, para reforçar e reproduzir a supremacia branca reescritos em ciência, mérito e modernidade. O papel da elite branca intelectual, médica e jurista foi fundamentalmente perversa e eficiente nesse processo, pois transformou suas próprias concepções de raça em políticas educacionais.

O sistema de educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática (DÁVILA, 2006, p. 36).

Esse trecho do autor demonstra como as suposições raciais forjaram as intenções e os resultados obtidos nas primeiras políticas educacionais. A crença na existência de uma democracia racial proporcionou um lugar seguro naqueles que tinham plena confiança de que as instituições públicas estavam alicerçadas na meritocracia, técnica e racionalidade.

¹¹ Florestan Fernandes, **A integração do negro na sociedade de classes**, *passim*.

A partir de 1889, intelectuais negros que lutaram pelos direitos da população negra consideraram a educação como uma reivindicação prioritária, impulsionados contra a reforma Rivadávia Correia que exigiu exames admissionais e cobrança de taxas nas instituições de ensino oficiais (GARCIA, 2007)¹². Interessante pontuar que, enquanto o regime escravocrata ainda perdurava, desde 1824¹³, na Constituição imperial previu e garantiu-se a educação primária gratuita para todo cidadão do território. Não resta dúvida de que as discussões no período e as próprias ações políticas relacionaram-se à garantia de um tipo idealizado de cidadão e que nem se quer a hipocrisia do fim do regime escravocrata puderam esconder a aversão no que diz respeito à integração do negro na sociedade (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016)¹⁴.

A inserção da população negra brasileira na política de educação ocorreu, lentamente, forçando as associações negras a adotarem meios de preencher as lacunas deixadas pelo poder público, criando suas próprias escolas, nesse momento focadas especialmente nas primeiras etapas da alfabetização. Evidentemente, essas associações negras não conseguiram oferecer esse tipo de instrução por muito tempo, pois não tinham suporte por parte do Estado para desempenhar tal papel. A consequência disso foi que, nos primeiros anos da República, a educação dos negros ocorreu de forma muito fragmentada.

A política de branqueamento, tendo como uma de suas ações o incentivo à imigração europeia, assegurou o projeto de modernização e apressava o processo. A eugenia subsidiou, no Brasil, a linguagem que permitiu o diálogo entre diversas áreas do conhecimento e, sobretudo, constituiu a reivindicação para a consolidação na base de toda política social.

A começar do movimento pela saúde e higiene pública da segunda década do século XX, políticas visando a embranquecer a composição da população por meio da imigração européia (*sic!*) começaram a dividir espaço com novas políticas objetivando embranquecer o comportamento e as condições sociais. O consenso entre os formuladores de políticas era que as escolas eram as linhas de frente da batalha contra a “degeneração”. Os educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos – lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre as crianças. A eugenia

¹² Renísia GARCIA, **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005, *passim*.

¹³ Constituição de 1824 – a primeira do país, não garantia a prerrogativa da cidadania aos escravizados.

¹⁴ Marco Antonio Bettine de ALMEIDA; Livia SANCHEZ, **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**, Educação, v.10, n.2, p. 234-246.

tornou-se a justificativa para expandir e alocar recursos educacionais (DÁVILA, 2006, p. 56).

O temor pela ideia de degeneração da elite brasileira, combinado com o racismo científico europeu embasaram os urgentes anseios por projetos educacionais que propunham os eugenistas. Esse fato permite-nos compreender o mito orientador — que o Brasil era uma democracia racial¹⁵. A ação das políticas de educação, no início do século XX, por meio da prática eugênica, dissimulou a nossa herança baseada na hierarquização de raças do antigo regime, utilizando de uma linguagem científica que, paradoxalmente, desracializava e despoltizava as relações raciais em relação à construção da nação brasileira. Uma linha transversal que cortou essas políticas de educação foi também a própria reorganização curricular em que várias disciplinas¹⁶ encontravam, no bojo da imigração europeia¹⁷, em massa, sua realização de garantia de uma nova ordem social e cultural, em relação à consolidação da ideologia oficial que adotou um novo nacionalismo (CARVALHO, 2013)¹⁸.

A política de branqueamento foi uma batalha contra o destino degenerado que esperava o Brasil, com a massiva presença do africano e seus descendentes oriundos da ganância do tráfico.

As soluções eugenistas nas políticas de educação e os recursos nacionais de incentivo à imigração europeia forneceram o elo que a elite brasileira precisou para fundamentar sua amnésia dos grilhões da escravidão e a massa de pessoas que foram subjugadas ao regime. A linha tênue entre uma ideologia racial e a formação de uma cultura popular nacionalista mascarou, perfeitamente, o que chamamos e confundimos ainda, infelizmente, na formação de políticas de educação de problema social, uma cultura de pobreza sem traços raciais em definição.

¹⁵ A crença em uma democracia racial foi agarrada com afinco por membros da sociedade que possuíam plena convicção de que o Estado e suas instituições públicas foram erguidas sob bases meritocráticas, técnicas e racionais em uma virada fenomenal do recente antigo regime. Essa hipocrisia pode ser observada já em 1889, apenas dois anos após a abolição da escravatura, momento em que, em nosso hino de Proclamação da República de 1890, nota-se uma estrofe que evidencia esse esforço extraordinário em estabelecer as bases sociais, políticas e culturais da nação brasileira em uma amnésia sem precedentes:

Liberdade! Liberdade! (...) Nós nem cremos que escravos outrora / Tenha havido em tão nobre País... Hoje o rubro lampejo da aurora / Acha irmãos, não tiranos hostis. Somos todos iguais!

¹⁶ Tais como leitura, escrita, história, geografia, economia e direito.

¹⁷ A partir desse momento, as escolas de imigrantes, comuns no início do século XX em quase toda América Latina, significavam um *continuum* das tradições e cultura de seus países de origem, mesmo fora do território nacional ou em um contexto de imigração passaram a não mais ser permitidas em território brasileiro.

¹⁸ CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**, *passim*.

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas por um projeto que ambicionou agregação e uma constituição de *nação brasileira*, além de busca de alternativas para o desenvolvimento fora dos modelos norte-americanos. Essa opção nacionalista não significou, em nenhuma hipótese, uma rejeição sistemática ao estrangeiro. Pelo contrário, continuou marcando um campo de interesse nacional no ideal de constituição do brasileiro.

Nesse período que antecedeu ao regime militar no Brasil, a eugenia não esteve mais presente, apenas, nas ações e práticas da política de educação, já havia se difundido e se traduzido na vontade popular, de maneira coletiva e participativa. Professores, pais e estudantes, todos juntos, ensinados e comprometidos à busca do progresso na realização do Brasil como uma nação, formada por um caldeirão de culturas, mas este com os seus ingredientes hierarquizados. Já não precisava mais a legitimação na lei, as ideias e as práticas eugenistas difundidas em uma política de aperfeiçoamento da raça tão bem-sucedida em dissimular nosso racismo. Estávamos prontos para a massificação das políticas de educação para todos os brasileiros.

Esse momento de ampliação coube e foi bem acolhido pelo regime militar, oriundo de um golpe militar em 1964¹⁹. Esse período nos é muito importante para pensar a política de educação, pois marca outro momento paradoxal, pois deixa de ser um direito restrito às elites, e a população de imigrantes e seus descendentes a acessam. Mas, para o Estado, essa permissão tem um fim doutrinário²⁰ e passa a se consolidar um processo de entendimento da educação como um serviço de consumo, efetivado nos anos 1990 com o neoliberalismo, como veremos mais tarde.

¹⁹ Instaurada a ditadura militar, o Estado brasileiro foi responsável por uma repressão que concomitantemente cruzou de maneira transversal a legalidade e a ilegalidade, baseou-se sobretudo, em censurar, vigiar, torturar sistematicamente, realizar prisões ilegais e desaparecimentos. Cf. MEMÓRIAS DA DITADURA. Disponível em: <http://www.memoriasdaditadura.org.br>. Acesso em: 25 mar 2020.

²⁰ A importância sociológica é evidente nesse processo de abasileirar os imigrantes. Elas indicam que o código racial herdado do antigo regime, ou parte dele, pelo menos, foi absorvido por esse grupo, contudo, as manifestações de intolerância racial são anteriores e independentes do fluxo migratório, mas essa imigração europeia teve um papel que influenciou, de maneira específica e concomitantemente, as reações de intolerância e discriminação racial. Essa doutrinação por um abasileiramento gerou um elemento imprevisível, pois os imigrantes absorveram parte do *ethos* brasileiro, mas o reinventaram ao seu modo. Segundo Florestan Fernandes: ... *os italianos, os alemães, os austríacos, os espanhóis, os sírios e libaneses, os japoneses etc. praticamente redefiniram as convenções que regulavam as acomodações raciais*. Era evidente que esses imigrantes portariam consigo suas tradições culturais e que muito provavelmente não apreenderiam o jogo nacional, que diante do racismo ora rejeitava, ora a cordialidade dissimulava a perversidade de nossas relações raciais, *na imitação do branco de estirpe brasileira, cometeram lapsos que comprometiam o padrão tradicionalista de relação racial. A integração do negro na sociedade de classes*, p. 447.

No entanto, a partir do golpe de 1964, a educação privada ganhou notável expansão: “os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular (MACHADO DE ASSIS, 2012)”²¹.

As medidas tomadas na ditadura militar, referentes às políticas de educação, fazem parte de algumas mudanças importantes que antecederam esse processo; foi um período em que ocorreu a maior migração campo/cidade, um deslocamento em proporções nunca visto no país. A implantação nos anos 1950 e seu desenvolvimento na década seguinte de uma indústria de base exigiram qualificações para a realização e o manejo das atividades industriais e a respeito dos diferentes postos de ocupação derivados desse processo²².

A Constituição de 1967 deixou claro o descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios, no montante de 20% da receita tributária municipal por ano, investidos no ensino primário. A União, segundo esta Constituição, deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos. O que este documento assegurou, foi o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, ou seja, o estímulo à privatização é visível (MACHADO DE ASSIS, 2012, p. 328).

Os anos seguintes mostraram a novidade da ditadura militar para as políticas educacionais — a massificação da escola. Todavia, esse processo não pode ser considerado um simples avanço, pois significou a deterioração da educação ofertada, a respeito do acesso relevante a grupos historicamente prejudicados pelas políticas de educação anteriores. É evidente que o regime militar não se preocupou em instituir um Estado docente, tratando a educação como um direito humano básico e fundamental, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será

²¹ Cf. Renata MACHADO DE ASSIS. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**, *Educação em Perspectiva*, v. 3, n. 2, p. 328.

²² *ibid.*, *passim*.

obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos²³.

Pelo contrário, o regime militar precisou garantir o mínimo de letramento e instrução para o máximo de pessoas pertencentes às classes populares com o intuito de atender as demandas do processo produtivo. E, justamente, com base nesse interesse, ocorreram, concomitantemente, programas de educação técnica e profissional e lançou-se uma política educacional enfocando os jovens e adultos, o conhecido Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização do regime militar. O Mobral constituiu uma resposta direta ao extinto Programa Nacional de Alfabetização – PNA implementado no governo João Goulart, em janeiro de 1964, coordenado pelo professor Paulo Freire que implementou, nacionalmente, o seu método²⁴ desenvolvido em Pernambuco nos Círculos de Alfabetização do Movimento de Cultura Popular – MCP de 1962, intitulou-se o programa nacional de Movimento de Educação de Base – MEB, extinto em março de 1964 pelos militares acusando o método freiriano de subversivo. Apesar dos números de matrículas terem sido ampliados e, inclusive, a rede escolar para atendimento da população, esse aumento não foi proporcional ao acesso e permanência da população negra nesse período²⁵. Até o final da década de 1970, perduravam, ainda, muitas escolas vinculadas às

²³ Cf. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF/Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 22 ago 2020.

²⁴ Entre setembro de 1961 e fevereiro de 1964, o movimento realizou uma experiência através do rádio, transmitindo programas de alfabetização e de educação de base com recepção organizada em escolas experimentais. Paralelamente, procurou diversificar suas atividades, criando “parques” e “praças de cultura”. Os primeiros destinavam-se a melhorar as condições do lazer popular, estimulando a prática de esportes, e a apreciação crítica de filmes, peças teatrais e música. As praças de cultura consistiam em centros de recreação e de educação cuja finalidade era despertar a comunidade de cada bairro para seus problemas. Os centros, recreativos passíveis de serem transformados em praças eram chamados de “núcleos de cultura”. Cf. SOUZA, Fabio de. **O Movimento de Cultura Popular do Recife, 1959-1964** (Dissertação de Mestrado), p. 100.

²⁵ Cf. QUEIROZ, Maria Isaura P. de. **Coletividades negras**: Ascensão sócio-econômica dos negros no Brasil e em São Paulo. São Paulo: Ciência e Cultura, 1976; SILVA, Joselina da. **A União dos Homens de Cor**: Aspectos do Movimento Negro dos Anos 40 e 50. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n. 2, 2003, pp. 215-235 e SILVA, Joselina da. **O clube dos negros**. Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

coletividades e associações negras²⁶. Esse período também foi marcado por um importante refluxo dos movimentos sociais e da temática racial no debate público²⁷. Outro ponto que evidencia o sucateamento das políticas educacionais refere-se ao investimento decrescente na educação, a desvalorização da carreira docente e a falta de planejamento e construção de escolas, fato que contribuiu, evidentemente, ao crescente número de estudantes por sala de aula. Ao passo que facilitou o crescimento das escolas privadas, que passaram a oferecer vagas a preços mais acessíveis a uma parte da classe trabalhadora que possuía melhor poder aquisitivo.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados por um contexto de mudanças sociais, políticas e culturais e isso é inegável. A articulação entre estudantes, sindicatos, associações na periferia, os setores progressistas da igreja católica e movimentos sociais, por meio de manifestações e greves, levantaram juntos a palavra de ordem: *Pelas liberdades democráticas* (SCHWARCZ; STARLING, 2018). O movimento negro se organizou no CONEN – Coordenação Nacional das Entidades Negras, que fundou o Movimento Negro Unificado – MNU a fim de contemplar, nessa luta, a redemocratização a respeito da questão racial e da necessidade de políticas de ações afirmativas para pessoas negra nos diferentes setores sociais.

A constituição de 1988 apresentou um extraordinário avanço para a consolidação de garantias fundamentais e de direitos humanos, jamais vivenciado no Brasil, período em que, também houve profundo agravamento econômico.

(...) o longo período autoritário consolidou um arcabouço político-institucional das políticas sociais brasileiras com os seguintes princípios: “1. Extrema centralização política e financeira no nível federal das ações sociais do governo; 2. Fragmentação institucional; 3. Exclusão da participação social e política da população nos processos decisórios; 4. Autofinanciamento do investimento social; e 5. Privatização”. (SALVADOR, 2008, p. 138)²⁸

²⁶ Ao contrário do modo e método restritivo, abarcou não apenas negros, mas houve presença de muitos brancos oriundos da classe trabalhadora, como também a preocupação de fornecer uma educação mais ampla e que preparasse os estudantes a uma convivência mais tolerante racialmente.

²⁷ Eles não desapareceram, mas conduziram iniciativas fragmentadas. Somente ao final da década de 1970, realizaram um salto político, ressurgindo, de forma unificada, no mesmo período da ascensão de lutas populares, estudantis, sindicais, identitárias e das minorias, como os grupos feministas e gays, e ampliando-se com a redemocratização política. DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**, *passim*.

²⁸ Cf. SALVADOR, Evilásio da S. **Fundo Público no Brasil: Financiamento e destino dos recursos da seguridade social, 2000 a 2007** (Tese de Doutorado), p. 138.

Sob grande pressão das classes populares, as reivindicações sociais expandiram os direitos sociais e políticos, além de abrirem uma brecha de superação da ordem racial estabelecida, proporcionando um outro valor a temática do negro. Em 1986, houve uma Convenção Nacional para a temática do negro, intitulada O negro e a Constituinte. Assim, sintetizaram-se as discussões anteriores ocorridas em várias cidades do território e elaborou-se uma proposta para inclusão na nova Constituição Federal. Em nível de política educacional, incluiu-se o combate ao racismo e à discriminação, assim como a exigência de inclusão de conteúdos sobre a história e cultura da população negra no Brasil de forma obrigatória a todas as instituições escolares. Mas “a proposta elaborada pelo Movimento Negro não foi incorporada à Constituição Federal, sob a justificativa de que questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar específica (SANTOS; MACHADO, 2008)”²⁹. Isso foi possível, somente, em 2003, 15 anos após elaborada a nossa Constituição Cidadã.

Tivemos avanços em relação à nossa Carta Magna que contemplou duas demandas históricas do Movimento Negro, no que diz respeito às políticas educacionais, 1. reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como direito para quem não teve acesso à escolarização na idade considerada apropriada e, 2. reconheceu a diversidade da composição da população brasileira, indicando a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira. Além de classificar o racismo como crime inafiançável e imprescritível no Código Penal³⁰.

Um dos marcos desse novo olhar foi a divulgação dos resultados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1987, ano em que essa pesquisa passou a incluir a classificação racial em seus critérios (SISS, 2003). Esses resultados explicitavam diversas desigualdades entre grupos negros e brancos da população brasileira, entre as quais aquelas relacionadas a questões educacionais: constatou-se um índice maior de analfabetismo, exclusão, evasão e reprovação escolar entre alunos negros do que entre os brancos (CAVALLEIRO, 2000 apud ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 245-246).

Em termos de política social, a Constituição de 1988 deu uma virada, quando concebeu as políticas de saúde, educação e assistência social em um sistema integrado de seguridade social. O conceito de seguridade social é ordenado como um

²⁹ Sônia Q. dos SANTOS; Vera Lúcia de C. MACHADO, **Políticas Públicas Educacionais**: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios, *passem*.

³⁰ *Ibid*.

conjunto de ações do Estado com o intuito de garantir direitos fundamentais relativos à saúde, educação e assistência social. No entanto, carrega consigo, paradoxalmente, universalidade e seletividade, com ações pontuais e compensatórias³¹.

No projeto político neoliberal, a noção de cidadania consistiu em diluir, precisamente, aquilo que constituía seu núcleo, a ideia de direitos universais. Assim, a concepção de direitos universais, com parâmetro e instrumento de construção de igualdade, foi substituída por políticas de emergência e focalização, dirigidas a setores em situação de risco³².

Nesse “novo paradigma liberal” as políticas sociais têm uma importância central: elas tornam-se aliadas do mercado e não uma forma de proteção contra ele. Os direcionamentos (...) para a elaboração de políticas públicas fazem com que pareça que houve uma “convergência” das agendas da “direita” e “esquerda” no trato com a questão social: saúde, educação, combate às privações, aumento da democracia e da participação, fortalecimento das mulheres enquanto agentes sociais etc. (MAURIEL, 2008, p. 327).

Conforme a problemática mencionada pela autora, no discurso e na prática do Estado, em relação à aplicação de políticas sociais, não está presente qualquer compromisso real que previna ou mesmo combata os riscos sociais, mas apenas se administre com o objetivo de alcançar um grau aceitável. Segundo a autora no caso da pobreza, com a mundialização: “sem a pobreza latente, a desigualdade torna-se um dado relativo (...) a justiça social também passa a ter outro significado: dar oportunidades para todos se capacitarem e poderem se autocuidar e se inserir no mercado”. Portanto, não há questionamentos acerca do modelo de desenvolvimento, tampouco não se coloca em evidência o projeto de sociedade que está em andamento.

O Estado não somente se limita a administrar as necessidades básicas insatisfeitas, mas também tende a desenvolver uma dinâmica ressocializadora por meio de diversos planos e programas sociais orientados a uma estratégia de contenção do conflito social e da miséria³³.

³¹ É evidente que esse processo é muito mais complexo e necessitaria de um desdobramento sobre o interesse na apropriação de recursos públicos. Cf. SALVADOR, Evilásio da S. Fundo Público no Brasil: Financiamento e destino dos recursos da seguridade social, 2000 a 2007, *passem*.

³² Cf. José ADELANTADO; Elenise SCHERER, **Desigualdad, Democracia y Políticas Sociales Focalizadas em América Latina**, *Estado, gobierno, gestión pública*, n. 11, p. 117-134.

³³ ADELANTADO; SCHERER, 2008, *op. cit.*, p. 131.

A focalização das políticas sociais é uma importante estratégia para o desenvolvimento do projeto neoliberal em curso no Brasil e estabelece uma relação vertical entre Estado e sociedade, e, ao invés de combater a desigualdade, acirra a distância entre os mais abastados e os mais vulneráveis, destruindo as poucas bases de solidariedade no seio das classes populares.

Para a política de educação, os anos de 1990 significaram elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996, mas novamente não estávamos preparados para dar tratamento específico e direcionado ao combate das desigualdades raciais e discriminação na educação. Mesmo após a reivindicação ser precisa na Marcha Zumbi dos Palmares³⁴, um ano antes (1995).

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e, em 1998, aqueles relativos ao Ensino Fundamental II. As críticas aos Parâmetros, no tocante às questões de igualdade racial, apontam que eles as diluem, em sua maior parte, em um Tema Transversal – não integrado aos conteúdos obrigatórios das áreas do saber - a Pluralidade Cultural, e que não se encontram neles uma crítica sistemática ao currículo dominante e à sua incompatibilidade com a ideia de um ensino voltado à educação das relações étnico-raciais (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 244).

Apenas em 2001, no contexto da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, África do Sul, o Brasil foi obrigado a se comprometer com o combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais na política de educação, visto que houve o entendimento de que o direito à educação, para ser efetivado no Brasil,

³⁴ Em novembro de 1995, ocorreram diversas manifestações comemorativas aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, até que no dia 20 do referido mês, o Movimento Negro organizou e realizou a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, com a presença de cerca de 30 mil ativistas, na cidade de Brasília. Na ocasião, integrantes da Executiva Nacional da Marcha foram recebidos pelo então presidente da República Fernando H. Cardoso e entregaram um documento com as principais reivindicações do Movimento Negro no que diz respeito à necessidade e urgência de serem elaboradas medidas efetivas de combate ao racismo, à discriminação racial na educação — prevendo a revisão de livros didáticos e programas de ensino, a formação permanente de professores no tocante as relações raciais, além de apresentar outras propostas concretas para as políticas públicas em geral. Como consequência da marcha e pressão das entidades negras, um presidente admitiu, publicamente, pela primeira vez na história do Brasil, a existência do racismo e da discriminação racial que acomete a sociedade brasileira e a responsabilidade do Estado em sua perpetuação, além de se comprometer em iniciar um processo de discussão e debate sobre as relações raciais que teriam o intuito de elaborar e implementar medidas para diminuir as desigualdades raciais. Apesar de muito comovente, é possível perceber que, até o fim de seu mandato, o então presidente não empreendeu muitos esforços na implementação de ações afirmativas que beneficiassem a população negra brasileira.

precisa ser vinculado ao combate ao racismo. Por fim, em 2003, realizou-se uma alteração à LDB, aprovando a Lei 10.639/2003, que implementa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio, posteriormente alterada para contemplar a história e cultura dos povos indígenas, Lei 11.645/05.

Ainda à luz da Conferência em Durban, ainda em 2001, houve universidades estaduais do Rio de Janeiro, implementando o sistema de 40% de vagas reservadas a estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos em cumprimento da lei estadual 3.708, de novembro de 2001. Os anos seguintes significaram a implementação desse sistema de ação afirmativa, na maioria dos estados nacionais, de maneira gradual e progressiva, ficando apenas o estado de São Paulo na lanterna, com a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade de Campinas – Unicamp, atravancando o restante do estado; estas implementaram as cotas raciais, apenas, em 2017.

A resistência dessas duas prestigiadas universidades brasileiras, que compõem o ranking das 10 melhores universidades da América Latina em 2022³⁵, estando em 2º e 3º lugar, respectivamente evidencia o nosso caráter frágil das relações raciais, sobretudo, pela resistência em combater as desigualdades raciais que são uma das consequências de um regime de escravocrata que durou cerca de 300 anos. Além de insistir na crença de uma meritocracia hipócrita que mascara sua preferência racial.

Esse percurso histórico foi levantado acerca da educação no Brasil, alguns apontamentos sobre financiamento da educação, e é essencial que tratemos melhor do assunto. Um fundo de financiamento à educação é fundamental e relevante na manutenção e garantia de políticas públicas de educação. Por outro lado, o seu papel transcendente de manutenção/garantia é constituído, também, por mecanismos de controle e fiscalização, além das responsabilidades direcionadas às esferas: federal, estaduais e municipais.

Em 20 de junho de 2007, regulamentou-se a Lei 11.494 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

³⁵ Cf. *Times Higher Education's World University Rankings*, disponível em: [timeshighereducation.com](https://www.timeshighereducation.com).

O Fundeb é composto de 20% dos seguintes impostos: imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos; imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação; imposto sobre a propriedade de veículos automotores. Compõem-no também: parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos municípios; parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM); parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados devida aos estados e ao Distrito Federal; receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos, bem como juros e multas eventualmente incidentes. Se os recursos forem insuficientes, ou seja, quando não for atingido o custo mínimo anual por aluno, a União deverá, segundo a lei, complementar os recursos do fundo (art. 60 das Disposições Transitórias da CF/1988). (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2018, p. 379-380)³⁶.

Por meio da criação do Fundeb, houve um avanço importante relativo à definição do custo-qualidade³⁷ por estudante. Isso significa que o custo mínimo por estudante deve ser capaz de garantir um ensino de qualidade. Numa resposta ofensiva neoliberal à disputa de poder tensionada nos últimos anos, que destituiu a presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, a partir de um Golpe de Estado³⁸, anularam-se aos poucos avanços que tivera as políticas educacionais nos últimos anos no Brasil. Como ato inicial após o Golpe, o vice-presidente Michel Temer assumiu uma conduta condizente com as elites e instituiu medidas que transpuseram diferentes políticas sociais, inclusive a educação.

A Emenda constitucional n.º 95/2016 institui o Novo Regime Fiscal se referindo ao Orçamento Fiscal e à Seguridade Social, tendo como foco as despesas primárias e vigência de vinte exercícios financeiros, ou seja, essa Emenda estabeleceu um congelamento do orçamento público para investimentos em saúde, educação e outros setores da seguridade social por 20 anos (2017-2036)³⁹. Essa

³⁶ LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. 10 ed. rev. e ampl.. São Paulo: Cortez, 2018.

³⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB já estabelecia essa relação dependente de custo mínimo e garantia de qualidade, no entanto, a demanda é crescente e a qualidade a ser garantida requer ampliação dos recursos. E antes dela já existia o fundo nacional de desenvolvimento da educação – FNDE criado em 1968.

³⁸ Cf. SOUZA, Jessé. A elite do atraso. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

³⁹ SANTOS, João Ricardo L. **Novo regime fiscal**: Contexto e resultados recentes. Brasília: Tribunal de Contas da União, Instituto Serzedello Corrêa, 2020.

restrição às despesas primárias que o NRF impõe ao orçamento foi estabelecida para todos os poderes da União.

Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2016).

Para a educação, isso significa que se excluem as transferências realizadas pela União, operacionalizadas pelo FUNDEB valores encaminhados à manutenção e desenvolvimento da educação básica, disciplinando, especificamente, aplicações mínimas ao Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA.

O NRF dispõe que, no seu primeiro ano de vigência, os limites mínimos dessas despesas devem seguir os preceitos constitucionais, mas, nos demais exercícios, até 2036, a EC n.º 95/2016 afasta, transitoriamente, essa vinculação e estabelece nova forma de cálculo, tendo o IPCA como parâmetro de correção a ser aplicado. Essa desassociação tem o condão de dispensar o Governo Federal de executar gastos públicos nesses elementos de despesa que sejam além do crescimento nominal, caso a receita pública apresente crescimento acima da inflação. Ressalte-se que a norma desobriga, mas não impede que o governo imponha um crescimento real nesses vetores de satisfação social, desde que seja compensado pela redução em outros tipos de gastos de modo a atender o limite total estabelecido das despesas primárias. (SANTOS, 2020, p. 42)

Nas últimas duas décadas, o reajuste dos gastos públicos ficou abaixo da correção proposta, tendo como parâmetro o IPCA, exceto os anos de 1996, 2003, 2015 e 2016). Com a EC 95/2016, o investimento na manutenção, desenvolvimento da educação e valorização dos profissionais da educação limita-se a duas décadas, mesmo que o país volte a crescer. Muito provavelmente, os valores “economizados” serão destinados a pagar a dívida pública.

No Brasil, ressalta-se que, atualmente, cerca de 2 milhões⁴⁰ de crianças e adolescentes se encontram fora da escola e os profissionais da educação continuam demandando por melhor valorização.

É fato que a presença de migrantes haitianos, nas instituições públicas de ensino no Brasil, se apresenta como desafio às políticas de educação. Embora seja garantido por lei o acesso e a gratuidade de pessoas migrantes, são

⁴⁰ Cf. Pesquisa do UNICEF, realizada pelo Ipec e publicada em setembro de 2022. O estudo considerou crianças e jovens de 11 a 19 anos brasileiros sobre a educação escolar. Disponível em: [unicef.org/brazil/media/20186/file/educa%C3%A7%C3%A3o-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educa%C3%A7%C3%A3o-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf).

também parte de uma porção de entraves, ou seja, ainda, é insipiente e, em alguns lugares do território brasileiro, inexistem políticas e mecanismos efetivos de acolhimento a essas pessoas migrantes. Ironicamente, o período que coincide com essa maior presença de haitianos nas escolas brasileiras é o período de maior avanço na agenda da educação que prioriza o acolhimento da diversidade e esses sujeitos permaneceram ausentes.

Diferentemente do Estatuto do Estrangeiro [Lei n.º 6.815/1980], que tratava o imigrante como um estranho, portanto, uma suposta ameaça à segurança nacional — salvo os imigrantes portugueses que poderiam gozar de igualdade de direitos e deveres em relação aos brasileiros, por conta dos valores históricos, culturais, linguísticos e étnicos que unem as duas nações —, a Lei de Migração procura preservar seus direitos. A Lei n.º 13.445/2017 trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuita e legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos. Em seu Art. 3 revela, expressamente, o cuidado para que os imigrantes não sejam vitimados pela xenofobia, racismo ou qualquer outra forma de discriminação, garantindo a “igualdade no tratamento” e “igualdade de oportunidades aos migrantes e seus familiares” (OLIVEIRA, 2019)⁴¹.

No caso específico dos migrantes haitianos, criou-se uma resolução específica, a normativa n.º 97/2012⁴² do Conselho Nacional de Imigração – CNIG que instituiu o visto permanente por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 anos (SILVA, 2016)⁴³. Essa medida traz a atual conjuntura migratória diversa que pôde ser

⁴¹ OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655>. Acesso em: 15 ago. 2022.

⁴² **Art. 1º** Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro.

Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010.

Art. 2º. O visto disciplinado por esta Resolução Normativa tem caráter especial e será concedido pelo Ministério das Relações Exteriores. **(Redação do caput dada pela Resolução Normativa CNIG Nº 102 DE 26/04/2013).**

(Revogado pela Resolução Normativa CNIG N.º 102 de 26/04/2013):

Parágrafo único. Poderão ser concedidos até 1200 (mil e duzentos) vistos por ano, correspondendo a uma média de 100 (cem) concessões por mês, sem prejuízo das demais modalidades de vistos previstas nas disposições legais do País.

Art. 3º Antes do término do prazo previsto no caput do art. 1º desta Resolução Normativa, o nacional do Haiti deverá comprovar sua situação laboral para fins da convalidação da permanência no Brasil e expedição de nova Cédula de Identidade de Estrangeiro, conforme legislação em vigor.

Art. 4º Esta Resolução Normativa vigorará pelo prazo de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado.

Art. 5º Esta Resolução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

⁴³ SILVA, Paloma K. M. da. O visto humanitário como política migratória: o caso da imigração haitiana com destino ao Brasil. *In*: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; FERNANDES, Duval; SILVA,

observado no Brasil nesse período, pois o fluxo de haitianos, ganeses, senegaleses, bengaleses, dentre outros se destacaram, se considerada a tradicional entrada de migrantes oriundos de países europeus (portugueses, espanhóis, italianos...) e vizinhos (argentinos, peruanos, bolivianos...). O Brasil precisou dar respostas ao movimento que teve início em 2010 e se intensificou com o passar dos anos, pois passou a integrar a rota do processo de diáspora haitiana.

Atualmente, as políticas migratórias no Brasil não obedecem a critérios raciais explícitos (...). Ainda vale lembrar que o Brasil nunca teve uma política que favorecesse a entrada de imigrantes negros, apenas quando inclusos na condição de escravidão. Se hoje ela não é mais vetada diretamente, também não é incentivada. Nesse sentido, a criação de um visto direcionado aos imigrantes haitianos, majoritariamente negros, mesmo que através de uma resolução normativa temporária, posto que vinculado aos efeitos do terremoto, é uma novidade (SILVA, 2016, p. 334).

Na chegada dos migrantes haitianos ao Brasil, as respostas institucionais foram distintas, considerando os níveis federal, estadual e municipal. Estes, ainda, enfrentaram um longo e exaustivo processo para regularizar sua situação migratória, tendo como procedimento padrão a solicitação de refúgio para tentar garantir permanência. No entanto, essas solicitações, com justificativa das situações provocadas pelo terremoto em 2010, foram, sistematicamente, negadas⁴⁴. Entretanto, foram consideradas e encaminhadas ao órgão competente para apreciação por razões humanitárias e necessidade de proteção. Em janeiro de 2012, o CNlg anunciou a Resolução n. 97/2012, que trata da concessão do visto permanente a migrantes de nacionalidade haitiana. A saber:

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

Sidney A. da; ASSIS, Gláucia de O.; CASTRO, Maria da Consolação G.; CONTINGUIBA, Marília P. (orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. P. 334.

⁴⁴ Conforme a legislação brasileira, o reconhecimento e validação como refugiado está condicionado a pessoa que: devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, Art. 1, Lei n. 9.474, 1997).

Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010.

Art. 2º O visto disciplinado por esta Resolução Normativa tem caráter especial e será concedido pelo Ministério das Relações Exteriores, por intermédio da Embaixada do Brasil em Porto Príncipe.

Parágrafo único. Poderão ser concedidos até 1.200 (mil e duzentos) vistos por ano, correspondendo a uma média de 100 (cem) concessões por mês, sem prejuízo das demais modalidades de vistos previstas nas disposições legais do País (CNIg, 2012).

A Resolução e as declarações da presidente Dilma Rousseff⁴⁵, no período, se mostraram insuficientes para resolução do problema, “já em novembro de 2012 não havia mais disponibilidade de agendamentos para a emissão do visto durante 2013” (FERNANDES; FARIA, 2017)⁴⁶. É possível observar a contradição nos esforços do Brasil em apoiar o Haiti, sobretudo acerca das políticas voltadas aos migrantes haitianos que se encontram no país. Ainda atualmente, após a entrada, esses migrantes dependem de organizações religiosas e organizações não governamentais para acessar direitos básicos. Portanto, essa chegada:

é marcada por constrangimentos: fome, pouco recurso financeiro, ausência de informação e respaldo público por conta da barreira linguística e organizacional em que o poder público se ausentou da responsabilidade pública pela integração desses imigrantes. Aqueles que chegam com contrato de trabalho na região estudada [região Metropolitana de Londrina, Paraná], majoritariamente, na construção civil e nos frigoríficos de abate de frango, assumem a tarefa de apoiar o recém-chegado compartilhando moradias, por vezes, superlotadas; na aprendizagem do idioma português, na busca por emprego e outras tantas formas de auxílio material e imaterial. Os imigrantes encontram algum tipo de apoio e suporte na sociedade civil organizada, sobretudo das organizações religiosas, destacando-se à Cáritas Arquidiocesana e a Pastoral do Migrante (LANZA; FAQUIN; RODRIGUES; SANTOS; CAMPANUCCI, 2021, p. 270-271)⁴⁷.

⁴⁵ Logo em seguida, em fevereiro do mesmo ano, a presidente Dilma Rousseff visita o Haiti e declara a imprensa: *Reiterei que continuaremos cooperando para criar para os haitianos condições de vida melhores no próprio Haiti. Deixei claro, no entanto, que como é da natureza dos brasileiros, estamos abertos a receber cidadãos haitianos que optem por buscar oportunidades no Brasil.* (ROUSSEFF, 2012) e fala também que a medida tem o propósito de combater a migração irregular orquestrada pelos chamados coiotes: *Devemos combater esses criminosos, que se aproveitam das vulnerabilidades das famílias, expondo-as a situações desumanas durante a travessia, além de explorá-las, cobrando taxas escorchantes. [...] Reafirmo o duplo propósito das políticas de visto: garantir o acesso em condições de segurança e de dignidade e, ao mesmo tempo, combater o tráfico de pessoas, o que temos feito em cooperação com países vizinhos.* (ROUSSEFF, 2012).

⁴⁶ Fernandes, Duval e Faria, Andressa Virgínia de. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. *Revista Brasileira de Estudos de População*. V. 34, N. 01, 2017. pp. 145-161.

⁴⁷ LANZA, Líria M. B.; FAQUIN, Evelyn S.; RODRIGUES, Julia R.; SANTOS, Amanda de B.; CAMPANUCCI, Fabrício da S. **Seguridade social e imigração**: as trajetórias pelo acesso na região metropolitana de Londrina-Pr. *In* LANZA, Líria M. B.; FAQUIN, Evelyn S.; ROMIZI, Francesco (Orgs). A

Evidencia-se, em relação à discussão dos autores nesse trecho, no decorrer do trabalho que desenvolveram, que, embora as leis brasileiras reconheçam que os migrantes estrangeiros possam gozar dos mesmos direitos dos nacionais, os dados que eles levantam demonstram que as barreiras que existem no acesso às políticas sociais e a esses direitos humanos parecem ser intransponíveis à prática cotidiana e à efetividade da proteção social.

A respeito da educação, a Lei de Migração de 2017 evidenciou, em seu Art. 4:

Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; (BRASIL, 2017, grifo meu).

Novamente, apesar de garantido por lei, os migrantes enfrentam distintas barreiras no acesso à educação e as instituições de ensino oferecem, ainda, poucas orientações pedagógicas e de acolhimentos aos estudantes migrantes. A agenda da diversidade, em relação às políticas educacionais, permite a construção do debate e propõe correção às desigualdades observadas na política universal que, no caso do Brasil, historicamente, exclui e/ou subjuga os saberes e as pessoas pertencentes à população negra e indígena. Apesar de ser necessário salientar seus avanços⁴⁸, em relação aos migrantes negros, oriundos de países periféricos, esses avanços são insuficientes. Há lacunas em normativas que consideram as questões particulares das pessoas migrantes na educação ou mesmo no que se refere a orientações na formação de professores.

A produção acadêmica, atualmente, tem se dedicado ao debate educacional. A presença de imigrantes nas escolas aponta os principais desafios, barreiras de acesso e permanência nesse campo, além das diferentes possibilidades que essa presença pode e provoca no campo da educação. Essa foi uma pesquisa exploratória em teses e dissertações produzidas, além de artigos científicos sobre a

mobilidade humana internacional: entre direitos ideais e políticas reais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

⁴⁸ Importantes iniciativas foram desenvolvidas nos governos de Lula e Dilma Rousseff no sentido de ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente, no que se refere à universalização da educação básica e a democratização do acesso à educação superior por meio das ações afirmativas.

articulação de educação e migração, como em Gonçalves (2014) que vai tratar da inserção de migrantes bolivianos em escolas públicas da cidade de São Paulo, Santos (2018) sobre a formação de professores no campo das relações raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos, Schimidt; Piccinini; Volkmer (2017) sobre o acesso de migrantes haitianos em uma escola pública do Vale do Taquari no estado do Rio Grande do Sul, Souza; Roldão (2019) também tratando de migrantes haitianos e sua inserção em escolas de Joinville – SC, Castro (2019) sobre as perspectivas e desafios de migrantes haitianos em escolas de ensino fundamental em Curitiba – PR.

Percebe-se que há narrativas em que há experiências que promovem a diversidade e valorização de culturas diferentes no ambiente escolar em alguns lugares, bem como os desafios que esses migrantes internacionais enfrentam tanto a respeito do acesso, como da permanência nas instituições públicas desses lugares. Além disso, as discriminações e violência são elementos recorrentes na presença dessas pessoas no contexto educacional, entretanto, as instituições escolares, em todo território, precisam se respaldar em uma política de educação que oriente as ações e possa, inclusive, capacitar os agentes educacionais no acolhimento e no enfrentamento dessas violências. Nos trabalhos de Magalhães; Azevedo; Amaral; Silva (2021) observamos, mais objetivamente, a possibilidade de pensarmos a interação entre educação e migração à luz da perspectiva de Paulo Freire (1972) que propõe a *relação dialógica permanente* em relação ao compromisso ético-político das políticas de educação para a garantia de direitos, principalmente às pessoas migrantes no caso deste trabalho.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1972, p. 63).

O impacto do racismo na discussão do acesso dos migrantes haitianos à educação não pode estar restrito às ações institucionais, precisa ser compreendido como um processo histórico e político que coloca as pessoas em uma condição de subalternidade com base no grupo racial a que pertence. Todavia, a respeito das relações cotidianas no ambiente escolar, estas precisam ser entendidas

como parte de um racismo estruturalmente reproduzido e que atinge a população migrante.

2.2 CHILE

Por meio de um processo de socialização, com base na assimilação e orientação de uma superioridade branca, é possível observar a construção e desenvolvimento da política de educação em território chileno. Há uma importante articulação entre as teorias racistas do final do século XIX da Europa com a proposta escolar do país. A respeito desse fato, no campo da educação, desenvolveu-se uma prática estatal intitulada *chilenização*, relativa ao fato de política de educação servir para instituição da identidade nacional de forma homogeneizada (MONDACA, 2008)⁴⁹. Com base nesse processo de *chilenização*, partiremos para compreender a base construída para limitar o acesso e permanência dos povos indígenas e afro chilenos⁵⁰ em um primeiro momento e, posteriormente, conseguiremos compreender as desigualdades na política de educação que atingem os imigrantes negros atualmente.

Políticos e intelectuais que serviram a pensar e viabilizar as primeiras políticas educacionais no território interessaram-se em como transportar o modelo europeu de modernidade e desenvolvimento, transportando, evidentemente, suas controvérsias e um ideal supremacista branco: (...) *Chile se vio a sí mismo como heredero de un ideal europeo de blanquitud* (WEBB; RADCLIFFE, 2017)⁵¹.

Después de la instauración del sistema republicano (década de 1840), el aparato estatal precisaba de una educación pública: “Hay consenso en que en Latinoamérica y en Chile los nuevos Estados nacionales necesitaban legitimarse, desarrollar identidad nacional y construir ciudadanía, procesos político-culturales que tenían a la escolarización como principal instrumento. Para tener un sistema escolar eficaz, debían hacer por sí mismos el esfuerzo de configurarlo. En ese esfuerzo, el naciente sistema de enseñanza en Chile reprodujo muchos de los rasgos del Estado liberal que los promovía” (Núñez,

⁴⁹ Carlos MONDACA, *Identities sociales y representaciones políticas en conflicto: el Sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929, passim*.

⁵⁰ Para compreender melhor o processo de escravidão dos povos indígenas e africanos no Chile, como seu início, sua duração e como o Chile foi um território onde se estabeleceu uma zona de distribuição para países próximos como Argentina e Peru, mais do que de absorção de escravizados oriundos do continente africano. Ver MEMORIA CHILENA – BIBLIOTECA NACIONAL DE. *La esclavitud negra en Chile (1536-1823)*. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100668.html>. Acesso em: 19 fev 2020.

⁵¹ Andrew WEBB; Sarah RADCLIFFE, *La blanquitud em liceos segregados: El racismo institucional em el sur de Chile*, p. 20.

2003). En esta lógica, el Estado se atribuyó la misión de desarrollar el sistema público de educación formal. Según Sol Serrano e Iván Jaksic (2000), “al iniciarse la construcción del estado nacional, en sociedades periféricas dentro de la periferia como es el caso de Chile, la alfabetización estaba restringida a los sectores altos de la sociedad urbana en una población donde el 80% era rural. Entre 1810 y 1840, los recursos públicos en educación se destinaron a ese sector, a formar la élite masculina republicana. Fue sólo a partir de 1840 que se emprendió una política sistemática de expansión de la cultura escrita a través de la escuela primaria” (RIVERA, 2009, p. 50-51)⁵².

Se questionamos qual é essa cultura escrita que a elites intelectuais chilenas viam como necessária de ser expandida a partir de políticas educacionais? Podemos resgatar uma discussão anterior para dizer que, na formação da República e da necessidade de se estabelecer uma identidade nacional coesa culturalmente⁵³, há, quase inegavelmente, um subtexto racial. E, nesse sentido, as teorias eugênicas resolvem o problema, respondem tanto ao atraso cultural, associado à substratos mistos e não brancos, quanto à degeneração racial. Frequentemente, a luta ideológica consiste na tentativa de definir uma mesma condição objetiva no movimento real da vida de formas distintas. Isso não quer dizer que não podemos experimentar uma relação social se ela não se apresentar na ideologia predominante; a relação social pode se apresentar em sistemas de representação, quando os sujeitos naturalizam os preconceitos. Aí não é mais necessário estar na lei!

A partir de 1860, com a promulgação da Lei de Instrução Primária, houve avanços e retrocessos de maneira mais explícita no que diz respeito às políticas de educação no Chile. O marco dessa lei é que o Estado garante seu principal viabilizador de uma educação gratuita. A política de educação centrou o Estado tentaria controlar a atividade pedagógica em todo território de maneira homogênea.

No entanto, apenas em 1910, a política educacional atingiu, evidentemente, a população indígena e afro chilena, mas não as incorporou às escolas existentes. O Estado criou escolas separadas em zonas rurais, fomentando um desenvolvimento segregado na educação. Essas populações tiveram, somente, acesso a uma política de alfabetização.

⁵² María Isabel O. RIVERA, *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*, p. 50-51.

⁵³ A cultura aqui entendida como um processo mais amplo, que engloba um conjunto de práticas que organizam e regulam socialmente, geram, sobretudo, significados que influenciam a conduta, suscitando efeitos reais e práticos conseqüentemente. Cf. HALL, Stuart. *Cultura e Representação*, p. 17-21.

Con el aumento de años de escolaridad obligatoria, niños y niñas indígenas fueron incorporándose paulatinamente al sistema escolar chileno, un sistema que era homogéneo en todo el territorio, y que desconocía la diversidad de realidades, etnias y culturas de sus educandos (MÉNDEZ, 2019, s/n).

A presença de estrangeiros no sistema de educação chileno parece uma constante, mas também houve uma contraposição da parte dos grupos imigrantes a essa homogeneização proposta pelo Estado, pois alguns coletivos imigrantes criaram centros de educação em que houve esforço para a preservação de seu idioma e cultura. Para o Estado, foi uma difícil tarefa tanto no que diz respeito à integração de grupos imigrantes quanto à comunidade negra e indígena.

A política de educação chilena, durante o século XX, vivenciou sua primeira expansão quantitativa. Esse processo de crescimento no número de matriculados contribuiu, evidentemente, sem o devido preparo estrutural, nos problemas relativos à qualidade que se arrastaram até a década de 1960⁵⁴. Na década seguinte, já sob a instauração de um governo popular, houve uma tentativa de implementar uma política de educação nacional unificada com o intuito de modificar, estruturalmente, a política dando-lhe um caráter mais democrático e tratando como uma responsabilidade do Estado.

El gobierno del Presidente Salvador Allende puso en marcha una estrategia educacional de doble dimensión. Por una parte, desarrolló una política de “democratización” que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación dentro del proceso de cambios iniciado en Chile en 1970. Por otra parte, elaboró, propuso y definió un proyecto de reforma profunda de la enseñanza regular que recogía una alternativa concepción ideológica y educacional (NÚÑEZ, 2003, p. 15).

Após uma grande instabilidade política, as forças armadas lideradas por Pinochet tomaram de assalto o Estado e implementaram as primeiras mudanças nos anos seguintes. As privatizações ocorreram em condições bastante favoráveis aos poucos conglomerados capazes de assumir os ativos do Estado. Poucos anos após o golpe militar, as mudanças estruturais contribuíram, gravemente, para o rumo debilitado e privatizado em prevalência da educação chilena.

⁵⁴ María Isabel O. RIVERA, *Una mirada a la escuela chilena: entre la lógica y la paradoja*, p. 66.

Entre as mudanças estruturais, se destaca a tomada descentralizada da administração de todo o sistema de educação, contribuindo para uma excessiva autonomia das unidades escolares, sobretudo a grade curricular e como pontuado anteriormente a privatização dos serviços de educação no país. Ressaltamos que essas medidas foram mantidas, inclusive, pelos governos posteriores ao regime militar — trataremos disso à frente.

Por meio de lei, o governo militar instituiu sua proposta de reordenamento de políticas de educação — a Lei n.º 179 de 10 de dezembro de 1973 é um exemplo disso. Podemos observar abaixo, em trecho desse decreto, o evidente abandono de uma ideia de construção de uma educação como prática de liberdade e proporcionar um modelo de possibilidade em que as práticas pedagógicas são chamadas a engajar na formação de uma nova linguagem, que dialogue e transponha fronteiras, criando um espaço para intervenção.

la situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado en las escuelas de enseñanza básica (RIVERA, 2010, p. 145).

Há um elemento relativo a esse trecho que, na especificidade do Chile, é importante e merece um espaço para entendermos melhor a complexidade de políticas educacionais no período militar —as iniciativas de retificação da classe dos profissionais da educação, em destaque aos educadores. O Ministério de Educação Pública ocupou-se em traçar e organizar diferentes pontos estratégicos, a fim de atingir uma intervenção efetiva e rápida nas diferentes instituições educacionais. Entenderam que seria eficaz a viabilidade de seu projeto de educação de princípios norteadores, a fim de reestabelecer a ordem, a disciplina e a moralidade, bem como diminuir o que se entendia ser o poder de membros do professorado em instituições públicas de ensino, integrantes ou mesmo simpatizantes à extinta proposta de reforma educacional proposta pelo Governo de Unidade Popular.

Los docentes del sistema escolar público gozaban de la condición de empleados públicos y vieron como la seguridad de su trabajo se desvanecía a propósito de esta definición de rectificación de carácter político y revanchista. Esta persecución a empleados públicos fue una política recurrente en este periodo y se complementó con diversos instrumentos

jurídicos que buscaban entregar más atribuciones al Estado para expurgar a las personas que trabajaban en su interior, tales como: Decreto Ley N° 22 de 1973 (CHILE, 1973c); Decreto Ley N.° 98 de 1973 (CHILE, 1973d) y el Decreto Ley N.° 2.345 de 1978 (CHILE, 1978b). (GARRIDO, 2020, p. 30-31)

Conforme Garrido (2020)⁵⁵, os educadores envolvidos e lotados na educação básica foram quase que totalmente desarticulados e sofreram sanções que extinguiram seu sindicato e a instituição que formavam esses profissionais no magistério. Esse excesso pragmático se apresenta como um medo de governos autoritários de renunciar à sala de aula, de correr riscos obviamente. Essa questão nos encaminha a entender o complexo processo que necessitamos passar para entender o papel dos agentes envolvidos na execução de uma política de educação, me parece realmente importante discutir esse medo, sobretudo, em momentos de retrocesso educacional, o que permite formar uma cortina de fumaça para a formação de políticas de educação.

Para Hooks (2017), em sua obra intitulada *Educação como prática da liberdade*⁵⁶, uma educação comprometida a desafiar e mudar o modo como os agentes envolvidos, especialmente, mas também toda a sociedade pensa os processos pedagógicos. Essa imersão trata de uma noção de uma responsabilidade mútua pelo aprendizado.

A Política Pública Educacional, que propuseram os militares e que posteriormente foi introduzida na Constituição Chilena nos anos 1980 foi responsável por institucionalizar o compromisso do Estado em garantir, apenas, o acesso à educação primária, abrindo espaço para o desenvolvimento da iniciativa privada na área.

En marzo de 1979 se hizo público el documento denominado Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional (PINOCHET, 1979) donde se señalaron los grandes lineamientos a seguir en la Política Pública Educacional en los siguientes términos: abandono estatal de la responsabilidad de expandir su acción en el sistema educativo abriendo paso a la iniciativa privada; compromiso estatal con el aseguramiento del acceso de la población al nivel de Educación Básica; limitación del acceso a la Educación Media y Educación Superior a un segmento limitado de la población que cumpla con determinada capacidad económica y académica (GARRIDO, 2020, p. 12).

⁵⁵ Felipe A. Z. GARRIDO, *El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales*, *passim*.

⁵⁶ Bell HOOKS, *Ensinando a transgredir: A educação como prática de Liberdade*, *passim*.

Essa abertura do Estado para adequação de políticas de educação com orientação neoliberal e esse processo de transferência de responsabilidades é relevante para que conectemos os elementos apresentados e possamos compreender o processo de mudança proposto nesse momento de reforma política pela população chilena, atualmente, na área de educação. Mais adiante conseguiremos dialogar sobre isso.

Esse reajustamento, mencionado anteriormente por Garrido, referente ao período do governo militar, desenvolveu um processo de crescimento de estabelecimentos privados de educação e, além disso, assegurou a esses estabelecimentos uma subvenção pública para garantir o seu funcionamento. Para a categoria dos educadores, significou a perda de sua condição de servidores públicos. Na prática os que tinham condições de se aposentar optaram pela aposentadoria compulsória; os que não tinham enfrentaram o desemprego e aqueles que conseguiram ser incorporados pelo sistema privado se depararam com um processo de desvalorização e diferenciação salarial. No novo sistema, não houve piso salarial estabelecido. Essa condição agravou-se no processo de municipalização das instituições que promoveram a educação primária, o salário dos educadores eram extremamente desiguais, pois dependiam das capacidades econômicas de cada município, situação inaceitável em todas as suas dimensões que a categoria dos educadores chilenos teve de vivenciar. É evidente que essas regulamentações causaram transformações profundas e perversas em todo o sistema educacional. Apresenta, sobretudo, o caráter regressivo das políticas de educação no Chile.

O governo de transição, no ano de 1990, simplesmente entendeu que na verdade seu esforço deveria ser garantir, constitucionalmente, a razão de existir de estabelecimentos privados de educação – a Lei n.º 18.962/1990, *Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Portanto, se estabelece, constitucionalmente, que o Estado, na área da educação, é subsidiário, devendo financiar os estabelecimentos privados, via concessão de *vouchers* aos estudantes para conseguirem acessar a educação após saírem da rede básica.

O sistema de educação chileno tem sofrido, ainda hoje, com a falta de dados atualizados, dificuldades administrativas e gestão de informação. Essa situação representa um grande desafio para a educação pública. Segundo Cisternas; Jara; Vuollo (2019), os dados demonstram que os estudantes imigrantes ocupam cerca de 59% das matrículas nas instituições públicas municipais e representa 33% nas

instituições privadas. A situação é inversa ao considerarmos estudantes nascidos no Chile, que se encontram em maior número em instituições privadas com subvenção estatal, estes representam 54% das matrículas.

(...) la llegada de estudiantes migrantes a la red pública ha permitido invertir la tendencia de pérdida de matrícula de casi dos décadas; mismo fenómeno observado por Joiki y Vásquez (2016), quienes indican que la migración ha significado la revitalización de establecimientos municipales y subvencionados, ya que el aumento de la matrícula constituye un aspecto muy importante para la subsistencia de esos centros educativos, dado el modo en que se entrega la subvención escolar que los financia. En ese contexto, se presenta una situación que resulta problemática, considerando que la concentración de estudiantes migrantes en ciertos establecimientos dificulta su desempeño académico (...). (CISTERNAS; JARA; VUOLLO, 2019, p. 81).

A imigração haitiana no Chile evidenciou, de maneira mais pragmática, as defasagens na política de educação e um acesso marginal aos estudantes estrangeiros. Ainda que o Chile esteja muito longe de ser um país com uma grande população imigrante, a distribuição dos que conseguem acessar a política de educação chilena é, indubitavelmente, desigual e segregacionista. A situação a que vive a imigração haitiana é agravada devido às condições estruturais apresentadas anteriormente, mas também é inegável e podemos reconhecer que esse agravante é potencialmente dado a condição de cor e nacionalidade dessas pessoas. Essa situação coloca um desafio e, ao mesmo tempo, um convite multidimensional para as políticas de educação.

Em uma realidade comparada de estudantes nacionais e estudantes imigrantes em geral, percebe-se que os estudantes estrangeiros representam 59% das matrículas dos estabelecimentos municipais e 33% em estabelecimentos privados que recebem subvenções do estado. Essa realidade é inversamente vivenciada pelos estudantes chilenos⁵⁷. A chegada de imigrantes no Chile, e sua inserção em maior número, nas instituições pública de ensino, permite a contenção de um grave processo da sociedade chilena de esvaziamento da rede pública de educação. Isso significa, uma possibilidade de revitalização desses estabelecimentos, todavia, na atual conjuntura, a concentração de matrículas de imigrantes evidencia uma situação grave de desenvolvimento separado, em que os imigrantes são matriculados em

⁵⁷ Cf. CISTERNAS, Nicole; JARA, Loreto; VUOLLO, Eevamaija. Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile, p. 80.

estabelecimento com grande defasagem de recursos, acarretando uma dificuldade de garantir seu desempenho acadêmico de maneira igualitária com os estudantes nacionais⁵⁸.

A segregação apresentada evidencia a existência de uma política de educação que promove a polarização sistemática, gerando uma desigualdade em todos os processos e níveis de ensino. O Chile caminha a fim de promover estudos e construção de dados, elencando a categoria cor/raça como determinante no processo de exclusão tanto no que diz respeito aos imigrantes negros quanto à população negra chilena. Ainda que haja uma significativa defasagem de dados específicos e que privilegie as discriminações e desigualdades de cor/raça no país. O primeiro passo para que seja possível interromper um processo perverso de racismo estrutural e sistemático promovido ou mesmo negligenciado pelo Estado, promovendo políticas públicas na contramão do racismo.

No que diz respeito às políticas migratórias chilenas, não distante da prática de recentes ações em outros países latino-americanos. A tendência histórica permanece em elaborar políticas de corte seletivo e se sobrepondo a uma dimensão de políticas de acolhimento e garantia de direitos.

Assim como no Brasil e Argentina; no Chile, houve um aumento nos fluxos migratórios e o Chile se tornou um dos principais países de destino, Segundo o Instituto Nacional de Estadísticas – INE e o Departamento de Extranjería y Migración – DEM. Em 2020 no Chile havia cerca de 1,4 milhão de pessoas estrangeiras⁵⁹, tendo como a população haitiana formando seu 3º maior grupo em termos quantitativos, implicando e revelando uma mudança histórica das migrações no país, o princípio positivo que forma a seleção pela migração europeia.

En un escenario de consolidación democrática, cierta estabilidad política e indicadores macroeconómicos atractivos, Chile se convierte en un receptor de migración fundamentalmente sur-sur. Las poblaciones de diversos países de la región que enfrentaban sus propias crisis económicas y políticas se sintieron atraídas por el discurso de un país exitoso en lo económico que parecía ofrecer buenas condiciones laborales y expectativas de bienestar (Gissi, Ghio y Silva 2019). Con ello comenzó a afianzarse la llegada de personas de Latinoamérica y del Caribe, lo que posibilitó la generación de nuevas redes sociales transfronterizas. En este contexto, el presidente de Chile, Sebastián Piñera, estableció en un breve periodo (2018-2020) cuatro reformas migratorias: eliminación y creación de visas particulares, proceso de

⁵⁸ *Ibid.*, p. 81.

⁵⁹ INE-DEM. Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020: Informe metodológico. Publicado em julho de 2021.

regularización extraordinario, proyecto de una nueva Ley de Migración y Extranjería (que ya venía discutiéndose desde su primera administración en 2013), y la no adhesión al Pacto Mundial por una Migración Segura, Ordenada y Regular a nivel internacional (SERRANO; ARANDA; GISSI, 2021)⁶⁰.

As medidas tomadas sob o governo de Sebastián Piñera tornaram a convivência entre nacionais e migrantes delicada e marcada por casos de discriminação e violação de direitos⁶¹ da população migrante. E sua abstenção frente ao Pacto Migratório das Nações Unidas apenas estreou a contradição de seu discurso em Cúcuta, cidade colombiana que faz fronteira com a Venezuela, em que disse: *“vamos a seguir recibiendo venezolanos en Chile, porque tenemos un deber de solidaridad y yo nunca olvido que cuando Chile perdió su democracia, Venezuela fue muy generosa con chilenos que buscaban nuevas oportunidades”* (PIÑERA, 2018). Pouco tempo depois, implementou o que chamou de *Plan humanitario de Regreso Ordenado*, utilizando aviões militares para expulsar migrantes. Essa medida impactou, particularmente, a população haitiana migrante no Chile. Esse é o paradoxo do adjetivo *humanitário* da supremacia branca latino-americana; é um agarrar nas estruturas racistas que sustentam nossas sociedades no pós-escravidão.

Essa seletividade que observamos nessas posições do governo Piñera não é inaugurada por ele. Durante grande parte de sua história republicana, o Chile implementou uma política de tendência seletiva, reforçado no período da consolidação da ditadura militar, sob o pretexto da famigerada segurança nacional.

Em relação às dimensões sociais da migração, destacam-se as áreas de educação, saúde e habitação. Também aspectos culturais e políticos, relacionados à inserção sociocultural dos imigrantes, incluindo programas de assistência social, a regularização de imigrantes irregulares e a criação de vínculos com organizações que defendem seus direitos. Até 2007, havia poucas políticas governamentais nesse sentido, mas a partir dessa data uma série de decretos e ações administrativas começaram a aparecer para abordar certas questões sociais dos migrantes. Vale ressaltar que o Decreto de Resolução Isenta nº 3.972, de 16 de junho de 2007, estabeleceu o acesso universal aos migrantes ao sistema público de saúde no Chile, o Fundo

⁶⁰ SERRANO, Lorena O.; ARANDA, Gilberto; GISSI, Nicolás. **Migración internacional y política migratoria en Chile: tensiones entre la soberanía estatal y las ciudadanías emergentes**. Colombia Internacional. V. 106, 2021. pp. 89-114.

⁶¹ Nacionais em uma marcha anti-imigração com quase 5 mil pessoas no norte do Chile, na cidade de Iquique -1.400 quilômetros ao norte de Santiago, fizeram marcações em tendas, cobertores, brinquedos e colchões que eram usados por migrantes que passavam a noite em espaços públicos à espera de uma solução para sua situação migratória e depois atearam fogo aos pertences desse imigrantes, na ocasião o principal grupo atingido foram de migrantes venezuelanos. Conferir em Chile: Fiscalía investigará violenta protesta contra inmigrantes venezolanos | Chile en DW | DW | 26.09.2021.

Nacional de Saúde (Fonasa), e foi prorrogado em 2015 pelo Decreto 67 do Ministério da Saúde (Minsal 2015) para estrangeiros que não tinham documentos e autorização de residência (SERRANO; ARANDA; GISSI, 2021).

Marcou-se a política migratória chilena por um certo hibridismo, que passa de reconhecimento e paridade de direitos de pessoas migrantes e nacionais, ao passo de impor diferentes restrições no acesso aos direitos. Ou seja, o modelo chileno oscila entre “los tipos ideales de reconocimiento al migrante, de asentamiento excluyente y de condicionalidad por defecto” (SERRANO; ARANDA; GISSI, 2021). Essa parece ser a consequência de uma sociedade com fortes bases fundamentadas na tradição escravocrata e na política de branqueamento racial.

Em 2021, o Congresso chileno promulgou a nova Ley de Migración y Extranjería, substituindo o decreto de 1975 que regulou as migrações do período da ditadura militar. Embora ela apresente progresso importantes e comungue com o reconhecimento de direitos das pessoas migrantes em um padrão internacional de garantia de direitos humanos, não há consenso quanto a sua eficácia e benefícios na prática da vida cotidiana.

A nova lei define, claramente, a discriminação contra a pessoa migrante em artigo 1º:

7. Discriminación arbitraria: Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular, cuando se funden en motivos como la raza o etnia, la nacionalidad, situación migratoria, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal, la enfermedad o discapacidad, o cualquier otra condición social (CHILE, 2021).

No artigo 13ª, referente aos direitos e obrigações:

Artículo 13.- Igualdad de derechos y obligaciones. El Estado garantizará, respecto de todo extranjero, la igualdad en el ejercicio de los derechos, sin perjuicio de los requisitos y sanciones que la ley establezca para determinados casos.

Asimismo, el Estado promoverá la debida protección contra la discriminación y velará por el cumplimiento de las obligaciones consagradas en la Constitución Política de la República, en los Tratados de Derechos

Humanos ratificados por Chile que se encuentren vigentes y en las leyes, cualquiera que sea su etnia, nacionalidad o idioma, en conformidad con lo dispuesto en el numeral 7 del artículo 1.

A todo extranjero que solicite el ingreso o un permiso de residencia en el país se le asegurará la aplicación de un procedimiento racional y justo para la aprobación o rechazo de su solicitud, el que se efectuará bajo criterios de admisión no discriminatoria.

Los extranjeros que se vean afectados por una acción u omisión que importe una discriminación arbitraria podrán interponer las acciones que correspondan, según la naturaleza del derecho afectado.

El Estado promoverá el respeto y protección hacia la mujer extranjera, cualquiera que sea su situación migratoria, para que en todas las etapas de su proceso migratorio no sea discriminada ni violentada en razón de su género. Las mujeres migrantes tendrán acceso a todas las instituciones y mecanismos que resguarden su bienestar. Las mujeres embarazadas, víctimas de trata de personas, o de violencia de género o intrafamiliar, u objeto de tráfico de migrantes, tendrán un trato especial por el Estado. En virtud de lo anterior, el Servicio Nacional de Migraciones podrá entregar una visa que regule su permanencia, de acuerdo a antecedentes fundados requeridos a los organismos competentes (CHILE, 2021).

Diante dos altos níveis de desigualdade na sociedade chilena, é evidente que diferentes setores da sociedade experimentam, também, a falta de acesso aos direitos básicos de forma igualitária: educação, moradia, saúde, água e saneamento básico, previdência etc. A questão da desigualdade na educação chilena oferece uma linha investigativa importante para entender o fenômeno real das barreiras educacionais impostas também à população migrante.

las barreras al ejercicio de estos derechos están relacionadas con los cambios experimentados por el sistema socioeconómico chileno, fundamentalmente a partir de las fórmulas de liberación financiera instauradas por el Gobierno militar y amparadas por la Constitución de 1980. Dicha norma estableció la privatización de servicios públicos esenciales, priorizando el derecho a la propiedad privada y los intereses empresariales por sobre los derechos sociales. (...) este modelo socioeconómico basado en un orden constitucional concebido en un periodo dictatorial y sobre el que se asentó la transición chilena, si bien ha tenido resultados bien valorados en términos macroeconómicos, impactó adversamente en el acceso y cobertura de los sistemas públicos de salud, seguridad social, o educación de la mayoría de la población, favoreciendo la desigualdad social y la concentración de la riqueza (OAS, 2021, P. 34).

A base estrutural do atual sistema educacional chileno provém do período da ditadura militar que subdividiu em quatro tipos de instituições, em termos administrativos: 1. A educação municipal pública; 2. Privada subvencionada; 3. Privada e, 4. Administração delegada. No caso do primeiro tipo, é financiada pelo Estado, mas administrada pelos municípios; no segundo, se caracteriza como

particular com aporte financeiro do Estado de um lado e o pagamento de mensalidades dos estudantes, por outro. A gestão dos recursos é responsabilidade da empresa ou da instituição religiosa, se for este o caso; no terceiro, é uma instituição privada sem qualquer subvenção do Estado; e, por último, a instituição de administração delegada diz respeito a estabelecimentos de dependência direta do Ministério da Educação, no entanto, delega a instituições privadas sua administração. São estabelecimentos para formação técnica profissional, são de propriedade estatal, portanto financiadas pelo Estado por meio de convênios com instituições privados da área empresarial e industrial⁶².

Assim, é possível compreender que, apesar de a educação no Chile ser um direito constitucional, e de haver políticas de financiamento educacional, esses aportes do Estado são insuficientes tanto para a distribuição quanto para a garantia de uma educação de qualidade. E o acesso cada vez mais prejudicado, pois o sistema permite que as escolas particulares subvencionadas ou não “pueden legalmente seleccionar a *sus* alumnos” (Kremerman, 2015)⁶³. A segregação que impõe a política educacional chilena reflete, especificamente, o acesso da população migrante no país na educação, pois a qualidade que terá acesso é perversamente proporcional ao valor que cada família pode arcar com os estudos de seus filhos ou os seus próprios.

O fato de reproduzir e fomentar uma segregação na população escolar é arbitrário e precisa ser combatido de maneira estrutural, é o mesmo sistema de desinformação e descrédito que o país enfrenta em termos de garantir que as instituições públicas de ensino sejam fechadas. A única equidade que o Estado garante refere-se ao aporte financeiro, “el Estado de Chile financia de igual forma y con los mismos valores tanto a la educación pública como a la privada” (MONDACA; FRIGOLETT, 2020), todavia, esse financiamento é calculado com base nas matrículas. E tem se observado o abandono da rede pública de ensino pela população chilena e os que ficam se deparam com um financiamento cada vez mais regressivo.

No que diz respeito à implementação de políticas de educação que protagoniza a população migrante, aprovou-se pelo Ministério da Educação a *Política*

⁶² CHILE. Ministerio de Educación Chile. **Resguardo de derechos**: cobros. Santiago, 2021.

⁶³ KREMERMAN, Marco. **El Sistema de Financiamiento de la Educación en Chile**: Una mirada crítica. CHILEDUC. Jun. 2015. Disponível em: chileduc.com/portal/2015/06/24/el-sistema-de-financiamiento-de-la-educacion-en-chile-una-mirada-critica/.

Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 que trouxe benefício de ordenamento e reponsabilidade para o processo de escolarização dos estudantes migrantes. Contudo, de fato, as intervenções têm sido muito insuficientes e, sobretudo, fragmentadas e individualizadas e tem se concentrado na regularização de matrículas em instituições públicas de ensino (CASTILLO; SANTA-CRUZ; VEGA, 2018).

Considerando a própria característica segmentada e não equitativa das políticas públicas no Chile, e a dificuldade do setor público de atender as necessidades das pessoas por um financiamento insuficiente, o acesso a direitos na prática é diferenciado se é nacional ou estrangeiro. A política pública no Chile se constitui como uma política direcionada às pessoas em situação de vulnerabilidade, mas não há, em nenhum programa no sistema de proteção social, qualquer menção à população migrante ou ao menos que encare o fenômeno de migração de forma integral (LAS HERAS, 2016)⁶⁴. Ações públicas que reajam apenas a situações de risco pontual não garantem equidade no acesso a direitos fundamentais.

La importancia de contar con una política pública en este tema emana indiscutiblemente desde la perspectiva de los derechos humanos y del innegable principio de igualdad entre chilenos y extranjeros, igualdad que no puede constituir solo una declaración de principios, sino que debe manifestarse en una igualdad efectiva en el ejercicio de los derechos, a través de la creación de herramientas e instrumentos que permitan garantizarla (LAS HERAS, 2016, p. 4).

No contexto da imigração, a política de educação, acessada de maneira segregada, reforça discriminação, acesso desigual às oportunidades e contribui com a resistência de implementar políticas de integração, envolvendo todos os agentes envolvidos no cotidiano escolar — professores, estudantes nacionais, comunidade, estudantes migrantes e suas famílias.

2.3 ARGENTINA

Na Argentina, o contexto de consolidação do aparato estatal — e privilegiaremos, nesse sentido, a instituição escolar em relação à sua promoção de políticas públicas educacionais — demonstra a presença de múltiplos aspectos que

⁶⁴ LAS HERAS, María J. **Los migrantes como sujetos del Sistema de protección social em Chile**. Centro de Políticas Públicas. Año 11, N. 91, nov. 2016.

precisamos dar conta. A dinâmica de inclusão e exclusão parece contribuir para compreender a complexidade que tem o processo de escolarização em situações de migração, além de fornecer o caráter sistemático da atuação do racismo na sociedade argentina.

Aqui levantaremos as cristalizações de sua formação, dada certas conjunturas que concentraram coágulos no imaginário social que formou sua identidade de nação, constituem evidentemente as barreiras que hoje precisam ser transpassadas a fim de travar uma efetiva luta antirracista.

As semelhanças com outros países da América Latina são evidentes quando se trata do processo de formação do Estado e as soluções encontradas para garantir o desenvolvimento nacional, seu apelo ao estímulo à imigração europeia tanto para resolver um suposto problema de escassez de mão de obra, quanto para cumprir uma função de garantia racial superior, na compreensão do período que utilizava a eugenia como arma ideológica⁶⁵. O desejo profundo de transformação racial das elites na América Latina esteve profundamente interligado às respectivas formações das identidades nacionais, o que é relevante para o contexto apresentado, pois a Argentina significou para os europeus *o melhor do pior da Europa*⁶⁶ - isso é particularmente interessante porque demonstra as tensões, encontros e desencontros da ideia do eugenismo em seu berço e o cuidado local nas estratégias para garantir o melhoramento racial.

O direito à educação foi garantido, juridicamente, já na primeira Carta Magna em 1853 na Argentina. Seu artigo 14 estabelece o direito de ensinar e aprender, e o garante a usufruto de todos os habitantes da nação. No entanto, fica a cargo do Congresso estabelecer as normativas para sua implementação nas unidades da federação. É relevante considerar que esse período tenso⁶⁷ e a política de educação encontraram dificuldades para sua implementação, pois se propôs um “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal” (PUIGGRÓS, 1990)⁶⁸. “En el

⁶⁵ No início do século XX, a eugenia atingiu uma expansão mundial e tornou-se uma das mais eficazes estratégias institucionais de controle social e político, fundada sob preceitos científicos e médicos garantia de forma pragmática a aceitação de uma hierarquia racial, em que a superioridade branca era favorecida.

⁶⁶ Cf. DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*, p. 76.

⁶⁷ A Argentina vivenciou décadas de guerras civis, decorrente de importantes desacordos políticos, o que por consequência gerou um contexto de fragilidade jurídica e administrativa no início da República. Foi necessário um grande esforço para articular e reorganizar o Estado e assim afirmar um único poder de governo central em nível federal.

⁶⁸ Adriana PUIGGRÓS, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del Sistema educativo argentino, passim*.

período 1885-1916 adquirieron legalidad el carácter hegemónico del Estado en la educación y su papel docente, la obligatoriedad, y la laicidad y la gratuidad de la educación pública (PUIGGRÓS, 1990)⁶⁹, portanto, nesse momento, se produziram, mais efetivamente, as bases estruturais que impulsionaram e delinearão as primeiras políticas educacionais que garantiram o formato da educação primária obrigatória, gratuita, laica e gradual.

La pedagogía de este período tuvo un importante protagonismo en la constitución de la sociedad argentina. La República Conservadora fue tanto gesta de la educación como proceso de constitución de la unidad social, unidad basada en la negación y represión a lo ideológico-político y pedagógico-cultural democrático, como una cultura política caracterizada por [...] “la sospecha del otro...” [...]: en la aprehensión de las multitudes argentinas dentro de categorías organicistas, es decir en la construcción de la ilusión oligárquica, la instrucción pública tuvo un papel fundamental. El nacionalismo de la época, el fundador de nuestros rituales escolares, fue positivista y oligárquico. [...] Montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes, se convirtió en una meta de la política dominante. (FINNEGAN; PAGANO, 2007 p. 14)

Esse “*montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes*” (FINNEGAN; PAGANO, 2007) permite compreender o ambiente heterogêneo que se consolidou no país. Estima-se que a Argentina tenha recebido, entre 1854 e 1914, 4,6 milhões de imigrantes, em sua maioria, oriundos do norte da Europa. O impulso à imigração, com o intuito de resolver o dilema de degradação racial que acredita a época de formação do Estado cedeu lugar, em poucos anos, a um sentimento de que a presença maciça de estrangeiros trouxe instabilidade social e um risco enorme à identidade nacional (NÉIA, 2016)⁷⁰. À medida em que se consolidaram os instrumentos necessários para a atuação administrativa do Estado, mais se compreendeu a necessidade de haver uma instituição responsável em transmitir e assegurar os valores simbólicos, além de promover, de maneira prática e eficiente, a integração em todo o território — a Educação.

Distintas personagens podem representar a defesa e viabilização do sistema educativo argentino. Destacamos duas— Domingo Sarmiento e Juan Alberti.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 38

⁷⁰ NÉIA, Vitor H. S. *A encuesta nacional del Folklore de 1921: cultura popular e nacionalismo argentino* (Dissertação de Mestrado), *passim*.

Essas duas pessoas serão capazes, primeiramente, de aglutinar quase toda a elite política e econômica na defesa de implementação, financiamento e ampliação das políticas educacionais no país. Posteriormente, serão responsáveis pela difusão de um discurso nacionalista, racista e xenófobo no início do século XX. A princípio, nos contentaremos com o primeiro feito histórico; posteriormente, evidenciaremos as bases da segunda afirmação.

A *Ley N.º 1.420 de Educación Común* de 1884, proposta por Domingos Sarmiento, impulsionou a estruturação das políticas educacionais e sua viabilidade garantiu, por força de lei, que o Estado deve ser seu subsidiário e responsável em fazê-la alcançar todas as crianças, pela formação de educadores e em garantir a qualidade ofertada em todo o território.

La norma consagró la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad como tal adquiría dos caras: la del Estado, de garantizar la existencia de una oferta educativa pública al alcance de todos los niños, que permitiera el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley; y la de los padres, obligados a inscribir a sus hijos en las escuelas bajo amenaza de sanción. La formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación, tanto de gestión pública como privada, quedó en manos del Estado. La participación social en la educación se limitaba a la presencia de padres de familia designados por el Consejo Nacional de Educación que, integrando los consejos escolares, podían ejercer la atribución de inspeccionar la calidad, higiene y cumplimiento de las leyes en las escuelas (FINNEGAN; PAGANO, 2007 p. 15).

É realmente intrigante o esforço que a sociedade argentina fez desde o princípio em estabelecer um Estado educador, propondo políticas de educação regulamentadas para garantir a oferta, sua sobrevivência e expansão gradual. Esse contexto coincide com o estímulo à imigração, e as escolas cumpriram um papel central nesse processo. O desejo pelo universo da branquitude, em um primeiro momento, adotou uma importação de educadores estrangeiros, para fazer parte do processo de desenvolvimento nacional. Quem melhor que nossos mitos de *expertise* e *intelligentia* para nos educar e junto nos ensinar a educar? A ironia é trágica, mas demonstra, de maneira pragmática, “a ilusão com a verdade autêntica, e assim deixamos de reconhecer que é impossível experimentar as “relações reais” de uma sociedade fora das suas categorias culturais e ideológicas” (Hall, 2013). A experiência que se conhece na América Latina nos ensina que o despreparo de nossas elites intelectuais e políticas, agudizado pela ausência de uma ligação orgânica com as

classes populares, a covardia delas no momento decisivo da luta e autonomia estão na base mais profunda das maiores desventuras trágicas de nossa história⁷¹.

Como um dos principais propositores daquela primeira Constituição de 1853, Alberdi idealizou que as diferentes províncias, o Congresso e o governo federal incentivassem a imigração, todavia porque os imigrantes europeus eram pretendidos e donos de uma força nata para ser a força motriz do desenvolvimento e da tão almejada civilização com sua força de trabalho. Foram, também, convocados a fim de serem os desbravadores na conquista e ocupação dos territórios indígenas, a época tida como terras desérticas. Entre 1880 e 1890, 75% dos imigrantes originaram-se do norte da Europa, principalmente da Espanha e Itália. Em poucos anos, essa representação ultrapassou os 80% do contingente imigrante.

O fomento à imigração europeia teve como inspiração fundamental o pensamento de Juan Bautista Alberdi, sobretudo através da obra *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina* (1852), sintetizada pelo lema “governar é povoar”. Para ele, as ideias e a população da Europa, sobretudo do Norte, eram necessárias para a integração dos elementos sociais vistos como entraves ao desenvolvimento nacional, em especial, os gauchos e os indígenas. Segundo Alberdi, a importância da imigração antecedia, inclusive, o papel da educação, pois apenas poderia haver ordem e educação entre aqueles que carregassem consigo a predisposição para incorporar esses princípios (...), através dos novos exemplos e comportamentos trazidos pelos imigrantes, a sociedade argentina conseguiria superar o atraso associado aos nativos... (NÉIA, 2017, p. 4)⁷².

A conjuntura posterior de apego à formação da identidade nacional agregou muito às visões eugênicas desenvolvidas na Europa. A Argentina data essa congruência nas primeiras décadas do século XX, em que intelectuais, médicos e políticos se empenharam e abraçaram a nova teoria científica para o melhoramento

⁷¹ A consciência nacional, ao invés de ser a cristalização coordenada das aspirações mais íntimas do conjunto do povo, ao invés de ser o produto imediato mais palpável da mobilização popular, será apenas, de qualquer modo, uma forma sem conteúdo, frágil, grosseira. As falhas que nela se descobrem explicam, amplamente, a facilidade com a qual, nos jovens países independentes, passa-se a da nação à etnia, do Estado à tribo. São essas fissuras que explicam os retrocessos, tão penosos, tão prejudiciais ao desenvolvimento nacional, à unidade nacional. (...) A burguesia nacional que toma o poder no fim do regime colonial é uma burguesia subdesenvolvida. Seu poder econômico é quase nulo, e, de qualquer forma, sem medida comum com o da burguesia metropolitana, que ela pretende substituir. No seu narcisismo voluntarista, a burguesia nacional convenceu-se facilmente de que podia, com vantagem, substituir a burguesia metropolitana. Mas a independência, que a pôs literalmente contra a parede, provocou nela reações catastróficas, obrigando-a a lançar apelos angustiados em direção à antiga metrópole. Cf. FANON, Frantz. *Os condenados da terra*, p. 175-176.

⁷² Cf. NÉIA, Vitor H. S. *Imigração na Argentina e o nacionalismo da Geração do Centenário de 1910*, p. 4.

racial e encontrar as respostas satisfatórias para sua implementação em todas as dimensões que o Estado atuava na vida social. Esse esforço não foi em vão, o modelo eugênico argentino foi considerado o mais racista e conservador de toda a América Latina, um feito que jamais deve ser esquecido e precisa ser colocado na base da compreensão das relações raciais por lá, o apagamento e silenciamento sistemático dos povos tradicionais e comunidades formadas pelo tráfico de africanos no país. Logo, foi muito conveniente tratar a presença de africanos e seus descendentes após a abolição e os conflitos de guerra como inexistentes, uma crença que, ainda, permanece no imaginário social⁷³. “Efetivamente, a Argentina foi o único país da América Latina a realizar o branqueamento racial” (DIWAN, 2007, p. 78). Em termos de educação, desde sua formação e implementação “la escuela argentina ha actuado como agente de uniformización cultural, manifestándose consecuentemente prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de su vida cotidiana” (DOMENECH, 2004).

As elites celebraram essa prospecção de melhoramento racial como um combo da mão de obra imigrante de origem europeia, se consideravam pioneiros na gestação da próspera nova Argentina. Seu projeto de nação e impulso a essa imigração expandiu, efetivamente, a branquitude por todo o território, garantindo a supremacia branca mesmo em tempos de regime democrático. Assim, questionamos o quanto a educação para todos pode ser lida nas entrelinhas, educação para uns poucos. Em nenhum momento o projeto inovador de Sarmiento, relativo à educação, previu a inclusão de negros ou indígenas. A exclusão oficializada contribuiu para uma inclusão deficiente e, sobretudo, legitimou as crenças na superioridade branca. Segundo LOANGO (2016): “se trataba así de hacer a un lado, de confinar al exterminio y al olvido a quienes eran considerados un obstáculo para el desarrollo de la nación,

⁷³ Inspirados pelo fascismo italiano, mas transpondo-se suas ideias passaram a defender uma *argentinidad*. Assim, coloca DIWAN (2007) sobre os pressupostos que embasaram a implementação de medidas eugênicas na Argentina: A defesa da latinidade apresenta-se como um novo elemento do racismo científico na América Latina. Dessa forma, na defesa da nacionalidade, a eugenia argentina construiu seu discurso por meio da nostalgia pelas raízes hispânicas e reabilita o nativo sob seu aspecto romântico e folclórico. (...) a AABE [Associação Argentina de Biotipologia, Eugenia e Medicina Social] pretendia compor um arquivo racial nacional, praticar a seleção matrimonial e realizar a educação sexual. Para a composição do arquivo racial, cada indivíduo tinha uma “ficha biotipológica”, considerada o passo mais importante para a implementação de medidas eugênicas na Argentina. Ela foi compulsória; as escolas se encarregaram de recolher os dados das crianças e de suas famílias para compor o patrimônio biológico da nação e aplicar as devidas medidas correccionais, ou “ortogênicas” (*sic!*). Essa política tinha atenção especial aos biótipos femininos. Para esses eugenistas, preservar a biologia feminina significava proteger a família, o que dá um perfil extremamente machista ao movimento. Cf. DIWAN, Pietra. Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo, p. 79.

de ahí que los negros fueron considerados como un pasado remoto y desaparecido (...)”⁷⁴. A nossa conhecida amnésia conveniente.

Sarmiento, o considerado pai da educação argentina, em seu livro *Conflictos y armonías de las razas en América* (1883), fez uma previsão que a população negra logo desapareceria enquanto raça. Segundo o autor:

y sin embargo, la naturaleza misma, la acción secreta y latente de las afinidades y de las repulsiones, viene obrando en silencio, sin plan y como por instinto, hasta que un día, echáis la vista en torno vuestro, y no veis hijos de los conquistadores, ni negros esclavos, los unos en camino de desaparecer, los otros extinguidos en menos de medio siglo en toda la América española, pues en Chile no hay uno, en Lima poquísimos, y de Méjico, Wilson, hablando de negros, dice que habla de oídas, porque no ha visto ninguno. De Buenos Aires en veinte años más, será preciso ir al Brasil para verlos en toda la pureza de su raza (SARMIENTO, 1883, p. 44 apud LOANGO, 2016, p. 37).

Nem mesmo o entusiasmo do autor acima, a celebração das elites ao ver chegar aos seus portos uma quantidade significativa de imigrantes europeus conseguiu garantir a tão esperada harmonia. Logo, a simpatia pelas medidas de impulso deu espaço ao sentimento de desconfiança e crítica — as medidas implementadas foram conflitantes com o ideal de *argentinidad* esperado. A realidade se revelava uma grande preocupação ao projeto de homogeneização: províncias divididas internamente por nacionalidades e religião, a população imigrante resistindo, arduamente, à assimilação e aos temas nacionais, crescente número de escolas formadas, exclusivamente, por diferentes grupos estrangeiros, além de baixa procura pela cidadania argentina⁷⁵. Entretanto, Alberdi seguiu fiel defendendo o potencial da imigração; agora defendendo a prioridade de imigrantes anglo-saxões, dado novas pesquisas que “apontavam a necessidade de priorização dos imigrantes das partes mais ‘adiantadas’ da Europa, em detrimento, principalmente, dos italianos” (DEVOTO, 2000, p. 38). É evidente que o contexto dos anos que seguiram a 1890 contribuíram, significativamente, para essa inversão, a saber: crise econômica e o crescente processo de mobilização dos trabalhadores estrangeiros, agora rotulados como perturbadores da ordem.

⁷⁴ Cf. LOANGO, Anny O. *La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno*, p. 37.

⁷⁵ Cf. DEVOTO, Fernando J. *Imigração europeia e identidade nacional nas imagens das elites argentinas (1850-1914)*, p. 38

Em 1905, com a Lei Láinez o governo conseguir realizar uma ação direta nas províncias com o intuito de criar estabelecimentos de nível primário, como cumprimento dos encaminhamentos proposto pela Lei n.º 1.420 de 1884, mas somente de 1945-1955, medidas foram tomadas a fim de combater a desigualdade de acesso às políticas educacionais em relação à população negra e indígenas negligenciada até então. Após 1943, o peronismo recuperou o discurso sobre a defesa de políticas de educação universal, gratuita, obrigatória, as tornando ferramenta essencial para a garantia de direitos para os grupos historicamente negligenciados e mediante a congruência do antigo discurso de defesa da educação, como o discurso sobre políticas educativas proposto pelo partido socialista, além de introduzir a relação entre educação e trabalho, Perón dá outro sentido ao discurso pedagógico, biologizante e segregacionista adotado pelas personalidades anteriores que estavam à frente da gestão das políticas.

Intentaba condensar en una propuesta pedagógica la educación del espíritu, la instrucción para el trabajo; *vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre* para la Nación. Quería el equilibrio entre materialismo e idealismo y la equidistancia entre los extremos, apoyándose en los principios del plan y en las palabras de Perón. (...) Se trataba de vitalizar la escuela dándole activa participación en la vida social. El factor considerado más eficiente para lograrlo era el trabajo, *entendido integralmente y no sólo como adiestramiento* (PUIGGRÓS, 2003, p. 135)⁷⁶.

O que vem na esteira desse processo como uma herança é o sentimento de aversão à certa origem nacional. Aos trancos e barrancos, a imigração europeia sempre pertenceu e ocupou um espaço privilegiado no desejo, ou seja, uma imigração desejada. Se apontarmos o olhar para a imigração latino-americana, percebemos que se refere, na sociedade argentina desse período, a população menos desejada, com menos valor na escala do desejo, justamente pelo estereótipo de uma população dificilmente assimilada. É evidente que será a população que terá menos acesso aos direitos humanos básicos e que enfrentará uma condição de irregularidade documental.

No governo de Perón, houve uma reforma constitucional que afetou, significativamente, as políticas de educação argentina como antes nunca visto na

⁷⁶ *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, p. 135.

história. Nessa reforma, o Estado ganhou uma atribuição de subsidiário de garantia de acesso às instituições privadas de ensino.

entre 1958 y 1964 se produjo la liberalización de las disposiciones de fiscalización, de tal manera que se permitió que el sector privado compitiera en mejores condiciones con la escuela pública, que era entonces la de mejor calidad y mayor prestigio. Se fue estructurando un circuito diferenciado de planes de estudio y organización pedagógica, con un organismo representante de sus intereses dentro de la administración pública (PAVIGLIANITI, 1993, n.p. apud FINNEGAN; PAGANO, 2007, p. 20).

O que significa que se abriu uma porta de financiamento da educação em instituições privadas, que tomou sua forma mais perversa nos anos de 1990, como veremos adiante ao inserir uma prática e gestão neoliberal nas políticas educacionais. A mais importante consequência foi um processo crescente de suspensão do direito à educação, um período paradoxal em que a iniciativa privada conseguiu captar uma grande fatia de recursos públicos direcionados às políticas de educação, mas faz isso onde também ocorre uma crescente desregulamentação por parte do Estado. A ditadura argentina piorou essa situação, cristalizando o caráter subsidiário de instituições privadas, ficando a cargo do controle ideológico na execução das políticas educativas. Foi devastador, sobretudo, porque convergiu com o projeto privatista de alguns setores da sociedade na educação pública em seu sentido mais amplo. De um Estado educador, no qual convergia todas as correntes ideológicas e políticas do final do século XIX, passou a exercer uma função suplementar, compensatória e excludente. Evidentemente, ao fim do processo, houve a Educação que deixou de ser um direito para ser entendida como um serviço de consumo.

Durante o golpe militar de 1976 a 1983, a situação de acesso desses grupos às políticas de educação na argentina ficou, ainda, mais precária, devido às medidas implementadas no regime que estabeleceram que as escolas públicas somente poderiam efetivar matrículas de estrangeiros devidamente documentados, além de fazer com que as instituições privadas de ensino denunciassem ao governo os residentes irregulares.

Con posterioridad, en el contexto del proceso de recuperación de la democracia, entre 1984 y 1988 se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Nacional, Ley N.º 23.114 de 1984, con el objeto de, entre otros fines, “plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, dificultades, limitaciones y defectos” (Bravo, 1989) que enfrentaba la educación, recogiendo y valorando las opiniones de las personas y sectores interesados e involucrados en el área. Más allá de otras consideraciones, y en opinión un especialista en legislación educativa argentina, “los asambleístas olvidaron el

tratamiento de un tema esencial, el derecho a la educación, íntimamente relacionado con la igualdad e oportunidades y posibilidades educacionales, poniendo énfasis en cambio sobre la llamada libertad de enseñanza, o sea el derecho de enseñar. Se olvidó que (en ese momento histórico) en todo el mundo a nivel de las constituciones, las leyes y la doctrina, el derecho a la educación merece prioridad por constituir el derecho fin, mientras el derecho de enseñar ocupa el rango de derecho medio... (FINNEGAN; PAGANO, 2007, p. 21-22).

Esse trecho destacado nos convida a uma reflexão acerca dos avanços e retrocessos que tiveram a maioria dos países latino-americanos em seus períodos de reconstrução democrática na área de políticas de educação — a coexistência de discursos inclusivos, mas situações gravíssimas de exclusão na prática. Atualmente, o Estado argentino se organiza no tocante às questões raciais sob uma perspectiva dos direitos humanos, mas, historicamente, o racismo constituiu um problema negado no imaginário social e político do país, de modo que o Estado demonstrou dificuldades para atender à pluralidade de demandas identitárias existentes. Esse processo encontra uma situação em que as normativas migratórias também muda(ra)m e se consolida(ra)m mudanças significativas no plano legal com a Lei N.º 25.871/03. Nesse momento, na Argentina, começa a ecoar uma quebra no discurso de nacionalidade, passando a reconhecer direitos, valorizando a convivência de diferença identitária⁷⁷.

... acerca del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe elaborado por el Ministerio de Educación argentino (...) se trató de una experiencia que entendía a la diversidad cultural en términos de desventaja educativa. Esta situación se ha modificado pues, desde el año 2006, a partir de la sanción de la nueva ley de educación (N.º 26. 206), se creó la modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe en distintas jurisdicciones y el área comenzó a formar parte de la Dirección de Gestión Curricular del Ministerio de Educación de la nación... Sin embargo, **más allá de estas notorias modificaciones, la modalidad continúa sin contemplar la presencia de estudiantes inmigrantes en los distintos niveles del sistema educativo y las necesidades educativas de esta población**⁷⁸ (BEHERAN, 2012, P. 215-216, *grifo nosso*).

A autora propõe perceber as tensões que permeiam as legislações e, mais do que isso, nos faz questionar uma das características fundamentais da imigração, como também SAYAD (1998)⁷⁹ nos revela a função objetiva (que muitas vezes não é evidenciada) da regulamentação aplicada aos imigrantes. É como *outro*

⁷⁷ Cf. NOVARO, Gabriela. Imágenes y relatos del pasado y el presente: Educación y memoria de niños bolivianos en Buenos Aires, p. 138.

⁷⁸ *Migraciones y educación en la Argentina: transformaciones y continuidades*, p. 215-216.

⁷⁹ *A imigração ou os paradoxos da alteridade, passim*.

que, em grande medida, se dá a experiência de imigrantes. Seus direitos de acessar e permanecer com qualidade na escola são colocados em questão e, nesse momento, converge com várias tradições herdadas do racismo científico. Dessa forma, o fato de ser um imigrante de um país periférico, pertencer a cor/raça negra os condiciona a viver sob diferentes categorias que excluem e reforçam a desigualdade⁸⁰.

Essa forma que o racismo revela utiliza estratégias que revisamos anteriormente em relação ao Brasil, Chile e Argentina e, sobretudo, mecanismos presentes nas instituições públicas se mostram de forma explícita ou não, tornando a presença da população negra difícil nesses espaços. Evidentemente, que o acesso é difícil por barreiras formais que permeiam as relações sociais e são reproduzidas nos espaços institucionais e públicos e não por normas e regras oficiais, escritas e facilmente percebidas. No entanto, a ação é sempre perversa e violenta, já que limita e atinge a dignidade de um grupo que historicamente fora inferiorizado.

Há diversos elementos que advertem a coexistência de situações de inclusão e exclusão no que se refere à educação na América Latina. Países como Brasil, Chile e Argentina compartilham do mesmo discurso em relação à escola, como instituição em que se consolidaram imagens positivas das experiências migratórias europeias e negativas particularmente tanto dos povos originais de nossa região quanto dos africanos trazidos em seus períodos escravocratas.

Se considerarmos, seriamente, as desigualdades raciais que imperam no sistema educacional em nossa sociedade, percebemos que ela melhor protege os privilégios, mascara e justifica a indiferença a essas desigualdades. O que está implícito nessas relações e opções do sistema educacional é a hierarquia de valores intelectuais, de ciência e cultura, dando aos manipuladores que buscam garantir a manutenção de uma superioridade branca a legitimação objetiva para conservar os valores que fundamentam a ordem social⁸¹.

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema,

⁸⁰ Há um texto publicado em 01 de novembro de 2019 em uma revista digital chamada La Tinta – Periodismo hasta mancharse, que possui o seguinte título: Capacitan a escuelas privadas para ocultar la discriminación de estudiantes de Ludmila Ferrer. Disponível em: <https://www.latinta.com.ar/2019/11/capacitan-escuelas-privadas-ocultar-discriminacion-estudiantes/>.

⁸¹ Cf. BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, n.p. in NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. (orgs). *Escritos de educação*, p.56.

e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências da equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende como neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdade de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1966, n.p.)⁸².

A negligência por parte do Estado e, conseqüentemente, o direcionamento de suas decisões políticas são indispensáveis para compreender o que, atualmente, pode ser observado nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Há, nesse contexto, efeitos contraditórios para com os imigrantes, especialmente em relação aos oriundos do Haiti, pois, no ambiente escolar, se pode descobrir e vivenciar e isso, além da superficial sensação de pertencimento, com plenos direitos, à sociedade. Paradoxalmente, esses imigrantes negros que experienciam a cultura democrática, geradora de aspirações universalistas, recusam o racismo e sua exclusão de fato.

Essa má-fé das instituições escolares que refuta e recusa a dupla discriminação do imigrante haitiano, que mente de e para si mesma tende a servir “a uma lógica mais política do que intelectual (CHAMPAGNE, 2012)”⁸³. Mesmo assim, SAYAD (1998) nos alerta quanto à problemática do discurso, seja ele científico ou não sobre o imigrante e sobre a imigração, além das interrogações que se podem fazer e colocá-las numa ordem de importância e numa ordem de urgência:

esta é outra versão do etnocentrismo: só se conhece o que se tem interesse em conhecer, entende-se apenas o que se precisa entender, a necessidade cria o conhecimento: só se tem interesse intelectual por um objeto social com a condição de que esse interesse seja levado por outros interesses, com a condição de que encontre interesses de outra espécie. Tudo acontece como se (...) ao se conformar com a divisão do interesse que se tem por um ou outro aspecto da realidade, reproduzisse a divisão que é feita do objeto em emigração e imigração; (...). Esta divisão participa, ao que parece, da mesma relação de dominação, da mesma dissimetria ou desigualdade nas relações de força que se encontram na origem e são constitutivas do fenômeno migratório (SAYAD, 1998, p. 16).

⁸² *Ibid.*, p. 58-59.

⁸³ *A visão do Estado*, p. 261.

O autor nos ajuda a compreender, na relação da imigração haitiana com as políticas educacionais do Brasil, Chile e Argentina, que quanto mais a sociedade de imigração se debruça a abordar essa imigração durante sua realização, ela se torna uma questão de ordem pública. De outra forma, buscar, apenas, as causas, a razão... implica a legitimação, de justificação dessa presença, que, anteriormente ao terremoto de 2010 no Haiti⁸⁴, seria impensável.

A questão nacional parece estar na base de algumas controvérsias fundamentais dos países da América Latina, e desempenha uma função de equilíbrio e continuidade (DOMENECH, 2004; 2013). As estratégias utilizadas pelas políticas de educação argentina parecem se ater à perspectiva de uma *sociedade integrada*, mas *integrada* no sentido de uniformização. É evidente que, em relação à população haitiana migrante, mas também de outros grupos, a perspectiva predominante é que, para que não sejam discriminados, devem, de alguma maneira, buscar a *argentinidade*.

lo que se espera de los inmigrantes para que se integren “armónicamente” a la sociedad receptora. La imagen del “crisol de razas”, con alrededor de un siglo de vida en el país, aún perdura. El proceso de integración es entendido en términos de pérdida: se trata de perder para hacer lo que hace el otro. Esto remite a una de las dos nociones que ofrece la idea de “crisol”: la asimilación o “argentinización” (DOMENECH, 2004).

Parece interessante apontar as estratégias utilizadas na política de educação no trato da população migrante na Argentina. Essa *argentinização* não seja, certamente, lida como exclusão e reforço de uma situação de vulnerabilidade dos diferentes. O apego pela tolerância das diferentes manifestações culturais desses grupos parece uma herança dos *zoológicos humanos*⁸⁵, documentados espetáculos que rodavam a Europa e América do Norte na Era Colonial, revivido e reconfigurado em ações de educação atuais, fazendo parecer ser a única maneira de tratar as diferenças culturais dos migrantes no ambiente escolar, sobretudo.

⁸⁴ Em 12 de janeiro de 2010 no Haiti ocorreu um terremoto catastrófico que devastou o país deixando cerca de 316 mil mortos, 350 mil feridos e mais de 1,2 milhão de desabrigados.

⁸⁵ Exibições que prometiam ao espectador vislumbrar a vida *primitiva* e ter a sensação de terem eles mesmos viajado a lugares desconhecidos, exibiam indígenas e, posteriormente, africanos se respaldando para além do *exótico*, no racismo científico: a construção de um imaginário do Outro, a teorização da hierarquia de raças e valorização dos impérios coloniais. Essas pessoas foram exibidas em jaulas, na maioria das vezes nus ou seminus, o que perdurou até 1958 na Europa.

Uma reivindicação histórica dos povos tradicionais e da população negra por ações afirmativa de promoção afirmativa convertida em espetáculos pontuais de diversidade no ambiente escolar parece violar o Princípio da Igualdade.

Una visión armónica y enriquecedora de las relaciones étnicas y culturales, expresada en enunciados muy difundidos como “iguales pero diferentes” o “educar en y para la diversidad” y relacionada con el discurso liberal sobre el respeto y/o tolerancia a la diferencia, promueve en una sociedad desigualitaria la idea de equivalencia cultural. (...) el estudio de la diferencia cultural se justifica en la medida que posibilita avanzar en la comprensión y transformación de las desigualdades sociales y culturales en espacios sociales de carácter público como la escuela. Ésta no es ajena, nunca lo fue, a la producción de desigualdad en tanto que es una institución clave en la producción y reproducción de la cultura dominante. En este sentido, como han advertido numerosos autores de la corriente crítica, la institución educativa necesita ampliar su mirada –reducida generalmente a la dimensión didáctica– a la política cultural que promueve y las relaciones sociales que (re)produce. (...) Por otra parte, la institución educativa no puede dejar de abordar la discriminación y la segregación tanto en el ámbito escolar como en el plano social más amplio para plantearse la construcción de una sociedad más justa. Quizás debamos empezar a buscar respuesta a la pregunta que suelen hacerse algunos inmigrantes objeto de discriminación: “¿En qué los molestamos nosotros para que nos traten mal?”. Seguramente, aparecerán algunos indicios referidos a las identidades atribuidas para pensar la relación con el otro. Además, sin un abordaje sistemático de la discriminación y la segregación será imposible que se introduzcan componentes culturales no folclóricos de las minorías étnicas, al menos que esta introducción sea forzada. (DOMENECH, 2004).

O fracasso da política de educação argentina, em relação ao acolhimento de grupos imigrantes, expôs as próprias decisões políticas em termos de imigração que implicaram, na prática, a divisão entre desejáveis e indesejáveis e a reprodução da *argentinização* como o caminho para integração. Isso quer dizer que as políticas de educação se comportam como um reflexo das decisões políticas tomadas pelo Estado em termos do trato das pessoas migrantes, sobretudo, deixando transparecer as tradicionais heranças escravocratas. As políticas de regulação estatal da imigração “podría provenir de una comprensión de la migración por fuera de esquemas estatocéntricos, lo cual implicaría no solamente la superación del ‘nacionalismo metodológico’” (DOMENECH, 2017, p. 99), mas “podría evitar simplificaciones y construcciones binarias como políticas restrictivas versus políticas aperturistas; seguridad versus derechos humanos; fronteras cerradas versus fronteras abiertas” (DOMENECH, 2017). Essas dicotomias parecem dar espaço para uma discussão relativa ao que é ou não pertinente, primário ou derivado. E, sem dúvida, a instituição escolar reflete as contradições do Estado, e parece submeter a população

imigrante a uma antecipação às posições de dominação que deverão *aceitar* na sociedade que os recebe. “Leva-os a recusar o único futuro que lhes é acessível sem dar qualquer garantia em relação a esse futuro que ela parece prometer, ao mesmo tempo que os ensina a renunciar a ele” (BOURDIEU, 2012, p. 220).

É um evidente e dissimulado, política de imigração e educação baseada na estratégia de exploração pelo racismo, organizando, ao mesmo tempo, uma definição daqueles que *podem* reivindicar os privilégios assegurados pela *nacionalidade*, dissimulando uma hierarquia e evidenciando uma integração na busca de um sistema de explicação coerente, que, na verdade, é, apenas, um conjunto de elementos no qual seu peso não é, de maneira alguma, equivalente.

Em diferentes épocas, principalmente em conjunturas críticas mais profundas, reabriu-se a problemática nacional, qualquer que fossem os estudos sobre a história, o comportamento e a cultura dos afrodescendentes na América Latina representaram grande interesse de agregação à volumosa produção científica que, na segunda metade do século XIX, demonstrou e documentou os fundamentos biológicos da inferioridade negra, bem como de questões acerca de um possível melhoramento racial, raça, nação e degeneração. A eugenia, para a América Latina, foi a alternativa para encontrar respostas diante da crítica europeia⁸⁶.

A combinação de medidas antropométricas alimentando uma variedade de índices do valor humano, teorias evolucionistas e a convicção do darwinismo social de que a história humana baseava-se na inevitável competição entre grupos raciais, alguns dos quais estavam destinados a desaparecer ou viver sob o controle do mais apto - tudo isso transformou a América Latina numa área de especial interesse para estudos “científicos” sobre raça. O alto grau de miscigenação, ou mistura racial, da região foi visto como um claro indicador de degeneração racial e decadência social (ANDREWS; LA FUENTE, 2018, p. 22).

Oficializaram-se as desintegrações dos regimes escravistas, no Brasil em 1888, no Chile em 1823 e na Argentina em 1813, no entanto, perduraram, na prática, até 1853. Nunca foi mais importante e urgente discutir o conceito de raça no país que já vinha sendo desenvolvido na Europa desde o século XVI com o intuito de classificar os seres e, no século XIX, ganhou um status científico. Isso significa expor justamente que a concepção de raça não manteve o mesmo significado no decorrer da história e dependente do contexto histórico em que se inseriu. Portanto, o racismo

⁸⁶ Cf. DIWAN, Pietra. *Raça Pura: a história da eugenia no Brasil e no mundo*, p. 76-77.

se configura como processo de constituição da raça, significado que se atribui a ela e a forma como se reproduz social, politicamente e economicamente.

3. AS POLÍTICAS SOCIAIS E A COLONIZAÇÃO ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO

Contemporaneamente, no projeto político neoliberal, a noção de cidadania consiste em diluir, precisamente, aquilo que constituiu seu núcleo, a ideia de direitos universais. Assim, a concepção de direitos universais, com parâmetro e instrumento de construção de igualdade, foi substituída por políticas de emergência e focalização, dirigidas a setores em situação de risco (ADELANTADO; SCHERER, 2008).

O problema que aponta a autora refere-se ao fato de que, no discurso e na prática do Estado, como em relação à aplicação de políticas sociais, não estar presente qualquer compromisso real que previna ou mesmo combata os riscos sociais, mas apenas se administre com o objetivo de alcançar um grau aceitável. Segundo a autora, no caso da pobreza, com a mundialização: “sem a pobreza latente, a desigualdade torna-se um dado relativo (...) a justiça social também passa a ter outro significado: dar oportunidades para todos se capacitarem e poderem se auto-cuidar (sic!) e se inserir no mercado”. Portanto, não há questionamentos acerca do modelo de desenvolvimento, tampouco não se coloca em evidência o projeto de sociedade que está em andamento.

O Estado não somente se limita a administrar as necessidades básicas insatisfeitas, mas também tende a desenvolver uma dinâmica ressocializadora por meio de diversos planos e programas sociais orientados a uma estratégia de contenção do conflito social e da miséria (ADELANTADO; SCHERER, 2008, p. 131).

Nessa perspectiva, ao situarmos o Estado como um agente que tem por função responder aos interesses contrários emergentes das relações de classe no capitalismo, as políticas sociais que nele se promovem surgem, ora como mecanismo de sua própria lógica de reprodução do capital, de onde as políticas sociais aparecem como meio pelo qual o consumo se faz possível diante da escassez, miséria e restrições que o próprio sistema cria para os trabalhadores; ora como conquista das classes trabalhadoras, que, ao pressionarem o Estado, demandam o

cumprimento de direitos advindos de tais necessidades sociais. Não obstante, é necessário desvelar, a partir de pressupostos raciais, qual a relação que as políticas sociais desempenham tanto no Brasil, Chile e Argentina, de fato, com suas populações negras.

O Princípio da Universalidade, norteador da política, nos leva a considerar que ela se propõe, por ser universal, a atender todos os indivíduos, sem restrições. O princípio de universalidade está alinhado aos de equidade e integralidade e participação social, assim, o racismo encontra-se relegado a uma posição subsidiária, que não corresponde ao lugar em que ele se encontra na realidade social em nenhum dos países em questão — na posição de fenômeno estrutural e estruturante.

Apesar de majoritariamente pobre, logo, público-alvo da proteção social pública, a desigualdade social que vivencia a população negra e indígena apresenta-se “naturalizada” por aqueles que analisam e intervêm nessa desigualdade social. Ocorre que, sob a égide desse equívoco que persiste na América Latina onde assume-se, na melhor das hipóteses, e demonstram-se a constância a partir de dados quantitativos processos de preconceito e discriminação, no entanto, como política de Estado quando tomam medidas, estas são dirigidas aos pobres e não aos negros e indígenas (JACCOUD, 2008)⁸⁷, apontando o problema do negro subsumido ao problema dos pobres, no qual o racismo perde espaço de legitimidade para o preconceito de classe. Enquanto, no campo material, o racismo permanece atuando como um dispositivo de negação, invisibilidade e subalternidade do corpo negro e indígena gerando assimetrias, inclusive, no interior da própria classe dominada.

Assim, considerando-se o lócus da maior parte da população negra e indígena na base da pirâmide social, às vezes, propicia a defesa de um estudo não racializado, no qual, em relação à pobreza, acredita-se incluir o negro em sua análise. Contudo, o negro e o indígena, nas formações sociais latino-americanas, não são sistematicamente empobrecidos devido, somente, a não apropriação dos meios de produção tal como os demais brancos da classe trabalhadora, ou seja, razões meramente econômicas, situadas na contradição capital *versus* trabalho; mas são, antes, desprovidos dos meios de produção e de subsistência por serem justamente negros e indígenas.

⁸⁷ Cf. JACCOUD, Luciana. *RACISMO E REPÚBLICA: O DEBATE SOBRE O BRANQUEAMENTO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL*, p.56.

O não acesso pleno das pessoas brancas, negras e indígenas aos serviços, ações e benefícios sociais se dá pela ofensiva neoliberal que busca a redução da intervenção do Estado em detrimento da liberdade do mercado capitalista, produtor de desigualdades por excelência. Já o não acesso das pessoas negras é sistemático, apesar de majoritariamente pobres, se dá também pela incorporação do racismo no *ethos* do Estado, no qual a sociedade se funda na desigualdade racial e estrutura uma cidadania subserviente aos ditames da supremacia branca.

A realidade da desigualdade racial evidencia o cenário em que as políticas sociais atuam. Como constatado, a Seguridade Social não se propõe a proteger, na letra de sua lei, a população negra. Destina-se a todos os cidadãos, cujas questões que os afetam passam, prioritariamente, pelas condições socioeconômicas. Evidenciamos, portanto, que, ao servir de insumo para a construção da Seguridade Social, como provedora de direitos que garantem a vida, o olhar do Estado não considera o racismo como um determinante que gera relevantes assimetrias entre o negro e o branco brasileiro, e que devem ser contempladas em relação à produção de suas leis.

Assim como o Estado colonial é a face oculta do Estado moderno, o mesmo equivale para o “deixar morrer” empreendido pelo Estado de direito na sua proposta em “fazer viver” seus cidadãos por intermédio da Seguridade Social. O racismo estrutural e estruturante tem, portanto, determinantes que interferem tanto no alcance do envelhecimento — cujo extermínio dos jovens interrompem e cessam a vida — quanto no adoecimento gerado pela relação dessa realidade em todo o processo de vida da população. O olhar desracializado para sujeitos que foram social e historicamente radicalizados — alvos do racismo — permite que a dimensão racial se mantenha sem interferência de intervenções profissionais que auxiliem o indivíduo a enxergar e, portanto, empreender esforços para enfrentar o racismo.

Os negros estão, pelas condições estruturais que os afetam, desprotegidos. Essa ausência do olhar racializado para a sociedade estruturalmente racista permite o Estado “deixar morrer” a sua população negra. Esse feito constitui, para nós, parte da estratégia genocida do Estado, qualquer que seja seu contexto nacional, que mantém articulado, em suas ações, a manutenção dos pressupostos coloniais: o branco como humano — objeto das políticas sociais. O Estado moderno, portanto, estabelece relação de produção de morte para esse segundo mundo — o negro, à medida que não incorpora como sua responsabilidade promover ações para

superar as condições particulares atravessadas pelo racismo que constrói esse espaço simbólico e material.

A maneira como a Seguridade Social chega em cada um dos mundos, gerando exclusão sistemática para, no caso deste estudo, a população negra, é mais uma evidência da cisão do mundo. E por que a seguridade social opera de maneira distinta para cada um deles? Não é porque, na letra de suas leis e normas legais, existe uma configuração de tratamento diferenciado, de segregação racial. Mas, é possível aduzir que toda e qualquer lei, seja ela no Brasil, no Chile e na Argentina, produzida para sociedade de maneira “universal”, esbarrará na cisão desses dois mundos já criados, de tal modo que reproduzirá as desigualdades neles já existentes.

Entendemos que não é de responsabilidade da política social, tampouco tem ela como função, reconstruir a cisão entre os dois mundos gerados pelo colonialismo. Se a política social está também em disputa, o acesso a ela não garante a vida. A discussão deve, portanto, vislumbrar não somente a denúncia da falta de acesso às políticas sociais, mas o formato em que as políticas são constituídas, de tal modo que sua oferta e acesso podem, também, gerar morte e violência.

A focalização das políticas sociais é uma importante estratégia para o desenvolvimento do projeto neoliberal em curso na América Latina e estabelece uma relação vertical entre Estado e sociedade, e, ao invés de combater à desigualdade, acirra a distância entre os mais abastados e os mais vulneráveis, destruindo as poucas bases de solidariedade no seio das classes populares. Por exemplo, segundo BASSO (2015), acerca do aumento de fluxo de imigrantes oriundo de países periféricos na ordem econômica mundial no encontro com os trabalhadores nacionais precarizados: “(...) mesmo se lhes permite unirem-se num dado contexto e aumentarem a força de resistência à opressão, concomitantemente os enfraquece, pois os separa de outros oprimidos que estão ‘na mesma condição’”⁸⁸.

A inquietação por essa realidade na educação brasileira gerou e gera um processo de amadurecimento que leva a luta antirracista a focalizar numa intervenção política que precisa caminhar rumo à denúncia dessa eficácia do Estado em se colocar como isento de uma ideologia racial na promoção de políticas públicas e neutro frente à desigualdade racial, como também reivindicar mudanças nas

⁸⁸ Pietro BASSO, O retorno a campo do racismo, uma questão de fervorosa atualidade, *Lutas Sociais*, v. 19 n. 34, p.79.

estruturas sociais e de poder. É preciso reconhecer que a história, a política e a cultura são forjadas na estrutura sociopolítica brasileira que, de maneira recorrente, é denunciada por manter heranças herdadas de nosso período escravocrata.

O racismo se sustenta emocional, num tipo duvidoso de reconciliação de “perdão, justificativa e arrependimento” (Williges, 2018)⁸⁹ e, historicamente, perpassa as camadas da sociedade. Ao invés de ser contido pelo acúmulo de conhecimentos que a sociedade adquire, ele se insere na ciência e se modifica como um modo de educação.

O olhar desracializado do Estado para aqueles que foram histórica, cultural e socialmente racializados faz com que suas políticas reproduzam e legitimem o abismo que, ainda, persiste entre negros e brancos no Brasil. É imprescindível que confrontemos as diversas medidas pontuais implementadas pelo Estado, haja vista a grande mobilização e pressão do Movimento Negro brasileiro em políticas públicas com o continuum supremacista branco em nossa sociedade. A prática da inclusão do marcador raça dissimula a reprodução da desigualdade racial nas políticas sociais, visto que essa inclusão acontece de maneira arbitrária pelo Estado por fazê-la sem considerar que, para combater o racismo, é preciso entendê-lo e confrontá-lo como um sistema interligado de dominação e presente na estrutura de nossas instituições.

A complexificação das relações sociais deliberou ao homem a criação de outras estratégias que tivessem como função a mediação da reprodução social. Nesse contexto, a educação aparece como solução, tendo suas bases fundadas pelo trabalho. Sua função é universalizar e reproduzir as objetivações da relação capital/trabalho para todos os indivíduos. Pois os valores, a forma como se organiza a sociedade, os conhecimentos produzidos, hábitos precisam ser socializados pelos homens e transmitidos de geração em geração. Assim, a educação é consolidada como uma atividade que, além de transmitir o saber historicamente acumulado pelos homens, influencia os indivíduos para agirem de acordo a garantirem a sobrevivência de padrões institucionalizados pela classe dominante, atendendo, de forma eficaz, aos interesses e manutenção capitalista.

Contudo, a educação serve, nesse sentido, evidentemente, como um espaço eficiente de preparação para o trabalho explorado, alienado na classe subjugada aos ditames da classe dominante.

⁸⁹ WILLIGES, Flavio. Racismo e Emoções. Rev. de Filosofia, Dissertatio. V. Suplem. 6, 2018.

A educação institucionalizada, segundo MÉSZÁROS (2005), se tornou um espaço propício para disponibilizar conhecimentos e a mão de obra, proveniente da classe trabalhadora, necessários à manutenção do capital, além de, a partir de suas práticas, legitimar a ordem social, que acirra as desigualdades transmitindo os valores da classe dominante.

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos cento e cinquenta (*sic!*) anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade (...). (MÉSZÁROS, 2005, p. 36)⁹⁰

Esse papel desempenhado pela escola é sempre redefinida em um período de crise estrutural do capital, foi posta à educação, pelo menos aparentemente, a capacidade de pacificação e de resolução da problemática criada a partir da perversidade da relação capital/trabalho. É função da educação viabilizar a capacitação e as competências dos indivíduos e disponibilizá-los ao mercado de trabalho. Portanto, para a manutenção da exploração, fica evidente que pouco interessa se a educação se propõe a possibilitar uma formação sólida, crítica e ampla e que não distorça o movimento real da história. Nesse modelo, é pertinente que a educação continue voltada aos interesses do capital e que garanta que a classe trabalhadora permaneça vendendo sua força de trabalho, os prendendo às rédeas do Sistema imposto.

E, conforme SAVIANI (1994)⁹¹, compreendemos, ainda, que, em relação à forma como foi fundada e suas especificidades, a educação constitui-se como viabilizadora dos valores e habilidades, ou seja, os padrões essenciais para reprodução social. Portanto, ela cumpre, de maneira eficiente, a função social de atender as determinações da classe dominante em cada época histórica e em cada contexto nacional. Além disso, auxiliada ao etnocentrismo, entendemos as iniciativas multiformes de moralização a que os imigrantes estão submetidos à “ação educativa, no sentido mais amplo do termo (continua-se a chamá-la) de ação civilizadora (SAYAD, 1998, p. 61)”⁹².

⁹⁰ *A educação para além do capital*, p. 36.

⁹¹ Demerval SAVIANI, *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*, *passim*.

⁹² *A imigração ou os paradoxos da alteridade*, p. 61.

A atitude geral adotada para com os imigrantes haitianos, em situações de difícil acesso e permanência nos sistemas de educação, não pode, apenas, suscitar em nós, o sentimento de solidariedade, pois denuncia a própria reprodução do racismo. É preciso evidenciar a hostilidade geral para com esse imigrante negro, esta forjou uma ideia de imigrante e para que ele deve existir na sociedade — para o trabalho.

A reivindicação do haitiano a outros setores da sociedade, especialmente na educação, é uma afronta à ordem. É, sobretudo, uma afronta ao esforço que se tem em reafirmar a subordinação da situação do imigrante à definição que se tem dele e, à representação que se construiu de sua condição: “foi o trabalho que o fez ‘nascer’ o imigrante, que o fez existir; é ele, quando termina, que faz “morrer” o imigrante, que decreta sua negação ou que o empurra para o não-ser (SAYAD, 1998, p. 55)”⁹³. O caso da inserção de imigrantes na política de educação, conforme o autor, nos faz perceber a linha tênue entre o combate às desigualdades e a reprodução das desigualdades das políticas educacionais. A limitação de possibilidades e oportunidades a que os imigrantes, sobretudo, os negros e de países periféricos, são submetidos os posicionam socialmente e cria um sentimento de estratégia única de sobrevivência viável na imigração. Por um lado, quando direcionados a acessar a educação apenas por meio do ensino técnico, transmitem uma mensagem de que é nesse lugar que sua presença é tolerável. Dada sua condição racial, garante, reforça e perpetua a supremacia branca por meio das políticas educacionais.

Por outro lado, na medida em que a presença dos imigrantes haitianos é percebida como uma presença estrangeira, estes constituem, “para começar, a ilusão de uma presença necessariamente provisória (e, correlativamente, se nos colocarmos do ponto de vista da emigração, ilusão de uma ausência igualmente provisória” (SAYAD, 1998, p. 18-19), embora, na realidade essa ilusão pareça dissipada, descobre-se, na sociedade imigrante e no próprio imigrante, uma presença durável ou até mesmo definitiva.

É igualmente no momento em que se produz essa ruptura quase “herética” da ortodoxia social e política na qual é mantida a imigração, no momento em que se confundem os limites entre os grupos, o grupo dos nacionais e o grupo dos não-nacionais, pois se confunde o princípio de constituição desses grupos, que os *paradoxos* colocados pela imigração (e pela emigração), e

⁹³ *Ibid.*, p. 52-54.

que até então estavam latentes, mascarados como o quer a ortodoxia nacional, explodem em pleno dia. (SAYAD, 1998, p. 20)

Convenientemente, a instituição escolar abraça essa dupla ficção, pois se sabe que essa volta é muito pouco provável “por que sonhar sozinho, se se pode sonhar junto?” Ironicamente, apresentamos esse sonho conveniente, justamente para levantar esse sentimento que a imigração haitiana, no Brasil, Chile e Argentina provoca na ordem nacional, desafia a conservação social e política que a elite dominante busca manter, sendo reproduzida na educação e, mais do que isso, em todos aqueles que possuem interesses simbólicos para a manutenção dessa ordem vigente.

4. A EXPERIÊNCIA DE SER UM CORPO NEGRO E IMIGRANTE

Me Gritaron Negra

Poema de Victoria Santa Cruz⁹⁴

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Que siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡Sí!
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!
Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

⁹⁴ Victoria Santa Cruz (1922-2014) é uma expoente da arte peruana. Foi poeta, compositora, coreógrafa e desenhista, com destaque na arte afroperuana e no combate ao racismo.

Y pasaba el tiempo,
 y siempre amargada
 Seguía llevando a mi espalda
 mi pesada carga
 ¡Y cómo pesaba! ...
 Me alacé el cabello,
 me polveé la cara,
 y entre mis cabellos siempre resonaba
 la misma palabra
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
 Hasta que un día que retrocedía,
 retrocedía y que iba a caer
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¿Y qué?
 ¿Y qué? ¡Negra!
 Sí ¡Negra!
 Soy ¡Negra!
 Negra ¡Negra!
 Negra soy
 ¡Negra! Sí
 ¡Negra! Soy
 ¡Negra! Negra
 ¡Negra! Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 alisar mi cabello
 No quiero
 Y voy a reírme de aquellos,
 que por evitar – según ellos –
 que por evitarnos algún sinsabor
 Llaman a los negros gente de color
 ¡Y de qué color! NEGRO
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO
 Al fin
 Al fin comprendí AL FIN
 Ya no retrocedo AL FIN
 Y avanzo segura AL FIN
 Avanzo y espero AL FIN
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí AL FIN
 Ya tengo la llave
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 ¡Negra soy!

O poema de CRUZ (s/d) não se dá ao luxo de se prestar a tendências passageiras, pelo contrário, se firmou em valores que transcenderam o tempo. Um poema forte e deslumbrante! A presença da arte, sobretudo a arte produzida por negros, no decorrer desse trabalho, não é ocasional, é sobretudo uma escolha. Marca um contexto em que discutimos a presença do negro em um mundo que quis se construir branco, mas se vê forçado a lidar com a diversidade que chega forte e confiante. E cada arte negra demonstrada ajuda a compor esse significado e, evidentemente, toma posse desse lugar. O torna mais farto, rico e com identidade, me apropriando também das palavras de Jorge Bem (1984): “Alô, geração do século XXI, tá tudo aí!”⁹⁵ É, sobretudo, ter disposição em tentar misturar as coisas: o erudito e o popular; o centro e a periferia; o nacional e o imigrante.

A proposta é refletir sobre um complexo particular de discursos que são produzidos em torno da palavra **negro** — a identidade, lugar e formação social. Portanto, essa palavra se comporta como um tipo de linguagem, pois, como veremos nas falas oferecidas pelos haitianos, dificilmente encontra-se uma correspondência precisa na situação de imigração. Parece, sobretudo, que, ao serem falados negros na imigração são inscritos no lugar da complexa ordem de significantes que se apresenta as categorias de cor/raça nos países que imigraram.

Parece adequado apresentar os sujeitos que conseguiram evidenciar o racismo como um elemento estruturado nos países em questão nesse trabalho, mas também as relações raciais a que a pesquisadora negra desta tese teve contato no trabalho de campo. Mas o relato a ser descrito deverá fornecer mais do que um elemento útil de comparação, porque, de fato, não é. Em primeiro lugar, em uma perspectiva analítica, que privilegia a ideia de diáspora, deve-se embasar a própria noção de solidariedade negra, mas também de solidariedade e autonomia de perspectivas de contato com formações sociais diferentes das de origem. Se considerarmos apenas sob uma perspectiva comparativa, será mesmo que estamos preparados para, talvez, rearticular e reivindicar uma afinidade ou *solidariedade translocal* (GILROY, 2012) ou mesmo uma solidariedade transracial.

Os relatos a seguir, tanto desta pesquisadora, como dos informantes haitianos migrantes sugerem uma proposta de pensar localmente como

⁹⁵ Jorge Ben. Abenção mamãe, abenção papai. In: *Sonsual*. N. 4036305. Som Livre. 1984.

translocalmente, e assim esboçar uma relação que aparentemente poder ser lidas como distintas. Discutimos anteriormente, sobretudo, como os interesses econômicos, políticos e culturais eurocentrados prolongam e reproduzem as condições de subalternidade das pessoas negras e migrantes em países latino-americanos. No entanto, a orientação conceitual, proposta neste trabalho, necessita que não criemos diferenças dentro do coletivo de pessoas em questão, nacionais ou em situações de migração de diferentes nacionalidades, negros ou não — para que não seja arbitrário ou mesmo se maximizem diferenças entre o grupo de sujeitos priorizados nessa pesquisa e outros grupos migrantes. É importante enfatizar isso, porque a proposta conceitual de diáspora desafia e deve desafiar mesmo a noção de nações e nacionalidade. Para Gilroy (2012), narrativas em que predominam a irresistível hierarquia, encarregada da reprodução da diferença “leva, de toda forma, ao fascismo, com seus distintos mitos de renascimento nacional após períodos de fraqueza e decadência” (GILROY, 2012, p. 19).

Por consequência da forma em que se encaminhou a pesquisa de campo, começaremos pela Argentina, que foi a primeira parada desta pesquisadora após a elaboração de um roteiro de entrevistas para este trabalho.

Em uma viagem que fiz ao litoral de uma cidade do estado de Santa Catarina, Brasil, fui apresentada a um casal de uma argentina e um cubano que residia em La Plata, à época, por um contato pessoal meu, brasileira que residia na Argentina há alguns anos, também em La Plata. Encontramo-nos, em alguns dias, e achei interessante que o cubano tinha muito a dizer sobre seu processo migratório para a Argentina e as dificuldades encontradas no que diz respeito a oportunidades não equitativas com relação aos próprios argentinos, apesar de enfatizar o *paraíso* argentino em contraposição à situação a que era submetido em Cuba em termos econômicos e de falta de acesso ao que o capitalismo apresenta como liberdade. Ele afirmou ter encontrado o paraíso capitalista em terras argentinas, e, mesmo com pontuais dificuldade enfrentadas na Argentina, era melhor viver lá. Interessante nessas conversas, que as dificuldades encontradas por ele sempre se justificaram por algo que pertencia, somente, a ele ou que ele não tinha.

Na ocasião, fiquei muito intrigada sobre o que esse migrante negro tinha a dizer sobre o racismo ou as relações raciais encontradas na migração para a Argentina, mas, para ele, não havia nada a ser dito naquele momento. Algum tempo se passou depois dessa viagem e a oportunidade de ir a Argentina, mais uma vez, se

concretizou. Devido ao contato que tive com essa argentina na viagem e, posteriormente, em outra oportunidade que nos encontramos em La Plata, abriu a possibilidade de eu me hospedar em sua casa no contexto da realização das entrevistas desse trabalho. Essa argentina conhecia alguns haitianos em razão do convívio que tinha como estudante ao cursar *Trabajo Social* na Universidade Nacional de La Plata.

Quando cheguei em La Plata, fui muito bem acolhida em sua casa. Mas apenas voltamos a nos falar após 2 dias que eu estava lá sozinha. Já havíamos conversado por telefone e ela me apresentaria dois colegas que havia estudado na universidade com ela, um de sua área de formação e outro da área da saúde. Fui programada para conversar, primeiramente, com estes e contatar outros possíveis entrevistados. Na angústia da espera, e pensando que talvez esses dois primeiros contatos pudessem não acontecer, comecei a procurar coletivos de imigrantes haitianos na Argentina, começando por uma área próxima de La Plata. Encontrei a *Asociación Civil Haitiana* pela internet e mandei mensagem e me identifiquei. Falei de minha proposta de trabalho e intenção de entrevistar os haitianos envolvidos em algum processo educativo na argentina ou que tivessem passado por ele. Prontamente, a pessoa que me retornou passou o nome e telefone de três haitianos e desejou êxito em minha investigação. Desses três, dois progrediram para uma entrevista.

Concomitantemente, procurei por instituições ou movimentos que discutissem as relações raciais na Argentina. Encontrei a *Agrupacion Xango*, também pela internet e novamente me apresentei e recebi uma resposta que me acompanharia por toda a viagem, mas, posteriormente, trataremos disso mais especificamente.

Mas o interessante e além de eu não ter conseguido retorno para uma conversa, foi a crítica dessa instituição e depois de cada uma das pessoas que entrevistei por lá de maneiras diferentes, à universidade e seus pesquisadores:

te comentamos que nos suelen llegar pedidos de entrevistas de personas que están en la academia constantemente y el acceder a estos (por más buenas intenciones que tengan y de las que no dudamos) nos trae un desgaste muy grande.

Logo lembrei de uma discussão sobre cotas, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil em 2003, em que um estudante disse a um professor ser contra as

ações afirmativas nas universidades: ***o senhor está com medo de que o micróbio assumo o microscópio?*** Infelizmente as universidades latino-americanas reproduzem um modelo que é quase jogral de universidades europeias, é, sobretudo, parte da história do colonialismo ocidental que coloca seu modelo de civilização num patamar superior em relação ao restante do mundo. Se impôs aos colonizados, além da implementação de um sistema de educação nos moldes desse projeto civilizatório eurocentrado.

temo que já estejamos a caminho da sua absolutização por razões menos substantivas, da dinâmica da descoberta científica, e mais ligadas diretamente à baixa autonomia do campo da ciência com relação à elite de poder político e econômico do país. Dito telegraficamente, e em forma apenas de hipótese, acredito que uma boa parcela da rede social da academia replica a rede da elite do poder político e econômico. Essa promiscuidade de relações tinge as reivindicações que deveriam ser de cunho estritamente científico de uma aura de favor pessoal. Em um clima como esse, é sempre um risco para um acadêmico assumir posições autônomas, pois pode ser alijado de ambas redes, as quais frequentemente se superpõem (CARVALHO, 2004).

A reprodução do racismo engloba uma maneira mais eficaz de exploração, aos moldes da nossa nova ordem social, o que o Movimento Negro e Indígena intitula de epistemicídio; uma forma contemporânea de reproduzir a morte. Mesmo que de maneira simbólica proporciona o silenciamento e apaga o valor de todos os referenciais de origem africana e indígena, causada e legitimada pela existência de um racismo estrutural. Dito isso e em respeito às indagações que recebi na pesquisa de campo, seguimos.

Nas duas primeiras entrevistas que fiz com migrantes haitianos, em La Plata, a argentina que fez a intermediação estava presente e colaborou para que meu conhecimento da língua fluísse um pouco, mas percebi sutilmente um certo enquadramento nas respostas dos migrantes, frequentemente interrompidos ou complementados por ela. Um desses entrevistados me concedeu uma outra entrevista. Sozinha observei outra característica de respostas nas perguntas mais específicas acerca do racismo que vivenciei. Compreendi um pouco melhor essa mudança nas respostas, por uma experiência particular que tive no convívio de amigos próximos da intermediadora.

Nesse convívio, o primeiro ato foi a curiosidade sobre a minha *brasilidade* e elogios da composição natural do território brasileiro, da música, do ato

de sambar que parecem inerente ao nascer no Brasil. Posteriormente questionaram-se sobre a minha estadia na fazer na Argentina. Nesse momento, as opiniões sobre pessoas negras e migrantes direcionou as conversas. Racismo dissimulado em ditados populares, piadas e afirmações sobre a responsabilidade da vítima geraram meu desconforto. Ao serem confrontados sobre o que eu tinha a dizer pontualmente sobre o que estava sendo dito, houve menção ao fato “recente” da eleição do atual presidente Bolsonaro e a maneira como nós brasileiros aceitamos “passivamente”, porque se fosse na Argentina o “povo” já estaria na rua. Entretanto, não ponderaram, de forma alguma, sua posição condizente, exatamente, com as posições conservadoras que elegeram o presidente brasileiro. Ouvi muitas hostilidades desses jovens sobre políticas sociais para pessoas pobres, do “peso” que é para o Estado, da chegada de imigrantes que “roubam” os empregos e oportunidades dos argentinos, de como a gratuidade da educação universitária deveria ser, apenas, aos argentinos, e sobre como a vida dos argentinos piorou. Assim, dada a gravidade das questões colocadas, me tornei mais observadora e cautelosa também.

Nas entrevistas que realizei em La Plata ou fora, utilizei, exclusivamente, o transporte público e nele que o racismo se evidenciou para mim particularmente. Ao pegar o trem para Buenos Aires, para mais uma entrevista, percebi que ninguém se sentou ao meu lado, mesmo quando o vagão estava lotado com várias pessoas em pé. Olhei em volta e percebi mais uma pessoa sem ninguém sentado ao lado, outra pessoa negra. Olhamo-nos e sorrimos um para o outro. Com gestos, o rapaz negro apontou para o lado dele sem ninguém, olhou para o vazio ao meu lado e balançou a cabeça rindo. Nos entendemos e compartilhamos a vivência da discriminação ali. Ao chegarmos na estação central, ele me perguntou de onde eu era, na certeza que eu não pertencia àquele lugar, eu disse que era brasileira e ele me disse que era *africano*. Depois da comunicação por gestos na viagem, e a afirmação de nossa condição de *fora*, não havia nada mais a ser compartilhado e nos despedimos. E isso não aconteceu apenas uma vez, aconteceram várias, além de ser completamente ignorada ao pedir qualquer informação pelas ruas.

As entrevistas que fiz, sem o intermédio da pessoa que me acolheu em sua casa, foram muito difíceis no primeiro momento. Eu sentia uma grande desconfiança por parte dos entrevistados, ao serem questionados acerca do racismo ou de sua trajetória na educação. Constantemente, fui indagada a respeito de onde e como aquelas informações constariam, mesmo, antes de iniciar, eu ter tido o cuidado

de explicar e entregar o documento que tratava da proteção da identidade. Pareciam estar em um estado de alerta constante. Não conseguia entender, pois os contatos que tive no Brasil, pareciam menos desconfiados.

Aos poucos algumas informações de violência que sofriam ou que conheciam alguém que havia sofrido chegaram e pude entender. Alguns relatos, após desligar o gravador, tinham um elemento comum e muito importante: aqueles que disseram exatamente como as coisas são, foram punidos de alguma forma — foram demitidos, despejados, ficaram isolados no ambiente escolar, por exemplo.

Além disso, nas conversas informais que tive com cada entrevistado intriguei-me com o questionamento deles sobre quem eu tinha entrevistado anteriormente e se eu fiz algum aporte, no meu entender financeiro, para que estes me concedessem entrevista. Eu respondi que não, não me disseram nada sobre isso, e me responderam: “ah mas vão pedir, eles costumam pedir. Aqui eles não têm solidariedade, não é da natureza do haitiano ajudar ninguém sem nada em troca”. Gostaria de dizer que, pelo contrário, senti o envolvimento de cada entrevistado ao seu máximo e o agradecimento em cada fim de entrevista, deles poderem ter tido a oportunidade de dizer sobre as questões que abordei e a importância dessa participação na construção de melhores condições para as pessoas em situação de imigração.

Finalizada as entrevistas que consegui fazer nas semanas que estive na Argentina, me organizei para ir direto à cidade de Santiago, no Chile. Ao chegar no aeroporto, pensei que haviam chegado ao fim os constrangimentos sofridos, mas, infelizmente, ao passar pelo setor de imigração do aeroporto com minha bagagem de mão, fui surpreendida por cerca de 8 agentes policiais que me pararam e me fizeram retirar meus sapatos, meias, a blusa de frio que estava usando e me revistaram. Ao olhar em volta constatei a perversa coincidência de que eu era a única a passar por aquela situação de revista minuciosa, além de, também, ter sido a única pessoa negra que meus olhos puderam ver naquele local. Não contentes, revistaram, minuciosamente, minha mochila, (re)passada na esteira de Raio X, inúmeras vezes. Invocaram com uma sacola de pano que tinha na mochila, que eu guardava meus cordões de santo do candomblé, cordões feitos de fio e miçangas coloridas miudinhas. Esticavam e torceram meus cordões, e eu senti como se me esticassem e me torcessem. Com o tempo, desistiram das minhas coisas. No entanto, não desistiram de mim. No momento em que eu tive de entregar meu passaporte para receber o

carimbo tão esperado por mim, àquela altura de saída, invocaram com o fato de o agente que carimbou minha entrada tê-lo feito exatamente no meio do passaporte em cima da costura. depois de várias páginas em branco. E disseram: *No, esto no parece certo*. Meu passaporte passou em tantas mãos que achei que minha sina relacionou-se com o número 8 e, tentando explicar, fui totalmente ignorada, mais uma vez. Desistiram novamente, e eu permaneci perseverante no desejo de sair. Enfim, saí.

Foi uma viagem longa para mim até Santiago, porque eu estava nervosa e desconfortável. Chegando lá eu estava extremamente cautelosa, mas felizmente fui recebida de maneira tranquila e cordial.

No Chile, não tive uma pessoa que intermediasse meu contato com os migrantes haitianos; por outro lado, com os entrevistados que conversei na Argentina, disse que iria para o Chile com o mesmo propósito e perguntei se conheciam alguém por lá que eu pudesse conversar. Em virtude de alguns desses entrevistados terem passado pelo Chile, antes de terem se instalado na Argentina, consegui alguns contatos.

A experiência que tive no Chile foi basicamente tranquila. As pessoas foram solidárias e compreensivas, entrei em contato com as pessoas que os migrantes haitianos na Argentina me passaram e todos me retornaram. Ao final de cada entrevista, eu perguntei se poderiam indicar outras pessoas. Isso funcionou muito bem por lá, na maioria das vezes, o entrevistado me levou no ponto de encontro com o contato que me passou, em dias diferentes do dia da entrevista, quando não me levaram, me explicaram exatamente, numa riqueza de detalhes impressionante como eu chegaria ao local.

Não tive a oportunidade de conversar longamente com chilenos, como tive com argentinos. Mas, em uma ocasião específica, depois de uma entrevista com um profissional de saúde haitiano, quando cheguei lá, percebi que ele não havia estado em nenhum momento de sua residência no Chile pelo sistema de educação, critério para este trabalho. Mas pudemos conversar sobre as condições dos migrantes haitianos em geral, sobre racismo e a não interação dos haitianos em relação aos movimentos de protesto que estavam eclodindo desde 2019 por lá.

Prestes a sair, olhou no celular e questionou-me: *¿Dónde te estás quedadando? ¿En el centro de Santiago?* Eu disse que sim, e ele disse: *Dale, tienes que irte ahora*. Estranhei, mas fui. Perguntei onde era o ponto de ônibus e ele disse que me levaria a um ponto de taxi coletivo e este me levaria à estação de trem,

também rapidamente pagou o motorista pela viagem. Dentro do taxi, percebi que a maioria das ruas em que o motorista tentava entrar tinham barricadas ou fogueiras. O motorista reclamou bastante, não conseguiu me deixar na estação, mas me deixou próximo.

Até então, eu não estava percebendo a situação formada ali ao entorno da estação de trem. Sentei-me em um banco numa praça ao lado. Então, sentada ali, ouvi uma explosão e, rapidamente, veio em minha direção uma lata de gás lacrimogênio jogado pela polícia, e um rapaz, por detrás de mim a jogou novamente nos policiais. Saí do local rapidamente e direcionei-me à entrada da estação que estava fechada àquela altura, e uma pessoa lá dentro gritou: “no, ¡esta cerrada”! e me orientou, bem como as outras pessoas que tentavam entrar para irmos de ônibus.

Nesse momento, as ruas estavam tomadas de manifestantes, policiais e imprensa. Muita confusão e fumaça intensa. Nas ruas próximas, e de ponto em ponto de ônibus, alguém disse que os ônibus não passariam ali. Cansada, a fumaça cada vez mais longe, encontrei uma senhora e um rapaz em um ponto de ônibus e logo advertiram-nos que não passariam ali também. O rapaz olhou no celular e disse à senhora: “vamos abuela, ya sé donde va a estar el bus”. E a senhora olhou para mim e disse: “vamos juntos, tu no eres de aqui”.

Ao caminhar junto com eles, descendo as ruas, meus olhos ardiavam tanto. Tive tanta falta de ar e não enxergava quase nada, apenas sentia a mão da senhora me puxando.

Chegamos em uma avenida em que passava ônibus, a senhora me pergunta para onde eu iria e eu disse: ao centro de Santiago. Ela me respondeu dizendo que eles iriam até uma estação, que eu poderia ir com eles, e que de lá certamente pegaria um ônibus para Santiago. Essa senhora falou para o neto que ele deveria pagar minha passagem, mesmo eu insistindo que não precisava. E assim o fizeram. Chegando na estação, descemos. Nossos olhos já não ardiavam muito e a senhora me perguntou de onde eu era, eu disse: do Brasil, sou brasileira. Ela abriu um sorriso maravilhoso e disse que adorava o Brasil e os brasileiros, se despediu, me explicou o que eu tinha de fazer para chegar no meu destino e foi embora com seu neto.

Imagino que essas palavras sobre minha experiência no Chile podem induzir o leitor a pensar que em comparação à Argentina, o racismo no Chile não se

comporta de maneira evidente. Ressalto que as relações que estabeleci nesses dois lugares foram muito diferentes. No Chile, estabeleci relações predominantemente com os migrantes haitianos de lá e suas famílias, me apresentaram os comércios dirigidos por membros da comunidade haitiana, as escolas que frequentavam, os lugares que costumam frequentar. O que, conforme meu ponto de vista, parece muito segregado, e os relatos desses haitianos acerca da efervescência política que estava ocorrendo no Chile naquele momento e de que no início tentaram se articular junto com os movimentos, mas não progrediu uma aliança, merece atenção maior do que da minha experiência particular. É um perigo latente, pois a segregação territorial também alimenta a estigmatização e a dominação simbólica de grupos sociais inteiros, isso já é uma realidade nacional no Brasil, Argentina e Chile. Mas reforça e reproduz uma dominação que opera prioritariamente com base na cor e parece ser tolerado pelo Estado sobre a base de origem nacional que nem promove uma atenuação pelas políticas públicas. É a perversa magnificência das relações que se estabelecem ou estão latentes a se desenvolver quando:

o Estado abandona sua missão primeira, que é a de sustentar a infraestrutura organizacional indispensável ao funcionamento de toda sociedade urbana complexa. Adotando uma política de erosão sistemática das instituições públicas, o Estado abandona às forças do mercado e à lógica do “cada um por si” camadas inteiras da sociedade, em especial aquelas que, privadas de todos os recursos, econômico, cultural ou político, dependem completamente dele para chegar ao exercício efetivo da cidadania (WACQUANT, 2012, p. 168).

É cada vez mais evidente que o Estado tem atuado no sentido de amparo das estigmatizações pelo qual a população migrante é produto. O cuidado a ser tomado que fica na aparência ao ver positividade em qualquer tipo de segregação é que ela priva a tomada de consciência da sua verdadeira posição social.

No Brasil, os primeiros contatos com pessoas haitianas migrantes se deram em oportunidade da minha participação no projeto de pesquisa e extensão *Migrar com Direitos/ UEL*, coordenado pela Profa. Dra. Líria Bettiol Lanza, em que tomei conhecimento de uma organização de migrantes haitianos na cidade de Cambé, Pr., a Associação de Movimento dos Imigrantes Haitianos no Brasil – AMIHBr e estive em contato com sua liderança na época. Esse contato foi muito relevante, pois me possibilitou participar das discussões e ações promovidas pelo Movimento, conhecer outros haitianos da região, aprender sobre a história do Haiti, sua cultura, suas

manifestações religiosas, sobretudo, sobre os enfrentamentos às barreiras impostas no Brasil a essa população.

O racismo cotidiano sempre foi tema de debate nas reuniões do Movimento, muito mais do que discriminações por nacionalidade. Um tema bastante debatido nestas refere-se às declarações do Estado e às violências que diferentes comunidades migrantes sofriam e de novo, a perversa *coincidência* da cor nesses ataques. Acredito que minha experiência pessoal como uma mulher negra e minha trajetória acadêmica, nos estudos sobre as relações raciais no Brasil e o racismo, foram significativas em termos de situá-los na maneira como o racismo opera na sociedade brasileira e nos enfrentamentos históricos da comunidade negra aqui frente a ele. Entretanto, logo percebi que a cor no Haiti possui uma estruturação diferente. Tanto no Chile, Argentina e Brasil os migrantes haitianos demonstraram certa similaridade sobre a questão da cor e, em relação ao que parecia ser para mim a princípio uma distância, assumi que na verdade essa perspectiva esvazia a possibilidade de eu entender ambos os modos de identificação e não tender a um *absolutismo étnico*⁹⁶ ou mesmo de um tal colorismo⁹⁷ que no Brasil merece atenção de alguns intelectuais negros e que do meu ponto de vista é uma forma de distinguir as pessoas negras entre si, por um arbitrário nivelamento de discriminação racial.

A partir desse contato com a liderança da Associação, foi passado para mim diferentes contatos com haitianos inseridos em algum processo educativo formal. Mas também, na Universidade a qual faço parte, consegui outra entrevista.

O Brasil, neste trabalho, possui uma especificidade na realização do trabalho de campo, pois, quando saí do Chile, a pandemia de Covid-19 estava se instaurando no território brasileiro e à revelia do poder executivo começaram as medidas de isolamento social, e foram ficando cada vez mais restritas. Nesse

⁹⁶ *O Atlântico Negro*, 2012. p. 34

⁹⁷ O termo colorismo tem sido usado por alguns intelectuais negros e militantes do movimento negro, mas me parece um equívoco, visto que a fragmentação, no seio da comunidade negra, historicamente sempre trouxe prejuízos e, muitas vezes, utilizado como ferramenta da supremacia branca para dominação. Foi preciso muito trabalho político para construir uma categoria negra que pudesse somar pretos e pardos, assim conseguimos implementar ações afirmativas que beneficiam a população negra brasileira de maneira notável. Como disse Sueli Carneiro: *eu sou parte da geração que viu o que a fragmentação produziu para nós, negros. Se levamos às últimas consequências a luta que opõe pretos e pardos, nós negros vamos ter que travar uma luta que nos coloca como 6 % da população*. Ainda hoje a universidade é o principal ativo de mobilidade social de pessoas negras no Brasil, e historicamente esteve sob o monopólio das elites brancas brasileiras. Com as cotas para negros pudemos ver a presença inédita de uma diversidade de atores e produções acadêmicas no campo das relações raciais ganhando força.

contexto, tive de adotar a estratégia de realizar as entrevistas por meio virtual, mas o contato foi difícil, a disponibilidade; um problema maior. Assim, em termos numéricos, o Brasil foi o mais prejudicado nesse trabalho de campo. No entanto, foi o lugar que mais agregou nas entrevistas um grupo inserido na educação básica. Na Argentina entrevistei quase que exclusivamente estudantes de Ensino Superior e Pós-graduação. No Chile, as entrevistas tiveram um caráter mais misto.

Antes de passarmos a etapa seguinte em que teremos contato com as entrevistas realizadas, gostaria de salientar que os aspectos da particularidade da minha experiência e das experiências dos migrantes haitianos não deve ser entendidos como campo para supostamente organizar algum tipo de comparação, essa seria uma saída fácil. A chave reside em uma apreensão detalhada e abrangente de seu complexo entrelaçamento, portanto a proposta é a busca da vantagem em estabelecer relações.

Os itens seguintes se referem às transcrições, que compartilho da forma mais iniludível possível das entrevistas que realizei em trabalho de campo. A proposta desse momento é apresentar as falas dos imigrantes haitianos nos países de destino, coletadas no Brasil, Chile e Argentina, entretanto, as falas dos haitianos no Brasil aparecerão em menor representatividade por motivo explicitado anteriormente.

Dois discursos que são um só: o discurso do informante que o sociólogo constrói pela interrogação, o discurso do sociólogo que, para apropriar-se da teoria da emigração que o informante produz com os meios que lhe são próprios e com ela trazer uma contribuição à ciência sociológica, deve fazer a ciência das leis de construção do que fala o informante. Isto quer dizer que o discurso do sociólogo não existe para atenuar, com observações linguísticas ou etnográficas e com comentários “esclarecedores”, logo reconfortantes, a opacidade do discurso autêntico, que mobiliza todos os recursos de uma cultura e de uma língua originais para expressar experiências que essa língua e essa cultura desconhecem, ou recusam. Essa opacidade de uma linguagem que não se entrega à primeira vista é, sem dúvida, a informação mais importante, a mais rara em todo caso num momento em que tantos porta-vozes de boa vontade emprestam aos emigrantes sua própria língua (SAYAD, 1998, p. 25)

A partir das informações oferecidas pelos entrevistados seguirão comentários a fim de mediar a proposta desses capítulos seguintes. Sayad (1998) nos auxilia nesse momento, deixando claro que a intenção e método utilizado nesse momento não é tecer comentários esclarecedores, mas permitir que os entrevistados produzam, com seus próprios meios, a contribuição para este trabalho.

Os relatos obtidos nas entrevistas realizadas foram agrupados obedecendo as categorias propostas nessa pesquisa, todos os informantes presentes discorreram acerca de assuntos propostos no roteiro. Após cada conjunto de relatos sobre um mesmo assunto abordado, realizou-se a análise dos discursos. Entretanto, gostaria de dizer que o caminho que esse trabalho trilhou tem relação com as questões apresentadas pelos informantes e relacionados com racismo, migração e trajetória na educação em cada um dos países. Antes de cada relato, tive o compromisso de relatar o contexto de nossos encontros para a entrevista. Como forma de preservar a identidade dos informantes. Nesse sentido, utilizaram-se nomes fictícios.

4.1. COMO TODOS DICEN QUE SOY NEGRO AQUÍ, PODEMOS INTERPRETALO ASÍ

O autor dessa fala que fornece o título desse momento e iniciamos as apresentações e discussão das entrevistas por ele, é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 30 anos, adventista, oriundo de *Cap-Haïtien*, residente no Chile há cerca de 4 anos. Iniciou o Ensino Superior no Haiti e terminou na Argentina. Sua formação universitária é na área das ciências contábeis, no Chile iniciou um curso profissionalizante na área de Enologia, tipologia de vinhos e seus processos de elaboração, variedade de uvas, produção etc., que não foi concluído por não haver interesse do entrevistado. Atualmente, exerce no Chile a profissão de vendedor de alimentos para animais de estimação. Essa entrevista ocorreu em uma cidade situada a oeste de Santiago do Chile, que pertence à região metropolitana da capital.

Stanley

Ya cuando llegué [no Chile], no era fácil, primero no podía hablar, así como estoy hablando, aun así, tengo mucho que aprender pero no sabía tanto y no podía comunicarme con la gente y en ese tiempo también yo encuentro que la gente de esa época, o sea, de, en este año en 2016 era más amable que lo de ahora, siendo que ayudar, ofrecer ayuda, ofrece lo que sea si no tiene, siempre está ahí para ayudar, pero ahora es diferente y como personalmente de recibir un acto de racismo eso no me ha llegado, como mucho. No enfrento esas cosas, pero si hay personas que

manifiesta esa idea, pero como que yo mantengo mi límite sino me meto en cosas que no me corresponden y yo sé a quién debo acercarme a quién no, porque al igual como si ellos pueden pensar que son racistas, yo tengo otra interpretación para mí ellos no son racistas, ellos son inseguros, para mí.

Sí exactamente [afirmativa de que comprende o racismo como uma ignorância], de que son personas, o sea, sobre todo son personas que tienen muy poca educación, que no saben la historia y por su color de piel ellos piensan que son superior a otro, cosa que no tiene nada que ver, que no es cierto y aunque tienen más plata, o sea, más dinero que otro, eso no te hace superior y por eso yo encuentro como absurdo que una persona que se cree racista como tu hermano. O sea, por ser haitiano tú tienes un límite, un nivel de acceso que tú no puedes ir más allá [referência a atuação dupla do racismo, a presença de um racismo a nível institucional], por ejemplo, por solamente ser, no solamente extranjero, porque hay otros extranjeros acá también, por ser solamente haitiano y de ese color [mostra seu braço, demonstrando que é sobre si mesmo que diz, qualquer pessoa e ele mesmo – um corpo negro enfrenta a discriminação cotidiana], hay un clase de trabajo que tú no puedes adquirir y en tu sueldo también, tú puedes hacer el mismo trabajo con otra persona, por ejemplo, con un blanco para ver si lo hace y tú eres negro o moreno te va a pagar el mínimo y él le va a pagar el doble o el triple y estamos haciendo el mismo trabajo, yo tengo amigos que sufre de eso y tengo amigos que trabajan más que otros y el otro está ganando más, son cosas que pasan por ser solamente haitiano.

En la calle no [volta a aludir sobre a atuação do racismo a nível de pessoas], o sea, los adultos son más, como voy a decirlo, más comprensivos, o sea, los jóvenes ellos tienen como ese límite, por ejemplo, se... hacer como a su mundo, ellos se quedan en su mundo, como fumando, por ahí, tomando, saliendo, eso. Como que nosotros los extranjeros venimos para acá, no para hacer eso, vinimos para mejorar nuestra vida, o sea, no podemos gastar toda la plata que sufrimos, luchamos tanto, todo, durante el mes y para gastarla en un fin de semana, sería absurdo. Pero en la calle no tiene tanto eso, pero siempre hay un loco por ahí, que se cree mejor que otro, siempre hay, pero no mucho, por lo menos en mi caso.

Al entrar [alusão ao curso técnico que foi oferecido a ele no Chile], solamente por ser, tú sabes mi color, todos me estaban mirando, porque ellos creen que los haitianos vienen solamente para hacer el trabajo sucio, para decirlo así y eso pasa, por ejemplo, si un haitiano tiene un lindo auto, tiene un buen negocio, tiene un

buen trabajo, ellos se miran como así, como sorprendidos, como si un haitiano, como si no merece eso, como nosotros como lo trabajo sucio, como por ahí abajo, como así ellos ven hacia nosotros, por lo menos así, así, lo veo yo.

En general hay blancos, o sea dicen, hay blanco, negro, amarillo. Pero yo no me fijo en eso, a mí me da lo mismo el color, pero como todos dicen que soy negro aquí podemos interpretarlo así. ... nosotros los haitianos somos africanos porque era un grupo de esclavos de África, que os trajeron allá, que llegaron allá en la tierra que se llama, que se llamaba Saint Domingue y de ahí los esclavos, no decide quedarse como esclavos y ahí toman su libertad y declararse como un país libre, y se llama Haití y toda esa es la historia, pero siempre hay un porción, porcentaje como un 5 o 15% que son mulatos, o sea, lo llamamos un blanco, y ellos también tienen la riqueza del país también, eso es lo que cuento. ... por lo menos allá en Haití no es así [referência a movimentos sociais que possuem uma estratégia de inverter estereótipos e estigmas negativos na diáspora sobre África, suas culturas e seus povos], pero un pueblo que se, que negar su origen, no tiene futuro, no saben hacia donde van, porque no solamente allá en Brasil eso pasa hay otros países también, o sea, por ejemplo, acá en Chile, no voy a hablar de ese tema, no tiene nada que ver pero hay otros países que se niegan su origen pero en caso de nosotros no, somos orgullosos de ser africanos.

Me acuerdo de algún viejo, tuve un viejo, eh que quería tratarme mal pero como que yo no va permitir eso, que nadie en el mundo que me trate mal, por lo que soy o por lo que ellos piensan, y al tiro yo le decía ¿lo qué pasa con ese viejo? pero no sé si tuve miedo porque si yo estoy haciendo mi trabajo, yo estoy siguiendo el protocolo y el loco quería que yo hiciera otra cosa para él, no me corresponde, así que, me pagaron para hacer mi trabajo no para hacer el trabajo del cliente porque no estoy trabajando con el cliente, así que, tuve que llamar mi jefe para contarle la historia, me dijo: ya sí que ese viejo es pesado, a veces..., dije pesado o no, es una forma de tratar la persona pero si no me conoce no tengo porque aguantarte, a tu maltrato.

4.2 NUNCA QUE VAS A DECIR UN HAITIANO A OTRO QUE ¡VETE A TU PAÍS QUE ES ÁFRICA!

O autor dessa fala acima é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 31 anos, identificou-se como protestante, oriundo de *Ville Des Gonaïves*, onde foi declarada a Independência do Haiti em janeiro de 1804. Reside no Chile há cerca de 5 anos, divide sua residência entre Santiago do Chile e Talca, região de *Maule* há cerca de 3 horas de distância da capital chilena. Formou-se em Engenharia da Computação, especialista em programação. Atualmente, exerce no Chile a profissão de programador em sua empresa própria. Essa entrevista ocorreu na cidade de Santiago do Chile.

Gilbert

No fueron tan, porque yo directamente no he vivido una discriminación, como por mi piel o por mí origen, por ahora, pero yo sé hay mucho, hay mucho aquí, pero que he encontrado, no sé si es por el interno que yo tenía, que sabía de mi conocimiento, de lo que yo podía hacer, de mis logros y esas cosas, yo pienso que no fue. Puede ser que eso me ayudaba a vivir un poquito más tranquilo, con menos discriminación, no sé... mi entorno fueron mi compañero de trabajo, porque yo no conocía nada aquí, ellos me ayudaron como si fueran mis grandes amigos y nunca he vivido algo, algo de discriminación aquí pero, alguna vez me parece que pasó una cosa como al pasar y, me tira como garabato [um insulto, há vários tipos de garabatos que são comumente usados para insultar e ofender alguém, é expressada com palavras vulgares e rudes] algo así, por ser... pero así es, pero no he vivido las cosas como la crueldad de la discriminación como otros lo han vivido.

La mayoría de los haitianos son afrodescendientes, casi el 80% y... el 98 % son afrodescendientes eso es claro, también hay que los que se consideran como mulatos... algo así, tienen como una mezcla del colonizador y el esclavo, pero que también tiene más sangre de África y no tenemos como una mala vista de esto, porque todos somos de la misma color... hay mucho racismo, mucho racismo [alusão ao Haiti], lo que son negros, mulatos, los que tienen en Haití, hay un racismo, no voy a decir un racismo, un racismo porque... nunca que vas a decir un haitiano a otro que ¡vete a tu país que es África! [acaba subjetivamente expressando um dos insultos mais comuns ouvidos no lugar de imigração, faz assim a distinção mais direta possível do que é o racismo vivido no país de origem e o racismo vivido na imigração], todos somos de África pero se trata como, como cuánto dinero tienes, de que familia vienes,

qué educación tienes, porque la mayoría de los casos de racismo podía ser como entre los mulatos que son, que tienen una mezcla como de extranjeros y pero, son menos que los puros descendientes de africanos... como de África, y también, hay confrontación en la cultura con esto porque dicen que ellos... ya que ser como con personalidad bajo y tu vienen de arriba [nesse momento, é interessante que expressa a sua fala diretamente a pesquisadora, como se a visse como a representação corporal dos agentes dessa distinção no Haiti – os mestiços], así siempre hay esa cosa, pero que en Haití al interior de la ciudad, de la masa... se hablan de clases, como de su rango social, su dinero, su conocimiento y esto.

Son totalmente diferente [alusão à atuação do racismo na República Dominicana, a partir de sua experiencia de imigração por lá] como un haitiano que es muy educado y que se tratan, que se cuida de su apariencia, tampoco como que el dominicano que no se comporta sí, pero cuando hay pelea como que los dominicanos tratan a los haitianos que son intelectuales porque en República Dominicana hay muchos haitianos que están estudiando en las universidades y son es muy tratado, son muy amigos y trabajan juntos tratan a los haitianos educados que se limpian, que son muy limpio, diferente que los haitianos que, que enfrentan, cuando dominicanos son unos grupos de haitianos pobres y dominicanos pobres que no tienen educaciones, que no se socializan mucho y que riñen entre ellos, pero cuando hablan... hablan de haitianos también, porque también son haitianos que son limitados así, pero en las grandes ciudades no pasa eso, tratan a los haitianos súper bien...

Salimos de una sociedad, totalmente diferente, los venezolanos hablan en español, entienden fácilmente el entorno [alusão ao Chile], así como pueden, como pillar a alguien en que le está como manipulando o que le están como estafando pero para los haitianos cuando no hablan y, no, sí es como que eres tonto, en realidad no, no... no que no te pueden decir cosa, alguna vez que los chilenos te ponen en situación de miedo, que los carabineros así tienen que ser así, así o no es así, eso es así te hacen papeles, formar más papeles que no respetan su derechos y su cosas y todo esto y no los han pagado bien y esas cosas, sabes, son engaños, para mí son engaños, son vicios, no es una discriminación en sí mismo pero, engañan al haitiano que no conocen realmente lo que está sucediendo, cómo es la realidad del país, es un engaño, es un robo. Como una estafa, en alguna vez no es discriminación... el jefe no quiere pagar lo que debe pagar, pero, ya que lo pilla no

hace, es porque ya queda sin, porque el haitiano es más vulnerable y ellos utiliza la vulnerabilidad del haitiano.

4.3. ¿POR SER NEGRO TIENE QUE ESTAR COMO UN ESCLAVO?

O autor dessa fala acima é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 21 anos, identificou-se como protestante, também vindo de *Ville Des Gonaïves*, onde foi declarada a Independência do Haiti em janeiro de 1804. Reside no Chile há cerca de 2 anos, no limite entre *Puente Alto* e *La Pintana*, popularmente conhecida como *la vuelta de cachéncho*, região metropolitana de Santiago do Chile. Iniciou seus estudos universitários no Haiti em Direito, mas mudou para Comunicação Audiovisual ao chegar no Chile. Atualmente, no Chile trabalha em uma ONG sem fins lucrativos católica, que fornece orientação e apoio a pessoas migrantes no trâmite de legalização no país, e fornece cursos profissionalizantes aos migrantes. Além desse trabalho, presta serviço em uma organização da comunidade haitiana na região.

Julien

Alguno me dijo, me dijeron moreno y a mí me gusta siempre cuando me llamaban el negro, porque soy orgulloso de... de esta, o sea, por el hecho de ser negro... Bueno, una mañana, cuando me levanto y salí a tomar un poquito aire y empezaba a ver cómo está la cosa y una persona me saludaba y no cachaba nada, o sea, no entendía nada casi, casi nada, y empiezo a caminar y salió con mi primo volvimos a Estación Central hacer alguna compra, todo eso. Y empezaba a ver algo diferente, la música era diferente, la manera que la gente se moviliza era diferente y... sí, sí [alusão ao momento que saiu as primeiras vezes sozinho pelas ruas chilenas e sentiu que o estavam discriminando], porque la gente pasa nos saluda todo eso, y me daba cuenta que estoy en otro mundo hasta que pensaba que no me iba a quedar porque acuérdate que decía antes que mi vuelo era ida y vuelta y pensaba que algún momento iba a tomar la decisión de volverme a mi país... digamos por las dos cosas [a discriminação que sentiu ao sair nas ruas, entende que foi motivada pela cor de sua pele e pela sua nacionalidade], primero por la nacionalidad porque en el momento llegaban muchos haitianos, y había mucha discriminación hacia los haitianos, como

en la prensa siempre mostraba que la inmigración haitiana es una deficiencia por la sociedad chilena no aportan nada, eso que decían en casi toda la prensa, por eso que la gente odiaba a la persona haitiana, eso viene a afectar a la persona de, que tiene color, piel negro porque, bueno, como llegaban muchos haitianos y en algún momento no hacía la diferencia entre africano, dominicano, que tenía este color de piel, colombiano y brasileño, incluso brasileño que tiene este color de piel, que a gente, bueno, en este momento, no analiza a la persona por, por, por sus saberes, por digamos, por lo que conoce esta persona, solamente por el hecho de ser negro, bueno, esta persona vino a quitarnos la pega, esa persona es muerto de hambre, como muchas veces me dijeron en la calle, esa persona no aporta nada, esa persona lo trajeron la Bachelet, todo eso, eran lo digamos los insultos que nosotros como haitianos desde hace años que estamos, o sea, recibiendo desde la comunidad chilena y también me afectaba muchísimo.

El racismo acá, es muy fuerte, de verdad, ¡muy fuerte! Porque el racismo es para todo. Una persona puede andar en la calle y otra persona decía: ¡eh, negro!... disculpa la palabra. ¡Negro, ándate a tu país! Sin hacer nada, una persona puede estar trabajando y su jefe le dijo que... Bueno este negro, equis, equis, cosa... ¡si no quiere hacer las cosas bien ándate para tu país! La discriminación racista vulnera los derechos de la persona, porque por ser negro no puede reclamar en el trabajo, por ser negro tiene que aceptar de hacer todo, por ser negro tiene que, bueno, o sea, ¿Por ser negro tiene que estar como un esclavo? En lo que entiendo en esta sociedad, es muy fuerte, bueno, no sé cómo va adelante, pero es muy fuerte el racismo y el hecho, de que mucho haitiano, en este momento está saliendo del país, porque no puede aguantar más con... con este racismo institucional y sistemática puedo decir, porque tal vez el racismo salió de las instituciones públicas, si el racismo salió de las instituciones públicas y ellas que tenían que hacer las campañas de antirracismo. De lo contrario, el pueblo que van a recibir este mensaje va... las personas van a ser peores que ahora.

4.4. VINIERON ELLOS Y SE ESCUPIERON EN MI CARA.

O autor dessa fala é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 32 anos, identificou-se como católico, oriundo de *Cap-Haïtien*. Reside na Argentina há cerca de 9 anos, em La Plata. É formado em Enfermagem na

Argentina, mas antes cursou cerca de 2 anos Agronomia na República Dominicana. Atualmente, na Argentina, trabalha como enfermeiro particular, no período da manhã; e, à tarde, trabalha em uma empresa privada que presta serviços de saúde em domicílio.

Carl

Negro, cien por ciento. Bueno, yo cuando llegué [na Argentina], digamos, recibí bien, sí. Pero nunca va ser digamos, que, nunca va a ser como uno quiere ¿entendés? porque acá argentinos también [alusão ao racismo que havia sofrido em um período que imigrou para a República Dominicana] son muy discriminadores. O sea, el racismo acá, no se hace verbalmente, no te discriminan verbalmente ¿entendés? te hacen con él, con el gesto, con la comunicación no verbal. Te dicen: ah, que bello, que bello, te van a decir siempre así. ¡Son hipócritas! O sea, te dicen Brasil, Brasil, Brasil y después nada... Por detrás, hijo de puta ¿entendés? son así.

El argentino nunca se va a terminar ser amigos de nosotros. a mí me ha pasado muchas veces en la facultad. O sea, siempre querían saber de dónde sos... te van a decir siempre ¿de dónde sos? ¿cómo es allá? ¿hay mucha pobreza? ¿no? y te mira... su pelo ¿déjame tocarlo? A veces digo, pienso... ¿a vos que te importa? Yo te veo, así como humano. A mí no me importa el color de tu pelo, como es... O sea, que se es tu blanca o se es negro, yo te veo normal, como un ser humano. Yo no, a mí no me sorprende nada para ver como sois vos.

Em 2013, cuando iba yendo en un supermercado para ir a comprar y justo estaba viniendo dos chicos, tres chicos, tres... llega uno de veinticinco o veintitrés años por ahí, y no eran como pibitos [palavra geralmente utilizada para se referir a um jovem do gênero masculino] y... Bueno, venían ellos... yo también estaba caminando y no me di cuenta de nada ¿entendés? imagínate vos estás caminando y... no te viene a la cabeza que te iban a hacer algo y justo estaba pasando y vinieron ellos y se escupieron en mi cara, ¡sí! Y me dicen: ¡Andá a tu país, negro de mierda! Bueno, no se puede hacer nada ¿me entendés? No se hace nada y... yo tenía ganas de pelear. Lo primero que te va a venir a la cabeza es pelear ¿entendés? Pero... o sea, qué vas decir algo y no te va a dar bolas y hasta la policía acá, nunca te van a decir nada, te van a decir: Noooo ¡Dejá, son chicos! y... ¿entendés? es así. A veces

vas a un supermercado para comprar, a un kiosko, imagínate... hay un montón de personas comprando ¿sí? Entro yo, y ya como la persona, el dueño ya me estaba mirando de otra manera ¿entendés? Sigue la compra y vos que ya tengo cosas en la mano... y estoy para pagar y... el montón de gente que están esperando para pagar y... ¿por qué no preguntan a los demás? ¿Qué quiere? ¿Y me pregunta directamente a mí, qué quiero? Como que ser negro es... como es otra cosa.

En enfermería, [alusão ao tempo em que cursou Enfermagem na Argentina] ¿que me pasó? En el primer día cuando fui y estábamos presentando... La profesora que estaba me dijo: ¿vos sos los negros que venden en la calle? ¡¿Como?! [diz indignado ao lembrar da professora fazendo a pergunta] No me cono... vos no me conocés y yo no te conozco tampoco y... no sé porque vos tiene que preguntarme eso.

En agronomía [alusão ao curso universitário que fez na República Dominicana] también, como que a veces hay... que no quiere sentar al lado tuyo.

Pero como te había dicho, el racismo acá, la discriminación es setenta a setenta y cinco por ciento. Muy racista, en Haití las personas dicen que no. ¿Dónde diría que está la diferencia?, ¿Por qué si eran históricamente una tierra só?, ¿Cómo que um lado se tornó muy racista e el otro no?

En la micro pasa lo mismo [volta a falar acerca de sua experiencia na Argentina], si estoy sentado acá ¿entendés? y viene el... suben en el micro no va sentar del lado mío, ¿más será que hay un lugar vacío? O sea, vos ves que están parados todos, todos están parados, pero ahí dónde estoy la otra silla se queda libre, no van a sentarse al lado mío. Por ejemplo, estamos muy como que ya no pueden más [cansados, exhaustos], a veces vienen y se sientan y hacen, así como que ¿viste? La silla es así, yo me siento, la otra silla es así, se sientan así, como que no tocan conmigo ¿entendés? Es terrible.

Te dicen ah... no... yo no te veo así, vos es un poquito más claro que los demás que están ahí en la calle, que los demás son más oscuros que vos ¿entendés? Y... dije que no, no es eso, no tiene nada que ver, son más negros... [alusão a situações em que diz a algum argentino que sofre discriminação por causa de sua cor, nesse momento o querem distinguir de outros imigrantes negros, como se fosse um elogio]. El argentino nunca se va a terminar ser amigos de nosotros ¿entendés? O sea, si no hay algún interés.

4.5. LA PERSONA TE VE COMO PERSONA, PERO TE VE MUY INFERIOR.

O autor dessa fala acima é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 32 anos, identificou-se como deísta, uma posição filosófica que se fundamenta na razão, no livre pensamento e nas experiências pessoais. Não declara a cidade que nasceu no Haiti. Reside na Argentina, em Buenos Aires, no entanto, não declarou há quanto tempo chegou. Informou que saiu do Haiti e fez sua graduação na Venezuela. Posteriormente, migrou para a Argentina. Portanto, iniciou seus estudos básicos no Haiti, foi à Venezuela e concluiu uma graduação em Relações Internacionais, e uma especialização em Direito Internacional. Atualmente faz seu curso de Mestrado em Políticas Públicas na Argentina e também trabalha em uma empresa de serviços de alimentação como caixa.

Simon

Yo soy negro, yo soy negro, aunque el tema de color en América Latina está muy tergiversado, eh... lastimosamente si tomamos en cuenta nosotros en Latinoamérica, que todo la mayoría hemos sido colonizados de países como Francia, de metrópolis como Francia, España, Inglaterra, nosotros, yo diría que a veces somos más racista o más discriminativos entre nosotros mismos, porque se entiende, por ejemplo en Europa si un Latinoamericano, si un Africano va en Europa, alguien es racista con él ok, está mal, pero se entiende más, porque la mayoría son blancos.

En América latina somos mestizos, hacemos una mezcla, se puede ver como en América Latina ven como ciudadano de primer rango y ciudadano de segundo rango, sobre todo si vine de un país pobre, si vienes y si tienen color te distingue por eso, eso es uno de los mayores problemas sociales que tenemos en América Latina, a veces, aunque a veces tratamos de ignorarlos, eso pasa en Brasil y pasa en Argentina, pasa en Venezuela [além da Argentina em que vive atualmente, faz alusão aos outros dois países em que morou nos últimos anos], pasa en muchos, aunque en Brasil puede ser un poquito más fuerte, porque en Brasil, él es un país que tiene cincuenta y cuatro por ciento de la población negra, pero todavía hay una lucha entre el blanco y el negro en Brasil, entonces, el tema es ese.

Hay una discriminación entre nosotros mismos, a veces el brasilero es discriminativo entre mismo brasilero, argentino este, o... sin hablar del haitiano, el haitiano en américa Latina siempre lo ven como un ciudadano de menos rango [posição], venezolano lo ves así, no todos, el brasilero lo ve así, aunque no todos los brasileros, no se puede generalizar, el argentino lo ve así no todos, pero siempre, nunca ve al haitiano con la relación horizontal sino desde arriba hacia abajo, no, no lo ven como un igual...

Yo diría que, para un inmigrante tiene tres factores que es importante, para ser inmigrante que es, inclusión, adaptación y asimilación en una sociedad, porque a veces te sentís incluido, te sentís adaptado, pero, no, no te asimilan la gente del país, aquí me siento incluido, me adapto un poquito, no me asimilan, es una sociedad difícil asimilar, o ellos me asimilan a mí, comparado a Venezuela que yo vivía allá, yo en Venezuela me sentía más en mi país, a pesar que tenía su pro y su contra, o tiene su parte negativa y positiva, acá me siento menos incluido en la sociedad o en la universidad por un tema, no sé, aquí en América Latina tengo algo muy... a qué identificarme sobre el tema hablan de racismo de... yo diría que aquí en Argentina es una de las sociedades más abiertas, pero la gente en argentina, muchas veces políticos tienden a decir que argentina no es racista, porque es más abierto, eso no tiene nada que ver, hay país que son muy abierto a la inmigración pero, son racistas, por ejemplo los países de Europa, hay muchos países de Europa que son racistas y son muy abiertos co... ser abierta como sociedad no significa que no tiene esos problemas, esos males y, no quería llegar a tan lejos a decir racismo... pero el racismo es más exacerbado [alusão a Argentina e Brasil], es una discriminación social aquí siendo negro. Para tú poder trabajar en una oficina o para trabajar en un puesto es difícil, todos los puestos mermados [esgotados]. El trabajo muy mermado acá, muy discriminado, lo hacen la gente de color, acá, es muy difícil, es algo que no podemos solucionar.

Es difícil de separar la discriminación que vive el negro en Latinoamérica, tiene dos factores, que es por tu color y el cla... y la parte social, porque uno viene hacia el otro, me discriminan en la parte social porque soy negro... no es a veces por mi capacidad intelectual o mi capacidad económica. De hecho, yo he visto en América Latina mucho, mucha gente de mi color que son negros, que tienen capacidad intelectual muy allá, pero el trabajo que hacen o las cosas que están haciendo, la actividad que hacen es muy denigrante para... ¿por qué pasa eso? No

es porque no tienen capacidad, no es porque no están formados, ¡es por su color de piel! Porque la gente blanca acá tiene más acceso a tener un trabajo digno, tiene acceso a muchas cosas que no puede tener un negro, entonces son esas cosas, esas dos cosas tenemos que estar consciente de ello para poder resolver ese tema y, yo creo que para una persona que nace negro en América Latina, es una lucha que tiene constante, desde chiquito hasta que crezca, siempre va a ser esa lucha, sabemos que un mundo que tiene tan arraigado, el tema del racismo y la discriminación es difícil cambiarlo, por eso siempre va a ser una lucha para nosotros desde que nacimos, yo creo que hasta que nos morimos, porque muchas veces luchamos, no cambiamos el mundo, lo cambiamos nuestro mundo, cambiamos nosotros mismo, y yo creo que el cambio empieza ahí, cuando nos cambiamos podemos cambiar a nuestro alrededor, para que entienda un poco que el mundo que está equivocado, nosotros no estamos equivocados, no tenemos la culpa de ser diferente, no tenemos la culpa de ser como estamos, más bien es un bien, es un don, un regalo que tenemos de la naturaleza que nos hizo así.

Yo creo que cualquier persona de color, algún momento de su vida va a sufrir alguna discriminación, porque va a conseguir siempre gente mala, gente equivocada en cualquier parte del mundo. Físicamente no he sufrido agresión por mi color, pero, verbalmente sí, y también yo creo que sufro más que todo acá en la Argentina, yo puedo decir en el ámbito profesional, como quisiera trabajar en mi área, pero, tú llevas tu currículum a una empresa o una cosa, es difícil, solamente por tu color, la persona hipócritamente te dice: sí te vamos a llamar. Pero nunca te llama, todos sabemos eso, es una realidad en Argentina, nadie puede esconder eso y, con eso yo puedo decir que es una lucha constante, que uno tiene, una persona de color, sobre todo vivir acá, en cuanto a lo profesional y lo social.

Yo puedo percibir la diferencia del racismo de Brasil y el de acá [viveu no Brasil por alguns anos enquanto sua esposa estava estudando em uma universidade brasileira]. En Brasil es un racismo... eh, que está más marcado, más parecido al racismo que está en Estados Unidos, sabemos que es una población, es un país que tiene una población que tiene alrededor de trescientos millones de personas, tiene blanco y negro, hay diferencia abismal entre los blancos y los negros en Estados Unidos. Donde los negros, los blancos tienen más privilegios, más acceso y están... los negros como discriminados por su nombre, su color y por todo, hasta los negros tienen su propio nombre en Estados Unidos, una persona, tal persona, no es

un nombre negro, es muy mal educado eso [alusão a um termo específico e muito pejorativo utilizado para ofender as pessoas negras daquele país. A tradução literal da palavra é “negro”, no entanto, carrega consigo preconceitos e é altamente insultuoso. Era um termo usado, sobretudo, no sul dos Estados Unidos para se referir aos africanos escravizados e seus descendentes].

Hay en Brasil, pero no tan exagerado como Estados Unidos, pero el tema de Brasil me parece un poco preocupante, porque un país que existe racismo donde la mayoría de la población es negra, cincuenta y cuatro por ciento de la población brasilera es negra y son la mayoría de esa población que viven en pobreza, no hay acceso a la educación, vive la mayoría también en las favelas. Yo creo que es el momento, a pesar de haber mucha organización, mucha política pública que favorece a los brasileños, pero creo que falta todavía, política pública que proteja a la persona negra en Brasil.

En cuanto acá en Argentina el tema del racismo, es un racismo silenciado, la gente dice que nos es racista, porque no sufre, pero más que todo yo lo veo como una discriminación o una segregación racial, porque la persona no tiene problema contigo, pero el racismo es más exacerbado, más violento, la segregación racial en cambio... la persona te ve como persona, pero te ve muy inferior... Yo creo que es una cosa que tienen que abrir los ojos, el gobierno, la población estar consciente de eso, porque si no estamos consciente de eso, no podemos resolver el problema.

4.6. *¿DE QUE PLANETA SALIÓ ESTE?*

O autor dessa fala é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 31 anos, identificou-se como católico. Oriundo da cidade *Port Le Pes*, na região oeste do Haiti, a cidade parte mais próxima de Cuba. Reside na Argentina há cerca de 10 anos, em Rosário majoritariamente, mas, nos recessos da Universidade onde estuda, permanece na cidade de Buenos Aires. É estudante de medicina em Rosário, mas também trabalha como segurança; quando a universidade está em recesso, vai a Buenos Aires fazer trabalhos temporários em diversas áreas, como *freelancer*.

Gerard

Soy negro, hablando de afrodescendientes en Haití yo creo que eso es una exageración, digo una exageración porque todos en el país somos afrodescendientes, o sea al decir haitianos también decimos afrodescendientes y yo he leído no se donde, pero yo se que si decimos "afrohaitiano" será una exigencia o no exageración, sería como una repetición, esa es la palabra exacta, es una repetición decir haitiano o afrodescendiente, si porque al decir haitiano ya decís que somos afrodescendientes, en el país solo tenemos 5% de blancos, blancos o mulatos, todos juntos creo que son 5%.

La historia los escribe los ganadores y entonces te dicen lo que quieran y, en Brasil todavía no he visto a un presidente negro, no he visto a un alto cargo negro entonces yo tengo y también acá no veo la mayoría que vienen a estudiar medicina a lo que sea son blancos, los negros son muy pocos así que yo puedo especular que el acceso, la accesibilidad es más a favor de los blancos que los negros y entonces la historia brasileña la debe por los blancos y sí los escriben, ellos cuentan sus historias, no de los negros. Entonces los negros deberían escribir sus historias para poder contar su realidad y a veces es eso lo que nos pasa en Haití, si bien que la historia la escribimos nosotros, pero son estudiantes de escuela franceses como por ejemplo la historia que yo estudié fue un historiador haitiano ello estuvo en la escuela de los franceses y... si bien tiene eso parte e haitiano en él que cuenta todas las cosas, también tiene esa parte o sea la educación francesa que recibió que tiende a ocultar ciertas cosas o hablando ciertas cosas, yo he escuchado, escuchado un monton de discusiones que dicen no, tal cosa no es así que el mintió ahí, esa no fue así. ¿entiendes? Esas discusiones si la tenemos... y en Francia también se ocultan muchas cosas de Haití, y eso sí, hay fallas en la historia que estamos estudiando y hay casos que pueden ser así y lo deducen así, como por ejemplo la batalla que nos llevo a la independencia en Francia ni siquiera lo saben eso, si se entiende quizás sea una vergüenza para ellos por contarlo, entonces lo hacen así... los africanos en la historia no, cómo puedo decir, no hay en discurso prolongado de África, solo mencionamos que salimos de Africa tal,tal,tal y tal cual parte o sea no hay un trabajo eh,eh.. en detalle que se hizo del tema si bien, ah, se habla de Africa se habla de un monton de cosas de Africa pero, se centraliza la historia de Haití, cuando llegaron y tal. Para mi debería haber más detalles en eso, porque si quien sabe un día queremos conocer

bien nuestra historia donde vinimos, como fue y me parece que las informaciones son muy reducidas en este aspecto.

Aquí [Argentina], díria que fue recibido, como decir, la gente te ve, extraña, como ¿de que planeta salió este? Entendés te ve así y...te miran, te tocan, te preguntan cosas que ¿me saco una foto con vos? ¿puedo tocarte? Y eso, si bien que eso es micro racismo pero yo lo trato de contextualizarlo, no se de verlo, yo por ejemplo que estuve en la provincia del Chaco, una provincia que no tiene nada que ver con, con migración exterior y que son muy pocos extranjeros que reciben y la mayoría que reciben son de Paraguay de la zona mas cerca y ahora viene un negro de Haití, allá en el Chaco, sí es extraño y... pero igual me recibieron bien y... esas cositas si hay que mencionarlo porque fue extraño para mi para... al principio, o sea no me ... pero si me parecía extraño y a veces eso te molesta y a veces pienso que te hace sentir diferente y... o sea son muchas las ideas que.... Se hace y sabiendo lo que es entender mi realidad y son... eh,eh... pero, no sé, fue bueno, fue bueno salvo esas cositas que hay que marcar pero y... fue todo bien.

Mira, eso lo sufrimos todos los días nosotros porque estamos en un país que tiene una cultura que no saben son racistas y no lo saben, o sea, y al, no sé si las tengo que culpar o no, los tengo que culpar, como en todo país hay dos grupos de argentinos, los buenos por un lado y no tan buenos en el otro lado, en Haití hay esas dos clases de gente, en Brasil y toda parte, yo no voy a decir que acá en Argentina eso solo en Argentina hay, en todos lados y... y cuando salimos a la calle nos cruzamos con esos dos tipos de gente todos los días, entendés y cuando abrimos la tele, esos dos, esos dos tipos de gente también está en la tele, están por todos lados y hacen cosas constantemente cuando estás en otro país que te recuerdan sos diferente... que sos otro, ¿entendes? Sí eso lo sufrimos y para mí lo más importante es como tu eh,eh... es tu reacción frente a esa suerte y a... muy de costumbre salir en la calle y que alguien te grite: ¡negro de tal cosa y negro vuelve a tu país! tal, tal, tal... o que te están hablando te dicen discúlpame vos sos negro, o sea, solo por el hecho de pedirte disculpa... o sea esas cosas y sé que y también a veces la gente lo hace y no lo entiendo, no saben, lo hacen lo que hecho sigue.

Mira, yo sé que frente a un acto de racismo se puede hacer dos cosas; o lo ignoras, o no lo prestas atención yo hago los dos, pero depende de dónde estoy, depende de que con quien hablo eh..., hay gente que va a decir que no merece la pena, todos merecemos la pena, valemos la pena, pero hay dónde, si estás en boliche

y alguien te hace algo, o sea cualquier acto así eh..., racista que alguien te hace algo ¿Que vas a hacer? Vas en el boliche a hablar con la gente, tratar de... de que sé yo de... en el boliche... donde estás, no se puede hacer una comunicación formal y están tomando, están farreando, la gente está así, lo que debes hacer es ignorado y darte un paso al costado y ahora si estamos en la escuela sí podemos hablar, podemos tener una conversación analizar ciertos casos y compartir puntos de vista... o sea tener una comunicación equilibrada para, para hablar del tema, porque hay que hablar del tema. Así vamos a llegar a una solución, hay que hablar del tema, pero siempre busco dónde y con quien y también hay que ver... hay gente que están dispuestos a hablar, hay gente que te dicen las cosas por decir y habla lo que hablas nunca van a estar de acuerdo con vos, entonces yo no tengo que perder la energía ¿entiendes?.

Mi punto de vista es frente... yo no sé... sí estoy combatiendo el racismo no puedo reproducir lo mismo que vos, tu me atacas con un acto de racismo yo no tengo que devolverlo lo mismo, no tengo que jugar con la misma moneda. Lo que yo tengo que hacer ahora es darte lo que tengo, tu me das lo que tienes y yo te doy lo que tengo, si me das el dolor como dice el otro, porque tú tienes el dolor adentro, tenes que sacar todo eso, si me das cualquier tipo de racismo que tienes es lo que tu aprendiste es lo que tú tienes adentro y tienes que sacar todo eso y ahora yo te voy a dar lo que yo tengo, también no puedo si actúas mal no puedo actuar mal, vamos a ser dos personas actuando mal y todo va a salir mal. Ahora si actúas mal y otro bien vamos a tratar de equilibrarlo, así llegamos a un acuerdo y quizás va a tratar bien... yo lo veo así de esa manera, por eso que cada vez que me cruce con actos de racismo a cada vez que me cruzo con este tipo de situación, lo primero que hago es ver primero si puedo dominar la situación, y si puedo dominar si actúo, si no lo puedo dominar, lo paso de costado.

4.7. LA GENTE QUIERE SACAR FOTOS CONTIGO, PERO NO ES PORQUE SOS UN FAMOSO, ES PARA DECIR EN FACEBOOK QUE HE SACADO FOTO CON UN NEGRO.

O autor dessa frase acima é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 24 anos, declarou não ter religião. Oriundo da cidade *Carrefour*, próxima a *Puerto Príncipe*, capital do Haiti. Reside na capital federal da Argentina há

cerca de 3 años, Buenos Aires. Inició el curso de Derecho en Haití, migró antes de terminar e, actualmente, es estudiante de licenciatura en Ciencias Políticas. Trabaja como perito de traducción en el Ministerio Público, en el área de Defensa. Ejerce también la función de facilitador, en el Centro de Orientación al Migrante y Refugiado, y es voluntario en el *British Council* como asistente de clase. En esta función busca mejorar su inglés e, posteriormente, trabajar como docente de la lengua inglesa al público haitiano.

Philippe

Yo soy negro, naturalmente. cuando llegué en Argentina, como territorio, como suelo, no sentía ninguna diferencia entre mi país y Argentina, pero lo que tiene que ver con las relaciones o las interrelaciones con la gente es otra experiencia, de sentirte extranjero cuando, cuando uno está con los argentinos y este pueblo, sobre todo, el tema del idioma, siempre te están corrigiendo, sí es bueno pero eso te hace sentir un poco extranjero, y también, sí adoptan un comportamiento que son raras a veces, creo que la extranjerización es una de las cosas, que un migrante puede hacer, puede enfrentar como experiencia.

Al primer, todos los haitianos, no importa sus colores, que sean mestizos, que sean negros oscuros, que sean medio blanco, se identifican como negro, es quizás una de las cosas positivas que nos dejó la historia o quizás la constitución de 1805 de Jacques Dessalines que había dicho que: "todos los habitantes de este suelo son negros" entonces la historia de África es, es enseñado en todas las, las escuelas y empezamos, sobre todo, en las literaturas, estudiamos a varios autores que son extranjeros pero que son de origen africanos.

En la familia, no solamente en la escuela pero es algo natural en el caso de los haitianos identificarse como negro, sobre todo, el racismo no existe en Haití, somos 95% de afrodescendientes y el 5% que son más o menos mestizo, son ricos no tienen nada que ver con nosotros, entonces nunca vas a encontrar a uno para que te hable de forma racista contigo, eh sí, lo que puede ser presente son algunos complejos quizás complejos antropológicos o trauma histórica, donde uno siempre se siente, mejor decir que, no sé... identificarse como extranjero, en vez de hablar creol con sus compañeros va hablar francés, es un caso y la, el blanqueamiento es también, es una enfermedad que toca varias compañeras, sobre todo, las mujeres que pretenden, son más bellas cuando son menos oscuros y creo que también, eso es

debido a la propagandas mediáticas, en las redes sociales, que uno está mirando, está mirando eh las características de la belleza, bellezas. Y también en las películas, como todos los actores son blancos... se quieren identificar como un blanco.

Ser negro en Argentina es un... es evidente que vas a sufrir varios casos de discriminaciones, sobre todo, en la calle, específicamente, en Constitución... la gente, hay mucha gente que, por ejemplo, una señora, a veces, no hace mucho, yo estaba acompañado con unos amigos y una señora nos pidieron ¿dónde está la calle Brasil? Les contestaron que está cerca unas cuadras, nos dijo: muchas gracias, sí... ustedes ya saben las calles, ¿están viviendo en la calle? ahí en vez de decirnos gracias, nos tira unas palabras racistas, que según ella todos los negros están viviendo en la calle. Y también creo que hay un racismo. Es, si empiezo a citar casos de racismo nunca vamos a terminar, pero lo que he observado el racismo está inconsciente en el caso de muchas personas y la persona, por ejemplo, ah me gusta tu pelo, quiere tocar tu pelo y está haciendo esto de forma inconsciente para, como es algo nuevo y nunca visto un pelo tipo así y quiere tocarla, aun cuando estás volviendo en la historia, puedes observar racismo, que está dentro de esta práctica y sobre todo, han hecho como una atracción turística en el pasado hay muchos caso, por ejemplo, en la playa, toda la gente quiere sacar fotos contigo, pero no es porque sos un famoso, es para decir en Facebook que he sacado foto con un negro. Son... son muy presentes en la vida cotidiana en Argentina.

En la universidad, en mi caso, creo que he discutido, un caso de racismo con un compañero, pero era más en un grupo de WhatsApp de los estudiantes pero tenía que ver más, con una discusión y el tipo intentó colorizar la discusión para mostrar que eso es posible, de tal manera porque tiene que ver con los negros pero en otro caso, no tiene nada que ver. Bueno, y sí está presente también, pero no conozco profesores, creo que los profesores son muy bien formado en este sentido y quizás tengan experiencias, como extranjero también, en otro país, entienden lo que significa la xenofobia y el, el racismo pero con los estudiantes son, no es una cosa rara.

Yo trabajé con las defensorías muchos, entonces, sí he observado que hay más negligencia con el caso de un afrodescendiente, un negro que el caso de cualquier otro, otra persona. Y tenemos a varios casos, el caso de una chica haitiana que fue desalojado y teníamos mucho apoyo de algunos defensores pero cuando llegó el caso en la Fiscalía número 2, se creó, no me acuerdo, y archivaron el

caso, la causa sin ninguna explicación. Y para desarchivar la causa debemos tomar un abogado, que vamos a pagar un montón de plata, para que se desarchiva y también hay y no sé, si es debido también al factor idiomática o no, no hay mucho apoyo a los afro descendientes con el tema del idioma, y esto se observa en la migración sobre todo, cuando un afrodescendiente necesita hacer su trámite que y si la gente no lo entienden, saca a esa persona que le está molestando, lo mandaron a otro, otra oficina que no tiene nada que ver, hasta que la persona no sigue el trámite, se observa los casos, estos casos, racismo institucional está presente y es más observado, sobre todo, con la negligencia. Yo no sé...

El racismo es sistémica y los mediáticos son los motores que están vehiculando este racismo en Argentina, por ejemplos, los senegaleses son los más observados como la gente que está vendiendo en la calle, pero eso es debido a una exageración mediática, hay más peruanos, bolivianos aquí en Argentina en la calle, en Constitución hay más latinoamericanos que están vendiendo en la calle, todo está cerca de este tren pero como son negros mostraron únicamente a los senegaleses y también cuando está escuchando las opiniones de los periodistas, están diciendo que los senegaleses no están haciendo actividades irregulares, pero son 70% monotributista, 70% están pagando de ellos están pagando y los mediáticos siguen, siguen diciendo el contrario.

También en las instituciones, por ejemplo, yo enfrentaba un caso donde en el sistema, puedes, no me acuerdo que caso, la persona está buscando, en todas las nacionalidades, no se observa los africanos para hacer un trámite, no me acuerdo, tampoco pusieron otro, o sea los europeos, los latinoamericanos y los americanos, los asiáticos, y listo, no hay países africanos, entonces si es africano no vas a poder hacer este trámite porque en el sistema informática, no se dice, no figura África, creo que se cambia pero, sí se observa, hay muchos casos.

La constitución les permite trabajar que es lo que no saben, ellos [senegaleses] ganaron varios casos judiciales, creo que en 2010 ganaron el caso en... no me acuerdo, esta instancia pero se ja pronunciado que no es ilegal vender en la calle y es una práctica casi cultural en Argentina, vender en la calle, los municipalidades organizan Ferias de las Colectividades para que la gente venden en las plazas y sí, no hay, no hay irregularidad en la forma que los senegaleses...

La discriminación es un... puede ser eh considerado como una infracción o como sí, como una violación de las leyes pero creo que la discriminación

y el racismo está más presente en los acuerdo internacionales que había hecho Argentina, como dijo la Constitución de 1995 de aquí y todos, todos los acuerdos y las convenciones internacionales son parte de la leyes constitucionales, entonces, sí está punible el racismo, la discriminación aquí en Argentina pero lo que no observa hasta el presente, un caso donde condenaron a una persona por discriminación, no se ve todavía.

En la INADI [Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo] que tenemos aquí no tiene abogado, como vamos a pretender que vamos a ganar un caso, por ejemplo, yo en 2016, yo y seis compañeros habíamos hecho una denuncia contra un dueño, era un dueño que, porque estaba trabajando en este lugar también, éramos todos haitianos y la madre del dueño dijo a uno de nuestros compañeros que, que tiene odor y debería ir a bañarse, nosotros, renunciamos en el trabajo todos y decidimos: vamos denunciar el caso ante de la INADI, desde 2016 hasta hoy en día, nunca me llamaron, creo que es un, las denuncias son números solamente para decir bueno tenemos tanta porcentaje de racismo, de denuncia y nada.

Hay tentativa de homicidio que son debido al racismo sin duda, era el caso de una haitiana donde el dueño, esto pasa en Quilmes, el dueño... tenía un conflicto con el dueño y pero el dueño antes, según lo que han denunciado ante de la Fiscalía, el [dueño] actuaba eh de forma eh racista con ellos [haitianos] diciéndoles: “negro de mierda” estas cosas, entonces un día en la noche, creo que era 12 de la madrugada, el hijo del dueño lanza una bomba Molotov en la casa, una bomba manual, con una botella, tiene gasolina dentro de ella. El hijo del dueño lanza la bomba Molotov en su casa, la señora estaba embarazada perdió su bebé y pasó más de una semana en coma y su marido todo su brazo, se quemó. Si quieres te mando las noticias porque salió en varios, en varios... salió en televisión, salió en las prensas. Y los mediáticos no lo vean como racismo sino como conflicto entre particulares, pero nunca pasó eso con un, otro [argentino], no nunca pasó esto.

4.8. TE VAN A DECIR: CUALQUIER COSA TE LLAMAMOS... Y NUNCA TE VAN A LLAMAR.

O autor dessa frase é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 32 anos, declarou ser católico. Originário da cidade *Cap-Haïtien*,

capital do Haiti. Reside na Argentina há cerca de 9 anos, em Vicente López, região metropolitana de Buenos Aires. É estudante de Administração de empresas na Argentina. Atualmente, trabalha como carteiro, mas já trabalhou como garçom, taxista e na área de limpeza.

Gregory

Soy negro. Cuando llegue acá, la verdad no tenía ni idea como era los argentinos pero, cuando voy a tener más tiempo acá a ver... que algunos son un poco.... cómo decir la palabra racista, pero ¿conoce la palabra vos? Es cierto, lo que pasa es que a veces me pasan a la calle, por ejemplo, me acuerdo que un día me estaba viajando en el colectivo y había un tipo que estaba diciendo : Negro, andá a tu país! Y casi se escupió sobre mí.... Y después el chofer del colectivo tuve que llamar a la policía para que el tipo baje del colectivo. Me estaba llegando al punto que casi estaba a explotar, así que un tiempo decidí quedarme tranquilo hasta que el chofer llamar a la policía, hicieron bajar el tipo.

Yo por el momento estoy trabajando de cartero ¿sabes lo que es cartero? ¿sí?, ¿entregas cartas, no? y a veces hay casas donde fui y las personas no quieren recibir la carta. Se estaba tocando el timbre y, la señora se quedó acá en la ventana mirándome y no me contestó, y eso le dije, bueno señora esta carta es para tal...tal... persona... y bueno, me dijo, es mi marido, y me dijo bueno... tíralo al piso y le dije, señora, tienes que firmar! No puedo tirar la carta en el piso y se quedó acá arriba en la ventana miraba.

Bueno a veces uno siempre... algunos dicen que los extranjeros vienen acá para tomar sus trabajos, los estudios gratis, pero... Eso me molesta mucho, las personas no saben que nosotros pagamos impuestos en todo. Para mí no es gratis, tenemos que pagar casa, alquiler y desde cuando sos extranjero... la casa estaban siete, siete, el precio estaba seis mil, como sos extranjero el precio sube a doce mil y vos estás en la necesidad de alquilar. La verdad, lo que puede ser que los inmigrantes que vienen acá, lo consiguen, los yanquis, los franceses, los españoles y ellos tienen más posibilidades de adquirir becas que vos porque ellos vienen de un país que...

Por ser haitiano te tratan mal, porque me acuerdo que un día fui a la inmigración para hacer la DNI y había un africano que no sabía hablar también el

castellano, estaba hablando con la chica, bueno, ella diz: Pero no entendí lo que me estás diciendo... nada, nada y Habla mal con el chico. El chico se quedó así parado y no sabía lo que hacer, me fui hablar por él y después la chica: Bueno, me hablaba un poco más o menos y nada. Después viene un grupo que era yanquis y no hablaba castellano, nada y empezaron en inglés y la chica se quedó así sentada como si... esta como, que se si ve a Dios... Sí, no, no sé hablar inglés pero voy a llamar mi compañero que sabe más y se fue a llamar um compañero que habla el inglés. Eran blancos, los yanquis. Pero cuando el chico, el africano estaba hablando con ella, se quedó: No entendí nada lo que me está diciendo, nada. Pero acá no es, no es el color, es la nacionalidad.

Hay que dejar de la discriminación, tienen que sacar eso, dejar de discriminar a una persona por su apariencia por lo que es....como la ves eso sí, si sacan eso, porque a veces te puede llegar a una entrevista de trabajo o si no fui entregar un curriculum y te miran así... te miran como que... ese tipo no es calificado porque el no parece calificado y después te van a decir: Cualquier cosa te llamamos... y nunca te van a llamar, y para mi tiene que dar más oportunidad a las personas, a los inmigrantes.

Lo que pasa es que estábamos... bueno, tratamos de vivir positivamente si... antes cuando me pasó algo llegava en casa muy enojado, recientemente me había pasado en la calle pero a veces cuando me pasa eso, a la vuelta yo me olvido de todo, no... no voy a quedar en las cosas negativas en mi cabeza, porque tengo otras cosas que hacer, porque ¿voy a quedar cosas negativas? Sino, en los tiempos se queda acumulando todos los casos negativos en tu cabeza, vas a quedar amargo.

4.9. VOS TAMBIÉN TENÉS QUE SABER QUE UN DÍA PODÉS EMIGRAR TAMBIÉN.

O autor dessa frase é um jovem migrante haitiano, na época da entrevista com 33 anos, declarou ser católico. Oriundo da cidade *Cap-Haïtien*, capital do Haiti. Reside na Argentina há cerca de 10 anos, em La Plata. Iniciou seus estudos universitários em Trabalho Social na Argentina, mas não concluiu. Atualmente, trabalha como feirante em sua barraca de sucos na Feira gastronômica, mas já trabalhou como garçom, taxista e na área de limpeza.

Paul

Mi color es negro. Cuando me recibieron... o sea ¿si fue una decepción? De momento fue lindo para mi llegar, porque cuando llegué a los dos meses yo fui a estudiar a la universidad, no sabía bien el español, los compañeros me ayudaban a entender el idioma, o sea, fue lindo para mí, fue lindo en mi caso. Me quedé para estudiar y después abandoné porque tenía otras prioridades, de trabajar, de girarle plata a mi familia, tenía la necesidad de trabajar. Me quedé con las ganas [de voltar a estudiar], digamos, quise hacer después de unos años, pero ahora hago otra ocupación.

Siempre te dicen que la educación es el futuro, hay que estudiar para tener un buen trabajo, para llegar a lo lejos y te incentivan con eso, que tenés que tener un título con el trabajo siempre, pero no soy tan de acuerdo porque el trabajo uno lo puede pensar, eh uno puede, puede emprender, como en mi caso, yo emprendo, yo no busco un empleo, o sea que, uno puede ser emprendedor, vas a llegar a contratar gente, cosa que en mi caso no, en mi caso yo no estudio para tener un buen trabajo, yo estudio por conocimiento y con el conocimiento puedo crear yo, puedo ver qué puedo hacer, para mí estudiar, para tener un buen trabajo, no va.

En mi clase muchas veces, sí, sí cuando, era el único morocho en la facultad, digamos en ese momento sí, era en la facultad, todos te preguntaban exactamente, ¿de dónde sos? Si te preguntaban no te arrullaban, mirá Haití es un país castigado, algunos no sabían dónde se ubicaba Haití también, o sea, que no era común hablar de Haití o encontrar un haitiano dentro de una, de una universidad o sea que te preguntaban sí, hasta los profesores también fueron a investigar de Haití y te preguntaban cosas para sacar una conclusión, si justo después del terremoto.

Si vos subís a un transporte público la gente te mira, o si por acaso pisás a alguien sin darte cuenta, a mí me pasó, y dicen: ah “andate a tu país”, ah, eh “negro de mierda”, si te dicen, sí, en la calle sí, dentro de la universidad no, no pero afuera sí, en la calle sí, dentro de la universidad nunca. Yo decía, ¿qué querés? Yo sabiendo que Argentina es mucho mejor que mi país, pero yo decía que Argentina no es una potencia mundial, o sea que, vos también tenés que saber que un día podés emigrar también, o sea que yo soy migrante que me tienes que respetar como tengo derecho, o sea que, tengo derecho.

Nunca me pasó algo grave, yo para ir a denunciar a alguien, son ah como te voy a decir, en la calle boca a boca nada más, son los momentos que alguien te grita siempre el argentino hablaba, cuando yo hablo del argentino no hablo en general, algunos ¿me entendés? A veces, ni saben de dónde sos, te dicen, andate a tu país ¿entendés? te dicen eso, pero eso no es, no quiere decir que te discriminan por ser negro, puede ser la... que sé yo, pero es difícil le dicen a un negro andate a tu país también, es difícil.

Si voy a una dependencia del estado, te atienden como corresponde, no te dicen nada, una sola vez fui a migraciones, hace poco me pasó, con una amiga, no era para mí y ella no tenía para pagar el trámite entendés y yo preguntaba pero, me acuerdo que había, algo que se llamaba carta de pobreza, que es discriminatorio el nombre, te hacen hacer un papel, te hacen firmar un papel, que vos decís que no tenés trabajo, no estás ah digamos con su independencia para costear el costo, costear el trámite, digamos, te dan una carta, la carta dice: "carta de pobreza" que está mal y yo preguntaba y la persona, esa persona no puede tener la carta, a esa le dicen carta de pobreza, dicen que no acá no, no ya somos demasiado pobres para tener otros pobres más, decime una cosa, yo dije no porque, o sea, yo le dije a la persona de migración no, no tendría que ser así, o sea, cualquier persona puede encontrarse en una situación de pobreza, o sea la pobreza es algo pasajero, no es algo definitorio, digamos, o sea que, vos también puede estar en un estado de pobreza y me fui, pero una sola vez pasó, hace poco, hace dos años eso, me acuerdo.

Sé también, o sea que, el extranjero que viene acá desde su país está pagando impuesto, para subir a un avión pagás impuesto, cuando llegás a Ezeiza, tomás un ómnibus, un taxi, pagás impuesto, 20% de IVA, funcionar la economía del país, ¿me entendés? comprás una gaseosa pagás impuesto, pagás un alquiler, o sea que, la plata circula, o sea que hay una circulación de billetes, de plata, vos estás trabajando también y uno hace funcionar la economía, los que vienen acá tienen que trabajar, para pagar donde vive, tiene que ir a la farmacia cuando se enferma, o sea que todo tenés que gastar, vas al supermercado, todo gastás, o sea, nadie pide gratis, vos podés estudiar gratis es, es como una manera de decir pero no estás estudiando gratis porque vos estás aportando al estado, ¿me entendés? Vos aportás al estado, o sea que, el común de la gente, no lo entiende por eso. Yo he escuchado muchos periodistas diciendo eso, ah porque el extranjero viene acá estudia gratis, ¿cómo

gratis? lo dicen, hasta los periodistas más, supuestamente, más cultos, más escuchados, con más, digamos con más...

Me parece, lo que falta a la universidad justamente de crear un espacio, de un espacio abierto para decirles a los extranjeros es igual a ustedes, o sea, hay que apoyar a los extranjeros, pueden venir acá, ¡o sea el derecho sí está! un extranjero puede venir acá, migración no te va a deportar, está todo bien, pero la sociedad me parece que no está tan abierta a recibir, digamos, a tantos extranjeros, me parece.

Ahora más que nada por una cuestión económica, pero antes era una cuestión cultural, porque el argentino en sí, o sea que, el país tenía más... estaba más acostumbrado a una migración europea, el país estaba más acostumbrado a eso, o sea que podía venir un francés, un no sé cualquier país de Europa no le dicen nada, o está todo bien, un italiano, porque ellos tienen... la mayoría de los argentinos son descendientes de italianos y españoles, o sea que, no se han molestado a que vengan los europeos pero cuando empiezan a venir, que sé yo, los chinos, los africanos eh los haitianos, sí me parece que se molestaron un poco, no es que me parece, sí se molestó.

Racismo sí, no es ciento por ciento, pero sí, sí. Para mí es grave, o sea que la persona, o sea, el racismo es una forma de discriminación, o sea que, te discriminan por el color de tu piel, o sea, por donde venís, o sea, como vos decís, es exótico, sos un intruso, o sea que, la gente no piensa en la persona, en la persona humana, piensan que sé yo en otra cosa, como que sos pobre, sos enfermo, no sé, o sea que vos... como que sos una plaga para decir de una manera, o sea que es... a veces los argentinos son muy racistas.

4.10. QUANDO EU CHEGUEI AQUI QUE EU PERCEBI QUE UM NEGRO É SINÔNIMO DE BANDIDO, DE LADRÃO.

O autor dessa frase acima é um jovem migrante haitiano, não declarou idade, tampouco religião. Oriundo da cidade *Thiote* no Haiti. Reside no Brasil há cerca de 3 anos, em Londrina, Pr. Iniciou seus estudos universitários, ainda, no Haiti em Serviço Social, onde trabalhou como assistente social em um hospital com pessoas portadoras de HIV. Além da área da saúde, trabalhou na área de proteção à infância.

No Brasil, fez mestrado e, atualmente, é estudante de doutorado, os dois no programa de pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais.

Charles

Ah! Com certeza, sou negro! Sou preto. Minha relação com a universidade e a sociedade de maneira geral, é diferente, porque, geralmente os estudantes, os colegas, de maneira de ver os imigrantes, que pode ser diferente de uma pessoa que não está na universidade, porque geralmente na sociedade, tem um preconceito sobre os negros, não só os haitianos, os negros de maneira geral. Por exemplo, quando estou no Uber, às vezes os motoristas puxam conversa, quando a gente conversa: Ah, o que você está fazendo aqui no Brasil? Você está trabalhando, onde você está trabalhando? Não, eu estou aqui para estudar. O que você está estudando? Estou no serviço social, estou no mestrado, no doutorado. Puxa, você está no doutorado? Assustou! Porque... como um negro está estudando na universidade? Entendeu?

É um tipo de preconceito que ele tem dos negros, sobretudo os estrangeiros, como um estrangeiro está no mestrado, entendeu? E isso eu me assustei, porque no meu país, que é um país negro, negro faz doutorado... E isso não é nada. Mas quando eu cheguei aqui eu percebi, como os negros estão sofrendo na sociedade. Um negro que está na universidade, é como... É uma coisa inédita. Entendeu? Uma coisa que a gente não pode pensar. E isso eu me assustei, eu me choquei quando cheguei aqui. Na relação com a universidade, é diferente, sobretudo com os estudantes. Mas isso não significa dentro da universidade, não tive preconceito, não tive racismo. Mas é mais difícil se um aluno, ou estudante tem algum preconceito para revelar ele pode esconder, não vai dizer que dentro da universidade não tem racistas contra os negros, com certeza tem. Porque a universidade está dentro da sociedade. Não é uma parte isolada da sociedade, mas a manifestação pode ser mais escondida. E eu, até... Não chegar, às vezes, a perceber.

Eu percebi quando eu cheguei aqui, um tipo de curiosidade, de algum colega, colegas dentro da sala de aula e também da professora para saber algumas coisas do Haiti, tem curiosidade, e... Mas o que acontece, nós temos um espaço para conversar com os estrangeiros, mas como eu já ia te dizer que os brasileiros têm curiosidade para saber algumas coisas sobre o Haiti. Por exemplo, quando eu cheguei

aqui, algumas disciplinas, alguns professores falavam sobre a revolução francesa. Falam de outros países na Europa... Mas nada sobre o Haiti, entendeu? E, como falam de direitos humanos, é... Negando a história do Haiti? A revolução francesa, não é a maior revolução que podemos entender, dos direitos humanos. Porque mesmo na declaração universal dos direitos humanos da França, que fala: todo mundo nasce livre e igual, mas na época, quem foi livre? São os brancos... Porque na época os negros não foram considerados como ser humano, entendeu? O espaço, o território, que dá a liberdade integral para todo mundo foi o Haiti, foi a revolução do Haiti. Mas infelizmente, a revolução do Haiti é desconhecida, como um saber dentro da universidade, mesmo as professoras que faz alguma crítica, mas não conhece a história do Haiti, entendeu?

Você sabe que, às vezes, o que é... a discriminação... Eu posso ser vítima de uma discriminação e não chegar perto de ver, entendeu? Porque no meu país tem algumas coisas que é normal para nós. Olha, quando aqui é discriminação. Bom, por exemplo, em meu país negro tem dois sentidos, entendeu? Negro pode ter um sentido positivo e um sentido negativo, depende da maneira que as pessoas usam. Mas geralmente negro usa em meu país no sentido positivo: “ah, esse cara é um bom negro”. “Ah, ele é negro”. “Nós, negro”. Mas, às vezes, aqui no Brasil, negro se usa no sentido da discriminação [se refere ao uso no sentido negativo], entendeu? Às vezes eu posso ser vítima de discriminação e nunca cheguei a perceber.

Deixa eu falar uma coisa. Quando eu cheguei aqui, é... Depois das primeiras aulas, já vi alguns estudantes, entendeu? Já vi tudo, e depois, eu estava na UEL, já vi uma colega, eu falei oi, mas ela não respondeu, mas ela viu. Mas ela estava com outra colega que falou: “ah, esse cara falou com você”. Mas ela viu. Para mim isso pode ser um tipo de discriminação, entendeu? Porque, para nós, na minha cultura, se eu encontrei uma colega na rua, é como um tipo de... Tipo de amizade. Eu tenho que saudar, falar com ele, entendeu? Mas ela não respondeu, naquele momento. Mas foi um primeiro choque que eu tive aqui. Encontrar uma pessoa que você conhece, até nem fala “oi”, porque você tem dúvida se a pessoa vai responder ou não.

Bom, o que acontece... Às vezes, eu saio pouco. Geralmente, quando eu saio, saio com meu amigo africano e, eu falo pouco também com as pessoas, eu não... Tenho as minhas dificuldades com o português, porque, para falar o português você tem que conversar, você tem que praticar, sobretudo com os nativos, entendeu?

Meu primeiro choque aqui foi quando eu saudei minha colega e ela não respondeu, desde aquele momento, eu me afastei um pouco dos brasileiros. Porque se até uma colega de classe não me responde, e outros? Outras? Me afastei... Converso mais com os africanos, às vezes, em francês, porque geralmente os africanos falam em francês. Também, francês é minha segunda língua, falo em francês com eles e meu colega haitiano. Tenho pouco amigo em português, que tenho de falar português, brasileiro.

Negro e haitiano, dentro da universidade, para algumas pessoas é como um fardo, é como um peso, não é um peso para mim, entendeu? Eu tenho orgulho que eu sou haitiano e negro, isso não é um problema para mim. Já me confirmei enquanto haitiano e negro, entendeu? Mas eu acho esse... Pode ser... No primeiro momento, eu não percebi isso, mas, quando eu falei com o meu colega haitiano que já tinha, naquele momento, muitos anos aqui no Brasil, eu percebi, é uma forma de discriminação. Na verdade, esse... Essa colega, eu sempre me afastei dela, se ela está em algum lugar, ela vem, depois, eu vou embora também, não vou ficar aqui. Ela pode esquecer, mas eu não.

A manifestação do racismo é escondida. As pessoas não vão deixar você perceber se ele está fazendo um racismo com você, mas isso existiu. Por exemplo, o que acontece? Quando eu vou para a universidade, às vezes, eu não atravesso a rodovia, tem uma ponte aqui. Eu passo embaixo da ponte, mas às vezes, quando uma pessoa... as pessoas... bom, alunos... geralmente são alunos, me vê, ele até atravessa a rua, como: sou negro, eu sou ladrão... Eu sou bandido, é um negro que está vindo aqui, ele é perigoso e ele até atravessa a rua, entendeu? Porque vê um negro na rua, ele tá sozinho... Às vezes, pode ter um... É... As pessoas podem pensar outra coisa. Porque uma mulher... um homem está na rua, ele está atravessando, ela pode pensar uma outra coisa. Me senti aqui numa situação de insegurança. Sabe por quê? Quando eu estou na rua, às vezes, para alguma pessoa eu sou ladrão, sou bandido, é... Quando eu cheguei aqui que eu percebi que um negro é sinônimo de bandido, de ladrão. É um tipo de discriminação que eu te falei: escondida. Eu não acho como eu posso denunciar isso... Quando a pessoa tem direito também, de atravessar!

Na verdade, se eu estou sendo vítima de uma discriminação, depende se eu tenho prova, aí eu posso denunciar. Eu tenho que denunciar! Porque, eu não devo ficar em silêncio, ficar em silêncio é como encorajar o racismo. A denúncia é um

tipo de luta também contra o racismo, entendeu? Se eu sou vítima de racismo, e eu tenho prova, com certeza, vou denunciar! Porque, às vezes, se uma pessoa está [sendo] vítima de racismo, a culpa, não é dele. É de outro. Eu não posso me sentir constrangido para falar sobre isso.

4.11. “FILHO, CALMA, ISSO VAI PASSAR”. ELA ME CONSOLAVA TODA HORA.

O autor dessa frase acima é um jovem migrante que nasceu na República Dominicana, filho de pais haitianos, na época da entrevista com 14 anos, declarou ser evangélico. Antes de migrar ao Brasil, seus pais haitianos o levaram ao Haiti com a intenção de conseguir a documentação necessária para migrarem todos. Esse jovem ficou no Haiti por cerca de 1 ano e 6 meses. Reside no Brasil há cerca de 6 anos, na cidade de Cambé, Pr. Iniciou seus estudos na República Dominicana e ficou fora da escola no tempo que passou no Haiti, ao chegar no Brasil, retomou os estudos e, atualmente, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental. Quando não está na escola, ajuda nos cuidados da irmã mais nova, diz também que é difícil ter haitianos que conhece, por isso procura se relacionar mais com brasileiros. Gosta muito de ficar no computador ou celular jogando *online* em seu tempo livre.

Patrick

Minha cor de pele, eu sou uma pessoa negra... Normal, igual todo mundo, né? Conheci amigos novos [som de estalar de dedos] bem rápido! Eu lembro... Quando eu me mudei para cá, a igreja do meu pai, inteira... Eu me mudei lá para dezembro, esses dias que tem muita festa aqui, aí... Cada uma semana tinha um amigo, convidando para ir brincar. Eu lembro que a esposa do pastor, ela tinha dois filhos. Aí, toda hora quando acabava o culto, ela me levava para algum lugar para conhecer e tals, eu brincava com os filhos dela, foi muito legal!

Eu tenho uma paixão enorme por gamers, aí... Meu sonho é virar... é... Viver do que eu gosto, sem ter aquela pressão: “ah, você tem que arranjar um trabalho, para sustentar sua família”, sabe? Eu quero tirar o meu próprio sustento, fazendo aquilo que eu gosto. Criar minha família, e tals... Dar uma boa educação, se eu for ter filhos. Não fico muito preocupado: Ah!, de arranjar um emprego. Claro! Que no começo, mais ou menos, eu tenho que arranjar um emprego para sustentar a minha

família, quer dizer, ajudar meu pai, né? Minha mãe também, a pagar as contas. Mas meu sonho, meu sonho mesmo, é... É viver daquilo que eu gosto, sabe? Trabalhar naquilo que gosto.

Se eu não me engano eu cheguei no terceiro ano, aí foi no terceiro ano que eu parei e vim aqui para o Brasil. Aí tive poucas experiências lá, foi muito rápido na escola lá [República Dominicana], sabe? Lá eles eram... Eles eram muito... Muito racistas! Eles não demonstravam muito, mas diante das atitudes dava para ver, sabe? E, querendo ou não, isso magoava um pouco até. Eu lembro, quando eu estava no terceiro ano eu ficava muito chateado. Tinha dia que eu chegava em casa e falava para a minha mãe: “ah, tal amigo foi e me chamou de negro e tals”, aí, tipo... Eu lembro que na saída tinha um monte de meninos... Sabe aquelas escolas que tem aqueles valentões? Aqueles meninos, é... Que eles... Que eles dão trabalho para todo mundo? Aí... Tinha aqueles meninos aí também. Todo recreio eles ficavam zoando [caçoando] os meninos. Aí, na saída, eles ficavam zoando. Aí, eu lembro que teve um dia, eu fiquei muito bravo! Aí, eu corri atrás do menino e cheguei até a casa dele. Aí, quando eu cheguei até na casa dele, eu peguei, eu voltei para casa. Voltei para casa maior chateado esse dia. Mas aí tipo, tinha minha mãe... Ela... Tinha minha mãe, ela... Quando eu chegava triste ela falava: “filho, calma, isso vai passar”. Ela me consolava toda hora.

Tinha um colega meu... Ele... Ele veio do Haiti, ele veio morar para cá. Aí, ele foi para a escola, sabe? Aí, ele foi lá... Só que ele caiu na outra sala, acho que... Aí foram bem poucas vezes que eu cheguei nele e falei algumas coisas. Não conversei muito. Eu só chegava lá, algumas vezes, para ajudar a professora, porque ele estava querendo alguma coisa e a professora não entendia, aí ela me chamava para tentar ajudar, para traduzir para ela o que era e tal.

4.12. *ME PUSIERON COMO A PUNTO DE MORIR.*

A autora dessa frase acima é uma jovem migrante haitiana, na época da entrevista com 27 anos. Oriunda da cidade *Port-au-Prince*, capital do Haiti. Reside no Chile há cerca de 4 anos, em Santiago do Chile. Terminou o ensino médio e fez um curso profissionalizante. Trabalhava com costura no Haiti. É mãe de dois filhos; o menino estudante do Ensino Infantil no Chile. Trabalha como operária em uma fábrica de produtos plásticos.

Essa entrevista em particular foi muito interessante e desafiadora. Fui levada a sua casa por um primo de um entrevistado que encontrei na Argentina. Cheguei e fui bem recebida, ela me pediu que eu a aguardasse se arrumar e, assim, o fiz. Antes que eu iniciasse a entrevista, chegou seu companheiro e, nesse momento, o clima mudou completamente. Percebi que o companheiro estava nervoso e, provavelmente, falava em *creole* tanto com a pessoa que me levou lá, como com a futura entrevistada. Discutiram por um tempo, eu até perguntei para o meu intermediador que, posteriormente, se sentou ao meu lado, se seria melhor fazermos a entrevista em outro momento. Ele me disse que não, não precisava.

Quando estávamos para começar, os dois homens se levantaram e começaram a dizer que iriam gravar também, caso eu distorcesse algo que falassem. Eu disse que tudo bem, se precisavam gravar que o fizessem e aproveitei para falar com todos os presentes minha intenção por estar ali e que perguntas eu fazia. Se todos estivessem de acordo, levaria a entrevista adiante. Manifestaram-se positivamente e me disseram que era comum as pessoas distorcerem o que eles diziam e que, recentemente, os acusaram de algo que só fui entender no meio da entrevista e comecei.

Em todo o momento da entrevista que fiz tanto com a mãe quanto com o filho, eles circularam com os celulares em punho, se aproximando do meu rosto, apesar de estar me sentindo constrangida, segui em frente para poder conseguir entender suas preocupações e as atitudes de proteção que estavam tomando.

Foi uma entrevista de certa forma rápida e me pareceu quase como uma catarse. Como se não importassem muito as minhas perguntas, ela queria dizer. Precisou dizer várias coisas sobre sua trajetória e de sua família em relação à migração.

Ao término da entrevista, os dois homens pararam de filmar e o intermediador e eu saímos. Ele me pediu desculpa e disse que o outro reagiu dessa maneira, porque estava tendo problemas e desconfia de tudo e todos. Eu disse que tudo bem e o agradei por ter me levado lá e me acompanhado. Nos despedimos e segui para onde eu estava hospedada.

Acredito ser importante relatar esse fato, porque se refere ao contexto em que ocorreu a entrevista. Muitos dos haitianos que entrevistei relataram que se sentiam vulneráveis e desprotegidos nos territórios que estavam. Os estereótipos negativos em decorrência da cor que tem, a qual eram submetidos e tomavam ciência

na migração fizeram estes temerem por sua própria vida na convivência cotidiana com os nacionais, geralmente identificados como brancos por eles.

Anne

De me parte, todos me gustan. Porque todos son iguales. Soy una morena.

Cuando llegué no me siente ningún sentimiento mal, de verdad, pero a veces en la calle, me siento un poco mal, un poco tímida. A mi trabajo tengo una señora... Porque a mí, respeto todos. Ellos que faltan respeto a los otros haitianos, a mí no. Esa persona no le gusta trabajar con los haitianos, cuando vas a decir la jefa, alguna cosa... porque el dueño lo pasó uno trabajo... Adelante de nosotros haitianos... ella [jefa] dice que: Trabaja con esa chica. Ella [señora] dice que no, no vas a trabajar conmigo. No importa eso. Eso ocurre por mi color, no son por la nacionalidad.

Tengo dos cosas que me duelen mucho que me pasó acá en Chile, la primera persona que me pusieron como a punto de morir. Yo viví en una casa acá en Chile que estaba como una... Yo pagaba a esta señora, mi esposo también... para que esta mujer no paga las cosas que hace... de nosotros para ella. Se llama la policía y di que mi marido está como... violación con su hija. Y cuando ella mismo llama carabineros para ir a la retirarnos. ¿Qué dice? Que nosotros haitianos debe sacarlos de la casa a tiro y ella chilena puede hacer cualquier cosa. Vinieron, sí. Los carabineros vienen decir a nosotros que debemos salir de la casa de esa persona, de esa señora a tiro.

Eso... ese día me duele, porque yo no hizo nada y a nadie también. Esa persona viene y golpea nosotros, dos niños. Sacaron nuestras cosas en la casa y pusieron en la calle. Todas personas, como vecinos están ahí ese día. Dicen así: [movimentando os ombros para cima e para baixo] ¿porque es chilena, puede hacer cualquier cosa?

Pero, cuando uno va a contestar para ver eso. No hay posibilidad para salirnos, porque yo digo eso. Porque la mayoría, como son del gobierno son contra de nosotros. Si no hay ningún que el porcentaje son más altos, no hay posibilidad para salir. No hay posibilidad.

Como foi possível observar nas páginas precedentes, a experiência de ser um corpo negro e imigrante é, sobretudo, a experiência de viver o racismo, a inferiorização e a vulnerabilidade no nível particular e sistêmico, é viver a cor como um critério prejudicial no mundo do trabalho, na prática de ações policiais parciais e complacente da reprodução de uma supremacia branca, é conviver com o evidente e dissimulado das ações do Estado que mantêm o racismo nas sociedades latino-americanas. É ter de viver em espaços sociais restritos e controláveis como mecanismo herdado de sociedades escravocratas.

Os problemas enfrentados pela comunidade haitiana, nos países em destaque neste trabalho, evidenciam a maneira pela qual o racismo se reproduz e avança e, cada vez mais, se apoiam na ideia da diferença, propagando uma suposta incompatibilidade das culturas e seus povos. Se antes o racismo pretendia se apoiar na ciência, na contemporaneidade pretende se apoiar nos mecanismos rotineiros de dominação, segregação e inferiorização das pessoas negras, sem que precise mais teorizar e justificar com base na ciência (WIEVIORKA, 2007), assegurando, quase que automaticamente, a discriminação em relação ao acesso às políticas públicas.

Reduzir o racismo a uma manifestação da ignorância é também reduzir a eficácia do mecanismo como uma defesa e amparo a um sistema de poder e de dominação que hierarquiza as pessoas com base na cor, classe, cultura etc. O mais grave dessa redução é que desmantelamos a necessidade de aplicação de sanções civis ou penais (ALMEIDA, 2019). E serve, *a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política* (ALMEIDA, 2019, p. 25). É, sobretudo, um crime e isso não devemos esquecer, tampouco relativizar a responsabilidade daqueles que o praticam.

O apontamento dos migrantes haitianos das diferentes dificuldades enfrentadas em seus países de residência, em nível institucional, parece se descolar das manifestações de racismo que sofrem nas relações sociais que estabelecem com as pessoas. É, evidentemente, um equívoco. Pois, os conflitos raciais que enfrentam nas ruas são parte indissociável das instituições que absorveram e impõem certos interesses políticos e culturais do grupo racial hegemônico⁹⁸. Assim, o poder e a

⁹⁸ O uso do termo hegemonia não é acidental, uma vez que o grupo racial no poder enfrentará resistências. Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição, e não somente com o uso da violência, mas pela produção de consensos sobre a sua dominação. Desse modo, concessões terão de ser feitas para os grupos subalternizados a fim de que questões

dominação são elementos fundamentais para a compreensão das relações raciais. Logo o grupo racial que detém o poder também exercer domínio sobre as instituições. É o evidente e o dissimulado, atos racistas nas ruas e manutenção das desigualdades raciais.

Quando famílias migrantes têm seus pertences incendiados na rua⁹⁹, quando um migrante congolês é morto a paulada em um quiosque na praia¹⁰⁰, quando a casa de uma família migrante é atingida com bomba caseira pelo filho do patrão¹⁰¹, esses são atos de racismo individual que indignam a maiorias dos setores da sociedade, inclusive a mídia. Mas quando, nessas mesmas cidades, o Estado permite que comunidades vivam nas ruas sem alimentação adequada, abrigos, acesso a serviços médicos, quando submetem a comunidades migrantes ao subemprego, que mantém essas pessoas em condições de moradia degradantes, sobretudo sujeitas ao trabalho análogo a escravidão, quando não constrói mecanismos efetivos de acesso à justiça e ao direito e canais de denúncias as violações sofridas por essa comunidade, essas são as ferramentas do racismo institucional (CARMICHAEL, 1967).

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente - com todos os conflitos que lhe são inerentes - , o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (...), se a instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Há, também, um equívoco, que aparece na pesquisa de campo por alguns entrevistados, em que parece haver, em parte do grupo de migrantes haitianos, a necessidade de estar distante de outros grupos migrantes como venezuelanos e

essenciais como o controle da economia e das decisões fundamentais da política permaneçam no grupo hegemônico (ALMEIDA, 2019. p. 28).

⁹⁹ PRESSE, France. Chilenos protestam contra imigrantes e queimam pertences de venezuelanos. Portal de notícias G1, São Paulo, 25 de setembro de 2021. Seção Mundo. Disponível em: g1.globo.com/mundo/noticia/2021/09/25/chilenos-protestam-contras-imigrantes-e-queimam-pertences-de-venezuelanos.ghtml

¹⁰⁰ Congolês é espancado até a morte ao cobrar pagamento atrasado em quiosque do Rio. Carta Capital, São Paulo, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: cartacapital.com.br/sociedade/congoles-e-espancado-ate-a-morte-ao-cobrar-salario-atrasado-em-quiisque-do-rio/

¹⁰¹ Como relatado em entrevista com o informante Philippe, na Argentina.

oriundos de países africanos que *mais* vulneráveis. É curioso como a princípio esse detalhe aparecia completamente descolado de uma grande questão. Não serve se há interesse em construir uma coesão social diante do racismo e discriminação de povos periféricos e não brancos. É fundamental que os coletivos de migrantes juntos sejam capazes de produzir narrativas que possam ir ao encontro de uma unidade social que legitime as diferentes demandas por igualdade e entender que é o Estado e o grupo dominante que impõe as desvantagens sociais aos diferentes grupos raciais.

A constatação dos migrantes haitianos às associações do negro a elementos negativos nas sociedades que residem e a consequente *sensação* de se sentir desprotegido deve ser contextualizada. Para que o racismo permeie as relações sociais, é preciso que se (re)crie um imaginário social em que certas características biológicas sejam balizadas por uma ideia hierarquizada de raça. Enfatizamos que, diante disso, não é apenas uma sensação, as pessoas negras, todos nós somos dispositivos materiais em desvantagem na famigerada classificação racial, estamos sujeitados além das desvantagens políticas, econômicas etc. a uma tradição que, para resolver problemas, apela-se para matar, encarcerar, violar e desumanizar. O racismo é reproduzido e legitimado na sociedade pelas estruturas estatais, é a política de matar adotada pelas polícias e do mecanismo de produção sistemático de deixar morrer adotados pela necropolítica¹⁰², forma de governabilidade indissociável do neoliberalismo.

A questão do controle da migração, nas sociedades latino-americanas, tem relação direta com a ferramenta utilizada para consolidação dos Estados-nação no mercado capitalista e os incentivos à imigração europeia, sobretudo, para o embranquecimento de um território marcado pela escravização de povos indígenas e africanos. Cor desejável e cores indesejáveis, agora, se utilizam de mecanismos de classificação baseadas na “produção da ilegalidade” (Domenech, 2015) ou mesmo, sob o pretexto de humanidade.

Na pesquisa de campo realizada no Chile, em todos os contatos com haitianos migrantes, sujeitos dessa pesquisa ou não, a medida do governo de Piñera de retorno voluntário foi um assunto recorrente. A vulnerabilidade e as incertezas do futuro que sentiram com a medida é legítima e tem espaço na discussão sobre a experiência de ser migrante. Para nós, a direcionalidade para o grupo haitiano dessa

¹⁰² Achille Mbembe. *Necropolítica*, 2018.

medida é determinante ao entender o que é ser um corpo negro. As ações estatais, de maneira alguma, devem ser descoladas da representação dos interesses de um grupo racial dominante. Essas medidas inflamam a violência e hostilidade, sobretudo, imprimem um rosto, um corpo, uma prática cultural para servir de alvo de toda e qualquer mazela na sociedade, além de tirar o foco e cooptar aqueles que, por essência, pertence ao mesmo lugar, tem a mesma luta.

4.13. *TE VENDEN BASURA EN PAPEL DE REGALO, ASÍ ES.*

Essa frase que dá título para essa discussão se refere, especificamente, à medida de retorno voluntário, a repatriação de estrangeiros proposta pelo governo chileno em 2018, sob direção de Sebastián Piñera. A medida do governo visa, claramente, à repatriação de imigrantes haitianos, um médico haitiano, chamado Emmanuel Mompoin, afirmou em entrevista à RFI¹⁰³, uma rádio francesa, que:

trata-se de um plano dirigido a um grupo específico de migrantes, sem argumentos que o justifiquem. É um plano bastante racista e discriminatório, tanto nos trâmites feitos, como nas notícias que são publicadas na imprensa”, afirmou. Do ponto de vista político, há uma instrumentalização da imigração, especificamente da imigração haitiana, com o objetivo de obter lucros políticos.

O governo chileno afirma que a elaboração do plano de retorno humanitário ao Haiti surgiu por demandas da própria comunidade haitiana no Chile. Para o governo essa demanda está evidentemente de acordo com as novas regulamentações e ações sobre imigração, que entraram em vigor no período em resposta ao fluxo maior de estrangeiros no país. Os haitianos que fazem parte desse trabalho ofereceram algumas falas a respeito desse assunto e decidimos compilar, nesse momento, visto que esse tema foi amplamente colocado pelos informantes.

Para que possamos avançar nesse assunto, após descrita as falas oferecidas, será necessário lembrar o que às vezes escapa aos observadores quando tratamos de imigração. A palavra parece clara, mas carrega um significado importante

¹⁰³ Para ver a notícia completa com o título: *Racista e discriminatório: plano de “retorno voluntário” freta aviões para repatriar haitianos no Chile*, acessar: <https://www.rfi.fr/br/americas/20181108-racista-e-discriminatorio-plano-de-retorno-voluntario-freta-avioes-para-repatriar->.

de ser evidenciado — um certo tipo de etnocentrismo inconsciente, um “problema” desse grupo de imigrantes, mas somente quando esse grupo de imigrantes parecem “fundar um problema”. Como vimos anteriormente, a herança do racismo e da xenofobia não foram fundadas nesse século, nem por esse grupo imigrante. Estes, por sua vez, oferecem a oportunidade e obrigam a sociedade receptora a repensar completamente suas bases estruturais e mesmo as generosidades assimilacionistas — os paradoxos da imigração (SAYAD, 1998).

Stanley

Era solamente para los haitianos y según ellos, como para que ellos limpiaron su imagen, no sé si se puse de acuerdo con un loco que dicen que es vocero [porta-voz], y para irle a pedir ese ayuda, como si fuera nosotros mismos que iba a pedir ese ayuda, como que ellos están solamente para ayudar a nosotros, como si fuera como una ayuda y en ese ayuda tuvo un acuerdo que tú firmar un papel que dice, ya acepto, declaro que yo acepto firmar ese acuerdo para no volver acá en Chile hasta diez años. Sí y si tú firma ese papel, después, si tú arrepiente de esa idea, no quiere ir más, pero está obligado porque ya está firmado, está obligado a irse.

Más que trampa [armadilha], como que tiene una campaña hacia los haitianos, que ah, porque tantos negros acá en Chile y está haciendo, vendiendo, haciendo negocio ambulante en la calle, pero ellos, otra cosa también dicen que los haitianos viven como 5, 6, 7 en una casa, o sea, ellos siempre buscando lo negatividad de los haitianos y exponerlo, pero ellos se olvidan que hay venezolanos, hay colombianos, y de hecho, durante toda esa campaña nunca fueron nosotros los haitianos que eran más como extranjeros, eran 70, o sea, 60 y tanto no me acuerdo bien lo número, lo que sí sé que los haitianos estaban en la tercera posición, tenían más venezolanos y después vienen los colombianos, y después los haitianos, los peruanos, todos, pero esa medida era solamente para los haitianos.

Realmente hay muchos que quería volverse porque la cosa no es fácil, es porque le cambia de un sistema a otro, no todos pueden acostumbrar a eso, hay que pagarlo y si una casa, si tú vive en una casa hay que pagar el arriendo, y el trabajo, no es fácil encontrar trabajo, sobre todo, sí tú eres negro y de hecho tú puedes ser dominicano o brasileño o peruano, colombiano, por ser solamente negro, todos te dicen que tú eres haitiano, como si fuera, todos los negros son haitianos.

Tenía un atento [alusão a violência promovida no período dessa medida do governo chileno], un atento para hacerlo, pero el gobierno y el pueblo también no aceptaron eso, porque eran un grupo que quería, que quería eso, poniendo cartel en la calle dice que haitiano culeado, vayan en su casa y también lo clásico, también dice, que los haitianos venían aquí tomar el trabajo de ellos, me acuerdo tuvo como dos, tres casos así, que apuñalaron un haitiano en su trabajo.

4.14. SI EL GOBIERNO TIENE MUCHO DINERO PARA HACER UN PLAN DE RETORNO A SU PAÍS, ¿POR QUÉ, POR QUÉ NO INVIERTEN ESE DINERO EN LA INTEGRACIÓN?

Gilbert

Eso es una deportación, es una deportación radical como, como que te venden basura en papel de regalo, así es, direccionado para los haitianos. Sí, porque si llegas a un país a buscar, a buscar mejor vida, si el gobierno tiene mucho dinero para, para hacer un plan de retorno a su país, ¿por qué, por qué no invierten ese dinero en la integración? En lugar de encontrar trabajo, combina la necesidad de los empresarios, jefes de trabajo con los haitianos y trátalo de hacer una integración con ello, como tratando un poquito con más calma, que lo entiende y que tratando para que ingresen...

Para mí lo que yo... el gobierno que está acá, que está ahora... estaba haciendo... actúa, como si nadie en la comunidad haitiana va a entender, como si fuera, que todos somos idiotas, ¡no somos idiotas! Así es, te dicen que ya todos... que en primer etapa dicen que es para regular, evitar que entren más haitianos, porque hasta ahora están entrando venezolanos, yo conozco en el lugar que yo arriendo acá en Santiago, hay venezolanos que tiene como dos meses, un mes aquí sigue entrando, yo conozco que la situación de Venezuela es muy crítica, hay que darle una mano pero, también que la situación de Haití es muy distinta, los haitianos no son tontos, no son maleducados, no hablan español pero algunos que son ingenieros, conocen muchas cosas pero, con si no hablas, no puede integrarse mucho así normalmente.

No puedes integrarse, muchos necesitan un tiempo para hablar, preguntar, como estás, estoy bien, yo necesito hablar y esa cosa, como la cosa como

básicas como la conversación básica, es distinto cuando eres profesional, debes tener un lenguaje profesional relacionado a tu conocimiento, pero... en informática un ejemplo, no puedo decir, una cosa por una cosa porque, si yo digo una cosa es otra cosa, yo puedo inducir alguien al error. Al decirle hacer tal cosa y no hacer otra cosa, eso te pone frustrado. No puedes como integrarse en el trabajo como sacarte el profesionalismo que tienes y eso te limita, pero no es porque no estudian, no hablan, no hacen cosas... ellos te ponen en esa situación.

El gobierno, sí, hicieran la vuelta para los haitianos y después dicen que los haitianos tienen un tiempo de regularización aquí, y todos fueron a regularizarse y regularizarse... ¡eso es un chiste [piada]! Y después dicen que al regularizarte ahora... entonces si tú no tienes papel, tienes que esperar y algunos que están esperando más de dos y tres años, cuatro años aún no tienen ni el primer carné. Tiene hasta ahora el visado que por primera vez entraron, algunos no tienen carné hasta ahora y, los haitianos que tenían el primer carné, el primer carné venció, ahora venció.

Le ponen encima una obligación, tiene que tener como los antecedentes penales en tu país y esas cosas es lo más complicado, ellos saben que realmente que en Haití las cosas aún no están totalmente digitalizado, saben que el sistema de Haití... ellos mismo podían crear una estancia, trabajar directamente con el gobierno de Haití, saber, sacando información más rápido para darles papeles a los haitianos eso es poca cosa, eso es lo mínimo. Poner como dos personas encargadas en la embajada de Haití verificando documentos, como llaman directamente con la agencia de investigación de Haití, sacando información, tal persona tiene una historia como criminal o no, sacando la información y con eso el haitiano podía postular aquí, sacar su información directamente en la embajada de Chile en Haití... podía trabajar directamente... trabajando más rápido y eso sería más eficiente y tienen el dinero y la capacidad de hacerlo en un tiempo récord, pero no quieren hacerlo... yo, no puedo hacer nada. Finalmente me quebró si no financieramente, emocionalmente quebró...

Lo que yo va a tener en mi cabeza, volver a mi país. Es eso que ellos quieren. Porque ahí pienso: mi padre tiene casa, tengo mi amigo, mi padre, es mi zona de confort... es la primera cosa que me va a pasar en la mente, pero al pensar a volver, qué voy a pensar: no tengo dinero para ir... ahí el gobierno te pone algo muy simple, te dicen: ¡sin problemas! Es como que te encierran en una casa y te ponen gas lacrimógeno y no puedes respirar. Y si no vuelves respirar, salga corriendo, así

es. Dicen: no fui yo, es tú que quieres, no fui yo, porque... el gas son todos los problemas de papeles, de economía, de finanzas. Porque si te bloquean al acceso legal no puedes hacer nada en... si no tienes papel vigente en ley no eres nada y, con esto te ponen una única salida... el avión firma tu deportación, no puedes volver en 10 años en, 9 años no puedes venir.

Es como que te cierran, te cierran todas las puertas y todo eso, toda la cosa que podía hacer para que te quedas y dejar una ventana chiquitita, adonde que vas a salir en el hoyo [buraco] que te dejan, ¡el hoyo es el avión! Firma tu deportación... son bien cuidadosos en lo que están haciendo. Pero no piensan que nosotros haitianos estamos pensando. Desde la primera vez que yo vi esa cosa, yo digo que sí, eso es lo que van a hacer... y realmente es lo que están haciendo, gastando dinero llevándote a tu país, te están sacando, te están sacando, te están sacando... sacando es como cerrar la puerta y limpiar la casa.

4.15. ¿POR QUÉ EL GOBIERNO NO HACÍA UNA FUERZA PARA QUE ESTA PERSONA PODÍA REGULARSE EN EL PAÍS?

Julien

El plan de retorno era para persona haitiana. Si hay que hacer una integración, si hay que dar un beneficio tienen que darlo para todos. Este plan de retorno, bueno... uno puede pensar que es una ayuda, porque, si bien en el momento, había muchos haitianos, que querían volver a su país, solamente, por el hecho de no puede tener documento en el país, en vez de poner este plan, lo que siempre digo, ¿por qué el gobierno no hacía una fuerza para que esta persona podía regularse en el país? Para que pueda tener un trabajo, algunos beneficios sociales, porque lo primero que viene es poner un plan de retorno, eso para mí era una discriminación hacia una comunidad, así que lo pensaba... claramente este plan de retorno no tenía que ver nada con ayuda, sino para vergüenza a una comunidad. Porque estas personas viven en el país, y no pueden acostumbrarse y se vuelven, además fue un show de televisión, un show mediático, y también, este plan de retorno fue perjudicial mucho a nuestra comunidad. Hasta persona que tuvo su trabajo, cuando los jefes o los empleadores, lo pidieron para hacer algo que no tenía que hacer, los jefes dijeron:

que bueno, si no pueden hacer eso, tienen que volver a su país, hay un avión para volver gratuito.

São muitas perguntas que ficaram sem respostas. E, efetivamente, essa medida espetacularmente perversa atrasa, ainda mais, a possibilidade de cristalização de uma unidade transnacional por lá. O racismo é um elemento determinante de divisão não apenas entre classes sociais, é determinante no interior delas. O racismo, portanto, é o combustível que move o direcionamento de uma fúria, de uma inquietação de nacionais contra grupos sociais indesejáveis.

Apesar de imoral, medidas como essas encontram razão e ocorrem com garantias do poder jurídico e os procedimentos que utilizam geralmente não ferem os direitos estabelecidos por lei.

O *Plan Humanitario de Regreso Ordenado* foi pensado para atender a população haitiana quer se encontrem em situação regular ou não no Chile de adesão voluntária: *Solicito voluntariamente acogerme al plan humanitario de regreso ordenado... Declaro, bajo promesa o juramento de fe, aceptar el compromiso de no volver a Chile en el plazo de nueve años* (Chile, 2018) é uma medida muito questionável, a começar pelo fato de ser direcionado apenas a pessoas migrantes provenientes do Haiti, e não podem optar por um retorno individual. Se o solicitante tiver família, terão que retornar todos. É curioso o fato de ser direcionado ao grupo haitiano que não representa maioria residindo no país. A exigência do solicitante em não retornar ao Chile pelo prazo de 9 anos é um fator que viola a garantia dos direitos humanos, a começar pela liberdade de trânsito.

Uma questão importante refere-se à inexistente coerência entre o que foi anunciado na propaganda como objetivo primeiro — o *humanitário* e as exigências que são impostas na prática ao aderir. A medida também é direcionada tanto para os documentados quanto os indocumentados, o compromisso de não retornar é sem distinção da situação migratória. Esse prazo quase se equipara às pessoas migrantes que cometeram algum delito e foram expulsas.

O que parece ser conclusivo na adoção dessa medida pelo Estado chileno é a violação dos direitos humanos dessas pessoas, as ações tomadas deixam evidente o posicionamento da política migratória e a desistência do Estado de suas responsabilidades como país receptor. Observamos, nesse sentido, que a migração haitiana é uma migração indesejada, independente da sua situação migratória.

5. DESAFIOS E DILEMAS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM INTERFACE COM A MIGRAÇÃO NO BRASIL, CHILE E ARGENTINA.

O espaço institucional em que as políticas de educação atuam tem uma base racista e xenófoba que contribuiu para intensificar, mesmo após o regime democrático, o modelo colonizado de conhecimento, um modelo que reproduz a exclusão, sobretudo, racial. Por outro lado, é possível perceber ações que consolidam uma disposição ao diálogo e construção de práticas que garantem o respeito aos estudantes migrantes. A possibilidade de se aproximar dessas falas que os haitianos oferecem, a partir de seu país de imigração, ajuda a desnudar a perspectiva predominante, ainda infelizmente, eurocêntrica no cotidiano escolar. Uma atitude na gestão das políticas de educação que atue na garantia de direitos exige uma tomada de consciência considerando uma complexa intersecção que determina a posição das pessoas, ou seja, que diferentes categorias de exclusão se relacionam entre si e se sobrepõem.

O desafio é grande, mesmo para as políticas de educação, mas, ao mesmo tempo, é possível abrir novas frentes de formulação de propostas, é a necessidade urgente de se dispor ao diálogo e isso impulsionará, muito provavelmente, a não continuar convertendo os interesses da luta antirracista em meras demandas por representatividade identitária.

Há processos que precisam ser repensados para provocar rupturas históricas, práticas políticas que fujam de um contraste binário — a demanda “deles” versus a “nossa” concepção de universalismo, liberal e ocidental. Aquela que exalta “o indivíduo enquanto dilapida suas possibilidades reais de organização coletiva e de exercício democrático (PEREIRA, 2020, p.

131)”¹⁰⁴. Esse é o terreno movediço das respostas rápidas e unilaterais à inclusão, em que políticas progressistas e transgressoras podem ser alinhadas e estabilizadas por políticas e decisões reacionárias e conservadoras (HALL, 2013).

5.1. UN CHILENO DICE: AH, ¿TÚ SABES ALGUIEN QUE PUEDE CORTARME ESE PASTO? AH, ¡BÚSCATE UN HAITIANO!

Stanley

Yo quería como estudiar algo universitario, pero como me dicen que no reconocen mis papeles, o sea, el cuarto medio como se llaman ellos. Así que yo tuve que ir en un liceo, para hacer como tres años para sacar un certificado que dice que hice el cuarto medio... como yo lo encuentro como un absurdo porque me acuerdo que... en 2016, 15, no me acuerdo el año exacto, que el ex presidente Bachelet firmó un acuerdo que dice ya reconocer los papeles de estudio de Haití pero hasta el momento, no sé qué pasó con ese acuerdo y de ahí me dirigí, me dirigí a una escuela profesional para estudiar el... no me acuerdo como se llama ese... dejé de estudiar, porque mucho papeleo, mucha plata y el tiempo con mi trabajo no consigo, así que para sobrevivir me dediqué al trabajo.

Casi todos los extranjeros tienen que hacer eso, el mismo proceso, como es su ley, como dicen ellos: tiene que convalidar los papeles para poder ejercer tu profesión acá. Pero es más sencillo para los venezolanos que para nosotros, por ejemplo, los venezolanos tienen un 70% y los haitianos tiene un 0% para realizar eso [alusão à inserção na educação], porque primero ellos son más cercanos, son vecinos, ellos son parecidos y tienen un nivel de estudio como más alto que nosotros... pero igual ellos tienen que pasar una prueba para poder trabajar como corresponde con su profesión pero es algo normal, pero como te digo para nosotros es más complicado.

Al entrar [alusão ao curso profissionalizante que começou no Chile], solamente por ser, tú sabes mi color, todos me estaban mirando, porque ellos creen que los haitianos vienen solamente para hacer el trabajo sucio, para decirlo así y eso

¹⁰⁴ Nova direita, corporocracia e política social, p. 131.

pasa... en mi opinión, todavía no hay ningún acceso como para hacerlo [para incluir os haitianos], primero si una persona tiene su cuarto medio aprobado allá en su país y tiene timbre de su embajada, de allá, de Haití y vienen acá con eso diploma... ¿tiene que mandarlo allá y timbrarlo de nuevo? ¿Hacer un montón de papeles de nuevo? No lo culpo por eso, porque cada país tiene sus reglas, tiene su ley, hay que seguirlo, pero hay otro que es más sencillo para ellos, eso lo encuentro, pero no, no encuentro, que eso es malo porque ellos tienen su país, tienen derecho de hacer lo que le den gana.

Lo que pienso, lo que ellos podían aplicarlo, no sé, es dar más oportunidad, porque es cierto llega un inmigrante o no lo conoce, no sabe nada de él, pero igual hay que darle como una oportunidad de demostrar el valor, lo que él puede hacer, y como todos saben la mayoría de los haitianos que vienen para acá, sea hombre o mujer, tiene algún estudio, que se ha terminado o no, pero la mayoría tienen como una carrera en curso o terminada, pero si ellos no, no hay, como un... o sea, un camino, que dice que si tú vas ese camino tienes oportunidad, tú puedes lograr tus sueños, tú puedes trabajar con tu profesión porque es triste de ver una enfermera que está trabajando como cortando uva o pasto, y más encima lo definen por eso, por ejemplo, ...un chileno dice: ah, ¿tú sabes alguien que puede cortarme ese pasto? Ah, ¡búscate un haitiano!

Yo creo que hay que abrir la puerta más, darle más oportunidad y para que ellos puedan lograr sus sueños y también puedan reconocer sus papeles también, si hay prueba, si hay examen, sea lo que sea, exigen a ellos que pasar ese curso, ese examen, de ahí...

5.2. LA HISTORIA TAMBIÉN PARA LOS NIÑOS ES IMPORTANTE, PORQUE HAY QUE TENER COMO CONCIENCIA DE SU ORIGEN

Gilbert

Los haitianos son... hay una estadística que salió hace menos de un año o un año... que los haitianos, después de los peruanos son los más matriculados acá en Chile, porque los haitianos van a la escuela mucho más que otros grupos y hacen la cosa y por eso le dan un buen "feedback"... lo más difícil en la escuela es la de los niños, recientemente fui a cubrir un caso de un niño haitiano, que murió

ahogado durante 4 minutos en una piscina, un niño de 8 años. 45 minutos en la escuela de verano y ninguno, ninguno de los responsables del lugar, no han hecho nada, no vieron lo que sucedió. Los niños que están bañando que se chocan con el cuerpo en el agua y viendo que es el niño que está debajo del agua...

El niño estaba sufriendo discriminación en su escuela, el tema del "bullying"... hay un profesor que siempre le está "buliando" y él tiene la culpa, es algo así... ¡Fue, fue un dolor, un dolor de cabeza! Y ese año era el último año para que el niño se vaya a otra escuela, porque el padre no quería seguir con este problema y antes de irse el niño muere, el niño se murió ahogado en una piscina, en esa misma escuela. ¿Fue como un asesinato o fue... vieron y lo dejan morir? No saben, no saben, sabemos hasta ahora que lo que ha sucedido, solamente sabemos que el niño se ha quedado 45 minutos debajo del agua y nadie se dio cuenta.

Hay mucho niño que sufren de discriminación ahí, con, hay bastante casos, conozco muchos casos de niños... de padres que siempre tienen problema que hay niños que lo hacen bullying... esas cosas y los profesores no han hecho nada, no han hecho nada y la cosa sigue así...

La historia también para los niños es importante, porque hay que tener como conciencia de su origen, de su cultura, de la cultura del padre, así es y eso le ayuda también a los niños que están cerca a los niños chilenos o extranjeros. Conocer la historia y tratar con eso van a conectarse mucho mejor y hacer la integración mucho mejor, porque entienden como que van a crecer juntos, entienden la cultura de Haití y los haitianos van a entender la cultura de los chilenos, es así como van creciendo con los haitianos. Los chilenos también van a poder entender los haitianos, porque conocen su cultura, estudió bien su cultura.

5.3. LAMENTABLEMENTE ESTE AÑO, NO PUEDO SEGUIR, POR UN TEMA QUE NO TENGO LOS DOCUMENTOS AL DÍA.

Julien

Para estudiar acá en Chile, lo primero que fue difícil matricularme con los documentos que tenía en mi país y tuvo que iniciar de nuevo para después poder postularme a una universidad, no fue algo tan fácil, porque imagínate, salió de cuarto medio, empezaba a estudiar hasta dos años de derecho, yo conozco persona, que

bueno, tenía su carrera, tiene que volver a cuarto medio, para que, por empezar todo de nuevo. Bueno era, como el sueño de estudiar algo aquí, por eso que, digamos que, eh, aceptarlo y de hacerlo como corresponde, eh, para seguir adelante, pero no es algo que era fácil para iniciar este capítulo de nuevo, este paso en adelante.

Bueno, desde ahí hizo a cuarto medio de nuevo y fue a PSU [Prova de seleção universitária], PSU es la prueba para que uno puede matricularse en la universidad, todo eso, me fue mal en la PSU y decidí matricularme en una escuela técnico de la Universidad de Santo Tomás para estudiar la comunicación audiovisual. Y de ahí, empiezo estudiar, mi aula, simplemente me va bien por la persona que soy, porque yo simplemente cuando entro en un espacio más allá de mi color, que lo primero que la persona quieren ver y yo aprovecha del espacio para hacer que la persona, entiende que no solamente puede perjudicar a una persona solamente por su color, por su apariencia, también tiene que escuchar y tiene que escuchar y mirar... en realidad esta persona.

Eso lo logró hacer porque, como en una universidad todos tienen su espacio, todo puede, puede comentar... yo aprovechaba de este espacio mucho para hacer que mis compañeros de estudio entiendan de otra manera, que esta migración, que es una persona, o sea, ¿cuál es la historia del haitiano?, ¿porque vienen aquí en Chile? No simplemente vienen porque no tenía plata, no tenía como vivir en su país... es también más allá que eso, hay un tema de tranquilidad, un tema de seguridad que la persona simplemente quiere tener, por eso que muchos también viajan para emigrar del país.

Por parte de los profesores, puedo decir si pasó no me daba cuenta, porque como lo mencionaba antes, por la persona que soy y hizo este cambio en todas las personas, porque me dijo sinvergüenza... porque si una persona me trata mal, no tengo que reaccionar como esta persona, sino mostrar lo que está haciendo no le hace caso. Yo puedo hacer algo mejor que él que me discrimina, todo eso.

No me ha pasado [alusão a situações de discriminação no ambiente escolar], sino estuvo, fue una linda experiencia. Me acordaba de a una prueba que no podía contestar todo, solamente por el español y el profesor sabía que yo sepa de la cosa que me estaba preguntando y me dijo que yo lo puede contestar en francés, porque él entiende también el francés y me asusta eso. No sabía nunca que el profesor hablaba francés y yo contestaba en francés y me fue bien en esta prueba y después conversamos mucho, siempre en la clase en francés y no solamente él que hablaba

francés, sino tenía tres profesores, en los siete, o sea en los seis, que hablaba francés. Esa fue una linda experiencia, simplemente escucha después de la clase, está atento a pregunta, todo eso, fue, bueno para mí, esa es la más linda experiencia que vivió en este país.

También había una oficina... en la universidad... mi jefa de carrera, ella siempre me preguntaba, si ha vivido alguno momento de discriminación de parte de los profesores, de parte de los alumnos y siempre me acercaba a preguntarme como ha sido la experiencia y mí fue... este centro de estudios, digo fue, porque lamentablemente este año, no puedo seguir, por un tema que no tengo los documentos al día, y el Ministerio, o sea, el sistema educativa de aquí, pide que la persona por lo menos en el segundo año, tiene que tener sus documentos al día, para seguir sus estudios. ... privado o público, tiene que tener sus documentos al día, todavía por este tema no puedo re matricularme, para seguir los estudios, pero tengo un poco de esperanza que algo puede salir de pronto para seguir esta linda experiencia de estudiar junto con personas que respetan al otro, junto con profesores y persona administrativa de un instituto, y... que tienen un respeto para el ser humano.

5.4. ES PERMANENTE, PERMANENTE, ENTONCES LA UNIVERSIDAD TIENE QUE APRENDER A LIDAR CON ESAS PERSONAS.

Carl

Quien soy yo para cambiar, digamos, primero te van a decir, te damos oportunidad para venir acá, para estudiar, ¿ahora qué quieres?, o sea, querés aportar algo, yo creo que no van a aceptar nunca.

En mi universidad, diría que es necesario más diversidad, mismo cuando los estudiantes están, también son extranjeros, porque los extranjeros siempre van estar presentes en la universidad, entonces los cambios tienen que ser para agregar eh, unir... los extranjeros también, es muy hipócrita, por ejemplo para mí, decir que no... los extranjeros no, no van a estar acá siempre. Es permanente, permanente, entonces la universidad tiene que aprender a lidar con esas personas.

Bueno, terminás tu universidad y llevas currículum a alguna empresa o algún clínica y eso, bueno, depende, te pueden llamar o no, capaz que pasa, llevaría varios meses y no encuentres trabajo. Yo tuve un episodio el año pasado, tuve como

tres, casi cinco meses sin trabajo, no podía encontrar, recorrí a varias empresas y eso, nunca me llaman, pero lo que me llamó me quería pagar muy poco. ¿entendes?

Hay una empresa, bueno, que me llamó, en esa empresa el coordinador me pagaba imagínate, bueno, me contrata, como que estoy trabajando de enfermero, pero no me pagaba como enfermeiro.

5.5. TRATARON DE BORRAR LA HISTORIA

Simon

Creo que acá falta, muchas veces la gente acá en la educación que le dan, se siente más europeo que Latinoamérica o que el africano, porque les enseñan más que son descendentes de italianos... su origen que viene de África, de hecho, es una parte que fue borrada [apagada] en la historia argentina... Argentina es uno de los países de Latinoamérica que tiene menos porcentaje de negro en su población como nativo ¿por qué? No es que no había negro, es porque en una parte de la historia, mataron a todos los negros, que eran negros de Argentina... yo creo que le falta y es algo que tienen... que trataron de borrar de la historia, sería más bien agregar a la historia de Argentina, dónde vienen y adónde van, porque, una cosa es decir que la mayoría población es blanca o todos son blancas, no, pero ustedes tienen negra y si vienen de origen africano, entonces tienen que saber eso, lastimosamente es algo que en algún momento en el transcurso de la historia trataron de borrar.

Acá afortunadamente en la universidad que estudié eh... que estoy estudiando es una universidad que es más inclusiva, que está, que ayuda a cualquier persona, que tratan de incluir, a todos, todas las gente en su círculo.

Pero sí, puedo hacer una comparación en cuanto a cómo me siento en este país, yo diría que, para un inmigrante tiene tres factores que es importante, para ser inmigrante que es, inclusión, adaptación y asimilación en una sociedad, porque a veces te sentís incluido, te sentís adaptado, pero, no, no te asimilan la gente del país, aquí me siento incluido, me adapto un poquito, no me asimilan, es una sociedad difícil asimilar, o ellos me asimilan a mí, comparado a Venezuela que yo vivía allá, yo en Venezuela me sentía más en mi país, a pesar que tenía su pro y su contra, o tiene su parte negativa y positiva, acá me siento menos incluido en la sociedad o en

la universidad por un tema, no sé, aquí en América latina tengo algo muy ... a qué identificarme sobre el tema hablan de racismo.

Yo diría que aquí en Argentina es una de las sociedades más abiertas, pero la gente en Argentina, muchas veces políticos tienden a decir que Argentina no es un racismo, porque es más abierto, eso no tiene nada que ver, hay países que son muy abiertos a la inmigración pero, son racistas, por ejemplo los países de Europa, hay muchos países de Europa que son racistas y son muy abiertos co... ser abierta como sociedad no significa que no tiene esos problemas esos males y, no quería llegar a tan lejos a decir racismo, capaz que no haya racismo tan fuerte en América Latina, pero hay una discriminación social, porque la persona negra en América Latina es muy marcada xxxx yo voy a enfocarme más que todo, no en Venezuela, en Venezuela se puede ver más que se ha mejorado un poquito, la brecha entre pobre y rico, entre negro y blanco con el gobierno anterior que ha hecho un trabajo social bastante en cuanto a la brecha que existe entre pobre, entre blanco y negro, tomo ejemplo como Brasil y Argentina sobre todo, capaz que no hay racismo, porque el racismo es más exacerbado pero, es una discriminación social aquí siendo negro, para tú poder trabajar en una oficina o para trabajar en un puesto es difícil, la, todos los puestos mermados. El trabajo muy mermado acá muy discriminado, lo hacen la gente de color, acá, es muy difícil, es algo que no podemos solucionar.

Un problema que si no estamos consciente del problema, yo hablo de Brasil, hasta Argentina tenemos que estar consciente en nuestra sociedad, en nuestra cultura, en nuestra sociedad, en nuestra cultura, en nuestra política, es discriminatorio y cuando nos damos cuenta, estamos consciente de eso podemos mejorar la cosa, porque si no estamos consciente, que no somos sinceros con las cosas no podemos ver los problemas que estamos atravesamos y, en Argentina un poco más grave de, de discriminación, entonces acá la persona no me tratan con racismo, con cosas en la universidad o en la sociedad, pero, me ve con indiferencia, es una discriminación también.

5.6. ACÁ SI QUERES RENDIR, RENDÍS, SI NO QUERÉS, NO RENDÍS.

Gerard

Mi experiencia en la universidad e, me... cómo, cómo puedo decir es... el sistema es diferente al sistema de mi país, la forma de estudiar es diferente, la forma de aprender es diferente, o sea son dos puntos distintos yo tenía que desaprender para reaprender y me mareo mucho me costó a adaptarme, me costó eh,eh... no el aprendizaje sino, primero insertarme en la vida estudiantil, la vida universitaria y segundo en el sistema y que... no sé como es la universidad en mi país porque nunca estuve, pero sé que acá e..., te brindan todo, vos sos dueño 100% , no te exigen.

Por ejemplo en la facultad lo único que te exigen es la puntualidad, la asistencia y después haces lo que quieras, pero, en mi país es un poco diferente eh...,en mi país si te exigen ciertas cosas, por ejemplo los exámenes y otros cosas, acá si quieres rendir, rendís, si no querés no rendís, o sea, sos adultos y decidís como aprender eso si por un lado me gusta por otro lado no tanto y...todo eso tienen un buen sistema, solo en la organización que hay sobre papel esta todo bien pero en la practica no tanto, pero el sistema si me gusta , esta bueno hay un monton de practica y es más si es más practico es más didáctico y todo eso que eh,eh... uno es mas libre para aprender y consultar sus fuentes basta mencionarlos los fuentes y todo eso que... no sé te da la libertad de estudiar y aprender y eso sí me gusta y no sé, no sé bien como es en Haití, como es no puedo hablar mucho del sistema educativo, no, no educativo, sistema universitario en Haití pero sé que acá libertad si tenemos mucho mas libertad que en Haití.

Primero en la relación profesor y estudiante y segundo en el, en le... la forma de enseñar y tercero en,en... como puedo decir... en las opciones de,de estudiar acá porque sobre todo hay agrupaciones o sea la forma de organizar aunque yo critico en la desorganización que hay en la facultad, pero eh..., hay casos que me gustan como por ejemplo las agrupaciones que hay en la facultad que yo no voy a decir nombres, pero, en mi facultad hay agrupaciones que siempre buscan saber porque tal cosa y dar una respuesta, por qué hay tanta cantidad de gente que dejan la facultad? hoy dejan gente que desapruueba gente que tal cosa y ahí quizás sea por la alimentación, quizá por la distancia entonces vamos a buscar medio boleto, te dan medio boleto, bueno... vamos a poner ya un comedor y ellos pueden llegar ya acá a estudiar, vamos a ampliar la accesibilidad a la, la biblioteca, vamos hacer una biblioteca virtual, vamos a tratar de dar clase de paso, vamos... que otra cosa hicieron, vamos a poner la internet en la facultad para que pueda acceder a,a,a, a los recursos

en internet vamos a acercar los materiales de estudio, vamos bajar el precio de las fotocopias para que todos puedan.

O sea son un monton de cosa que están haciendo para facilitar al estudio, como si fuera un centro de investigación que están buscando constantemente como podemos mejorar eso y, lo estamos mejorando y allá y, ... debería ser acá y en todas las universidades o no sé para que van a la universidad, pero allá en Rosario si funcionan , pero el tema eh..., como que se mete la política, se mete otros asuntos y hay cosas que denunciar porque también denunciamos un monton de casos que no deberían pasar y... eso sí es lamentable pero en otros aspectos sí creo que es buena y siempre buscan mejorarla por lo menos esas agrupaciones y no sé hasta que punto xxxx ,hasta que punto se están involucrando con los otros cargos de la facultad pero sé que eso sí me gusta está bueno y están mejorando poco a poco.

Hay que hablar del tema, pero siempre busco dónde y con quien y también hay que ver eh,eh... hay gente que están dispuesto a hablar, hay gente que te dicen las cosas por decir y habla lo que hablas nunca van a estar de acuerdo con vos entonces yo no tengo que perder la energía. Profesores, alumnos sí, y a veces la hacen... mira, ustedes vienen de otro país a buscar todo gratis tal,tal cosa, a veces te lo dicen directamente.

Me acuerdo que estuve en una clase y hubo una discusión entre profesor y un haitiano y el profesor le recordó que... acordate que los haitianos son xxxx en le mundo y también entro con otra, otra cosa para eh,eh... entró con el tema de, de los problemas socioeconómico político que hay en Haití, o sea era una pelea, buscaba pretexto, no pretexto ella, buscaba incomodar al otro.

Bueno, para eh..., para hacer lo primero hay, hay que trabajar con, con lo genial, o sea si vas a curar ah..., ah... un enfermo tenes que trabajar con el enfermo, y él trabaja, el trabajo debe hacerse con los otros inmigrantes y para nosotros ¿entendes? Y nosotros deberíamos en parte escucharnos, proponernos y debatirlo con los otros, para llegar a un acuerdo mútuo, yo no voy a decir como que los inmigrantes deberían tener el control del país no hum... pero, tampoco debe, deberían estar con marginalizados o con la etiqueta del cual todos los días que sos inmigrantes y no se habrán venido acá qué, qué pongan alguien que nunca migró, que nunca volvió eh..., eh..., esa experiencia, que nunca haga algo o alguien que viaja de vez en cuando va a un hotel cinco estrellas y vuelva y que sea director de tal cosa o que

sean como puedo decir... que sea el encargado de resolver la situación de los inmigrantes.

5.7. ESTUDIAS LA REVOLUCIÓN FRANCIA, LA REVOLUCIÓN AMERICANA PERO NUNCA CITARON LA REVOLUCIÓN HAITIANA.

Philippe

La educación acá podemos evaluarlo sobre varios puntos pero empezamos por la pedagogía, es muy bueno la forma que dictan los cursos y hay muchas atenciones, sobre todo, en la Universidad Nacional de San Martín, cuando uno falta a las clases y la dirección de bienestar llama a los estudiantes, hay, hay becas para facilitar eh el estudio, becas de alimentario, becas de apoyo económica pero lo que en los cursos, eh por ejemplo, en el caso del contenido de los cursos, cuando uno es extranjero eh puede sentir la falta de algunas cosas que puede, porque la ciencia es universal, entonces, cuando estás cursando en las universidades en Argentina y observás que los, el contenido, el curricular de la universidad es muy argentinizado, entonces, sentiste que estás aprendiendo por otro país, no por tu país, eso es una de las observaciones que he hecho, que he observado.

La historia, por ejemplo, cuando están enseñando la historia de las revoluciones, estudias la revolución Francia, la revolución americana pero nunca citaron la revolución haitiana, no es porque soy haitiano que estoy haciendo la defensa de nuestra, pero es una de las historia marca el cambio social en el mundo creo que era muy importante prestan atención, en la filosofía también y se observa que la filosofía aquí no está... siempre están hablando de Platón, de Sócrates, de Hegel, Marx, nunca hablaron de los filósofos africanos, de los filósofos eh asiáticos, de los filósofos del Medio Oriente, hay muchos casos, hay muchos filósofos que desarrollaba eh hipótesis, teoría antes de Platón, antes de un montón de autores, son las observaciones que yo he hecho.

Hay algunas becas específicas, por ejemplo, por los, las, los miembros de las comunidades indígenas, por ejemplo, pero todavía no hay becas específicas por la ((inaudible)) afrodescendientes, creo que también eso es el resultado de la divulgación de la, del pensamiento que hace creer que no hay negro en Argentina, entonces, no, no es importante hacer una beca específica porque no

hay, pero sí hay, y pero como afrodescendiente en mi caso, apliqué como cualquier estudiante en algunas programas del gobierno y me aceptaron. En algunos, hay algunas becas que se ofrece en las universidades o que se puede orientar la universidad, pero cuando llegas en el lugar eh los criterios son diferentes, hay una, un espacio, una institución que se llama Ciudadanía Porteña y aquí podé entrar en un programa que se llama: Estudiar es Trabajar pero uno de los criterios es tener 2 años en el país si no tienes 2 años no vas a poder ingresar y no sé, debes tener el DNI también.

Digamos la adaptaciones de los curriculares, eh, a todas la, en otras palabras es la plurinacionalización del curricular porque si uno es de la comunidad indígena y estás estudiando solamente la historia de, eh los españoles, la historia de los europeos y no hay ni una, un capítulo, un libro, por lo menos que habla de la comunidad indígena, eso parece muy excluyente, creo que son dos factores, descolonizarla, es decir, y dar a los estudiantes posibilidades que... da a ellos la posibilidades que trabajan o que estudian, en funciones de... la ciencia, mezclar, no estoy diciendo que deben sacar la historia de los europeos pero también deben descubrir la historia de los ((inaudible)). Y también, para terminar, creo que deben, eh prestar atenciones o parar un poco sobre algunos puntos en las historias, sobre todo, es el caso de la historia de Sarmiento, cuando están enseñando la historia de Sarmiento muestran solamente las cosas buenas que ha hecho, eh era un genio, era, ha cambiado toda, todo el sistema de la educación pero nunca dijeron que es él que había ido con la ideología que los indígenas, el pueblo indígena y los afro descendientes no son civilizados y él ha encarnado esa ideología hasta presente en la cabeza de varios argentinos creo que deben mostrar, a la vez, la parte buena y la parte mala de los actores políticos en el pasado, cuando están enseñando la historia.

En el caso de los haitianos para estudiar aquí en Argentina, tus papeles debe seguir un montón de trámites y uno de estos trámites son la, la es apostillar a tus documentos en la Embajada de Argentina que está en Haití, eh en Haití tenemos dos bachiller, tenemos un primero y un segundo, el primero se llama Reto y el segundo se llama Filo, los dos, debe tener los dos para que terminan, para que termina tu estudio secundario pero como está cambiando el sistema de educación haitiana, hay casos donde uno puede tener solamente un bachiller único, es mi caso, tengo solamente diploma.

En el caso de los haitianos que tiene dos bachiller el Reto y el Filo, tienen dos diplomas entonces tienen dos certificados analítico también, cada de estos papeles cuesta cincuenta dólares de Estados Unidos en la embajada, cuatro papeles es iguala doscientos dólares de Estados Unidos y cuando llegas en Argentina con estos papeles debe legalizar ante de la, ante del Ministerio de Educación eh que está en Montevideo, entonces en el caso de los haitianos que están aquí deben mandar sus papeles en Haití y deben pagar cien dólares en, en por vía para que llegas en Haití, deben pasar en la embajada. Y la embajada puede tomar hasta un año con tu trámite porque no, no se toma el turno por Internet, te llamas y dijeron que bueno te anotan y te van a llamar de nuevo entonces puede esperar hasta un año.

Tengo caso donde uno tiene dos años y nunca le llamaron, es el caso de los haitianos con el certificado de antecedentes penales, bueno y es un poco complicado estudiar aquí en el caso de los haitianos, sobre todo, cuando y para legalizar los papeles en la Embajada de Argentina que está en Haití, los trámites son un montón.

5.8. MESMO QUE VOCÊ ESTÁ DENTRO DESSES ESPAÇOS FÍSICAMENTE, MAS NA REALIDADE, VOCÊ ESTÁ FORA.

Charles

Bom, semelhança tem, diferença também, é... Mas aqui também, como eu te falei, por coisas da língua, tem mais desafio, entendeu? É, sobretudo por coisas da língua, e também, cheguei aqui numa outra cultura, para estudar numa língua que você não fala, é... Foi muito difícil... É como você estar incluindo num espaço, mesmo que você está dentro desses espaços fisicamente, mas na realidade, você está fora... É como um tipo de... De... De exclusão do interior. É um tipo de inclusão precária. Você está lá, mas você não tem possibilidade para compartilhar o que você tem, por coisas da língua, é como você está lá fisicamente, mas você está fora, é um tipo de inclusão, como eu já falei, precária. É... Mas, sobretudo, tem algumas professoras também que sabem que você é estrangeiro, que você não fala o português e ajudam você a superar esses desafios, tem algumas professoras. E também meu orientador entende isso também, sobretudo na orientação dele, me ajuda bastante. Ele sempre repete e repete. Porque, às vezes, quando ele fala, ele

queria ter certeza que eu entendi, e por isso, às vezes ele me considera como uma criança, repete e repete... repete e repete, até eu entender, porque ele já sabe que eu não falo o português. Ele queria ter certeza que eu entendi o que ele estava falando.

Tem algumas professoras também, quando dá aula também leva em conta a minha situação enquanto estrangeiro, mas, de maneira geral, para a universidade é uma forma de inclusão precária, porque como eu vim estudar aqui, se eu não falo o português? Mas, para mim, eu vim aqui para estudar nesse convênio, mas é um convênio que deveria pensar de novo, porque vir estudar numa língua, sem falar esta língua, é muito difícil. Mas como é um convênio no Brasil, de maneira geral, que tem outros alunos haitianos, como nós haitianos, tem outros estrangeiros, tem da Venezuela, Peru, do continente americano que estão no mesmo problema, que estão enfrentando a mesma situação, porque a gente tem um grupo de WhatsApp, que a gente conversa, no primeiro momento, foi muito, muito difícil. Bom, mas, o que eu percebi aqui, aqui tem mais liberdade, dentro da sala de aula, tem mais liberdade, tem mais relação de amizade com os professores aqui, do que no meu país.

No meu país é mais formal, não vai falar que isso não é formal, é por isso que falar que no meu país é mais formal. É como o professor se comporta como uma pessoa que não é igual, como você, que é diferente daqui. E uma liberdade, porque no meu país você não pode conseguir comer dentro da sala, da classe, para nós, é mal-educado. Quando cheguei aqui, eu choquei, entendeu? Porque passei quase vinte anos lá, estudando na escola, é uma regra: você não pode comer dentro da sala. E aqui, todo mundo está comendo e compartilha dentro da sala a comida. É... Para nós não. E, quando eu cheguei aqui, uma outra que me assustou é quando, eu já vi um aluno que levou o pé dele e colocou em cima da mesa. Mas choquei! Porque no meu país, a gente... Não pode, mas é o que eu percebo, mas é muito bem. Só estou aqui para mostrar as diferenças, mas não estou aqui para julgar, porque é... O aluno para aprender, se sente livre, confortável para aprender. Eu percebi que a maneira que a escola está no Haiti é como uma prisão, aqui os alunos têm mais liberdade para aprender.

Bom, na verdade, eu não sei, pelas outras universidades do Brasil, mas o que eu percebi aqui, na Universidade, é uma experiência nova. Às vezes, você tem um problema, e você vai lá, ninguém sabe como pode ajudar você. Entendeu? Ele... Às vezes, ele gostaria, tem vontade para te ajudar, mas ele não tem... Ele não sabe como ajudar, porque falta algumas regras estabelecidas como ajudar os

estrangeiros quando tem um problema. Eu acho que é uma experiência nova que a Universidade Estadual de Londrina está entrando, mas, às vezes, os alunos estrangeiros estão enfrentando bastante dificuldade porque a universidade, as vezes está difícil de pedir para o caso que você queria resolver.

Tem uma coisa que eu percebi também aqui, não sei se é geral, entendeu? Não sei... Mas isso já me aconteceu duas vezes. Você precisa resolver um problema, mas, não é possível. As pessoas não vão falar que não é possível: “Ah, vamos ver...” E eles agendam com você, quando volta, agenda de novo, mas não vai dizer para você, “não, isso não é possível”. Para mim, na minha cultura, é chato... Se não é possível, não é possível, não é você! É uma regra acadêmica, não é possível fazer isso, não é possível. Não dá para dar... É como eu percebi, é como um tipo de... Um conforto para negar um serviço. Se isto não te permite, você... Você tem que falar não!

Na parte do convênio que eu vim aqui, eu acho que a questão da língua é fundamental. A questão da língua, e, também, outro tipo de acompanhamento. Como eu já te falei, às vezes, a inclusão dos estrangeiros é precária. A gente... A universidade não precisa ter só uma inclusão, para crescer as taxas dos estrangeiros que estão na universidade, e, quando entram na universidade, esquecem o estrangeiro.

Deve ter outro tipo de acompanhamento com os estrangeiros. E, também, a universidade deve ouvir os estrangeiros, porque às vezes, os estrangeiros que estão na universidade, mesmo na graduação, porque eu tenho bastante amigo africano que está na graduação, entendeu? Que estão enfrentando bastante problema porque a universidade, depois que você entra na universidade, é como se a universidade esquecesse eles. Mas eles estão aqui, não só como estrangeiros. Mas ele tem uma bagagem cultural, que ele pode também compartilhar com a universidade. A universidade deve criar espaço para o estrangeiro, para conversar com o estrangeiro, fazer atividade cultural com o estrangeiro, para ouvir os estrangeiros, porque ele tem também uma bagagem cultural que ele pode compartilhar com os brasileiros.

Por exemplo, quando eu cheguei aqui, algumas disciplinas, alguns professores falavam sobre a revolução francesa. Falam de outros países na Europa... Mas nada sobre o Haiti, entendeu? E, como falam de direitos humanos, é... Negando a história do Haiti? A revolução francesa não é a maior revolução que podemos

entender, dos direitos humanos. Porque mesmo na declaração universal dos direitos humanos da França, que fala: todo mundo nasce livre e igual, mas na época, quem foi livre? São os brancos... Porque, na época, os negros não foram considerados como ser humano, entendeu? O espaço, o território, que dá a liberdade integral para todo mundo foi o Haiti, foi a revolução do Haiti. Mas, infelizmente, a revolução do Haiti é desconhecida, como um saber dentro da universidade, mesmo as professoras que faz alguma crítica, mas não conhece a história do Haiti, entendeu?

5.9. BATE MUITA DÚVIDA E NÃO TEM COMO VOCÊ PERGUNTAR PARA A PROFESSORA

Patrick

Aqui no Brasil, eles se destacam muito na parte da cultura. Eles se destacam muito. E, eu ouvi muito falar dos negros na parte da cultura brasileira, cultura de outros países... Aí também... É... Como eu posso falar? Várias... Vários protestos que foram surgindo por causa dos negros, eles quiseram protestar, é... Porque estavam sendo judiados, aí quiseram protestar. E hoje... A gente tem alguma convivência melhor com o povo. Eu ouvi muito falar sobre isso, sabe?

Recurso tem... Eu acho que tem até. É só você querer e tals, mas tipo... É só você querer. Recurso, eu acho que... Questão disso, é assim, ela... Ela lhe dá um pouquinho... É claro que, assim, às vezes vai faltar um pouco, alguma coisa lá, mas são bem poucas, mas às vezes, sempre tem lá, sabe? É... Eu acho que tem recursos é só você querer e tals. Ah... Passa no jornal, ah... Tem algumas escolas que estão passando necessidade e o governo não ajuda.

Mas, tipo eu... Eu acho que vou reprovar de ano por causa de falta, essas coisas e um pouquinho de nota também, que tipo... Está sendo um pouquinho difícil para eu lidar com isso, porque tipo... Eu sou um aluno que eu faço muitas perguntas, no meio da sala de aula. É tipo, diante dessas perguntas, eu vou tendo o básico, e tipo... Através disso eu nem preciso estudar, sabe? Eu... Eu não lembro de um dia que eu cheguei lá, tinha prova e eu tinha que estudar, não! Eu nunca tive essa questão, e tipo se chega uma pessoa e fala para mim: "Samuel, como é que é isso, e tal?" Eu vou falar... Eu vou chegar na pessoa e falar: "Cara, você sabe que eu não

sei mano...”. Porque eu nunca precisei estudar, sabe? É... É tipo... Eu... Eu tiro... Eu tiro minhas conclusões diante das minhas perguntas que eu faço.

Diante disso [aulas remotas no período da pandemia de Covid-19], está sendo um pouquinho difícil para mim, sabe? Porque, tipo, é... Eles dão as atividades, aí eles... Eles mandam um vídeo explicando, só que... Bate muita dúvida e não tem como você perguntar para a professora. É bem difícil, meio... Ah, se você não tiver o número do professor, é bem difícil, é tipo assim: ah, você está fazendo a atividade e você precisa... E você precisa tirar uma dúvida. Aí, tipo assim, você... Você pode ter o número do professor e você manda um Whats App, demora um pouquinho para chegar e tal, aí chegou nesse pouquinho... Nesse... Nesse tempinho, você acaba se distraíndo e volta tudo de novo, reseta sabe? Meio que reseta sua mente e você não lembra de nada e tem que fazer tudo de novo, aí tipo... Isso demora muito, aí, acaba acumulando e tals... Aí, tipo... Se for ver na minha lista de... De tarefas, tem muitas tarefas acumuladas.

Tem dia que eu falo: “não! Eu tenho que fazer tal”. Mas tipo... Eu tenho muitas tarefas acumuladas, então, não vai adiantar eu pegar e chegar e... É... É... Zerar uma matéria, aí... Aí, for zerar outro, sendo que está chegando vários, tipo... Eu tenho que ir fazendo pouco a pouco e está sendo só um pouquinho difícil para mim...

A maioria dos amigos que eu conheço... Não... Tem dia que eu estou conversando com o cara, e eu pergunto: “o que você está fazendo no google aí, o que está pesquisando tanto? ”. “Ah, eu estou fazendo uma atividade aqui. ” Aí, eu falei: “ué, mas no google? ”, e ele falou: “é mano! É só jogar as perguntas lá no google e dá-lhe! ”. Aí, eu falo: “meu Deus!...” Aí, tipo assim, a maioria dos amigos, eles pegam, digitam no google e vai! Eles só colocam a resposta que vem. Aí... Eles se dão muito bem, não sei como! nós que ficamos lá, é... Que fica lá tentando, e... É... Entender as coisas. A gente não... Não apela para o Google, sabe? Aí... Eu acho um pouquinho injusto, sabe? Eles vão e só colocam lá.... Tem amigo meu, eles tiram... Às vezes, eles pegam e tiram cem na prova, eu tirei de graça! Aí, quando você vai perguntar: “uai, como você tirou cem naquela prova, você estudou, mano?” Ai, ele falou: “não, eu só peguei e joguei no Google e pronto!” Nossa... Dá uma raiva às vezes! Mas... é bem assim que meus amigos estão fazendo, a maioria.

No começo, é... Eu não... Meu computador tinha estragado. Aí, tipo, no começo... Eu estudava pelo celular da minha mãe, mas tipo... Tinha poucas horas no celular da minha mãe, então, tipo, ficava meio difícil. Aí, tipo, meu pai, ele pegou...

Pegou meu computador e mandou para o concerto e arrumou para eu poder estudar. Aí... Eu tinha... Eu tinha um monte de coisas para fazer, tipo, eu deixei os estudos meio para o lado, sabe?

É possível observar nesses depoimentos a trajetória dos migrantes haitianos a respeito da educação nos países considerados nesse trabalho e a maneira como se depararam com as barreiras na política de educação possui um lastro de continuidade das barreiras que encontram fora da política, no movimento da vida social. É uma percepção de continuidade das desvantagens, é um sentir-se deslocado, ausente. Os problemas econômicos, sociais e políticos encontram espaço para se concentrarem e repercutirem no ambiente escolar.

A linguagem que os próprios entrevistados parecem entender no ambiente escolar é algum tipo de ação civilizadora, as relações que são estabelecidas parecem depender do local e instituição que estão inseridos. As entrevistas que realizei, com crianças inseridas no ensino infantil, parecem experimentar uma política que garante o respeito a diversidade. No entanto, relatam diversos problemas de convivência que, na perspectiva deles, é justificada *por serem diferentes*. Muitas vezes, os educadores não conseguem intervir sem constranger as vítimas e inocentar os agressores. Assim como essas crianças migrantes haitianas podem não ter recursos, ainda, para se posicionarem diante do racismo que sofrem, muitos jovens entrevistados, no entanto, parecem não querer se posicionar, visto que a educação se apresenta a eles como uma concessão benevolente da sociedade receptora que não os *cobra mensalidades*.

Mas o *preço simbólico* nesse contexto é alto, é caro a esses migrantes tentarem alcançar uma condição social melhor de vida e, concomitante a isso, precisam lidar com as barreiras que lhes são impostas e não *poder* sugerir melhorias, não apontar as falhas, não reivindicar etc. Na política de educação, são ausentes, entretanto, são constantemente que não devem ser desagradecidos dessa ausência.

Não adianta termos experiencias, ações pontuais, é necessário readmitir o Estado de suas responsabilidades na garantia de um direito fundamental, que é a educação.

6. CONCLUSÃO

O Caminho que optamos por trilhar neste trabalho foi permitir que os migrantes com seus próprios meios produzissem e trouxessem as suas contribuições para o debate do racismo, migração e educação. Portanto, ao invés dessa pesquisadora emprestar sua própria voz, nossos colaboradores me emprestaram as suas. Contudo, a pesquisa de campo revelou que o tempo de residência desses migrantes interfere substancialmente nos significados que eles atribuem na sua concepção de cor/raça. Assim, como diferentes estereótipos e associações negativas que são direcionadas às pessoas negras.

O termo cor/raça continua presente em nosso imaginário social com uma multiplicidade de entendimentos que é tão vasta, quanto a sua intercorrência em usos impressivos na busca de uma educação mais equitativa. E negro se constitui enquanto categoria de análise nesse trabalho, por justamente funcionar como linguagens e considerando a migração haitiana não encontra correspondência exata na emigração e nos países de imigração (destacado nesse trabalho, Brasil, Chile e Argentina). Essa busca, considerada nos países destacados, parece uma busca pela homogeneidade. E, com a imersão do trabalho qualitativo, a complexidade e contradição das políticas educacionais, a agenda da diversidade, é possível entender que uma sociedade precisa ser pensada de maneira diversa, profundamente heterogênea, dissonante e conflituosa.

Neste trabalho, tratamos diferentes categorias (negro, racismo, classe, imigração e educação) de maneira interligada, evidenciando, que estas se sobrepõem umas às outras, ou, mesmo de maneira combinada, determinando a posição das pessoas na sociedade. O racismo, nesse processo, sem dúvida, se apresenta como um princípio constitutivo e potencializador que organiza as relações de dominação de grupos migrantes.

Procurou-se, sobretudo, não substituir um mito por outro e sim fazer uma análise fundada sobre no contexto atual de políticas educacionais e nos depoimentos que se apresentam no movimento real da vida e das relações sociais. Reaprender com a experiência daqueles racializados de uma maneira a compreender esse processo de forma transnacional, mas também transracial.

A respeito da política de educação brasileira, com base nas leis 10.639 e 11.645, houve uma resposta no debate acerca das desigualdades raciais.

Mas essa solução precisa ser questionada quando confrontamos a presença de migrantes nas escolas. Esses estudantes relatam enfrentar diferentes problemas para além do racismo. Enfrentam, muitas vezes, problemas de cunho operacional, como a indocumentação, dificuldade de validação de diplomas, as próprias mediações pedagógicas no cotidiano, a falta de acesso a políticas de permanência nas universidades, por exemplo.

Estes foram problemas enfrentados ou, ainda, a serem enfrentados pelas comunidades tradicionais e descendentes de africanos. A presença imigrante, nas políticas educacionais, evidencia o seu desafio que é pensar novas condições de recepção e de garantia de direitos dessas pessoas, suas práticas e ações de integração, respeitando, sobretudo, a história e cultura que trazem.

Apesar da natureza da opressão e da exploração racista ter sofrido mudanças importantes pela luta antirracista e com a presença de migrantes, a supremacia branca continua moldando as perspectivas sobre a realidade, reforçando e perpetuando os sistemas de exploração, sobretudo, os baseados na cor. O termo supremacia branca nos permite não somente reconhecer que negros são socializados para incorporar os valores e as atitudes da supremacia branca, mas também convoca a cada um de nós como reprodutores dela.

Na América Latina, há uma evidente dificuldade de romper com o passado colonial, por isso também se torna evidente a dificuldade dos migrantes negros, especialmente, em relação ao acesso a um horizonte mais amplo de possibilidades para mudar sua condição atual e realizar suas expectativas. Evidenciou-se isso nos relatos dos informantes e a articulação com o estudo realizado sobre as políticas de educação no Brasil, Chile e Argentina.

A diáspora é um conceito que perturba a mecânica cultural, identitária e histórica do pertencimento e o deve fazê-lo. Com essa compreensão, este trabalho se propôs a dialogar com os migrantes haitianos, que migraram diante do terremoto de 2010, coincidindo com um processo em curso de agudização de intolerâncias diversas e violências de caráter racista, homofóbico, religioso, sexista, xenófobo e político; problematizando-as aos contextos nacionais que se inseriram. Para a educação e os movimentos sociais, a chegada dos haitianos nos dá a oportunidade de refletir sobre a construção histórica e de luta de um território que vislumbrou uma sociedade sem escravidão e desigualdade com base na cor ou origem.

O Haiti tem um papel singular na história mundial, como o berço de uma das mais inspiradoras revoluções do século XVIII. No contexto de sua independência, em 1804, fundaram sua própria nação, sem nenhuma forma de exclusão, desde que se compartilhasse ou mesmo desejasse viver em uma nação livre do subjugo de um ser por outro baseado na hierarquização de raça (GATES Jr., 2014) ¹⁰⁵.

O Haiti tinha aguda consciência de seu papel como um centro putativo daquilo que mais tarde veio a ser chamado de pan-africanismo (*sic!*), como uma consciência política “negra” transnacional: com efeito, na constituição de 1816, Alexandre Pétion, no artigo 44, declarou: “Todo africano, índio ou aqueles que levam seu sangue, nascidos nas colônias ou em países estrangeiros e que vierem a viver na República, serão reconhecidos como haitianos”. (...) pode ser vista como um dos primeiros, senão como o primeiro, dos atos notáveis na história do pan-africanismo (GATES Jr., 2014, p. 122).

É preciso compreender a importância do Haiti e sua revolução, qual o papel dela para o desenvolvimento do pensamento político e dos movimentos de resistência da comunidade negra em todo continente. Este trabalho se situa na oposição às abordagens nacionalistas e racialmente absolutas a qual se utiliza e fornece as condições propícias de manutenção do racismo e das discriminações, que, historicamente, alinhou raça e origem nacional, como elementos mutuamente excludentes. No debruçar em diferentes realidades (Brasil, Chile e Argentina), suas migrações históricas e atuais, nas longas experiências sociais da escravidão que moldaram essas sociedades, na trajetória de desafios de migrantes haitianos nos sistemas de educação, nas práticas cotidianas de preconceito e discriminação que esses migrantes frequentemente enfrentam. As democracias nesses países convivem, perversamente, com a injustiça social, fechando o caminho para a garantia de direitos, para a superação do racismo, redução da vulnerabilidade etc. Percebemos que racismo, migração e política de educação suscitaram importantes debates, o uso do vocábulo nacional que, às vezes, elencamos no texto, marca a forma utilizada na ordem do confronto, a distinção entre nacional e não nacional historicamente e que, ainda, é cunhada nesses atuais fluxos migratórios.

A condição social dos migrantes haitianos determina a posição que ocupa e/ou pode ocupar na hierarquia social dos países que imigraram, os efeitos do racismo dobram os efeitos de vulnerabilidade e os prejuízos nas instituições de

¹⁰⁵ Cf. GATES Jr., Henry L. *Os negros na América Latina*, p. 121-122.

ensino. Contudo, em nossa região é um corpo marcado pela cor e nação, e, assim, quase que instintivamente, esses migrantes esperam por uma libertação quase individual, mas que, desse modo, não os fará cidadãos.

Ainda permanecem no Brasil, Chile e Argentina tradições escravocratas que moldam e determinam a posição social das pessoas, na educação as apresentações culturais sem debate, conscientização e sem estabelecer no espaço institucional um diálogo profundo sobre as relações raciais servem como mais um espaço para a reprodução do racismo. Apenas ações coletivas de migrantes de diferentes nacionalidades, pertencimentos raciais ou étnicos poderão, no âmbito político e social, construir uma identidade civil na imigração. No ambiente escolar, as ações coletivas de migrantes somadas com as ações de coletividades negras podem construir uma ferramenta importante para a luta antirracista.

A implementação das ações afirmativas no Brasil teve um papel transformador na realidade das pessoas negras e, sobretudo, no enfrentamento da desigualdade entre brancos e negros na educação, destacamos o sistema de cotas para negros nas universidades. Mas para isso o Brasil precisou assumir a existência do racismo e das desigualdades com base na cor, precisou inserir nos questionários oficiais a categoria cor/raça.

No Chile, a partir das ações de enfrentamento ao racismo das coletividades negras chilenas em 2019 foi promulgada a lei que concede reconhecimento legal aos afrodescendentes, sua identidade cultural, idioma, tradição histórica, cultura, instituições e visão de mundo. Essa lei contempla a obrigatoriedade de inclusão desse grupo como população no censo, além de determinar que nas escolas seja incluído no currículo o ensino da história, língua e cultura dos afrodescendentes.

A Argentina também está passando por um processo semelhante, em 2021 foi determinado que o próximo censo argentino faça duas importantes incorporações em seus questionários: identidade de gênero do entrevistado e a categoria negro(a) na seção sobre reconhecimento e pertencimento étnico-racial.

Informações coletadas sobre cor/raça, idade, nacionalidade, religião, escolaridade, renda, acesso à serviços e infraestrutura pública possui o objetivo de compreender as características socioeconômicas de uma população, sobretudo, é com base em dados como esses que é possível pensar, elaborar e revisar políticas públicas, de forma a garantir a acesso as camadas da população que mais precisam.

No campo das relações raciais, a inclusão da categoria e a autodeclaração são importantes para evidenciar justamente as desigualdades raciais e trazê-las para a superfície. Na educação, fazer o mapeamento evidencia o racismo nas políticas educacionais e no ambiente escolar e, também, permite elaborar políticas públicas de combate ao racismo na educação.

No Brasil, é preciso estar vigilante com relação as ações afirmativas, sobretudo, com as recentes e crescentes investidas conservadoras. Contudo, também com as transformações a qual a migração traz para a formação populacional. As ações afirmativas precisam contemplar a especificidade dos grupos de migrantes negros, justamente como maneira para entender e combater esse cenário desigual que evidenciou esta tese.

REFERÊNCIAS

ADELANTADO, José; SCHERER, Elenise. **Desigualdad, Democracia y Políticas Sociales Focalizadas en América Latina**, Estado, gobierno, gestión pública: revista chilena de Administración Pública, Santiago. n. 11, p. 117-134, jun. 2008.

ALBERDI, Juan B. **Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina**. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2017. 254 p.

ALMEIDA, José R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: Educ, 2000.

ALMEIDA, Marco A. B. de; SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**, *Educação*: revista eletrônica, São Paulo. v. 10, n.2, p. 234-246, ago. 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ANDREWS, George R.; LA FUENTE, Alejandro de. **Estudios afro-latino-americanos: Uma introdução**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 708 p.

ARAUJO, Márcia Luiza Pires de. **A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)**. São Paulo: Ação educativa, 2007.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; FERNANDES, Duval; SILVA, Sidney A. da; ASSIS, Gláucia de O.; CASTRO, Maria da Consolação G.; CONTINGUIBA, Marília P. (orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 684 p.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX**. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 79-92.

BASSO, Pietro. O retorno a campo do racismo, uma questão de fervorosa atualidade, **Lutas Sociais**, São Paulo. PUCSP. v. 19 n. 34, p. 70-86, jan. 2015.

BASTIDE, Roger. **Las Américas negras: las civilizaciones africanas em el Nuevo Mundo**. Madri: Alianza, 1969. 225 p.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiásporico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 368 p.

BEHERAN, Mariana. **Migraciones y educación en la argentina: Transformaciones y continuidades**. In: NOVICK, Susana (Dir.). *Migración y políticas públicas: Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos, 2012. p. 201-226.

BETHEL, Leslie (Org.). **História da América Latina: da independência a 1870**. São Paulo: Edusp; Brasília: Fund. Alexandre de Gusmão, 2009. 1013 p. v.3.

BORON, Atílio A. **A coruja de Minerva: mercado contra democracia**. Petrópolis: Vozes, 2001. 421 p.

BOSCHETTI, Ivanete. **Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação de políticas sociais**. Brasília: SER-UnB, 2006. (Texto didático)

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A Miséria do Mundo**. 9 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 747 p.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**, 1966. *In*: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de educação*, 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-64.

BRAGA, Adriana de C. A. O estado da arte da educação para imigrantes. **Ponto-e-vírgula**, n.25, primeiro semestre de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. Casa civil. **Lei n. 9.474**, de 22 de julho de 1997.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei de Migração – n.º 13.445**, de 24 de maio de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução normativa CNIG n.º 97**, 12 janeiro 2012.

CARMICHAEL, Stokely. **Black power: the politics of liberation in America**. New York: Random House, 1967.

CARVALHO, José Jorge de. **A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade**. Texto da conferência proferida no V salão de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 18 maio 2004.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 236 p.

CASTILLO, Dante; SANTA-CRUZ, Eduardo; VEGA, Alejandro. **Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas**. *Calidad en la educación*, Santiago, n.49, p. 18-49, dic. 2018.

CASTRO, Thais S. de. **A imigração haitiana no contexto educacional das escolas de ensino fundamental de Curitiba-PR: perspectivas e desafios**. *Cadernos de resumos*. v.5. n.1. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000. 110 p.

CHAMPAGNE, Patrick. **A visão do Estado**. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *A Miséria do Mundo*. 9 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 255-266.

CHILE. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Ley 21.325, 20 abril 2021.

CHILE. Ministerio de Educación Chile. **Resguardo de derechos**: cobros. Santiago, 2021.

CISTERNAS, Nicole; JARA, Loreto; VUOLLO, Eevamaija. **Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile**. In: PEDEMONTE, Nicolás R.; VICUÑA SJ (Eds.). *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad*. Santiago: LOM ediciones, 2019. p. 73-106.

COLLINS, Patrícia H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019. 493 p.

CRUZ, Mariléia S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-33.

CUSTODIO, Tulio A. S. **Construindo o (auto) exílio**: trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006, 400 p.

DEVOTO, Fernando J. **Imigração europeia e identidade nacional nas imagens das elites argentinas (1850-1914)**. In: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina*. São Paulo: Edusp, 2000. p. 33-60

DIWAN, P. **Raça Pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007. 158 p.

DOMENECH, Eduardo. **Etnicidad y inmigración**: hacia nuevos modos de 'integración' en el espacio escolar. *Astrolabio*, 1 (1), 2004, 1-12.

DOMENECH, Eduardo. **O controle da imigração "indesejável"**: expulsão e expulsabilidade na América do Sul. *Cienc. Cult. São Paulo*, v.67, n.2, 2015.

DOMENECH, Eduardo. **Estudios migratorios y investigación académica sobre las políticas de migraciones internacionales en Argentina**. *Íconos. Revista de ciencias sociales*. n.58, Quito, Mayo 2017, pp.89 -108.

DOMENECH, Eduardo; DIAS, Gustavo. **Sociologia e fronteiras**: a produção da ilegalidade migrante na América Latina e no Caribe. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 22, n.55, set-dez 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos, *Tempo*, Niterói. v.12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado**: educação e antirracismo no Brasil, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 39, n. 138, p.963-994, set/dez, 2009.

DUARTE, Adriano L. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação e Sociedade**, Campinas. v.21, n. 73, p. 165-181, dez. 2000.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Orgs.). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-83.

DU BOIS, William E. B. **As almas da gente negra**. São Paulo: Lacerda, 1999. 322 p.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 374 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. p. 194.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 1. São Paulo: Globo, 2008, 623 p.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 2. São Paulo: Azul, 2008, 440 p.

FERNANDES, Florestan. **Circuito Fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010. 319 p.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 122 p.

FERNANDES, Durval; FARIA, Andressa Virginia de. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. *Revista Brasileira de Estudos de População*. V. 34, N. 01, 2017. pp. 145-161.

FERRARO, Alceu R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 34, n. 2, p. 273-289, mai/ago. 2008.

FERRER, Ludmila. **Capacitan a escuelas privadas para ocultar la discriminación de estudiantes**. *La Tinta – Periodismo hasta manchase*, 1 nov. 2019. Página 12 – La otra mirada, Sociedad. Disponível em: <https://www.latinta.com.ar/2019/11/capacitan-escuelas-privadas-ocultar-discriminacion-estudiantes/>.

FINNEGAN, Florencia; PAGANO, Ana. **El derecho a la educación en Argentina**. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUNDACIÓN BIBLIOTECA NACIONAL (Chile). Colección Memoria Chilena: **La esclavitud negra en Chile (1536-1823)**. Santiago, DATA DA PUBLICAÇÃO. memoriachilena.gob.cl. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100668.html>.

GARCIA, Renísia C. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília: Inep, 2007. p. 111.

GARRIDO, Felipe A. Z. **El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): Una mirada desde las políticas públicas educacionales**, *História da Educação*, Santa Maria. v. 24, e92711, p. 1-31, abr. 2020.

GATES Jr., Henry Louis. **Os negros na América Latina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 360.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**, São Paulo: Ed. 34, 2012. p. 468.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando raça, Educação e Sociedade**, Campinas. v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes, **Política e sociedade**, Florianópolis. v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GONÇALVES, Ana Lúcia Novais. **Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Movimento Negro e educação**, *Educação: revista brasileira*, Rio de Janeiro. n. 15, p. 134-158, set/out/nov/dez. 2000.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos / organização Flavia Rios, Márcia Lima**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra**. In: *Novos Estudos*, 8 de julho de 2008. p. 89-114.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 240.

HANDERSON, Jhoseph. **Diáspora: sentidos sociais e mobilidades haitianas**. Horizonte Antropológico, Porto Alegre, ano 21, n.43, p.51-78, jan/jun. 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. 316 p.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013. 480p.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Apicuri, 2016. 260 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020. 283 p.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In: THEODORO, Mário. (Org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008. p. 131-166.

JACCOUD, Luciana. **Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)**. In: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, v. 3, n. 17 – Edição 20 Anos da Constituição Federal. Brasília: Ipea, 2009. p. 261-330.

KREMERMANN, Marco. **El Sistema de Financiamiento de la Educación en Chile: Una mirada crítica**. CHILEDUC. Jun. 2015. Disponível em: chileduc.com/portal/2015/06/24/el-sistema-de-financiamiento-de-la-educacion-en-chile-una-mirada-critica/.

LANZA, Líria M. B.; FAQUIN, Evelyn S.; RIBEIRO, Paula B. A. **Imigrantes nos territórios: problematizações sobre intervenções profissionais nas políticas de seguridade social**. Revista Katálysis, 21 (02), 2018.

LANZA, Líria M. B.; FAQUIN, Evelyn S.; RODRIGUES, Julia R.; SANTOS, Amanda de B.; CAMPANUCCI, Fabrício da S. **Seguridade social e imigração: as trajetórias pelo acesso na região metropolitana de Londrina-Pr**. In LANZA, Líria M. B.; FAQUIN, Evelyn S.; ROMIZI, Francesco (Orgs). *A mobilidade humana internacional: entre direitos ideais e políticas reais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LAS HERAS, María J. **Los migrantes como sujetos del Sistema de protección social em Chile**. Centro de Políticas Públicas. Año 11, N. 91, nov. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: política, estruturas e organizações**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2018.

LOANGO, Anny O. **La nación, la escuela y “los otros”:** reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno, *Nodos y Nudos: Rollos internacionales*, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. v. 5, n. 41, p. 35-46, jul. 2016.

MACHADO DE ASSIS, Renata. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos, **Educação em Perspectiva**, Viçosa. v. 3, n. 2, p. 320-339, dez. 2012.

MAGALHÃES, Solange M. O.; AZEVEDO, Rômulo S. D.; AMARAL, Claudia T. do; SILVA, Altina A. da. A contribuição de Paulo Freire aos estudos sobre educação e migrações internacionais: uma breve revisão de literatura. **Revista Olhares**, v.9. n.3. Guarulhos, nov. 2021.

MÁRQUEZ, Jaime V. (Ed.). **América en diásporas:** Esclavitudes y migraciones forzadas en Chile y otras regiones americanas (siglos XVI-XIX). Santiago: RIL editores, 2017. 542 p.

MAURIEL, Ana Paula O. **Combate à pobreza e desenvolvimento humano:** impasses teóricos na construção da política social na atualidade. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** 3ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLAFE, Rolando. **La introduccion de la esclavitud negra en Chile: Trafico y Rutas.** Santiago de Chile: Universidad de Chile. 1959. p. 225-226.

MENDÉZ, Maria Elena. Os inícios da educação indígena no Chile. **Revista Philos:** Literatura española, pueblos originários. Rio de Janeiro. v.1, n.1, s/n. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

MONDACA, Carlos. Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929, **Anthropologica**, Lima. PUC/Perú. v. 26, n. 26, p. 33-62, dez. 2008.

MONDACA, Teresa A.; FRIGOLETT, Cristian R. **Efectos de la pobreza em la educación en Chile.** Dirección y liderazgo educativo, marzo, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 93.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 128 p.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. 3 Ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019. 390 p.

NASCIMENTO, Abdias. **Axés do sangue e da esperança**: Orikis. Rio de Janeiro: Achiamé/RIOARTE, 1983. 139 p.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. p. 58

NAVARO, Gabriela. Imágenes y relatos del pasado y el presente: Educación y memoria de niños bolivianos en Buenos Aires, **Cadernos Ceru**, São Paulo. USP. v. 26, n. 1, p. 137-151, jun. 2015.

NAVARO, Gabriela. **Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeracionales**, *Antropología Social*, Madrid. v. 23, n. 1, p. 157-179, nov. 2014

NAVARO, Gabriela. **Migración y educación en Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas**. In: RODRIGUES, Leda M. O. Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017. p. 91-106.

NOVARO, Gabriela. Imágenes y relatos del pasado y el presente: Educación y memoria de niños bolivianos en Buenos Aires. **Cadernos CERU**, 26(1), 137-151. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v26i1p137-151>, 2015.

NÉIA, Vitor Hugo Silva. **A Encuesta Nacional del Folklore de 1921: cultura popular e nacionalismo argentino**. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NÉIA, Vitor Hugo Silva. **Imigração na Argentina e o nacionalismo da Geração do Centenário de 1910**. In: XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília. 98711. *Anais*. Contra os preconceitos: história e democracia. 2017. Universidade de Brasília.

NOVICK, Susana (Comp.). **Las migraciones en América Latina: Políticas, culturas y estrategias**. Buenos Aires: Catálogos, 2008. 256 p.

NOVICK, Susana. **Migraciones y políticas em Argentina: tres leyes para un país extenso**. In: NOVICK, Susana (Comp.). **Las migraciones en América Latina: Políticas, culturas y estrategias**. Buenos Aires: Catálogos, 2008. p. 131-151.

NOVICK, Susana. (Dir.). **Migración y políticas públicas: Nuevos escenarios y desafíos**. Buenos Aires: Catálogos, 2012. 330 p.

NUÑEZ, I. **Reformas educacionales e identidad de los docentes Chile, 1960–1973**. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1990. p 145-205. (Serie Histórica n. 3.)

OAS. Inter-american commission on human rights. **Situacion de derechos humanos en Chile**. 24 de enero de 2021.

OIM: Organização Internacional para as Migrações; IPPDH/MERCOSUL: Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL. **Diagnóstico regional**

sobre migración haitiana, 2017. Disponível em: <https://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/publicaciones/diagnostico-regional-sobre-migracao-haitiana/>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-15, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PEDEMONTE, Nicolás Rojas; VICUÑA SJ, José Tomás (Eds.). **Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad**. Santiago: LOM Ediciones, 2019. 402 p.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008. 214 p.

PEREIRA, Potyara A. P (orgs.). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política: transfigurações da política social**. São Paulo: Cortez; Politiza, 2020. 255 p.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente**. Buenos Aires: Galerna, 2003. 224 p.

PUIGGRÓS, Adriana. **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del Sistema educativo argentino**. Serie historia de la educación en la Argentina, tomo I, Buenos Ayres, Galerna, 1990.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. **Coletividades negras: Ascensão sócio-econômica dos negros no Brasil e em São Paulo**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1976.

QUINTEROS, Marcela C. **Os olhos nação: as imagens construídas sobre o estrangeiro nas políticas migratórias argentinas (1930-1955)**. Curitiba: Instituto Memória, 2008. p. 191.

RAMA, Carlos M. **Los Afro-uruguayos**, 1968. ?????

RIVERA, María Isabel O. **Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina**. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2009. 196 p.

RIVERA, María Isabel O. **Uma mirada a la escuela chilena: entre la lógica y la paradoja**. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2010. 101 p.

RODRIGUES, Leda M. O. **Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA**. São Paulo: Escuta, 2017. 208 p.

SALVADOR, Evilásio S. **Fundo público Brasil: Financiamento e destino dos recursos da seguridade social (2000 a 2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, Elisângela Nogueira Janoni dos. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) -

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Ivair A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012. 380 p.

SANTOS, João Ricardo L. **Novo regime fiscal**: Contexto e resultados recentes. Brasília: Tribunal de Contas da União, Instituto Serzedello Corrêa, 2020.

SANTOS, Sônia Q. S.; MACHADO, Vera L. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro. v. 16, n. 58, p. 95-112, mar. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Educação*: revista brasileira, Rio de Janeiro. v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 137.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso J. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998. 299 p.

SCHIMIDT, Alice K. I; PICCININI, Marta L; VOLKMER, Márcia S. O Acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio. **Signos**. Lageado, ano 37, n 2, p. 25-39, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 268.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Heloisa M. **Brasil, uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SECRETO, Maria V. **Negros em Buenos Aires**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2013. 144 p.

SERRANO, Lorena O.; ARANDA, Gilberto; GISSI, Nicolás. **Migración internacional y política migratoria en Chile**: tensiones entre la soberanía estatal y las ciudadanías emergentes. *Colombia Internacional*. V. 106, 2021. pp. 89-114

SILVA, Joselina da. **A união dos homens de cor: Aspectos do Movimento Negro dos Anos 40 e 50.** Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n. 2, 2003, pp.215-235.

SILVA, Joselina da. **O clube dos negros.** Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

SILVA, Paloma K. M. da. O visto humanitário como política migratória: o caso da imigração haitiana com destino ao Brasil. *In*: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; FERNANDES, Duval; SILVA, Sidney A. da; ASSIS, Gláucia de O.; CASTRO, Maria da Consolação G.; CONTINGUIBA, Marília P. (orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. P. 334.

SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lúcia. **O pensamento negro em Educação no Brasil.** São Carlos: EDUFSCar, 1997. 104 p.

SILVA, Tomaz T. da. **Currículo e identidade social.** *In*: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Sons negros com ruídos brancos.** *In*: Racismo no Brasil. São Paulo: Pierópolis, ABONG, 2002. p. 89-104.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **O Programa Brasil-África na construção da ideia de diáspora africana,** Revista do PPGCS/UFRB: Novos Olhares Sociais, v .1, n.1, 2018. p. 131-162.

SOUZA, Fabio S. de. **O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964).** 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Sirlei de.; ROLDÃO, Sandra F. **A inserção escolar de imigrantes haitianos na cidade de Joinville (SC):** uma questão de direitos humanos. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set. 2019.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008. 176 p.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VILLEN, Patricia. **O estigma da ameaça ao emprego pelos periféricos na periferia: crise e imigração no Brasil,** RUA. 21, 2 (dez.2015), 247-262.

WACQUANT, Loïc. Da América como utopia às avessas. *In*: BOURDIEU, Pierre (Org.). A Miséria do Mundo. 9 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 167-175

WEBB, Andrew; RADCLIFFE, Sarah. La blanquitud en liceos segregados: el racismo institucional en el sur de Chile, **Antropologias del Sur**, Santiago. v. 4, n. 7, p. 19-38, jan. 2017.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WILLIGES, Flavio. Racismo e Emoções. **Rev. de Filosofia**, Dissertatio. V. Suplem. 6, 2018.

ZAIDENWERG, Cielo. **La “argentinización” de los Territorios Nacionales a través de la educación formal y informal: Estudio de caso Río Negro (1908-1930)**. 2013. Tese (Doutorado em História), Universidad de Barcelona, Barcelona, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados

Roteiro de entrevista (Adulto/Pais)

Identificação

Nome

Idade

Origem (cidade, País)

Autodeclaração cor/raça

Religiosidade

Localidade atual (bairro, cidade)

Quanto tempo está no país?

Quanto tempo está na localidade atual?

Escolaridade

Profissão:

Atuação profissional atual/ocupação

Tipo de visto para permanecer no país

Trajatória pessoal migratória

Fale sobre sua família que emigrou e suas origens

Fale sobre suas origens e como foi sua relação e de sua família com a migração

O que você diria sobre sua trajetória para chegar até o país?

Nessa trajetória migratória pelos países que passou, como chegou até eles? Como foi sua integração nesse território?

Como foi recepcionado?

O que determinou vir para esse país?

Trajatória educacional e profissional

Qual escolaridade de seus pais e/ou avós?

Sobre educação escolar: o que você pode dizer sobre sua experiência no Haiti?

Em relação a educação no Haiti, qual é a justificativa para estudar?

Comente a partir de sua experiência escolar no Haiti, como é tratada a história da África e dos descendentes africanos? Como você a avalia?

Você frequentou alguma escola em sua trajetória migratória? Ou seus filhos? Alguém da sua família?

Quanto tempo frequentou?

O que você pode dizer sobre essa experiência?

Como foi a recepção na escola? Havia mais estudantes estrangeiros?

Com relação a língua estrangeira na escola: qual as estratégias para melhorar a comunicação e o aprendizado?

Como a escola lidou com a presença do estudante estrangeiro? O que foi feito? Qual sua avaliação?

Sobre a educação aqui no país que reside: o que você pode dizer sobre sua experiência no (país)?

Você frequentou alguma escola aqui no (país)? Ou seus filhos? Alguém da sua família?

Quanto tempo frequentou ou por quanto tempo frequenta?

Como foi a recepção na escola? Havia mais estudantes estrangeiros?

Como a escola lidou com a presença do estudante estrangeiro?

O que foi feito? Qual sua avaliação?

Em relação a educação no (país), qual é a justificativa para estudar?

Como você avalia a educação ofertada? Saberá indicar aspectos positivos ou que precisam ser melhorados?

Comente, a partir de sua experiência escolar no (país), como é tratada a história da África e dos descendentes africanos? Como você a avalia?

Na escola aqui no (país), há oportunidade para falar do Haiti? Já vivenciou alguma experiência sobre relatos de países diferentes e sobre as migrações? O que você pensa disso?

Na sua experiência escolar ou de seus filhos, alguém já sofreu preconceito ou discriminação? Se sim, por causa de quê?

Você diria que a educação no (país) têm construído forma de incluir as pessoas negras? Como? Você pode relatar alguns exemplos?

Você diria que a educação no (país) têm construído forma de incluir os imigrantes? Como? Você pode relatar alguns exemplos?

Você poderia dizer se em alguma experiência sua, você já presenciou alguma manifestação negativa de tratamento motivado pela cor ou nacionalidade no mercado de trabalho?

Como foi encaminhada a situação? Por parte do ofendido, por parte do ofensor e como a escola se posicionou?

Você acredita que a educação escolar tem interagido com os diferentes grupos migratórios para proporcionar a realização dos sonhos profissionais, de mudar as condições econômicas das pessoas imigrantes?

De que forma você observa isso? Ou se não, o que você diria ser os motivos para que isso não aconteça?

Que sugestão você daria para isso?

Catarse:

O que você sentiu ao realizar essa conversa?

Como foi sua experiência de retomar algumas passagens?

O que você poderia acrescentar ou modificar no rumo dessa conversa?

Teve algum assunto que te incomodou?

APÊNDICE 2
Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a doutoranda **LARISSA MATTOS DINIZ**, portadora do **RG** _____ e **CPF** _____, de nacionalidade **BRASILEIRA**, do curso de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, de **matrícula n.º** _____, que pode ser contatada pelo **e-mail** _____ e pelo **telefone celular** _____. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com haitianos residentes em Brasil, Chile e Argentina, sobretudo que estejam inseridos nos respectivos sistemas de educação pública ou privada, visando, por parte da referida estudante, à realização de um trabalho de conclusão do curso de doutoramento. **Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada em áudio/vídeo e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados para fins acadêmicos e sem fins lucrativos.** Caso eu expresse interesse no anonimato, será assegurada minha privacidade. A pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Nome: _____

Cidade, País em que foi realizada entrevista: _____

Londrina, ____ de _____ de 2020

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Concordo que _____ participe, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a doutoranda **LARISSA MATTOS DINIZ**, portadora do **RG** _____ e **CPF** _____, de nacionalidade **BRASILEIRA**, do curso de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, de **matrícula n.º** _____, que pode ser contatado pelo **e-mail** _____ e pelo **telefone celular** _____.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com haitianos residentes em Brasil, Chile e Argentina, sobretudo que estejam inseridos nos respectivos sistemas de educação pública ou privada, visando, por parte da referida estudante, à realização de um trabalho de conclusão do curso de doutoramento. A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista que será gravada em **áudio/vídeo e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados para fins acadêmicos e sem fins lucrativos.** Caso eu expresse interesse no anonimato de meu(minha) filho(a), será assegurada a privacidade dele(a). A pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso cancelar a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do Responsável

Nome do responsável: _____

Nome do entrevistado menor de idade: _____

Cidade, País em que foi realizada a entrevista: _____

Londrina, ____ de _____ de 2020.