



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARC DONALD JEAN BAPTISTE

CADÊ O HAITI?

O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS
HAITIANAS (*TI DYASPORA*) NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E SUAS
FAMÍLIAS NO BRASIL

Londrina
2022

MARC DONALD JEAN BAPTISTE

CADÊ O HAITI?

O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS
HAITIANAS (*TI DYASPORA*) NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E SUAS
FAMÍLIAS NO BRASIL

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

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina
2022

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

Jean Baptiste, Marc Donald.

Cadê o Haiti? o processo de formação identitária das crianças haitianas (ti dyaspora) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil / Marc Donald Jean Baptiste. - Londrina, 2022.
291 f. : il.

Orientador: Wagner Roberto Do Amaral.

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. Criança haitiana - Tese. 2. Identidade - Tese. 3. Escola - Tese. 4. Migração haitiana - Tese. I. Do Amaral, Wagner Roberto. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

MARC DONALD JEAN BAPTISTE

CADÊ O HAITI?

O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS
HAITIANAS (*TI DYASPORA*) NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E SUAS
FAMÍLIAS NO BRASIL

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a Dr^a Andrea Pires da Rocha Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Prof^a Dr^a Leila Sollberger Jeolás Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Prof^a Dr^a Milena Fernandes Barroso Universidade
Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Handerson Joseph Universidade Federal do
Rio Grande do Sul – UFRGS

Londrina, 30 de maio 2022.

Dedico este trabalho a minha mãe e ao meu pai (Anne Marie Valbrun e Elius Jean Baptiste) pelo amor incomensurável que demonstraram em todo processo da minha vida. Hoje este trabalho é o fruto dos esforços deles comigo.

Dedico o também a todos os *ti dyaspora* nascidos no Chile e no Brasil encontrados embaixo da ponte Del Rio no Texas acompanhados do seus pais que foram deportados dos Estados Unidos para o Haiti.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo ambiente estimulante que me proporcionou durante o meu mestrado e doutorado, e a todo corpo docente que participou da minha formação.

De forma particular, expresso aqui meus eternos sentimentos de gratidão ao meu orientador, Prof. Wagner. Assim como as famílias entrevistadas nesta pesquisa tecem elogios às educadoras, apresento aqui também os meus agradecimentos por aceitar o desafio de acompanhar a trajetória de um estudante estrangeiro, apesar de todas as limitações que a língua nos impôs durante todo o processo. O Wagner sempre se mostrou paciente, cuidadoso, buscou sempre respeitar a minha história e as particularidades que apresento como imigrante. Por essas e outras coisas, sempre faço questão de destacar o primeiro contato que tive com o Wagner. Apesar de chegar ao Brasil sem domínio nenhum da língua portuguesa, através da ferramenta *google tradutor*, conseguimos fazer as primeiras orientações. Sempre que alguém me questiona sobre a melhor forma de abordar um haitiano que não tem o domínio da língua portuguesa, respondo que não há uma receita mágica. Destaco sempre que, assim como ocorreu com o Wagner, uma dose de paciência e empatia podem encurtar esta distância imposta pela língua. Wagner, obrigado, pela forma rigorosa e crítica como sempre conduziu as orientações, que me ajudou a enxergar o trabalho acadêmico de forma diferente. E, acima de tudo, muito obrigado pela sua paciência e pela relação de amizade que construímos durante a minha formação.

Agradeço também as Professoras Jolinda e Márcia Pastor que, ao terem ido me buscar na rodoviária, se tornaram as primeiras docentes com as quais mantive contato em solo brasileiro. Como esquecer os sorrisos radiantes e a simpatia que recebi de vocês depois de longas e quase intermináveis horas de viagem de São Paulo à Londrina? Como me esquecer que, depois de cerca de 72 horas de viagem (do Haiti, passando pela República Dominicana, o desembarque no aeroporto de Guarulhos até a minha chegada em Londrina), minha primeira refeição foi feita porque de forma insistente vocês conseguiram me questionaram se estava com fome? Eu estava com meios financeiros para tal, mas o não domínio da língua me obrigou a se manter firme até a minha chegada à Londrina. Tudo era diferente do Haiti. E isso me causou estranhamento. Como comprar alguma coisa para me alimentar sem o mínimo domínio do português? Hoje, como nunca,

consigo me lembrar das primeiras palavras da Profa. Jolinda se esforçando para me perguntar se queria comer alguma coisa. Depois de várias tentativas sem sucesso, a sinalização feita com as mãos me levou ao entendimento. Eis aí a melhor definição da comunicação. Era tudo que precisava naquele momento! Destaco também as várias conversas que tive sempre com a Profa. Jolinda ao terminar as aulas. Por não compreender ainda o português, aqueles diálogos que ajudaram na absorção dos conteúdos ministrados em sala de aula. Professoras (Jolinda e Márcia), muito obrigado pelo gesto de empatia.

Agradeço a Professora Olegna, que entendeu que a minha presença – assim como a de outros imigrantes – no Programa representava um ganho e, depois do meu mestrado, acreditou na minha potencialidade e me incentivou também a fazer o doutorado.

Agradeço a Professora Claudia pelos convites e oportunidades dadas para que eu pudesse apresentar alguns aspectos culturais do Haiti nas suas aulas de graduação e de mestrado; e por me permitir fazer o meu estágio em docência na sua disciplina. São momentos de trocas que foram importantes para meu desempenho no Programa.

Meu agradecimento vai também para a Professora Andréa. Lembro-me da nossa conversa particular no dia em que me deu espaço para falar sobre o Haiti. Percebi, a partir daí, a sua empatia e notável interesse pelo Haiti e, sobretudo, pela minha permanência no Programa enquanto estudante estrangeiro. Entendendo que a história do Haiti seja importante para o Brasil e o mundo, destaco que precisamos na academia mais docentes que quebrem este silêncio e que permitam o ecoar da história do Haiti e África no contexto acadêmico brasileiro.

Agradeço o Professor Handerson - haitiano como eu -, que migrou para o Brasil e hoje se tornou uma referência nos estudos dos fluxos migratórios haitianos no Brasil e não somente. Sua trajetória representa uma inspiração para muitos outros acadêmicos haitianos em nível de mestrado e doutorado no Brasil. Em nome de outros estudantes, profissionais, migrantes haitianos (e não somente), o agradeço pelos contributos.

Agradeço todos os membros desta banca examinadora (Professora Milena, Professora Leila e Professora Angela Maria de Souza Lima) por aceitarem participar e, o mais importante, por apresentarem ricas contribuições na banca de Qualificação e na defesa final. Eterna gratidão a vocês!

Agradeço ao Chico, da Secretaria do Programa, pela disposição em ajudar e esclarecer as dúvidas - principalmente burocráticas - que surgiram ao longo da minha formação.

À minha querida amiga Samia Mustafa e demais colegas que sempre estiveram presentes, especialmente a Nayara, Patrícia Dutra, Mariane Suzze, Rosangela, Gilza.

Às professoras Geneviève Audet, Corina Anadon e Caroline Beauregard, pelas suas ricas contribuições durante meu processo de estágio doutoral no Canada, na Universidade do Quebec a Montreal (UQAM).

Às amigas do CREDEF, particularmente a Gabrielle e Stéphanie, que me orientaram muito no Canada durante meu estágio.

Aos colegas e organizadores da escola de verão na Universidade Côte d'Azur a Nice na França, especialmente a Jude Civil, Stéphanie Brunot, Alban Fournier e Geraldine Bozec pela aprendizagem e troca durante este evento acadêmico.

Agradeço a minha mãe, Anne Marie Valbrun, e ao meu pai, Elius Jean Baptiste. Esse título de Doutor é dedicado a vocês. Como esquecer a dificuldade que tive para justificar mais a minha permanência no Brasil para mais quatro anos de estudos? Apesar de não entenderem no momento, vocês acreditaram e me encorajaram a avançar. Mãe, lembra de quando falei para você que, depois que eu terminasse esse estudo, eu seria Doutor? Como esquecer o dia em que, depois de muitas explicações, genuinamente você exclamou: agora tenho dois Doutores na família. Um pode dar injeção (referindo-se ao meu irmão mais novo que é médico), e outro não (no caso, eu)? Essa conquista é para vocês, mãe e pai.

Aos meus irmãos, Manix, Antony, Gregor, Marc Elie, e minha irmã Mona Jean Baptiste, pelos carinhos nesse momento marcada por inúmeras saudades.

Às minhas cunhadas, Carline e Natacha; meus sobrinhos, Neidy, Keith, Enzo, Mara, Emma por estarem presentes neste momento importante.

Aos meus primos e primas, especialmente Lovely, Cassandra, Roselène Ronald Debonnaire, Midelene e Pharah, Zoko, Jimmy Mondesir, Odelet, Cassandra Noel.

Aos meus amigos haitianos: Dominique, Duffort, Kerns, Carline, Jamesly, Lèlène, Lesly, Peterson, Petit Frant, Fanfan Saintony, Almida, Gelin Pierre, Guillor, Jean- Nixon Didi, Richemond, Nikita, Gordy, Mèt Oben, Renel Fleurima, Kerby Desamour, Evens Pierre, Kredon, Manou Lumène e os irmãos Eliassaint e Hubert.

Aos meus grandes e queridos amigos do Peru, Angie e Jorge. Ao Luiz Gabriel e a Ana Paula, que foram os primeiros amigos brasileiros com os quais partilhei o espaço residencial em Londrina e comecei a aprender o português.

Aos meus amigos e amigas que eu fiz em Londrina e que guardarei para toda a vida: Marjorie, Angel, Angela, Dani, Romi, Jenifer, Daniel.

À Laura e Gabi Arcas e todos os membros do coletivo Filhos da Pátria (FDP) que incentivaram a entrar no mundo teatral.

Às irmãs Debora e Ana Paula, ao Osires pelas suas conversas, trocas e acompanhamentos durante a pandemia - que foram uma terapia de sobrevivência no contexto difícil. E, também, pelas correções e contribuições para a realização do trabalho final.

À Mayara Ricordi e a Natalia Raquel, duas pessoas queridas que eu encontrei durante o campo, e que são muito sensibilizadas com os atendimentos das crianças haitianas na escola. Meus sentimentos de gratidão!

Ao Óscar (Kili), meu irmão angolano. Encontrei-o no RU nos primeiros meses depois da minha chegada ao Brasil, e me acolheu desde primeiro dia do nosso contato. Lembro-me que almoçamos juntos e, mesmo sem poder conversar (pela barreira da língua), nos conectamos e viramos melhores amigos. Kili, apesar da correria, lhe agradeço também por sua disponibilidade em reler o meu trabalho final.

Agradeço também todos os outros amigos africanos com quem minha integração foi muito mais fácil no Brasil por questão de aproximação cultural: Said, Willy, Isaac, Fred Dico.

À todas as educadoras do Brasil, e a todas as comunidades haitianas especialmente aos meus interlocutores da pesquisa.

A todo(as) *ti diaspora* que eu encontrei durante minha pesquisa, que simboliza uma esperança para a futuro do Haiti.

Aos responsáveis da Secretaria da Educação em Cambé/PR, pela possibilidade de realizar a pesquisa no município.

Finalmente, a Organização dos Estados Americanos (OEA), a CAPES, ao Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) ,e ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) por viabilizarem o meu estudo.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho e não foram aqui mencionados, expresso aqui o meu reconhecimento.



Esse desenho foi feito por Lara uma *ti dyaspora* que participou na oficina. Acredito que simboliza muito a representação deles sobre a infância no Brasil: o Brincar, a felicidade.

Que desconforto!

Era uma vez um povo. Era uma vez uma escola. Era uma vez uma professora. Era uma vez jovens estudantes de teatro. Nos arredores do Paraná. No Norte do Paraná. Londrina, Paraná. Universidade Estadual de Londrina, Artes Cênicas, 4a série, disciplina Montagem Teatral. Ano 2020.

Era uma vez uma tarde chuvosa. Chovia forte no campus universitário. Estava frio. Havíamos marcado um encontro para às 17h. Chegamos, cumprimentamos o... Refugiado? Imigrante? Haitiano? Estudante? Como ele veio parar aqui? O que faz aqui? Mestrado? Não? Ahhh, doutorado. Na sala pequena, sentamos de frente para ele.

Que desconforto!

O que fazíamos ali? Ele pediu um pedaço de papel. Ele começou a falar em outra língua. Era haitiano? Qual a língua do Haiti? Era crioulo.

Que desconforto!

Ele percebeu que não entendíamos nada, nenhuma palavra. Ne-nhu-ma-pa-la-vra! Começou a falar em outra língua. Francês. Continuávamos sem entender NADA!

Finalmente ele escreveu e falou em espanhol: AYUDA! Espanhol a gente entende. Entende mesmo? Ahhh, era isso que você estava falando? Você precisa de ajuda? Não.

Que desconforto! ...

A gente precisa de ajuda para ser entendido e compreendido. Ajuda não é necessariamente um pedaço de pão, um abrigo. Às vezes é só um sorvete, só uma cerveja.

Que desconforto!

Como você chegou até aqui, perguntamos esperando uma travessia corajosa pelo Amazonas, numa luta contra cobras e onças. Eu venci! *Eu vim através de um edital de bolsas, com tudo pago.* Graduação?

Não. Mestrado, já concluído. Agora estou no Doutorado.

Será que eu pergunto o que ele trouxe na viagem? Do que sente saudades? Pretende voltar? Aqui é melhor?

Que desconforto!

Esse texto foi da autoria da Laura Franchi do coletivo Filho da pátria (FDP) da universidade Estadual de Londrina. Representa um trabalho cênico Junto aos estudantes da 4ª série do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Londrina que construí um espetáculo cênico virtual Brazil: terra da tolerância, no qual eu participei nas primeiras discussões.

JEAN BAPTISTE, Marc Donald. **Cadê o Haiti?** o processo de formação identitária das crianças haitianas (*ti dyaspora*) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil. 2022. 291 f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central o processo de formação identitária dos *ti dyaspora* haitianos na relação entre a escola e suas famílias no Brasil, considerando o contexto de intensa mobilidade migratória da população haitiana, principalmente na última década. O estudo seguiu a lógica do percurso das famílias haitianas e suas crianças, tratadas nas suas complexidades como sujeitos sócio-históricos, políticos, culturais. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar o processo de operacionalização das influências do ambiente escolar e familiar sobre a formação identitária dos *ti dyaspora* haitianos no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e os procedimentos metodológicos foram organizados em três momentos, sendo: revisão bibliográfica, levantamento documental e pesquisa de campo. Esta última foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, tendo o contato direto com as crianças sido realizado por meio de oficina, coleta de seus desenhos e registros em caderno de campo. A amostra da pesquisa foi constituída por três educadoras, sendo uma diretora, uma pedagoga e uma professora; quatro familiares das crianças haitianas matriculadas em uma escola municipal do ensino fundamental I (anos iniciais), no município de Cambé/PR; bem como todos os alunos haitianos matriculados no referido estabelecimento de ensino. Os resultados obtidos corroboram a tese principal sobre a categoria de *ti dyaspora* como estratégia identitária que se manifesta em sua multidimensionalidade a partir dos deslocamentos entre Haiti e Brasil, tendo a escola como espaço de (in)visibilidades, tensões, negociações, mediações entre educadores e famílias. A pesquisa foi realizada por um pesquisador haitiano, tendo sido fundamental a reflexão metodológica sobre o seu papel enquanto investigador e, ao mesmo tempo, pertencente ao grupo pesquisado.

Palavras-chave: criança haitiana; identidade; escola; família; migração haitiana.

JEAN BAPTISTE, Marc Donald. **Where's Haiti?** the process of identity formation of Haitian children (*ti dyaspora*) in the relationship between school and their families in Brazil. 2022. 291 p. Thesis (Doctorate in Social Work and Social Policy) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The present research has as its central theme the process of identity formation of the Haitian *ti dyaspora* in the relationship between the school and their families in Brazil, considering the context of intense migratory mobility of the Haitian population, especially in the last decade. The study followed the logic of the trajectory of Haitian families and their children, treated in their complexities as socio-historical, political and cultural subjects. The general objective of the research was to identify and analyze the process of operationalization of the influences of the school and family environment on the identity formation of the Haitian *ti dyaspora* in Brazil. This is a qualitative research and the methodological procedures were organized in three moments, namely: bibliographic review, documental survey and field research. The latter was carried out through semi-structured interviews and participant observation, with direct contact with the children taking place through a workshop, collecting their drawings and recordings in a field notebook. The research sample consisted of three educators, being a director, a pedagogue and a teacher; four family members of Haitian children enrolled in a municipal elementary school I (initial years), in the municipality of Cambé/PR; as well as all Haitian students enrolled in the aforementioned educational establishment. The results obtained corroborate the main thesis about the category of *ti dyaspora* as an identity strategy that manifests itself in its multidimensionality from the displacements between Haiti and Brazil, having the school as a space of (in)visibilities, tensions, negotiations, mediations between educators and families. The research was carried out by a Haitian researcher, and the methodological reflection on his role as a researcher and, at the same time, belonging to the researched group was fundamental.

Key words: haitian child; identity; school; Family; haitian migration.

JEAN BAPTISTE, Marc Donald. **Où est Haïti?** le processus de formation identitaire des enfants haïtiens (*ti diaspora*) dans la relation entre l'école et leurs familles au Brésil. 2022. 291 p. Thèse (Doctorat en travail social et politique sociale) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMÉ

La présente recherche a pour thème central: l'impact de la relation école et famille sur le processus de formation identitaire des ti dyaspora haïtiens au Brésil. L'étude se place dans le contexte d'intense mobilité migratoire de la population haïtienne durant cette dernière décennie. L'étude a suivi la logique de la trajectoire des familles haïtiennes et de leurs enfants, qui sont considérés dans leurs complexités comme sujets socio-historiques, politiques et culturels. L'objectif général de la recherche était d'identifier et analyser le processus d'opérationnalisation des influences du milieu scolaire et familial sur la formation identitaire des ti diaspora haïtiens au Brésil. Il s'agit d'une recherche qualitative et les démarches méthodologiques ont été organisées en trois temps, à savoir : revue bibliographique, enquête documentaire et recherche de terrain. Cette dernière a été réalisée par le biais d'entretiens semi-directifs et d'observation participante, avec un contact direct avec les enfants se déroulant à travers un atelier, recueillant leurs dessins et d'autres informations dans un journal ethnographique. L'échantillon de recherche était composé de trois éducateurs, à savoir une directrice, une pédagogue et une professeure ; quatre parents d'enfants haïtiens inscrits dans une école primaire municipale, dans la commune de Cambé/PR ; ainsi que tous les élèves haïtiens inscrits dans l'établissement d'enseignement étudié. Les résultats obtenus corroborent la thèse principale sur la catégorie de ti diaspora comme une stratégie identitaire qui se manifeste dans sa multi-dimensionnalité à partir des relations transfrontières entre Haïti et le Brésil, ayant l'école comme espace de (in)visibilités, de tensions, de négociations, de médiations entre éducateurs et parents. La recherche a été menée par un chercheur haïtien, et la réflexion méthodologique sur son rôle de chercheur et, en même temps, d'appartenance au groupe recherché a été fondamentale.

Mots clés: enfant haïtien; identité; école; famille; migration haïtienne.

JEAN BAPTISTE, Marc Donald. **Cadê o Haiti?** o processo de formação identitária das crianças haitianas (*ti dyaspora*) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil. 2022. 291 f. Tese (doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

REZIME

Tèm santral rechèch sa : se enfliyans lekòl brezilyen ak fanmiy ayisyen gen sou pwosesis fòmasyon idantite ti dyaspora ayisyen yo nan Brezil. Etid sa rive posib paske gen anpil ayisyen kir antre Brezil nan dis dènye ane yo. Etid la swiv menm lojik trajèktwa fanmi sa yo ak tout timoun yo, ke nou wè nan dimansyon konplèks kòm moun ki gen pwòp listwa yo, ak referans kiltirèl politik diferan. Objektif jeneral rechèch la se : idantifye ak analize pwosesis operasyonalizasyon enfliyans anviwonman lekòl ak fanmi gen sou fòmasyon idantite ti dyaspora ayisyen yo nan peyi Brezil. Rechèch la kalitatif epi demach metodolojik separe an twa moso: revizyon bibliyografik, rechèch dokimantè ak rechèch sou teren. Nou te itilize entèvyou semi-estritire, obsèvasyon patisipan pou fè rechèch teren an ; nou te reyalize yon atelye ak timoun yo, kote yo te fè desen ; nou te itilize tou yon jounal pèsònèl pou nou te pwan done yo sou teren an. Echantiyon rechèch la gen twa edikatè,(yon direktè, yon pedagòg ak yon pwofesè); kat manb fanmi timoun yo ki enskri nan yon lekòl primè minisipal nan komin Cambé/PR; tout ti elèv ayisyen yo ki nan lekòl kote rechèch la te fèt la. Tèz prensipal rechèch la se : ti dyaspora se yon estrateji idantite paran yo nan Brezil itilize pou rele pitit yo pou plizyè rezon (miltidimansyon). Li gen sans li nan relasyon paran yo etabli ant Ayiti ak Brezil, nan relasyon sa lekòl reprezante pou yon ti dyaspora yon espas (en)vizibilite, tansyon, negosyasyon, medyasyon ant edikatè ak fanmiy yo. Otè rechèch la se yon ayisyen, kidonk li enpòtan pou nou mete aksan sou aspè metodolojik kesyon an sou wòl mwen kòm chèchè e an menm mwen fè pati gwoup moun mwen tap fè rechèch sou yo a.

Mo kle yo: timoun ayisyen; idantite; lekòl; fanmi; migrasyon ayisyen.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 -	Ilustração do ex-presidente haitiano assassinado, Jovenel Moise, caracterizando o Estado (cego, surdo e mudo) enquanto modelo de Estado que eu, como haitiano, conheço	24
Figura 2 -	Minha foto ministrando a formação para os diretores da rede municipal de Cambé	41
Figura 3 -	Desenho do Leo	62
Figura 4 -	Desenho feito por Tamara representando-a entre a bandeira do Haiti e uma árvore verde	64
Figura 5 -	A representação da ilha do Haiti durante o período indígena em 1492 ...	114
Figura 6 -	Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Haiti entre 1990 a 2018	184
Figura 7 -	Índice de fertilidade (nascimento por mulheres haitianas entre 1960 e 2019)	196
Figura 8 -	A publicação feita pela equipe presidencial depois do encontro do ex-presidente com os representantes do setor econômica privada em 2018.	203
Figura 9 -	A publicação feita pela equipe presidencial depois do encontro do ex-presidente com os representantes do setor informal haitiano, os ti komèsan (pessoas de pequeno negócio) em 2018	203
Figura 10 -	Campanha de sensibilização contra a violência escolar nas escolas no Haiti	225
Figura 11 -	Protesto das mulheres nas ruas, em 1987, contra o governo da época	232
Figura 12 -	Manifestação das mulheres no Haiti, no dia 3 abril 2021 para celebrar o Dia Nacional das Mulheres Haitianas em protesto contra as violações dos Direitos Humanos durante o governo de Jovenel Moise assassinado em 2021.....	233
Figura 13 -	Uma mensagem numa das paredes da escola expressando a vontade dos profissionais escolares pelo retorno da aula presencial	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das educadoras entrevistadas	44
Quadro 2 - Perfis dos familiares entrevistados na pesquisa	47
Quadro 3 - Perfil dos alunos haitianos na escola em que realizei a atividade	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVC	Avocat sans Frontières Canada
BM	Banco Mundial
BPM	Brigade de la protection mineure
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção de direitos das Crianças
CEP	Conseil Electoral Provisoire
CEP	Certificat d'Etude Primaire
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESA	Centro de estudos sociais e aplicados
CIA	Central Intelligence Agency
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPI	Índice de percepção da corrupção
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREDEF	Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et formation
EPT	Education pour tous
FDP	Filhos da patria
FITUB	Festival internacional de teatro universitário em Blumenau
FMI	Fundo Monetário Internacional
GARR	Groupe d'Appui aux Rapatriés et Réfugiés
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
IBERS	Institut du Bien-être social
IDH	Indice de développement humain
INED	Instituto Nacional de Estudos Demográficos
LFAS	Ligue Féminine d'Action Sociale
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MENFP	Ministère de L'Education National et de la Formation Professionnelle
MCFDF	Ministère à la Condition Féminine et aux droits des Femmes
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti
MINUJUSTH	Missão das Nações Unidas pelo Apoio da Justiça no Haiti
MHVE	Ministère des Haïtiens Vivants à l'Extérieur

OAD	Office des Affaires de la Diaspora
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIM	Organisation International de la Migration
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONM	Organisation National de la Migration
ONU	Organização das Nações Unidas
OPC	Office de Protection des Citoyens
PAEC	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação
PDVSA	Petróleos de Venezuela S.A
PIB	Produto Interior Bruto
PNE Plan	National de l'Education
PNEF	Plan National d'Education et de Formation
PNH	Police National d'Haiti
PNUD	Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento
PPP	Projeto Político e Pedagógico
PR	Paraná
PSUGO	Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire
RD	República Dominicana
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNA	Stratégie National de Education pour Tous
SOFA	Solidarite Fanm Ayisyèn
UEH	Universidade do Estado do Haiti
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
US	United State
USA	United States of America

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	37
3	ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS ORIENTADORES DA PESQUISA	66
3.1	DIÁSPORA: ENTRE O SENTIMENTO DO EXILO E DA PERDA	66
3.2	DA IDENTIDADE CULTURAL À IDENTIDADE ÉTNICO-CULTURAL: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL	77
3.3	NOVO OLHAR SOBRE A INFÂNCIA: CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS E PRODUTORAS DE CULTURA	86
3.4	ASPECTOS SOCIAIS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA FAMÍLIA: DA ORIGEM ATÉ A CONTEMPORANEIDADE	93
3.5	ESCOLA: LUGAR DE OCULTAMENTO, DE INVISIBILIDADE E DE RESISTÊNCIA DOS GRUPOS SOCIAIS DIFERENTES	100
4	ASPECTOS SOCIOECONOMICOS, CULTURAIS, E POLÍTICOS HAITIANOS	111
4.1	AYISYEN TÈT GRENN TI ZÒRÈY (HAITIANO DE CABELO CRESPO E ORELHA PEQUENA): ANTROPOLOGIA HISTÓRICA DA IDENTIDADE CULTURAL HAITIANA	111
4.2	ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, SOCIAIS, SIMBÓLICOS E CULTURAIS DA MIGRAÇÃO NO HAITI	131
4.3	A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL DA DIÁSPORA COMO SINÔNIMO DE PRESTÍGIO SOCIAL NO HAITI	144
4.4	VWAZINAJ SE FANMI (VIZINHANÇA É FAMÍLIA)	154
4.5	LEDIKASYON SE KLE SIKSÈ (EDUCAÇÃO É A CHAVE DO SUCESSO)	169
5	OS ACHADOS DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS TI DYASPORA HAITIANOS NO BRASIL	188

5.1	TI DYASPORA: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA MULTIDIMENSIONAL E TRANSFRONTEIRA DE INFÂNCIA NA DINÂMICA DAS FAMÍLIAS IMIGRANTES HAITIANAS NO BRASIL	190
5.2	OS ALUNOS HAITIANOS, A DIVERSIDADE E SUAS INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA	210
5.3	AS TENSÕES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COM ALGUNS ASPECTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS FAMILIARES DOS ALUNOS HAITIANOS	220
5.4	RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO MODO DE EDUCAR: SENTIMENTO DE AUTO-DESQUALIFICAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE NÃO CONSEGUIREM ACOMPANHAR OS PROCESSOS ESCOLARES	235
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
	REFERÊNCIAS	250
	APÊNDICES	270
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista diretora	271
	APÊNDICE B - Roteiro para entrevista pedagoga	273
	APÊNDICE C - Roteiro para entrevista professora	275
	APÊNDICE D - Roteiro para entrevistas dos familiares	277
	APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido	279
	ANEXOS	281
	ANEXO A - O desenho da Mia	282
	ANEXO B - O desenho da Nana.....	283
	ANEXO C - O desenho da Talita	284
	ANEXO D - O desenho de Paul	285
	ANEXO E - O desenho da Lisa	286
	ANEXO F - O desenho da Lala	287
	ANEXO G - O desenho da Iza	288
	ANEXO H - O desenho do Didi	289
	ANEXO I - O desenho do Roland	290
	ANEXO J - O desenho do Greg	291

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inspira na migração haitiana que se intensificou no Brasil depois do terremoto ocorrido no Haiti em 2010. O autor, haitiano, assistente social, faz parte desse movimento de deslocamento que orienta este trabalho. Dessa forma, a pesquisa envolve uma dimensão individual (pessoal) e coletivo. Como relatou Martinelli (1999), a objetividade acadêmica e as emoções do pesquisador, ambas, caminham juntas durante o processo de pesquisa de maneira visível.

Eu sou filho de uma família rural haitiana, mãe não alfabetizada, “*ti komèsan*” (pessoa que vive de pequeno comércio feito na casa) e pai agricultor familiar e alfabetizado que, ambos, criaram seis filhos. Hoje, somos três agrônomos, um médico, uma socióloga e eu, assistente social (cinco formados em escola pública e na única universidade pública do Estado no país e um na universidade privada).

Carreguei algumas particularidades desde a infância que só hoje, refletindo academicamente sobre o processo identitário das crianças haitianas no Brasil, consigo entender meu processo. Escrever esta tese foi um exercício que, em todo momento, me levou de volta à minha infância, adolescência e fase adulta. Curiosamente, também me permitiu descobrir que passei minha vida inteira vivendo nas fronteiras físicas e simbólicas, o que me possibilitou compreender os sentidos dessas memórias nessa dinâmica reflexiva.

Eu sou originário da cidade de Ouanaminthe, no Haiti, que tem a fronteira terrestre com a cidade de Dajabón, da República Dominicana. Minha cidade tem uma influência total da língua espanhola, da música da República Dominicana e seus produtos de consumo. Da infância, lembrei-me da felicidade de quando acompanhava minha mãe na feira binacional entre os dois países e dos esforços para comprar nas lojas dominicanas, falando espanhol. Como diz a expressão regional da minha cidade, sou *ouanaminthais* (nome dado aos seus moradores), isto é, eu como no Haiti e bebo água na República Dominicana. Usei essa expressão muitas vezes na minha vida para me identificar em outras cidades. Hoje, a entendo como era uma afirmação para definir do que eu sou para os outros, uma identidade em construção nas fronteiras.

Além disso, também compreendo a dimensão racista dos dominicanos que chamam todos os haitianos que atravessam a fronteira de moreno ou morena, inclusive eu. Quando cheguei no Brasil, entendi a problemática racial do país, as múltiplas

manifestações do racismo na sua dimensão de naturalizar o lugar do branco, do moreno e do negro nas relações sociais. Logo, o que me surpreendeu não é que não sou moreno, mas a dominação racista em si, que expressa uma postura dos dominicanos de se colocarem em um lugar de superioridade em relação aos haitianos.

Em comparação à população haitiana, a qual mais de 90% da população é negra, a da República Dominicana é mais misturada. É visível que os dominicanos têm uma pele mais clara que os haitianos. Hoje, compreendo que me chamar de moreno é racista e uma tentativa de negação que veio dos dominicanos de uma parte da sua história com a África. Por ter uma pele mais clara que a minha, esse contraste fez com que eu interiorizasse os dominicanos como brancos.

O sincretismo religioso era muito presente em minha família. Meu pai era católico e um dos responsáveis de uma pequena paróquia e minha mãe, também católica e responsável pela organização de cerimônia familiar no vodu em homenagem aos ancestrais nos *lakou/bitasyon* (lugar que, culturalmente, representa a rede de relação espiritual entre vivos e mortos de uma família). Eu vivia nessa fronteira espiritual que a dinâmica familiar me ofereceu e, hoje, sinto-me aberto espiritualmente e carrego essa curiosidade espiritual entre o vodu e todas as outras religiões.

Eu sou originário do nordeste do Haiti e migrei para a capital Porto-Príncipe (Oeste) para fazer curso superior na universidade pública do país. Os modos de vida entre Nordeste e Oeste do Haiti eram muito diferentes. Tive muitas dificuldades para ter um lugar na capital, que me identificou pejorativamente como *nèg andeyò*¹ (gente nativa da zona rural, da roça) em relação aos *nèg lavil* (gente nativa da capital). Uma das marcas para reconhecer um *nèg andeyò* é o sotaque. Hoje, meu jeito de falar o crioulo ressona com um sotaque misturado dessas fronteiras, isto é, não é totalmente da minha cidade natal nem da capital.

Na capital, enfrentei outros choques culturais que impactaram minha identidade, que se manteve em crise. Consegui me formar em Serviço Social, na única universidade pública, fiz parte da minoria de cidadãos que tiveram acesso à educação universitária, que

¹ Casimir (2000) faz uma discussão ampla sobre essa rivalidade histórica marcada pela discriminação dos *nèg lavil* contra os *nèg andeyò*. Originou-se na forma que as elites haitianas mulatas (descendentes europeus) tratavam os haitianos negros (descendentes de africanos) como recém-chegados, gente de fora na sociedade pós-independência.

Existe na diáspora uma reconfiguração dessa rivalidade traduzida entre *Vyewo* e *Kongo*. *Vyewo* é aquele que se reside mais tempo e *kongo* é aquele que acaba de chegar no país exterior.

ainda não é um direito universal. A educação me permitiu ter meu lugar em meio aos *nèg lavil*, mas sem perder minha essência como *nèg andeyò*.

Migrei para o Brasil em 2016 para fazer pós-graduação em Serviço Social e Política Social na Universidade Estadual de Londrina, por meio do Convênio Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC), da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), em nível de mestrado. Minha experiência com a universidade foi gratificante e enriquecedora e me proporcionou um crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Encontrei pessoas incríveis do Brasil, de Angola, de Venezuela, de Colômbia, de Congo, Gabão, dentre outros, que fazem parte de minha vida e fui constituindo minha identidade nessa dinâmica de diversidade.

Ingressei no mestrado com um projeto de desenvolvimento rural e redução da pobreza do Haiti. Logo nos primeiros contatos em aulas teóricas, durante as discussões com meu orientador, descobri os limites do meu projeto de pesquisa baseado na implementação de uma educação popular na minha cidade no Haiti sem a participação do Estado. O meu projeto propunha possibilidades de redução da pobreza, passando por um processo de conscientização dos sujeitos sem necessariamente a intervenção do Estado. O lugar do Estado haitiano, nesse recorte, é o resultado da minha trajetória social como haitiano na minha relação com o Estado. Como todos os outros imigrantes, na academia e no meu cotidiano no Brasil, eu descubro o papel do Estado somente no Brasil.

Figura 1 - Ilustração do ex-presidente haitiano assassinado, Jovenel Moise, caracterizando o Estado (cego, surdo e mudo) enquanto modelo de Estado que eu, como haitiano, conheço.



Fonte: Le Nouvelliste (2017).

Me deparei ao ver outro modelo de Estado no Brasil e o seu papel na definição dos direitos sociais a partir da Constituição Federal de 1988. Para mim, essas referências evidenciam uma situação de avanço considerável dos direitos humanos e sociais. Enquanto isso, no meu país, lutamos ainda pelo acesso aos direitos fundamentais, como educação, saúde, lazer etc., os quais são considerados ainda como privilégio social.

Nesse sentido, deparei-me com algumas limitações do meu projeto de pesquisa inicial. Assim, discuti com meu orientador sobre o desejo de mudar de projeto e tratar sobre o processo migratório dos imigrantes haitianos no Brasil. Tive a ideia de investigar minha descoberta sobre o Estado e as políticas sociais brasileiras, tendo como referência a percepção dos haitianos imigrantes.

Observei e vivenciei de perto esse processo migratório como pesquisador durante o mestrado (2016- 2018) e como haitiano, vivendo-transitando nas comunidades haitianas em Londrina e outras cidades periféricas da região norte do Paraná. Em 2018, apresentei a dissertação para obter o título do mestre, sendo o primeiro haitiano bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fazer mestrado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* na UEL, na área de Serviço Social.

Depois do mestrado, em 2018, iniciei o processo de doutorado e fui um dos selecionados. Minha história continua com meu ingresso nessa nova etapa. Mantive uma relação na academia com o tema, me ofereci muitas vezes como mediador cultural nas instituições brasileiras com os imigrantes haitianos na cidade, ministrei palestras com um olhar haitiano sobre a migração, fui chamado várias vezes para fazer traduções no hospital para os imigrantes haitianos com dificuldades de compreensão por causa do idioma e, durante um tempo, fiz um trabalho voluntário na Cáritas² Arquidiocesana da região de Londrina nos atendimentos com os migrantes. Participei da criação dramatúrgica de "Brasil: paraíso da tolerância", com os estudantes do curso de Artes Cênicas da UEL, uma peça que trata da xenofobia, do racismo contra os imigrantes e refugiados no Brasil.

² Caritas é uma confederação de 162 organizações humanitárias que atua em mais de duzentos países, ligada à igreja católica que trabalha na defesa dos direitos das pessoas em situação de risco. Sua missão é de trabalhar para construir um mundo melhor, especialmente para os pobres e oprimidos. A Caritas realiza seu trabalho em rede com todas as ações sociais da arquidiocese de Londrina: entidades sociais, movimentos, pastorais sociais, organismos públicos. A Caritas realiza ação em rede especificamente na migração com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos e o Serviço Pastoral do Migrante (SPM). A caritas londrina, situada na Rua Dom Bosco, 145 Jardim Dom Bosco, foi fundada em 1996; desde 2010, ela se torna uma referência nos atendimentos dos imigrantes haitianos. De conjunto com a Pastoral dos Migrantes, ela desenvolve muitas ações para facilitar a adaptação dos imigrantes. (CARÍITAS ARQUIDIOCESANA DE LONDRINAS, 2017).

Fiz parte do grupo montado por eles, o Coletivo Filhos da Pátria (FDP), com quem contracenei várias vezes, inclusive no Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB), em 2021.

Este processo de pesquisa envolve outras emoções derivadas do contexto pandêmico mundial (Covid-19) em 2020. Eu estava em plena redação da tese e, abruptamente, um vírus mortal ameaça a saúde coletiva das populações, trazendo incerteza e desespero. Qual é o sentido de escrever uma tese nesse momento? Será que continuo a escrever? Será que desisto? O que vai ser do mundo? Vou pegar coronavírus e morrer? Meus amigos e professores vão se contagiar? Minha família no Haiti, meu pai de 73 anos, minha mãe de 68 anos estão bem? Meus irmãos e cunhadas no Canadá, como eles estão? A tensão na mente era acentuada com uma família espalhada pelo mundo da diáspora e com os amigos daqui para lá.

Nesse momento, a inquietude de não ter o controle sobre esse contexto pandêmico cresceu a cada dia, escutando e lendo as notícias sobre a pandemia. Depois do susto coletivo e individual e a alteração na rotina, outras informações mais positivas e tranquilizadoras começam a chegar. O mundo científico começou a descobrir noções sobre o vírus: as medidas para se proteger (uso de máscara, lavar as mãos com álcool em gel, distanciamento social etc.) e os modos de transmissão.

Passados alguns meses em casa em isolamento social, dois sentimentos prevaleceram: o medo de contrair o vírus e não saber como meu corpo vai reagir e o pânico de pegar e transmitir aos próximos. Esses sentimentos são resultados de um dilema: adoecer de Covid ou de depressão causada pelo Covid? Minha escolha foi guiada pelo “*sam wè, sam pa wè, sam kwè, sak banm fòs*”³, foi achar uma alternativa para resistir e enfrentar esse momento tão depressivo. Busquei e achei forças ancestrais e familiares para continuar este trabalho em plena pandemia, mesmo com as dificuldades, mas não com a impossibilidade, sem esquecer os danos mundiais. Eu cresci ouvindo minha mãe falar diante de cada situação desesperante: “*Lèl pwal fè jou se lè sa li pi fè nwa*”⁴. O período da pandemia é, para mim, um momento de superação, de resistência, de tristeza e inquietude.

Assim, o fenômeno estudado neste trabalho é resultado de dois momentos de aproximação: antes e durante a pandemia. A pesquisa foi atravessada pela pandemia, que

³ Não sei como traduzir essa referência, mas ela traduz a dimensão espiritual, racional e ancestral que me atravessou durante o primeiro momento da pesquisa.

⁴ Tradução: “Quando vai amanhecer é o momento que está mais escuro”.

me influenciou pessoalmente e impactou a pesquisa em si, em relação à aproximação com o campo, particularmente nos procedimentos metodológicos.

A pandemia de Covid-19 mudou as relações sociais pré-pandêmicas baseadas no contato presencial. O contexto impõe, contraditoriamente, o distanciamento social como norma social e meio de se proteger e proteger os outros. Desenvolver uma pesquisa de campo nesse contexto pandêmico foi desafiador. A continuação do trabalho passou por um processo de readaptação de vários tipos, e todos esses novos caminhos buscam a não propagação do vírus. Como captar dados no campo sem colocar em risco minha saúde enquanto pesquisador e a saúde dos entrevistados e como manter o rigor científico na pesquisa, mesmo com esse processo de readaptação? São questionamentos que guiaram esta pesquisa durante a pandemia.

Realizei muitas observações nas mais diversas atividades de grupos haitianos, como festas, cultos, reuniões de grupos políticos, culturais e em visitas amistosas às casas de amigos. Durante o processo de pesquisa de mestrado (2016-2018), muitos elementos do cotidiano do grupo chamaram a minha atenção, devido à postura de pesquisador que carregou nesses momentos de convivências que, muitas vezes, instigou um olhar mais profundo sobre a sutilidade de algumas práticas familiares observadas. Desde as primeiras observações do mestrado, usei um caderno de campo que me ajudou nos registros e sistematização dos aspectos observados. Esse caderno seguiu sendo utilizado na pesquisa de doutorado.

Foi assim que, durante esse período, surgiu a minha primeira motivação de continuar o processo de investigação. Em várias situações, observei que os haitianos chamaram seus filhos que não falam crioulo (a língua de origem dos pais) de *ti blan* (branquinho). Em 2017, presenciei um culto de apresentação de um bebê haitiano, recém-nascido, em uma igreja exclusiva de haitianos num bairro periférico do município de Cambé/PR. Nesse momento, o pastor haitiano, que dirigia o culto na língua nativa, apresentou o bebê dessa forma: “hoje, nós temos conosco um *ti blan* [branquinho] que vem para acrescentar nossa família, nós desejamos boas-vindas para ele”.

No momento, por ser haitiano, não há nenhum problema nessa narrativa, uma vez que cresci nessa atmosfera, com a referência de que ser branco é o não ser haitiano. Assim como evidenciou Handerson (2016), para os haitianos, branco é uma categoria usada para descrever o outro, o nacional de qualquer outro país. Uma pessoa pode ter pele negra e ser chamada de branca por causa de seu status de estrangeiro e dos códigos éticos e

comportamentais em seu ambiente. O *blan* no Haiti traduz uma forma de exotismo, ou seja, o diferente é o branco.

Outra motivação decorreu de uma missa celebrada em crioulo pela comunidade haitiana de Rolândia/PR, pelo padre haitiano Wilnie Jean. A atividade aconteceu no domingo, dia 11 de junho de 2017, na Capela do Centro Comunitário João de Deus. Esse evento foi realizado como parte da programação da Semana dos Migrantes organizada pela Pastoral dos Migrantes e a Caritas Arquidiocesana da região de Londrina.

Tratava-se de uma ocasião de sensibilização para as dificuldades encontradas pelos imigrantes nas suas atuações cotidianas. Ao final da missa, uma haitiana passou a se dirigir ao público presente em crioulo e, buscando sensibilizar os outros, falou de vários problemas enfrentados por eles, lamentando-se acerca do individualismo dos imigrantes e da falta de união entre eles. Ao final de sua manifestação, a haitiana ponderou: “Somos todos haitianos; saindo do mesmo lugar para a mesma coisa; temos as mesmas raízes!”. Nesse momento, uma criança de apenas cinco anos, que estava acompanhada de seus pais, respondeu: “Não!” (em português), provocando risos de outros haitianos que estavam próximos e ouviram o “não” aparentemente inocente da criança.

Continuei observando a cena e percebi, posteriormente, que a mãe conversava somente em português com a criança. Instigado pela curiosidade, perguntei a ela, em crioulo, se o seu filho sabia crioulo, ela me respondeu que não, que a criança entende, mas não fala. Demonstrando um certo orgulho, a mãe continuou me dizendo que o seu filho não conseguia nem ler nem escrever em crioulo. Quando perguntei se ela conversava só em português com ele, reafirmou que sim, dizendo que o ensino do seu filho na escola é exclusivamente em português.

Essas ocorrências foram importantes para problematizar esse processo, bem como investigar essa relação de tensão sobre as marcas identitárias dessas crianças e sua relação com as escolas públicas e suas famílias. Indaguei-me o que essa postura levantada anteriormente pode evidenciar nos espaços de negociação com os não haitianos. É uma atitude racionalista dos sujeitos na sua atuação nos espaços públicos ou mesmo, como apontou Cunha (1986), na diáspora, onde os traços culturais são escolhidos em função da situação global que está inserido, determinando, assim, o grupo social.

A migração haitiana é inscrita como resultado também da globalização, “[...] constitui-se num processo que segrega, seleciona e exclui” (VASCONCELOS, BETEGA, 2015, p. 7), impondo seu caráter homogeneizante por meio de um conjunto de instituições sociais que possuem um papel primordial para a construção das identidades das

populações migrantes. Tal reflexão contribui sobremaneira para a discussão acerca da construção da identidade cultural, apontada por Hall (2006) como uma possibilidade de crise nesse processo de mobilidade marcado pelo duplo deslocamento do indivíduo do seu lugar social e cultural.

Na medida em que fui delimitando o problema e o objeto da pesquisa, conceitos como identidade e alteridade foram ganhando ênfase e demandando maior diálogo com o campo da Antropologia. Considerando que estou vinculado a um programa de pós-graduação em Serviço Social e Política Social (nos limites conceituais específicos desta área) de comum acordo com meu orientador, em 2019, iniciei a especialização em “Antropologia: diferença, desigualdade e poder” na Universidade Estadual de Londrina e, nesse um ano de estudo, busquei conceitos e fundamentos para aprofundar ainda mais meus estudos, mergulhando nas discussões pós-coloniais/descoloniais acerca de conceitos como: identidade, cultura, diáspora, escola, família etc., categorias que atravessam a minha pesquisa.

Durante esse processo investigativo, fiz um estágio de pesquisa de quatro meses na Universidade de Quebec em Montreal (UQAM), no Canadá, por intermédio do Programa Futuros Líderes das Américas (PFLA), uma experiência mediada pelo olhar norte-americano, especificamente sobre a importância da metodologia de aproximação de crianças em contexto migratório baseada na abordagem *expression et création artistique* (expressão e criação artística). Essa abordagem se materializa através do uso de vários materiais e ferramentas artísticas para facilitar a autoexpressão por meio de símbolos e metáforas, cuja finalidade não é a estética do produto final, e sim a análise da autoexpressão que está no produto. Para as crianças imigrantes e refugiadas que não dominam a língua do país de residência, esse modo de aproximação pela arte cria pontes entre as diferentes fronteiras e identidades carregadas (país de origem, país de instalação, casa e escola etc.) (BEAUREGARD et al., 2018).

Para esta pesquisa, refleti sobre as fronteiras epistêmicas que atravessam meu estudo, o que possibilitou o diálogo com os autores de várias perspectivas teóricas tendo em vista as peculiaridades de cada um. Nesse sentido, meu trabalho é multidisciplinar, transita entre a Antropologia, a Sociologia e o Serviço Social, abarcando várias perspectivas teóricas para analisar como se operacionalizam as influências do ambiente escolar e familiar sobre o processo de formação identitária das crianças haitianas no Brasil identificadas pelas famílias como *ti dyaspora*.

A categoria *ti dyaspora* representa uma das descobertas chave do campo. Foi utilizada por um integrante da pesquisa para identificar um de seus filhos. Assim, vi sua importância e decidi analisá-la melhor. Inseri-la nas entrevistas com as famílias restantes, bem como na dinâmica com as crianças, para descobrir os múltiplos sentidos da categoria no campo.

Logo, descobri que o *ti dyaspora*, é multidimensional e representa uma estratégia identitária construída pelas famílias imigrantes haitianas em relação ao seu/sua filho/a. Na sua dimensão transfronteiriça, o *ti dyaspora*, como construção identitária, cumpre duas funções principais: no país de origem, é um lugar de prestígio de superioridade criado pelas famílias imigrantes no Brasil a fim de colocar a criança que vive no exterior em comparação a uma outra criança no Haiti. E no Brasil, na visão das famílias entrevistadas, é uma estratégia de integração para combater a discriminação e o preconceito contra seus filhos. Dessa forma, o *ti dyaspora*, em seu contraste *ti blan*, torna a criança haitiana uma *quase brasileira*, isto é, um *quase branco* no território de residência dos pais.

A categoria *ti dyaspora* foi usada por outros autores haitianos que analisaram a diáspora haitiana em outras circunstâncias. Handerson (2015; 2019) descobriu um *ti dyaspora* nos seus estudos etnográficos para dar luz à tipificação da diáspora que identificou, sendo o *ti dyaspora* o terceiro nível dos quatro tipos identificados hierarquicamente em ordem descendente: a diáspora internacional, a grande diáspora (*gwo dyaspora*), pequena diáspora (*ti dyaspora*) e a diáspora local.

Os critérios de classificação são econômicos, geográficos, culturais e linguísticas, feitos em função do nível de desenvolvimento econômico do país de residência e da capacidade econômica daquela pessoa diáspora. Assim, *gwo dyaspora* é oposto a *ti dyaspora*, o primeiro é utilizado para denominar as pessoas que vêm daqueles países considerados desenvolvidos, de primeiro mundo (Estados Unidos, França e Canadá, particularmente), refere-se também ao fato de a pessoa trazer muito dinheiro (HANDERSON, 2015) No entanto, *ti dyaspora* é o inverso.

Refere-se às pessoas que vão para países considerados *ti peyi* (pequenos países) como República Dominicana, Equador, Peru etc, esses não são considerados desenvolvidos socioeconomicamente. *Ti diaspora*, também se refere às pessoas que voltam dos denominados grandes países como Estados Unidos, Canadá e França, mas com pouco dinheiro, sem bens materiais para exibir o sucesso da viagem (HANDERSON, 2015, p. 29).

Handerson (2015) apontou que, de maneira geral, a diáspora haitiana no Brasil é considerada como *ti dyaspora* para os outros haitianos. Para alguns, o Brasil é um país avançado e para outros, não, por isso, a depender de quais parâmetros são usados, os imigrantes são *ti dyaspora* ou *gwo dyaspora*.

Monacé (2021) mostra que o *ti dyaspora* é um termo estigmatizante e provocador, usado nas piadas por pessoas no Haiti contra a diáspora haitiana no Brasil e Chile⁵. Para este autor, por ser estigmatizante, a própria pessoa que está em situação de diáspora e sua família não se reconhecem no termo. O autor descobriu ainda que nas dinâmicas das relações sociais estudadas, o *ti dyaspora* expressa uma sanção, uma provocação e manipulação a fim de incentivar as pessoas que estão no exterior a mandar mais dinheiro para o Haiti. Segundo o autor, essa provocação pode ser feita a qualquer diáspora, independente do seu território de residência.

Abordando a categoria de *ti dyaspora* (pequeno *dyaspora*), eu consegui perceber que tal não existe de fato para designar apenas os *dyaspora* dos *ti peyi* (países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento). No depoimento de Absoli, *ti dyaspora* é uma provocação feita na forma de piadas engraçadas e estigmatizantes que as pessoas do Haiti usam para manipular os *dyaspora* de qualquer país que for para eles enviarem *kòb* [dinheiro] (MONACÉ, 2021, p. 284).

Assim, o *ti dyaspora* tem sentido na relação entre os que estão no Haiti e os que estão no exterior. É uma forma de sanção social que visa *desdiasporizar* uma pessoa que não se importa em ajudar os familiares deixados no Haiti. Assim uma pessoa no exterior é chamada de maneira depreciativa de *ti dyaspora* na concepção das pessoas que estão no Haiti, (MONACÉ, 2021).

As concepções de Handerson (2015, 2019) e Monacé (2021) são totalmente diferentes da perspectiva que descobri neste campo. Numa dimensão de noção de pessoa, o *ti dyaspora*, na visão desses dois autores, está numa pessoa adulta. á minha perspectiva se refere ao corpo de criança, uma redefinição feita pelas famílias imigrantes no Brasil da concepção de infância popular haitiana, de que criança é um investimento no futuro pelos pais. *Timoun se byen malere* (crianças são bens dos desafortunados) é a concepção de

⁵ Existem inúmeras peças de comédia ou falas nas redes sociais que visam discriminar a diáspora nesses dois países. É comum ouvir: *Moun chile ak Brezil pa dyaspora* (haitianos que vivem no Brasil e Chile não são diásporas). Existe até uma música de Carnaval, feita em 2017 pela banda musical haitiana *Kreyòl*, que trata o *al chili* ou *al Brasil* (migrar para o Chile e Brasil) como uma banalização e não como uma vitória. Qualquer um pode ir a qualquer momento.

infância generalizada no Haiti. Assim, o *ti dyaspora* é uma criança vivendo a experiência migratória no Brasil com os seus pais.

Na minha vivência, já ouvi falar do *ti dyaspora* em outro contexto. Em uma conversa com um amigo, quando sua mulher estava grávida, ele me questionou quando eu teria também meu *ti dyaspora* e apontou que sonhava que o dele seria um grande jogador de futebol, representando o Brasil ou o Haiti. Seu filho se chamaria Pedro⁶ para não criar estranhamento com o seu nome em nenhum dos dois países. Esse diálogo pessoal reforça a concepção descoberta no campo de que o *ti dyaspora* é uma concepção de infância haitiana no Brasil, mais do que isso, é uma concepção instrumental dos pais para aquela criança que representa o caminho para uma possível mobilidade social no contexto migratório e que passa, necessariamente, pelo distanciamento de algumas marcas culturais haitianas para se apropriar de mais referências culturais brasileiras.

Assim, junto com as observações nas convivências citadas e a revisão bibliográfica, passei a problematizar tais situações e seus contextos com as seguintes indagações: Qual é a importância de falar ou não o crioulo nesse contexto para um filho de um imigrante haitiano? Qual é a importância de afirmar, fortalecer ou ignorar aspectos importantes da cultura haitiana para essa geração? Como a discriminação racial e social existente percebida contra as famílias haitianas pode influenciar sua geração de crianças e jovens? Como as escolas compreendem e reconhecem essas crianças e suas famílias? Como é compreendida, considerada e utilizada a língua crioulo no ambiente escolar e familiar? Qual o papel da escola pública brasileira como lugar significativo de socialização e formação identitária das crianças haitianas?

Outro elemento que justifica a pesquisa se refere à revisão bibliográfica realizada acerca da temática de estudo deste trabalho no Google Scholar, na banca de tese da Capes, biblioteca digital da UEL, e outras ferramentas, sendo utilizadas as seguintes palavras-chave para tal busca: identidade, crianças haitianas, escola, família e diáspora. Os estudos encontrados se situam mais no campo da aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos haitianos e seu desenvolvimento na escola. Não encontrei, por exemplo, sobre a formação identitária das crianças diásporas haitianas no Brasil considerando o ambiente escolar brasileiro e suas famílias.

Ao refletir sobre as identidades no contexto escolar, Carvalho (2012) apontou que as influências externas são diversas, múltiplas e contraditórias. Segundo o autor:

⁶ Pedro é um nome fictício que traduz a mesma intenção.

No contexto escolar, as identidades devem ser tratadas como sendo realizadas em diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, onde novos sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, podem afetar comportamentos e provocar novas interações sociais. Ao se levar essa discussão para o interior da escola, tornar-se-ão ainda maiores as dificuldades para compreender a sua dinâmica, as suas gradações e as suas oscilações em sujeitos no pleno processo de transformação biopsicossocial (CARVALHO, 2012, p. 211).

Nessa discussão entre escola e identidade, posso refletir que a primeira tem uma significativa influência sobre a construção ou a desconstrução da segunda. Segundo Kreutz (1998, p. 80), “a escola é o lugar chave, porque é essencial na produção e a reprodução da cultura”. Poutignat e Streiff-Fenart (1998) refletem que, nas sociedades modernas caracterizadas por uma ampla presença migratória, existe uma etnicidade das relações sociais baseada em uma organização social sobre a diferença cultural. Os autores continuam por dizer que a escola é o melhor lugar para constatar esse processo de etnicidade das relações sociais porque é um dos lugares onde se prepara o futuro dos imigrantes.

A discussão sobre identidade na escola no contexto da globalização traz novos argumentos para esse debate, dentre eles, compreender que “a globalização passa por um conjunto de práticas que reforçam o lado mais uniformizante da escola, tendo que admitir que a escola contém, desde a sua gênese e na sua estrutura de funcionamento, princípios de homogeneização” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 381). Além desse aspecto de homogeneização analisada pelos dois autores, Carvalho (2012, p. 218) apresenta a escola como uma instituição social que orienta as identidades de maneira constringente, mas legítima:

Há um descompasso entre a realidade vivida dos alunos e a representação social que a escola faz sobre a construção de suas identidades. A escola, enquanto uma instituição social, pode impor, ou constringer de modo legítimo, aos diversos grupos sociais nela presentes, os valores, atitudes e comportamento da cultura que se afirma como hegemônica, num jogo de relações (des)articuladas entre o saber, a relação social e afirmação das identidades.

De acordo com Carvalho (2012), o processo de formação das identidades estabelece um diálogo entre épocas, sociedades e espaços diversos. Esse diálogo entre família e escola proporciona uma influência importante no processo de produção de identidade das crianças, por serem os primeiros espaços nos quais elas estão inseridas.

No contexto escolar, as identidades devem ser tratadas como sendo realizadas em diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, onde novos sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, podem afetar comportamentos e provocar novas interações sociais. Ao se levar essa discussão para o interior da escola, tornar-se-ão ainda maiores as dificuldades para compreender a sua dinâmica, as suas gradações e as suas oscilações em sujeitos no pleno processo de transformação biopsicossocial (CARVALHO, 2012, p. 211).

Tendo em vista os percursos formativos e as reflexões realizadas em conjunto com meu orientador, o problema central desta pesquisa foi formulado a partir da questão: Como se operacionalizam as influências do ambiente escolar e familiar sobre a formação identitária das crianças haitianas (*ti dyaspora*) no Brasil?

Buscando aprofundar o fenômeno, o objetivo principal deste trabalho é identificar e analisar o processo de operacionalização das influências do ambiente escolar e familiar sobre a formação identitária das crianças haitianas (*ti dyaspora*) no Brasil. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Compreender as expectativas e concepções que as famílias haitianas possuem sobre a escolarização das crianças haitianas em contexto de diáspora
- Levantar e analisar os elementos da proposta escolar municipal (PPP e Plano municipal da educação), visando identificar aspectos de reconhecimento ou não de atendimento aos alunos haitianos;
- Analisar o papel da escola pública e da família na formação identitária das crianças haitianas no Brasil.

Para o alcance dos objetivos, construí um caminho metodológico que me possibilitou o diálogo teórico com diferentes autores (haitianos e não haitianos), análise de vários documentos e a escuta investigativa de educadoras de uma escola pública num município de Cambé/PR, de famílias haitianas e as crianças haitianas matriculadas na referida escola.

Ao analisar todos os dados recolhidos, minha tese principal se circunscreve na descoberta da categoria de *ti dyaspora* como uma concepção de infância das famílias haitianas em contexto migratório brasileiro e é uma estratégia identitária que se manifesta em sua multidimensionalidade a partir dos deslocamentos entre Haiti e Brasil, tendo a escola como espaço de (in)visibilidades, tensões, negociações, mediações entre educadores e famílias.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro capítulos, seguindo a complexidade da trajetória dos imigrantes haitianos no Brasil como sujeitos sócio-históricos, político, culturais e econômicos.

No primeiro capítulo apresentei os caminhos metodológicos trilhados e os perfis detalhados dos participantes da pesquisa, sendo as educadoras, os familiares e as crianças.

O segundo capítulo, evidencia os aspectos teóricos e conceituais orientadores da pesquisa, tratando-se de uma discussão teórica e conceitual sobre identidades no contexto da diáspora, sobre a escola, a família e a infância, entendidas como uma construção sócio-histórica e cultural. Evidencio uma relação de complexidade entre escola e família, duas instituições sociais importantes no processo de formação identitária das crianças. Também analisei o fenômeno da diáspora, que permite estudar as identidades deslocadas, instáveis e contraditórias dos grupos sociais diferentes que vivem no mundo contemporâneo.

No terceiro capítulo, analise os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos e históricos haitianos, iniciando com uma problematização acerca da construção de uma denominada identidade cultural haitiana e suas influências, que funciona como um jogo de manipulação entre grupos hegemônicos para fortalecer seus interesses, além do silenciamento de aspectos históricos, particularmente da influência indígena, que foi resgatada nesta pesquisa.

Apontei ainda uma discussão acerca do haitiano como um sujeito em deslocamento constante. A diáspora, como fenômeno decorrente desse deslocamento, é símbolo de prestígio social e se refere a uma dimensão individual e da contribuição familiar para tornar esse sonho uma realidade. A família, em sua sociogênese, carrega uma dimensão ampliada e comunitária e tem origem a partir de um modo de organização social, política e religiosa denominada *lakou*, que trata de um espaço, por excelência, de produção e reprodução das relações familiares. Essa organização sociocultural expressa contradições e conflitos nas relações familiares. O sistema educacional haitiano é piramidal e a escola haitiana representa um lugar de desigualdades sociais por excelência, evidenciando uma estrutura de acesso a uma relação entre classe social e qualidade de educação. A oferta é, em sua maioria, privada, e o Estado não tem controle sobre esse sistema educacional, que é não universal.

Enfim, o quarto capítulo intitulado como os achados da relação escola-família sobre o processo de formação identitária das crianças diásporas haitianas, apresenta uma análise das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, iniciada com uma breve

contextualização do ensino fundamental no Brasil, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que regulariza o sistema da educação nacional brasileira. As análises dessas entrevistas permitiram definir quatro eixos de análise neste capítulo, sendo: 1) *Ti dyaspora*: uma construção identitária multidimensional e transfronteira de infância na dinâmica das famílias imigrantes haitianas no Brasil; 2) os alunos haitianos, a diversidade e suas indagações sobre o currículo escolar em relação à sua formação identitária; 3) as tensões culturais da educação escolar com alguns aspectos dos processos educativos familiares dos alunos haitianos; 4) relação entre escola e família no modo de educar: sentimento de auto-desqualificação das famílias por não conseguirem acompanhar os processos escolares.

Neste trabalho, intencionei articular, de forma mais orgânica, os aspectos teóricos e documentais com os aspectos empíricos levantados junto aos sujeitos da pesquisa, de modo que pudessem colocá-los em diálogo ao longo de todo o texto. Um exercício desafiador para um pesquisador que também se apresenta vinculado política, sociocultural e afetivamente à temática estudada.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa se caracteriza por sua natureza qualitativa, pois busquei refletir sobre este objeto: o processo de operacionalização das influências do ambiente escolar e familiar sobre a formação identitária dos *ti dyaspora* haitianos no Brasil. Na perspectiva de Martinelli (1999, p. 21), uma pesquisa qualitativa tem por “objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não é só a minha visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer a respeito”.

Os percursos metodológicos trilhados na pesquisa constituíram-se de três momentos articulados, a saber: a revisão bibliográfica, o levantamento documental e a pesquisa de campo.

O primeiro momento constitui-se da revisão bibliográfica sendo orientada por categorias de análise tais como: identidade, etnicidade, grupos étnicos e fronteiras étnicas e sociais, imigração, cultura, escola, políticas educacionais, diáspora etc. Selecionei e consultei a produção acadêmica de autores haitianos, brasileiros e de outras nacionalidades que têm abordagem sobre esses temas por meio de teses, dissertações, periódicos, livros, anais de eventos científicos e outros nas plataformas como Scielo, Scribd, Google Scholar e banco das teses da Capes.

No segundo momento, foi realizado o levantamento documental e pude analisar as normativas sobre o sistema público de educação brasileira e do Paraná tais como: a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Municipal da Educação de Cambé e os documentos escolares (PPP) das escolas envolvidas (referentes às matrículas das crianças haitianas de Cambé) para verificar se há ou não registros acerca da preocupação da legislação sobre o atendimento dessas crianças estrangeiras nas escolas. Analisei documentos oficiais e legislações brasileiras e haitianas, buscando compreender os níveis de estruturação e organização das políticas educacionais nesses dois países relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda que simultaneamente à revisão bibliográfica e ao levantamento documental, o terceiro momento foi caracterizado pela pesquisa de campo. Esse momento foi constituído por diferentes técnicas seja pela observação participante na escola e na

comunidade haitiana em Cambé, seja por entrevistas semi-estruturadas, seja pelo contato direto com as crianças por meio de oficinas e coleta de seus desenhos.

Como a pesquisa está voltada às crianças haitianas no Brasil, acessei o campo com a autorização formal da Secretaria Municipal da Educação de Cambé (SEMED), considerando as conjunturas da pandemia, assim como acessei a escola escolhida para o estudo com a devida autorização da diretora. Para a diretora, escolher fazer o estudo nesta escola foi um motivo de orgulho, e, segundo seu relato, o resultado da pesquisa serve para entender os desafios que os profissionais encontram nos atendimentos com os alunos haitianos.

No contexto de minha aproximação com o campo, fui convidado a participar de uma reunião da equipe desta escola com as famílias durante a pandemia - pois existiam muitas dificuldades na comunicação com os pais para entenderem a dinâmica do ensino remoto - a fim de esclarecer as dúvidas dos dois lados. Durante a reunião, aproveitei para falar da minha pesquisa com as famílias presentes e, assim, consegui a autorização verbal para realizar atividades com as crianças. Portanto, para realizar a pesquisa de campo, tive autorização formal das duas instituições de ensino e dos pais selecionados para a pesquisa, uma vez que a criança, por ser menor de idade, ainda não tem esse poder legalmente de decisão.

Inicialmente, antes da pandemia, a pesquisa de campo foi construída a partir de uma triangulação (observação participante, entrevista semiestruturada e etnografia escolar). Entretanto, com a pandemia, a etnografia foi excluída, pois a realidade da escola era muito instável, de um dia para o outro aumentaram os casos de contaminação, inviabilizando o processo etnográfico, que exige o contato físico. No momento de retorno parcial das aulas em setembro 2021, consegui realizar uma oficina com as crianças, fiz uso de desenhos para que pudessem esboçar suas narrativas, fiz uso dos cadernos de campo e da observação para obter o máximo de informação. Me inseri intensamente no espaço escolar estudado, fui convidado e realizei curso formação para os professores da rede municipal de Cambé, visitei algumas famílias imigrantes e participei no culto da Igreja Pentecostal Arca de Deus, do bairro.

A pesquisa de campo aconteceu no município de Cambé, por ser a cidade com maior concentração de imigrantes haitianos na região metropolitana de Londrina e também por ter sido o território onde realizei a minha pesquisa de mestrado.

Em 2010, a população de Cambé era de 96.733 pessoas, com estimativa de 105.347 para 2017. É uma cidade que faz fronteira com os seguintes municípios: Prado

Ferreira, Bela Vista do Paraíso, Sertanópolis, Londrina, Rolândia, Jaguapitã e Prado Ferreira, com uma densidade geográfica de 195,47 hab/km² e área de 494,692 km² (IBGE, 2017).

Em 2018, existia uma comunidade com cerca de 300 imigrantes haitianos agrupados nos bairros Jardim Santo Amaro, Parque Residencial Ana Rosa e Jardim Tupi (JEAN BAPTISTE, 2018). A pesquisa de doutorado foi realizada em uma dessas três comunidades, escolhida intencionalmente.

Com dados de matrícula retirados do Sistema Estadual de Registro Escolar, cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Cambé, identifiquei um total de 70 alunos haitianos, até maio de 2021, matriculados nas 13 escolas municipais do ensino fundamental.

A escolha da escola municipal estudada foi feita em relação ao elevado número de alunos haitianos matriculados. Foram identificados vinte alunos matriculados num total de quinze famílias.

Segundo a diretora, esta escola foi fundada em 1991 e, hoje, tem 539 alunos matriculados, entre brasileiros e haitianos. Foi sede dos dois únicos projetos⁷ de aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação para os alunos haitianos em 2018 e início de 2020. Os primeiros alunos haitianos se matriculam na escola nos anos 2015-2016 segundo a diretora.

A observação participante na escola foi feita de maneira contínua, iniciada formalmente em dezembro de 2018, quando observei alunos haitianos numa aula de aprendizagem de língua portuguesa. Teorizando sobre a importância da observação participante, Gil (2008) apontou que seu início consta nos estudos antropológicos realizados pelos antropólogos ocidentais nas “sociedades ditas primitivas”, apresentando-se como uma forma de contato direto entre pesquisador e pesquisado, sem intermediação. “Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida” (GIL, 2008, p. 100). A observação participante ou observação ativa:

[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 100).

⁷ Visitar este link para saber mais: <https://www.portalcambe.com.br/secretaria-de-educacao-inicia-projeto-que-ensina-portugues-para-criancas-haitianas/>, acesso 26/07/2021.

Durante o período da pesquisa, continuei a participar das atividades socioculturais e religiosas desenvolvidas pelos haitianos na região para observar e identificar outros aspectos fundamentais de seu processo de socialização e de interação cultural, bem como para entrar em contato com as famílias das crianças, apresentando a proposta da pesquisa, seu objetivo e que ela pode ser um aporte à população imigrante haitiana no Brasil.

Minha presença na escola sempre foi muito bem-vinda. Cada encontro com os educadores foi uma oportunidade para abrir uma conversa sobre os desafios do cotidiano na escola e dos haitianos. Nessas conversas, a diretora afirmou sobre a importância deste trabalho para que outros diretores e educadores saibam sobre essa realidade. Ela verbalizou que se equivocou em alguns atendimentos aos alunos haitianos e suas famílias por desconhecer essa realidade, além disso, pensa que existam outros profissionais na mesma situação, pois a realidade haitiana é algo distante e é interpretada a partir de uma visão estereotipada sobre esta população.

Assim, a diretora procurou uma responsável na Secretaria da Educação para organizar um evento, para o qual me disponibilizei e ministrei em duas turmas (manhã e tarde), em agosto de 2021, uma formação para mais de 50 diretores⁸ da rede municipal (educação infantil e ensino fundamental 1) sobre os retornos parciais das entrevistas realizadas com os educadores da escola. Essa formação foi sobre a presença das famílias imigrantes e a gestão escolar, na qual eu conversei sobre o Haiti e a importância da diversidade na escola a partir das narrativas das educadoras entrevistadas na minha pesquisa. Criei uma dinâmica para esses participantes que atendem alunos haitianos poderem expor suas dúvidas para debate. Esse retorno da pesquisa representa um momento que fortaleceu meu vínculo com o campo, com os responsáveis da SEMED e com a escola.

⁸ Informa-se que para facilitar a leitura do texto, optou-se pela utilização do gênero masculino. Imprescindível ressaltar que esta opção não pretende ocultar o gênero feminino na linguagem textual, tão comumente invisibilizada nos textos convencionais. Expressa-se, dessa forma, o respeito pela histórica trajetória percorrida pelos movimentos feministas, pretendendo-se, por meio desta nota, instigar o leitor e a leitora a reconhecer sua importância.

Figura 2 - Minha foto ministrando a formação para os diretores da rede municipal de Cambé



Fonte: arquivo pessoal do autor

As aproximações iniciais com o campo contribuíram para definir melhor a pesquisa, principalmente com as mudanças provocadas pelo contexto da pandemia. Desta forma, defini como universo da pesquisa de campo:

- Familiares das crianças haitianas em escolas municipais de ensino fundamental 1 que residem em Cambé (PR);
- Educadores das escolas municipais de ensino fundamental 1 que atendem as crianças haitianas no seu processo de escolarização e que residem em Cambé (PR), sendo professores, pedagogos e diretor;
- Crianças haitianas matriculadas em escolas públicas (escolas municipais de ensino fundamental 1) no município de Cambé (PR).

A partir deste universo, a amostra se configura da seguinte forma:

- Três educadoras sendo: uma pedagoga, uma professora e uma diretora vinculadas ao estabelecimento de ensino onde encontra-se matriculado o maior número de crianças haitianas no município de Cambé;
- Quatro familiares, delimitando um responsável por criança, sendo o pai, a mãe ou outro adulto responsável de crianças haitianas, matriculadas na escola municipal de ensino fundamental 1 em Cambé;
- Crianças haitianas matriculadas em uma escola municipal de ensino fundamental 1 em Cambé.

Os critérios indicados para a composição da amostra foram:

- Educadores que atuam há três anos ou mais no atendimento aos alunos haitianos;
- familiares haitianos com criança matriculada na escola, considerando o nível de participação de tais familiares nas atividades escolares;
- familiares haitianos com três anos ou mais de tempo de residência no Brasil;
- Crianças com matrícula ativa na escola escolhida.

As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado em dois momentos: o primeiro foi com as educadoras (diretora, pedagoga e professora) e o segundo, com os familiares escolhidos. A primeira entrevista, realizada com a diretora, foi sobre a dinâmica de funcionamento da escola, a participação das famílias haitianas durante a pandemia e as orientações da Secretaria Municipal da Educação durante o período. Essas informações foram fundamentais para decidir a melhor forma de aproximação com as famílias e as crianças.

A segunda entrevista foi com a pedagoga e teve como foco o aspecto pedagógico dos atendimentos aos alunos haitianos durante a pandemia, uma vez que, nessa posição, a profissional compreende essa realidade específica, no que concerne aos avanços, desafios, dificuldades e fragilidades. A terceira entrevista versou sobre a realidade dos atendimentos dos alunos haitianos na pandemia a partir da ótica de uma professora que atua com algumas das crianças que foram abordadas na pesquisa.

Na sequência, realizei as outras entrevistas com quatro familiares dos alunos haitianos para completar o processo. A descrição dos perfis de todos os sujeitos será detalhada na próxima parte da pesquisa.

Realizei uma oficina com as crianças no dia 27 de setembro de 2021, momento o qual marcou um retorno progressivo delas nas escolas. A diretora sempre me convidou

para organizar uma atividade com as crianças, pois para ela, meu perfil seria uma boa referência da representatividade haitiana na sala de aula para essas crianças. Ela me pediu para mandar o conteúdo para passar pela avaliação pedagógica da escola. Montei um conteúdo básico sobre história, geografia, cultura e civismo sobre o Haiti, que foi aprovado pelo conselho pedagógico. O caderno de campo foi uma ferramenta fundamental na observação participante junto às 13 crianças que participaram e também fiz uso de coleta de desenhos nesta oficina.

Cabe ressaltar que as análises desses dados deram-se por meio da técnica de análise de conteúdo, baseada na compreensão e interpretação, com o objetivo de “ultrapassar as evidências imediatas, à medida que busca a certeza da fidedignidade das mensagens socializadas e a validade da sua generalidade; aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens” (SETÚBAL, 1999, p. 73).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi adaptado ao contexto pandêmico, incluindo a proposta de realizar as entrevistas com roteiro semiestruturado, de forma remota ou presencial, dependendo da escolha dos entrevistados), incluindo o uso obrigatório das medidas de distanciamento social para as entrevistas presenciais. No primeiro contato realizado por telefone com os entrevistados, essa proposta foi feita, mas todos preferiram realizar as entrevistas presencialmente. No momento da entrevista, foi lido e assinado em duas vias um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma para o participante e a outra ao pesquisador. Todas essas entrevistas foram gravadas com a autorização por parte das entrevistadas e somente uma entrevistada haitiana não aceitou gravar a entrevista. Nessa estrutura, anotei pontos-chaves da entrevista não gravada para sistematizá-los dentro do estudo.

Conforme relatado na introdução deste trabalho, constituíram sujeitos dessa pesquisa: três educadoras (uma diretora, uma pedagoga e uma professora) de um estabelecimento de ensino fundamental 1 no município de Cambé; quatro familiares responsáveis de crianças haitianas matriculadas na escola municipal de ensino fundamental 1 em Cambé, sendo uma mãe, um pai e um casal; e alunos haitianos matriculados nesta escola municipal de ensino fundamental 1 em Cambé.

Muitas questões levantadas pelos participantes serão analisadas ao longo do trabalho.

Sobre os perfis, optei por manter as educadoras e os familiares e as crianças no anonimato. Por isso, na pesquisa, as educadoras foram identificadas como: Diretora,

Pedagoga e Professora. Apresento, a seguir, o perfil das três para situá-las ao longo do trabalho.

Quadro 1 - Perfil das educadoras entrevistadas

Entrevistadas/ Cargo	Sexo	Estado civil	Idade	Cidade de residência	Graduação/pós-graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de trabalho na escola atual	Estatuto profissional (contratado/temporário/concursado)
Diretora	Feminino	Casada	37	Londrina	Pedagoga com especialização em gestão escolar e educação especial	8 anos	8 anos	Concursada
Pedagoga	Feminino	Casada	29	Cambé	Especialização em Alfabetização e letramento e Especialização em Gestão educacional	7 anos	4 anos	Concursada
Professora	Feminino	Casada	39	Cambé	Letras, Pedagogia e Especialização em: Letras e Ensino: Estratégias de Leitura e Produção de Texto	20 anos	8 anos 2009 – 2014 2020 – 2021	Concursada

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Sobre os perfis dessas profissionais: a diretora tem 37 anos de idade, ocupa o cargo de direção desde 2018 da escola onde trabalhou como professora há oito anos. É uma das pessoas mais sensibilizadas com a presença haitiana no contexto escolar que eu já encontrei ao longo das pesquisas que realizei desde o mestrado. Ela tentou até se matricular na aula de língua crioulo para se aproximar dos haitianos, afirmando ser uma forma de atender melhor as famílias que, na maioria, não falam o português. Para ela, o

atendimento aos alunos é um desafio constante que exige a melhor forma de atuar. Cada vez que eu a encontro, sempre demonstra muita curiosidade sobre o Haiti.

E ai quando eu fico angustiada com essas coisas, meu marido fala assim: mas você não vai poder mudar o mundo. Não! Mas a gente precisar também ter um olhar diferente! A questão é como? A Secretaria... eu sei que a Secretaria tem. Nós precisamos criar alguma estratégia para atingir melhor essas crianças. E isso não é um pensamento utópico que eu tenho é isso que vejo: essas famílias saírem de lá para buscar algo melhor (DIRETORA 2021).

A pedagoga tem 29 anos de idade. Há sete anos trabalha na área da educação e somente há quatro anos na escola em questão como concursada. Nestes quatro anos de atuação, ela trabalhou como professora e, nesse período, atendeu alunos haitianos. Em 2020, assumiu o cargo de pedagoga, com a incumbência de coordenar os aspectos pedagógicos da escola.

A professora tem 39 anos de idade, com 20 anos de experiência na educação, tendo oito anos na escola selecionada para a pesquisa. Ela é professora regente 1 (português, matemática e ciência) e atende crianças haitianas desde 2016. Ela resumiu seu perfil assim:

Eu sou professora regente 1, aqui eu sou a que mais que fico com eles. Sou professora de português, matemática e ciências. Tem uma professora regente 2 que trabalha com história e geografia; tem um professor de artes e tem um professor de educação física. Então isso, essa configuração é para toda rede: regente 1, regente 2, professor de arte e um professor de educação física (PROFESSORA, 2021, grifo meu).

Em termos de tempo de atendimento, esses três perfis mostram suas ligações com os alunos haitianos na escola de, no mínimo, três anos, tempo suficiente para acompanhar os desafios e avanços desses atendimentos, bem como os desafios dessas atuações. Das três entrevistadas, cada uma relata os desafios nos atendimentos aos alunos haitianos:

A presença deles nos desafia muito! Porque a gente quer encontrar um caminho...! A gente quer encontrar esse caminho e já quer uma solução. Mas eu vejo que é aos pouquinhos mesmo que a gente vai conquistando uma coisa e outra. e aí a gente vê aqui uma professora fez uma estratégia, deu certo, Opa! vamos usar essa estratégia com os outros. É bem aos pouquinhos, mas é um grande desafio mesmo (PEDAGOGA, 2021).

Trabalhar com eles. Olha! O que é desafiador, é fazer com que eles aprendam né. É um desafio. Mas outros alunos também trazem dificuldades de aprendizagem, e às vezes trazem até uma patologia, um algo a mais que às vezes nós professores não estamos preparados. Então de modo geral, ali, a

aquisição da língua no processo de alfabetização do haitiano é um desafio (PROFESSORA, 2021).

A partir do cotidiano de cada uma, foi possível analisar como se operacionalizam as influências do ambiente escolar sobre a formação identitária das crianças haitianos (os *ti dyaspora*) no Brasil.

Em seguida, marquei as entrevistas com os familiares escolhidas segundo as indicações e critérios definidos. A primeira foi apresentada como aquela que faz um papel de mediadora cultural entre a escola e outras famílias por dominar a língua, que identifiquei como Mari. A segunda, Jan, foi uma indicação de consenso entre as educadoras e a terceira entrevistada chamada neste trabalho como Liline, era uma indicação da Mari, que me impactou muito com seu carisma durante a entrevista⁹, e quatro foi o marido da Liline, o Filip que a dinâmica levou a participar na entrevista.

⁹ Os nomes Mari, Jan, Liline, Filip foram escolhidos por serem muito comuns no Haiti.

Quadro 2 - Perfis dos familiares entrevistados na pesquisa

Entrevistados	Sexo	Estado civil	Idade	Cidade de origem no Haiti/ Departamento (região)	Número de filhos na escola	País de residência antes de chegar no Brasil	Tempo no Brasil	Escolaridade
Mari	Feminino	Casada	36 anos	Anse-à-Pitres/Sud'Est	Dois	República Dominicana	8 anos	Ensino fundamental
Jan	Masculino	Casado	48 anos	Carrefour/Ouest	Uma	República Dominicana	7 anos	Ensino fundamental
Liline	Feminino	Casada	42 anos	Gonaives/Artibonite	Uma	República Dominicana	6 anos	Ensino superior incompleto
Filip	Masculino	Casado	-	Gonaives/Artibonites	Uma	República Dominicana	6 anos	Ensino superior incompleto

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Mari foi a primeira escolhida e tem um papel fundamental nesta pesquisa. Nas entrevistas realizadas com as educadoras, foi citada inúmeras vezes como uma pessoa que faz mediação direta entre as escolas e as famílias. Chegou ao Brasil em 2013, vinda da República Dominicana. Seu marido estava doente e morreu logo depois da sua chegada. Casou-se de novo e recomeçou sua vida. Ela perdeu sua irmã mais nova, que também estava no Brasil. Na entrevista, conta um pouco sobre sua primeira experiência no Brasil:

Vish... Era muito ruim para mim minha adaptação no Brasil. Quando cheguei, depois de uma semana, eu queria voltar para a República Dominicana. Primeira coisa eu não gostava daqui, segundo eu deixei toda a minha família lá, meus filhos, eu não me sentia bem para morar longe deles. Também desde que cheguei meu marido já estava doente [...] Ao chegar no aeroporto de Londrina, é um dia que nunca vou esquecer. Desde no aeroporto comecei os momentos ruins. Meu marido deveria vir me buscar, ele estava doente e internado no hospital. Não tinha ninguém para vir me buscar, fiquei mais de duas horas esperando até que alguém veio me buscar. Desde o dia que cheguei, estou vivendo igual no inferno. Eu superei tudo porque eu sou crente e Deus me ajudar resolver as dificuldades (MARI, 2021)

Ela contou que recomeçou sua vida depois que Deus enviou-lhe o atual marido. Durante esse tempo, sua felicidade voltou, pois conseguiu trazer seus dois filhos que

estavam no Haiti para morar aqui graças ao dinheiro economizado com a pensão que ganhou do Estado brasileiro após a morte do primeiro marido

Eu comecei a me sentir bem quando meus filhos chegaram em 2019. Eles me trazem uma felicidade que eu perdi desde que eu cheguei. Ao mesmo tempo, tive minha irmã que estava doente na mesma época. Ela foi operada, ela tinha um problema intestinal crônico e, finalmente, ela morreu no Hospital Evangélico lá onde meu marido morreu também. Foi mais difícil a morte da minha irmã, pois eu não esperava, eu não estava preparada para isso. Ela tinha apenas 23 anos, cheia de futuro, enfim.... (MARI, 2021).

Do mesmo modo que todos os entrevistados haitianos, Mari tem uma trajetória de deslocamento para outros países antes de chegar ao Brasil. Deixou o Haiti com 19 anos para ir à República Dominicana, por se incomodar com a convivência com outros haitianos. Ela deixou o Haiti para ir viver no *peyi blan* (país estrangeiro) procurando melhores condições de vida e paz interior.

Eu não vivi muita coisa no Haiti, pois eu não gostava do Haiti....a convivência entre as pessoas, sempre tem muitos conflitos, inveja... Eu gosto mais de viver em outros países. Se um branco me questionar eu não vou dizer isso, mas com você, haitiano igual eu você vai me entender, prefiro viver nos *peyi blan* que viver no Haiti. Minha mente está mais tranquila, sabe....do jeito que o Haiti está, não vou fazer confiança com ninguém, com meus filhos, comigo, por isso prefiro viver no *peyi blan* para ter minha paz (MARI, 2021).

Essa entrevista foi realizada alguns meses após a morte do ex-presidente Jovenel Moise¹⁰ assassinado na sua residência. No mês anterior, houve a passagem de um terremoto que matou muitas pessoas no Haiti, além do aumento da violência urbana, ou seja, Haiti destacava-se negativamente na imprensa internacional. Mari estava muito abalada com essa situação e expressou um duplo sentimento sobre o Haiti, entre o gostar e o (des)gostar.

O pior de tudo isso, cada vez aumenta o desgosto por Haiti mais que parece tenho mais saudades. Por exemplo, agora eu quero ir visitar um pouco se eu tiver condições financeiras. Mas para passear um mês no máximo pois é difícil adaptar com as condições de vida lá hoje: insegurança, falta de energia, trânsito[...] **Como diz o provérbio, o Haiti sempre vai ficar querido para nós, porém não é para viver, pelo menos se tudo mudar, tem calma, segurança para todo mundo, tem escola para as crianças, não tem mais sequestro, a condição de vida muda para melhor, posso pensar em viver, mas agora não.** Eu prefiro trabalhar aqui e mandar lá para ajudar até que um dia eu consiga trazer o resto da família (MARI, 2021, grifo meu).

¹⁰ Jovenel Moise foi assassinado em sua residência privada por um grupo de indivíduo não identificado o dia 7 de julho de 2021.

Eu aproveitei para fazer uma pergunta provocativa sobre o Haiti: do que sentia mais falta, o que fazia em casa para lembrar do Haiti, sobretudo em relação aos seus filhos. A resposta dela foi bem evasiva, no sentido de não saber muito sobre o Haiti e o que vai passar dele para seus filhos. Percebi, então, sua forte negação em relação ao Haiti.

Vish...o que eu fiz em casa que me faz lembrar do Haiti. Sinceramente, não sei (risos). Pois eu não fiquei muito tempo no Haiti, na verdade. Então tem muitas coisas da cultura que eu não sei. Meus filhos nasceram na República Dominicana, eu deixei o Haiti quando tinha 19 anos, hoje tenho 36 anos. Então eu vivi 10 anos na República Dominicana depois vim para cá (MARI, 2021).

Ciente que o Haiti é um país onde se sentiria bem para viver, ela compreende a ausência das condições necessárias para isso. Para ela, os governos haitianos são os primeiros responsáveis dessa situação. *Nou pa gen leta* (somos sem Estado) para cuidar de nós, diz Mari para explicar a crise do Haiti, que acaba sendo um motivo de saída de muitos trabalhadores haitianos para o exterior. Ela explica que a condição de *sem-Estado* no Haiti é visível, pois não tem segurança, não tem emprego, não tem escola para todo mundo.

Se tivesse uma vontade dos governos no Haiti igual com os outros governos dos países estrangeiros, o Haiti seria o país mais suave do mundo para viver. Mas não, os governos só querem roubar dinheiro e deixar a população passar fome para migrar depois e deixar o país para eles [...] É contraditório essa situação, é como o seu país te expulsar e o Brasil que é um país estrangeiro te abraçar. Pois o Haiti, seu próprio país, não cria condição para a gente viver como ser humano, não tem eletricidade para todo mundo, água potável, é muita insalubridade, corrupção dos governos ladrões, insegurança, sequestro de qualquer um. Me fala como você vai querer viver num país deste? Me diga.... Aqui, pelo menos, nós temos a paz e as condições mínimas para ter uma vida melhor (MARI, 2021).

Antes de vir para o Brasil, ela passou por vários países da América do Sul, em um projeto familiar de migração dela e do seu o marido.

No momento da realização das entrevistas, Mari estava desempregada. Eu a questioneei sobre os motivos de não trabalhar, para os quais respondeu, com firmeza, ser uma escolha do casal. Reforçou que é uma pessoa doente e para protegê-la, o marido não quer que ela trabalhe. Assim, para dividir as tarefas do casal, Mari cuida das crianças e o marido trabalha. Por isso, diz que o marido não sabe nada sobre a escola das crianças, tudo que tem a ver com a escola é de sua responsabilidade.

Eu fico mais com as crianças, é uma decisão tomada entre eu e meu marido. Como já disse para você, estou doente, sou diabética. Quando trabalhava eu sempre fico doente pelo tudo que já passei aqui, também são trabalhos que exigem muitas forças, eu não consigo. Daí ele me aconselha ficar em casa cuidando dos filhos e ele vai trabalhar, pois as crianças vão precisar de alguém para ajudar fazer atividades, cuidando deles, daí por isso tudo que tem a ver com a escola em casa é minha conta. Com a pensão que eu ganho também, mais o salário do meu marido consigo manter bem a casa (MARI, 2021).

Contudo, Mari apontou que consegue participar financeiramente das despesas da casa com o dinheiro que ganha da pensão do ex-marido.

Jan foi o segundo entrevistado, sugerido pelas educadoras. Com um perfil semelhante ao de Mari, é casado, pai de uma filha e tem um histórico de viagens antes de vir ao Brasil. Ele já se deslocou dentro do Haiti por questões de estudo e trabalho. Depois de tantas iniciativas, migrou para a República Dominicana em busca de melhores condições de vida.

Quando fui para Porto-príncipe era para aprender uma profissão técnica, por isso eu sou costureiro. Eu fazia costura no Haiti [...] Eu fiquei um tempo em Porto-príncipe, depois fui para República Dominicana, voltei para o Carrefour de novo, fui pra República Dominicana de novo, e finalmente veio para o Brasil nessa dinâmica de vai e volta (JAN, 2021).

Jan apontou ser o primeiro *dyaspora* da sua família. Ou seja, a única pessoa que vive no exterior. Seu maior motivo foi a influência dos amigos que já estavam no Brasil, pessoas que, antes, trabalhavam na mesma empresa que ele na República Dominicana.

Eu fiquei muito tempo em RD, eu vivia lá. Aí quando o Brasil abriu para os haitianos, vários amigos migraram. Aí tem muitos dentre eles que acham bom trabalho, melhor salário que a República Dominicana, e começam a dar show, fazer exibição. Assim, isso me incentivou a vir também [...] Daí fui para Equador e depois para o Brasil, mas isso não era um projeto bem planejado, eu vim porque fui incentivado pelos meus amigos que estavam me zoando que não sou diáspora. República Dominicana não tem diáspora (JAN, 2021).

O movimento de deslocamento de Jan é típico na abordagem teórica à questão migratória em rede. “As decisões migratórias não são tomadas pelos atores individuais isolados, mas por unidades maiores de pessoas relacionadas – tipicamente famílias ou domicílios” (SASAKI, ASSIS, 2000, p. 6-7). Assim, o processo de deslocamento dos migrantes não é compreensível fora da sua rede (PORTES, 1995). O caso de Jan explica que as redes migratórias são complexas e envolvem laços interpessoais, como os de amizade no território de origem e no destino. As teorias construídas a partir das redes

permitem entender o processo migratório desde a saída, passando pela trajetória até o destino. Também possibilita analisar a complexidade dos processos na construção dessas relações.

Nas narrativas de Jan, o racismo contra os haitianos foi um outro motivo para deixar a República Dominicana. Não chegou a nomear os atos sofridos como racismo, porém, analisando suas narrativas, identifiquei que são questões que envolvem o preconceito racial contra trabalhadores haitianos.

Você sabe bem, né, melhor que eu. Os dominicanos não gostam de haitianos, eles nos aceitam porque precisam de nós. Porém, no caso contrário, iam mandar todo mundo embora no seu país. Eu não consigo viver com esse medo de ser deportado qualquer dia mesmo sem fazer nada para eles, eu não aguentava mais (JAN, 2021).

Esse relato reforça o conflito histórico que existe entre haitianos e dominicanos, que compartilham a mesma ilha. Por receber muitos trabalhadores haitianos nas condições regulares e irregulares desde 1915¹¹, a República Dominicana construiu um sentimento de xenofobia contra os haitianos, que se intensificou em 1937 quando, aproximadamente, 30.000 haitianos foram assassinados sobre a ordem do ditador dominicano Rafael Trujillo¹².

Existe na República Dominicana o que Jean Francois (2013) identificou como neonacionalismo dominicano baseado na reprodução de atos anti-haitianos. O neonacionalismo dominicano visa fazer uma limpeza étnica na mesma linha do pensamento de Hitler na Alemanha, do Juvénal Habyarimana com a guerra civil entre os tutsis e os hutus em Ruanda etc. (JEAN FRANÇOIS, 2013). A mais recente tentativa se refere, quando, em setembro de 2013, o Tribunal Constitucional da República Dominicana aprovou uma resolução contra os dominicanos descendentes de haitianos nascidos desde 1929 para tirar sua nacionalidade dominicana e ordená-los a deixar a República Dominicana. Essa resolução prejudica muitos dominicanos que se tornam cidadãos apátridas. Segundo Rosas (2016), diretora do Programa América de Amnesty Internacional, essa resolução afetou desproporcionalmente os dominicanos de origem

¹¹ O ano de 1915 refere-se ao período da invasão americana no Haiti. Durante esse período, os políticos haitianos e os representantes do imperialismo americano organizaram programas de migração oficial dos trabalhadores haitianos para trabalharem em outros países do Caribe e da América (DOUBOUT, 1973). Eles foram identificados como *braceros*, nome dado aos trabalhadores haitianos enquadrados em políticas migratórias específicas e temporárias de mão de obra junto à República Dominicana e Cuba.

¹² Ver a análise de Castor (1988) sobre esse massacre histórico do governo dominicano contra os trabalhadores haitianos.

haitiana, constituindo uma privação retroativa, arbitrária e discriminatória da sua nacionalidade. Isto porque, segundo a autora, essas pessoas sem cidadania não podiam exercer seus direitos ou acesso a serviços básicos, como emprego, educação e cuidados de saúde, portanto, continuamente ameaçadas pela deportação.

A República Dominicana enfrentou uma grande mobilização internacional para retirar a resolução discriminatória e contrária ao ideal de respeito dos direitos humanos. Frente a esse movimento de pressão internacional, o governo dominicano, à época, criou o plano de regularização para obtenção da cidadania dominicana para todas as pessoas de origem da migração. Jean François (2013) apontou que era apenas uma saída diplomática do Estado dominicano para mostrar que a medida não foi exclusivamente contra os haitianos, mas incluía também cidadãos das Antilhas do Caribe Oeste, particularmente uma colônia de São Cristóvão e Névis, de um grupo étnico chamado Cocolo. Segundo o autor, a quantidade de dominicanos de origem haitiana é maior, o que fez com que sofressem mais diante dessa resolução.

A trajetória migratória de Jan foi explicada a partir da abordagem da rede migratória, mas também pela abordagem transnacionalista da migração. Ao chegar ao Brasil, Jan se decepcionou ao ver que o país que foi apresentado pelos amigos não existia e expressa essa decepção, particularmente, em relação ao trabalho que não lhe permite viver bem no Brasil e ajudar seus familiares deixados no Haiti. Jan usou a expressão que o haitiano que vive no Brasil está com um pé aqui e outro no Haiti, e os dois merecem ser bem cuidados.

O haitiano gasta aqui e lá. O salário não responde a essas exigências. No Brasil, você tem possibilidade de comprar carro, de comprar uma casa e ter o mínimo de vida. Mas para o haitiano não é suficiente, pois tem a responsabilidade dos que estão lá. Por isso, muitos haitianos viajam nos países onde o salário é melhor e que é já em dólar para viver. Assim, mesmo que ele ganhe pouco nos EUA, por exemplo, ele já ganha em dólar. Quando vai fazer uma remessa, não precisa comprar dólar para mandar. Aqui no Brasil, não (JAN, 2021, grifo meu).

As condições socioeconômicas de Jan no Brasil não o permitem cumprir com sua responsabilidade no Haiti. Sua condição de transmigrante faz com que garanta sua existência física e simbólica no território de origem e de instalação. Como já refletido por Handerson (2015; 2019), Audebert (2017), Jean Baptiste (2018) e Monacé (2021), no Haiti, ser diáspora é muito avaliado a partir da sua função econômica de contribuição para os que ficam no território de origem, e o não cumprimento dessa função vira uma sanção social de *desdyaporização* da pessoa em condição de diáspora. Ao refletir sobre essa tese,

Monacé (2021, p. 56, 57), afirma que:

Esta pesquisa sustenta a hipótese de que *voye kòb* [envio de dinheiro] dos *diaspora* haitianos no Brasil é uma ação socialmente construída, historicizada e submersa nas estruturas do Espaço social transnacional haitiano, regidas por constrangimentos e recompensas sociais, normas sociais, significados sociais e competições entre os atores, bem como suas expectativas, suas motivações e seu reconhecimento para ocuparem melhores posições neste espaço, ... a não realização injustificada desta ação implica a *dedyasporização* que defino como sanções sociais que desclassificam e recusam reconhecer mais os haitianos que não *voye kòb* como *diaspora*.

Jan busca, então, manter os vínculos e interações entre o território de instalação e de origem. Nesse sentido, é importante destacar que a abordagem transnacional da migração emerge na lógica da virada no debate sobre a migração nos anos 1990. Ao analisar o transnacionalismo pela perspectiva teórica, Glick-Schiller (2008) apontou que seu surgimento propõe uma nova leitura sobre os imigrantes que desafiam o conceito unificador do Estado-nação. Inspirado nos estudos sobre os imigrantes caribenhos, haitianos e filipinos nos Estados- Unidos, o transnacionalismo exhibe um novo perfil de imigrante que mantém relações com o território de instalação e origem. O vínculo desses imigrantes, que permanecem entre o lugar de destino e de origem, “determina o marco que distingue as velhas e as novas migrações, sem esquecer também que essas migrações transnacionais formam novas identidades ligadas ao capitalismo global e ao trabalho” (RESSTEL 2015, p. 55). Segundo Glick Schiller, 2008, p. 35) a o referir-se ao transnacionalismo:

Se trata de un método que enfoca a los inmigrantes como vecinos del lugar, lo que nos permite analizar su papel como creadores de escala, sin recurrir a ideas preconcebidas acerca de si sus relaciones con un lugar vienen determinadas por la nacionalidad o la etnicidad y sobre cómo se determinan éstas. Es decir, en vez de examinar su establecimiento y sus conexiones transnacionales desde el punto de vista de la problemática inmigrante/extranjero, veremos cómo los inmigrantes contribuyen a los procesos de desarrollo de una localidad, así como a los de reconfiguración, reestructuración y reescalamiento (GLICK SCHILLER 2008, p. 35).

De acordo com Glick-Schiller (2008), a necessidade histórica do transnacionalismo se deu para responder aos limites do nacionalismo metodológico e para dar conta do fenômeno da globalização, bem como da reestruturação do capital e suas transformações no mundo. O autor faz uma leitura de que o transnacionalismo não é um fenômeno novo na migração, mas sim a consequência da reconfiguração da formação do capital do neoliberalismo nos anos 1990.

O transnacionalismo reinterpreta o lugar dos imigrantes nos territórios de instalação que, por sua vez, reestruturam os sistemas econômicos americanos com sua presença, estabelecendo, dessa forma, redes transnacionais (conexões) por meio de um forte vínculo familiar, cultural, econômico e político entre os dois territórios, da mesma forma como foi a história de Jan, que se esforça para manter relação com as suas famílias do Haiti.

A história de Jan me levou a pensar como e por que o Brasil se torna território de passagem¹³ para muitos imigrantes haitianos. As condições socioeconômicas não garantem o reconhecimento e a existência do indivíduo migrante na perspectiva transmigrante. Constatei que existia um aumento no número de imigrantes que deixam o Brasil para os Estados Unidos no contexto pandêmico. No final de 2021, em plena pandemia, mais de 15.000 haitianos que saíram do Brasil e do Chile foram detidos em um acampamento embaixo de uma ponte de um rio que conecta a cidade de Acuna do México ao Texas, nos Estados Unidos. Entre setembro e outubro de 2021, mais de 8.000 migrantes foram capturados e deportados para o Haiti, de acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2021). São aproximadamente 200 mil haitianos regressaram ao Haiti em seis meses de pandemia segundo Handerson e Neiburg (2020).

O duplo sentimento que atravessa Mari reaparece nas narrativas de Jan. E como no caso de Mari, percebi nas narrativas de Jan sua influência sobre sua filha. Jan está na dinâmica de escolher aspectos específicos para passar para a filha em função das expectativas da sociedade brasileira. Por exemplo, sobre a importância da educação como caminho pela mobilidade social:

Eu sempre falei para minha filha, se você quer se tornar alguém importante amanhã na sociedade tem que estudar. Um dia ela me diz que quer trabalhar num hospital, eu perguntei por que, ela me diz para cuidar da mãe dela. Aí eu digo para ela para estar lá tem que estudar filha (JAN, 2021).

Ao mesmo tempo, notei que Jan usou sua experiência familiar para não alimentar o desejo em sua filha (12 anos) de mergulhar nas referências haitianas no Brasil. Em contrapartida, ela pergunta sobre o país e sonha visitá-lo um dia. Segundo Jan, isso é um pesadelo e acredita que ao crescer, sua filha nem vai pensar sobre isso.

Assim a região onde morava, se alguém te diz que ela tem vontade de ir lá, mesmo no sonho, acorda essa pessoa pois está tendo um pesadelo [...]Por exemplo eu lembro, eu tinha meu sobrinho de 14 anos, um dia um grupo de

¹³ Ver Jean Baptiste (2018)

gangue vem na minha casa pedir para entrar na facção criminosa. A gente fala não, então eles ameaçam que a gente aceite a proposta, ou seja, a gente deixar de morar no bairro. Pior, você não tem ninguém para te defender, nem o Estado, nem a polícia. Se você vai fazer um boletim de ocorrência contra eles, antes de sair na delegacia, eles já sabiam e te matam na frente de todo mundo (JAN, 2021).

Nessa narrativa, Jan, assim como Mari, questionam o papel do Estado haitiano, que não cuida da população. Jan e Mari corroboram o que Jean Baptiste (2018) caracterizou como a existência de um Estado contestado¹⁴, que se apresenta como um conceito relacional para caracterizar as relações entre o Estado haitiano e a sua população de baixa renda. Essa relação evidencia uma discordância entre as esferas civil e política da concepção do Estado gramsciano.

As famílias influenciam muito as crianças no contexto migratório. O papel dos pais no contexto migratório abrange todos os aspectos da vida da criança. É uma influência vertical que conecta o passado, o presente e o futuro, e se resume entre os dois territórios de origem e de instalação. Nesse sentido, os pais transmitem elementos da sociedade de origem, tendo em conta as expectativas da sociedade de instalação para integração daquela criança (KABASELE-NTUMBA, 2015).

Durante a entrevista com Mari, pedi a ela uma indicação de familiar para ser entrevistado. Ela concordou mas me mandou esperar pois precisava avisar primeiro a pessoa. Era no dia de 7 de setembro, feriado no Brasil. Enquanto eu entrevistava Jan, Mari voltou para avisar que Filip, marido da Liline, estava de acordo. Pediu, então, para Jan me levar até a casa da Liline, que morava perto dali.

Ao chegar, cumprimentei Liline e seu marido. Logo me reconheceram dos encontros que já participei na igreja. Conversei com eles sobre assuntos aleatórios e também sobre o Haiti. Depois, expliquei o motivo da entrevista. Contudo, o marido propôs passar a entrevista à sua mulher, pois segundo ele, Liline sabe mais sobre a vida escolar de sua filha.

Percebi um receio do casal ao pedir para gravar a entrevista, negaram dizendo que não queriam que sua voz fosse gravada. Aceitei a vontade deles e Liline verbalizou que

Eu aceito conversar contigo, mas não autorizo que você tirar minha foto, nem gravar minha voz...O maior problema que eu tenho com as demais instituições que ajudam os haitianos aqui, é que qualquer coisa bota sua foto na rede social

¹⁴ O debate sobre Estado haitiano como Estado contestado foi amplamente feito por Jean Baptiste (2018) em sua dissertação de mestrado.

sem sua permissão. Você vai perceber isso, quando uma pessoa te avisa que ela viu sua foto... (LILINE, 2021).

Durante a conversa com Liline, o seu marido estava presente observando. Depois de alguns minutos, começa a reforçar algumas falas de sua mulher. Ele diz que pensava que era uma coisa mais difícil, porém viu que não e entrou na conversa.

Liline e Filip trabalham, mas não quiseram especificar onde, nem qual setor e tipo de trabalho que fazem. Assim como os outros entrevistados, moravam na República Dominicana e, em 2016, migraram juntos ao Brasil, com suas duas filhas, para ter melhor acesso à educação. Eles têm familiares espalhados no mundo, particularmente no Canadá e nos Estados Unidos. Segundo o casal, essas famílias incentivaram a vinda para o Brasil para, no futuro, migrarem para um desses dois países.

O casal tem uma filha na escola selecionada como campo de estudo desta pesquisa e outra que terminou recentemente o ensino médio e quer entrar na universidade. Esta filha fez vestibular durante a pandemia e não passou, o que fez o marido de Liline questionar o acesso à educação no Brasil. Para ele, não há muitas diferenças entre Haiti e Brasil.

Por exemplo, minha filha mais velha já terminou o ensino médio, faz um ano que ela não está fazendo nada e está esperando para fazer de novo. Não tenho dinheiro, não tenho como pagar uma faculdade privada para ela. Essas coisas me fazem lembrar de como eu estava no Haiti. Não tem educação para todo mundo (FILIP, 2021).

Ambos querem um dia visitar o Haiti, mas as famílias não encorajam. Eles mantêm conexões diversas com as famílias no Haiti, respondendo à perspectiva transmigrante analisada anteriormente.

Minhas famílias não querem que eu visite o Haiti no momento. Elas preferem que eu mande o dinheiro para elas ao invés de ir. A insegurança e a criminalidade estão altas [...] (LILINE, 2021).

Questionei Liline sobre alguns aspectos do Haiti, sobretudo em relação à filha mais nova. Ela diz que a filha aprendeu a falar crioulo quando chegou no Brasil e que, por ter nascido na República Dominicana, falava só espanhol. Sua filha começou a falar português só depois que começou a frequentar a escola, mas não fala em crioulo com ninguém, apenas entende quando alguém fala com ela.

Também questionei o casal sobre o que eles carregam do Haiti. Depois de um tempo, Liline respondeu “o *jeitinho haitiano* está na minha casa”. Para ela, esse *jeitinho*

haitiano está no modo de educar as crianças, a linguagem dominante na casa, que é o crioulo, a maneira de temperar a comida, etc.

Identifiquei nas entrevistadas realizadas, seja na minha pesquisa de mestrado em 2018 seja na atual de doutorado, os seguintes motivos de deslocamentos dos haitianos para o Brasil: a fuga das desigualdades sociais aprofundadas depois do terremoto de 2010; a fuga da insegurança pública e ambiental; a influência cultural e simbólica de viajar, uma vez que esse aspecto passa pela construção de uma identidade de diáspora para o sujeito haitiano; a busca por melhores condições de vida; a discriminação social encontrada em outros países, particularmente na República Dominicana; as expectativas acerca do governo do presidente Lula; as propagandas midiáticas que apresentavam o Brasil como o paraíso racial; a visão estereotipada do Brasil de que todos os negros sabem jogar futebol e que podem, por isso, encontrar nesse esporte uma estratégia de ascensão social; ter um filho nascido no Brasil pode vir a representar maior possibilidade de se tornar milionário no futuro; proporcionar melhores condições de vidas para as crianças e por fim, alcançar os Estados Unidos e o Canadá feito o Brasil um território de passagem.

Após as entrevistas com os familiares, a última atividade de campo, mas não menos importante, foi o encontro com os alunos haitianos, identificados pela dinâmica do campo como os *ti dyaspora*.

Durante essa oficina de três horas de duração com 13 alunos haitianos, usei a técnica de desenho e a observação participante, pois, como diz Pires (2007, p. 236), “Ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente. Nesse sentido, o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança”. Após receber um desenho, é importante dar possibilidade para a criança que o fez expressar-se sobre aquilo.

Assim, os desenhos foram propostos com temas específicos relacionados às suas memórias sobre o Haiti. Essa escolha foi feita para avaliar a percepção que os familiares e educadores entrevistados têm de que essas crianças não possuem muitas referências sobre o Haiti no processo de formação das suas identidades. O resultado foi surpreendente. A elevada demonstração de alguns alunos sobre seus conhecimentos sobre o Haiti surpreendeu a diretora e a professora que estavam me auxiliando na sala. Após a realização da oficina, ela me perguntou sobre o modo de ensino no Haiti, pois eles veem que os alunos sabem da história e da geografia do Haiti, ao comparar o aluno brasileiro, que não sabe tanto assim sobre o Brasil.

Quadro 3- Perfil dos alunos haitianos na escola em que realizei a atividade¹⁵

No	Alunos (sexo)	País de nascimento	Idade (anos)	Série	Línguas faladas
1	Leo (M)	Brasil	9	3° B	Crioulo/ Português
2	Mia (F)	Haiti	11	4° C	Haitiana/ Português
3	Nana (F)	República Dominicana	11	4° D	Haitiana
4	Greg (M)	Haiti	12	5° B	Haitiana/Português
5	Lara (F)	República Dominicana	13	4° A	Crioulo/ Português
6	Lisa (F)	Haiti	12	5° D	Crioulo/ Português
7	Roland (M)	Haiti	13	5° D	Crioulo/Português
8	Talita (F)	Haiti	10	4° D	Crioulo/Português
9	Paul (M)	Haiti	10	4° B	Crioulo
10	Tamara (F)	Haiti	11	4° D	Crioulo/Português
11	Lala (F)	Haiti	8	3° B	Português
12	Iza (F)	Haiti	11	4° D	Crioulo
13	Didi	Haiti	10	4° A	Haitiana/Português

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A pesquisa permitiu observar que todas essas crianças nasceram fora do território brasileiro. Em geral, essas crianças têm como local de nascimento o Haiti ou a República Dominicana, e emigram ainda pequenos para o Brasil. A presença desse perfil de crianças – nascidas no Haiti e que emigram ainda cedo para o Brasil – representa uma tendência migratória haitiana recente, caracterizada pelos fluxos migratórios de homens e mulheres que, ao longo de seus processos de instalação no Brasil, envidam esforços (particularmente à organização dos documentos e compra de passagem) para trazerem seus filhos. Nesta perspectiva, para a dinâmica migratória haitiana no Brasil, o ato de trazer uma criança ou qualquer outro familiar próximo (que pode ser uma irmã, irmão, pai, mãe, filho, esposa, esposo, etc.) representa um “valor migratório” – na medida em que, para os pais, este nobre objetivo de trazer seu(s) filho(s), constitui uma marca

¹⁵ As informações foram colocadas pelas próprias crianças. Existe uma possibilidade de incoerência entre as informações. Eu não queria intervir, e dei apenas orientação para escreverem para avaliar o nível de alfabetização de cada um. Preenchi para dois deles que não queriam escrever mesmo. Todos os nomes são fictícios e são comuns no Haiti.

positiva no país de origem. Os que ficam no Haiti veem essa atitude com uma forma de sucesso social, uma caracterização de um *gwo dyaspora* (diáspora grande).

Ao abordar as crianças sobre o domínio da língua utilizada por eles, quatro delas indicaram a "língua haitiana" e oito delas a "língua crioulo". Observei que a língua haitiana, denominada por eles está associada ao crioulo. Considerei que este possa ser um aspecto importante a ser aprofundado por outras pesquisas, entendendo que tal referência possa estar associado à sua identidade enquanto haitiano¹⁶.

A oficina durou três horas, das 8h às 11h. Fui à escola de manhã neste dia para observar a entrada de alguns alunos haitianos. Ao chegar, logo na entrada da escola, o vigilante me parou e me perguntou de qual aluno haitiano que sou pai. Expliquei para ele que não era pai de nenhum aluno e que iria me encontrar com a diretora, tendo já agendado uma reunião com ela. Ele abriu o portão, entrei, fiquei um pouco no pátio da escola para observar e depois fui direto para a sala da diretora. Em seguida, a diretora chamou todos os alunos haitianos, que foram levados até uma sala de eventos para começar a atividade. Para esse acontecimento, pude contar com uma professora para me auxiliar. Ao entrar na sala, enquanto arrumava os materiais, surgiu uma discussão entre alguns alunos sobre minha nacionalidade, quem é esse tio, o que ele veio fazer aqui. Um falou que sou professor, outro disse que sou haitiano, um afirmou que sou haitiano para os outros, pois já me viu na igreja. Eu fiquei quieto, observando.

Depois de arrumar a sala, um aluno me perguntou em português: “Você é haitiano?”. Ao que respondi em crioulo: “*Ki sa w panse?*”. (O que você acha?). A sala caindo na risada ao descobrir que sou haitiano. A diretora me apresentou a eles, explicando o objetivo daquele encontro e pediu para que se comportassem, pois era uma atividade importante para eles.

Ao tomar a palavra, perguntei em que idioma que eles queriam que a gente conversasse. A sala ficou bem dividida entre português e crioulo. Falei que seria melhor em português, pois tanto a professora como a diretora que não entenderiam o crioulo - o que também era o caso de alguns deles. Um aluno perguntou diretamente para a diretora: “Mas por que você não aprende a falar o crioulo, diretora?”. Ela respondeu que estava aprendendo. E o aluno reforça: “Fala alguma coisa para nós ver”. Ela respondeu que estava começando o curso. Finalmente, fiz a atividade usando as duas línguas, o crioulo e o português.

¹⁶Destaca-se que essa reflexão sobre a língua e identidade dos alunos haitianos surgiu na dinâmica de orientação não publicada (AMARAL, 2022, encontro de orientação não publicado).

Comecei distribuindo uma folha e uma caixa de lápis de cor para cada aluno que estava na sala, orientando-os a fazer um desenho acerca de suas memórias sobre o Haiti. Um deles me perguntou se poderia fazer sobre o Brasil, depois outro se poderia ser sobre a República Dominicana, pois nasceu lá. Por conta desses questionamentos, deixei o desenho um pouco mais livre, desde que fizesse sentido.

Durante a atividade, um aluno me perguntou se poderia escrever uma carta para a avó, respondi que sim, mesmo percebendo que fora influenciado pelos outros amigos. Por fim, desistiu da carta e desenhou a bandeira do Haiti. Uma outra criança me perguntou se poderia fazer a bandeira do Haiti, respondi que poderia fazer o que fosse importante para ela. Pediu-me, então, uma referência da bandeira, que foi projetada. A partir dessa situação, muitos outros alunos foram influenciados a fazer a bandeira, por isso, a maioria dos desenhos são da bandeira. Como diz Pires (2007), o pesquisador não deve interferir na dinâmica e deixar as crianças livres. “Geralmente, copiam do mais velho, do considerado o mais inteligente ou daquele que sabe desenhar melhor. Nunca interferei quando uma criança estava deliberadamente copiando um desenho da outra (PIRES, 2007, p. 244)”.

Durante a oficina com as crianças produzem os desenhos, depois eu recolhi todos e apresentei para eles para que se manifestaram sobre. Os poucos comentários e manifestações feitos foram registrados no meu caderno de campo.

Alguns dos desenhos devolvidos trazem muitas informações sobre a identidade dessas crianças por meio da simbologia usada. No contexto migratório, a criação artística é um recurso mais eficaz para trabalhar com crianças sobre sua identidade, segundo Beauregard, Papazian-Zohrabian e Rousseau (2017). No contexto migratório, a criança enfrenta a realidade intercultural na fronteira entre o que as famílias passam para ela e o que ela está vivendo na experiência migratória no território de instalação. Por não ter o domínio da língua do outro, acaba não conseguindo expressar sua experiência numa linguagem clara, e é aqui que entra a metodologia de se expressar pela arte, esta enquanto um instrumento eficaz pelo qual a criança expressa seus sentimentos mais facilmente e de modo divertido.

Existem processos inerentes à criação artística que permitem a criança a perceber seu mundo interior, a expressar sua identidade e receber seu reflexo. Pela projeção, a criança revela importantes informações sobre si mesmo que ele não pode compartilhar de outra forma, seja porque que ele não está ciente disso, seja porque ele ainda não possui as competências linguísticas para o fazer. Ao criar imagens e reagir para estes, o aluno deixa um rastro material de sua experiência interior na sua criação. A criança também projeta em sua

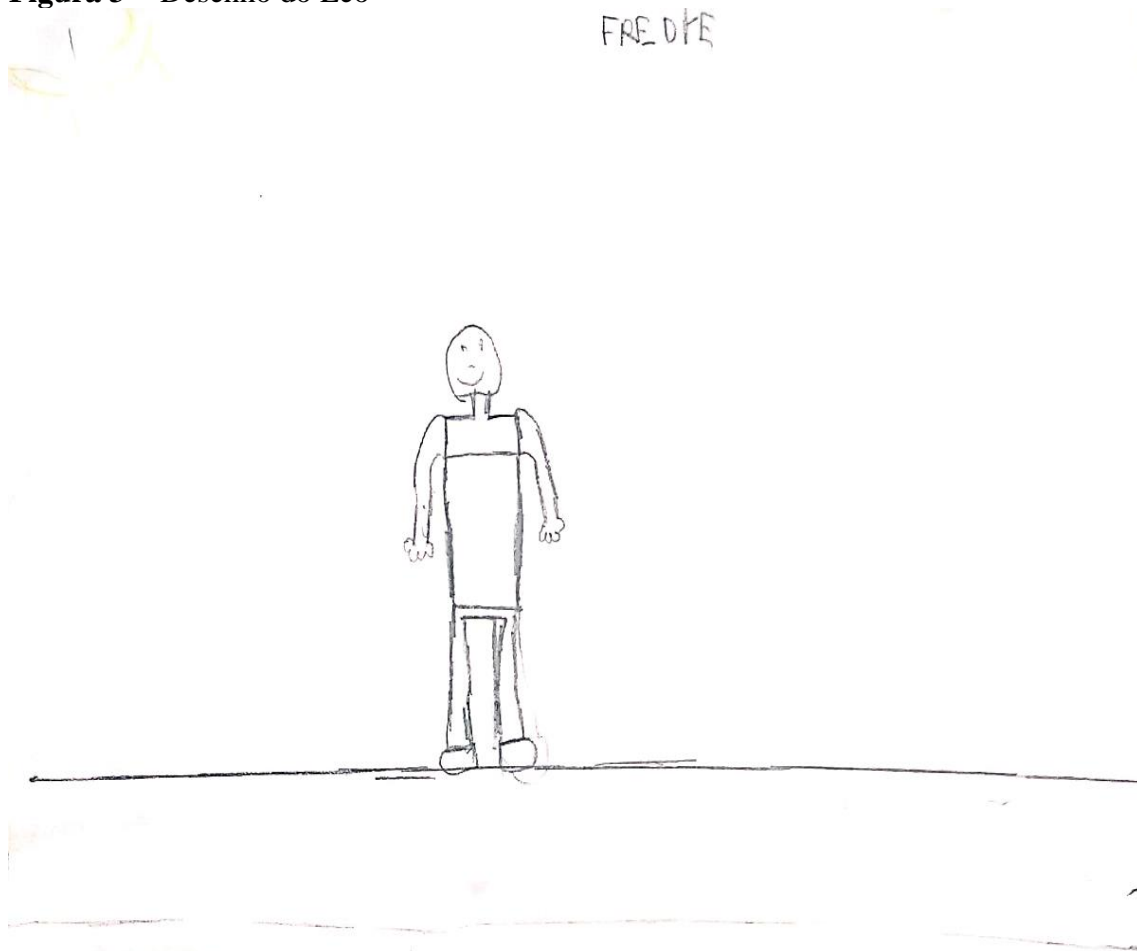
produção artística as identificações que ele experimenta (BEAUREGARD; PAPAZIAN-ZOHRABIAN; ROUSSEAU, 2018, p. 28).

Na sua metodologia de criação artística, os autores destacam o desenho como um instrumento que torna esse movimento mais concreto. A criança usa a simbologia e a projeção para revelar informações importantes com que se identifica ou não. Os símbolos da produção artística da criança são indicações sobre suas identificações vividas, bem como suas emoções. Assim, esse movimento é enriquecedor para entender a manifestação do cenário dentro da sua dinâmica intercultural (BEAUREGARD; PAPAZIAN-ZOHRABIAN; ROUSSEAU, 2018).

Nessa dinâmica, chamou minha atenção as cores de lápis escolhidas pelas crianças. Recebi 13 desenhos, sendo que 12 se associavam com o Haiti a partir da simbologia da cor da bandeira (azul e vermelho) ou a própria bandeira. O único desenho feito em branco foi o de Leo, o que também chamou minha atenção. Ao pedir a ele para me explicar o desenho, afirma que a imagem é dele e sai correndo, dando risada. Depois que terminei, fui conversar com a diretora para saber quem era o responsável pelo Leo e descobri que era a Mari. Comecei, então, a lembrar da entrevista com ela e relacioná-la ao desenho para tentar entendê-lo, pois foi o único sem nenhuma referência: nem ao Haiti nem ao Brasil¹⁷.

¹⁷ A dinâmica de campo me levou identificar que o Leo é o filho da Mari que eu entrevistei. Eu não consegui identificar os filhos de Jan e da Liliane e Filip durante a oficina.

Figura 3 - Desenho do Leo



Fonte: registro do autor

O Leo nasceu na República Dominicana e veio ainda bebê ao Brasil. Durante a entrevista com Mari, sua mãe, muitas vezes ela se referiu a ele como *ti blan*.

Ele foi criado com os *ti blan* nas creches que costumam só falar português. Depois da creche foi para essa escola, então ele não tinha nada de referência sobre o Haiti. Então, desde seu primeiro ano, ele está funcionando somente com os outros *ti blan*, na época não tinha muitos haitianos no bairro enquanto é hoje. Ele brincava só com os *ti blan* (MARI, 2021 - mãe do Leo).

Observei também que cada vez que Mari fala de pertencimento do filho, ela se põe em contradição. Em alguns momentos, Leo é descrito por ela como uma criança que nasceu no Brasil e, em outros, na República Dominicana. Dá a entender que mesmo que Leo tenha nascido na República Dominicana, foi o único que colocou o Brasil como país de nascimento. Ele vive, portanto, essa tensão sobre o seu lugar de nascimento.

Nas entrevistas, Mari relatou sobre as discussões recorrentes entre seus três filhos. Tentando expor a natureza dessas discussões, ela me explicou o conceito de *ti blan* para

falar do Leo e *ti dyaspora* para falar dos dois outros. Leo é um *ti blan* pois foi criado com os brasileiros, detém a cidadania brasileira e se reconhece como tal, como a própria Mari relatou:

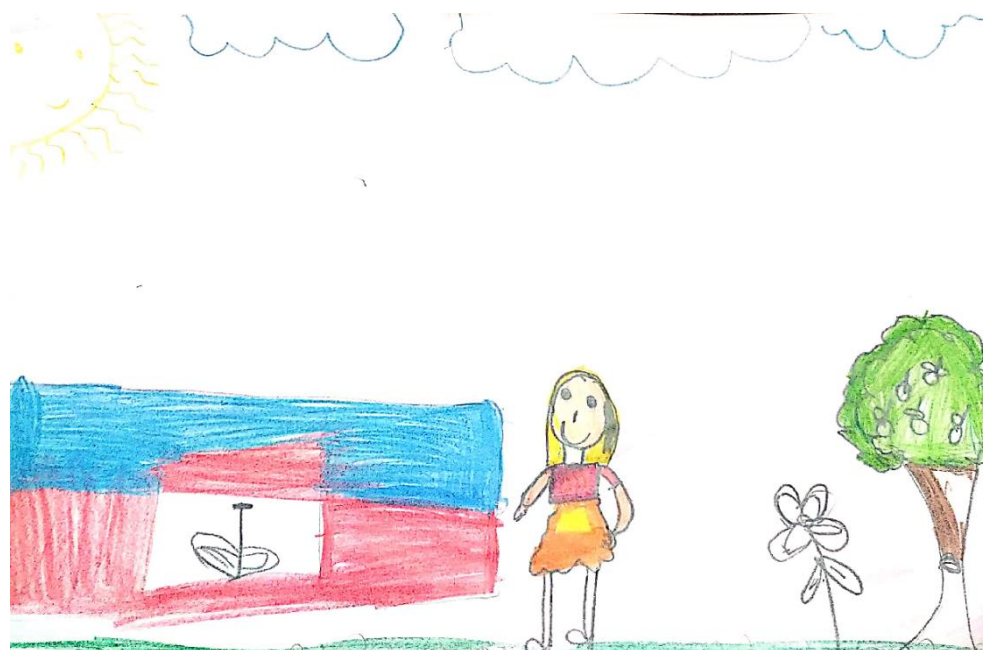
Para ele, é você que tem que falar a ele que ele é haitiano também, para ele é um *ti blan* como todos os outros brancos. Cada vez tentei de falar isso para ele, finalmente ele aceita que ele é haitiano também (MARI, 2021).

Observei que esse não reconhecimento da criança como haitiano está presente na linguagem. Mari narrou que o filho não falava crioulo. Além disso, como já transcrito neste trabalho, também anula suas lembranças do país, alegando que migrou na adolescência para a República Dominicana. A chegada dos irmãos de Leo, considerados pela mãe como *ti dyaspora*, provoca uma reconexão entre Leo e o Haiti. Para brincar com os irmãos, Leo aprendeu com eles a falar crioulo, porque não falavam português.

Ele [Leo] não falava nada de crioulo, porém faz dois anos, desde que os dois irmãos chegaram, ele começou a falar crioulo com eles. Pois não tinha jeito para ele para brincar com eles, ele teve que aprender o crioulo. E hoje eles só falam crioulo entre eles. Ele adora o crioulo. Mas de qualquer jeito, isso não me incomoda que eles só conversem em crioulo entre eles, pois eles conseguem conversar entre as duas línguas sem problema (MARI, 2021).

Um outro desenho que chamou a atenção foi o de Tamara. Interpretei sua produção artística na perspectiva de Beauregard, Papazian-Zohrabian e Rousseau (2017) sobre a simbologia presente nas produções artísticas.

Figura 4 - Desenho feito por Tamara representando-a entre a bandeira do Haiti e uma árvore verde



Fonte: registro do autor

A escolha das cores da Tamara é muito significativa. Primeiramente, ela se colocou entre dois objetos. O primeiro é a bandeira do Haiti, do qual está mais próxima, e apontando para ela com uma mão e o outro, uma árvore verde, ou seja, uma das cores do Brasil. Tamara nasceu no Haiti e está no Brasil. Assim, a simbologia do seu desenho expressa a fronteira intercultural entre os dois países que caracterizam sua identidade. Esse desenho pode expressar a forma que essas crianças vivem os elementos das fronteiras identitárias entre o Brasil e o Haiti.

Esse exercício com as crianças foi muito divertido para eles. Depois que terminei, fiquei observando-os no pátio da escola e notei que participam muito das dinâmicas, alguns deles demonstram um conhecimento extraordinário sobre o Haiti, enquanto outros, não. Alguns deles me perguntaram se eu faria a dinâmica novamente.

Depois da atividade, eles se espalharam em vários grupos para almoçar no pátio da escola. Circulei entre vários grupos, conversando sobre assuntos aleatórios. Um dos grupos foi à aula de educação física e, quando passei perto do campo, um dos seus integrantes estava com outras crianças brasileiras e haitianas na aula e, ao me verem, falaram: “Tio, volta na semana que vem, pois foi muito boa a atividade”. A diretora confessou que nunca os vê tão empolgados numa atividade escolar.

Essa parte foi os diferentes perfis dos sujeitos, e na sequência, eu vou apresentar a discussão teórica conceitual da pesquisa.

3 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS ORIENTADORES DA PESQUISA

Esse capítulo intenciona apresentar uma discussão teórica e conceitual que atravessa a pesquisa, refletindo sobre a produção e reprodução das identidades no contexto da diáspora. Entende-se o carácter duplo - estabilizado e desestabilizado- do conceito de identidade, tendo em vista que em seu processo de formação sofre múltiplas influências na contemporaneidade. Também, escola, família e infância são entendidas neste capítulo como uma construção sócio-histórico e cultural, em cujo processo (histórico), a relação entre eles se apresenta como complementaridade, descontinuidade e complexidade.

3.1 DIÁSPORA: ENTRE O SENTIMENTO DO EXILO E DA PERDA

Clifford (1994), a diáspora funciona através das práticas de viagem (migrar) mas nem todos os atos de migrar podem ser considerados como um processo de formação da diáspora. A dimensão histórica do conceito da diáspora se refere à tradição judaica. Ela se origina de dois termos gregos: *dia* (através, por meio de) e *speirō* (dispersão, disseminar ou dispersar). Historicamente é associada às ideias de migração forçada e a colonização da Ásia Menor e do Mediterrâneo. Essa palavra grega era usada desde a Antiguidade para designar o destino do povo judeu após a destruição do templo e a anexação do templo da Judéia pelos romanos. Em sua concepção tradicional, diáspora designa a dispersão geograficamente de um grupo instalado em vários lugares, portanto, mantém uma forma de unidade e solidariedade fundamentada na própria dispersão, ou seja, uma identidade comuna (coletiva) atravessada pela ideia de dispersão (HILY, SCHNAPPER, COSTA-LASCOUX 2001; REIS 2012; SORJ 2020).

Na sua dimensão contemporânea, diáspora se apresenta como o *locus* de construção de uma identidade deslocada da sua referência territorial (espaço) e nacional. Se constitui uma categoria interacional que opera na (trans)territorialidade e (trans)nacionalidade com o cruzamento de pelo menos duas referências culturais. Sorj (2020, p. 1) destaca um crescimento dos estudos sobre a diáspora em várias disciplinas como a economia, sociologia, antropologia, serviço social, entre outras.:

Na última década, o conceito de diáspora passou a ocupar um lugar central nas ciências sociais, depois de ter ficado praticamente despercebido durante quase todo o século XX. Um amplo debate nas ciências sociais, em particular na

antropologia, nos chamados *cultural studies* e em revistas interdisciplinares dedicadas exclusivamente ao tema, passou a se desenvolver em torno do lugar da diáspora no mundo contemporâneo. A diáspora se transformou num dos conceitos centrais para a compreensão das novas formas institucionais que assumem os novos atores coletivos transnacionais num mundo globalizado.

Para este autor, o fenômeno da diáspora não se limita exclusivamente às ciências sociais, pelo contrário, é um fenômeno social que está em plena expansão na atualidade e a tendência geral é que todas as emigrações de população sejam identificadas como diáspora. A diáspora, segundo o autor, impacta a política internacional atual dos países. A própria ideia de diáspora questiona o princípio da organização política moderna e provoca o enfraquecimento da lógica unitária do Estado-nação que promove e impõe uma unidade cultural da população nacional (SCHNAPPER, COSTA-LASCOUX, HILY 2001). A presença da diáspora fundamentada na diversidade cultural e expressão da alteridade enfraquece esta lógica do Estado-nação. A diáspora simboliza e requer o reconhecimento de outras particularidades, de identidades distintas construídas fora das referências impostas na lógica do Estado-nação.

Segundo Meyer (2003), os estudos das diásporas são interdisciplinares e mobiliza os economistas, geógrafos, sociólogos e antropólogos. De acordo com esse autor, os estudos recentes evidenciam que a extensão das formas diaspóricas sinalizada por Sorj (2020) representa um fenômeno inédito. A diáspora passa por uma forma de revalorização fundada na concepção de desenvolvimento, que requer sua participação pelo envio de remessas (monetárias) aos países de origem. No entanto, existe uma tensão e até mesmo contradição nas caracterizações deste fenômeno, pois não existe uma abordagem única, estável e universal que o tornaria inteligível, transparente e inequívoco. Na visão de Meyer (2003), a diáspora é um fenômeno complexo e os teóricos mobilizam processos metodológicos diferentes para abordá-la, baseados nas tentativas de definição, estabelecimento de tipologias, de critérios e até de comparação com outros fenômenos sociais. Para o autor, essas formas de abordar facilitam realmente o entendimento, porém, acabam dificultando o entendimento do fenômeno na sua totalidade, seja porque as escolhas são restritivas e excluem muitas especificidades, ou por cair numa generalidade que dificulta ainda mais a operacionalização.

Em vários estudos consultados, a compreensão da diáspora passa por um recorte temporal entre os tradicionais (até a década sessenta) e os estudos contemporâneos (pós década sessenta). Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001) retomaram a periodização feita por Tôlôlyan demonstrando o movimento da temporalidade presente nas abordagens dos

estudos dedicados à diáspora. Na sua dimensão "tradicional" que dominou até os anos 1968, o termo diáspora se refere a um grupo étnico religioso, ou a uma coletividade histórica vivenciando o movimento da dispersão. Nessa concepção, a diáspora foi usada para se referir à população deslocada da antiguidade grega e da China, porém, ligada ao mito de origem; assim como foi usada para designar os deslocamentos dos judeus e armênios. Em outras palavras, na sua aceitação tradicional, diáspora faz referência a um processo de deslocamento forçado ou voluntário de um local de origem com valor sagrado para um local de instalação (SCHNAPPER, COSTA-LASCOUX, HILY, 2001).

Na origem, a diáspora era um fenômeno exclusivo reservado para designar uma categoria de população em deslocamento. Schnapper e Costa-Lascoux, Hily (2001), abrem um parêntese para demonstrar que esse aspecto da exclusividade do fenômeno atravessou as análises contemporâneas. Segundo esses autores, nem todos os deslocamentos de populações são vistos como diáspora nas análises. Depende de quem se desloca e para qual lugar. Sinalizam ainda que as dispersões dos grupos europeus na fundação dos impérios coloniais, mesmo que quantitativamente e politicamente poderiam ser chamados como diáspora, nunca foram identificadas como tal; isso também ocorre com as migrações de trabalhadores dos países europeus ricos para os países do sul depois da grande guerra. Os autores deram dois exemplos históricos como o caso dos exilados políticos poloneses no século XIX ou russos brancos após a revolução de 1917. Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001) constatam que poucas literaturas abordam, por exemplo, de "diáspora espanhola", "diáspora britânica" ou "diáspora italiana", na África, na América e Ásia, resultantes dos processos de colonização estabelecidos nesses continentes.

O período pós-década de sessenta foi sinalizado por Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001) como um momento que tinha uma revalorização dos migrantes no mundo, particularmente nos Estados Unidos. A diáspora se tornou um conceito mais abrangente para caracterizar e sistematizar a presença dos grupos migratórios nos Estados Unidos e no mundo. O final dos anos sessenta marcou um momento de ruptura com essa concepção da sociologia clássica sobre o fenômeno da diáspora. No contexto estadunidense, o termo diáspora passou a designar todas as formas de dispersão de populações que antes eram evocadas em termo de expulsados, expatriados, exilados, refugiados, imigrantes e minorias.

Sorj (2020) por sua vez, ao invés da temporalidade ou periodização adotada por Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001), opta por apresentar a ruptura das duas

abordagens através das referências teóricas e metodológicas que sustentam cada uma. A primeira, tradicional se refere a origem da dispersão judaica da diáspora, retratada pelos autores Cohen (1997, 2008), Safran (1991), Chaliand e Rageau (1991), identificados como sociólogos clássicos. Esses autores buscaram construir o tipo-ideal da diáspora como método de análise. A segunda, abordagem de ruptura, se fundamenta na produção do discurso desconstrutivista das narrativas sobre a diáspora dos autores: Hall (2000, 2003, 2006), Clifford (1994), Bhabha (1994), entre outros, cujos discursos se enraízam na reivindicação de uma identidade diaspórica que impacta a organização do Estado-nação.

Sorj (2020, p. 5) faz uma crítica a essas duas abordagens que, segundo ele, de uma maneira ou de outra “tendem a tratar todas as diversas diásporas, antigas e novas, como similares e generalizáveis”. O autor caminha de maneira diferente e se indaga: como se expressam os mecanismos de (des)continuidades entre as diásporas tradicionais judaicas e as novas presentes nas sociedades pós-modernas? Como a diáspora judaica permite entender a *diáspora pós-moderna*?

Sorj (2020) antes de responder a essas perguntas, reagrupa e analisa os critérios definidos por autores como Cohen (1997, 2008), Safran (1991), Chaliand e Rageau (1991) da sociologia clássica, que priorizam o método de análise referido a construção de um ideal-tipo da diáspora fundamentado na experiência judaica.

Ao analisar os autores da sociologia clássica, Sorj (2020) destaca alguns critérios que atravessam as tipologias desses autores como: dispersão; existência de uma memória e identidade coletiva e a idealização de volta ao local de origem (mito de lugar de origem). Um outro ponto observado é que a experiência judaica era central na construção do conceito da diáspora pelos autores da sociologia clássica que a abordam numa perspectiva essencialista.

De maneira sintética, Sorj (2020, p. 18) analisou os limites desses autores da sociologia clássica, que consistem em sua visão: “a falta de referência a estruturas sociais e de poder no interior das diásporas, à diversidade interna ideológica e às diversas estratégias de integração”; existe uma homogeneidade da diáspora apresentada pelos autores clássicos que não analisou o fenômeno em função das relações nos quais os sujeitos diaspóricos estão inseridos objetivamente nas sociedades contemporâneas; “estes estudos tendem a enfatizar a dimensão identitária e cultural e deixam de lado as estruturas materiais e políticas que sustentam a reprodução de diásporas na história” (SORJ, 2020, p. 18).

Depois dessa crítica, Sorj (2020, p.5) sinalizou um processo de ruptura com o modelo de análise do ideal-tipo com a entrada dos teóricos pós-moderno nas ciências sociais. Para o autor, isso acontece quando “as diásporas mais antigas tiveram de enfrentar a oposição do estado nacional, com a crise de legitimação dos estados capitalistas democráticos a diáspora adquire uma nova configuração e novas possibilidades de ação e organização” (SORJ, 2020, p.5).

Teóricos pós-moderno como Bhabha (1994), Appadurai (1989), Hall (2006) e Clifford (1994), iniciaram o debate filosófico que questiona a centralidade da identidade cultural a um espaço geográfico, e um debate político que visa a valorização e promoção dos movimentos de reconhecimento de identidades dos grupos marginalizados e oprimidos (SORJ, 2020). Uma das especificidades desses teóricos se refere ao fato de que, dentre eles, alguns são intelectuais diaspóricos. Portanto, sistematizam o fenômeno diáspora a partir de suas próprias experiências, como no caso do intelectual jamaicano Stuart Hall, que reside no Reino Unido. Na perspectiva de Reis (2012, p. 31), esses intelectuais diaspóricos têm um papel importante na nova abordagem sobre a diáspora, que está fundamentada na valorização de uma identidade híbrida e múltipla, uma vez que eles “passaram a pontuar a identidade de diáspora como uma formação que abarca a reconstrução identitária pelo jogo da semelhança e da diferença”.

Segundo Paul Gilroy (2001, p. 151), os textos elaborados por esses autores, com base em suas experiências de viagem e exílio, “expressaram o poder de uma tradição de escrita na qual a autobiografia se torna um ato ou processo de simultânea autocriação e auto-emancipação” e passaram a demonstrar a complexidade presente nessa ideia. A formação de intelectuais diaspóricos por consequência da emergência dessa perspectiva, como Paul Gilroy, Stuart Hall, Goli Guerreiro, Homi Bhabha, Gayatri Spivak e Edward Said, teve papel decisivo para esse novo caminho que vem sendo trilhado pelas análises sociológicas, (REIS, 2012, p. 32).

Stuart Hall se apresenta como uma das referências dessa discussão pós-moderna sobre a diáspora, sendo um autor vivenciando o processo. Na sua obra: *da diáspora: identidade e mediações culturais*, Hall (2003) analisou a presença da diáspora jamaicana no Reino Unido depois da segunda guerra mundial, mostrando a construção e a reconfiguração da identidade caribenha no contexto da globalização crescente. Para sua abordagem culturalista, Hall (2003, p. 25) enfatizou: “meu objetivo aqui não é oferecer um relato histórico da evolução dessa diáspora — embora sua difícil história mereça ser mais bem conhecida no Caribe, até mesmo (ousado dizer) estudada mais sistematicamente”.

A abordagem culturalista da diáspora de Hall (2003) se inscreve na perspectiva desconstrutivista e subversiva dos modelos culturais tradicionais das nações.

Stuart Hall analisou a experiência dos afro-caribenhos que migraram para o Reino Unido, com vistas a mostrar como eles formam a comunidade étnica britânica negra dentro da nação britânica. Para Hall (2003), essas comunidades compartilham o sentimento de identificação com a cultura de origem através das expressões culturais, crenças, língua e desejo de voltar um dia para sua origem.

Os assentamentos negros na Grã-Bretanha não são totalmente desligados de suas raízes no Caribe. O livro *Narratives of Exile and Return*, de Mary Chamberlain, que contém histórias de vida dos migrantes barbadianos para o Reino Unido, enfatiza como os elos permanecem fortes. Tal qual ocorre comumente as comunidades transnacionais, a família ampliada — como rede e local da memória — constitui o canal crucial entre os dois lugares. Os barbadianos, sugere ela, têm mantido vivo no exílio um forte senso do que e a "terra de origem" e tentado preservar uma "identidade cultural" barbadiana. Esse quadro é confirmado por pesquisas realizadas entre os migrantes caribenhos em geral no Reino Unido, o que sugere que, entre as chamadas minorias étnicas na Grã-Bretanha, aquilo que poderíamos denominar "identificação associativa" com as culturas de origem permanece forte, mesmo na segunda ou terceira geração, embora os locais de origem não sejam mais a única fonte de identificação, (HALL, 2003, p. 26).

Hall (2003), a partir da sua experiência familiar, mostra que a diáspora se situa no entre-lugar. A história de sua família representa uma tensão entre os modelos culturais europeus e africanos. Por ter a cor da pele mais escura, ele sempre foi menosprezado em relação aos outros membros da família que era de pele mais clara.

Eu era o membro mais escuro da minha família. A história que sempre foi contada em minha família como uma piada, era de que, quando nasci, minha irmã, que era muito mais clara que eu, olhou dentro do berço e disse: "De onde vocês tiraram esse bebê *coolie*'? Ora, *coolie* e a palavra depreciativa na Jamaica que designava um indiano pobre, considerado o mais humilde entre os humildes. Assim, ela não diria "de onde vocês tiraram esse bebê negro?", já que naquele ambiente era impensável que ela pudesse ter um irmão negro. Mas ela notou, sim, que eu era de uma cor diferente da sua, (HALL, 2003, p. 408).

Hall (2003) demonstra que ele foi sempre rebelde com o modelo cultural imposto pela família, que tem como base as referências inglesas: “[...] minha própria formação e identidade foram construídas a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais fui exposto” (HALL, 2003, 409). Isso significa que ele passou a infância e a adolescência negociando espaço cultural na Jamaica. Ao ser levado à Inglaterra para estudar, contou que sentiu falta de não conhecer e viver o

movimento da consciência negra do *rastafarismo* da Jamaica e, também, da cultura inglesa que ele recusou desde cedo. O movimento *rastafarismo* que, segundo ele, promoveu a valorização da cultura africana na Jamaica, não fez parte da sua referência vivida, o que provoca, na sua visão, algumas lacunas difíceis de preencher na sua relação com a Jamaica e sua permanência na Inglaterra. Segundo o autor, “[...] é impossível de voltar para casa de novo”, como também é impossível de se fazer assimilado (totalmente) pela cultura inglesa. Ou seja, o processo da diáspora, nesse caso, cria um “sujeito imaginário” num encontro entre dois *territórios imaginários*: o exílio da terra natal e o sentimento de perda na sociedade de instalação, resultando no sentimento de não pertencimento e dando origem ao entre-lugar (um terceiro) como alternativa.

Paradoxalmente, eu tinha a mesma relação com a Inglaterra. Tendo sido preparado pela educação colonial, eu conhecia a Inglaterra de dentro. Mas não sou nem nunca serei um inglês. Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda. Perto o suficiente para entender o enigma de uma chegada sempre adiada (HALL, 2003, p. 415).

A partir desse momento que Stuart Hall teoriza sobre o papel da construção das comunidades imaginárias mobilizadas pelos sujeitos diaspóricos na construção da sua identidade. Por ser exposto à várias referências culturais, a experiência diaspórica se expressa pela multiplicidade que permite negociar e recriar a todo tempo essas identidades, a partir das construções imaginárias.

De acordo com Reis (2012), uma outra particularidade da diáspora culturalista apresentada por Stuart Hall é fundamentada, também, no deslocamento, que não é simplesmente geográfico. O sujeito pode se deslocar sem sair da casa para negociar os espaços culturais presentes. Como apontou Reis (2012, p. 35):

A concepção de Stuart Hall (2003) sobre a diáspora se fundamenta no conceito do “deslocamento”, fenômeno cujos efeitos e consequências podem ser experimentados, inclusive, sem que o sujeito viaje ou saia de casa. Hall se refere a um conceito mais ontológico do ser deslocado e, para tanto, toma como uma das características da diáspora moderna, o “*unheimlichkeit*” heideggeriano, ou seja, o sentimento que o sujeito experimenta de “não estar em casa”.

Deste fato, a questão de *terra de origem* ou *terra natal* ou *casa* tomou uma relatividade na nova abordagem sobre a diáspora. Schnapper e Costa-Lascoux, Hily (2001) apontam que essa questão representa uma das características fundamentais das

novas diásporas das sociedades contemporâneas, que implicam numa sucessão de gerações nascidas fora *da casa*, - terra onde nasceram os antepassados. Nesse sentido, pensar a *terra de origem* para as gerações sucessivas de diáspora implica numa reconfiguração do termo e do seu papel. Diferente do significado da *terra de origem* na tradição judaica, as diásporas novas (contemporâneas) estão numa perspectiva de construir uma *terra de origem* sobre a base imaginária (*terra imaginária*). Segundo Schnapper e Costa-Lascoux, Hily (2001), a construção de uma *terra de origem imaginária* representa uma estratégia das gerações sucessivas de diáspora para negociar os espaços e as tensões presentes no país de instalação. Sem querer generalizar, os autores analisam esse aspecto no contexto estadunidense e o seu papel para demonstrar sua argumentação.

Nos Estados Unidos, existe o “mito nacional” construído em torno da migração fundamentado na busca do país de origem, real, simbólico ou mesmo inventado. Isso constitui uma das estratégias mobilizadas pela diáspora vivendo no contexto estadunidense para enfrentar as rivalidades e conflitos, e representam uma fonte de poder e prestígio por ter e adotar um país de origem enquanto diáspora. Durante as últimas décadas nos Estados Unidos, tinha um aumento da reivindicação da África como "país de origem" pelos afro-americanos que frequentemente ignoram a realidade dos países africanos. Foi a mesma coisa da reivindicação de Israel como "país de origem", enquanto a grande maioria dos judeus americanos não veio de Israel (SCHNAPPER, COSTA-LASCOUX, HILY, 2001, p. 29).

De acordo com Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001), a busca de identificação através da construção da comunidade imaginária é analisada pelo sociólogo Gans (1979) como etnicidade “simbólica”; por Glazer (1975) como etnicidade de "fantasma"; por Yinger (1985) como etnicidade "imaginada" e pelo sociólogo Mac Kay (1982) como uma etnicidade "opcional", "estratégica" e "instrumental". Essas identificações étnicas, mobilizadas a partir da reivindicação da *terra de origem*, contribui nas lutas por prestígio dentro da sociedade americana. As pessoas diásporas identificam alguns elementos para apresentar e acabam, por vezes, criando uma visão estereotipada do suposto *país de origem*. Gans (1979) para apoiar sua reflexão, aponta a postura de alguns ítalo-americanos vivendo nos Estados Unidos que “não conhecem nem a língua nem a cultura, sua referência a este país é tão estereotipada quanto a de todos outros americanos, a pizza, o belo canto...” (GANS, 1979 apud SCHNAPPER, COSTA-LASCOUX, HILY, 2001, p. 29). Contudo, eles mobilizam a referência italiana nas trocas ao afirmarem-se como uma "comunidade italiana" dentro da sociedade americana. Outro exemplo se refere aos armênios nos Estados Unidos, que foi sinalizado por Bakalian (1993), quando mostrou

que a Armênia foi reinventada pelos armênios dos Estados Unidos como forma de etnia simbólica mobilizada na sociedade americana para marcar uma diferença positiva (SCHNAPPER, COSTA-LASCOUX E HILY, 2001).

Um outro elemento destacado por Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001) é que a reprodução da cultura da diáspora passa pelas instituições diaspóricas que fortalecem a ideia de dispersão e, ao mesmo tempo, de relação com território de origem imaginário, real ou simbólico. As criações das igrejas representam uma marca importante nesse processo que serve como lugar de reprodução das culturas e ponto de referência para construir uma imagem positiva.

Populações que se referem a uma dimensão histórica e religiosa do país de origem são mais propensas a sobreviver como uma diáspora. É o caso de judeus e armênios, por exemplo, cuja definição é indissolúvelmente étnica ou nacional e religiosa. As primeiras gerações de armênios se estabeleceram na França após os massacres de 1919, por exemplo, reconstruíram sua identidade em torno da religião e da linguagem, relacionados entre si... A igreja armênia era a instituição essencial para reunir todos os armênios, além de sua diversidade e dissensões e manter a identidade coletiva em torno de uma instituição comum (SCHNAPPER, COSTA-LASCOUX, HILY 2001, p. 17).

Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001) consideram que a integração da diáspora nas sociedades de instalação é diferenciada, ou seja, nem toda integração passa pelo aspecto religioso e histórico. Existe uma heterogeneidade que depende dos espaços ocupados (centro-periferia) da diferença de classe social (trabalhadora-burguesa), do nível intelectual (baixo-avançado) dos sujeitos vivenciando a diáspora. As categorias sociais de nível superior mobilizam mais os recursos intelectuais para afirmar sua diferença na sociedade de instalação e esta atitude forma um grupo de intelectual diaspórico, enquanto os trabalhadores diásporas que, dependendo do trabalho para viver, são mais expostos a um processo de assimilação na sociedade de instalação.

Destaca-se um outro aspecto nesse debate, se referindo a “consciência diaspórica” que é uma condição fundamental para falar de diáspora, que se forma hoje por meio da produção e da reprodução da “cultura diáspora” e das “instituições diásporas”. Segundo Sorj (2020), esse processo de sistematização permite o surgimento de uma “elite diáspora” cujo papel é dar visibilidade e defender a cultura diáspora nas sociedades de instalação. O papel da elite diaspórica atravessou a tradição judaica da diáspora até o contexto pós-moderno.

Para surgir uma diáspora é preciso uma elite intelectual responsável por uma tradição cultural da qual passa a ser a guardiã. A autodefinição de diásporas, para existir na forma em que até o presente se desenvolveu na história judia, precisou de intelectuais que elaborassem uma ideologia, discurso ou mitologia sobre si mesma talvez por isso, os ciganos, cultura oral sem uma *intelligentzia*, não tenham construído uma visão de si mesmos como diáspora). A diáspora se constituiu como estrutura de saber. Embora seja uma prática de resistência à cultura dominante, no seu interior, ela se organiza em torno da distribuição desigual de saberes e de poder institucional, (SORJ, 2020, p. 22).

Ao analisar esses fatos do papel da elite intelectual para fortalecer essa cultura da diáspora, Sorj (2020) enfatizou, na mesma linha que Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001), que a diáspora é um campo de poder e todos os sujeitos não têm as mesmas possibilidades, sendo um campo de desigualdades.

As diásporas não são estruturas sociais homogêneas; elas estão permeadas por desigualdades profundas de riqueza, distribuição do conhecimento e do poder, assim como conflitos ideológicos, sociais e de gênero. Da mesma forma a diáspora judia sempre foi constituída de diásporas concretas, que absorviam elementos das culturas locais e desenvolviam interesses e características próprias (SORJ, 2020, p. 22).

Schnapper, Costa-Lascoux, Hily (2001, p. 25) sinalizaram o papel das redes sociais e da comunicação eletrônica de maneira geral na produção e na reprodução da cultura diáspora. Na contemporaneidade, as redes sociais de comunicação são utilizadas para se conectar com a *terra de origem*, assim como criar redes religiosas e econômicas que mantêm os grupos solidários, mesmo dispersos na diáspora.

Do ponto de vista metodológico, Sorj (2020) critica as duas abordagens apresentadas, a dos autores da sociologia clássica que criaram uma tipologia da diáspora e a dos autores pós-modernos que abordam a diáspora numa perspectiva desconstrutivista. Em primeiro lugar, Sorj (2020 p. 5) aponta que “a experiência judaica não tenha caráter normativo nem seja uma base suficiente para um modelo empírico, ela oferece uma enorme riqueza histórica e bibliográfica, e representa um bom antídoto para visões que procuram novos sujeitos sociais redutores da história”. Na sua perspectiva, não tinha ruptura total entre os dois paradigmas. Existe uma reconfiguração do fenômeno e a tradição judaica inspira o modelo contemporâneo.

Uma das principais lições sociológicas que pode ser retirada da experiência judia se refere não a alguma essência última que defina o que seja uma diáspora, mas da riqueza dos processos históricos, da variedade de modelos e de construção de instituições a ela associadas, (SORJ, 2020, p. 20).

É um ponto de vista compartilhado por Clifford (1994, p. 306) que apontou a importância de se reconhecer os fortes vínculos da história judaica na linguagem da diáspora, sem fazer dessa história um modelo definitivo, conforme ressalta: “as diásporas judaicas (e gregas e armênias) podem ser tomadas como pontos de partida não normativos para um discurso que viaja ou híbrida em novas condições globais.”

Sorj (2020) resumiu os limites metodológicos dos autores das duas abordagens, que acabam criando uma armadilha metodológica comum que coloca em xeque as propostas frente a complexidade do fenômeno.

Tanto os autores normativos como os orientados pela experiência histórica, ao construírem o conceito de diáspora, tendem a cair em armadilhas metodológicas comuns. A diáspora aparece como um conceito dado de uma vez por todas a partir de uma ou algumas experiências históricas exemplares ou de um ideal normativo. Assim, as outras autodefinidas diásporas, que não contenham as características instituídas pelo modelo ideal, passam a ser consideradas como “semidiásporas” ou “menos autênticas”, o que leva a fenômenos curiosos, como excluírem-se da diáspora judia os judeus do Bund ou o judaísmo reformista do século XIX, já que a caracterização típica da diáspora incluiria a aspiração de retorno à terra natal, (SORJ, 2020, p. 18-19).

Nesse sentido, o autor propõe que se faça um exercício de análise comparada para que se possa entender a especificidade de cada e, contextualizando as condições históricas e específicas das nações nas quais a diáspora está inserida.

No lugar das perspectivas apresentadas, propomos o estudo das diásporas não como a elaboração de um conceito normativo ou um tipo ideal, mas como um campo de análise comparado de diásporas, no qual nenhuma diáspora em particular representa um modelo ideal – seja do ponto de vista empírico ou normativo. Diásporas são, portanto, todos aqueles grupos sociais que se autodefinem como tais; o papel da teoria social é a análise comparada da gênese de cada uma delas e de suas estruturas sociais e institucionais. As diásporas são tantas e tão diversas como as que existem, existiram e venham a existir. Isso não significa, contudo, definir a diáspora como um conceito identitário fluido, aberto, em constante mutação, sem referencial fixo. A análise sociológica deve mapear a diversidade, a constituição de mecanismos de reprodução interna e de intercâmbio com o meio ambiente dentro de contextos sócio-históricos determinados, (SORJ, 2020, p. 19).

Destaca-se, nessa perspectiva, que as formas particulares que assume a diáspora, não podem ser analisadas fora dos contextos sócio-históricos definidos. A aplicação do estudo comparativo “de diferentes diásporas permitirá o desenvolvimento de uma análise detalhada dos aspectos diferenciadores das diásporas” (SORJ, 2020, p. 22).

As literaturas apresentadas sobre a diáspora, quer seja na perspectiva da sociologia clássica (dos autores de tipificação), dos pós-modernos na visão desconstrutivista da

diáspora, ou mesmo no estudo comparativo promovido por Sorj (2020), existe um constante: o fenômeno expressa uma identidade construída historicamente. A experiência diaspórica no mundo de hoje é um bom pretexto para problematizar o processo de formação de identidade, sendo “um referencial com perfil mais definido e eventualmente mais estável, em torno do qual poderiam se organizar e explicar as identidades de grupos marginais nos países avançados do mundo contemporâneo” (SORJ 2020, p. 5-6).

3.2 DA IDENTIDADE CULTURAL À IDENTIDADE ÉTNICO-CULTURAL: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

A existência massiva de estudos sobre identidade e processo de identificação no contexto atual, decorre do espalhamento e da multiplicação de movimentos sociais e dos grupos étnicos que reafirmam suas alteridades. Como se identificar e como ser identificado nas sociedades são questões que mobilizam e se constituem uma problemática na realidade e no contexto acadêmico. Isso resulta de uma pluralidade de referências que vão além da questão de classes sociais, tradicionalmente, ou melhor, hegemonicamente usada para identificar as pessoas. Isto é, a complexidade presente nas sociedades atuais, supera a questão de classe social como único modo de classificar as pessoas, o que dá margem a emergência de outra perspectiva, que se apresenta de forma mais eficaz para compreensão de peculiaridades das sociedades modernas, nas quais a noção de cultura, diferença e etnicidade tomam proporção importante. Hofbauer, (2011, p. 79) salienta que:

Os termos “cultura” e, sobretudo, “diferença” aparecem com mais frequência a partir da segunda metade do século XX em textos de cientistas que, inseridos na tradição de debater o projeto da modernidade, dedicavam-se primeiro a desmascarar desigualdades sociais. Insatisfeitos com as explicações marxistas ortodoxas, diversos intelectuais, comprometidos com as emergentes lutas das mulheres e/ou de grupos frequentemente chamados de “minorias” (negros, homossexuais, portadores de necessidades especiais etc.), buscavam agora, a fim de aguçar suas críticas, novas referências teóricas, reconhecendo, desta maneira, outras divisões importantes na sociedade moderna capitalista além das classes sociais.

Cuche (2002, p. 176) contribui para o entendimento de que “no âmbito das ciências sociais, o conceito de identidade cultural se caracteriza por sua polissemia e sua fluidez”. Segundo o autor, as grandes interrogações sobre a identidade remetem frequentemente à questão da cultura e da diferença entre os grupos sociais: “Há o desejo de se ver cultura em tudo, de encontrar identidade para todos” (CUCHE, 2002, p. 175).

De acordo com Hall (2000), a academia está confrontando uma explosão discursiva em torno do conceito de "identidade", que é submetido às críticas nas ciências sociais. [...]“Está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares” (HALL (2000, p. 103). Ao abordar, na mesma linha que Hall (2000), Woodward (2000) enfatizou que “identidade” e “crise de identidade” são características das sociedades contemporâneas. Segundo ele, existe duas paradigmas sobre a identidade que criam uma relação de tensão entre as perspectivas *essencialistas* da identidade e as perspectivas *não-essencialistas*.

Silva (2000, p. 84) retomou essa discussão, em outros termos, para explicitar o processo de produção da identidade nas sociedades contemporâneas que “oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.” A primeira perspectiva essencialista de identidade fundamenta a construção das identidades nacionais, fundadas a partir de mitos fundadores inventados e imaginados. É nesse sentido que as identidades nacionais funcionam, por meio daquilo que Anderson (2008) identificou como “comunidades imaginadas” pois não existe, objetivamente, uma “comunidade natural” que pode agrupar as pessoas de maneira isolada. “Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERSON, 2008, p. 32).

Segundo Silva (2000, p. 85): “É necessário criar laços imaginários que permitam ligar pessoas, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum sentimento de terem qualquer coisa em comum”. O autor ainda destaca que a língua tem um papel importante nesse processo e faz parte dos elementos fundamentais da perspectiva essencialista da identidade.

A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo — a história da imposição das nações modernas coincide em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados “mitos fundadores” (SILVA, 2000, p. 85)

As discussões desconstrutivistas ou *não essencialistas* iniciadas pelos autores pós-modernos, dos estudos culturais da década de 1960 na Inglaterra, impactam essa ideia de identidade fixada no território, vista como um elemento fixo e estável, com um grande grau de naturalidade em sua formação. Isso significa que, no meio dessa disputa teórica

dos estudos culturais, a concepção essencialista de identidade enfraqueceu em decorrência das complexidades oriundas da atuação dos novos sujeitos nas sociedades pós-modernas. Na dinâmica da globalização, evidencia-se um fenômeno que Hall (2006) caracteriza como o declínio das velhas identidades e o surgimento de novas identidades fragmentadas, que se constituem a essência do indivíduo pós-moderno:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

A perspectiva apontada por Hall (2000) permite entender a ruptura do pensamento tradicional que atravessou as ciências sociais sobre a questão da identidade, que deixa de ser vista como fixa, e sim como contraditória. Para caracterizar esse momento de ruptura no pensamento sobre a identidade, o autor relata que “todos, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade íntegra, originária e unificada” (HALL, 2000, p. 103).

Hall (2006) destaca três grandes concepções sobre a questão da identidade: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno: A concepção do sujeito do iluminismo discute o caráter tradicional:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência (HALL, 2006, p.11).

Já a concepção sociológica (sujeito sociológico), de acordo com Hall (2006), marcou um avanço na compreensão do tema, uma vez que a identidade se relaciona com o espaço interior e exterior; entre o mundo pessoal e o mundo público. Ou seja, denota-se o caráter relacional da formação da identidade.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava... De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na interação entre eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo

ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificando num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p.11).

Por fim, a concepção do sujeito pós-moderno, surge para trazer uma perspectiva que considere as grandes mudanças que decorrem da globalização no mundo moderno e dos impactos das críticas pós-coloniais, que são baseados na reconceitualização das noções de cultura e diferença. Ela acompanha, particularmente, os efeitos dos movimentos da migração no mundo e dos novos movimentos sociais sobre o processo de formação das identidades dos indivíduos sociais. O autor caracterizou esse fenômeno reconhecendo que

à medida em que os sistemas de significação e representação se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” [...] esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 13)

Importante destacar que há uma pluralização e fragmentação das identidades cuja atribuição é histórica (e não biológica), uma vez que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2006, p. 13). Além disso, essas transformações libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.

Hall (2006) analisa o fenômeno de descentramento do sujeito pós-moderno sob os impactos de cinco elementos de rupturas nas narrativas do conhecimento moderno, a partir da segunda metade do século XX. O primeiro elemento de descentração se refere à releitura do pensamento marxista sobre o Homem; o segundo, se refere ao pensamento de Sigmund Freud; o terceiro, se associa ao trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure; o quarto, é o descentramento da identidade, estabelecido no trabalho do filósofo Michel Foucault; e o quinto elemento é o descentramento referente ao movimento do feminismo.

Hall (2006) traz luz às mudanças na trajetória conceitual das identidades, que a partir do descentramento do sujeito do iluminismo, antes com uma identidade fixa e estável, mas que diante desses impactos passa pelo reconhecimento da existência de identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas que são, posteriormente, assumidas pelos sujeitos pós-modernos.

Nessa linha, a identidade cultural, inicialmente caracterizada pela estabilidade, faz parte de um conjunto de discussões impactadas por críticos pós-modernos que desconstruíram as narrativas que sustentavam essa questão. Os velhos discursos produzidos visavam legitimar e naturalizar as diferenças entre os grupos sociais nas sociedades, além de classificar as culturas entre “boas” e “más”, ancorado numa perspectiva evolucionista. Sobre isso, Gupta e Ferguson (2008) sistematizam as rupturas provocadas quanto ao discurso e a compreensão de identidade e de cultura, na realidade atual, retomando a ideia de Said (1979) de que estamos vivendo numa condição generalizada de “sem teto”: “[...] em um mundo onde as identidades estão se tornando cada vez mais, senão totalmente, desterritorializadas, ao menos territorializadas de maneira diferente” (GUPTA, FERGUSON, 1992, p. 35).

Cabe ressaltar a contribuição da obra de Stuart Hall como ponto de partida para o debate sobre o processo de formação das identidades das crianças haitianas, reconhecendo, entretanto, que a questão étnica não foi aprofundada, o que nos conduz a buscar no referencial teórico desenvolvido por Cunha (1986), a partir das formulações de Fredrik Barth (1998), uma maior sustentação para este trabalho.

Cunha (1986) no seu livro *Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade* reflete sobre o processo de identificação de um grupo étnico na perspectiva antropológica, apresentando a trajetória da discussão presente no conceito da etnicidade, que foi anteriormente concebida a partir da biologia e depois pela cultura.

Uma maneira de colocar a questão é indagar-se sobre a substância da etnicidade, substância que já foi pensada em termos biológicos, quando se falava de raças e de sua heterogeneidade. A noção cultura veio substituir-se à de raça, dentro de um movimento que se quis generoso, e que certamente o foi. E já que cultura era adquirida, inculcada e não biologicamente dada, também podia ser perdida. Inventou-se o conceito de aculturação e com ele foi possível pensar – para gáudio de alguns, como os engenheiros sociais, e para pesar de outros, como alguns antropólogos – na perda da diversidade cultural e em cadinhos de raças e culturas (CUNHA, 1986, p. 98).

Na obra, a autora mostra que essa discussão da etnicidade, construída com base na questão racial e cultural foi superada por várias razões. A concepção que se refere a identificação do grupo étnico a partir traços biológicos, pressupõe a ideia da pureza da raça. Segundo sua visão, se assim fosse, não existiria nenhum grupo étnico, uma vez que a maioria não vive isoladamente.

Ora, é evidente que, a não ser em casos de completo isolamento geográfico, não existe população alguma que reproduza biologicamente, sem miscigenação com

os grupos com os quais está em contato. Com esse critério, raríssimos e apenas transitórios seriam quaisquer grupos étnicos. A maior parte dos que nós conhecemos e entendemos como tais sem sombra de dúvidas não estaria incluída na definição. No limite, nela só se enquadrariam alguns grupos tribais da Oceania e da América em completo isolamento (CUNHA, 1986, p. 114).

Os limites dessa concepção a partir da biologia provocaram a abordagem cultural no processo de identificação dos grupos étnicos, após a segunda guerra mundial. Ora, “grupo étnico seria, então, aquele que compartilharia valores, formas e expressões culturais. Especialmente significativa seria a existência de uma língua ao mesmo tempo exclusiva e usada por todo o grupo” (CUNHA, 1986, p. 114).

Segundo Cunha (1986), embora essa concepção centrada na cultura tenha trazido avanços, ela apresenta alguns limites, quando considerado o fato de que a continuidade de um grupo étnico está submetida às condições sociais e ecológicas.

Embora seja relativamente satisfatório o critério cultural, na medida em que corresponde a muitas das situações empíricas encontradas, ele deve ser usado de modo adequado. Isto significa que devem dele ser erradicados dois pressupostos implícitos: a) o de tomar a existência dessa cultura como uma característica primária, quando se trata, pelo contrário, de consequência da organização de um grupo étnico; e b) o de supor em particular que essa cultura partilhada deva ser obrigatoriamente ancestral (CUNHA, 1986, p. 115).

Para a autora, o problema dessa concepção construída a partir das expressões culturais exibidas por um grupo étnico para se reconhecer como tal, reside, também, no fato de que nenhum grupo se mantém idêntico ao de seus antepassados, pois as expressões culturais (língua, religião e costumes) se transformam na trajetória. Além do mais, há grupos étnicos que existiam antes de adotarem uma língua nacional, como é o caso dos judeus e dos irlandeses. Outro limite dessa concepção diz respeito à negação da capacidade de adaptação dos grupos étnicos às condições ecológicas. Sobre isso, Cunha (1986, p.115) considera que o grupo vai “adaptando-se às condições naturais e às oportunidades sociais que provêm da interação com outros grupos, sem, no entanto, perder com isso sua identidade própria”.

Em decorrência dos limites dessas duas concepções mencionadas, a autora busca fundamentar sua perspectiva de identificação de grupo étnico, a partir da teoria da etnicidade de Fredrick Barth, que se constitui um dos primeiros autores que simbolizou essa ruptura com a antropologia tradicional. Barth (1998) buscou entender a identidade a partir de uma teorização sobre etnicidade e a construção de fronteiras entre grupos étnicos.

Sobre os grupos étnicos, Barth (1998) entende que estes não definem uma sociedade ou uma cultura, mas se apresentam como um tipo organizacional da cultura, pelo qual um grupo se identifica e é identificado. Em sua teoria sobre a etnicidade, o autor considera que um grupo étnico se define nas fronteiras, ou seja, pelo contato com os outros grupos diferenciados.

Como apontou Cunha (1986), para todos as análises fundamentadas na concepção de Barth, o estudo deve estar centrado nas fronteiras entre os grupos étnicos e não nas expressões culturais. Neste sentido, um indivíduo pode passar de uma fronteira para outra sem perder sua identidade, pois a cultura pode ser ressignificada a todo tempo, visto que “pessoas podem mudar de identidade, alterando os traços culturais que demonstravam: ao fazer isto, longe de negar a pertinência da distinção entre grupos étnicos, estará reforçando a existência de identidades distintas” (CUNHA, 1986, p. 118).

Nesse mesmo sentido, Cunha (1986) também desenvolveu sua perspectiva sobre etnicidade:

Tentei mostrar que a etnicidade pode ser melhor entendida se vista em situação, como uma forma de organização política: esta perspectiva tem sido muito fecunda e tem levado a considerar a cultura como algo constantemente reelaborado, despojando-se então esse conceito do peso constituinte de que já foi revestido; mas essa perspectiva acarreta também que a etnicidade não difere, do ponto de vista organizatório, de outras formas de definição de grupos, tais como grupos religiosos ou de parentesco. Difere, isto sim, na retórica usada para se demarcar o grupo, nestes casos uma assunção de fé ou de genealogias compartilhadas, enquanto na etnicidade se invocam uma origem e uma cultura comuns. Portanto, não mais que estes outros grupos, a etnicidade não seria uma categoria analítica, mas uma categoria “nativa”, isto é, usada por agentes sociais para os quais ela é relevante, e creio ter sido um equívoco reificá-la como ter sido feito, destino, que, aliás, partilha com outras categorias, nativas como ela. (CUNHA, 1986, p. 107).

A partir de sua perspectiva, a autora abre espaço para analisar a relação entre os grupos étnicos e a sociedade global que impacta a sua organização étnica e que para “saber quais traços diacríticos que serão realçados para marcarem distinções depende das categorias comparáveis disponíveis na sociedade mais ampla, com as quais poderão se contrapor e organizar em sistema” (CUNHA, 1986, p. 102).

A visão da autora sobre grupo étnico, fundamentada na ideia de Barth (1998), permite abordar a presença migratória dos haitianos como um grupo étnico no Brasil, que apresenta formas de organização cultural própria, numa dinâmica de interações contínuas com os outros grupos sociais. Os imigrantes haitianos, como grupos étnicos, se organizam socialmente, culturalmente, politicamente e carregam algumas marcas culturais do seu

país de origem. Esse processo é evidenciado dentro de uma dinâmica interativa nas instituições sociais e políticas brasileiras.

Como apontou Cunha (1986), na diáspora os traços culturais são negociados e escolhidos em função da situação global onde está inserido determinado grupo étnico. A autora analisou o papel da língua nas gerações da diáspora, apontando a relatividade de seu uso como expressão da identidade do grupo, uma vez que, como outra expressão cultural, a língua adquire outra função na sociedade de instalação.

[...] a língua é difícil de conservar na diáspora por muitas gerações, e quando consegue, ela perde sua plasticidade e se petrifica, tornando-se por assim dizer uma língua fóssil, testemunha de estados anteriores. Ora, quando não se consegue conservar a língua, constrói-se muitas vezes a distinção sobre simples elementos de vocabulário, usados sobre uma sintaxe dada pela língua dominante. (CUNHA, 1986, p. 100)

Outro ponto analisado por Cunha (1986) refere-se às transformações da cultura dos grupos na diáspora como algo essencialmente dinâmico e perpetuamente reelaborado. Para ela, a cultura cumpre um papel estratégico e os traços culturais poderão variar, no tempo e no espaço, sem afetar a identidade do grupo da referência primária. Essa perspectiva reafirma que a cultura, ao invés de ser o pressuposto de um grupo étnico, é de certa maneira produto deste, estando em constante desestabilização:

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. A questão da língua é elucidativa: a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo, e é também um diferenciador por excelência: não é a toa que os movimentos separatistas enfatizam dialetos e os governos nacionais combatem a polilinguagem dentro de suas fronteiras (CUNHA, 1986, p. 100).

Ao longo deste trabalho, as contribuições voltadas à reflexão sobre o processo de formação identitária, com base na perspectiva das fronteiras étnicas de Barth, nos possibilitou entender que as identidades se constroem na relação com os outros grupos étnicos e dependem dos fatores contextuais e políticos. Ou seja, o processo de identificação étnico cultural, conforme explicita Montes (1996) é relacional, contrastivo, e é sempre resultante de um processo de negociação.

Nesta direção, a partir de Silva (2000) é possível conceber que a identidade está diretamente ligada às relações de poder e às estruturas discursivas e narrativas,

fundamentadas num sistema de representação. Também, para Hall (2000), a constituição de uma identidade social é um ato de poder construído dentro de um sistema de representação.

E precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional (HALL, 2000, p. 109).

Essa questão de representação fundamenta meu objetivo de entender como escola e família vão influenciar a formação identitária dos filhos dos imigrantes haitianos no Brasil. Entendi que esses espaços como sistema de representação influenciam e “estabelecem identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2000, p. 17). Neste sentido, escola e família, bem como outros elementos como mídia, grupo de amigos e igreja, representam os elementos do campo social onde as crianças haitianas estão submetidas, que terão um papel importante na produção de simbolismo e do real pela formação de suas identidades, como foi apontado por Woodward (2000, p. 30):

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de "campos sociais", tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou "campos sociais", exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos

Os discursos produzidos dentro desses espaços têm um papel importante nesse processo e constroem lugares a partir dos quais os indivíduos se posicionam e falam. Diante disso, analisarei, na sequência, infância, a seguir escola e família como sistemas de representações que teriam uma influência significativa na construção da identidade dessas crianças.

3.3 NOVO OLHAR SOBRE A INFÂNCIA: CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS E PRODUTORAS DE CULTURA

A criança e a infância se apresentam como categorias sócio-históricas culturais e políticas nas diversas bibliografias consultadas. Numa primeira aproximação conceitual feita por Araujo (2009) no seu artigo “*Haveria uma antropologia infantil na modernidade?*” aparece uma diferença conceitual importante entre a infância e a criança. A primeira, se refere a uma etapa da vida ou as fases da vida (infância, adolescência, adulta e a velhice). A criança é aquela pessoa que está vivendo a infância. Trata-se de duas categorias históricas em movimento e suas historiografias demonstram que elas foram fortemente impactadas pelas transformações ocorridas nos sistemas sociais. A leitura histórica apresentada por Ariès (1981) sinalizou esse processo de movimento ocorrido com a categoria infância como uma construção social da modernidade. Apesar de muitas críticas feitas a obra de Ariès (1981) por ele estudar a realidade no contexto europeu, sua produção permanece com um clássico e iniciou uma ruptura nos estudos sobre as crianças e as infâncias.

De acordo com Ariès (1981), o “sentimento da infância” é um produto da modernidade. Na idade medieval não existia esse sentimento, isso não significa a ausência da infância naquele período, apenas não se tinha uma consciência ou tratamento como uma categoria diferenciada dos adultos. “A criança, como vimos, não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (ARIÈS, 1981, p. 56). Na perspectiva do autor, na idade média, a criança era representada e tratada como um *adulto em miniatura*, não se tinha uma consciência sobre as particularidades da infância, e a descoberta do sentimento da infância decorria da necessidade da privacidade da família, do seu fortalecimento como instituição social e, também, para responder às novas demandas da escola moderna.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIES 1981, p. 65)

Ariès (1981) apresentou, portanto, o “sentimento da infância” como um processo de amadurecimento que atinge seu auge nos séculos XVIII e XIX. A criança começa a ser tratada de maneira diferente, sendo posicionada fora do mundo dos adultos e vista

como uma categoria especial, com particularidades que a distinguiu das pessoas que estavam vivenciando a adolescência e a vida adulta.

De acordo com Friedmann (2011, p. 215) “os estudos sobre a infância vêm crescendo nas últimas décadas e impondo transformações importantes em suas disciplinas de origem, como a Sociologia, a Antropologia, a História e a Filosofia”. Segundo o autor, “a obra de Phillippe Ariès (1962) foi um marco no rumo dos estudos sobre a Infância: ele mostra que a Infância é uma construção histórica que emerge em um dado momento e em um dado grupo social” (FRIEDMANN, 2011, p. 216). Outrossim, Borba (2005) e Cohn (2005) destacam a influência de Ariès (1981) sobre os estudos da infância na antropologia e a sociologia, reconhecendo-o como pioneiro na ruptura com o pensamento tradicional.

Segundo Borba (2005), a tradição dominante na sociologia antes da obra de Ariès (1981) implicou num silenciamento da infância, visto que era baseada na concepção de um ser biologizante, imaturo, em processo de desenvolvimento, uma forma de objeto passivo para receber as orientações dos adultos. Segundo a autora, a infância como objeto sociológico pós-Ariès, rompeu com essa visão tradicional ao propor “uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (BORBA, 2005, p. 17).

Esse mesmo processo de ruptura com a visão tradicional sobre a infância foi sinalizado, também, na antropologia, a partir das diferentes obras de Clarice Cohn. Segundo Cohn (2005), historicamente esse processo de ruptura na antropologia se situa na década de 1960 e passou por uma revisão e reformulação de alguns conceitos chaves da antropologia tais como: cultura, sociedade, agência, estrutura.

Friedmann (2011), por sua vez, destaca os primeiros estudos sobre a infância nas obras dos teóricos evolucionista Tylor (1871) e Spencer (1882), no século XIX, que buscavam explicar o comportamento infantil a partir da biologia. O processo de ruptura foi iniciado por Margaret Mead, no final da década de 1920, “trazendo os estudos sobre o universo infantil para a Antropologia e alertando sobre a influência da cultura no seu processo de crescimento” (FRIEDMANN, 2011, p. 215).

Na mesma linha que Friedmann (2011), Cohn (2005) situa os estudos de Margaret Mead na escola culturalista das décadas 1920-1930, fundada por Franz Boas. Os antropólogos da escola culturalista norte-americana “preocupavam-se em entender o que significa ser criança e adolescente em outras realidades socioculturais, tomando

frequentemente a sociedade norte-americana da época como um contraponto” (COHN, 2005, p. 11). A cultura era uma categoria de análise fundamental utilizada pelos antropólogos culturalista, e se define como:

[...] aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade, esses antropólogos se veem caíu a questão de delimitar o que é propriamente cultural, e, portanto, particular, e o que é natural, e, portanto, universal, no comportamento humano. Essas são as bases de um debate famoso, o que diferencia *nature* e *culture*, ou o que é inato e o que é adquirido, (COHN, 2005, p. 11)

De acordo com Cohn (2005), esses estudos representaram um avanço na compreensão da infância, pois os trabalhos da escola culturalista “têm a inegável importância de dar visibilidade aos estudos da criança e sugerir métodos e temas e observação, coleta e análise de dados, demonstrando que a experiência das crianças é cultural e só pode ser entendida em contexto” (COHN, 2005, p. 14). Portanto, as críticas direcionadas ao uso dos pressupostos analíticos e sua concepção da infância como receptora da cultura foram relevantes e abriram outras possibilidades de análise.

Essa corrente da antropologia corre o risco de engessar os estudos na questão de como a criança é formada e como adquire competências culturais esperadas para a vida adulta. Esses estudos estão marcados para cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura. Assim, supõem um fim último do processo de desenvolvimento, o adulto ideal da sociedade em questão, seja ela balinesa, francesa ou norte-americana - adulto esse que é, em última instância, definido no e pelo estudo científico, (COHN, 2005, p. 15)

Assim, surge a escola estrutural-funcionalista fundada por RadcliKe-Brown e outros antropólogos britânicos em contraposição aos culturalistas. Para os estruturalistas-funcionalistas as sociedades são definidas por meio de um sistema de papéis e de relações sociais que podem ser observadas na pesquisa de campo pelos pesquisadores. É, portanto, partir dos papéis sociais que o lugar de cada indivíduo está (e será) definido, em função de seu status e posição social.

Essa vertente de análise se firma em contraposição às americanas, negando o psicologismo que, como afirmam em suas críticas, as definiriam. A eles, não interessa a formação da personalidade ideal, mas situa as práticas e o processo de socialização dos indivíduos. Não é uma questão de aquisição de cultura e competências, afirmam, mas de delimitação dos papéis e relações sociais envolvidas nesses processos e que embasam e realizam essas práticas (COHN, 2005, p. 15).

De acordo com Cohn (2005), ao partir desses pressupostos analíticos dos antropólogos estruturalistas-funcionalistas, a criança “se vê relegada a protagonizar um papel que não define. Suas ações e representações simbólicas não precisam ser estudadas, portanto, para que se defina seu lugar no sistema: são dadas pelo próprio sistema” (COHN, 2005, p. 16). Sendo assim, as crianças são vistas como passivas na definição do seu lugar social e como “um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados” (COHN, 2005, p. 16).

Cohn (2005) reconhece o mérito desses estudos sobre a infância na antropologia terem proporcionado um novo olhar, embora ainda limitassem a totalidade da compreensão. Foi isso que provocou, na sua visão, a partir dos anos 1960, uma nova antropologia das crianças com renovados pressupostos analíticos, representando uma virada no debate, uma vez que trouxeram novas formulações para os conceitos centrais, dentre eles, cultura, sociedade e ação social. “Era necessário dar um passo adiante, e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas” (COHN, 2005, p. 18).

Na revisão do conceito de cultura, os antropólogos, ao invés de tomá-la como algo empiricamente observável e delimitado, cada vez mais abdicam de falar em costumes, valores ou crenças para frisar que o que de fato interessa está mais embaixo. Ou seja, não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências, (COHN, 2005, p. 19).

Nessa nova virada antropológica, o sistema simbólico tem um papel importante, “ele não é mensurável, portanto, nem detectável em um lugar apenas é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico” (COHN, 2005, p. 19). Dentro dessa lógica, a cultura muda e se transforma, mas continua existindo como tal, na simbologia e nas relações sociais presentes. Ou seja, os dados culturais não são mais as expressões culturais baseadas nas crenças, nos valores, mas sim na lógica que as conforma no sistema simbólico definido pelos atores sociais.

Nessa reformulação analítica, a sociedade por sua vez, “se abre para dar conta de uma produção contínua das relações que a formam. Não se trata mais de pensar uma totalidade a ser reproduzida, mas de um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações” (COHN (2005, p. 20). Esses pressupostos analíticos redefinem o lugar da criança na sociedade e em relação à cultura, bem como nas instituições sociais como família e escola. Ela passa a ser vista como criadora de sentidos e significados no

contexto social, conforme o sistema simbólico definido por ela mesma. Nesse sentido, crianças são atores e não sujeitos passivos nas relações sociais cumprindo um papel, ou seja, “são atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade” (COHN, 2005, p. 20-21).”

De acordo com Cohn (2005), essas reformulações nos conceitos antropológicos impactam os estudos sobre as crianças em três aspectos: a criança se torna ator social, é produtora de cultura e de significados, e é um sujeito ativo na definição da sua condição social. A partir desta perspectiva, Cohn (2005) desenvolveu sua teoria sobre a antropologia da criança e não da infância que é um modo particular, e não universal, de pensar a criança, visto que parte da questão de qual sistema simbólico a criança se ancora para elaborar *sentidos e significados*. Portanto, o ponto de partida dessa lógica analítica é responder: O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba?

A análise de Cohn (2005) se sustenta na concepção de Felipe Ariès sobre a infância como uma construção social, o que reafirma uma relativização da universalidade da infância nas ciências sociais, sendo que:

Em outras culturas e sociedades a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças (COHN, 2005, p. 22).

Um elemento destacado na antropologia da criança de Cohn (2005) é entendê-la (criança) em contexto, ou seja, o que significa ser e deixar de ser criança em determinado contexto? Logo, pela multiplicidade de contextos existentes, para Cohn (2005) um estudo da criança passa pelo esclarecimento da noção de pessoa que atravessa aquele contexto, pois, “a concepção da pessoa humana e de sua construção pode ser imprescindível para entender como se compreende e vivencia o período da vida em que se é criança” (COHN, 2005, p. 22).

Cohn (2005) ilustrou a importância da noção de pessoa, a partir das etnografias realizadas com a população indígena, particularmente, os XiKrin, cujo a noção de infância e de criança responde a uma lógica distinta a do mundo social da antropóloga. Esses exemplos permitem a Clarice Cohn reconhecer a existência de variadas formas de se pensar crianças e infância. Sobre isso, recorre o pensamento da Margareth Mead para corroborar sua tese de que “crianças existem em toda parte, e por isso podemos estuda-

las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural”, (apud COHN, 2005, p. 26).

É a partir desse momento que a autora entende que, mesmo a antropologia da criança realizando sua análise numa realidade próxima do contexto sociocultural do antropólogo, ele não pode predeterminar o que é ser criança no contexto específico estudado, o que requer a busca de dados etnográficos para este entendimento.

Na perspectiva de Cohn (2005), abordar criança por esse viés – como ator social e produtora de cultura – se refere a um campo de complexidade, bem como de debruçar sobre as relações diversas (e diversificadas) das crianças com as diferentes instituições sociais (família, escola) as quais estão interagindo. Segunda a autora, “a questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia” (COHN, 2005, p. 33). A criança produz seu próprio sentido em contexto específico, ela não é mais um ser imaturo, porém, diferente. É um ator nas definições do seu lugar e sua condição social na sociedade, negando, apropriando ou resistindo, segundo suas lógicas, na disputa dos espaços.

Para Cohn (2005), pesquisar sobre criança nessa perspectiva envolve a interdisciplinaridade, um diálogo com áreas como psicanálise, pedagogia, psicologia, sociologia etc. A autora ressalta que sua proposta da antropologia da criança é diferente das análises do desenvolvimento cognitivo de ser humano, desenvolvido por alguns teóricos na psicologia, entretanto, dialoga com elas, sendo que “a questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz” (COHN, 2005, p. 33- 34). As crianças, como produtoras de sentidos e significados, evocam uma certa autonomia cultural em relação ao mundo dos adultos, porém,

Essa autonomia deve ser reconhecida; mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaborada partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Nega-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis, (COHN, 2005, p. 35).

Outro aspecto destacado por Cohn (2005) se refere a uso do conceito de *cultura infantil* ou *culturas infantis*. De acordo com a autora, esses termos poderiam representar

um retrocesso na perspectiva de fazer uma antropologia da criança, se são usados numa perspectiva de negar as particularidades socioculturais, e reafirmar a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, de maneira radical. Para ela, o uso desse termo pode ser feito no plural e é mais adequado, embora “ devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura mas não são crianças, fazem e pensam” (COHN, 2005, p. 36). No entanto, ela destaca os limites da sua perspectiva, que não pode ser um excesso, nem de relativização tampouco de universalização do modo de apreender as crianças em contexto.

Se relativizarmos em excesso podemos chegar ao ponto de estabelecer que processos cognitivos e de desenvolvimento infantil são culturalmente dados, tomando diferenças culturais como desigualdades internas à humanidade....Por outro lado, se universalizarmos demais, tornamo-nos incapazes de perceber as especificidades dadas pelos contextos socioculturais. (COHN, 2005, p. 42)

Dentro desses limites, Cohn (2005) entende que a observação participante através de uma etnografia se apresentaria como uma das técnicas de pesquisa enriquecedora para penetrar o universo das crianças em si. Apesar da sua preferência pela observação participante que “consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado” (COHN, 2005, p. 45), a autora aponta, também, que as técnicas de pesquisa são múltiplas e a escolha depende do pesquisador e da especificidade de cada pesquisa. No entanto, reafirma que a dimensão interacional da observação participante permite ao pesquisador entender quais sentidos que as crianças deram à sua “condição de criança” naquele contexto. Além do mais, a observação participante pode ser complementada com outros recursos metodológicos como coletas de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais. Uma pesquisa com criança, nessa perspectiva, envolve a criatividade do pesquisador para captar os sentidos propostos por ela no contexto inserido.

De acordo com Cohn (2005), um estudo nessa perspectiva não significa que o pesquisador deve excluir os outros adultos ou instituições para interagir com a criança, pelo contrário, um estudo antropológico de/com criança pode incluir adultos, sendo fundamental que o pesquisador crie condições adequadas para ouvir as crianças também. Para a autora, uma pesquisa com as crianças e os adultos poderia ser, inclusive mais rica. No entanto, cada grupo deve ter a técnica de pesquisa adaptada para captar os sentidos postos naquele contexto.

Uma antropologia que trata das crianças, porém, não precisa ser feita apenas ao tomá-las como sujeitos privilegiados de interlocução. Por exemplo, um estudo feito em uma escola, ou em um abrigo para crianças em situação de risco, pode ganhar muito ao se debruçar sobre o que os profissionais que lidam com as crianças pensam sobre elas e sobre sua atividade, assim como sobre o que eles próprios (e também elas) fazem, deixam de fazer ou deveriam fazer. (COHN, 2005, p. 47)

Em minha pesquisa, as crianças imigrantes são concebidas como atores sociais e produtoras de cultura. Isso se refere ao cuidado metodológico proposto por Cohn (2013), para não levar uma concepção de infância em campo, mas sempre o pesquisador deve buscar captá-la no contexto observado. O que é ser criança para as crianças haitianas dentro da escola brasileira? Quais particularidades de ser criança (Haitiana? Preta? Pobre?) dentro da escola, para as três categorias de sujeitos da minha pesquisa (crianças, educadores e famílias).

3.4 ASPECTOS SOCIAIS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA FAMÍLIA: DA ORIGEM ATÉ A CONTEMPORANEIDADE

Para que se possa refletir sobre a família, é importante compreendê-la em sua complexidade, enquanto uma instituição e, cujas transformações acabam por afetar suas estruturas, bem como os campos de relações estabelecidos por ela (CORDEIRO, 2018). Isso significa que a família impacta (e é impactada) dialeticamente a estrutura global na qual está inserida historicamente. Partindo desse pressuposto, família é pensada neste estudo como uma categoria histórica que, para entender sua manifestação na sociedade atual, se faz necessário compreender sua origem e analisar as várias transformações dentro dos contextos sociais (particulares) ao longo da história.

Alguns estudos se apresentam como clássicos na literatura histórica sobre a família (Poster, 1979; Donzelot, 1980; Ariès, 1981; Engels, 1984), cujos direcionamentos se cruzam, mostrando que a família é uma categoria transformada no tempo histórico e revela uma complexidade na sua materialidade. “Desde a Idade Média, até os dias de hoje, verifica-se que ela foi marcada por traços/modelos sociais, econômicos, políticos e culturais na sociedade” (CORDEIRO, 2018, p. 34).

Os olhares sobre a família no campo das ciências sociais são diversos e complexos, na visão de Sayão e Aquino (2006). Os autores apontam que “família é uma categoria que está no cerne de vários enfoques epistemológicos: é tão complexo que é

objeto de estudo de várias disciplinas de conhecimento. Há o olhar histórico, o sociológico, o antropológico, o político, o psicológico, entre outros” (apud CORDEIRO, 2018, p. 34).

Do ponto de vista histórico, o trabalho de Philippe Ariès, “*História Social da criança e da família*” se apresenta como uma referência muito utilizada para conceituar a família. Esse trabalho de análise foi realizado no contexto francês (europeia), a partir das iconografias encontradas desde a Idade Média, passando pelos séculos XV, XVI e XVII até chegar na sociedade burguesa e moderna dos séculos XVIII e XIX.

Ariès (1981) analisou o surgimento do *sentimento da família* a partir da descoberta do *sentimento da infância* que antecede a da família na sociedade medieval. Segundo Ariès (1981), na época medieval, que é o ponto de partida do seu estudo, o *sentimento de infância* não existia, pois, na realidade, não existia uma consciência sobre a necessidade de uma separação entre a vida adulta e a das crianças. De acordo com Cordeiro (2018, p. 26) essa inexistência do sentimento da infância na idade média na perspectiva de Ariès (1981) se refere a “obscura da noção de idade; ausência de um termo próprio para designar a criança; traje da época; participação das crianças na vida adulta e também o infanticídio, o abandono e o envio das crianças às amas de leite”. Ariès (1981) analisou o tratamento das crianças que foi misturada com os adultos na era medieval.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIES, 1981, p. 156)

As mudanças na concepção de como tratar as crianças, ocorridas nos séculos XV e XVI introduz o *sentimento da família*. Portanto, “a análise iconográfica leva-nos a concluir que o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV e XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII” (ARIÈS, 1981, p. 210-211)”. Ora, o sentimento da família, que apareceu depois da idade média no século XV, surge para responder a uma redefinição do lugar da criança e das mulheres nas sociedades. A descoberta do sentimento da infância coincide com uma necessidade de garantir privacidade da vida em família, em outras palavras, a invenção da “criança se ligava a essa necessidade outrora desconhecida de intimidade, de vida familiar, quando não ainda precisamente, de vida ‘em família’” (ARIÈS, 1981, p. 199).

Sobre a perspectiva de Ariès (1981) de que o *sentimento da família* no século XV está ligado à descoberta do *sentimento da infância*, Cordeiro (2018) sinaliza que esse trabalho foi um dos pioneiros nos estudos da infância e da família, porém, foi criticado por tomar, exclusivamente, um modelo de criança-família burguesa, a partir dos estudos iconográficos franceses. A descoberta do *sentimento da família e da infância* marcaram uma ruptura entre a era média e a era moderna. A partir da redefinição do lugar da criança no século XV, ela é apropriada pelos pais, que deve cuidá-la, ao invés de ser confiada a outros adultos que não são da família. Era um momento inicial de afirmação de afeto e proteção dos pais em relação às crianças e a intensificação da privatização das relações íntimas. Essa lógica de privatização das relações íntimas se consolidou a partir da implementação da casa, como modo de organização de se proteger contra a sociedade, numa noção de que essa “reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos” (ARIÈS, 1981, p. 267).

De acordo com Cordeiro (2018, p. 27), nesse momento “o interesse pela criança torna-se privatizado, ou seja, a criança que antes frequentava os espaços dos adultos agora está confinada a espaços privados: domésticos e especializados (escolas, internatos, creches, entre outros)”. Na perspectiva de Ariès (1981), a escola naquela época se apresentava como uma demanda para consolidar o *sentimento da família e da infância*. Os pais, que agora se apropriam das crianças, necessitam mandá-las para a escola adaptada a sua idade, considerando que na idade média, a escola para adultos e crianças era misturada. A reforma da escola surge para atender às novas necessidades apresentadas na sociedade, pela categoria infância.

Vimos que na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto (ARIÈS, 1981, p. 231).

Nesse sentido, a escola se apresentou como uma mediação da idade da infância para a idade adulta e um meio de preparar as crianças para entrar no mundo adulto, bem como “uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 231).

Ariès (1981) ressaltou que o *sentimento da família* nasceu junto com a descoberta do *sentimento da infância* foi generalizado nos séculos XVIII. É por isso que, na sua perspectiva, a família tem uma origem burguesa, considerando que depois da idade média somente as famílias aristocratas tinham esse privilégio. Para Ariès (1981), a família, na sua forma moderna, enquanto entidade de organização se espalhou à todas as categorias no século XVIII.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais (ARIÈS, 1981, p. 271).

Em síntese, as características da família moderna desenvolvida por Ariès (1981) tem como referência a casa como lugar de afeto, intimidade e proximidade entre pai, mãe e filhos. A família começou a se preocupar com o passado, presente e futuro das crianças, numa percepção de direito igualitário. Essa nova concepção de família é marcada pela expansão escolar, que era oferecida aos filhos como preparação para a vida adulta. Portanto, essa concepção de família iniciada no século XV se consolidou para adotar sua forma moderna no século XVIII.

Assistimos ao nascimento e ao desenvolvimento desse sentimento da família desde o século XV até o século XVIII. Vimos como, até o século XVIII, ele não havia destruído a antiga sociabilidade; é verdade que ele se limitava às classes abastadas, a dos homens ricos e importantes do campo ou da cidade, da aristocracia ou da burguesia, artesão ou comerciantes. A partir do século XVIII, ele estendeu-se a todas as camadas e impôs-se tiranicamente às consciências (ARIÈS, 1981, p. 273).

Esse processo de expansão e de generalização da família impactou a organização do Estado e da sociedade em geral. A partir desse momento, a família se tornou a base do Estado e da sociedade para pensar a orientação das políticas públicas (CORDEIRO, 2018).

O trabalho de Mack Pôster (1979) sobre a família se desenvolveu na mesma linha histórica que a de Ariès (1981). Na sua obra "*Teoria crítica da família*", Pôster (1979) analisou as transformações ocorridas dentro das famílias, desde a origem aristocrática até à família moderna, identificando quatro modelos estruturais de família. Seus estudos se basearam em dados coletados no contexto europeu, sendo a família aristocrática dos séculos XVI e XVII; a família camponesa dos séculos XVI e XVII; família trabalhadora

formada no início da Revolução Industrial, e a burguesa (modelo nuclear), que se estabeleceu desde o século XIX, a partir da revolução francesa.

Poster (1979) tentou caracterizar cada modelo de família, analisando as suas estruturas emocionais. A família burguesa (modelo nuclear) foi atravessada pela lógica de instauração da dominação de um grupo sobre a sociedade, na transição do feudalismo para o capitalismo francês. Esse novo padrão de família foi baseado no respeito à autoridade do pai, dominação do homem sobre a mulher e dos pais sobre filhos. Já a família do proletariado foi atravessada por uma outra lógica, que era a venda da força de trabalho de todos os membros para garantir sua reprodução e sobrevivência. Isso resultou e provocou uma forte urbanização dos trabalhadores do meio rural para o urbano, em busca de trabalho. No seio da família aristocrática existia pouca privacidade e domesticidade nas relações com a criança. As vidas das crianças e adultos eram misturadas. No que se refere à lógica da família camponesa, o autor destaca que era próxima dos aristocratas, pois a privacidade era comunitária e compartilhada entre os componentes da aldeia.

Essas duas leituras sócio-históricas e culturais da família se limitam à compreensão da família nuclear da era moderna. Outros estudos vão demonstrar uma outra realidade que se refere à família contemporânea ou pós-moderna, e se apresentam como rupturas da concepção hegemônica de família nuclear burguesa.

Os estudos sobre a família indicam que, a partir do século XX, particularmente nos anos 1960, foi possível estabelecer alguns traços que marcaram o surgimento da ideia de uma “família contemporânea” ou “pós-moderna”, onde existe uma união de duração relativa entre sujeitos com foco nas relações íntimas ou na realização sexual (ROUDINESCO, 2003 apud CORDEIRO, 2018, p. 48)

As transformações ocorridas durante esse período, particularmente em decorrência dos movimentos sociais e da segunda guerra mundial, colocaram em questão a família nuclear (pai, mãe e filhos), hegemonicamente instaurada na sociabilidade burguesa como referência empírica e simbólica da sociedade. Cresciam os questionamentos sobre os valores e aspectos da vida social, dentro eles: sexualidade, direitos individuais, gênero e família. Cabe destacar o movimento feminista que a nível mundial e, em específico, nos Estados Unidos, foi preponderante nesse processo de questionamento, pois impactou o grau de naturalidade presente na concepção da família nuclear patriarcal hegemônica e abriu possibilidades para outros arranjos familiares. As novas formas de conceber família se apresentam como “respostas inovadoras às situações

sociais, econômicas, políticas e culturais, às quais as famílias foram e são submetidas no decorrer do tempo histórico” (CORDEIRO, 2018, p. 50).

O aparecimento de novas configurações familiares, de outros tipos ou retratos de família, visam atender às mudanças ocorridas no modelo de família burguesa nuclear. Desta forma, na contemporaneidade, pode-se considerar a existência de “famílias” no plural, uma vez que o modelo nuclear não mais representa o único. O uso do termo no plural evidencia uma complexidade e o aspecto dinâmico das relações construídas na categoria (FREITAS, 2014; CORDEIRO, 2018;)

Esses novos arranjos familiares trazem consigo novas responsabilidades para cada indivíduo que compõe a família, funções definidas a partir da particularidade de cada família, e não baseadas em funções predeterminadas ou práticas tradicionalmente delegadas ao homem e à mulher. Vê-se, assim, que estes papéis se modificarão com o tempo e serão definidos dentro de um processo, que são as transformações e a modificação constante da sociedade (CORDEIRO, 2018, p. 50).

Portanto, a família na contemporaneidade é identificada a partir de relações de complexidade. Bruschini (1990, p.31), ao analisar a família, aponta que “[...] o primeiro passo para estudar a família deveria ser o de ‘dissolver’ sua aparência de naturalidade, percebendo-a como criação humana mutável (apud CORDEIRO, 2018, p. 36).

A perspectiva antropológica de Lévi-Strauss (1983) sobre família segue nessa mesma linha de desconstrução da questão de família nuclear hegemônica. Os achados etnográficos sobre a família em diversos contextos sociais e culturais provam a perspectiva do autor sobre família mostrando que a família biológica é uma abstração inadequada à realidade histórica, ou seja, se trata de uma realidade cultural que, mesmo sendo levada para o campo da natureza por alguns antropólogos, não tem uma essência biológica natural nem universal.

Tal como existe nas nossas sociedades, a família não é, pois, a expressão de uma necessidade universal nem está tampouco inscrita no âmago da natureza humana: ela representa uma solução intermédia, um certo estado de equilíbrio entre fórmulas que se opõem a ela e que outras sociedades efetivamente preferiram (LÉVI-STRAUSS, 1983, p. 83).

Para Lévi-Strauss (1983), historicamente, existem várias formas de conceber as famílias, em cada contexto cultural pode surgir um modelo de organização que se refere ao que, na sociedade moderna, é identificado como família. Por ser diferente do que se

está acostumado a identificar como família na sociedade, isso não significa que há uma ausência dela, ou melhor, é apenas diferente e deve ser entendida no seu contexto. Frente a essa complexidade de conceituar família sem desconsiderar os modelos diferentes de outros contextos, o autor opta por não utilizar um modelo hegemônico como referência, buscando, preferencialmente, propriedades invariantes da família.

Para avançar na direção de uma solução, tentemos definir a família, não de maneira indutiva, adicionando as informações recolhidas nas sociedades mais diversas, nem nos limitando a situação que prevalece na nossa, mas sim construindo um modelo reduzido de algumas propriedades invariantes que um rápido golpe de vista nos permitiu já discernir (LÉVI-STRAUSS, 1983, p. 75)

Na sua perspectiva, alguns traços invariantes de todos os modos de organização que se refere a família se referem aos membros unidos por diversos motivos (laços jurídicos, direitos e obrigações de natureza econômica, religiosa ou outra); e enfim por uma rede precisa de direitos e proibições sexuais e um conjunto variável e diversificado de sentimentos como o amor, o afeto, o respeito e o medo.

As análises feitas neste trabalho visam mostrar o quanto a família como instituição permanece relevante na sociedade.

Isso posto, considerando que a presente pesquisa tem como foco a formação da identidade das crianças haitianas no Brasil, busquei entendê-la, a partir dessa instituição família, que ao lado da escola pública brasileira, constitui-se mediadora nesse processo. A partir dessa percepção de que a relação entre escola e família existia desde a origem da própria família (ARIÈS, 1981); que a relação entre essas duas instituições foi pautada por uma complexidade ao longo do tempo (CORDEIRO, 2018), eu entendi que escola, família e infância são históricas. Ou seja, não existe uma escola universalmente aceita por todos, o que nos coloca diante das questões que nos guiarão a seguir: qual a origem da escola? qual o seu papel? Escola para quem e para quê?

3.5 ESCOLA: LUGAR DE OCULTAMENTO, DE INVISIBILIDADE E DE RESISTÊNCIA DOS GRUPOS SOCIAIS DIFERENTES

De acordo com Cordeiro (2018) família, escola, e infância são categorias históricas e sociais na contemporaneidade, fruto das relações humanas estabelecidas em processos objetivos e subjetivos. Ao analisar a escola, a autora aponta que é imprescindível entender a educação enquanto princípio que a constitui e universaliza: “Em seu sentido mais ampliado, por educação pode-se compreender o ato educativo que acontece em qualquer ambiente: na rua, na casa, na escola, na família, na igreja, na vida das pessoas e na sua interação com a sociedade” (CORDEIRO, 2018, p. 51). Isso significa que a educação faz parte da realidade cotidiana do Homem e o ato de educar não é exclusivamente feita pela e na escola. Na visão de Libâneo, (2001, p. 157), a educação:

precisa ser compreendida a partir de uma ótica conceitual ampla, não restrita apenas a unidades escolares. Ela se associa: a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar para produzir outros saberes, técnicas, valores etc., (apud CORDEIRO, 2018, p. 51).

Nessa perspectiva, a educação antecede a escola nas sociedades. A escola, por sua vez, se apresenta como uma instituição que cumpre várias funções sociais e históricas a serem estudadas dentro de uma conjuntura social. A abordagem sobre a escola, como um produto histórico, requer um olhar baseado na complexidade das sociedades. Para Silva e Weide (2014, p. 9) “se pedirmos a diferentes pessoas para nos descreverem como é ou como foi a sua escola, certamente a maioria delas (senão todas) farão descrições dos prédios, dos móveis, dos horários e até mesmo dos perfis das suas professoras”. Essa descrição, portanto, traduz o modelo de pensamento simplista e hegemônico de escola que atravessa o imaginário social. Entretanto:

As escolas não se reduzem aos aspectos mencionados nesse pequeno exercício de imaginação. Quando as estudamos mais a fundo, percebemos todo um jogo de poder, de interesse e de valores que envolvem os seus diversos modelos. Esses jogos são muito interessantes, principalmente quando comparamos a escola que temos com a escola que queremos, (SILVA, WEIDE, 2014, p. 9).

Ora, o exercício de analisar escola como instituição social requer, na visão dos autores, a “Sociologia, a História, a Economia e também a Filosofia, ciências que fornecem fundamentação à Pedagogia e nos ajudam a entender como diferentes tipos de

escola se relacionam a diferentes modelos de sociedade” (SILVA, WEIDE, 2014, p. 10). O cruzamento dessas abordagens permite identificar o jogo de poder, os arranjos dos atores dentro do processo escolar e compreender como a orientação da escola responde a um projeto social para libertar ou aprisionar os escolarizados, pois educação é um ato político (FREIRE, 1987).

Em sua análise histórica, Ariès (1981) na obra *História Social da criança e da família*, investigou a educação e a escola a partir da metodologia da iconografia, mostrando que a descoberta do sentimento da infância foi, também, fundamental no surgimento da escola, na transição da idade média para a moderna. De igual modo, família e escola, como instituições, surgem para responder à demanda de privacidade exigida pela modernidade e a redefinição das relações entre os pais e suas crianças: “A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados”, (ARIÈS, 1981, p. 232). Isso traduz o fato de que as escolas, em tempo modernos, se tornaram “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 165).

É fundamental destacar que Ariès (1981) abordou essa questão da escola a partir de uma evolução na transição da idade média para a moderna, quando o ato de educar praticado, em grande parte pela Igreja Católica no período medieval, se dava num contexto de mistura entre crianças, jovens e adultos. Ou seja, não havia uma preocupação com a separação entre as idades (velho, jovem e criança na mesma sala), o que representa a característica fundamental da escola medieval que era, também, reservada a uma categoria social de pessoas (aristocratas).

E a escola era na realidade uma exceção, e o fato de mais tarde ela ter-se estendido a toda a sociedade não justifica descrever através dela a educação medieval: seria considerar a exceção como a regra. A regra comum a todos era a aprendizagem. Mesmo os clérigos que eram enviados à escola muitas vezes eram confiados - como os outros aprendizes - a um clérigo, um padre, às vezes a um prelado a quem passavam a servir. O serviço fazia tão parte da educação de um clérigo junto a escola, (ARIÈS, 1981, p. 229).

A era moderna marcou uma ruptura nessa concepção de escola misturada (todas as idades), surgindo uma preocupação maior com o cuidado e o acompanhamento das crianças. Outra marca de educar na modernidade foi o surgimento do colégio e dos liceus, enquanto invenções modernas, que se configuravam lugares ou instituições escolares destinadas à transmissão de saber. “O colégio tornou-se então uma instituição essencial

da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Regime” (ARIÈS, 1981, p. 171). Nesse sentido, a disciplina promovida na organização do colégio passava a ser uma outra marca da escola moderna, que favorecia o rigor na transmissão do saber, antes mais livre.

Ariès (1981) destacou que, entre os séculos XVII e XIX, instituições escolares como o liceu, pequenos seminários, colégios religiosos e escolas não religiosas asseguravam a demanda escolar. No entanto, a escola continuava trazendo o aspecto da desigualdade da era medieval. Essas instituições ofereciam, de forma segregadora, dois tipos de ensino sendo: “um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres. Em minha opinião, existe uma relação entre esses dois fenômenos” (ARIÈS, 1981, p. 183). O autor destaca, também, que a escola carregou até a modernidade a discriminação de gênero, pois: “a extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX. Durante muito tempo, as meninas seriam educadas pela prática e pelo costume, mais do que pela escola, e muitas vezes em casas alheias”, (ARIÈS, 1981, p. 232).

Também, numa perspectiva histórica da escola, Gilberto Alves (2014), na sua obra: *A produção da escola pública contemporânea*, analisou, a partir do materialismo histórico dialético de Marx, a produção material da escola pública e universal no contexto europeu, com vistas a entender o seu desenvolvimento a partir das determinações do trabalho.

A investigação procura situar-se num campo radicalmente histórico, daí acolher como alvissareiras as novas funções da escola e vê-las como fenômenos cambiantes, determinados por novas necessidades sociais. Tudo que é histórico, depois de sua gênese e desenvolvimento entra em crise e fada-se ao desaparecimento, (ALVES, 2014, p. 54).

De acordo com Alves (2014, p. 60), “em diferentes nações e regiões a articulação da escola com as demandas sociais se dá sempre de uma forma singular”. Nesse sentido, seu caminho metodológico para entender o processo de singularidade da produção da escola no contexto europeu, não poderia ser um obstáculo para uma universalização da sua reflexão, pois, são “as formas mais desenvolvidas que produzem, por via de mediações, as chaves para o entendimento das formas singulares das nações e regiões

menos desenvolvidas” (ALVES, 2014, p. 60). Ou seja, a singularidade de cada contexto histórico e social expressa a forma peculiar da universalidade do processo.

Segundo Alves (2014), a sociedade burguesa permite o melhor entendimento da produção universal da escola pública. Em razão disso o autor realizou uma historicidade da escola, por meio das contribuições de três vertentes do pensamento burguês: a revolucionária francesa, a econômica clássica e a da reforma religiosa. Situa-se sua análise da produção material de escola entre dois tempos históricos: o primeiro se refere a gênese da escola pública e os limites da sua universalização até o século XIX, e o segundo, a materialização e a expansão da escola universal nos séculos XIX e XX.

No primeiro tempo histórico, Alves (2014) analisou a tendência presente na educação durante esse período, usando documentos fundamentais como, o *rapport* (relatório) apresentado e elaborado pelo Marquês de Condorcet na Assembleia Nacional em 1792 durante a revolução francesa; o Plano Nacional de Educação de Lepelletier; as escritas do economista Adam Smith fundador da economia clássica; o pensamento de Comenius sobre a educação no contexto da reforma protestante. Analisando cada particularidade dessas obras supracitadas, Alves (2014) identificou, nesse período, dificuldades para materialização de uma educação universal.

A discussão sobre a escola pública teve amplitude limitada, até o último terço do século XIX. Esse fenômeno foi geral. Só a França realizou um debate mais perceptível e, por isso, foi mais prolífera do ponto de vista da produção teórica acerca da temática educacional. Fora da França, a escola pública não empolgou o debate nem se transformou em objeto importante de luta política (ALVES 2014, p. 140).

A partir de meados do século XIX até o século XX, que representou o segundo tempo histórico, houve uma expansão da escola nas sociedades capitalistas europeias desenvolvidas. Alves (2014, p.167) buscou identificar as condições materiais que provocaram essa expansão e universalização no desenvolvimento do seu trabalho. Para ele “[...] a produção da ideia de uma instituição social, como a escola pública, expressou o amadurecimento objetivo de uma necessidade social, mas não foi condição suficiente para a sua realização plena e imediata”. O autor parte do pressuposto de que a produção material de uma instituição está inscrita na sua natureza e as funções historicamente assumidas na sociedade. A escola, portanto, trata-se de uma “instituição que tinha a mais relevante função social: a formação do cidadão. Nesse sentido, ela era entendida como

um recurso decisivo para a consolidação e a preservação da República” (ALVES, 2014, p. 140).

De acordo com Alves (2014), os determinantes históricos da expansão da escola entre o final do século XIX e XX se deram a partir de uma transformação das condições de trabalhos nas indústrias e um amadurecimento político dos trabalhadores na transição do capitalismo competitivo. Existiu um conjunto de movimentos dos trabalhadores contra a exploração do capital e, particularmente, contra a exploração do trabalho infantil. O capital, para assegurar sua reprodução, iniciou as legislações sociais cujos primeiros beneficiários eram as crianças da classe trabalhadora.

As denúncias e as pregações de ordem moral contra a exploração desenfreada dessa modalidade de força de trabalho, pela indústria, colaboraram no sentido de ser produzido um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras, (ALVES, 2014, p. 170-171).

A escola universal, nessa perspectiva, se apresentou como uma conquista da classe trabalhadora, e se redefiniu para atender essa nova demanda de escolarização dos filhos e filhas dos trabalhadores, bem como dos filhos dos capitalistas. Em outras palavras, se apresentava como uma alternativa para ocupar o tempo do jovem trabalhador desempregado. A *antiga criança de fábrica* se transformava na *nova criança de escola* (ALVES, 2014). O autor destaca que a expansão da escola pública universal, para responder as lutas dos trabalhadores, se deu, de maneira progressiva e peculiar, nos países capitalistas e, em cada contexto com a sua singularidade.

Essa tendência amadureceu no interior do último terço do século XIX. Nesse lapso, as transformações materiais apontadas apresentaram perfeita consonância com as medidas que, a partir de 1870, se estenderam a todos os países mais avançados, visando à constituição dos sistemas nacionais de educação e à universalização dos serviços escolares. Foi nesse instante que ganhou novo vigor a proposta burguesa clássica de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita... (ALVES, 2014, p. 172).

Segundo Alves (2014), a função da escola não era simplesmente um espaço para acolher os sujeitos que estão fora da força produtiva de trabalho no capitalismo, mas, também, o capital agia no controle e na orientação da escola, para assim evitar que ela representasse uma ameaça para a ordem estabelecida. Os conteúdos didáticos dessa oferta de escola universal e pública não permitiam uma consciência de classe dos trabalhadores. Essa realidade inviabilizava a possibilidade, por meio de escola, dos trabalhadores terem

o domínio da totalidade e se entenderem como força de trabalho nas relações sociais nas quais estão envolvidos.

A escola pública chegou aos trabalhadores, realizando a incorporação do qualificativo *universal*, seus conteúdos, expressos nos manuais didáticos, sofreram, ao mesmo tempo, uma ação que os privou de vitalidade científica e cultural... os conhecimentos difundidos dentro da escola não alimentavam a sua formação, enquanto cidadãos, pois não colocavam em questão a compreensão da sociedade, (ALVES, 2014, p. 197- 198).

Esse modelo de escola permanece ainda na contemporaneidade, a universalidade é apenas uma pretensão pois, na realidade, essa forma de escola promovida no capitalismo é dualista, ou seja, sua lógica consiste em favorecer uma categoria dentro do sistema capitalista, provocando, conseqüentemente, a marginalidade da outra categoria. Saviani (1999) fez uma análise sobre a marginalidade produzida pela escola, retomando as teorias educacionais que são classificadas entre dois grupos: aquele das teorias da educação como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade. E o segundo grupo, das teorias da educação como instrumento de discriminação social e como fator de marginalização.

Ambos os grupos concebem a sociedade de uma maneira diferente: para o primeiro, a sociedade é harmoniosa e a marginalidade constitui-se um acidente. Nesse sentido, a educação, por meio da escola, se torna um instrumento de correção social para integrar os membros na sociedade. Já para o segundo grupo, a sociedade é concebida como um espaço de luta entre grupos antagônicos ou classe social que se relacionam entre eles para o controle dos recursos disponíveis. Ao invés das teorias da equalização social, neste grupo, a marginalidade é inerente à própria estrutura da sociedade, “isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados” (SAVIANI, 1999, p. 16).

A partir desses apontamentos, Saviani (1999) analisou e agrupou as teorias sobre a escola em dois grupos: o das *teorias não críticas* e o das *teorias críticas*. O primeiro, se refere às teorias crítico-productivistas que consideram a escola como uma entidade independente da sociedade, o que lhe confere a responsabilidade de intervir para corrigir as desigualdades sociais. Os protagonistas dessa teoria não consideram os determinantes sociais da educação e da escola na sua análise.

As teorias críticas, por sua vez, agrupam: a teoria do sistema de ensino, enquanto violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e a

teoria da escola dualista. A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica foi desenvolvida pelos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Na perspectiva desses dois autores, a escola é um fator de reprodução da desigualdade social. Na teoria desenvolvida a partir dos anos 1960, Bourdieu buscou entender a desigualdade escolar e social através um novo modo de interpretação do papel da escola, que deixa de ter como atribuição o papel de instrumento de mobilidade social, para ser instrumento de legitimação dos privilégios sociais.

A discussão de Pierre Bourdieu se fundamenta no aspecto da herança familiar que tem um papel fundamental no desempenho das crianças nas escolas”. A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma de relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito da criança” (BOURDIEU, 2003, p. 42). Nessa perspectiva, a escola permite aos que detém os melhores capitais (sociais, econômicos, culturais), derivados da sua família, dominar a escola. Considerando que os níveis culturais das famílias são desiguais, isso teria um impacto sobre o desempenho dos alunos, o que favorece a reprodução da desigualdade social, escolar e do sistema social.

Segundo Saviani (1999), a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) tem como referência fundamental a obra de Louis Althusser sobre a educação, que buscou analisar a reprodução das condições de produção, a partir das relações de produção e da reprodução das forças produtivas. Isso o levou a distinguir no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Segundo Saviani (1999), dentre os aparelhos ideológicos, Althusser identificou os do tipo religioso, escolar, jurídico, cultural, familiar, etc... Os aparelhos repressivos e ideológicos cumprem funções diferentes no Estado, mas na mesma lógica da reprodução das forças produtivas. “O Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (Althusser, s.d.:46-47 apud SAVIANI 1999, p. 33)”. Deste fato, a escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) tomou uma proporção dominante na teoria de Althusser para assegurar a reprodução do sistema capitalista maduro.

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidas na ideologia dominante (ALTHUSSER, s.d.: 64 Apud SAVIANI,1999, p. 33-34).

A escola é orientada, nesse sentido, para reproduzir as relações de exploração capitalistas, processo feito pela inculcação massiva da ideologia dominante pela classe explorada. Como foi traduzido por Althusser (s.d.: 66): "é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista" (apud SAVIANI, 1999, p. 34). Nesta teoria, a escola é vista como um mecanismo controlado pela burguesia a fim de garantir a reprodução do sistema.

Ainda no grupo das teorias críticas, a teoria da escola dualista, elaborada por C. Baudelot e R. Establet no livro *L'école capitaliste en France* (1971), colocam em questão o caráter unificador e unitário da escola, é chamada de teoria de dualista por revelar a escola como "dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado" (SAVIANI, 1999, p. 35). Também Saviani (1999) reconhece a escola como aparelho ideológico do Estado, e que suas principais funções são:

Contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológica (SAVIANI, 1999, p. 37).

Segundo Saviani (1999, p. 38), "no quadro da "teoria da escola dualista" o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente", pois, o proletariado tem, também, sua ideologia construída fora da escola para fortalecer a luta de classe. A escola passa a existir, então, para impedir o desenvolvimento da ideologia proletária e sufocar a luta revolucionária.

A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está *presente em pessoa* na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é *visada no horizonte* pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa (BAUDELOT, ESTABLET, 1971: 280 apud SAVIANI, 1999, p. 38)

A escola representa, nesse sentido, um lugar onde a cultura burguesa domina a cultura do proletariado. Ela se apresenta, em caráter duplo e como um fator de marginalização para os trabalhadores, pois eles ficam à margem da cultura burguesa dominante, “mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino” (SAVIANI, 1999, p. 38).

Todas as discussões apresentadas neste trabalho sobre a escola reafirmam sua presença como uma instituição em crise na sociedade contemporânea, uma vez que as certezas em torno da escola foram questionadas pela presença e afirmação de outros grupos sociais. Conforme destaca Barroso (2008, p. 37), “a crise dos Sistemas Públicos de Ensino, insistentemente apontada desde as últimas décadas do século XX, está intimamente relacionada com a democratização do acesso à sua universalização”. A escola, desde o século XX, começou a receber outros grupos sociais que desafiam o seu espaço como uma instituição despreparada.

A escola pública do final do século XX — agora frequentada por segmentos sociais e culturalmente extremamente diferenciados (a que se acrescenta, em países como Portugal, a experiência da imigração), bastante diversos daqueles que hegemonizaram as escolas oficiais trinta anos antes — não sabia lidar com as novas exigências postas pela diversidade dessa clientela, de seu capital cultural, de suas condições socioeconômicas, de seus interesses e motivações diferenciados. Não sabia lidar, principalmente, com as pressões para que se transformasse de uma instituição seletiva e excludente em uma instituição inclusiva, aberta a esses novos frequentadores, (BARROSO, 2008, p. 42).

Miguel Arroyo (2010), ao escrever sobre educação, escola e o currículo, no contexto da realidade brasileira, faz uma reinterpretação do lugar e do papel dos grupos marginais dentro da escola pública. Para o autor, a relação entre desigualdade e educação se apresenta como uma das mais instigantes do pensamento educacional. Historicamente, a escola foi montada como um lugar de ocultamento das categorias marginais. Na sua releitura sobre esses grupos marginais, o autor reconhece-os como vítimas históricas dessa relação, que questionam a escola a partir da sua presença, provocando um novo olhar sobre as desigualdades escolares pela sua afirmação nesses espaços, ou seja, trazem novos questionamentos para esse sistema educacional. Segundo ao autor, “as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política” (ARROYO, 2010, p. 1385). Isso significa que a presença afirmativa desses coletivos (sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-

territórios, dentre outros) como sujeitos políticos e sujeitos de política é desestabilizadora para a gestão, a formulação, a avaliação e a análise das políticas educacionais. A atuação desses coletivos representa uma:

presença afirmativa na dinâmica econômica, social e política, cultural e pedagógica. Contestando o papel do Estado, de suas políticas e instituições e propondo e pressionando por políticas do campo, dos territórios, de moradia, de acesso a espaços urbanos, de trabalho, de acesso e permanência no sistema educacional, por ações afirmativas, políticas de renda, de comida, de justiça e equidade. Os coletivos feitos desiguais se afirmam presentes como sujeitos políticos e de políticas no espaço público, e na agenda pública se afirmam como sujeitos de soluções políticas. (ARROYO, 2010, p. 1410)

Portanto, segundo o autor, a escola continua sendo um lugar de ocultamento da diferença. Além do mais, na perspectiva de Arroyo (2015), estamos vivendo a crise da crença de que o homem é viável e educável, o que acaba por fortalecer esse ocultamento, invadindo a pedagogia na escola e impactando “na educabilidade da infância e da adolescência pobre, negra, das periferias que chegam às escolas. Estamos em tempos de uma brutal segregação social e racial desses jovens, adolescentes e até crianças.” (ARROYO, 2015, p.22).

A escola, sendo, um lugar de ocultamento histórico, que cria e fortalece a invisibilidade dos grupos socialmente diferentes. Existe, entretanto, uma resistência desses grupos frente a esse projeto de escola, passando pela afirmação deles como sujeitos diferentes que indagam a política. Segundo Arroyo (2013, p. 227), “as tentativas históricas de ocultá-los e desacreditar tanto aos mestres quanto aos alunos, sobretudo dos setores populares, encontram resistências das crianças, dos adolescentes e jovens, das famílias e comunidades e dos próprios trabalhadores em educação. Foi exatamente a partir dessa visão de Arroyo (2013), que amparei para entender a presença dos filhos e as filhas dos imigrantes haitianos na escola pública brasileira, reconhecido aqui como um grupo impactado pelo ocultamento histórico na escola, mas também, que permite analisar como a sua afirmação na escola questiona (ou não) o projeto pedagógico no qual eles estão inseridos.

Esse capítulo se tratava de uma discussão mais abrangente sobre aspectos teóricos e conceituais da pesquisa. Foi iniciado a discussão com a diáspora, entende-se os sujeitos desta pesquisa, sendo, frutos do movimento de deslocamento. Bem como, foi iniciado o diálogo entre três categorias definidas para essa pesquisa: infância, família e escola, observei que as literaturas consultadas revelam diferentes modelos e referências para concepção de cada uma delas. Ficou evidente que elas foram impactadas, ao longo do

tempo, pelas transformações sociais, econômicas, culturais e políticas ocorridas nas sociabilidades às quais elas pertencem. Analisar cada uma dessas categorias diz respeito a elucidar suas especificidades históricas, locais, singulares e culturais, o que evidencia uma diversidade nas suas expressões, e buscar compreender o diálogo entre elas.

Escola e família se apresentam, na realidade, como duas instituições sociais participando no processo de socialização (no sentido Durkheim (2015) do termo). A socialização passa pelas instituições sociais primárias, como destaca Carvalho (2012, p. 215): “na nossa sociedade o cotidiano dos adolescentes está basicamente marcado por três grupos de referência: a família, os vizinhos e a escola”. Segundo este autor, essas instituições sociais, por sua vez, “adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que se constituem no espaço de produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas” (CARVALHO, 2012, p. 210). Neste mesmo sentido, Cordeiro (2018, p. 20), aponta que: “a família e a escola são as principais instâncias sociais nas quais a criança está inserida e no interior das quais se constroem os processos de sua socialização, primariamente no meio familiar e, secundariamente, na escola”.

O próximo capítulo penetra o universo socioeconômico cultural e político haitiano, dialogando com pesquisas realizadas por autores haitianos e autores não haitianos que realizaram pesquisas etnográficos a partir da realidade haitiana.

4 ASPECTOS SOCIOECONOMICOS, CULTURAIS, E POLÍTICOS HAITIANOS

Esse capítulo da pesquisa se apresenta como fundamental para entender alguns aspectos do universo sociocultural, econômico e político haitiano. Também, permite analisar a complexidade dentro dessas relações e compreender a organização da identidade cultural e nacional no contexto haitiano com base de estudos feitos por pesquisadores haitianos e outros pesquisadores não haitianos que realizaram estudos sobre o contexto haitiano.

4.1 AYISYEN TÈT GRENN TI ZÒRÈY (HAITIANO DE CABELO CRESPO E ORELHA PEQUENA): ANTROPOLOGIA HISTÓRICA DA IDENTIDADE CULTURAL HAITIANA

Com vistas a discutir a construção da identidade cultural haitiana a partir de uma abordagem de antropologia histórica, pautei nas contribuições históricas, tendo em conta os aspectos étnicos nesse processo de formação identitária cultural. Entende-se a identidade cultural haitiana como um tipo organizacional em construção e, concomitantemente, como lugar de manipulação por parte do poder público e de conflito de interesses entre os grupos sociais hegemônicos. Por certo, não tenho pretensão de pautar o que é a identidade cultural haitiana, mas analisar a complexidade (as tensões) existente no processo organizacional da questão.

Inicialmente, cabe a análise do discurso oficial e dominante que caracteriza a identidade cultural haitiana como resultado da hibridação de duas culturas: africana e europeia, como é popularmente representado nessa expressão: *Ayisyen tèt grenn ti zòrèy* (haitiano de cabelo crespo e orelha pequena). Na historiografia dominante, a identidade cultural haitiana se situa no encontro cultural de dois continentes: Europa e África, no contexto da colonização. Essa tendência foi retomada na análise de vários autores haitianos, tal como Barthélemy (1989), que reflete sobre a convivência de dois mundos culturais depois da independência, o dos *créoles* e o dos *bossales*¹⁸. Importante destacar

¹⁸ Os *créoles* representaram os escravizados nascidos na colônia, que tem uma grande influência europeia pela proximidade com os colonos franceses, em oposição aos escravizados que vieram diretamente da África, chamados *Bossales*. Os *Bossales* recusam o sistema colonial, por isso, entram em uma rebelião permanente contra ele, preferindo viver em liberdade nas montanhas e não trabalhar no campo como escravizados. A batalha da independência foi efetivada pelos *bossales*, porém eles são apresentados na história haitiana como selvagens. Até hoje a expressão em crioulo “*wap jwe bosal*” *wap fe bosal* (você ta fazendo bosal) significa alguém que está fazendo besteira. É muito pejorativo e algumas situações é usada como xingamento.

que essa concepção acerca do processo de formação de identidade cultural haitiana orientaram os dois movimentos identitários, de caráter nacionalista: o *indigenisme* e o *noirisme*, no século XX. Tais movimentos reivindicaram um retorno ao *ancestre* africano e uma valorização da cultura popular *bossale*, que foi até então preterida pelos defensores da cultura *creole* dominante.

Laurent (2012) analisou o livro *Ainsi parla l'oncle* (Assim fala o tio), escrita por uma das figuras do indigenismo na segunda década do século XX, Jean Price-Mars (reconhecido como defensor da cultura popular haitiana), e constatou a ausência de discussão sobre o traço indígena na cultura haitiana. Price-Mars afirmou: "... só temos a chance de ser nós mesmos se não repudiarmos nenhuma parte da herança ancestral africana" (LAURENT, 2012, p. 129). Outro clássico sobre a cultura haitiana foi escrito por François Duvalier, protagonista do movimento identitário *noirisme*, que aborda a questão na mesma direção: "o povo haitiano é uma etnia com uma cultura mista: europeia e africana, mas cuja mentalidade é caracterizada pela predominância africana" (LAURENT, 2012, p. 129).

Neste ponto, destaquei que a investigação sob a ótica da abordagem de antropologia histórica possibilita a identificação dos limites dessa concepção dominante e ainda abre o caminho para analisar a contribuição das populações indígenas haitianas no processo de formação identitária cultural haitiana, que sofre do silenciamento total.

Uma vez constatada a limitação das concepções dominantes acerca da formação da identidade cultural haitiana, que consideram apenas as origens africana e europeia, é essencial considerar o não reconhecimento das populações indígenas e sua contribuição para formação identitária cultural no Haiti. O que na visão de Laurent (2012, p.134) se trata de uma injustiça histórica, quando há uma deshistorização da história, expressão emprestada de Pierre Bourdieu pelo autor, para se referir ao fato de que ao historicizar sobre a formação étnica da população haitiana, se omite os povos indígenas e sua contribuição.

Segundo Laurent (2012) existe uma falta de consideração e reconhecimento dos impactos da população autóctone no processo de formação da identidade cultural haitiana. O que eu identifiquei como um silenciamento dos historiadores, antropólogos e sociólogos haitianos que abordam a questão indígena sempre como um acontecimento folclórico, que não impactou muito o processo histórico do país. Em seu artigo "*Pour une restitution de l'histoire : l'héritage des aborigènes en Haïti*" (2012), o autor se distancia das teses dominantes, do que a história do Haiti tem exclusivamente uma

influência africana e europeu, e opta pela perspectiva que reconhece a influência indígena na sociogênese da identidade cultural haitiana.

Uma pesquisa realizada em 1964, pelo arqueólogo da Universidade de Yale, Irving Hourse, denota que a história dos primeiros indígenas no Haiti remonta ao período entre 930 (século X) e 1200 (século XIII) depois de Cristo, sendo originários da costa leste da Flórida dos Estados Unidos (LAURENT, 2012). De acordo com Saint-Louis (2004), no momento da chegada de Cristóvão Colombo em 1492, existiam quatro etnias que habitavam o território sendo: Arawaks, Ciboneys, Caraibes e Tainos que viviam no *Ayiti* (Haiti), cujo significado na língua indígena é “terra alta e montanhosa”.

Saint-Louis (2004) refere também que a descrição física e topográfica do Haiti, como terra montanhosa, representa uma ideia do modo de viver dessas etnias espalhadas na natureza e nas montanhas da ilha. Destaca ainda que não há uma estatística exata sobre os números de indígenas antes da chegada dos espanhóis, porém, há historiadores que estimam um milhão de habitantes, aproximadamente. Essa população habitava em cinco *caciquat* (literalmente aldeia) dirigida cada um por um cacique sendo: o *Marien* sobre a responsabilidade do cacique Guacanagaric, a *Magua* dirigida pelo cacique Guarionex, o *Higuey* pelo cacique Cayacoa, a *Maguana* dirigida pelo cacique Caonabo, e a *Jaragua* sobre a responsabilidade do cacique Bohechio.

Esse modo de viver dos indígenas sofreu diretamente interferência quando Cristóvão Colombo desembarcou em cinco de dezembro 1492, com três naus no noroeste da ilha. Simbolicamente, ele enterrou uma cruz na região de Mole Saint Nicolas, para marcar a chegada da civilização espanhola na ilha. De acordo com Belgrade (2004), Colombo teria se encantado pela beleza do país, mudando automaticamente o nome de *Ayiti* (Haiti) para *Hispaniola* que significa “pequena Espanha”, considerando as riquezas encontradas.

Figura 5 - A representação da ilha do Haiti durante o período indígena em 1492



Fonte: Google imagens

Belgrade (2004) aponta a existência de dois momentos na chegada dos espanhóis no Haiti: no primeiro, os espanhóis foram bem acolhidos pelos indígenas e oferecem ouro para eles. É uma fase de uma boa coabitação entre as duas civilizações. O segundo, trágico, iniciou a colonização, a partir do momento em que os companheiros de Colombo se revoltam contra ele. O primeiro objetivo da viagem de Colombo seria o de buscar ouro e outros recursos naturais para enriquecer o reino espanhol. No entanto, ao chegarem ao Haiti, os companheiros de Colombo recusam-se a submeter às condições de trabalhos exigidos para coletar ouro e outros recursos naturais encontrados e se revoltam contra ele, exigindo indígenas como escravizados para trabalhar em seus benefícios.

Essa dinâmica de distribuição de trabalhadores indígenas aos espanhóis que marcou o início da escravidão indígena é chamada historicamente de *repartimientos*. É importante destacar que, em 1495, três anos após a chegada de Colombo, ocorre a primeira resistência contra a colonização espanhola e o *repartimientos*. Os caciques Caonabo e Guarionex se uniram com três mil indígenas, armados com seus arcos, flechas

e outros materiais de defesa para atacar os espanhóis, naquela que a história identifica como a batalha da *Vega Real*. Os espanhóis, aproximadamente duzentos homens armados com fuzis modernos e acompanhados de vinte cachorros de caça, vencem essa batalha, sendo que os indígenas foram massacrados, inclusive o cacique Caonabo que liderou a batalha.

Depois dessa primeira tentativa dos indígenas contra a escravidão espanhola, Belgrade (2004) menciona que os espanhóis conseguiram, pouco a pouco, adentrar a outras regiões, apesar da resistência indígena, e estabelecer o domínio nos territórios. Nicolas Ovando, outro chefe espanhol que substituiu Colombo, consolidou a colonização e realizou uma reforma administrativa, onde ele se tornou o governador geral da *Hispaniola*. A população indígena foi definitivamente submetida ao trabalho forçado, o que provocou seu desaparecimento progressivo. Foi nesse momento que o Padre Bartolomé de Las Casas, em 1517, na justificativa de proteger o restante da população indígena, propôs ao tribunal do reino espanhol, a autorização para que negros fossem buscados na África em substituição aos indígenas.

Segundo Belgrade (2004), a última tentativa da população indígena contra a colonização espanhola se deu, tendo como intermediário o Cacique Henri, que combateu a presença espanhola entre 1515 a 1533. Maltratado pelo seu dono Valenzuela, Henri se revoltou e fugiu com um grupo de indígenas e negros recém-chegados da África. Eles foram para montanhas de *Baoruco*, para viver livremente e defenderem esse território e a liberdade adquirida, ao longo de 18 anos. Os ataques dos espanhóis durante todo esse período, não conseguiu derrubar a organização de Henri nas montanhas de *Baoruco*. Sobre isso, Belgrade (2004) relata que as autoridades espanhóis consideravam a presença desse pequeno grupo armado como uma ameaça para a colonização espanhola. Em 1533, um tratado de paz foi assinado entre cacique Henri e os representantes espanhóis, que concedia a liberdade a todos indígenas do grupo, exceto os negros. Esses quinhentos indígenas, aproximadamente, que acompanharam o cacique Henri representam os últimos traços da população indígena, que consistia em cerca de um milhão, no momento da chegada de Colombo, em 1492 (BELGRADE, 2004).

Na história dominante, as fontes mencionam o desaparecimento do restante da população indígena por diferentes justificativas: decorrente das doenças importadas pelos europeus; migração para o México e outros países da América Latina¹⁹. Tais perspectivas

¹⁹ Eu não encontrei nenhum estudo sobre percurso da população indígena a partir desse momento.

traduzem claramente uma ruptura na continuidade da história haitiana (pré-colombiana), fundamentando a ideia de que a história da identidade cultural haitiana e da população haitiana, enquanto grupo étnico começa com a chegada dos negros da África. Considera-se, assim, que não houve tempo hábil para a grande mistura entre a população indígena e os negros. Tal visão, entretanto, foi questionada e rejeitada por Laurent (2012) que revela diferentes contribuições da população indígena na formação identitária cultural haitiana.

Laurent (2012) identificou os poucos escritos que reconhecem a contribuição da população indígena na formação histórica da população haitiana, enquanto tipo organizacional, destacando duas: a obra de Daniel Mathurin et Ginette Pérodin Mathurin “*Christophe Colomb, les Indiens et leurs survivances en Haïti*», e a de Odette Roy Fombrun “*l’Ayiti des indiens*”. Segundo Laurent (2012), do ponto de vista histórico, os indígenas foram os primeiros a, de fato, se voltarem contra a colonização europeia, conforme tratado anteriormente.

Sob a liderança do Cacique Henri, os negros aprenderam a estratégia da *maronnage*²⁰ que foi importante na batalha pela independência. Depois que o exército haitiano venceu a guerra da independência em 1804, contra o exército do Napoleão Bonaparte, a população indígena foi homenageada por Jean Jacques Dessalines que liderou o exército haitiano, declarando “*J’ai vengé les Indiens ! J’ai vengé l’Amérique*” (“Eu vingo pelos índios! Eu vingo pela América”) (LAURENT, 2012). Outro elemento mencionado por essa homenagem, se refere a reapropriação do nome indígena *Ayiti* (Haiti), perdido durante a colonização espanhola por *Hispaniola*, e *Saint- Domingue* - durante a colonização francesa.

Do ponto de vista cultural e social, Laurent (2012) destaca que existem alguns costumes, hábitos e expressões culturais que atravessaram o tempo mas são de origem indígena e africana. Um dos exemplos é o hábito de fazer *audience*, muito popular no Haiti e que tem origem na tradição indígena, onde os mais velhos contam histórias para os mais novos. Alguns pratos citados pelo autor como *akasan*, *kasav*, *mabi*, *doukounou*, *tonmtonm*, são originários indígenas e existem até hoje.

²⁰ *Marronnage* significa fugir para viver livre, ou seja, reorganizar um lugar para morar e para se defender. Seria o equivalente aos quilombos no contexto brasileiro. Hurbon (1987), enxerga o *Marronnage* como uma forma de resistir, iniciada pelos escravizados naquela época da colonização francesa. Os sujeitos do *Marronnage* foram os escravizados que vieram diretamente da África, chamados *Bossales* (bossais), ao contrário dos escravizados que nasceram na colônia, chamados *Creole* (crioulos). Os *Bossales* recusam o sistema colonial, por isso, entram em uma rebelião permanente contra ele, preferindo viver em liberdade nas montanhas e não trabalhar no campo como escravizados. Eles fugiam do trabalho forçado imposto pelos colonos franceses. Esses fugitivos *Bossales* eram denominados *Marron(s)*. a primeira pessoa que iniciou o *maronnage* foi o Cacique indígena Henri.

Outrossim, as duas festas mais populares do Haiti *kanaval* e *rara* são de origem indígena, assim como o *twoubadou* que é um ritmo musical existente na atualidade. Além disso, lugares históricos existem desde o período indígena, sendo que constam pelo menos 218 locais, conforme levantamento de uma pesquisa arqueológica, cujos mais famosos são: *Grotte de Bassin Zim*, *la Grotte du Bassin à l'île de la Tortue*, *la Grotte de Colladère*, *la Grotte de Bohoc à Pignon*, *la Grotte Pyramide de Boucantisse à Thomonde*, *la Grotte de Trou BonDieu*, etc. Trata-se de lugares que atraem tanto turistas nacionais como estrangeiros.

Também, existem algumas regiões que levam o nome dos caciques indígenas, como é o caso da cidade de Léogane, na região metropolitana que é chamada de “*cité d’Anacaona*”, numa referência à primeiro cacique mulher indígena no período colonial espanhol. Inclusive há uma equipe de futebol no Haiti que se chama Anacaona, assim como algumas empresas, dentre outros. Cabe destacar que Anacaona permanece como símbolo de beleza e de bravura feminina no Haiti de hoje.

Do ponto de vista religioso, Laurent (2012) ressalta que a espiritualidade indígena que já tinha influência no desenvolvimento do vodu durante a colonização francesa, perdura, ainda, seja na questão naturalista ou na pluridivindade. Importante lembrar que todas as perspectivas que falam da valorização da cultura popular haitiana passam pelo Vodou e a língua crioulo, heranças afrodescendentes que serão debatidas na sequência. Ao apresentar a seguir essa síntese de Belgrade (2004, p. 19), fica evidente a contribuição indígena nas práticas espirituais dos haitianos, independentes em 1804.

Os aborígenes adoravam multi deuses: o sol, o céu, as estrelas, os rios, vento ou furacão - geralmente o que procura admiração, medo ou inspiração. Eles acreditavam na existência de um paraíso terrestre, que se situa no sul do Haiti, hoje está perto da cidade de Abricots²¹. Eles alegavam que depois morte as almas dos justos iam para este lugar para desfrutar a fruta da felicidade eternamente... Essas divindades foram chamadas de *zemes*, que podem aparecer nas formas de pedra, como animais como sapos, iguanas, jacarés. Os sacerdotes eram chamados *butios* e, ao mesmo tempo, de *xamãs*, que são os curadores... os xamãs tinham a confiança dos outros, e detinham o poder e o privilégio de curar os doentes. Em seus tratamentos eles usavam "simples" medicamentos feitos a partir de plantas da natureza, (BELGRADE, 2004, p. 19).

Todas essas contribuições foram silenciadas, apesar da sua importância como pode ser observado. As diferentes análises sempre consideraram o aspecto físico da

²¹ É importante de dizer que a palavra Abricot se refere a uma fruta, é o pêssego em português. O nome do lugar constituído paraíso terrestre pelos indígenas é originário dessa fruta onde tinha muitas.

questão - os indígenas foram massacrados - ou seja, acabaram. Entretanto, ignoram os aspectos subjetivos da questão que se refere às expressões culturais reconfiguradas e ressignificadas ao longo da história do Haiti.

Esse duplo silenciamento dos poderes públicos e da academia permanece ao longo da história. Acerca disso, Cenanfils (2012) isso é o resultado da visão inadequada construído a partir dos preconceitos dos espanhóis sobre os indígenas como grupo bárbaros, que viviam fora da civilização. O autor relata ainda que, em 1944, as estatísticas oficiais²² da população geral (única fonte oficial sobre a presença indígena) revelou a existência de alguns grupos sociais com traços genéticos da população indígena vivendo isolados em algumas regiões do Haiti.

A particularidade do censo de 1944, confirmou a existência, de ilhas demográficas indígenas ainda no Haiti. Por exemplo na região de Saltrou: os índios misturados com negros são chamados de "viens viens" por serem diferentes... Existe um grupo de pessoas que vive em Kenscoff, na habitação de Lamarque que tem algumas características genéticas de índio... Existe também em Gressier e a *morne a barteau*, a Petit-Goave, na habitação de Lebrun e Pourlandier. Existe uma população indígena que vive nas montanhas da Grande-Rivière-du-Nord, Pignon, St-Raphael, Maïssade, e são identificados como "*Zip-Zip*" (CENAFILS, 2012, p. 16)

Eu compreendi esse duplo silenciamento como uma postura política e epistemológica reforçando as discriminações construídas sobre a população indígena haitiana. O olhar a partir da abordagem de antropologia histórica permite reconsiderar os impactos das expressões culturais indígenas na construção do patrimônio cultural haitiano. Acontecimentos históricos como a chegada dos espanhóis, dos franceses, dos africanos e, ao mesmo, o genocídio da população indígena, não foram suficientes para acabar com as expressões culturais indígenas.

Não obstante, constata-se uma reconfiguração de todas essas heranças, o que pode ser entendido a partir do olhar da antropologia histórica. Reconheci que a contribuição indígena não está no cerne do debate sobre cultura, identidade cultural no contexto haitiano, que se centra, exclusivamente, nas influências culturais africanas e europeia.

As heranças africanas e europeias na história do Haiti resultam do passado colonial espanhol (1492- 1697) e francês (1697- 1804). Analisar essas heranças levam a considerar, diretamente, a história colonial haitiana. Nesse sistema colonial, a sociedade

²² Segundo as recomendações da ONU, os Estados de cada país devem realizar um censo público a cada 10 anos para planejar o desenvolvimento em função do número da população. Porém na história do Haiti, foram realizados apenas quatro censos :1950, 1971, 1982 e 2003, (LOOP-HAITI, 2019)

foi dividida em três grupos raciais que foram identificados como classe social na historiografia dominante. De acordo com Etienne (2007), essa classificação é uma amálgama entre classe e raça, que gera mais confusão do que esclarecimento sobre o sistema colonial haitiano, sendo que foi feita em função da cor da pele e não dos interesses econômicos existentes.

Os brancos franceses do período colonial representavam o nível superior da hierarquia, eram proprietários e donos dos escravizados. Dentre eles, se reagrupavam os grandes fazendeiros, burocratas coloniais e profissionais liberais. Eles detinham, exclusivamente, todos os direitos políticos, civil e sociais. No meio da hierarquia, estavam os *Affranchis* ou novos livres, que foram também proprietários de escravizados e dos meios de produção. Essa categoria agrupou os mulatos (filhos de brancos com negras escravas) e os escravizados nascidos na colônia que compraram este estatuto social. Eles também foram chamados de “novos livres”. Os *Affranchis* foram reconhecidos como privilegiados no sistema colonial, junto aos brancos proprietários, mas, por causa da cor de sua pele, não puderam exercer os direitos políticos na colônia. Existiam, também, os escravizados, na base da hierarquia social, sem nenhum direito, considerados como propriedades das duas primeiras categorias (brancos e mulatos), segundo o *Code Noir* (Código Negro) (1685- 1803), que define um conjunto de regras sobre o estatuto dos escravizados. No artigo 44 deste Código, os escravizados são desumanizados e não são considerados como sujeito de nenhum direito e podem ser divididos entre os brancos, como se fossem móveis.

Os mulatos *Affranchis*, também lesados pelo *Code noir*, entravam em uma disputa pelo reconhecimento da igualdade com os proprietários brancos. As principais lideranças históricas, Vincent Ogé e Jean Baptiste Chavanne, foram várias vezes à França para defender esse reconhecimento, porém, os brancos da metrópole sempre recusavam as demandas por eles apresentadas. Depois de várias tentativas sem sucesso, eles se juntaram aos escravizados, contra os brancos, para conduzir a guerra da independência do Haiti que foi o resultado da união dos negros e dos mulatos e se constituiu o fim da hegemonia branca.

O vodu foi fundamental nesse processo de independência, segundo Hurbon (1987). O autor analisou o papel da língua crioulo e o vodu no percurso na materialização da independência em 1804. Ao longo do século XVIII, especialmente a partir da década de 1750, vários líderes religiosos do vodu anunciam já o fim da escravidão e o extermínio dos brancos na colônia. Os dois mais famosos, eram Mackandal e Boukman. Em 1758,

Mackandal liderou a primeira revolta contra o sistema colonial junto com um grupo de escravizados. Mackandal era um escravizado originário da Guiné que utilizou as crenças do Vodou em sentido profético e incitou os negros a matar os brancos através de veneno (HURBON, 1987).

O segundo líder religioso do vodou foi Dutty Boukman, que organizou em 1791, uma cerimônia chamada de “Bois Caïman” (lugar localizado ao Norte do Haiti), na qual os escravizados *marrons* decidiram revoltar-se contra o sistema escravista, eliminando os colonos franceses. É a partir desse momento que se fundamenta o ideal da independência que era “liberdade ou morte”.

Laennec Hurbon publicou diversos livros analisando os diferentes aspectos da cultura haitiana e o papel do vodou na sociedade haitiana, dentre eles: *Culture et dictature en Haïti* publicado em 1979; *Dieu dans le Vaudou haïtien* publicado em 1987; *Le barbare imaginaire* publicado em 1988; *Les mystères du Vaudou* publicado em 1993 e vários artigos tratando da política, da religião e da cultura no Haiti e no Caribe.

Ao analisar o vodou, Hurbon (1987) se refere a um elemento transversal na produção artística e cultural haitiana (músicas, pinturas etc.). O contexto histórico do seu surgimento cria uma identidade comum dos negros africanos contra uma situação de opressão durante a colonização, ou melhor, sua própria criação é um produto da história universal da liberdade. Segundo Hurbon (2000), o vodou é a criação de um lugar de expressão de dignidade que foi negado pela própria escravidão.

Como prática religiosa, o vodou se refere aos deuses ou poderes invisíveis que os homens tentam reconciliar, individualmente ou coletivamente. De acordo com Vonarx (2012) ele é uma religião porque o culto é devotado a seus deuses, estruturalmente existe um corpo sacerdotal hierarquizado²³, seus fiéis, templos, cerimônias etc.

Hurbon (2000) identificou o vodou, bem como a criação da língua crioulo como a busca de uma identidade comum de liberdade criada pelos negros africanos originários do Senegal, do Congo, da Guiné e do Benin. Ao chegar no Haiti, foram obrigatoriamente batizados no catolicismo, religião dominante, e proibidos de reproduzir as práticas culturais africanas, tendo que negar suas próprias línguas, sendo forçados a se

²³ É importante destacar que o representante supremo de vodou no Haiti é chamado do *Ati national* que significa 'chefe supremo' ou guia espiritual da nação (é o equivalente ao Papa na Igreja Católica). Na tradição de Vodou o título de Ati coloca o indivíduo em uma posição intermediária entre o mundo dos humanos e o mundo dos espíritos. Essa estrutura é recente, o primeiro Ati Max Beauvoir foi nomeado em 2008. Por mais informações, consultar essa entrevista concedeu pelo primeiro Ati Max Beauvoir disponível em link: <https://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/149894/Vaudou-les-grandes-visions-de-Max-Beauvoir>, acesso em 9/04/2020.

expressarem em francês. Essa busca de identidade comum, fundada na liberdade, levou a uma reconfiguração das práticas religiosas africanas, transformada em Vodou no contexto colonial. Até então, praticado na clandestinidade, longe do olhar dos brancos e na língua crioulo, foi um elemento que abriu a possibilidade para os escravizados de materializar a independência em 1804, haja vista que, estrategicamente, segundo Hurbon (1987, p. 139):

Os escravizados consentem em entrar massivamente nas igrejas, para acrescentar melhor os símbolos católicos às suas próprias representações religiosas. Apesar das hierarquias criadas entre os escravizados, uma homogeneidade cultural foi consolidada: combater o inimigo comum que é o colonizador branco. A lógica simbólica do vodou, praticada na clandestinidade, no contexto escravagista, leva os praticantes a atuar nesse ideal: liberdade ou morte, (HURBON, 1987, p. 139).

Esse caráter subversivo do vodou fez com que depois da independência ele fosse marginalizado pelo próprio Estado e na literatura internacional. Segundo Hurbon (1987) o vodou é visto na literatura internacional do século XIX como chave do subdesenvolvimento do Haiti. É apresentado como uma herança africana representada pelos ritos mágicos e bruxaria, que atrasou a população haitiana. Essa concepção influenciou a formação do Estado haitiano, que entrou numa luta interna de repressão contra o vodou, por meio da elite mulata originária da França.

No Haiti pós-colonização existia uma distinção racial e a luta pela hegemonia entre os negros com pele mais clara, (descendentes da mistura entre os brancos e negros), que são identificados como mulatos, e negros com pele mais escura, descendentes diretamente dos escravizados da África. É esse fenômeno que Barthelemy (1989) identifica como a existência de dois mundos culturais dos *créoles* e dos *bossales*, como já foi explicitado anteriormente.

Os mulatos que eram considerados superiores por serem mais próximos dos colonos europeus, reivindicavam uma superioridade natural sobre os antigos escravizados. Essa elite mulata tomou o poder depois do assassinato do primeiro presidente negro, Jean Jacques Dessalines em 1806. Nota-se que Jean Jacques Dessalines, é o capitão que conduziu a revolução haitiana finalizada pela independência em 1804, depois da Batalha de Vertières, em 18 de novembro de 1803, na qual o exército haitiano combateu e venceu o exército francês de Napoleão Bonaparte. Foi assassinado em 1806, dois anos após a independência, porque queria uma redistribuição das terras pela massa camponesa (90% da população na época). Após a sua morte, outros chefes de Estado que o sucederam responderam aos caprichos dos mulatos minoritários. Nesse sentido,

Doubout (1973) afirma que todas as terras abandonadas pelos colonos franceses foram sequestradas pelas elites do poder para manutenção da grande propriedade (em detrimento da massa desprovida de meios de produção).

Os mulatos que estudavam na França, buscaram organizar o Estado-nação mais próximo do sistema francês, com a dominação da língua francesa e a repressão da língua crioulo, bem como a predominância do catolicismo e a proibição do vodou.

Sendo um processo libertador, como diz Mignolo (2010), a história do Haiti desafiou a ordem mundial capitalista colonial. De acordo com o autor,

“la insurrección de Tupac Amaru y la revolución haitiana son parte del sistema de movimientos liberadores y descolonizadores que acabaron con la estructura moderna que vinculaba los imperios con sus colonias (España, Inglaterra, Holanda, Francia, Portugal) (MIGNOLO, 2010, p. 26)²⁴.

Porém, autores como Osna (2019) e Marques (2013), sinalizaram que a independência do Haiti não representou o fim da colonialidade na sociedade haitiana. Neste sentido, Marques (2013, p.51) aponta que, “embora livres da presença física do colonizador, o fantasma do estigma de inferioridade que cercava o recém-proclamado Estado negro do Haiti parece ter conduzido o primeiro século pós-independência”, que teve como protagonistas desta reconfiguração da colonialidade as elites haitianas.

Se analisarmos essa época por meio da conduta do “país oficial”, podemos entender que a estrutura conduzida a partir dali encontrava-se em continuidade com o regime deposto, privilegiando, na condução do processo, aqueles familiarizados com o sistema colonial francês e seu funcionamento, como se a única diferença efetivamente trazida pela Revolução houvesse sido a sucessão no topo da pirâmide hierárquica. Ainda, cita-se toda uma inclinação – vista em ambos, governo do Norte e Sul – ao modo de vida francesa, sua língua, política, história, literatura e até suas vestimentas e arquitetura, (MARQUES, 2013, p.51).

²⁴ Importante destacar que Mignolo faz parte do movimento decolonial que foi sistematizado durante a década de 1990 na América Latina. Este movimento foi iniciativa de um grupo de pensadores de vários países desta região que, mediante a formação de um grupo de pesquisa multidisciplinar e transdisciplinar Modernidade/Colonialidade, objetivou a reinterpretação da modernidade a partir da colonialidade. Este grupo heterogêneo transdisciplinar é integrado pelo argentino Walter Mignolo; o filósofo argentino da teoria da libertação, Enrique Dussel; o semiociano argentino, Zulma Palermo; o sociólogo peruano, Aníbal Quijano; o filósofo colombiano, Santiago Castro-Gómez; o antropólogo colombiano, Arturo Escobar; o antropólogo venezuelano, Fernando Coronil; o sociólogo venezuelano, Edgardo Lander; o sociólogo porto-riquenho, Ramón Grosfoguel; o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres; a linguista americano, Catherine Walsh; e a linguista alemã, Freya Schiwy. Os intelectuais latino-americanos acima citados buscavam a apresentação de um pensamento alternativo da hegemonia do eurocentrismo do conhecimento (Hurtado, 2009) e reinterpretação da história da modernidade a partir da colonialidade do poder. Para isso, como aponta Mignolo (2010), era necessário e urgente propor um novo projeto decolonial, com novos conceitos e novos mecanismos para desconstruir a matriz colonial de poder da modernidade.

Destaca-se que, objetivando o reconhecimento internacional – através da adoção de um padrão europeu/colonial e racista -, a implementação da colonialidade levada a cabo pelas elites haitianas proporcionaram a negação e/ou silenciamento de vários elementos da cultura haitiana como a língua, religião, etc.

O Estado haitiano, depois da independência em 1804, se organizou a fim de priorizar o lado europeu na formação identitária haitiana, o que passa pela hegemonia da língua francesa sobre o crioulo, o favorecimento de uma elite mulata minoritária sobre os negros e a predominância do catolicismo sobre o vodu. Trata-se de uma forma de ocidentalização da nação haitiana, para entrar na “civilização humana” segundo Hurbon (1987). Lembrando que essa missão foi dada para a Igreja Católica, que formatasse uma elite ocidentalizada e, isso pressupunha a negação de alguns elementos culturais originários da África.

De acordo com Hurbon (1987), em 1860, através da assinatura do *Concordat de Damien* com o Vaticano, o Estado haitiano concedeu oficialmente à Igreja Católica uma dupla missão: a produção de uma elite formada nas novas escolas criadas e a perseguição sistemática ao culto do vodu, herdado da África e geralmente praticado no meio rural.

O primeiro período da implantação do Estado no Haiti, entre 1804 a 1915, corresponde a uma longa busca dos governos haitianos pelo reconhecimento da independência internacional. Então, os dirigentes haitianos levam todos os esforços para fabricar o Estado haitiano no modelo ocidental, e, ao mesmo tempo, reprimem as práticas culturais específicas do povo haitiano, como o culto do vodu (herança da África negra), o crioulo (língua criada na sociedade escravista) e os costumes familiares deixados pela África. Foi umas das exigências para esse reconhecimento internacional, pois essas práticas são consideradas, pela visão ocidental, como primitivismo e barbárie. (HURBON, 1987, p. 125).

No período entre 1896 e 1899, uma primeira grande campanha "anti-supersticiosa" foi organizada pelas autoridades eclesiásticas em todo o país, segundo Hurbon (1987), que visava converter os praticantes de vodu. Hurbon (1987) relatou o conteúdo de uma circular governamental, emitida em 29 de maio de 1896, durante a presidência de Florvil Hyppolite (1889-1896). Essa circular foi destinada aos responsáveis pela polícia de cada região:

O governo, querendo reagir contra essa má tendência contrária à moral pública e às doutrinas da religião, convida você ... a passar para seus subordinados, tanto nas cidades como no campo, as instruções mais formais, para que os infratores sejam levados à justiça e punidos de acordo com a lei (HURBON, 1987, p. 142)

A Igreja Católica e o Estado haitiano se juntam contra o inimigo comum que foi o Vodou. Ao longo desse período, de acordo com Hurbon (1987), os intelectuais haitianos, formados pelas escolas católicas, anunciaram o desaparecimento do vodou no Haiti. Tal postura representou uma resposta ao racismo europeu, que ganhou terreno no século XIX contra os haitianos construídos como seres bárbaros, praticantes do vodou.

O período da ocupação estadunidense (1915-1934) marcou dois fenômenos contrários em relação ao vodou. De um lado, as campanhas anti-vodou foram fortalecidas e a imagem do haitiano como povo bárbaro foi disseminada para legitimar a invasão estadunidense. Por outro lado, a invasão estadunidense provocou o surgimento do nacionalismo haitiano defendendo a diferença cultural e a valorização da cultura popular. Um grupo de intelectuais haitianos formou um movimento literário nacionalista, o *indigenisme* que defendia a valorização de uma identidade cultural, construída a partir da cultura popular haitiana enraizada no vodou e na língua crioulo.

Jean Price Mars é considerado como o iniciador do “*indigenisme*” (indigenismo) no Haiti. No seu livro *Ainsi parla l'oncle* (Assim fala o tio), Price Mars (2009, [1928]) apresentou o vodou como uma prova importante das origens africanas da população haitiana. Segundo Vernax (2012), essa defesa do vodou reivindicava uma identidade racial negra e era parte da promoção da cultura negra no mundo. Essa primeira discussão sobre a cultura negra e identidade racial negra fez com que Price Mars tivesse uma influência sobre o movimento da negritude, desenvolvido por Aimé Césaire e Leopold Sedar Senghor.

Ao analisar o contexto social, cultural e político haitiano, Price-Mars (2009) se deparou com um problema identitário “o haitiano rejeita sua essência” para abraçar outras referências culturais, distantes da realidade dele. Segundo Jean Price-Mars, essa atitude era cultivada pela elite, que se recusava a aceitar e se identificar como os traços da cultura haitiana, fundada no vodou e na língua crioulo. Isso representa, na visão de Jean Price-Mars, um problema de assimilação cultural que ele identificou como o *bovarysme* coletivo, que se refere à postura da sociedade de não se aceitar e de não buscar se reconhecer um no outro. Ele analisou o comportamento da elite intelectual haitiana que se acostumou se expressar na língua francesa, nega e menospreza todos os valores africanos da cultura haitiana, para projetar uma imagem ocidentalizada. Price-Mars (2009) promoveu uma valorização da cultura popular que passa pelo retorno, em termo de respeito do haitiano aos seus ascendentes africanos.

É importante de destacar que no seio do movimento indigenista, nasceu em 1938 um outro movimento identitário: o *noirisme* (referência à cor da pele preta), que se apresentou como vanguarda e reivindicatório da herança africana, menosprezada na cultura haitiana pelas elites. Em 1957, François Duvalier, médico, negro, filho de camponeses, um dos protagonistas do *noirisme* beneficiou-se da própria atuação para chegar à presidência do país. Uma das reivindicações do *noirisme* era um negro na presidência, pois desde a independência, a maioria dos presidentes do Haiti foram mulatos. Depois de chegar ao poder, Duvalier instaurou a ditadura mais cruel no Haiti, matou alguns dos seus companheiros do *noirisme* e outros foram exilados no exterior (HURBON, 1987).

Os movimentos identitários como o *indigenismo* e o *noirisme*, possibilitam uma revalorização da cultura popular, fundamentada no vodu e na língua crioulo. Esses dois elementos (língua crioulo e religião vodu) foram construídos como o lugar mais autêntico da *haitianidade*, segundo Hurbon (1987). Outras influências dos dois movimentos, provocaram uma série de estudos sobre o vodu, por autores haitianos e estrangeiros.

Nesse período, o Bureau de Etnologia, entidade pública dedicada aos estudos dos fenômenos ancestrais africanos, foi fundado em 1942. Porém, Hurbon (1987) enfatiza que a atitude da classe política dominante permaneceu ambígua e contraditória²⁵ em relação ao vodu. Analisou, com mais profundidade, as atitudes dos diferentes presidentes haitianos, considerando suas histórias religiosas. O autor descobriu que as tentativas de rejeição do vodu se constituem um discurso dirigido ao Ocidente. Por enquanto, a maioria dos líderes políticos era ligada ao círculo do vodu, estabeleceu nas campanhas políticas consenso com os camponeses, a partir do vodu, sendo que, a maioria das campanhas eleitorais são abertas por uma cerimônia de vodu²⁶. A isso, Hurbon (1987, 2005) e Bechacq (2012) identificam como uma instrumentalização política do vodu pelo poder público.

Em decorrência dessa revalorização do vodu por parte dos movimentos identitários, desde os anos de 1950, diferentes governos haitianos passaram a promover o vodu, internacionalmente, como estratégia de se mostrar a particularidade da população

²⁵ Em 1942, o mesmo presidente Elie Lescot (1941- 1946) que fundou o Bureau da Etnologia dedicada aos estudos ancestrais africanos, um ano antes, em 1941, apoio a campanha anti-superticiosa *rejete*, no qual uma pessoa acusada de praticante de vodu deveria fazer um juramento público nas igrejas, renunciando ao vodu que representa a bruxaria e a magia contrário a ideal cristão.

²⁶ Tem a mesma tradição no momento dos protestos (manifestações) populares contra o governo, geralmente começam com uma cerimônia de vodu explorando o *papa legba* (nome de um orixá) para ouvè baryè (abrir o portal). É o orixá de abertura na tradição do vodu *papa legba*.

haitiana. Vários grupos de dança criados pela elite haitiana, a base vodu, foram originados com a intenção de participar de eventos internacionais. Para Bechacq (2012), é um vodu folclorificado e elitizado que cria a invisibilidade dos praticantes camponeses haitianos.

As adaptações do culto, destinadas a torná-lo acessível a um público estrangeiro são animadas por uma dinâmica de visibilidade e invisibilidade, por um processo de inclusão e exclusão que delimita as relações de tensão presente na identidade haitiana baseada nessa religião (BECHACQ, 2012, p. 97)

Um movimento de purificação religiosa, quando alguns aspectos essenciais foram rejeitados e outros foram mantidos. Se tratava da Era dos vodus de elite e de turistas, conforme analisa Bechacq (2012), em que a população rural não se reconhece. Não obstante, foi uma recuperação do culto pela elite, para propaganda internacional e fortalecimento das relações de poder dominadas pela elite haitiana. “Os grupos de danças folclóricas haitianas participaram da afirmação de uma consciência negra no cenário cultural haitiano e internacional, suas atuações são econômicas e consistiam em satisfazer as expectativas exóticas dos turistas estrangeiros” (BECHACQ, 2002, p. 122). Nesse momento, o vodu foi, também, um meio para algumas pessoas da classe média do Haiti migrar para outros países, fugindo da ditadura dos Duvalier.

É importante destacar também a reconsideração da Igreja Católica com o vodu e a cultura popular haitiana de maneira geral. Historicamente situada no momento do Concílio vaticano II quando a Igreja Católica transformou sua liturgia adaptada aos setores populares, principalmente na América latina e Caribe. A língua crioula foi introduzida nas liturgias, bem como o tambor que é o instrumento simbólico do vodu. As animações dos cultos católicos, em termo de músicas e danças, são parecidas com os do vodu. Uma parte da população começou a se reapropriar da Igreja Católica e, de acordo com Hurbon (1987), isso fez com que durante os últimos tempos, o catolicismo esteja geralmente ligado ao vodu. Esse discurso é retomado pelos protestantes, pois para eles vodu e catolicismo traduzem a mesma realidade, rezam os mesmos santos²⁷, ambas são práticas de idolatria aos santos.

A descriminalização do vodu foi evidenciada oficialmente na Constituição de 1987. Essa descriminalização teve enormes consequências positivas e negativas na

²⁷ É importante de destacar que as figuras de alguns santos no católico são as mesmas no vodu com nome diferente, exemplo da santa *notre dame du perpetuel secours* na igreja católica que é o equivalente da *Erzulie Dantor* no vodu, tem outros. Ver Emile Marcelin : les grands dieux du vodou haïtien. In : Journal de la Société des Américanistes. Tome 36, 1947.

prática religiosa. A primeira positiva é que o vodu saiu da clandestinidade. Em 2003, o presidente Jean Bertrand Aristide publicou um decreto presidencial reconhecendo o vodu como uma religião, promovendo a liberdade de culto, considerando como um elemento constitutivo da identidade cultural haitiana, assim como a língua crioulo.

Para Hurbon (2005), isso representa a intolerância contra a diversidade, que deve inspirar a questão da identidade cultural haitiana. A ideia sustenta uma tendência da generalização da identidade cultural haitiana construída a partir do vodu. Apesar de que, na realidade, paira na subjetividade haitiana uma percepção de que, coletivamente, todos estão ligados ao vodu e aos seus símbolos, mesmo aqueles que não são praticantes. Aliás, os que negam (geralmente os protestantes), reconhecem sua existência, mesmo negando. A expressão crioulo *nou tout se ayisyen* (somos todos haitianos), repetida popularmente em algumas situações sociais que envolvem práticas de vodu, traduz essa realidade.

Essa análise, partindo do silenciamento dos impactos da população indígena sobre a formação da identidade cultural nacional haitiana, das heranças afrodescendentes e europeias no processo, permite-se afirmar que, desde a independência até hoje, a identidade cultural haitiana representa um lugar de manipulação entre os grupos hegemônicos dentro do Estado, sendo este, considerado na perspectiva gramsciana como organismo próprio de um grupo hegemônico, que continua se reproduzindo nos âmbitos político, econômico e cultural pela repressão cultural.

Um exemplo disso é a existência de um debate recorrente sobre quem é (ou não) haitiano, com base em critérios essenciais de identidade na língua, na religião, na nacionalidade, na cor da pele, e até mesmo nos sobrenomes. Ser haitiano depende dos interesses que estão em jogo no momento. Posso ilustrar isso com muitos casos que vivenciei nos campos da política, da economia, cultural, etc.

Em 2006, tinha as eleições para eleger um presidente no Haiti. O empresário haitiano Durmarsais Cimeus, que vive na diáspora e sempre foi apresentado na imprensa como um haitiano de grande sucesso nos Estados Unidos. Porém, quando ele decidiu participar nas eleições de 2006, sua candidatura foi rejeitada por não ser reconhecido haitiano.

O mesmo caso ocorreu com o cantor internacional Wyclef Jean, nas eleições de 2011. Antes das eleições, o artista investiu muito no saneamento de favelas urbanas em Porto-Príncipe, por meio de sua ONG “Yele Haiti”. Além disso, participou de muitas atividades internacionais, sobretudo, na Copa do Mundo de 2006, quando sua música, que foi cantada com a cantora colombiana Shakira, tornou-se a principal atração daquele

evento mundial. Juntos, os dois artistas cantaram a música na cerimônia de encerramento da Copa, sendo que Wyclef segurava a bandeira haitiana nesse momento. A partir daí, ele foi consagrado embaixador de *Bonne Volonté* (título honorífico para quem promove a cultura haitiana no âmbito internacional), por decreto, em 2007, pelo presidente René Préval.

Diante disso, em 2010, Wyclef Jean usou seu reconhecimento internacional para fazer arrecadação de dinheiro, a fim de contribuir com o plano de reconstrução pós-terremoto²⁸. Seu envolvimento lhe garantiu grande popularidade, se tornando símbolo do orgulho haitiano, porém, assim que decidiu se candidatar para as eleições presidenciais de 2011, sua participação foi negada pelo Conselho Eleitoral provisório, por não ser reconhecido como haitiano.

Isso mostra que a construção da identidade cultural nacional é um jogo entre grupos hegemônicos, para fortalecer seus interesses. O “ser haitiano” não é para aquele que se identifica como tal, mas para os que não representam uma ameaça aos interesses de quem detém o poder no momento. Os grupos hegemônicos podem se valer da identidade (do indivíduo) numa dimensão instrumental, para usar quando for importante para garantir os interesses do grupo.

Importante reconhecer que existe também, um outro lado da questão, pessoas que vivem na diáspora, que usam a identidade cultural haitiana, estrategicamente, quando convém reivindicar um determinado privilégio que isso pode lhes conferir. São casos comuns, sobretudo no futebol. Existem jogadores originários do Haiti que sempre se recusaram a jogar na seleção haitiana quando convidados, aguardando a chance de jogarem por outras seleções, como a França, Canadá e Estados Unidos. Uma vez que não conseguem concretizar a intenção, no final da carreira, optam pela seleção haitiana, para ter uma carreira mais interessante²⁹.

Como a maioria das religiões afrodescendentes, o vodu é discriminado por carregar elementos da prática de feiticeiros, na opinião pública, o que leva ao reconhecimento de que, seja no Haiti ou no exterior, uma identidade cultural haitiana, construída a partir das referências afrodescendentes, não é um exercício fácil. Isso resulta do que Bechacq (2012) identificou como uma percepção ambivalente construída sobre o

²⁸ É importante relatar que Wyclef Jean tinha suspeição de corrupção sobre ele durante o período. Foi acusado pelo artista internacional Sean Penn de fazer uma apropriação pessoal com uma parte do dinheiro arrecadado, segundo o artigo de Claude Gilles, publicado no *Le Nouvelliste*.

²⁹ Um caso típico é do jogador Wagneau Eloi que jogou na França.

vodu, que são indissociáveis: prática religiosa e feiticeiro. Segundo o referido autor, essa ambivalência cria os estereótipos negativos, como lugar de prática de feitiçaria e da magia, bem como positivos, como símbolo de defesa da vida humana. O autor identifica a existência de uma tendência de uso dos dois lados ambivalentes (prática religiosa e feitiçaria), se referindo a uma perspectiva econômica do vodu.

Na cultura haitiana existe a expressão “*travay ak 2 men*” (trabalhar com as duas mãos) para identificar o fenômeno no qual um *mambo* e um *ougan* (são nomes dos sacerdotes do vodu) utilizam os dois lados da religião para fazer as curas e outras atividades. Os defensores do vodu sempre apontam que essas práticas de feiticeiros não fazem parte do vodu, isso se refere a uma deformação do vodu, por parte de algumas pessoas que visam benefícios econômicos. São inclusive reconhecidas no contexto da própria religião como pessoas (*bòkò*) *achete pwen*³⁰ (que literalmente compram um poder sobrenatural). Ora, no vodu o poder é dado naturalmente pelos ancestrais e parte de uma visão de mundo em defesa da natureza e da vida.

Há de se considerar que essa situação amplia ainda mais a complexidade da relação dos haitianos com o vodu, sendo que, até hoje, a maioria da população tem uma relação de clandestinidade com a religião. Existe uma tendência de que somente se assumem abertamente *vodouyizan* (praticantes do vodu), pessoas que possuem destaque para defender sua escolha, já os camponeses continuam praticando, mas com discrição. Por isso eu podia reconhecer uma dicotomia entre os vodus elitizado e popular.

Estou de acordo ao Hurbon (1987), enfatiza que o vodu cumpre a função de coesão das famílias haitianas e representa um elemento da configuração de uma família estendida, baseada no *lakou*, no meio rural (HURBON, 1987, p. 151). Contudo, queria destacar também que, em muitos casos, o vodu é fonte de conflitos familiares uma vez que os estereótipos construídos sobre ele, como uma prática de feitiçaria, sustentam a dimensão acusatória nas famílias haitianas. Por conter esse aspecto negativo, alguns familiares acusam geralmente os outros de usar o poder do vodu para fazer o mal, como demonstrou Fiod (2019, p. 193), na sua etnografia da região sul do Haiti: “a acusação de feiticeiro dentro da família e da vizinhança age de modo a romper (e refazer) os laços entre os moradores. Esta dimensão acusatória abrange a família das vítimas e dos supostos feiticeiros”.

³⁰ Ana Fiod (2019) fez uma discussão aprofundada sobre esse aspecto.

Por certo, a referência do vodou acaba por orientar a vida social, política e econômica haitiana. Um exemplo disso é que o vodou influencia, de alguma forma, o pensamento sobre a morte de uma pessoa próxima. Ou melhor, na maioria dos casos as mortes são reconhecidas como não naturais, pelo contrário, as causas são atribuídas à maldade de uma outra pessoa, que lançou mão de um serviço de magia, por meio de um *bòkò* para *manje* (literalmente comer, mas, que tem um sentido de matar com poder mágico) essa pessoa. Segundo Fiod (2019, p. 194), “as pessoas explicam a morte de um familiar ou de um vizinho pela inveja (*jalouzi*), o que provoca acusações e conflitos no seio da família e da vizinhança”.

Outro elemento a destacar é a influência que o aspecto feiticeiro do vodou tem sobre o pensamento social de algumas categorias haitianas. Por exemplo, é comum se ouvir que qualquer fracasso de uma pessoa está ligado à inveja da outra. Na minha concepção e observação, a sociedade haitiana é dominada por um pensamento mágico-espiritual que, diante da ineficiência das políticas públicas, acabam legitimando a má administração pública. Ou melhor, a população em busca de respostas, busca se referenciar nas questões mágicas e espirituais para explicar quase tudo. Um exemplo disso é que quando ocorreu o terremoto em 2010, uma parte da população acreditava que se tratava de punição divina. Os haitianos não haviam sido perdoados pelo jeito que a independência foi conquistada, implicando o sangue e o vodou na cerimônia de *Bwa kayiman*. Inclusive, em 2010, algum dia depois do terremoto, foi decretado pelo presidente René Préval três dias de jornadas de orações entregando o país à Deus.

Perante os exemplos trazidos, eu consigo entender que a questão de identidade cultural, acabam por criar tensões nos sujeitos haitianos, em determinadas situações. Ademais, tentativas de impor o modelo ocidental (a colonialidade), como foi visto no caso da predominância da língua francesa sobre o crioulo, cria uma relação complexa dos haitianos com as duas línguas. Ora, há situação social enfrentada pelo haitiano unilíngue (crioulo), que subjetivamente se sente inferior aos que falam o francês. Enquanto indivíduo busca, incessantemente, apropriar o outro idioma, para não se sentir ridicularizado pelos outros, pois, para esse haitiano, falar francês significa *gran save, moun ki li nan gwo liv* (grande intelectual, sabedoria com muitos conhecimentos).

Concomitantemente, também existe o lado inverso, com a expressão *pale fransè pa vle di lespri* (expressar em francês não significa ter conhecimento). Exemplificando, existe a expressão “falar francês” em crioulo (*fransè w’ap pale la*), sendo que, dependendo do contexto, significa que alguém que está falando “besteira”, ou seja, algo

incompreensível e sem sentido. Isso demonstra a complexidade na construção das relações dos haitianos com a língua e a religião, de maneira geral, no Haiti e no exterior. Como já demonstrou Bechacq (2012), há uma prática transnacional do vodu, na diáspora, adaptada com a realidade do país de instalação, porém, geralmente, trata-se de um elemento de discriminação dos nativos contra os haitianos migrantes, que concebem o vodu pelo seu aspecto negativo.

Nesse sentido, reafirmei que assumir uma identidade cultural construída a partir do vodu, requer a capacidade de defendê-lo como religião e parte da diversidade cultural, dentro do Haiti e na diáspora. Importante salientar que o Haiti tem uma tradição de migração que faz parte de sua história e, portanto, será debatido na sequência. A cultura migratória faz parte do universo haitiano, cumprindo diferentes papéis, de acordo com o momento histórico.

4.2 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, SOCIAIS, SIMBÓLICOS E CULTURAIS DA MIGRAÇÃO NO HAITI

As literaturas consultadas sobre a migração haitiana nos levam a afirmar que “a cultura da migração” é enraizada no imaginário coletivo do país, e a pensar um haitiano como um sujeito em deslocamento constante, seja interno ou externo. Cotinguiba, (2014) e Audebert (2012), tratam da importância da *cultura du ailleurs* (cultura de sair fora) do haitiano, que representa uma alternativa em busca de mudança de status social, pois essa é uma possibilidade de “progresso social e econômico” que no Haiti, país mais pobre das Américas, não é muito evidente.

Em decorrência a esse fenômeno de deslocamento permanente dos haitianos, Handerson (2019), aponta que no Haiti é quase impossível encontrar uma casa ou uma família haitiana sem um membro no exterior. É essencial destacar que, apesar de ser uma atitude histórica, isso também resulta de uma política migratória implementada pelo Estado haitiano que provoca a saída dos trabalhadores haitianos para se aproveitar economicamente e politicamente da migração. O Haiti apresenta, desde 1950, uma taxa migratória negativa, o que indica ser a emigração superior à imigração (OIM, 2015).

Hurbon, (1987), Handerson (2015) e Audebert (2016), em suas respectivas pesquisas sobre a migração no Haiti, apontam a existência de uma cultura migratória, seja interna ou externa, praticada pelos haitianos há séculos. O Estado haitiano sempre esteve diretamente ligado à saída dos trabalhadores haitianos, seja por orientações políticas (as

ditaduras ocorridas, que perseguem os oponentes e obrigam a sair para salvar a vida), por orientações econômicas (o predomínio do neoliberalismo, a partir da década de 1970), e por sua incapacidade interventiva na sociedade, nos períodos de catástrofes naturais (furacão, terremoto etc.). Deparei com três períodos na história da saída dos trabalhadores haitianos, que se iniciou na segunda década do século XX, com a ocupação estadunidense no país.

O Haiti, geograficamente, é situado nas grandes Antilhas da região caribenha, e faz parte, como mencionou Manigat (2007), dos países exportadores de trabalhadores, tanto na região como para outras partes do mundo. Segundo Audebert (2012), a dinâmica migratória (interna ou externa) é intrínseca à história colonial haitiana. Durante o processo colonizador francês, os africanos foram capturados no continente africano e trazidos de maneira forçada para a colônia de *Saint Domingue*, sendo escravizados através do comércio transatlântico. Isso significa que a população da antiga colônia *Saint Domingue*, transformada em Haiti com a independência em 1804, foi vítima de um processo de migração forçada pelas potências coloniais europeias.

Logo depois da independência, em 1804, a lógica de deslocamento interno foi enraizada na cultura popular haitiana como mecanismo de resistência contra o projeto de sociedade desenvolvido pelo Estado. Muitos autores como Doubout (1973), Hurbon (1987) e Audebert (2012), demonstram que a independência haitiana não acabou totalmente com as injustiças do sistema colonial, ou seja, os privilegiados do tempo da escravidão continuam sendo os mesmos no período nacional. As elites mulatas que dirigiram o Estado depois da independência, estabeleceram um sistema semicolonial e semifeudal, de exploração dos antigos escravizados, exigindo que estes permanecessem nas terras, mesmo sendo trabalhadores livres.

Os diferentes *codes ruraux* (códigos rurais) analisados por Dorvilier (2012) depois da independência, mostram claramente a continuidade das marcas herdadas do sistema escravagista. Essa conjuntura provocou as primeiras formas de resistência dos antigos escravizados contra o sistema de produção que se fundamenta no deslocamento interno de uma região para outra, na perspectiva de se livrar das condições de trabalho estabelecidas.

A segunda década do século XX, marcou uma mudança de paradigma no deslocamento dos trabalhadores haitianos que passou a ter como foco o exterior. Tal migração externa foi determinada pelas orientações econômicas impostas ao Haiti, durante a ocupação estadunidense, fundamentada no estabelecimento da divisão

internacional do trabalho na região caribenha, sendo o Haiti classificado como fornecedor de mão de obra barata (AUDEBERT, 2011).

Durante os séculos XIX e XX, os Estados Unidos invadiram vários países da região caribenha para estabelecer sua dominação econômica e política, tendo por base a aplicação da doutrina de Monroe (1823), sintetizada pela frase “América aos americanos”.

Os Estados Unidos tiveram desde o século anterior exibidas suas ambições hegemônicas na região, com a Doutrina de Monroe (1820), que proclamou, a "América para os americanos". A compra da Flórida (1819), a anexação do Texas (1845), o controle de Porto Rico (1898) e de Cuba (1898), dentre outros, estão entre os atos da materialização da hegemonia da potência americana. No início do século XX, o objetivo continuou a ser o de controlar todos os cruzamentos estratégicos na bacia do Caribe. Eles asseguram o livre acesso ao Canal do Panamá que tinham construído entre 1904 a 1914. Eles intervieram na Colômbia em 1903, para tomar o Panamá e garantir sua hegemonia sobre o novo Estado criado. Enquanto isso, os países que foram objetos das intervenções mais frequentes foram aqueles localizados perto desse ponto estratégico (canal de Panamá). Nessa época, os Estados Unidos realizavam cinco intervenções militares em Cuba, entre 1898 a 1933, três, entre 1905 a 1965 na República Dominicana, e uma no Haiti, em 1915. Em 1898, eles intervieram em Porto Rico e, em 1917, nas Ilhas Virgens. Antes da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos estavam preocupados com a ideia de expulsar a hegemonia alemã na região e tomar o poder do mercado na bacia do Caribe. A presença da Alemanha na região, especialmente no Haiti, representou uma ameaça no contexto da Primeira Guerra Mundial. (AUDEBERT 2012, p. 19)

De maneira global, Audebert (2012) analisou essa invasão estadunidense na região caribenha, como uma estratégia dos americanos de ter o controle exclusivo da região no contexto da Primeira Guerra Mundial pois contava-se com uma presença massiva de europeus em alguns países caribenhos. No Haiti, por exemplo, a Alemanha tinha uma forte presença e, uma vez que foi adversária dos Estados Unidos durante a primeira guerra, enquanto era parceira econômica do Haiti naquele momento, isso foi um fator motivador para a invasão estadunidense no país, em julho 1915, a fim de expulsar a potencial ameaça, representada pela inserção alemã no contexto haitiano.

Segundo Doubout (1973), durante a ocupação dos Estados Unidos, eixos estratégicos do Estado, como o aduaneiro e o sistema financeiro, foram controlados pelo representante do governo americano; além de ocorrer, nesse período, a destruição do exército haitiano e a criação de um novo exército e a adoção de uma Constituição em 1918, elaborada nos Estados Unidos. Os impactos da ocupação estadunidense no Haiti, entre 1915-1934, foram tanto econômicos como políticos, pois houve uma reestruturação

nos dois âmbitos, provocando o desaparecimento da soberania nacional, que Etienne (1997) identificou como a “morte do Estado”.

Referindo-se a esses dados históricos, Jean Baptiste (2018) analisou o fenômeno de saída massiva de trabalhadores do país (migração haitiana) como expressão da *questão social* haitiana. O autor optou por entender as relações econômicas desiguais estabelecidas no país e compreender as manifestações do capitalismo no Haiti. A premissa dessa análise se refere às transformações ocorridas na economia do Haiti, durante esse período.

O primeiro momento da expressão da *questão social* haitiana é caracterizado pela instalação das primeiras indústrias americanas no Haiti, absorvendo todas as pequenas indústrias no país. Nesse contexto, os agricultores foram expropriados de suas terras para satisfazer os interesses do capital, provocando o surgimento de uma demanda de mão de obra urbana acompanhada, contraditoriamente, do enfraquecimento da agricultura haitiana.

Os camponeses se dirigiam às cidades em busca de emprego nas indústrias instaladas. Como efeito colateral, este processo provocou o declínio da produção agrícola, o aumento do desemprego urbano e rural e a multiplicação das favelas urbanas. Portanto, trata-se de um período marcado por profunda desigualdade social, considerando que o sistema estabelecido era incapaz de satisfazer as necessidades sociais da população, tanto da zona urbana, quanto da rural, trazendo, sobretudo, o surgimento de uma nova demanda de emprego.

Durante este período, em termos de política migratória, o Estado haitiano assinou vários acordos com a República Dominicana para o recrutamento da mão de obra haitiana. Essa política de migração foi transformada em uma fonte interna de receitas para o Estado Haitiano, na medida que este se beneficiou de algumas vantagens dessa dinâmica migratória com o Estado Dominicano (OIM, 2015).

Acerca disso, Doubout (1973) acrescenta que os políticos haitianos e os representantes do imperialismo americano organizaram programas de migração oficial dos trabalhadores haitianos³¹, para mandá-los à outros países do Caribe e da América.

³¹ Os trabalhadores haitianos eram identificados como *braceros*, que são todos os camponeses haitianos enquadrados em políticas migratórias específicas e temporárias de mão de obra em destinação da República Dominicana e Cuba. Os *braceros* foram os que alimentaram o comércio do *Zafra* (é a época da colheita nos campos) desses países, particularmente a República Dominicana.

Como resultado, aproximadamente 200 a 300 mil imigrantes trabalhadores haitianos emigraram à República Dominicana, sendo que o dobro foi para Cuba (AUDEBERT, 2012). Gradualmente, outros trabalhadores haitianos se deslocavam para outros países do Caribe (Bahamas, Guadalupe, Martinica e Guiana Francesa).

É importante destacar que, segundo Relatório da Organização Internacional da Migração (2015), os acordos bilaterais entre o Haiti e a República Dominicana fazem parte da dinâmica política nacional estabelecida por esses Estados. Ambos os países assinaram vários outros acordos (1952, 1959, 1966 e 1978), para facilitar o deslocamento de trabalhadores haitianos nas indústrias agrícolas dominicanas. Entre 1943 e 1985, o Estado haitiano tinha assinado também sete acordos e convenções com as Bahamas, acerca da oferta de trabalhadores haitianos (OIM0, 2015).

Portanto, o primeiro momento caracterizou-se como uma migração que resultava da orientação econômica, da configuração geopolítica e da dominação do imperialismo americano. Já no segundo, pós-ocupação (1934-1990), a perseguição política dos ditadores contra os seus oponentes veio acrescentar elementos provocadores da saída dos trabalhadores haitianos para o exterior. Outra característica dessa migração pós-ocupação se revelou na mudança de destino do fluxo e sua diversificação. Os países norte-americanos e europeus, especialmente os Estados Unidos, Canadá e França se tornaram os novos destinos. Os haitianos, independentemente de suas origens sociais, emigraram em busca da liberdade não encontrada em seu país, o que Audebert (2011) denomina de *culture du ailleurs* “cultura de fora” do cidadão haitiano.

Na visão de Audebert (2011), áreas como a liberdade econômica, a vida política e cultural da maioria dos haitianos foi controlada pela ditadura. Sair do Haiti representava uma ampla busca de liberdade, que foi interiorizada ao longo da história como também demonstrou Hurbon (1987, p. 31), “a exceção das 4.000 famílias que tiveram uma renda anual de 90.000 dólares, naquela época, todas as camadas sociais no Haiti viveram na obsessão da partida”. Assim, de acordo com o autor, os imigrantes haitianos se dirigiam para as ilhas do Caribe, para a Flórida, nos Estados Unidos, tanto por meios legais ou ilegais.

No final dos anos 1950, a ditadura do Duvalier foi caracterizada por um controle total da vida social, econômica e cultural da população com um sistema de para-militarização e personalização do poder político. Os oponentes do poder foram perseguidos pelo poder central. Como resultado dessa situação de terror, o país registrou suas primeiras ondas de migração da classe média e burguesa vistas como obstáculos ao exercício do poder pessoal de Duvalier.

Durante essa ditadura, 50.000 haitianos de todas camadas sociais migraram oficialmente para o nordeste dos Estados Unidos, e 3.600 para o Quebec (AUDEBERT, 2011, p. 4-5).

Os anos 1990, representam uma terceira onda na história da migração que demarca na história do Haiti uma ruptura com o sistema político ditatorial e o estabelecimento de um Estado democrático, a partir da Constituição de 1987. As novas características dessa migração externa dos trabalhadores haitianos advêm de novos fatores acrescentados, decorrentes da insegurança pública, ambiental e social existente no país.

Como salientou Audebert (2011), naquele momento surgiram “grupos de gangues urbanas”, emergidas do cenário de grande instabilidade política, recorrente naquele período. Esses grupos criminosos se organizavam para se defender e, ao mesmo tempo, atacar a população e se apropriarem de subsídios que garantissem a sobrevivência deles. A razão disso é que, na mesma época, o país registrava uma sucessão de desastres naturais que empobreceram ainda mais a população. Por conseguinte, se confirmava, uma vez mais, a ausência do Estado na sua capacidade de efetivar a segurança pública. Sobre esse assunto, Jean Baptiste (2018, p. 103- 104) recorre a AUDEBERT (2011) para afirmar que:

Foi um contexto geral de desordem política, social, econômica e ambiental. Nos anos de 1990, realizou-se a primeira eleição de um presidente eleito democraticamente. Jean Bertrand Aristide, um ano depois da eleição, foi vítima de um golpe militar. Os americanos, em seu desejo de fortalecer a democracia regional, posicionam-se contra esse golpe militar. Eles impuseram um embargo econômico contra o Haiti, com o objetivo de forçar o governo militar a devolver o poder (AUDEBERT, 2011). A motivação do governo americano da época com essa sanção se relacionou com a configuração política da região no contexto do pós-Guerra Fria. Eles queriam estabelecer a democracia no Haiti para melhorar a vida dos cidadãos no objetivo de segurá-los em seu país, sobretudo para combater o fenômeno de *boat people*³².

As sanções americanas sobre o Haiti, impostas por meio do embargo, foi um fracasso para aquele grupo hegemônico que dele se beneficiaria no contexto haitiano, pois isso acabou por se constituir um fator motivador para ampliar, ainda mais, a saída dos

³² O fenômeno *boat people* iniciou desde a década de 1980, foi assinalado como uma referência própria haitiana marcada pela banalização da vida humana pelos imigrantes haitianos que arriscar de atravessar o mar em embarcações em condições precárias e perigosas para chegar nos Estados Unidos e outros países na região. Segundo Handerson (2015, p. 72), a maioria dos *boat people* saía do norte e noroeste do país em embarcações precárias, improvisadas e construídas pelos próprios navegadores. *Boat people* refere-se aos viajantes haitianos que embarcavam em direção à Miami ou às Ilhas caribenhas, como Bahamas, Grand Turck, incluindo Cuba, dentre outras, para alcançar Miami. Quando Bahamas se tornou independente, em julho de 1973, o governo do país iniciou uma campanha de expulsão dos haitianos e as políticas migratórias se tornaram cada vez mais restritivas. Nesse período, alguns deixaram o local e aproveitaram para alcançar Miami em embarcações precárias, como *boat people*.

trabalhadores do país. Nas palavras de Audebert (2012, p.32- 33), essa situação favoreceu o *contrebande* (comércio ilegal) nas fronteiras, beneficiando militares e outros grupos econômicos. No entanto, “as principais vítimas foram as classes de baixa renda, duramente atingidas pelo desastre econômico causado pelo embargo. A produção interna do país caiu 40% entre 1991 a 1994, a inflação anual aumentou de 7% a 52%; 125.000 empregos foram destruídos” (CATANESE, 1999 apud AUDEBERT 2012, p. 32- 33).

No que se refere à situação ambiental, o Haiti enfrentou uma sucessão de desastres naturais (furacões, terremotos, inundações) que ampliou o estado de extrema vulnerabilidade social da população, desafiando a capacidade interventiva do Estado haitiano. Dados do relatório do Banco Mundial de 2016, demonstram que, dentre todos os países do Caribe, o Haiti é o país que passou o maior número de desastres por quilômetro quadrado. Em 2008, as tempestades tropicais e furacões resultaram ao país perdas estimadas em 15% do PIB. O terremoto causou a destruição de um valor equivalente a 120% do PIB. Geralmente, estes desastres tendem a atingir as populações pobres que vivem em difíceis condições sociais e econômicas. Especialmente no caso das tempestades tropicais, 50% dos danos e prejuízos são registrados nos setores produtivos da agricultura (BANQUE MONDIALE, 2016).

O terremoto ocorrido em 2010 fez parte de sucessivos elementos causadores de insegurança ambiental, vivenciados pela população. Os prejuízos foram consideráveis, como mencionou Audebert (2012, p. 37), era *du jamais vu* (nunca visto):

Na história de desastres naturais passados no Haiti, nenhum se comparou à tragédia de 12 de janeiro de 2010. A situação do país piorou pela destruição, o desespero e o trauma psicológico causado pelo terremoto de 7,3 de magnitude na escala Richter. Oficialmente, mais de 230.000 pessoas morreram sob os escombros e muitos amputados - 15% da população não tinha lugar para morar após o terremoto. Um terço dessas pessoas desabrigadas tentava sobreviver em 415 campos de refugiados provisórios em condições sanitárias deploráveis. O sistema de saúde estava ultrapassado, dependendo ainda mais da ajuda internacional; na área metropolitana, onde há quase metade da oferta do ensino secundário público do país antes do terremoto, quatro em cada cinco escolas foram destruídas; houve ainda a fuga dos milhares de prisioneiros da prisão central, incluindo os criminosos notórios e líderes de gangues. Tantos elementos dessa situação geral mostram ainda a importância da insegurança pública na explicação do fenômeno migratório no Haiti.

A introdução da cólera, trazida durante a missão militar da ONU (MINUSTHA), logo depois do terremoto em 2010, também se constituiu um elemento que provocou demasiada insegurança ambiental. Cerca de 10.000 mortos e 800.000 infectados, de acordo com números oficiais do governo haitiano. Nesse contexto, a cada dia, aumentava o número de haitianos que iam para os Estados Unidos ou pegavam outro caminho, com

o objetivo de chegar um dia naquele país, conforme relatou Handerson (2015), ao constatar que o número de haitianos que vivem nos EUA aumentou durante esse período.

Outro elemento que trouxe insegurança ambiental foi o furacão Mathew, em 2017 que, segundo Loop-Haiti (2017), causou mais de 500 mortes e dois bilhões de dólares em danos. O furacão de categoria 4, em uma escala de 5, foi o mais forte a atingir o Haiti, num período de 50 anos. É importante destacar que as regiões rurais foram as mais atingidas, o que significa que a maioria da população que vivia da agricultura familiar foi atingida e teve aumentada sua vulnerabilidade.

Retomando a análise desse longo processo migratório, estou de acordo com Seguy (2015) ao analisar a dimensão do racismo estrutural embasando na saída de trabalhadores haitianos ao longo da sua história. De acordo com o autor, as políticas públicas impostas e implementadas pelo *internacional comunitário*³³ no Haiti - em formato de intervenções humanitárias - carregam uma dimensão racista, desumana e, buscando servir os interesses das potências internacionais, são concebidas fora dos interesses da maior parte da população haitiana.

E todas as políticas públicas, em todas as épocas, sempre tiveram alguma coisa a ver com o racismo. De sorte que podemos afirmar sem sombra de dúvida que essa invenção do mundo ocidental – o racismo – tem feito do Haiti o que ele é. O trabalhador haitiano se encontra hoje numa situação tão crítica que ele está pronto a buscar sua sobrevivência em qualquer outra terra, a qualquer preço. Uma música haitiana bem inspirada traduz o fato: “(...)Eu prefiro ser engolido por um tubarão, em vez de ser embrulhado e sepultado por uma nuvem de poeira (...). Eu prefiro encontrar a morte ao buscar a estrada da vida, em vez de esperar parado que ela vem me segar assim, de olhos fechados”(SEGUY, 2015, p. 531).

Assim, “é justamente na elaboração das políticas que o racismo encontra um campo livre para se expressar” (SEGUY, 2015, p. 527). Por tanto, quer partam de ações internacionais quer não, essas elaborações de políticas públicas expressam uma forma de institucionalização da precariedade que, conseqüentemente, levam os trabalhadores haitianos a deixar o seu país.

³³ Segundo Seguy (2015, p. 26) “O conceito de **Internacional Comunitária** é uma criação inovadora de Jean Anil Louis-Juste, assassinado por causa da sua militância política poucas horas antes do terremoto de 12 de janeiro de 2010. O professor Louis-Juste formalizou este conceito na sua tese de doutorado, apresentada no programa de pós-graduação em Serviço social da Universidade Federal de Pernambuco, em 2007, com o título: *Internacional Comunitária: ONGs chamadas alternativas e Projeto de livre individualidade. Crítica à parceria enquanto forma de solidariedade de espetáculo no Desenvolvimento de comunidade no Haiti*. O conceito foi criado justamente num estudo a respeito da formação social haitiana para designar as instituições tanto nacionais quanto internacionais e seu complexo ideológico-político chamado de “Comunidade Internacional”, mas cujo papel é derrotar toda luta que procuraria se embasar na Internacional Comunista”

Por várias razões, ao longo da sua história, o Haiti sempre foi um campo de jogos de interesses das grandes potências do mundo moderno/colonial (SEGUY, 2015). Entre outros os mais relevantes:

1. Sua posição geoestratégica no caminho ao canal de Panamá, com o cais [Môle] Saint-Nicolas considerado “o Gibraltar do Novo Mundo”; 2. a necessidade de transformação econômica do Haiti (sua liberalização) e de cumprimento do seu papel na divisão internacional do trabalho; 3. o controle do seu comércio exterior; 4. sua dívida externa; 5. A necessidade de comprovar que uma república negra é incapaz de se autogovernar (Manigat 2004 apud SEGUY, 2015, p. 529).

Desta forma, as influências externas se fazem presentes permanentemente nas decisões internas do Estado haitiano. Com base nos dados históricos, observa-se que, entre 1804 e 2021 – ou seja, em 217 anos de independência-, o Haiti vivenciou várias invasões militares e/ou civis³⁴ durante mais de 32 anos – sendo os mais longos os 19 anos de ocupação dos Estados Unidos (entre 1915-1934), e os 13 anos de ocupação militar das Nações Unidas (MINUSTHA³⁵), entre 2004-2017. Através da criação de uma nova forma de dominação – camuflada na presença de instituições multilaterais como o FMI, Banco Mundial, UNICEF, etc. (que representam um poder paralelo ao Estado haitiano) -, países como a França, Estados Unidos e o Canadá vêm se fixando de forma ininterrupta em território haitiano. Portanto, a presença destes países no Haiti adensa as já existentes desigualdades alimentadas pelas elites nacionais. Nesta perspectiva, destaca-se que, dado o conluio entre o capital internacional e as elites nacionais que detêm o controle do Estado, antes de pobre, o Haiti é um país empobrecido ao longo dos últimos dois séculos.

Essas elites com o controle do Estado provocam essa migração e aproveitar dos retornos dos haitianos ao país, ressaltando que os determinantes fundamentais da saída dos trabalhadores haitianos são econômicos e políticos. Estou de acordo com Mats Lundahl (1979) no apontamento de que a emigração haitiana sempre esteve ligada às opções econômicas dos diferentes presidentes do Estado haitiano, evidenciando uma combinação entre a política e a economia, que prejudicou os haitianos mais pobres (LUNDHAL apud HURBON, 1987).

³⁴ Em fontes combinadas, identifiquei que entre 1934 a 2022, o Haiti sofreu 9 missões de ocupação militar ou civil das nações unidas. 1- MINUHA (1993- 1996); 2- MANUH (1996-1997); 3- MITNUH (1997) 4- MIPONUH (1997-2000); 5- MICAHA (2000-2004); 6- MINUSTAH (2004-2017); 8- MINUJUSTH (2017-2019); 9- BINUH (2019-...)

³⁵ Esta ocupação militar se transformou em uma ocupação civil. Passou a ser Missão das Nações Unidas pelo Apoio da Justiça no Haiti – MINUJUSTH, até 2018. Desde 2019, a MINUJUSTH virou BINUH (Bureau Intégré das Nações Unidas no Haiti).

De igual modo, corroborei com Chery (2011), ao afirmar que as escolhas econômicas do Estado haitiano sempre justificaram condições sociais de trabalho não adequadas para a mão de obra qualificada e, absolutamente, precárias para a não qualificada. É uma estratégia de desenvolvimento que incentivou os trabalhadores, sem distinção, a se integrarem ao trabalho assalariado precário. A alternativa para escapar dessas condições de trabalho se apresenta na migração para o exterior.

Cabe ressaltar que, além de provocar, o Estado haitiano acompanha a saída dos seus trabalhadores, pela gestão pública da migração, desde o final dos anos de 1990, com a criação de várias instituições especializadas, como o Escritório de Assuntos da Diáspora (OAD) em 1988, o Ministério de Haitianos Vividos no Exterior (MHVE) em 1994, e o Escritório Nacional de Migração (ONM) em 1995. Essas instituições são destinadas aos haitianos que vivem na diáspora (no exterior), ou seja, atendem ao que Anglade (1982) identificou como o “novo espaço social” haitiano, construído pela mobilidade da diáspora haitiana, espalhada nos Estados Unidos, Canadá, França, República Dominicana e, recentemente, nos países da América do Sul como o Brasil, Chile e Equador.

Esse termo “novo espaço haitiano”, também chamado de “décimo departamento”, foi criado em 1990 pelo geógrafo haitiano Georges Anglade, como uma categoria analítica.

O décimo departamento é uma metáfora, uma maneira de expressar um dos fenômenos mais importantes do Haiti do final do século XX, digamos de 1975 a 2000: a constituição fora do território haitiano de uma realidade que realmente desempenha um papel complementar, não menos importante aos nove outros departamentos do país, passando pela multiplicidade e variedade de vínculos criados entre eles (ANGLADE, 2002, p. 6).

A expressão décimo departamento passou, portanto, a ser utilizada para designar os imigrantes haitianos que vivem no exterior pois a expressão se refere a uma questão simbólica, sem referência geográfica e jurídica, e serve mais como uma estratégia política dos poderes públicos para incentivar a diáspora a participar economicamente no Haiti. Importante destacar que, atualmente, o “décimo departamento” que traduz um aspecto transnacional e transterritorial, se transformou em “décimo primeiro departamento”, devido a reforma que deu origem a uma nova divisão administrativa e territorial do Haiti. Um decreto presidencial de 2003 criou um departamento a mais (Departamento de Nippes), ampliando os nove existentes para dez Departamentos e, conseqüentemente, o da diáspora tornou-se, simbolicamente, o décimo primeiro.

A ideia do “Departamento da Diáspora” é popularizada pelo poder público, numa intencionalidade de promover a integração da diáspora haitiana e, por conseguinte, trazer benefícios no âmbito da economia. Foi utilizado pela primeira vez em 1994, pelo presidente Aristide, no discurso de integração de todos os haitianos, sem distinção. Essa tendência do poder público de se apropriar da diáspora ainda perdura, pois, desde 2011, foi decretado, oficialmente, pelo presidente René Préval (2006-2011) a Jornada Internacional da Diáspora, realizada no mês de abril de cada ano.

Toda essa apropriação da diáspora é motivada pela sua influência econômica que representou, por exemplo, 31% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, entre 1998 e 2011 (PIERRE, 2012). É nessa mesma perspectiva que Handerson (2015) enfatiza que, ao se apropriar da diáspora, o poder público se instrumenta dela, visando aproveitar estritamente do aspecto econômico da questão. Para Handerson (2015), desde o surgimento do conceito da diáspora como uma comunidade organizada, um sentimento de pertencimento leva as pessoas que vivem na diáspora a se posicionar e pronunciar sobre a realidade do seu país de origem.

Por conseguinte, vários presidentes aproveitaram desse aspecto e se beneficiaram do apoio econômico da diáspora por ocasião de suas campanhas, como exemplos Jean Bertrand Aristide (2001-2004) e Michel Martelly (2011-2016). Este último tinha como promessa aceitar uma emenda na Constituição de 1987, que possibilitaria a dupla nacionalidade e ampliaria os direitos políticos para o que vivem na diáspora, que até então eram restritos, pois uma pessoa diáspora que adquire uma outra nacionalidade, perde automaticamente a haitiana.

De acordo com a lei, há duas categorias de haitianos: os que são por filiação e aqueles que se tornaram através do processo de naturalização. Segundo a lei, qualquer um dos dois não pode residir em outro território nacional por longos períodos, a não ser que solicitem ao Presidente da República uma carta de autorização. No seu artigo 13, a Constituição de 1987 expressa essa ideia da seguinte maneira: “A nacionalidade haitiana se perde: c) pela residência contínua no exterior durante três (3) anos do indivíduo estrangeiro naturalizado haitiano sem autorização regularmente acordada pela autoridade competente” (ACHILLE, 2007, p. 31). No tangente aos haitianos nascidos no Haiti, o artigo 21 expressa o seguinte: “Os haitianos que residem atualmente em país estrangeiro sem permissão do Presidente do Haiti, e que, um ano após o período fixado para a execução do presente código, estão ainda residindo (fora do Haiti), perderão a qualidade de cidadão do Haiti” (idem, p. 32) (HANDERSON, 2015, p. 348)

Entre os direitos políticos restringidos na diáspora, a Constituição de 1987 proibia, sobretudo, a ocupação de cargos políticos, seja por nomeação ou por eleição, além disso,

há a restrição do direito de votar nas eleições para os cidadãos morando fora. De maneira geral, essa Constituição, elaborada no contexto do fim da ditadura de *Duvalier* em 1986, não chegou a criar uma estabilização política e social no país³⁶. Essa constituição permite uma reconfiguração das práticas ditatórias baseadas na exclusão e na perseguição política. Hector e Hurbon (2009, p. 29) consideram que a ruptura total com as práticas ditatoriais não foram efetivas.

Tal situação representa uma ameaça contínua, que coloca em risco o fortalecimento da democracia, provoca um debate sobre o real papel da constituição na crise social e política remanescente *que n'en finit pas* (crise que nunca acabou),³⁷ e a possibilidade de substituir ou emendá-la, para resolver a crise. Finalmente, o presidente René Préval (2006- 2011) iniciou a emenda constitucional, muitos artigos foram modificados, inclusive um que tratava da não aceitação da dupla nacionalidade. Segundo Gustave (2012, p.82), historicamente os dirigentes políticos sempre criam condições para impedir a participação de um haitiano naturalizado na política do país, porque representa uma ameaça para a hegemonia estabelecida.

A recusa do haitiano naturalizado é fruto de um longo período, cultivado desde a Revolução Haitiana em 1804, que consagrou a vitória do exército haitiano sobre o Exército Napoleônico, um dos maiores exércitos do mundo na época. Querendo construir sua identidade e salvaguardar a independência / soberania nacional, os haitianos tiveram que bloquear o caminho para estrangeiros, muito menos para os haitianos naturalizados que poderiam constituir um obstáculo a essa independência. Era considerado apátrida, mercenário, qualquer haitiano naturalizado. Frédéric Marcelin, era um dos intelectuais haitianos que defende esse aspecto em seu texto "Quero ficar haitiano"

A Constituição de 1987 emendada foi publicada, finalmente, em 2012, pelo presidente Michel Martely (2011-2016)³⁸, em cumprimento à uma promessa de campanha sobre a ampliação dos direitos políticos da diáspora, particularmente, o direito de poder votar nas eleições, mesmo sendo residente no exterior. Handerson (2015) reconhece a

³⁶ Durante os 30 anos da experiência democrática (1987-2020), o país tem conhecido a instabilidade política com 17 presidentes ao total, sendo que seis foram eleitos pelo voto direto e os outros onze como presidentes provisórios, eleitos na eleição indireta. Quanto aos seis presidentes eleitos democraticamente, entre 1986 a 2015, apenas dois conseguem terminar o mandato de 5 anos. Os outros foram derrotados seja pelo movimento popular seja pelo golpe militar seja pela pressão das instituições internacionais.

³⁷ Essa expressão a “crise ou a transição que nunca acabou” em francês “*la transition que n'en finit pas*” foi utilizada pelo analista política Pierre Raymond Dumas (2018) para caracterizar o período pós-Ditadura marcada por repetitiva crise multidimensional cujo violência e corrupção se destacam como as principais dimensões.

³⁸ Um dos programas implementados por Martely na educação, foi o Programa da Escolarização Universal Gratuita e Obrigatória (PSUGO), sendo financiado pela aplicação da taxa de 1,50 dólares sobre todo o envio de recursos financeiros feitos pela diáspora para os familiares no Haiti.

pressão de várias associações da diáspora que influenciou a conquista do direito de reconhecimento da dupla nacionalidade. Portanto, trata-se de uma conquista para a diáspora que conseguiu emendar o artigo sobre a não aceitação da dupla nacionalidade, mesmo que, entretanto, ainda não se possa ser eleito deputado, senador, ou ocupar um cargo importante como ministro no governo, sendo portador de dupla nacionalidade.

A partir de junho de 2012, o Presidente Michel Martelly promulgou uma emenda constitucional, concedendo o direito à dupla nacionalidade, podendo ter mais de um passaporte, além de votar e concorrer a diversas funções eleitorais. Logo após essa promulgação, vários compatriotas no exterior se pronunciaram, enfatizando a decisão como um momento histórico para o país e aqueles na *diáspora*, há muitos anos querendo participar na vida política do país (HANDERSON, 2015, p. 348).

Além do mais, na visão de Handerson (2015), a emenda constitucional de 2012 provocou uma nova reflexão sobre o lugar da diáspora como sujeito político, entretanto, existe um descompasso entre a lei e a realidade, pois não há, de fato, um incentivo pela participação das pessoas diásporas nas eleições. Se na esfera política a participação da diáspora é restrita e mesmo controlada, suas influências no mundo social, econômico e cultural são maiores. No mundo cultural, os grupos musicais mais famosos são baseados na diáspora (T- Vice, Djakout, Klass, Nu-Look etc.); o cinema haitiano é produzido pelas pessoas da diáspora, etc. Isso passa a fundamentar a diáspora como experiência social, política, econômica e cultural no contexto haitiano, sendo sinônimo de prestígio social e de poder. Trata-se da razão que sustenta o sonho de muitos haitianos a se tornar diáspora um dia.

4.3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL DA DIÁSPORA COMO SINÔNIMO DE PRESTÍGIO SOCIAL NO HAITI

Ser diáspora no Haiti é um sonho (uma meta a cumprir) e uma realidade a ser vivida pessoalmente ou através de seus próximos. Ele se refere a uma dimensão individual e familiar que contribui para tornar esse sonho uma realidade. Essa relação entrelaçada entre diáspora e família haitiana é bem pautada por Handerson (2019, p. 233):

A relação entre as pessoas que partem e as que ficam é entretecida permanentemente em movimento, especialmente aquelas entre os maridos, pais e tios que viajam e as mulheres, os filhos e sobrinhos que ficam. A mobilidade molda as relações entre aqueles que saem e os que permanecem. Desde cedo, as crianças convivem com a mobilidade dos seus familiares, colegas da escola e vizinhos que partem ou simplesmente viajam. A mobilidade é um fato central do universo haitiano.

Handerson (2015; 2019) analisou o sentido do conceito da diáspora no Haiti. Primeiramente, sua análise mostra o contexto político do surgimento do conceito diáspora haitiana, como um movimento organizado. A diáspora surge como um movimento de resistência, liderado pelos padres católicos³⁹ e outros intelectuais haitianos em exílio nos Estados Unidos, na cidade de Nova York, contra a ditadura de *Duvalier* nos anos de 1980.

A constituição da “diáspora haitiana” e o uso do termo “comunidade haitiana” foram fundamentais para a articulação de projetos comunitários de jornais, televisões e associações dos haitianos nos Estados Unidos. Foi uma forma encontrada para descrever suas experiências e constituir uma agenda política. No espaço nacional haitiano, o uso do termo iniciou a partir do retorno, em 1986, dos compatriotas exilados durante a ditadura dos Duvalier (GLICK-SCHILLER, 2011 apud HANDERSON, 2015, p. 344)

O contexto político da diáspora se refere, então, a um objetivo duplo: estratégia política para reivindicar direitos enquanto imigrantes nos Estados Unidos, e um meio para denunciar a ditadura de Jean Claude Duvalier no Haiti. Handerson (2015, p. 344) menciona que o termo “diáspora haitiana”, introduzido pelos imigrantes haitianos no contexto americano, traduz, também, uma expressão cultural de diferenciação social com

³⁹ “Os padres haitianos eram um grupo de sacerdotes que mergulhavam na Teologia da Libertação com laços transnacionais na Europa e na América Latina, bem como com o Haiti. Eles se tornaram parte da liderança das ‘organizações comunitárias’ haitianas em Nova York que se desenvolveu na década de 1960, em resposta à organização étnica alimentada pelos programas de combate à pobreza. Os padres haitianos, na sua mobilização de forças para ‘reconstruir o Haiti’, tentaram construir essa organização étnica em Nova York” (GLICK-SCHILLER, 2011, p. XXV-XXVI apud HANDERSON, 2015, p. 344)

outros grupos imigrantes, sobretudo os afro-americanos. Nesse sentido, a diáspora, além de carregar na sua origem esse aspecto político, é também ideológica e cultural.

Nessa mesma década, em Boston, como mostra Jackson, a expressão “diáspora haitiana” era utilizada entre os haitianos no lugar para diferenciar-se dos afro-americanos, visto alguns não querem residir em lugares onde havia somente pessoas negras, dentre outras razões, porque acreditavam terem elementos culturais diferentes dos afro-americanos (Jackson, 2011, p. 147). Deste modo, devido a algumas incidências de racismo e violência física contra os negros nos Estados Unidos, para os haitianos, “a ideia de diáspora tomou a forma de uma postura que poderia ser utilizada para desafiar o significado das categorias raciais americanas e para diferenciar os haitianos dos afro-americanos e outros negros em Boston (idem, p. 150). No entanto, em Nova York, e outras cidades americanas, alguns haitianos participaram da luta contra o racismo e a favor de políticas de ações afirmativas junto com os afro-americanos (HANDERSON, 2015, p. 344).

O termo se generalizou tanto no exterior quanto no Haiti, a partir da década de 1990, como já foi demonstrado acima. Tornou-se uma categoria de análise nos trabalhos do geógrafo Georges Anglade, que inventou o conceito de “novo espaço haitiano” para pensar a diáspora haitiana no exterior, como um grupo organizado que impactava as estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas, tanto no país de instalação, quanto no país de origem. Hoje, o termo supera as características da sua origem, como movimento de resistência contra a ditadura e de reconhecimento de direitos no país de instalação e amplia sua função para uma questão de coesão social, sendo sinônimo de prestígio social. A maioria dos haitianos sonha em ser diáspora um dia, conforme destacou Handerson (2015; 2019).

O trabalho de Handerson (2019) prioriza uma abordagem pragmática baseada na etnografia realizada com um grupo de imigrantes haitianos, pois, segundo ele, as abordagens essencialistas e culturalistas (desconstrutivistas) não permitem entender a heterogeneidade e a diversidade de significados da diáspora no contexto haitiano. A pesquisa etnográfica revelou a diáspora como uma multiplicidade de sentidos políticos, econômicos, morais e históricos, relativos à própria “pessoa”.

No cotidiano, ele é utilizado como substantivo e adjetivo para qualificar e designar pessoas, objetos, dinheiro, casas e ações, como nas expressões: “meu sonho é ser diáspora” (Rèv mwen se pou m dyaspora), “diáspora, como você vai” (dyaspora kijan ou ye?), “isso é roupa diáspora” (sa se rad dyaspora), “tenho dinheiro diáspora” (mwen gen lajan dyaspora), “essa é uma casa diáspora” (sa se kay dyaspora), “você age como diáspora” (ou aji tankou dyaspora), “você não é qualquer um, é uma pessoa diáspora” (ou pa nenpòt ki, ou se yon dyaspora) (HANDERSON, 2019, p. 234)

Nessa perspectiva, segundo o autor, a diáspora se torna uma construção conceitual, “não correspondem apenas a lugares geográficos, mas a um mundo idealizado e vivido... não é apenas, ou mesmo principalmente, um produto da imaginação, mas um espaço fabricado”. (HANDERSON, 2019, p. 252). Essa construção feita em torno da diáspora dialoga entre o território deixado, no caso o Haiti, e o território de instalação no *peyi etranje* (país estrangeiro). Como já demonstrei anteriormente, a diáspora haitiana é atravessada por um sentimento de pertencimento ao seu país. Em outras palavras, o haitiano, vivenciando o processo da diáspora, não se desterritorializa:

Do ponto de vista dos meus interlocutores no Haiti e no exterior, “sonhar um dia ser diáspora”, “partir ou viajar para ser diáspora” não é sinônimo de “abandonar” ou “deixar” o Haiti para trás, mas o contrário, uma forma de estar em relação com o país, em mobilidade e, por conseguinte, manter laços de proximidade à distância. A intenção é conseguir uma vida melhor do que aquela vivenciada no país, voltar temporariamente ou talvez retornar para ficar e para aqueles que podem, construir uma “casa diáspora”, (HANDERSON, 2019, p. 255).

Como já foi mencionado, diáspora é também uma experiência social, política, econômica e cultural. Do ponto de vista sociocultural, a diáspora é um valor, um modo de vida e de ser. Essas construções em torno do termo traduzem uma superioridade da pessoa diáspora em relação aos nativos, que consideram a diáspora como uma referência e uma construção idealizada, caracterizada pelas múltiplas referências e valores culturais, sociais e econômicos, adquiridos no exterior. Portanto, ser diáspora e se comportar como tal são dois elementos entrelaçados.

Em contrapartida, as referências construídas em torno da diáspora representam uma forma de pressão social sobre a pessoa vivenciando o processo, para que se assuma uma postura ou modo de ser diáspora que se refere a dimensão econômica. Ser diáspora significa estar em uma condição no exterior que permite o migrante enviar dinheiro ao Haiti, funcionando assim como uma forma de conquistar e manter o respeito por parte da sua comunidade (e não só). Ou seja, trata-se de uma forma de pressão social exercida pelos que ficam sobre os que migram. Como aponta um dos sujeitos da minha pesquisa, a pressão social se dá da seguinte forma:

Você é diáspora enquanto consegue mandar algo para lá. Mas, se você não consegue fazer remessa, você não é, não. Ninguém vai te respeitar. Ai por isso migrei para o Brasil. Pensei que ia ter melhor condição para poder guardar dinheiro e enviar um pouco lá também.... mas a realidade é diferente do que eu pensava (JAN, 2021).

No Haiti, existe uma categorização das diásporas como “verdadeira e falsa”. Pejorativamente, a pessoa que está vivendo fora, se considerada como diáspora falsa é chamada popularmente de diáspora *pèpè* (roupa usada) ou *bonda chire*. Trata-se daquela pessoa que retorna ao Haiti depois de um tempo e não apresenta nenhuma mudança estética, não consegue ajudar a família, os amigos, e não tem um comportamento diferente do que tinha antes. Handerson (2019, p. 247) relata uma ambiguidade sobre o uso de saber (das marcas culturais) adquirido no exterior pela pessoa diáspora, na sua convivência com os nativos ou na disputa de poder. Em algumas situações sociais, o agir como diáspora pode ser visto de maneira pejorativa pelos nativos, que assimila diáspora como uma pessoa fora da realidade haitiana. A expressão “você é uma diáspora”, lançada por um nativo, significa que uma pessoa foi assimilada pela outra cultura, distante da haitiana. Por outro lado, essas marcas podem ser usadas para legitimar uma diferenciação positiva, uma superioridade:

Inversamente, algumas pessoas diáspora procuram utilizar a linguagem e os costumes do lugar residência no exterior justamente para demarcar a diferença com os que ficam... a primeira vista, a pessoa diáspora pode ser reconhecida, tanto pela maneira de falar quanto pela postura corporal ou por suas vestimentas. O estilo de vida exprime uma relação íntima, uma apropriação e a exibição de costumes estrangeiros. A mobilidade é uma síntese entre proximidade e distanciamento que constitui a posição social e cultural das pessoas diáspora, permitindo a estes sujeitos que vivam e ajam nessas relações múltiplas. (HANDERSON, 2019, p. 247)

Cabe destacar que, apesar dessa representação da diáspora como marca de diferenciação social positiva, existem algumas situações em que a diáspora é alvo de questionamento. Handerson (2019) enfatiza que o conceito também possui suas ambiguidades, expressa na expressão: diáspora não é Deus (*dyaspora pa Bondye*). Outro elemento de ambiguidade se refere a questão de relacionamento, geralmente a diáspora (homem) é aquela que usa sempre o poder econômico para se aproximar das mulheres, uma vez que não conseguem convencer pelo uso das palavras (*ki pa jennjan*). Esses relacionamentos não costumam durar muito porque o interesse entre as pessoas não é afetivo, mas econômico. A expressão *lanmou pa konn dyaspora* (amor não tem a ver com a diáspora) é popularizada para descrever essa situação.

Nas suas análises, Handerson (2019) considerou a categoria espaço para a compreensão dos sentidos sociais do termo diáspora, entretanto, ele destacou outros elementos que particularizam o fenômeno. O autor enfatizou a existência de quatro tipos

de diáspora que não representam um modelo fechado, porém dinâmico (no uso): a diáspora local, a pequena diáspora, a grande diáspora e a diáspora internacional. Isso permite compreender “as nuances e dinâmicas deste conceito, os seus múltiplos sentidos, a diversidade de conhecimentos práticos, experiências e hierarquias que descrevem uma cosmovisão e uma forma de estar no mundo, buscando uma vida melhor” (HANDERSON, 2019, p. 256).

Como já destacou Handerson (2019), a diáspora que ao mesmo tempo é um substantivo, um adjetivo e um verbo, também é um modo de vida e de ser. O autor, na busca por analisar os tipos de diáspora, apresentou verbos que são usados para traduzir o movimento de deslocamento: *pati* (partir), *vwayaje* (viajar) *ale* (ir), *soti* (sair), *tounen* (voltar). A condição fundamental para ser diáspora é residir num espaço internacional, permanecer por um longo período e voltar ao Haiti. Esse termo "voltar ao Haiti" não traduz simplesmente o aspecto físico (no sentido de voltar a residir no Haiti, de maneira permanente), mas um retorno econômico em termos de ajudar a família. A interpretação de quem volta definitivamente ao Haiti é sinônimo de fracasso do processo de mobilidade e não é considerado como diáspora.

Importante salientar que são chamados de “diáspora local” (*dyaspora lokal*) as pessoas da classe média e alta que viajam com frequência para o exterior, mas que residem no Haiti. Existem dois tipos de diáspora descobertas na etnografia (a pequena diáspora e a grande diáspora) que são ligadas às condições socioeconômicas do país de instalação. Os haitianos avaliam as condições sociais econômicas para classificar as pequenas e grandes diásporas. Uma pequena diáspora vive num país com menor avanço econômico e uma grande diáspora é aquela que vive nos países economicamente desenvolvidos, considerados como *peyi blan*⁴⁰ (país branco), onde o salário mínimo é pago em dólar ou euro, ou seja, *lajan dyaspora* (dinheiro diáspora).

No caso da diáspora haitiana no Brasil, Handerson (2015) destaca que os haitianos têm uma imagem paradoxal sobre o Brasil, para alguns, trata-se de um *peyi blan* e para outros não. Os critérios para ser *peyi blan* (país branco) são subjetivos e objetivos pois se

⁴⁰ Essas classificações são explicitadas no mundo social haitiano. Os *peyi blan* são aqueles designados de *gwo peyi* (grandes países) e os demais são considerados *ti peyi* (pequenos países). à ideia de *peyi blan* como categoria prática possuidora de várias significações e sentidos. Em alguns casos, pode ser entendida também como *peyi etranje* (país estrangeiro), *peyi lòt bò dlo* (país além do mar). Como foi possível observar, *peyi blan* é utilizado entre os haitianos para reportar-se aos países estrangeiros industrializados e desenvolvidos economicamente, na sua grande maioria compostos por uma população branca significativa, mas não necessariamente. Ademais e principalmente, nos quais os haitianos podem ganhar em *lajan diaspora* ou *lajan blan*, dólar americano ou euro (HANDERSON, 2015, p. 401).

referem a uma construção imaginária feita pelo imigrante antes de sair. Alguns aspectos simbólicos dessa construção dizem respeito à temperatura fria: *peyi blan toujou fé frèt, se nèj kap tonbe* (temperatura do país branco é fria, é neve em tempo todo); a moeda da economia em *lajan dyaspora* (dinheiro diáspora) que é o dólar americano ou euro. O Brasil não responde a esses dois critérios simbólicos, porém alguns imigrantes conseguem algum progresso social e econômico durante a sua permanência. Isso proporciona essa disputa para classificar o país e sua diáspora.

Os que diziam ser um *peyi blan* referiam-se ao fato de ser um país estrangeiro, ter uma das melhores economias mundiais, haver emprego. Os outros referiam não ser *peyi blan* porque as pessoas não ganhavam em *lajan dyaspora*. No Brasil, o salário-mínimo era mínimo mesmo, comparado com o dos Estados Unidos, Canadá ou França. No Brasil seria mais difícil economizar. Como vimos na introdução do primeiro capítulo, foram esses elementos que levavam Yvette a enunciar a seguinte frase, “Se soubesse que aqui era assim, não viria” (*Si'm te konnen isit lan se konsa'l te ye, mwen pa t'ap vini*). Muitos lugares (especialmente o norte brasileiro aonde chegavam) eram percebidos como parecidos com o Haiti, além do clima tropical. Os sujeitos pensam que um *peyi blan* é uma espécie de paraíso, há neve, bem distante da realidade e dos mundos haitiano e brasileiro. (HANDERSON, 2015, p. 376).

Durante sua pesquisa de campo, Handerson (2015, p. 389) observou que, para os haitianos que permanecem no país, diásporas que vêm dos Estados Unidos, França, Canadá, são considerados superiores e com maior poder aquisitivo do que aqueles que chegam da República Dominicana, Suriname, Cuba, Equador, Peru, Panamá, incluindo o Brasil. Para o autor, os países estrangeiros não identificados como *peyi blan* servem de lugares de passagem (corredores) na concepção dos migrantes haitianos: “são vistos como possíveis lugares para o início de um processo de mobilidade” (HANDERSON, 2019, p. 253). Essa análise corrobora com a de Jean Baptiste (2018) que apresentou o Brasil como um território de passagem para os imigrantes haitianos, observando entre estes, a presença de quatro categorias.

Segundo Jean Baptiste (2018), a primeira categoria tem como objetivo claro, antes de migrar, converter o Brasil num território de passagem, em outras palavras, como ponto de partida para chegar ao Canadá e Estados Unidos. A segunda categoria, são haitianos influenciados pelo mito de viajar, ou seja, sair do Haiti para outros lugares é questão de prestígio. A terceira categoria caracteriza os que se deslocam por causa das dificuldades e, chegando ao Brasil, se decepcionam com o cenário socioeconômico que diverge daquele idealizado com base no que se ouvia falar, como uma terra de novas

oportunidades. A quarta e última categoria é formada por aqueles imigrantes que decidem permanecer no Brasil.

Essa dinâmica de transição de um país para outro para os imigrantes haitianos representa uma busca de reconhecimento como “diáspora internacional”, por este título ser um sinal de respeito no campo da diáspora, torna-se elemento de incentivo para deslocamento dos imigrantes haitianos.

Os residentes em países considerados pequenos (ti peyi), devido às oportunidades laborais ou ao valor das moedas nacionais), como Bahamas, Venezuela, Brasil, Chile, por sua vez, quando viajam para permanecer temporariamente como visitantes nos grandes países (gwo peyi), como Estados Unidos, França, Canadá, são qualificados de “diáspora internacional” (dyaspora entènasyonal) (HANDERSON, 2019, p. 234)

Essa categorização de “diáspora internacional” ocupa a pirâmide da configuração morfológica da diáspora haitiana. Em outras palavras é a domínio da hierarquização.

Diáspora internacional é aquela pessoa residente *aletranje* que circula entre diferentes locais da diáspora, caracterizando a multipolarização da mobilidade a partir da interpolaridade das relações familiares e de amizade. A interpolaridade constituída pela diáspora internacional se traduz, ao mesmo tempo, pelas visitas de um polo migratório a outro e pela mobilidade nos diferentes espaços internacionais haitianos (Handerson, 2015, p. 389)

A busca por ser diáspora internacional está diretamente ligada à capacidade do sujeito de se deslocar no processo de um lugar (status) para outro em busca de maior prestígio (HANDERSON, 2015). Entretanto, quando considerei todas as categorias observadas por Jean Baptiste (2018), nem todas se encaixam nessa perspectiva de Handerson (2015), ou melhor, somente as duas primeiras categorias de imigrantes seriam de fato enquadradas.

Como foi tratado na pesquisa de Jean Baptiste (2018), os Estados Unidos para os haitianos têm um forte peso cultural e simbólico, se tornando um destino alvo do sonho haitiano. Por certo, ser diáspora vivendo nos Estados Unidos tem uma maior representatividade social do que ser diáspora vivendo nas Antilhas ou no Brasil. Os imigrantes das duas primeiras categorias que convertem o Brasil em território de passagem, costumam dizer: “estou em viagem” (map vwayaje menm poko pati).

Os verbos “partir e viajar” traduzem aspectos diferentes do sentido de deslocamento da diáspora, conforme a análise de Handerson (2019, p.242).

A ideia de partir envolve uma viagem talvez definitiva sem saber se haverá volta ou quando, estando associada à busca por trabalho e à procura de uma vida melhor, tentando a vida, buscando o bem-estar, uma situação melhor. Vwayaje, ao contrário, é viajar para permanecer temporariamente no exterior, remetendo à ideia de turismo ou, principalmente, ao comércio.

Os resultados da pesquisa de Jean Baptiste (2018) mostram que as políticas sociais no contexto migratório haitiano no Brasil passaram a ter um papel contraditório. Elas atraem e expulsam, simultaneamente, os imigrantes do Brasil, elas são um dos motivos de *partir* ou *viajar* entre os imigrantes. Os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa revelam essa contradição uma vez que os investimentos nas políticas sociais, orientados pelos governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma foram favoráveis à chegada dos imigrantes haitianos. Em contraposição, a entrada do governo do Presidente Michel Temer em 2016 e o decorrente contexto de instabilidade econômica no país, têm provocado a saída de muitos imigrantes haitianos, conforme identificado no relato de um dos sujeitos entrevistados por Jean Baptiste (2018, p. 142).

Hoje, o Brasil está em crise de emprego geral que afeta todo mundo, brasileiro e estrangeiro. A diferença é que para nós, como imigrante haitiano, sofre mais porque nossa presença aqui é ligada ao trabalho. O nativo pode ter outro suporte, mas nós imigrantes não, porque somos fora de nosso país. Trabalhar para nós é uma obrigação, e às vezes a gente faz qualquer trabalho apenas para sobreviver.

Deparei do fato de que existem sujeitos iniciando o caminho da diáspora internacional não pela busca de prestígio social, mas em relação às condições objetivas desfavoráveis a sua permanência. A análise de Jean Baptiste (2018) se cruza com a de Handerson (2019) sobre o papel da família no processo de deslocamento. Viajar em busca da afirmação da “identidade diáspora” é um elemento incontornável na representação cultural haitiana pela família dos imigrantes. Isso foi bem colocado por um sujeito na pesquisa de Jean Baptiste (2018, p. 176), sobre a compreensão dos imigrantes haitianos sobre as políticas sociais brasileiras:

O haitiano gosta de viajar e a família dele se sente orgulhosa também quando tem um membro que vai num país branco (país estrangeiro). Muitos haitianos vão pelo Chile ou Brasil só para isso, satisfazer essa vontade. Depois vai falar que eles conhecem muitos países.

Segundo Handerson (2019), a viagem reforça e reordena redes sociais e familiares. A pessoa que está em viagem geralmente recebe apoio material, emocional e

espiritual⁴¹, que acaba se tornando uma forma de pressão social para que o imigrante sinta-se com o dever de enviar de dinheiro para os membros da família. Isso também foi relatado por um sujeito de pesquisa de Jean Baptiste (2018, p. 178).

Não esquece, tem muitos haitianos que vem aqui sobre o sacrifício das famílias, que tinha vendidos os bens, os animais para financiar a viagem. Tem outros que emprestam dinheiro para financiar a viagem e tem compromisso para devolver esse dinheiro depois um de tempo.

Notadamente, ao acrescentar a análise de Handerson (2019), o conceito da diáspora traduz uma forma de exotismo “*dyaspora sonje w pa moun isi*” (diáspora lembre que você não é daqui), bem como um modo de vida que revela um estado de bem estar *wap aji tankou dyaspora* (você agi como diáspora). Esse exotismo e o modo de ser provocam uma relativização do espaço, do deslocamento que o autor considerou para analisar, por exemplo, o pequeno ou a grande diáspora.

Em primeiro lugar, as condições de desenvolvimento socioeconômico de um país onde reside uma diáspora não são os critérios suficientes para classificar a diáspora como grande ou pequena, mas tudo depende da contribuição econômica da diáspora e da sua postura baseada no símbolo. No Haiti, as diásporas são vistas também em relação à moeda do país onde eles estão trabalhando: diáspora em US (Estados Unidos), diáspora em Euro (França), diáspora em Real (Brasil). A diáspora US na tipificação de Handerson (ano) que será grande diáspora vivendo *peyi blan*, porém, na realidade, poderia ser uma pessoa que vive em qualquer país do mundo.

Por exemplo, um haitiano na condição de diáspora no Brasil pode ser identificado como uma diáspora em US (grande diáspora), se essa pessoa cumpre todas essas exigências sociais e simbólicas. Inversamente, uma outra que está na condição de diáspora nos Estados Unidos pode ser identificada como “diáspora em *Gourde*” *bonda chire* (moeda local), depende de sua participação nessa função tradicional e simbólica, sobretudo econômica.

Em segundo, pelo fato de que a diáspora é um modo de ser, em algumas situações sociais existe o *dyaspora* que nunca viajou, mas é considerado como diáspora porque gasta muito dinheiro ou tem uma vida idealizada de uma pessoa vivendo no exterior. Frequentemente, é fácil ouvir entre um grupo de amigos num bar ou restaurante, por exemplo, quando um deles banca a conta de todos, a expressão *wap fê bagay dyaspora*

⁴¹ Em certo caso, o espírito de vodu da família identifica quem dever migrar na família. Esse favor do *lwa* tem sua exigência onde a pessoa deve cumprir cada momento. Ver Dalmasso (2019)

(você está agindo como diáspora) ou, fulano é um *blan gason* (branco garoto), denominação que não tem nada ver com a questão racial, mas com o modo de agir.

À luz das teorias que sustentam o movimento decolonial, a expressão *blan* representa uma marca colonial. No contexto haitiano, tal expressão é uma consequência da colonialidade do saber e do ser presente na sociedade, naturalizado pela cultura, a língua e o conhecimento que se tornam instrumentos para controlar o indivíduo e modelar um ideal de sujeito social. De acordo com Mignolo (2004, p. 669).

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser.

No contexto haitiano, existe toda uma narrativa que constrói a figura do *blan* como o “superior”. De acordo com Deus (2021, p. 83), essa concepção é o resultado de uma “hierarquização social (branco no topo da pirâmide, mulatos numa suposta posição intermediária, negros abaixo da pirâmide) baseada nas características físicas que existiam no período colonial e que deixou marcas profundas no Haiti”

A sociedade haitiana, como muitas outras sociedades antigamente colonizadas, é assombrada pelo passado colonial e escravista; pois as marcas deixadas pelo sistema escravista dinamizam as relações sociais no Haiti, reforçando, de um lado, os estereótipos negativos ligados à negritude e, de outro lado, reforçando estereótipos positivos ligados à branquitude (DEUS, 2021, p. 157).

Retomando a análise sobre diáspora, existe o calendário da diáspora *roman dyaspora*, que se refere ao momento de exibição das diásporas que visitam o Haiti nas férias. São geralmente período de final do ano, verão no Haiti entre julho e setembro geralmente chamado de *vakans ete* (férias de verão) e no carnaval em fevereiro. Existe neste momento uma grande movimentação no Haiti com essas diásporas dos haitianos que entram no país para visitar as famílias, aproveitar as férias ou cumprir exigências espiritual com seu ancestral.

Handerson (2019) acrescenta outro aspecto importante ao apontar a importância do retorno físico da diáspora para sua *terra natal* (o Haiti). Hoje, existe uma nova geração de diáspora que nunca volta para o Haiti por razões diversas, porém, são muito ligados à terra natal definida por um “Haiti imaginário” construído geralmente a partir da referência histórica: Haiti como primeiro país negro independente, o orgulho.

Para concluir esse tópico, o aspecto simbólico da diáspora no Haiti é muito importante na minha pesquisa. Isso nos leva ao seguinte questionamento: o que significa para uma família ter uma *Kay dyaspora* (casa diáspora), não no sentido de Handerson (2015), da casa construída por compatriotas residentes no exterior, e que apresenta um nível de conforto padrão, mas de uma casa familiar que tem uma diáspora convivendo, como por exemplo, uma criança nascida no Brasil, e que se desloca com seus pais para o Haiti, a fim de permanecer com seus familiares por um tempo? Nesse sentido, a diáspora, entra como um componente importante da noção de família estendida, existente na realidade haitiana.

4.4 VWAZINAJ SE FANMI (VIZINHANÇA É FAMÍLIA)

Essa parte tratará a questão da produção e da reprodução das relações familiares no contexto haitiano, buscando entender e analisar suas particularidades. Partindo da premissa de que, com base em uma variedade de estudos realizados, num contexto global sobre família, essa, que é uma das instituições de agrupamento humano mais antiga, não possui um conceito universal. Pelo contrário, a concepção e aceitação varia de uma sociedade para outra, ou seja, cada cultura tem a sua noção de família, sendo que, em determinados casos, as formas para entender sua constituição e seu papel são múltiplas e mudam dentro da mesma cultura (FREITAS, 2014).

Alguns estudos etnográficos clássicos (BASTIEN, 1951), (RONCERAY 1979), (MORAL, 1978) e outros mais recentes (DALMASO, 2019), (MARCELIN, 2019), (BULAMAH, 2013, 2019), realizados sobre produção das relações familiares no Haiti, evidenciaram muitas particularidades acerca do assunto. O que esses estudos têm em comum é que situam e analisam a sociogênese da família haitiana, a partir de um modo de organização social, político e religioso denominado *lakou*, que se trata de um espaço, por excelência, de produção e de reprodução das relações familiares e também de contradição, de conflito, de fazer e desfazer dessas relações.

Ronceray (1979) na obra *Sociologie du fait haitien* (Sociologia do fato haitiano), apontou duas características fundamentais levantadas pela maioria dos antropólogos que estudaram a estrutura da família negra no mundo, e particularmente no Caribe. A primeira característica: família formada a partir de uma unidade funcional composta por um conjunto de indivíduos que vivem sob o mesmo teto, compartilhando aproximadamente as mesmas atividades e dependendo dos mesmos recursos para sua

subsistência. A segunda, que decorre da primeira, se refere à matrifocalidade das famílias negras caribenhas, onde o grupo doméstico é centrado ao redor da mãe, que exerce funções de vigilância, reprodução biológica, transmissão de valores culturais, educacionais, sociais e religiosos por causa do papel impreciso e esquivo do pai e de sua irresponsabilidade (RONCERAY, 1979).

Analisando o contexto familiar haitiano, Ronceray (1979) apontou algumas nuances sobre essas duas características levantadas. A família rural haitiana, que corresponde a um tipo de família extensa, reúne todos aqueles que vivem sob a dependência do chefe da família. Pode fazer parte da família não apenas o pai, a mãe e os filhos, mas, também os padrinhos, afilhados, avós, entre outros.

Para o autor, a matrifocalidade não é um estado absoluto do sistema social haitiano, pelo contrário, existem vários graus de matrifocalidade e patrifocalidade. No meio rural, existe um processo de nuclearização da “unidade familiar”, em torno do pai e da mãe, com a presença do pai cumprido funções econômicas. O autor destaca que os laços de solidariedade e continuidade com o grupo parental se estabelecem a partir de uma divisão de trabalho (RONCERAY, 1979).

Um dos limites do trabalho de Ronceray se refere ao fato de ter sido realizado exclusivamente no meio urbano. Isso denota, em minha perspectiva, uma incompletude na compreensão da noção de família no contexto haitiano e uma não profundidade do estudo acerca das características sociológicas e antropológicas da família no Haiti, mencionando apenas que a família no Haiti é complexa.

Família abrange tanto os vivos quanto os mortos, ou seja, pais mortos que continuam a exercer uma influência concreta na orientação de atitudes e decisões. Serviços, devoções, rituais para os mortos, são forças vitais que determinam papéis e comportamentos sociais concretos (RONCERAY, 1979, p. 34).

Outros estudos mais abrangentes foram consultados sobre essa questão, dentre eles: Marcellin (2019) que apresenta dados coletados em quatro contextos socioculturais no Haiti e nas comunidades haitianas dos Estados Unidos, ao longo de 30 anos; Dalmaso (201; 2019) que realizou estudos numa localidade da cidade de Jacmel, no Haiti. Esses estudos trazem uma perspectiva distinta daquela apresentada por Ronceray (1979), considerando que não buscam entender a família haitiana a partir das obras de alguns autores sobre a “família negra” caribenha. Ao contrário, se sustentam em dados

etnográficos sobre a expressão da família haitiana, dentro da realidade e, inclusive, realizam uma crítica a esses estudos.

Elaborados em meio a discussões que procuravam entender as particularidades das “famílias negras” afro caribenhas, utilizando como contraponto a ideia da família nuclear ocidental, as pesquisas realizadas no Haiti apontaram para impossibilidade de tomar esse modelo como norma para a compreensão das práticas familiares naquele contexto, (DALMASO, 2019, p. 75).

Uma das particularidades levantadas pelos autores se refere, especificamente, a extensão da família na realidade haitiana e que o processo de “ser”, “tornar” ou “fazer” família é aberto e complexo, pois se materializa cotidianamente na prática. De acordo com Marcelin (2019), *fanmi* é a palavra crioulo que designa os conceitos analíticos de parentesco e família. Segundo o autor, existem variações e interpretações diversas entre os meios rurais e urbanos, entre as classes sociais e entre os haitianos vivendo no Haiti e os da diáspora.

Genericamente, “*fanmi* é a referência primária que define o universo e a identidade da pessoa” (MARCELIN, 2019, p. 34). A palavra *fanmi* se refere, também, a vários graus de proximidade e de familiaridade e “engloba formas particulares de relações de *relatedness* social (social relatedness) como entre vizinhos, conhecidos, amigos, membros de uma mesma comunidade ou mesmo uma humanidade em comum” (MARCELIN, 2019, p. 34). O autor resume a discussão sobre *fanmi* nesses termos:

os achados etnográficos sugerem que, tanto conceitualmente quanto em sua aplicação, *fanmi* é expressa de formas marcadamente diferentes em áreas rurais e urbanas no Haiti em variados locais no sul da Florida, dependendo fundamentalmente da posição da família no espaço social. Estudos etnográficos conduzidos em áreas rurais (Bastien, 1985, [1951]; Lowebthal, 1987; Marcelin, 1990) e em comunidades urbanas (Marcelin 1988) indicam que *fanmi* abarca os parentes biologicamente relacionados, os mortos-vivos que se comunicam e continuam integrados às vidas dos familiares vivos, aqueles que atuam como parentes na prática e os lwa (espírito da família) atrelados à terra (Mintz, 1971), (MARCELIN, 2019, p. 37).

Portanto, *fanmi* no Haiti é meramente uma relação estendida entre a comunidade, vizinhos, amigos, com os mortos e os vivos. Qual seria o sentido sociológico e histórico dessa concepção de *fanmi*? Entender essa concepção de *fanmi* evidencia o entendimento do *lakou*, como espaço, por excelência, de formatação das relações familiares. Ademais, qual é o seu papel? Sua origem? Sua influência sobre a prática familiar no contexto haitiano?

Os *lakou* foram tratados na literatura acadêmica haitiana como categoria de organização socioespacial e, no cotidiano dos haitianos, se refere à um espaço de convivência doméstica e familiar. Ora, “nestes espaços, as pessoas moram, cuidam das crianças, lavam roupa, cozinham, comem, vendem, cultuam os espíritos herdados de seus ancestrais ou simplesmente descansam” (DALMASO 2019, p. 56). Nesse sentido, os *lakou* se tornam um espaço de produção e de reprodução das relações entre pessoas reconhecidas como família e com seus ancestrais mortos.

Entretanto, é na etnografia do antropólogo haitiano Rémy Bastien (1951) que, na visão de Bulamah (2019, p.7), encontrei a elaboração teórica que mais abarca o conceito de *lakou*. No trabalho do Bastien, três acepções do termo *lakou* foram levantadas. O primeiro, refere-se ao pátio - externo - das casas, que serve, de maneira diversificada, para se receber visitas, conversar com os outros etc. O segundo, diz respeito ao espaço considerado como jardim, atrás de uma casa. O terceiro pode se referir ao conjunto de casas⁴² ocupadas, cada uma por uma família, mas constituindo uma unidade referencial por uma única família.

É importante salientar que, segundo Bastien (1951), o termo *lakou* é a tradução literal da palavra “la cour” em francês. Mais do que isso, no contexto haitiano, o termo carrega uma história, seu processo de formação se deu a partir da configuração social, histórica e política, no contexto pós independência do Haiti (1804). Dois elementos são fundamentais para entender o processo de formação dos *lakou*, o primeiro é a questão agrária e o segundo o vodu.

O processo da independência do Haiti, materializado pela vitória do exército haitiano sobre o exército francês, constitui uma demonstração da capacidade da luta de todos os negros pela liberdade. Essa independência, segundo Hector e Hurbon (2009), foi antidiscriminação racial, anticolonial e antiescravidão, no sentido de que ela se opôs à ideologia racista existente naquela época.

Durante e depois a luta da independência, o acesso à terra para os negros simbolizava, objetivamente, o estado dessa liberdade (DOUBOUT, 1973). Se tornar proprietário significava recusar a condição de antigo escravizado. Nesse sentido, a reforma agrária se tornou um grande desafio para os dirigentes pós independência. Existia um conflito entre a massa de ex- escravizados que reivindicavam a reforma

⁴² Na época da pesquisa de Bastien e também de Rhoda Métraux (na década 1950), era notável a memória recorrente de um esplendoroso passado em que um *lakou* agregava 18 ou mais casas, não passando de 8 ou 10 no momento e local da expedição (BULAMAH, 2019, p. 7)

agrária, baseada na pequena propriedade (direito de propriedade como um símbolo de liberdade) e os pequenos grupos de mulatos (descendentes dos colonos franceses) reivindicando a grande propriedade.

Logo após a independência, de acordo com Doubout (1973), as terras abandonadas pelos colonos franceses foram sequestradas pelas elites do poder, para manutenção da grande propriedade (em detrimento da massa desprovida de meios de produção). Foi instaurado, até a ocupação dos Estados Unidos em 1915, um processo de produção semicolonial e semifeudal, à base da produção de café e de algodão. Tal processo, afirma Doubout (1973), é caracterizado pela ausência dos donos das terras nas áreas rurais, que deixaram suas terras exploradas pelos camponeses no sistema operacional chamado *meteyage de-moitié*⁴³.

Esse sistema semicolonial e semifeudal de grande plantação foi antinacional é caracterizado pela ausência dos donos das terras que preferiam permanecer no meio urbano (CASTOR, 1980). No entanto, esse processo de estabelecimento da grande propriedade tinha resistência dos camponeses de várias formas, e como afirmou Jean Baptiste (2018), nesse contexto se iniciou a controvérsia entre a população rural e o Estado haitiano, o início de uma forma de contestação popular contra as orientações do Estado, fundamenta-se como um Estado contestado.

Essa configuração de produção marcada pela ausência dos donos da terra, como mencionou Castor (1980), abriu a possibilidade para os camponeses que cuidavam das terras desenvolverem estratégias de solidariedade, sobrevivência e resistência para permanecerem no lugar. Desta forma, como relacionou Bastien (1951), pequenas propriedades paralelas foram criadas dentro das grandes propriedades sendo estas conhecidas pelos nomes de seus donos, o que se constitui uma característica que pode ser observada até os dias atuais no meio rural e urbano no Haiti.

Esse processo deu início aos *lakou*, que começa com a construção da primeira casa que teve um fundador chamado *mèt lakou*, "que passa a viver no local com sua esposa. À medida que os filhos da casa crescem e decidem se casar, geralmente constroem suas casas em um dos espaços livres do terreno de seus pais e, assim, o *lakou* também cresce em número de habitantes e casas" (BASTIEN, 1951 apud DALMASO, 2019, p. 68-69).

⁴³ *De-Moitié* significava, literalmente em português, meio a meio. *De-moitié* é o sistema operacional no qual o grande proprietário de terras concede uma porção de terra a um camponês do Haiti. Na colheita, o agricultor deve compartilhar com o proprietário a metade do produto da terra. Assim, meio a meio para cada um (JEAN BAPTISTE, 2019, p. 58).

Na busca da origem dos *lakou*, Bastien (1951), apontou o papel da religião vodu nesse processo de formação, destacando a reconfiguração dessa religião no Haiti pós independência. Vale lembrar que o vodu, como prática de reproduções religiosas africanas importadas no Haiti, tinha um papel fundamental no processo de independência haitiana. O início dessa revolução se deu nos cultos de vodu organizados pelos sacerdotes Mackandal e Dutty Boukam, como foi demonstrado anteriormente. Isso significa que o vodu, como religião, atravessou a luta pela independência e teve um papel subversivo.

Depois da independência, o vodu não tinha mais a necessidade de assumir esse papel político e, para tanto, se reconfigurou, se tornando um elemento que permitia manter a relação entre os haitianos vivos e os mortos dentro dos *lakou*, a partir das práticas de homenagens diversas:

Terminado su papel político, el Vodú vino a asumir un nuevo aspecto: el familiar. Sin tener que ser, necesariamente *hungan* o sacerdote. el jefe de *hilar* estaba obligado a celebrar los ritos privados de la familia en honor de los *loas* o dioses que moraban sobre la propiedad o cuyo culto se había heredado de los ante- 'pasados (BASTIEN, 1951, p. 131)

Bastien (1951) chegou ao entendimento de que o termo *Lakou*, no meio urbano e rural, é mais que o espaço físico ocupado por uma só família, mas, antes de tudo, se constitui um modo de organização social, econômica, política e religiosa em torno dos quais se estruturavam “os grupos domésticos”. Apesar da importância do *lakou* como espaço por excelência de produção das relações familiares, tanto Bastien (1951), como Moral (1978), explicam um processo de desagregação e de desaparecimento dos *lakou*.

A existência do *lakou* foi impactada por vários fenômenos ao longo da história desse país. Para Bastien (1951), o *lakou* segue um processo natural de vida (nascimento, crescimento e a morte), a partir da terceira geração, depois disso, observa-se um desaparecimento do *lakou* inicial por vários fatores. O primeiro, é que depois a morte do *mèt lakou* (primeiro fundador do *lakou*), ocorrem conflitos pela liderança do espaço. Isso, geralmente conduz à uma subdivisão, do que o autor chama de *sub-lakou*. Também, existe uma responsabilidade moral e econômica, antes assumida pelo *mèt lakou* para manutenção do espaço, mas que a nova geração não demonstra interesse de continuar. Bastien (1951) aponta que o processo de urbanização, a pressão demográfica, as condições socioeconômicas se constituem fatores que também explicam o desaparecimento dos *lakou* na realidade haitiana. Os habitantes deixam de viver no *lakou* para procurar melhor condição de vida no meio urbano.

Estudos mais recentes destacados por Dalmaso (2019) contrapõem a análise de Remy Bastien sobre o desaparecimento do *lakou*. As expressões culturais atravessam o tempo e se reconfiguram, segundo Dalmaso (2019). Algumas práticas ou concepções herdadas da ideologia inicial do *lakou* foram observadas nos estudos realizados por vários autores sobre a família com haitianos no Haiti e na diáspora. Os estudos pós Bastien são, portanto, direcionados para demonstrar o fenômeno da reconfiguração do *lakou*.

os *lakou* continuaram a figurar como um dado na produção antropológica da década 1980 (Laguerre, 1982; Lowenthal, 1987; Wodson 1990). Mais recentemente, Bulamah (2013a, pp 28 e 39), o definiu como “um grupo doméstico estruturado a partir de um conjunto de relações de parentesco [...] e de relações econômicas de produção, distribuição e troca” (ênfase conforme o original); o espaço “por excelência” da reprodução familiar (DALMASO 2019, p. 69)

De acordo com Bulamah (2013), tem menos *lakou* hoje que outrora, além disso, a existência do *lakou* hoje supera o espaço físico liderado por um *mèt lakou*, se tornando um ponto de referência complexo para entender as relações familiares no Haiti e na diáspora. Ao analisar o texto de Bulamah (2013), que iniciou o estudo do *lakou* depois de Remy Bastien, Dalmaso (2019, p. 69) evidencia os seguintes apontamentos:

Em grande medida, sua proposta diferencia-se das anteriores por sua apreensão do *lakou* como um “processo no qual relações de parentesco e família são, ao mesmo tempo, viáveis e complexas, ainda que constantemente recriadas” e não mais como uma “instituição de práticas supostamente fixas e imutáveis”, sujeitas à “aculturação”,

A existência do *lakou* nessa perspectiva revela uma complexidade, ambivalência e contradição para compreensão da família haitiana, ou melhor, das relações familiares nos *lakou*, que são baseadas, ao mesmo tempo, na solidariedade entre pessoas e nos conflitos. Para Dalmaso (2019), ao tratar das relações familiares, a partir da referência do *lakou*, se evidencia um processo contínuo e variável, ao longo do tempo, expressado na solidariedade e conflitos entre pessoas que compartilham vínculos familiares pela aliança e consanguinidade, desta forma, solidariedade e conflito são dois lados da moeda das relações familiares dos *lakou*.

Buscando entender o porquê das relações de solidariedade, Dalmaso (2019) analisa um dado etnográfico que encontrou durante o seu trabalho de campo no Haiti. Ela percebeu que, no Haiti, “provérbios, parábolas e jogos de adivinhação são valorizados como importantes modos de aprendizagem, tanto na escola quanto em outros espaços de

socialização, sendo usados cotidianamente para reforçar normas e valores que fundamentam as relações de convivência” (DALMASO 2019, p. 58).

A autora acompanhou uma discussão num espaço de alfabetização dos adultos sobre o provérbio haitiano “*yon sèl dwèt pa manje kalalou*” (não se come quiabo apenas com um dedo). A explicação é que o quiabo possui uma gosma pegajosa e escorregadia. Nesse caso, para comer precisa usar todos os dedos da mão. Segundo a interpretação da autora, a mensagem incutida nesse provérbio é o consenso e a solidariedade, evidenciado a importância da criação de rede entre as pessoas vivendo nos *lakou* e nas comunidades, de maneira geral.

Dalmaso (2019) destacou que o Haiti, particularmente na localidade onde ela realizou sua etnografia, passou por situação difícil: “este ambiente acaba reforçando a ideia, sustentada por meus interlocutores, de que as pessoas não são capazes de viver sozinhas; não é possível estar solto no mundo” (DALMASO, 2019, p. 58). Portanto, nesse sentido, fazer-se familiar é produzir a gosma do quiabo que mantém as pessoas unidas, coexistindo e participando, assumido entre eles os riscos que essa existência coletiva possa representar: “um processo contínuo, aberto, e sujeito a uma série de variações ao longo de tempo” (DALMASO, 2019, p. 78).

Contraditoriamente, a existência humana, mesmo que marcada pela solidariedade é, continuamente, invalidada por atitudes e sentimentos de cunho egoísta, por inveja e intrigas. Essa realidade foi vista na questão da família haitiana, nos *lakou*, “a gosma do quiabo – essa substância que gruda, mas ao mesmo tempo, desliza” (DALMASO, 2019, p. 58).

Nesse sentido, a família é um processo de reconhecimento, ou seja é um familiar quem é reconhecido como tal e que se junta na criação da gosma do quiabo, pois observa Dalmaso (2019, p. 59), essa solidariedade se expressa na criação de uma rede de trocas e de ajuda.

A etnografia permitiu observar que os vínculos familiares tanto podem ser cotidianamente criados e cultivados entre pessoas que convivem em contextos de proximidade física – através das redes de ajuda e trocas de serviços ou das refeições compartilhadas em uma casa – como entre aqueles que estão separados por grandes distâncias, com os quais ainda assim é possível manter um cotidiano em comum por meio da internet, de telefonemas, de remessas de dinheiro, de fotos, de vídeo, comida até mesmo de rituais, como mostra Richman (2005), ao se deter sobre certas obrigações familiares relativas à prática do vodu em Léogane.

Como já abordei anteriormente, os mortos fazem parte também das famílias, sua influência se dá a partir das práticas de vodu. Essa concepção se enraíza “na visão do vodu tradicional, a terra, a família, e os espíritos são de certa maneira um e o mesmo” (BROWN, 1991, p.36: apud DALMASO 2019, p. 73). Na literatura haitiana sobre o vodu, o fenômeno *eritaj* representa a mediação da relação entre mortos e vivos. Trata-se, portanto, de:

uma “rede de relações entre vivos, mortos e membros espirituais dos grupos de descendência”. Ainda segundo a autora, os membros da *eritaj* não herdam somente a terra familiar deixada pelo seu fundador, conhecido como *mèt bitasyon*, mas também e de acordo com os mesmos princípios de bilateralidade, os *lwa* aos quais serviram tanto este fundador, como todos os seus ancestrais. (RICHMANN, 2014, p.216, apud DALMASO 2019, p. 63)

A tradução literal da palavra *eritaj* seria “herança”, mas esse termo traz uma complexidade na prática que é melhor usá-lo conforme a sua originalidade em crioulo. *Eritaj* na questão da família se refere, exclusivamente, a relação de consanguinidade e a um conjunto de coisas herdadas – basicamente, terras, mortos e espíritos (DALMASO, 2019). A partir dessa mediação, a presença/respeito pelos mortos se expressa por algumas homenagens feitas pelos vivos com vistas a se beneficiar da proteção dos espíritos desses parentes mortos. Em determinados casos, se torna uma exigência para os vivos receber uma certa proteção e favor dos mortos.

A esses espíritos e aos parentes mortos, é prestada uma série de homenagens, a fim de evitar algum tipo de reprimenda que possa advir da inobservância de certos preceitos que regem os rituais mortuários ou que dizem respeito ao bom relacionamento com um *lwa* (A. Métraux, 1958; Lowenthal, 1978). No que tange às práticas e aos rituais funerários, como afirmou Bastien, uma das grandes “preocupações do camponês é o temor de que seus parentes não cumprissem devidamente com as obrigações necessárias para obter-lhe o descanso e a paz” (Bastien, 1951, p. 103). Aqui subjaz um importante papel da filiação, já que aos filhos cabe a responsabilidade maior de realizar os rituais funerários e as homenagens prestadas após a morte. Não ter filhos implica em uma fragilidade quanto aos destinos de si enquanto morto, podendo estar, por isso, mais vulnerável a tornar-se um *zombi*. (BULAMAH, 2013, p. 216)

Existe *lakou* que se configurou com a manutenção dos corpos físicos dos parentes mortos por meio de uma área reservada ao cemitério familiar. Bastien (1951) mencionou um número de tumbas (*kav*) nos *lakou* onde realizou o seu estudo etnográfico. Num *lakou* visitado, presenciou 57 tumbas reunidas, por 4 gerações. Para o autor, esse número elevado resulta de uma taxa elevada de natalidade/mortalidade e, também, do direito de tratamento igualitário de qualquer membro da família (consanguíneo ou afiliado) de ser enterrado perto da sua família. Ou seja, no cemitério familiar existe um tratamento

igualitário para qualquer que seja considerado como família, podendo ser enterrado naquele espaço a fim de aumentar o universo do *eritaj*.

Eritaj pode ser sinônimo de família, mas são duas categorias diferentes como apontou Dalmaso (2019). O *eritaj* é uma entidade dentro da concepção abrangente da família, que marca uma diferença fundamental entre os membros da família. Além do mais, consanguinidade e afinidade são duas referências para falar de família no contexto haitiano, ou seja, o sangue não se constitui condição necessária para que aqueles que são parentes (parentes de sangue), sejam identificados, isso requer que seja reconhecido como tal.

[...] a ideia da família como um conceito flexível que pode, diferentemente da *eritaj*, ser usado para referir-se igualmente àqueles que são vistos como “suas pessoas”, mas que não são consanguíneos, incluindo a vizinhança, “a família por aliança”, os padrinhos, ou amigos. Além disso, ele sugere que a *eritaj*, localizada “dentro” da família, mas admitindo unicamente relações de consanguinidade, opera uma categoria demarcadora de fronteiras e pertencimentos dentro da própria família, quando esta é pensada em seu sentido mais amplo (DALMASO, 2019, p. 64)

Ora, esses estudos não buscam demonstrar uma romantização nas produções e reproduções das relações familiares no Haiti. Existem conflitos que foram analisados por Dalmaso (2019) e Marcelin (2019) e Bulamah (2013), um deles é o fato de que na família abrangente há conflitos que decorrem da suspeição sobre um membro estar praticando feitiçaria. Uma vez acusado, a relação com aquela pessoa pode ser rompida dentro da família.

A suspeita de feitiçaria, muitas vezes motivada por sentimentos de *jalouzi* – palavra que serve para designar tanto o sentimento de inveja quanto o de ciúmes – é uma das razões que pode levar a conflitos e até rupturas entre parentes e vizinhos, inclusive entre aqueles que se consideram amigos próximos, (DALMASO 2019, p. 61)

Portanto, como menciona Dalmaso (2019), família, vizinhança, *eritaj* são termos utilizados para designar relação de proximidade e afastamento, tendo em vista o pressuposto de que relação familiar é um processo construído no tempo, baseada no respeito e na confiança, mas que pode ser rompida quando esses princípios forem violados. Não obstante, a consanguinidade na construção da relação familiar não é um dado fechado, na verdade, existe uma relativização do sangue na consideração e

reconhecimento daquele ente familiar como tal. Também, ser da vizinhança (afinidade) não é condição suficiente para que um membro seja adotado numa determinada família.

Isso mostra que nem todo parente é família, tampouco qualquer vizinho. Existe, inclusive, um processo de afastamento (indiscriminado) quando “determinado parente é julgado como ardiloso, aproveitador ou com péssima reputação, características que são transmitidas pela consanguinidade e que podem contaminar gerações inteiras”(DALMASO, 2019, p. 79). Essas “pessoas más”, mesmo da família por consanguinidade, são consideradas como dos *lougarou*⁴⁴, e *galipòt/baka*.⁴⁵ são excluídas ou evitadas.

Contra essa ameaça potencial, existem medidas (sob forma de cuidado ou de alerta) tomados pelos outros membros das famílias contra os *lougarou e galipòt* familiar. É muito comum no ambiente familiar, encontrar denominações dos animais, particularmente, os cachorros ou gatos que servem de alerta contra os *move grenn* (parentes com má intenção) da família. No meio urbano ou rural, é fácil encontrar um cachorro denominado pelo seu dono: *mal pou wont* (sem vergonha); *lavi kontini* (a vida continua), etc.

Esses nomes têm uma história, uma função que é compreensível na materialidade e nas histórias das relações familiares produzidas naquele contexto. Outro elemento que demonstra tensão e conflito nas relações familiares se evidenciou nos provérbios usados num determinado contexto: *pye poul k'ap kraze ze poul* (é o pé da galinha que quebrou o seu ovo), ou *rat kay kay pay kay* (rato da casa que está comendo a madeira da casa) são exemplos utilizados em situação de uma criança morta, cuja causa implica na suspeita de feitiçaria, feito por um *lougarou* da família ou da vizinhança.

Os *lougarou* familiar são mais perigosos no imaginário coletivo haitiano. Acredita-se que, para além da informação eles possuem facilidade sobre a criança⁴⁶, de

⁴⁴ Lougarou são pessoas que se transformam em animais que podem voar durante a noite, quando buscam as suas preás, principalmente crianças. Diferente dos espíritos, eles não são considerados seres totalmente invisíveis e costumam ser identificados e conhecidos na vizinhança. (Fiod, 2019, apud Dalmaso, 2019, p. 66)

⁴⁵ *Galipòt ou Baka* depende da região no Haiti, tem a mesma característica que o *lougarou*. A diferença é que a mulher pode ser tornar *lougarou* e o homem um *galipòt* para fazer mal ao outros na vizinhança ou na família.

⁴⁶ Como para que o *lougarou* se apodere da criança é necessário que saiba seu primeiro nome, é muito comum utilizar-se de um nome fictício ou secreto como mais uma técnica para espantar tais potências malignas. Tais nomes vão desde algo jocoso, como “Pózinho”, “Trapo”, “Cabo-de-vassoura” à algo relacionado à religião, como “Caridade”, “Salvador”, “Deusdeu”, sendo que os primeiros tem função de enganar os malfeitores e os segundos de atrair a piedade divina. Desse modo, há propriedades mágicas no nome, que carregam sua escolha de grande importância, estando sujeito a uma maior ou menor eficácia simbólica (BULAMAH, 2019, p. 10)

manje (literalmente comer, o sentido é matar) aquela criança. Por isso, o processo de nomeação e a não vulgarização da gravidez da mulher têm um papel importante nos *lakou*, quando há suspeita da existência de um *lougarou* familiar (BULAMAH, 2013). De acordo com Bastien (1951), na região onde ele realizou sua etnografia, os haitianos nomeiam os filhos um período subsequente ao nascimento.

Tal reserva objetivava a proteção da família contra espíritos malfeitores. Entre estes, os mais temidos estão os *lougawou*, figuras meio-homem meioanimal, que caminham pela noite espreitando crianças e recém-nascidos em busca de alimento. Num momento específico do ciclo de desenvolvimento doméstico (cf. Fortes, 1958), essa entidade pode se aproveitar da fragilidade da mãe, em razão do período de gravidez e resguardo, ou da desatenção dos familiares para beber o sangue do feto, quando a mulher ainda está grávida, ou para sequestrar o bebê, após seu nascimento (Bastien, 1951; A. Métraux, 1953; 1958). (apud BULAMAH, 2013, p. 217)

De acordo com Bulamah (2013, p. 217), nomear uma criança nos *lakou* ou qualquer outro contexto, pode ser também uma forma de prestar homenagens a um parente morto, considerando que, através desse processo, se mantém viva a memória daquela pessoa. Bulamah (2019) observou que essa prática dos *lakou* atravessou o tempo e as fronteiras. Algumas famílias haitianas no Brasil carregam esse legado do *lakou* na questão da nomeação das crianças, por exemplo. O autor presenciou uma prática similar no nascimento de uma criança de pais haitianos, no Brasil, durante um trabalho etnográfico, no qual um processo de nomeação foi similar a este citado acima.

Durante o trabalho etnográfico no Haiti, Bulamah (2013) descobriu várias funções da migração na sociedade e, particularmente, na manutenção e fortalecimento das relações familiares. Segundo o autor (2013, p. 224), “a migração pode ser entendida como uma estratégia positiva de extensão da família no espaço e de manutenção da casa e do *lakou* no tempo”. Uma pessoa que traz para a diáspora uma ligação (engajamento pelo *eritaj*) com um parente morto, tem o dever de manter o seu *lakou* de origem vivo, ou seja, mesmo fora do país, ele envia dinheiro ou bens, com o objetivo de garantir as homenagens e, assim, não ser punido pelos *lwa*.

Nessa discussão (migração, *lakou*), Marcelin (2019) abordou um outro elemento importante, chamando a atenção para não homogeneizar o conceito de família, apesar que tem em comum a referência da consanguinidade e da afinidade como ponto central. Relatou que nem todas as diásporas têm essa concepção da família. Ele realizou um

estudo em bairros haitianos de Miami-Dade nos Estados-Unidos, destacando que nessas localidades, “muitos pais forçados a trabalhar em vários empregos e que não ficar em casa com seus filhos confiaram a um vizinho, sempre um vizinho haitiano” (MARCELIN, 2019, p. 35). Nas palavras do autor, esses pais enxergam a vizinhança como um *dra* ou lençol: *vwazinaj se dra*. Essas afirmações refletem o poder englobante da ideia de *fanmi* e da solidariedade que carrega a noção de família no Haiti.

De acordo com o autor, os elementos que servem de referência para a categoria da diáspora (classes trabalhadoras) para falar de família são: origem, raça e nacionalidade. A relação de solidariedade construída entre os trabalhadores agrícolas haitianos é mostrada através de exemplos concretos.

O ciclo anual de trabalho e de deslocamentos começa em abril no sul da Florida e, entre julho e novembro, os trabalhadores agrícolas haitianos seguem as colheitas sazonais até Virgínia e Nova Jersey. Da constituição de suas redes até a obtenção de habitações temporários em grupos, os trabalhadores migrantes operam com base em dois princípios fundamentais: as relações de parentesco e a procedência de uma mesma região no Haiti (MARCELIN, 2019, p. 35).

Segundo o autor, esse grupo de pessoas (trabalhadores) que contribuiu para sua pesquisa “estendem a ideia de um mesmo sangue, uma mesma família, aquela de um mesmo país (Haiti) ou nação” (MARCELIN, 2019, p. 36). No entanto, considera que seria uma ilusão pensar que família tem a mesma interpretação em todos os setores da sociedade haitiana e da diáspora pois tal perspectiva se constitui a simplificação de uma realidade extremamente complexa. O autor aponta um contraste:

Entre as classes média e alta do Haiti urbano, o conceito de *fanmi* (sempre e diacriticamente dito em francês *famille*) eclipsa a sensibilidade rural e das classes populares urbanas para enfatizar o poder econômico e político, as prerrogativas e a acumulação de capital social e cultural. (MARCELIN, 2019, p. 37).

Nos estudos realizados com as classes médias e altas no Haiti e nos Estados Unidos, observou-se que elas priorizam a genealogia e não a comunidade, para definir família e pertencimento à nação, e usam a palavra família em francês “*famille*” ao invés do uso crioulo “*fanmi*”. Nessa pesquisa, “a maioria dos entrevistados insistia na genealogia para marcar diferenças, superioridade moral e direito a privilégios e poder político” (MARCELIN, 2019, p. 37). Segundo o autor, é uma estratégia dessas elites se distanciar da população e naturalizar uma posição de poder favorável.

Essa re-narração, que se apoia em ideias coloniais sobre raça, cor e classe, bem como sobre civilização e barbárie, reconfigura a ideia de *famille* (Marcelin, 2005). Também se inscreve em um continuum mais amplo de narrativas sobre família, classe, cor e nação no Caribe pós plantation (Drummond, 1982; Martinez-Alier, 1998; Smith, 1988). No caso das classes medias e altas pesquisadas no Haiti e na diáspora norte americana, a estratégia é mostrar que, graças à mistura com o sangue europeu – exemplificando por sua educação, seus empregos e outros índices de capital social como a fluência na língua francesa- os narradores pertencentes a estas classes consideram- se dotados de uma sensibilidade mais civilizada que a do restante da população (MARCELIN, 2019, p. 38)

Essa postura da classe média e alta representa uma herança da configuração racial que persiste desde a colônia. Os mulatos que reforçam o ocultamento da ascendência africana para reivindicar o europeu sempre se consideraram superiores aos negros africanos no Haiti. No cenário pós independência existia uma segregação, marca de diferença e de superioridade/inferioridade baseada em sangue europeu versus sangue escravizado; da língua francesa em oposição ao *Kreyòl*; do catolicismo em oposição ao vodou. São questões que já foram discutidas anteriormente, sobre a relação complexa das heranças africanas e europeias na formação da identidade cultural haitiana.

As famílias herdadas dessa ideologia colonial, para marcar uma superioridade, reivindicam uma imunidade do sangue europeu, considerado como “sangue bom”, não afetado por sangue africano “sangue mau”. A questão de consanguinidade, na visão de Marcelin (2019, p. 40) é um elemento usado por alguns grupos sociais que buscam fortalecer sua relação de poder. O bom sangue se apresenta como um desses artifícios demarcadores de diferença social nesse contexto, é o exato oposto do sangue ruim. Pode fazer referência à uma boa família, de boa ascendência, reputação ou de alta consideração moral. Também, à atributos morais, psicológicos e individuais como sabedoria, generosidade e paciência.

A partir do contexto etnográfico estudado, observei que as famílias haitianas pertencem à classe trabalhadora e, a partir de uma concepção ampliada de família, elas criam redes de inclusão, solidariedade e proteção. Tomando como exemplo, destaquei o caso de uma igreja protestante criada por um imigrante haitiano: neste lugar, os cultos se fazem na língua nativa, transformando-se assim em um critério de inclusão que permite o reconhecimento de cada membro como sendo parte constituinte da família.

Em relação ao papel da igreja na construção de uma família ampliada, deparei com dois pontos de vista. No primeiro, encontrei uma visão que relativiza o papel da igreja e abraça uma visão mais abrangente. Como se pode observar nas narrativas de uma das entrevistadas da minha pesquisa:

Aqui no bairro, todos haitianos vivem como uma família. Se um tem um problema, outro vai te dar o seu apoio. A solidariedade entre nós é o que nos faz ficar vivo aqui. Se a pessoa é membro da igreja ou não, por ser haitiano, a gente traz o apoio quando um necessita. Por exemplo, se precisa acompanhar ao hospital, se informar sobre onde tem vaga, dar uma comida... a gente se ajuda entre nós. Se essa pessoa é da igreja, ela vai ter ainda mais solidariedade [...] hoje tem muitos novos haitianos que vêm morar no bairro, por isso às vezes tem situação de conflitos com a chegada dos novos. Mas, com os membros da igreja, somos todos uma família unida por Deus (MARI, 2021).

Na visão desta participante da pesquisa, morar no bairro e ser haitiano já é fazer parte dessa rede familiar ampliada. A segunda visão – que vê a igreja como um amplo espaço de exclusão - é destacada por Para Jan, outro participante da pesquisa. Para este imigrante, a igreja se apresenta como um critério de exclusão - lugar no qual a concepção de família continua sendo ampliada, mas considera apenas quem está dentro da igreja.

Eu cheguei aqui sem meus irmãos, minha mãe e meu pai. Aqui eu constituí uma nova família, que são os membros da igreja. Pois, qualquer dificuldade que eu tenha, são as primeiras pessoas que vão me ajudar, e são elas que eu vou chamar também. Hoje, minha primeira família é minha casa com minha mulher e minha filha. E a segunda são os membros da igreja (JAN, 2021).

Ao analisar a relação entre classes sociais e famílias no Haiti e na diáspora, observei que tal relação explicita todo o processo de complexidade das relações sociais na sociedade haitiana. É evidente que diferente da visão de Bastien (1951) os *lakou* não se desaparecem, pelo contrário, os legados desse modo organização social, político e religioso continuam atravessando o tempo, as gerações e as fronteiras. Hoje, o termo *lakou*, no meio urbano e na diáspora, continua a ser presente no discurso e na prática dos haitianos, e essa igreja simboliza o *lakou* para essas famílias onde todas elas se encontram. Tanto que, elogiar uma pessoa se referindo o *lakou* é frequentemente usado no cotidiano com a expressão em crioulo: *ou se timoun lakou* (filho de *lakou*). Isso implica, nesse caso, numa pessoa simpática, sábia e gentil. Entretanto, o termo pode ser usado também no sentido contrário.

O *lakou* em si, não significa romantização, nem docilização das relações familiares, mas carrega uma relação de complexidade, pois existe *bom/move lakou* (bom/mau *lakou*). Nesse sentido, como evidência Dalmaso (2019), os *lakou*, as *abitasyon*, as

localidades participam na formação das pessoas⁴⁷. Os haitianos ficam muito vinculados emocionalmente com os territórios de origem, o seu *lakou* existe, de maneira física ou não. Um outro exemplo para demonstrar como os *lakou* continuam existindo na atualidade haitiana, está ligado ao período pós-terremoto, em 2010, no Haiti. Naquele contexto, mais de 600 mil habitantes foram deslocados de Porto-Príncipe para outros lugares. Isso foi possível “em grande medida, pela existência de redes de solidariedade e troca que giram em torno de parentes⁴⁸, dos *lakou* e das comunidades locais, distribuídos por grande parte do território nacional –entre regiões rurais e aglomerados urbanos – e, até mesmo, internacionalmente (BULAMAH, 2013, p. 228).

Portanto, as relações familiares construídas a partir dessa concepção abrangente, participam na socialização dos haitianos, inclusive a educação (sentido de sistema escolar) cumpre um papel na formação identitária cultural dos haitianos. A seguir a concepção dominante da escola e da educação no Haiti será discutida, buscando mostrar as limites e possibilidades que sustentam essa concepção.

4.5 LEDIKASYON SE KLE SIKSÈ (EDUCAÇÃO É A CHAVE DO SUCESSO)

Essa parte propõe analisar o sistema educacional haitiano para entender o significado de ser escolarizado nas diferentes classes sociais. Faço um breve resgate histórico tendo em vista analisar o legado de dois séculos da colonização francesa, bem como as contradições durante o período nacional (a partir da independência em 1804).

O passado escravizado do Haiti sob a dominação espanhola e francesa, molda a atual realidade sociocultural haitiana sob vários aspectos. As segregações existentes na sociedade colonial (sobre a raça, língua, religião e origem) continuam presentes nas relações sociais do Haiti pós-colonial. Inspirados pela tradição marxista acerca da concepção de história, compreendi que os homens são os próprios protagonistas das suas histórias sobre as condições objetivas que lhe são dadas.

⁴⁷ É comum ouvir as pessoas fazerem referência da sua origem a partir dos *lakou*. O *lakou* nesse sentido tem uma poderosa função de orientar a pessoas para fazer sucesso. O jovem que falha muito no vestibular, por exemplo, é possível ouvir alguém lhe aconselha de voltar para o seu *lakou* para arrumar o que você dever arrumar, mesmo conselho por uma pessoa desempregada, etc.

⁴⁸ Eu vivenciei o terremoto de 2010 na faculdade em Porto-Príncipe onde morava naquela época. Dois dias depois do terremoto, eu voltei para minha terra. Na minha casa, meus pais receberam vários outros parentes (prima, primo originário da capital) durante aproximadamente dois meses. Meus pais ofereceram a casa para eles, para ficar o tempo que eles quiserem até que a vida retoma normal na capital. Então, essa experiência familiar se refere a essa ideia de *lakou*, de solidariedade, da gosma de quiabo relatado por Dalmaso (2019).

Nessa perspectiva, a história das pessoas em termos de relação de poder, de luta, de resistência, de dominação etc., e a implementação das instituições sociais, políticas, econômicas e culturais se entrecruzam e se influenciam mutuamente. No contexto haitiano, muitos autores (SAINT-GERMAIN 1997, JOINT 2008; DORVILIER, 2012) que trabalham sobre a historicidade do sistema educacional demonstram que ele carrega os aspectos da colonialidade de poder.

O sistema educacional haitiano é marcado pela separação de classes sociais herdada do sistema colonial, da sua origem até hoje sendo o seu objetivo a formação das elites, separadas das massas ou classes trabalhadoras pobres (JOINT, 2008). Outrossim, culturalmente, no imaginário coletivo haitiano, a educação é reconhecida como o caminho exclusivo da ascensão social para as populações pobres. Se na concepção popular a escola (educação escolar) é a chave do sucesso, então, já em sua implementação o sucesso não é pensado para todos, pois o processo de educação escolar ocorre de maneira desigual, em outras palavras tem um grupo que possivelmente não alcançará tal sucesso. Buscando analisar os limites dessa concepção popular nos remete a interrogar a escola haitiana como instituição e seu papel social.

As dimensões históricas do sistema educacional haitiano se desenvolvem no contexto sociocultural, resultado do contato entre o cristianismo da Europa, das religiões ancestrais da África (JOINT, 2008). Esse sistema representa o prolongamento das práticas educacionais vigentes no momento da colonização francesa. Dois elementos podem ser destacados para entender esse sistema: os legados do modelo educacional dos ex-colonizadores franceses e as contradições sociais e políticas durante os primeiros momentos na fundação do Estado-nação haitiano.

Para Dorvilier (2012), a independência haitiana em 1804 acabou com a escravidão e não com as relações desiguais estabelecidas. A liberdade foi conquistada pelos escravizados mas suas condições de vida pouco mudaram. Ser escolarizado no período escravagista era um privilégio reservado exclusivamente aos colonos franceses e aos seus descendentes mulatos, e tinha o duplo papel de diferenciar positivamente alguns grupos sociais e inferiorizar outros.

A referência de Moise (2003) no *Dictionnaire Historique de la Révolution Haïtienne (1789-1804)* sobre esse período, relatada por Handerson (2015, p. 68), revela esse aspecto da educação colonial excludente, pois essa obra “apresenta 80 biografias somente de personalidades históricas designadas como mulatos e mostra que somente essa categoria de sujeitos foram beneficiadas com uma formação na França naquela

época”. Depois da independência, as consequências subjetivas dessa estratificação colonial nas construções das relações sociais resistiram e reconfiguraram as estruturas objetivas do sistema social nacional (DORVILIER, 2012).

No entanto, Agenor (2013) enfatizou que não existia um sistema educacional propriamente dito na colônia francesa de *Saint Domingue*, pois não era necessário para reprodução do sistema. Durante a colonização existia uma forma de educação instrumental religiosa, transmitida aos escravizados, com o objetivo de implementar uma cultura de submissão e de acomodação ao sistema colonial.

Os colonos franceses e seus descendentes (mulatos) foram estudar na França e voltaram na colônia para aproveitar dos privilégios reservados a eles no sistema colonial e fortalecer sua dominação social e política. O sistema educacional haitiano, mesmo depois a independência em 1804, carrega de alguma forma esse legado colonial. Para Dorvilier (2012), a educação (ser escolarizado) tinha um papel igual, tanto no sistema colonial quanto no nacional.

Ao analisar essa questão, segundo Jean Baptiste (2018), a escola haitiana foi formatada na perspectiva de docilização da classe popular haitiana contra as opressões do sistema social. O autor avança em sua análise, dividindo a trajetória da educação haitiana em cinco grandes períodos, com o objetivo de compreender as políticas educacionais implementadas por sucessivos líderes durante diferentes períodos. Nos períodos de 1804-1860, 1860-1957, 1957-1980, 1980-2010 e 2010 até hoje, a intencionalidade da educação pública tem sido de naturalizar e reproduzir a dominação da elite haitiana sobre a classe popular. Dorvilier (2012, p. 44) relata que “essa nova elite substituiu a antiga da sociedade colonial, e criar, como Jean Price Mars disse, uma nação à parte na nova nação usando a educação como ferramenta”.

A educação da população de baixa renda nunca foi uma prioridade para os diferentes governadores do Estado haitiano de 1804 a 1860. As várias tentativas de escola pública foram urbanas e dedicadas aos filhos das elites do poder. Foi uma educação que expressava a luta entre os dois grupos sociais (mulatos/negros) para o controle de poder depois da independência. As análises de Joint (2008) e Dorvilier (2012) reforçam esse fato histórico da educação durante esse período.

É importante destacar que, na perspectiva de Dorvilier (2008), a escola era prioritária nas políticas executadas somente pelos dois primeiros dirigentes do Estado: Jean Jacques Dessalines (1804-1806) e Henri Cristophe (1807-1820). Dorvilier (2012) também apontou que Dessalines, “defensor dos negros”, via a necessidade de escolarizar

seus contemporâneos para construir uma nação de justiça social. Na primeira Constituição Haitiana de 1805, promulgada por Dessalines, a educação foi reconhecida como um direito popular e favorecia o acesso público para implementação de um centro escolar popular em cada divisão militar que constitui seu império⁴⁹. Depois de seu assassinato em 1806, suas reformas escolares foram contestadas e descontinuadas por outros líderes políticos.

Henri Christophe (1807-1820), segundo Dorvilier (2012), foi outro dirigente que buscou democratizar o acesso à educação durante esse primeiro período. Como *despote éclairé*⁵⁰ (ditador progressista), a educação no seu reino era um instrumento de rompimento das relações de colonialidade da França no Haiti. Para romper com a colonialidade presente, via sistema educacional, Christophe preconizou uma reforma linguística de substituição do francês pelo inglês como língua de ensino. Ele estabeleceu um convênio com a Inglaterra para implementar esse sistema escolar, que mandou professores ingleses aposentados para atuar no sistema escolar haitiano. A carta escrita por Christophe e dirigida à William Wilberforce (político britânico e líder do movimento abolicionista do tráfico negro) em 1816, resume sua compreensão e orientação do sistema escolar haitiano.

Eu sinto a necessidade de mudar o que os costumes e hábitos de meus concidadãos ainda podem manter semelhantes aos dos franceses e modelá-los nos costumes e hábitos ingleses. A cultura da literatura inglesa em nossas escolas, em nossas faculdades finalmente predominará, prefiro o idioma inglês sobre o francês, a única maneira de manter nossa independência é não ter absolutamente nada em comum com uma nação da qual temos tanto para reclamar e cujos planos tendem apenas à nossa destruição [...] falei com nossos concidadãos, os fiz sentir a necessidade de não ter absolutamente nada em comum com a nação francesa, (DORVILIER, 2012, p. 45).

As tentativas de rompimento com a colonialidade, durante esse período de Desalines e de Christophe, sempre contava com a resistência das elites haitianas para que

⁴⁹ É importante de destacar que Jean Jacques Dessalines, um dos protagonistas da independência do Haiti em 1804, foi declarado governador geral da nação depois da independência. Segundo Etienne (2019), esse primeiro momento da consolidação do Estado-nação foi marcado por muitas incertezas políticas, sociais, culturais para orientar sua estrutura. Um momento dessas incertezas se expressa quando Dessalines deixou o título de governador, por ser consagrado imperador, que segundo Etienne foi na perspectiva de reproduzir o modelo francês com Napoleon Bonaparte, imperador no sistema francês.

⁵⁰ Dessalines foi assassinado pela cumplicidade dos líderes mulatos e negros que não toleravam sua intenção mais justa sobre a implementação do Estado-nação no Haiti, particularmente na reforma agrária justa para os antigos escravizados. Depois sua morte, o país foi dividido em dois, com Alexandre Petion mulato (1807-1818) chamado de *papa bon kè* (pai de bom coração) por a aplicação de uma política *lese grennen* (deixar fazer) na parte sul, e o inverso com o general Henri Christophe (1807-1820) na parte norte que instaura um reino totalitário. Depois da morte do Christophe, Jean Pierre Boyer (1818-1843) que sucedeu a Petion no sul, une as duas partes e permanece no poder até 1843 como presidente.

não se materializasse. Para Dorvilier (2012), o acesso à educação pública pelos escravizados representava uma ameaça para a ascensão e consolidação da nova classe dominante. O sistema de produção estabelecido depois da independência carregava as marcas de um sistema neo-escravagista para favorecer o enriquecimento das elites haitianas.

Desse modo, o acesso à escola se mostrava incompatível com a natureza daquele sistema de produção neo-feudal, que exigia a permanência dos antigos escravizados (negros) para trabalhar nas plantações, enquanto as elites proprietárias, mulatos ou negros que viviam na área urbana, se beneficiavam da força do trabalho. De acordo com Joint (2008), os primeiros centros escolares foram reservados, exclusivamente, aos filhos da elite econômica e dos funcionários públicos. A razão dessa política foi relatada por Thomas Madiou (1847), um dos primeiros historiadores oficiais haitianos: “a maioria dos primeiros privilegiados (mulatos e negros) que estudaram na França temiam a propagação da luz dentro da massa popular haitiana” (apud DORVILIER, 2012, p. 42)

Somente quarenta quatro anos depois da independência, foi publicada a primeira lei sobre a educação em 1848, ampliando o acesso à escola pública na área rural, onde ficava a maioria da população. Dorvilier (2012) destaca que essa lei sobre a educação formatava o sistema escolar haitiano como uma *copie conforme* (cópia cola) do sistema escolar francês. Por exemplo, em seu artigo 76, as disciplinas do ensino *primaire* (fundamental) urbano são as mesmas ensinadas na França, aumentando os conteúdos sobre a história e a geografia do Haiti (DORVILIER, 2012).

Além disso, essa lei estabelecia uma discriminação territorial desfavorável à área rural, como a construção de escolas de ensino fundamental⁵¹ na área rural, enquanto as escolas de ensino *secondaire* (médio) foram reservadas, exclusivamente, para área urbana. Essas escolas rurais, influenciadas pela política educacional implementada por Jean Pierre Boyer (1818-1843) ensinavam a leitura, a escrita, aritmética, agricultura e religião, pois para o presidente Boyer: “educar as massas é formar futuros revolucionários. Assim, depois do seu governo, estabelecem-se dois sistemas de educação: um urbano e o outro rural. Quer dizer, a discriminação cultural foi sempre o “destino” dos camponeses haitianos” LOUIS-JUSTE (2007, p. 18).

Essa política visava manter, sistematicamente, as massas rurais na ignorância para que não se conscientizassem sobre as desigualdades. Durante esse primeiro período

⁵¹ Autor não menciona o número de anos de escolaridade previa esse ensino fundamental neste período

(1804-1860), existia o que Dorvilier (2012) identificou como uma sucessão de obscurantismo na história nacional, no que se refere à política educacional. Entretanto, o final do século XIX, marcou uma grande mudança na concepção da educação no Haiti. Nesse segundo período (1860 a 1957), dois acontecimentos históricos são importantes para compreensão dessa mudança: a assinatura do acordo *Concordat de Damien*, entre o Estado haitiano e a Igreja Católica, em 1860 e a ocupação dos Estados Unidos, entre 1915 até 1934.

Segundo Dorvilier (2012), surge uma nova orientação em termo organizacional, qualitativa e quantitativa do sistema escolar haitiano, sem romper com o seu papel de fortalecer os interesses das elites. Contava-se com o aumento do número de escolas construídas pelo Estado, também, havia um número de bolsas disponibilizadas pelo governo, destinadas às elites que podiam ir estudar na França.

O Estado haitiano confiou o sistema escolar para a Igreja Católica com o *Concordat de Damien*. A congregação católica construiu a escola urbana para garantir a educação dos filhos de elite. Essa situação provocou uma migração dessas elites que deixavam de frequentar as escolas públicas para estudar nas escolas católicas que lhes eram reservadas. Joint (2008) relata que a partir desse momento, os filhos da classe pobre podiam acessar a educação pública urbana.

No que se refere à ocupação estadunidense, em sua análise sobre este segundo acontecimento histórico, Jean Baptiste (2018) destacou que os norte-americanos estavam tentados a reconciliar o Estado Haitiano com a população rural. Visavam a transformação do Estado haitiano em um Estado Social que superasse o clientelismo, o nepotismo e o hobbesianismo. Várias escolas profissionais agrícolas, primárias e secundárias foram criadas para legitimar as dominações do imperialismo americano.

Nesse sentido, como afirma Dorvilier (2012), o sistema educacional foi redesenhado para atender à necessidade do modo de produção pró-capitalista, predominantemente agrícola, estabelecido pelos invasores. Essa nova orientação responde as necessidades objetivas do fortalecimento desse sistema, passando pela abertura do centro de educação agrícola para os filhos das massas camponesas, bem como a educação técnica e administrativa para as massas urbanas (DORVILIER, 2012).

No entanto, de acordo com Joint (2008), o investimento dos invasores na educação não era significativo e não contribuiu para o desenvolvimento da educação haitiana. O autor fez uma análise comparativa para demonstrar como a escolarização dos haitianos não foi prioritária pelos invasores. Em 1920, o gasto público da educação representou

340.000 dólares americanos para uma população haitiana de 2,5 milhões, enquanto os Estados Unidos gastaram 400.000 dólares em educação em Porto Rico, sua colônia até o presente, que tinha menos habitantes, ou seja 1,25 milhão.

Portanto, a ocupação estadunidense não rompeu com essa lógica da educação discriminatória contra a massa popular haitiana. Já no período pós-ocupação, no ano de 1952, como relatou Dorvilier (2012), retomando os dados do Instituto Haitiano de Estática e de Informática (IHSI), a taxa de analfabetismo na área rural era 90,4%. Na área urbana particularmente na capital, o percentual do analfabetismo era em torno de 46,3%. É importante destacar que a demanda pelo acesso à escola aumentou no seio da classe popular, vítima do sistema escolar discriminatório urbano, nos anos que sucederam a ocupação estadunidense. O Estado, por sua vez, ampliou relativamente a oferta com a criação das primeiras escolas de alfabetização a partir de 1940.

O período entre 1957 a 1980, contou com a introdução de novos atores na oferta de educação através da iniciativa privada. Uma parte do acesso à escola foi ofertada pela Igreja Protestante e várias ONGs internacionais, principalmente em áreas rurais não atendidas pelo Estado. Durante esse período, dominado pela ditadura de François Duvalier (1957-1971) e o seu filho Jean Claude Duvalier (1971-1986), o sistema escolar era canalizado para responder aos interesses do regime ditatorial.

A escola deixou de estar a serviço do imperialismo americano para se tornar instrumento de legitimação social das ditaduras, particularmente dos negros. Jean Baptiste (2018) ressalta que uma nova elite negra emerge nessa abertura e propõe um contra-discurso de justiça social e históricos em favor dos negros, vítimas das elites mulatas durante o século passado no poder. François Duvalier (ditador negro) foi um dos protagonistas desse discurso demagógico e popular.

Joint (2008) relata que se ampliou o acesso à escola para filhos dos pobres e houve uma democratização da entrada nas escolas católicas, que antigamente somente eram acessadas por meio de concurso e recomendação política dos grupos no poder. Essa situação permitiu uma forma de diversidade na escola, onde os filhos dos ricos e pobres podiam se encontrar no mesmo *ban lekòl* (banco escolar). Perante isso, as elites, para manter a distância e reproduzir a desigualdade, passaram a usar outras estratégias, como a criação das escolas internacionais destinadas às pessoas ricas.

As crianças de classes privilegiadas abandonaram as escolas públicas para as escolas católicas. Porque as escolas públicas são frequentadas pouco a pouco pelas crianças das classes populares. Elas vão para as escolas católicas, cujo

objetivo primeiro é de oferecer uma formação de excelência aos jovens haitianos. Nessa dinâmica, a escola fortalece a diferença entre a burguesia e as classes populares que se tornava ainda maior. Um século mais tarde, na década de 1970, enfrentando a pressão da demanda escolar pelas classes populares, as escolas católicas tornaram-se espaços compartilhados entre as crianças das classes populares e as das classes privilegiadas. Para perpetuar o princípio da distinção e separação de classe social, as crianças de famílias privilegiadas abandonam de uma vez as escolas católicas para ingressar nas escolas internacionais (JOINT, 2008, p. 19).

Essas escolas internacionais representavam o novo espaço de refúgio para os filhos das elites, além de perpetuar o sistema desigual. Segundo Joint (2008), as escolas internacionais são hierarquizadas, localizadas na área metropolitana de Porto-Príncipe, *Delmas e Pétionville*. Nos anos 1999 e 2000, haviam escolas internacionais como: o *College Etoile*, situado numa área residencial a leste de Porto Príncipe, o *Lycée Français Alexandre Dumas*, o *Collège Union School* em Port-au-Prince, o *Collège Sainte-Thérèse* em Petion-Ville. De acordo com Joint (2008), essas instituições estão fora do controle do Ministério da Educação Nacional do Haiti, ou seja, do Estado haitiano. Geralmente, essas instituições são dirigidas por estrangeiros e professores haitianos, altamente qualificados, que aplicam os programas em vigor na França, Canadá ou Estados Unidos. Auguste Joint, enfatiza que os alunos dessas instituições passam pelas mesmas provas aplicadas⁵² em escolas americanas, francesas e canadenses.

A síntese de Joint (2008, p. 19) sobre a trajetória da escola haitiana desde a origem até a implementação das escolas internacionais, evidencia o papel da escola no contexto haitiano, sobretudo as estratégias das elites haitianas de contornar a ascensão da classe popular, bem como a luta dessa parte da população pobre pelo universalismo do acesso à educação.

Desde o início do sistema, sob os primeiros governos haitianos, as poucas escolas nacionais existentes foram preservadas pelas classes ricas. Por exemplo, o liceu era reservado para cidadãos que deveriam ter prestado serviços ao Estado, como se uma escola pública para todos fosse demitida antecipadamente. Após a concordância de 1860 entre o estado haitiano e o Vaticano (Igreja Católica), escolas congregacionais foram convidadas a vir ao Haiti para treinar as elites cristãs. As crianças das classes privilegiadas abandonaram as escolas públicas, cada vez mais frequentadas pelas crianças das classes trabalhadoras, para ingressar nas primeiras escolas congregacionais católicas que ofereciam "treinamento de excelência para jovens haitianos"... Um século depois, a partir da década de 1970, diante da pressão da demanda educacional, as escolas congregacionais católicas tornaram-se espaços compartilhados entre crianças das classes trabalhadoras e aquelas das classes

⁵² Geralmente, os alunos da escola francesa no Haiti se deslocam para realização de provas nos países dos territórios ultramarinos franceses no Caribe (Martinica ou Guadalupe). os dos Estados Unidos vão nos Estados Unidos e igual modo para o Canada de acordo com Auguste Joint (2008).

abastadas. Para perpetuar o princípio de distinção e separação de classes, crianças de famílias abastadas abandonaram cada vez mais as escolas congregacionais católicas para aumentar a classificação das escolas internacionais (JOINT, 2008, p. 19)

O período entre 1980 a 2010, foi marcado pela reforma de Bernard (1982), pela Constituição de 1987 que instaurou a educação como um direito popular e dever do Estado e pelo Plano Nacional de Educação e da Formação (PNEF) de 1997. Segundo Dorvilier (2012), esses três elementos (Reforma de Bernard, a Constituição de 1987 e o PNEF) visavam a ampliação do acesso à educação e materialização da *égalité des chances* (igualdade de acesso) pelas crianças. A escrita dessas leis (o desejável) e a realidade (o concreto) representavam dois *mondes différents* (mundos diferentes), distantes até hoje no sistema educacional.

Vale destacar que no ano de 1979, o ministro da educação Joseph Bernard tentou fazer uma reforma na educação para prestigiar a aprendizagem na língua materna (crioulo), que foi menosprezada ao longo do período anterior na escola. Saint-Germain (1988) destaca duas razões que constituem a base desta reforma: ampliar o acesso à educação e valorizar a aprendizagem na língua materna.

As literaturas existentes sobre a reforma de Bernard mostram que ainda havia uma resistência das elites. Até hoje, o crioulo, como língua oficial de ensino, não conseguiu se impor no sistema escolar. Essa língua tem sido sempre marginalizada, ao contrário do francês, que é a língua dominante e culturalmente se apresenta como superior na compreensão da população e se torna marca da diferença social. Tal atitude frente ao crioulo é compartilhada, contraditoriamente, por todas as classes sociais.

Isso resulta da predominância das políticas educacionais colonialistas, implementadas pelo Estado, que visam valorizar o legado dos colonizadores, e rejeitavam o de origem africana, por exemplo, o crioulo. Segundo Agenor (2013), as consequências dessas políticas provocam uma relação complexa entre os jovens da classe trabalhadora e a língua nativa. Eles cultivam o sentimento de incompetência por ser monolíngue, e pensam o francês como uma língua de prestígio.

As tentativas de reformas durante esse período fracassam e são caracterizadas pela ineficiência, como afirma Tardieu (2016, p.2) fazendo um panorama geral sobre elas:

A Reforma Bernard, na década de 1980, o Plano Nacional de Educação (1996), o Plano da Educação Nacional e da Formação (1998), a Estratégia Nacional de Educação para Todos (SNA/EFA: 2008), o Simpósio para uma educação de qualidade (2014), o Pacto Nacional pela educação de qualidade, (outubro de 2015) todos eles falham por uma combinação de fatores, cujos principais

identificados são: a força do *status quo* apoiada pelas classes dominantes; a ausência do financiamento com recurso nacional, (essas reformas foram financiadas na sua maioria com recursos externos e foram dirigidas para os experts estrangeiros); ausência da motivação e mobilização popular (falta de participação local).

As reformas da educação durante esse período foram fortemente marcadas pela ideia de mercantilização. Essa concepção se evidenciou muito nos objetivos do Plano Nacional de Educação e de Formação (PNEF) em 1997, analisados por Dorvilier (2012). Os quatro objetivos desta reforma foram: 1) melhorar qualitativamente a educação, passando pela reavaliação dos instrumentos pedagógicos, da produção de saber, dos métodos em vigor no sistema escolar; 2) ampliar o acesso público à educação, tanto na área urbana quanto no rural, na perspectiva de universalização da educação para os educandos de seis a onze anos; 3) promover uma educação capaz de participar na modernização da economia; 4) reforçar a gestão do sistema educacional, por meio da descentralização e a desconcentração da gestão, (DORVILIER, 2012).

O último período considerado na minha análise, se situa depois do Terremoto de 2010 no Haiti. Recordei que essa catástrofe natural trouxe estragos consideráveis para todos os setores nacionais. Na educação, segundo dados do Ministério, cerca de três mil professores foram mortos e aproximadamente 70% dos espaços escolares da capital (Porto-Príncipe) foram destruídos (HAITI/MENFP, 2010). Durante esse período, dois elementos são importantes para analisar e entender como a educação não deixa o seu papel de origem, como forma de fortalecer o distanciamento social entre as elites e a classe trabalhadora.

Depois do terremoto, as atividades sociais e econômicas demoraram para recomeçar, inclusive a escola. Essa situação de suspensão das atividades escolares consistiu numa oportunidade das elites continuar a controlar o sistema escolar haitiano. Logo após o terremoto de 2010, essas mesmas elites haitianas aproveitaram para enviar os seus filhos a estudar no exterior, enquanto os mais pobres permaneciam impedidos de frequentar as aulas. Hoje, ainda é muito comum encontrar na internet reclamações contra essa prática, sobretudo da elite política⁵³, que é responsabilizada pelo desempenho da educação haitiana, de acordo com vários comentários, que a acusam de participar da

⁵³ É comum ver um político haitiano ir na formatura do seu filho nos Estados Unidos, o que geralmente provoca a nervosidade nas redes sociais com vários comentários hostis a essa prática como: *yo fin krazé lekòl ayiti pou voye pitit yo aletramje* (eles destroem escolas haitianas depois mandam os filhos para estudar nos outros países); *yo pap janm chanje lekòl isit paske pitit yo pa ladann* (eles não vão fazer nada para melhorar a escola haitiana, porque eles não precisam para os filhos deles)

fragilização do sistema escolar, quando seus filhos não fazem parte, mas, ao mesmo tempo, garantem o lugar dominante quando voltar atuar no Haiti.

Ao analisar um outro elemento durante esse período, Jean Baptiste (2018) enfatizou a instrumentalização da educação através do Programa da Escolarização Universal Gratuita e Obrigatória (PSUGO), criado pelo regime político *tèt kale* e liderado pelo cantor popular Michel Martely. Na época da eleição presidencial em 2011, Michel Martely, como na era da ditadura de Duvalier (outro contexto, mas com o mesmo o objetivo), retomou a educação como o *cheval de bataille* (cavalo de luta), para ascender à presidência do Haiti.

Martely se apresentou com o discurso de que representava uma nova alternativa à gestão pública, culpabilizando os antigos políticos. Sua promessa de campanha foi formatada em cinco eixos principais chamados pela equipe de campanha de “5 E” (Educação, Energia, Estado de direito, Economia e Emprego). Para Martely era o momento de se romper totalmente com as antigas práticas na administração pública. Ele fez uma campanha presidencial sobre a aplicabilidade da Constituição de 1987, onde o ensino básico é obrigatório, universal e gratuito, o que nenhum presidente havia conseguido efetivar no passado.

O presidente ganhou a eleição com essa promessa e criou o Programa de Escolarização Universal Gratuita e Obrigatória (PSUGO), que foi um dos elementos no “programa” de Assistência Social chamado *Ede- Pèp*⁵⁴ (Ajuda- Povo), desenvolvido por sua equipe com o objetivo de reduzir a pobreza durante seu mandato. Para financiar esse projeto de educação proposto, o presidente recorreu a uma taxa de 1,50 dólares sobre todos os envios de remessas monetárias feitas pela diáspora para o Haiti. O PSUGO foi

⁵⁴ *Ede pèp* entra como uma política de assistência social como já demonstrou Jean Baptiste (2018). Foi um programa de transferência de renda do governo da época que desapareceu com o fim do mandato de Martely. Essa iniciativa governamental foi chamada Estratégia Nacional da Assistência Social (SNAS). Lançada em 2012, *Ede Pèp* entrou na linha da preparação do Plano da Ação para a Redução da Pobreza (PARP). *Ede Pèp* foi financiado pelo fundo do acordo *Petrocaribe*, assinado entre o Haiti e a Venezuela. Apesar desse programa, vale destacar que depois o mandato do presidente, existe um enriquecimento inexplicável de muitas pessoas que participam no seu regime dos cinco anos e um empobrecimento da maioria da população. Essa situação questionável provocou em 2016, uma mobilização cidadão contra a corrupção ao redor desse fundo. Esse movimento contra a corrupção começou com uma pergunta simples em crioulo *kot kòb petwo karibe a ?* (cadê o dinheiro do fundo petro caribe) nas redes sociais, depois viralizou até ocorrerem protestos na rua. Essa mobilização cidadã fez que o Tribunal de Contas realizasse uma enquête e produzisse um relatório mostrando que três bilhões e oitocentos mil (3,8 bilhões) de dólares americanos fossem desviados implicando quatro presidentes e mais de trinta ministros governamentais passados. Inclusive o presidente assassinado o 7 de julho de 2021, Jovenel Moise do mesmo partido político que Martely, foi acusado pelo Tribunal de Contas de participar na dilapidação do fundo *petro caribe*. Antes de aceder ao poder, Moise foi um empreendedor econômico; essa enquête mostra que ele lavou dinheiro na corrupção com o regime do Martely para preparar sua eleição.

colocado em prática, sem que nenhuma lei fosse votada no parlamento, como é exigido na Constituição, durante o mandato do presidente.

Para vários autores, isso representou uma catástrofe prevista considerando que a oferta pública na escola não aumentou e a educação continuou a ser dominada pelo setor privado, a uma porcentagem de 80% das escolas primárias e secundárias (BANQUE MONDIAL, 2015). Além disso, as escolas reconhecidas socialmente como “superiores” nunca participaram do programa do presidente Martely.

Esse período evidencia ainda como a elite política e econômica no Haiti se utiliza da educação para fortalecer as relações de poder na sociedade haitiana. Apesar desse papel histórico assumido pela escola, ela é vista culturalmente no meio da massa, como a chave de mobilidade e de mudança de status social. Qual é a origem dessa concepção atribuída à educação? Quais os limites dessa concepção? São indagações que orientaram a sequência da minha análise.

De acordo com Blot (2003), a exclusão é intrínseca ao sistema social haitiano. Essa política de exclusão é encontrada na saúde, na alimentação, na habitação e na educação. Como mencionei anteriormente, no Haiti existe um descompasso entre as leis sobre o acesso à educação e a realidade. Nota-se, como afirma Louis (2007, p. 16), que o Haiti é um dos países fundadores das Nações Unidas, é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, e que estipula em seu artigo 26 que "todos têm direito à educação". À nível nacional, essa disposição foi reforçada em 1990 pela assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), adotada na Conferência de Jomtien em março de 1990.

Esses compromissos assumidos pelo Estado haitiano sobre o acesso à educação foram renovados, segundo Louis (2007), no Fórum de Dakar (2000) que exigia a universalização do acesso à educação nos países do Sul. Porém, na visão do autor, mais de 15 anos depois, o Haiti não conseguiu mobilizar os recursos necessários para alcançar os objetivos estabelecidos. Isso significa que a relação entre escola e sociedade é mais complexa do que ela se apresenta culturalmente.

Cabe destacar que desde a implementação do PNEF em 1997, o sistema educacional haitiano é articulado em quatro níveis de educação: pré-escola, educação *primaire* (fundamental), educação *secondaire* (médio) e educação superior. A pré-escola, não obrigatória é destinada a crianças menores de 6 anos de idade. A educação *primaire* (fundamental) é destinado a jovens de 6 a 14 anos, e dividido em 3 ciclos. O ensino

secondaire é destinado a jovens de 15 a 17 anos. O ensino superior é oferecido pela Universidade Estadual do Haiti, bem como por várias instituições privadas.

Essa estrutura da educação é heterogênea na sua expressão concreta. Dorvilier (2012, p. 62) enfatiza que existem dois tipos de escolas no Haiti.

Por um lado, existem "escolas santuários" recompensadoras e valorizadas, com um corpo docente competente, equipado com os mais modernos instrumentos de ensino. Essas escolas que frequentam os filhos dos ricos, funcionam sobre referências das escolas dos países ocidentais. Por outro lado, há o que se chama apropriadamente de "escolas Borlette" operando em condições precárias e cujos alunos provêm de classes populares pobres. Assim, a chance de os alunos terem sucesso social depende muito do tipo de escola frequentada.

Joint (2008) apresenta uma análise mais detalhada do sistema educacional haitiano que se fundamenta numa hierarquização das escolas, construída e definida na dimensão qualitativa da oferta escolar. As "escolas borlette⁵⁵" constitui a base da hierarquia, são de baixa qualidade e constituem o maior espaço escolar, frequentada pela população de baixa renda.

O aluno frequenta essa escola em desespero porque ele foi recusado ou expulso por uma "boa escola", por exemplo, por não ter condição de pagar a escolaridade regularmente. Nessas escolas, Girault, ex-inspetor da escola secundária, observa: "esse aluno pode pagar metade dos custos... O professor também não tem um salário fixo..." (JOINT 2008, p. 20)

Ao analisar esse fenômeno da escola "borlette", Jean Baptiste (2018) destacou que os alunos que frequentam essas escolas são os que não têm dinheiro para pagar uma escola católica ou escola privada estruturada, ou seja, os que não passaram na seleção organizada, para entrar nas escolas católicas. Em alguns casos, eles tinham estudado nas escolas católicas, mas foram expulsos porque não podiam cumprir com as exigências acadêmicas feitas. Essas categorias de alunos aparecem no mercado de trabalho com um diploma desvalorizado, simbolicamente, como pode se constatar no caso de jovens na França que viveram situações similares, como analisou Bourdieu e Champagne (1998).

⁵⁵ O fenômeno de escola *borlette* demonstra o crescimento descontrolado das escolas particulares com objetivo puramente lucrativo, sem estrutura ou regulamentação. Esse fenômeno aumenta ambivalentemente com a alta demanda por educação e à incapacidade do Estado de responder a ela. É importante destacar o que o fenômeno de *borletisation* favorece, ao mesmo tempo, o aumento do número de crianças nas escolas bem como é correlacionada com um processo de deterioração da qualidade da educação, pois Estado não controla o fenômeno.

O que é importante destacar é que esse fracasso escolar é ligado a uma categoria de escola privada que culturalmente a população chama de escola *borlette*, sendo que 75% delas funcionam sem controle do Ministério da Educação do Haiti (HAITI- MENFP, 2010). As outras categorias escolares estruturadas (escolas da congregação católica, e poucas escolas privadas das elites intelectuais) têm sempre a taxa de sucesso de 90 a 100% por ano. Então, o fenômeno do fracasso escolar é exclusivamente para uma categoria da escola estigmatizada, e mesmo os que conseguem sair do sistema são estigmatizados em referência ao seu passado escolar (JEAN BAPTISTE, 2018, p. 77)

Resultante da iniciativa privada, essas escolas funcionam a partir do pagamento dos pais dos alunos. Joint (2008, p. 20) relata a fala de um inspetor nacional da educação que caracteriza essas escolas:

Essas escolares têm acompanhamento educacional e verificações regulares. Nessas escolas, recrutamos professores mais ou menos competentes, pagamos regularmente no final do mês, na proporção de 40 a 60 gourdes por hora, ou um a um e meio dólares americanos. Os diretores dessas escolas geralmente são honestos, mas não muito exigentes com os alunos para poder manter a matrícula, porque a concorrência entre os estabelecimentos é grande. De acordo com a observação de Girault, “é essa categoria de escola que se encontra no meio do caminho entre a escola Borlette e a escola congregacional”.

No meio dessa hierarquização, têm as escolas congregacionais com melhor qualidade e frequentada por uma classe média. Nessas escolas, os pais pagam regularmente a escolaridade dos alunos, pois têm condições para isso. Para entrar nessas escolas, um concurso é realizado a cada ano e geralmente, os que não passaram no concurso, se direcionam às duas outras categorias mencionadas acima.

Além do mais, esses estabelecimentos contam com uma equipe de professores formados, subordinados a hierarquia da Igreja Católica. Segundo Joint (2008), essas escolas congregacionais, religiosas e católicas desempenham um duplo papel na educação haitiana. Por um lado, formam uma elite, por outro, alguns religiosos usam os espaços e participam das iniciativas educacionais com a intenção de participar na inclusão dos grupos sociais marginalizados e negligenciados pelo Estado.

Na ideia de educar as crianças de famílias "pobres", às vezes existem no mesmo estabelecimento católico duas categorias de escola: a da manhã, reservada para crianças "privilegiadas" cujos pais podem pagar por seus estudos, e à tarde, destinados a crianças e jovens "desfavorecidos" que não podem pagar por sua educação... Essa prática iniciada pelas escolas católicas tende a ser generalizada nas escolas públicas. Esses resultados esclarecem a hipótese de nossa análise, a saber, que as escolas católicas promovem, por meio de suas práticas educacionais, a manutenção de um sistema social desigual e,

ao mesmo tempo, a promoção e integração de classes sociais marginalizadas (JOINT, 2008, p. 21)

No topo da hierarquia existem as escolas internacionais, reservadas a uma pequena elite. Essas escolas, como já demonstrei anteriormente, não estão sob controle do Ministério da Educação Nacional.

A estrutura escolar apresentada demonstra uma clara intenção de favorecimento de quem detém o poder aquisitivo em detrimento dos mais pobres. A situação geral do Haiti mostra que as desigualdades sociais e econômicas são enormes entre os haitianos, em que 80% da população vive na pobreza extrema (BANQUE MONDIALE, 2019). O Haiti é o país mais pobre do Hemisfério Ocidental, com um produto interno bruto (PIB) per capita de US \$ 870 (2018) e um Índice de Desenvolvimento Humano que o classifica em 168 dos 189 países, no mesmo ano. Mais de 6 milhões de haitianos vivem abaixo da linha da pobreza com menos de US \$ 2,41 por dia, e mais de 2,5 milhões abaixo da linha de pobreza extrema, com menos de US \$ 1,23 por dia (BANQUE MONDIALE, 2019).

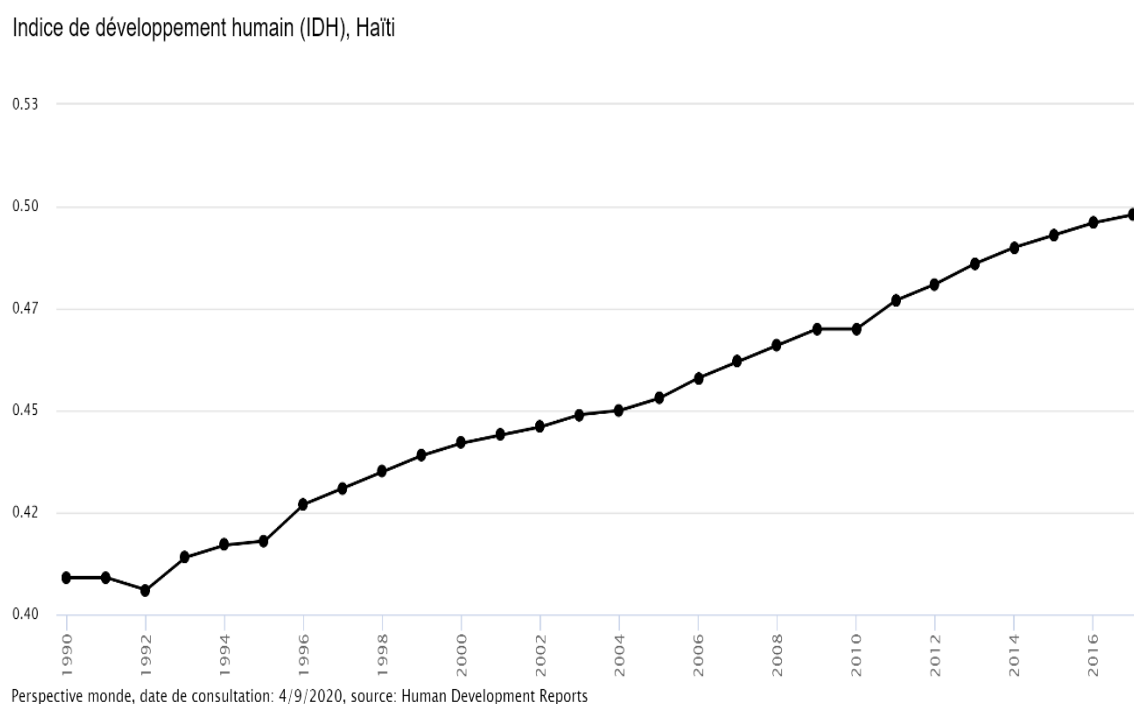
Ressaltei que a situação de pobreza é real, mas os “não ditos” são ainda maiores e mais importantes para entender o assunto. A pobreza aumentou, proporcionalmente, com a corrupção durante os últimos anos. Em outras palavras, mais que a pobreza no Haiti é a corrupção de seus dirigentes.

A discussão sobre os impactos da corrupção no nível de pobreza tem mantido a chama do debate acessa no seio dos cientistas. A corrupção tem impacto direto na vida social das populações afetando diretamente a renda e, conseqüentemente, a condição social das populações, ou seja, como afirma Rose-Ackerman (2002), o impacto da corrupção não condiciona apenas o crescimento econômico, mas também tende a aumentar as desigualdades sociais em um país.

Esses impactos também condicionam as reformas institucionais que representam importante mecanismo para o combate da corrupção. Sem instituições fortes e dispostas ao cumprimento das suas missões vocacionais, a corrupção se torna mais operante, condicionando os avanços desejáveis.

Nessa perspectiva, Kauffmann (1997) afirma que os países que conseguem, de certa forma, controlar a corrupção têm uma renda per capita quatro vezes maior, se comparado com aqueles que apresentam altos índices de corrupção. E inversamente, a realidade tem nos provado que países com maior número de populações em extrema pobreza, geralmente, são países que também apresentam um elevado índice de corrupção, como o caso do Haiti.

Figura 6 - Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Haiti entre 1990 a 2018



Fonte: Perspective monde (2019)

Antes de analisar os dados da figura dois, posso relatar que o objetivo de um índice de desenvolvimento humano, situado entre (0 a 1), é medir a qualidade de vida da população. Tem três indicadores que são analisados sendo: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

Desde 1990 até os anos 2018, com o IDH de 0,503, o Haiti apresenta os números que o classifica nos países de categoria de "baixo desenvolvimento humano" segundo a classificação feita pelo PNUD. Importante destacar que os dados consultados sobre o Índice de Percepção de Corrupção (CPI) durante esses últimos anos mostram que Haiti está sempre entre 20 países mais corruptos no mundo, de 2015 a 2018, de acordo com Saint-Pré (2019) o nível da corrupção no Haiti estava estável girando entre 160 a 162 lugar sob o total de 180 países nos relatórios publicados pelo Transparency International.

Se referindo a ao último relatório da *Cours des Comptes e du contentieux Administratif* (2019) em Haiti sobre o desvio de dinheiro público do *petrocaribe*. Reafirmo que se é um fato que o Haiti é um país pobre, é também um país corrupto, o que envolve os políticos e os artistas internacionais, por meio de ONGs, ato que deve ser relatado juntos. Destaco que, apesar dessa reputação de corrupção no Haiti, desde 1804

até o ano hoje (2020), existia um único julgamento direcionado para funcionários públicos, políticos, diplomatas estrangeiros por corrupção, em 1904. Esse julgamento realizado sobre o mandato presidencial de Nord Alexis (1902-1908) foi conhecido como o *procès da consolidation* (julgamento da consolidação) ((HERMOGÈNE, 2019).

Dentre os condenados, um deles, Tiresias Simon Sam (1896-1902) foi condenado à vida e ao trabalho forçado, era um antigo presidente; três dos outros condenados neste julgamento foram presidentes, na sequência Cincinnatus Leconte (maio 1902- maio 1902/ 1911-1912) condenado a 15 anos; Vilbrun Guillaume Sam (fev. 1915- março 1915) condenado à vida e ao trabalho forçado; e Tancrède Auguste (1912- 1913) et condenados a 15 anos (HERMOGÈNE, 2019).

Isso mostra que a maioria dos condenados não cumprem as penas, o sistema político sempre tem complacência com os corruptos. É a política de *kase fèy kouvri sa* (provérbio crioulo que significa a cultura de impunidade entre os políticos), como evidencia o provérbio popular cada um se protege um de outro, pois *chak moun gen yon grenn zanno kay ofèv* (cada um tem o seu anel na ourivesaria).

É importante destacar que não há ruptura com a prática de corrupção, ao contrário tem fortalecimento. E essa situação de corrupção geral permite o enriquecimento visível na sociedade de uma categoria em pouco tempo, e o empobrecimento de uma outra (maioria da população). Do mesmo lado, existe uma mercantilização do ensino fundamental com uma grande oferta assumida pelo setor privado, ou seja, 85% segundo o Ministério da Educação Nacional (2010).

Existe, ainda, uma proliferação de escolas privada e a ausência de controle estatal. O resultado desse processo de privatização e desregulamentação do sistema educacional do Haiti apresenta: 83% das escolas do país são privadas e apenas 17% são públicas (JOINT, 2008). Essa configuração da oferta de escola privada evidencia um peso na renda das famílias pobres, que são estimadas em cerca de 15% a 25% da renda anual de uma família com uma criança (MENPF, 2010).

Essa situação se expressa na realidade com um prejuízo para as famílias pobres. Nos anos de 1995, segundo Dorvilier (2012) na educação pré-escolar, quase um milhão de crianças não podem frequentar a escola, ou porque os estabelecimentos não existem ou estão longe da residência dos pais ou, ainda, porque os custos escolares são muito altos.

Dados compartilhados por Joint (2008) sobre esse mesmo período, apontou que em 1996, apenas 52% das três milhões de crianças haitianas, de 5 a 14 anos, estavam na

escola. Hoje, o Estado estima o número em 66%, mas outras fontes analistas estimam em 60%. O resultado provoca aumento da taxa do analfabetismo de 57% do total da população, com a maioria no meio rural (HAITI- MENFP, 2010). Destaca-se que 38% das crianças entre 7 a 18 anos nunca foram à escola e 72% das crianças escolarizadas no meio rural têm idade maior do que deveriam ter (MENARD, 2013). A análise das estatísticas da educação revela grandes diferenças tanto em termos territoriais quanto de gênero, segundo Menard (2013).

Para concluir essa parte, posso destacar dois aspectos: a escola haitiana como lugar por excelência de desigualdades sociais evidenciando em sua estrutura de acesso para quem é o sucesso e para quem é o fracasso. Contudo, eu sublinho também a resistência das classes populares pelo direito à escola, considerando que ela representa também um espaço de disputas, de intencionalidades e de possibilidades.

É esse último aspecto que é a base dessa concepção, altamente popularizada da escola como *kle siksè* (chave do sucesso). Ser escolarizado no Haiti é o preço de muitos sacrifícios dos pais. Nessa perspectiva, frequentar a escola representa o símbolo de prestígio e foi reapropriado pela classe média e pobre como instrumento da sua ascensão social. Como demonstrou o estudo de Ronceray (1976), apesar de tudo, os atores (pais e crianças pobres) vêm na educação com um meio para obter: maior renda, prestígio social e satisfação intelectual. Muitos, dentre eles, não vêm a necessidade de mudar essa forma de escola constituída contra eles, ao contrário, se culpabilizam de não ter a capacidade de se obterem êxito nessa escola.

A discussão sobre os aspectos socioculturais e políticos se apresentam como fundamentais para situar o migrante haitiano no contexto brasileiro. As análises feitas nos permitem inferir duas situações distintas, mas que estão interligadas: por um lado, o movimento de instauração da colonialidade do poder nas relações; por outro, o movimento de resistência contra essa tendencia. Entende-se a colonialidade do poder como um tipo de controle institucional que emerge no colonialismo moderno, estende-se à outras áreas - além dos poderes jurídico e político para chegar ao epistêmico (LOPEZ, 2009, p. 31) -, e representa a parte escura da modernidade (MIGNOLO, 2010).

Para Anibal Quijano o conceito de “colonialidade” é sinônimo de “matriz colonial de poder”. Nesse sentido, a colonialidade do poder se estende à todas as esferas da vida de uma determinação sociedade.

La colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la

colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. Muchas de estas actividades pueden agruparse bajo la colonialidad del *sentir*, de los sentidos, es decir, de la *aeshtesis*. Tardíamente, en el siglo XVIII, la *aeshtesis* fue apropiada por el pensamiento imperial y transformada en *aestética*, sentimiento de lo bello y lo sublime (Mignolo, 2010, p. 12).

Como projeto de desconstrução da matriz colonial de poder na modernidade colonial, a luta pela decolonialidade - inspirada na revolução haitiana em 1804 -, não teve seguimento. Isso representa um tendencia geral da formação dos Estados na América Latina, que nunca foram formatados para uma descolonização: estes Estados funcionam como “uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais (QUIJANO, 2005, p. 135). Assim, o Estado instaurado no Haiti depois a independência seguiu essa mesma lógica. De acordo com Hurbon (1987), o Estado haitiano está assente em um modelo colonial europeu que caminha em sentido contrário aos ideais decoloniais inspirados na independência. As elites haitianas seguem estabelecendo políticas seletivas e excludentes, reforçando assim a colonialidade do poder nas relações expressas no silenciamento da história (o caso dos indígenas haitianos), no menosprezo da língua nativa (o crioulo), da religião (o vodu), e na priorização da língua europeia elitista (o francês), bem como o catolicismo.

Muitos aspectos dessa colonialidade acompanham os migrantes haitianos ao permanecerem no Brasil. Nas suas multidimensionalidades, as duas categorias descobertas no campo - *ti blan e ti dyapora* – representam algumas das marcas coloniais carregadas pelas famílias haitianas. A partir das narrativas produzidas pelas famílias imigrantes participantes desta pesquisa, tais aspectos de colonialidade serão analisados na sequência com mais profundidade.

5 OS ACHADOS DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS *TI DYASPORA* HAITIANOS NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo identificar e analisar as influências dos ambientes escolar e familiar sobre o processo de formação identitária das crianças haitianas no Brasil identificadas pelas suas famílias como *ti dyaspora*, a partir da análise das entrevistas realizadas com três educadoras (Diretora, Pedagoga e Professora) de uma escola municipal em Cambé (PR) e quatro familiares de crianças haitianas matriculadas nesta escola que são identificados como Mari, Jan e Liline, Filip.

Esta pesquisa, iniciada em 2018 e atravessada pela pandemia de Covid-19, busca traduzir os momentos de aproximação entre a realidade das crianças haitianas no Brasil, as escolas e as famílias haitianas antes e durante a pandemia, uma vez que esta traz muitas mudanças em todos os setores da sociedade.

A readaptação em todos os setores sociais foram – e estão sendo – necessárias para a não propagação do vírus, e com o desenvolvimento deste trabalho não foi diferente, passando também por uma reformulação, particularmente, na metodologia de aproximação do campo. O principal desafio foi, enquanto pesquisador, pensar em como captar dados no campo sem colocar em risco a minha saúde e a saúde dos entrevistados e, ao mesmo tempo, manter o rigor científico da pesquisa. Esses são questionamentos que guiam este trabalho.

Ressaltei que, no aspecto metodológico, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi adaptado ao contexto pandêmico, incluindo a proposta de realizar as entrevistas de forma remota ou presencial, com um roteiro semiestruturado, dependendo da escolha dos entrevistados, seguindo as regras de distanciamento social e uso de máscaras nas entrevistas presenciais.⁵⁶

Durante o período do mês de abril 2021 ao mês de maio 2021, realizei entrevistas com a diretora a pedagoga e a professora da escola envolvida para a pesquisa. foi realizada entrevista com a diretora sobre a dinâmica do funcionamento da escola durante a pandemia e a relação com as famílias dos alunos haitianos. A entrevista com a pedagoga referente ao aspecto pedagógico dos atendimentos dos alunos haitianos durante a

⁵⁶ No primeiro contato, realizado por telefone, com as entrevistadas, essa proposta foi apresentada e todas preferiram realizar as entrevistas no modo presencial.

pandemia, e a terceira com uma professora que atende diretamente os alunos haitianos na pandemia.

As entrevistas com os familiares foram realizadas durante o mês de setembro 2021. Uma oficina com as crianças haitianas foi realizada durante esse mesmo período.

A técnica de análise de conteúdo foi usada para tratar as entrevistas e os dados coletados que identificam e analisam como o ambiente escolar e familiar influenciam no processo de construção de identidade das crianças haitianas no Brasil. Dos conteúdos coletados das entrevistas, quatro eixos principais de análise foram destacados, sendo: 1) *Ti dyaspora*: uma construção identitária multidimensional e transfronteira de infância na dinâmica das famílias imigrantes haitianas no Brasil; 2) os alunos haitianos, a diversidade e suas indagações sobre o currículo escolar em relação a sua formação identitária; 3) as tensões culturais da educação escolar com alguns aspectos dos processos educativos familiares dos alunos haitianos; 4) relação entre escola e família no modo de educar: sentimento de auto-desqualificação das famílias por não conseguirem acompanhar os processos escolares.

Importante destacar que meu foco está na educação básica, que constitui a base da educação superior, de acordo com Oliveira: “A própria noção de educação básica e superior dá a ideia de que ambas compõem partes de uma mesma unidade, já que a primeira é básica porque constitui a base necessária para se chegar ao topo” (OLIVEIRA, (2006, p. 92). Porém, historicamente no Brasil, a educação básica e superior é tratada de maneiras diferentes em sistemas distintos e é só a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação básica foi ampliada, passando, portanto, a englobar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O autor sinalizou, ainda, que essa conquista na educação ocorreu na década de 1990 e foi fruto de uma luta dos movimentos sociais pela democratização da educação pública, pela qualidade na educação básica e por uma educação com um direito social.

Conforme já comentado, os anos 90 irão refletir um contexto em que a luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da educação básica, o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social. Ao mesmo tempo o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas (OLIVEIRA, 2006, p. 96).

Nessa mesma linha, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) sintetizaram as reivindicações dos movimentos dos anos de 1990 em quatro pontos-chave: 1) a melhoria

da qualidade na educação, passando pela permanência do educando na escola e a redução da distorção idade-série; 2) a valorização e qualificação dos profissionais (professores, especialistas e demais funcionários); 3) a democratização da gestão, ou seja, a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional; e 4) a autonomia e o aumento do financiamento da educação com uma exclusividade de verbas públicas para a escola pública.

Nessa busca pela democratização da educação brasileira, para reforçar a garantia da Constituição Federal, foi publicada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regularizou o sistema da educação nacional brasileira, reiterando, em seu Art. 8º, que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). No capítulo sobre os níveis e as modalidades de educação, o Art. 21 da LDBEN reforça que a educação escolar tem um primeiro momento: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior.

O ensino fundamental, foco desta pesquisa é da responsabilidade dos municípios, tem uma duração mínima de nove anos, sendo obrigatório e gratuito na escola pública, com o objetivo da formação básica do cidadão (BRASIL, 1996). Entende-se que a LDBEN indica que o ensino fundamental ocorra em regime de colaboração entre municípios e estados, no Paraná os municípios são responsáveis pelos anos iniciais (1º ao 5º anos – Fundamental 1) e o Estado pelos anos finais (6º ano 9º anos e ensino médio). Nesse sentido, reforço que a pesquisa é focada no ensino fundamental (anos iniciais) em relação à história da migração haitiana no Brasil, que se intensificou nessa década. Assim, foi escolhida uma escola municipal do município de Cambé (PR), com dados de matrícula retirados do Sistema Estadual de Registro Escolar, cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Cambé, que acolhe 20 crianças matriculados até maio de 2021. Contudo, tanto os profissionais da escola quanto os familiares dos alunos envolvidos na pesquisa permanecem no anonimato, sendo identificados nas análises como diretora, pedagoga e professora.

5.1 *TIDYASPORA*: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA MULTIDIMENSIONAL E TRANSFRONTEIRA DE INFÂNCIA NA DINÂMICA DAS FAMÍLIAS IMIGRANTES HAITIANAS NO BRASIL

A literatura consultada neste trabalho para definir o conceito de infância (COHN, 2003, 2015; QVORTRUP 2010; AMÂNCIO, 2016 e outras) mostram que esta é uma categoria sócio-histórica e cultural, que se expressa com muitas variações e

peculiaridades de um contexto para a um outro. Tal aspecto reforça que “o conceito de infância está longe de ser uma realidade homogênea, [...], tanto do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quanto do ponto de vista das sociedades em que se inserem das exigências e expectativas” (AMÂNCIO, 2016, p. 76). O referido autor realizou sua pesquisa sobre a infância no contexto moçambicano e observou que existe, nesses últimos tempos, um crescimento significativo desse tipo de pesquisa, bem como de investimentos na investigação nesta área. Destaca-se que a África e, particularmente, Moçambique não seguem essa lógica, onde os estudos com criança são quase inexistentes (AMÂNCIO, 2016).

Essa realidade relatada por Amâncio (2016) é semelhante a do Haiti, onde encontrei poucas literaturas socioantropológicas e culturais sobre a infância. Os relatórios encontrados (UNICEF, 2010; PAIX DURABLE, 2010; GALLIÉ, MARCELLUS, 2013; SÉCOURS ISLAMIQUE FRANCE, 2013; HAITI/OPC 2014; HAITI/IBERS 2015; LAMAUTE-BRISSON, 2015) são financiados por ONGs internacionais, como o World Vision e a UNICEF, e todos têm uma concepção de infância do ponto de vista legal, baseado na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, o qual define uma criança em seu Artigo 1 desta maneira: “Para os efeitos da presente Convenção, entende-se por criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (CDC, 1989) e na Constituição Haitiana de 1987, em seu artigo 16.2, que faz uma classificação entre menor e maior de idade a partir dos dezoito (18) anos.

Esses relatórios mencionados não produzem uma literatura socioantropológica da infância no Haiti. Eles evidenciam uma abordagem holística, que leva em consideração o desenvolvimento da infância em diferentes aspectos, como físico, intelectual e emocional, e de todas as suas necessidades e direitos nas seguintes áreas: saúde, nutrição, proteção social e legal, educação, água, higiene e saneamento (PRESSOIR, 2014).

Outras pesquisas de mestrado e doutorado (FRANÇOIS: 2009; EUGENE: 2013; KABASELE-NTUMBA: 2015; BONY: 2016; TOURILLON-GINGRAS; 2016) tratam de um aspecto de infância no Haiti referindo-se às crianças que vivem na rua (*enfants des rues/ timoun nan lari*) e crianças empregadas domésticas (*timoun restavèk*). Os autores problematizam esses dois fenômenos vendo-os como uma violação dos direitos da infância no Haiti. Nessas leituras, não encontrei uma tentativa de entender a produção da infância no Haiti do ponto de vista cultural, sociológica e antropológica.

Em relação a essa ausência, as linhas a seguir exploram as representações da infância de crianças haitianas no cotidiano, a partir da realidade haitiana, baseando-se nas concepções populares do cotidiano expressadas nos provérbios e ditados, a fim de entender e analisar a descoberta da concepção da infância feita pelas famílias haitianas no contexto migratório brasileiro sendo o *ti dyaspora*.

De acordo com Qvortrup (2010), duas concepções da infância são dominantes no meio acadêmico. A primeira considera a infância como um período relativo a cada indivíduo, que demarca o começo e o fim da infância individual e antecede a fase adulta. A segunda fase pensa a infância em uma dimensão estrutural, e não pelo indivíduo, ou seja, o pensamento se dá a partir do *desenvolvimento da infância*. O autor apontou que essas duas percepções não são contraditórias, e sim complementares para entender o fenômeno da infância.

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes (QVORTRUP, 2010, p. 635).

De maneira sintética, Noguera e Alves (2019) apontaram que, em linhas gerais, a noção de infância é caracterizada por demais aspectos, sendo estes jurídicos, psicológicos, biológicos, médico-pediátricos e educativos. A convergência desses aspectos sustenta a tese de que a infância é uma fase da vida. Os autores apontaram que tal análise requer uma diferença clara entre as categorias infância e criança, que aparecem como sinônimo em algumas concepções.

[...] a infância é a condição social que unifica as crianças como grupo etário e as coloca em experiências comuns, uma vez fazendo parte da mesma experiência histórica e cultura” (Arenhart, 2016, p. 33), o que torna necessário diferenciar as categorias *criança* e *infância*. Estamos diante de uma condição historicamente e socialmente construída por práticas institucionais, o que desloca a infância de uma natureza biopsíquica para uma dimensão histórico-cultural e socialmente produzida (NOGUERA, ALVES 2019, p. 4).

O caminho metodológico para uma análise sobre a infância tem como foco as crianças, e não a categoria analítica da infância (NOGUERA; ALVES, 2019). Isso é fundamentado na linguagem destes autores por meio da dimensão filosófica

afroperspectivista⁵⁷ das crianças, um modo de interrogar a infância e abrir a possibilidade de lançar perspectivas inaugurais sobre o mundo e “encontrar outras alternativas para questões antigas e recuperar possibilidades pouco frequentadas diante de velhos problemas” (NOGUERA, 2019, p. 63).

Em sua análise, Noguera e Alves (2019) reproduzem uma reflexão de Guimarães (2003) acerca dos conceitos analíticos ou nativos que são sempre dinâmicos, contextuais e históricos. “Acredito que não existem conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias. São pouquíssimos conceitos que atravessam o tempo ou as teorias com o mesmo sentido (GUIMARÃES, 2003, p. 63 apud NOGUERA e ALVES, 2019, p. 3). No contexto haitiano é importante afirmar que existe uma diferença conceitual na prática (o uso) entre infância e criança, apesar das duas serem designadas como: *timoun*. No crioulo haitiano, diferentemente de várias outras tradições linguísticas onde existem dois conceitos para designar a criança e a infância. Como na língua francesa: *enfant, enfance*; na língua portuguesa: *criança e infância*, na língua inglesa: *child and childhood*; na língua espanhol: *niño e infancia*. No crioulo haitiano, é apenas a denominação: *Timoun* para as duas realidades. O uso e o contexto permitem fazer a diferença.

Destaco que, na realidade haitiana, existem várias representações da infância e da criança, como condição social, investimento futuro, bens econômicos, maneira de agir, postura, atitudes, maturidade, maneiras de celebrar a vida, continuação dos *lakou*, e todas essas representações estão presentes nas concepções populares.

A abordagem dominante no Haiti é o aspecto legal da infância, embasado na Constituição de 1987 e na Convenção Internacional das Crianças. Nesse sentido, ser criança no Haiti é algo definido por lei e representa uma categoria especial que o poder público deve proteger com medidas especiais. Do ponto de vista legal, significa que ser criança no Haiti é um período de vida que dura até os 17 anos. O Estado prevê a proteção para essa categoria no artigo 260 da Constituição de 1987, a ser lido assim: "O Estado deve proteção igual a todas as famílias, sejam elas constituídas ou não pelos laços do casamento. Ele deve fornecer ajuda e assistência na maternidade, infância e velhice"

⁵⁷ Afroperspectividade é uma cosmo-sensação policêntrica, uma abordagem po-lirracional que se orienta com pretensão à pluriversalidade, uma abordagem teórica e metodológica que surge no contexto das Ciências Humanas tendo como inspirações, o quilombismo de Abdias do Nascimento, a afrocentricidade na formulação de Molefi Asante e o perspectivismo ameríndio pensado pela antropóloga Tânia Stolze Lima. Vale aqui destacar alguns elementos de cada abordagem para constituição do mosaico afroperspectivista (NOGUERA, 2019, p. 54-55).

(HAITI, 1987). Também no Artigo 261 “A lei fornece proteção para todas as crianças. Toda criança tem direito ao amor, carinho, compreensão e ao cuidado moral e material de seu pai e sua mãe” (HAITI, 1987). Portanto, a criança é vista como um ser vulnerável que precisa de proteção especial, além de ter assegurados seus direitos especiais e específicos.

Gallie e Marcellus (2012) fazem um levantamento sobre as leis relativas à infância no Haiti. Segundo estes autores, um conjunto de leis e decretos nacionais e internacionais regula o setor da proteção infantil, sendo que a Constituição Haitiana de 1987 contempla: a lei sobre a proibição e eliminação de todas as formas de abuso, violência, maus tratos ou tratamento desumano contra crianças, de 2003; a lei sobre filiação e paternidade responsável, de 2012; internacionalmente, a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, de 1989; a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) contra o Crime Transnacional conhecida como Protocolo de Palermo, de 2009, dentre outras.

Três instituições públicas ocupam a função de proteção dos direitos da infância no Haiti. O Instituto do Bem-Estar Social (IBESR); a *Brigade de la Protection des Mineurs* (BPM), que é uma entidade especializada na proteção da criança dentro da polícia nacional e, por último, o *Office de Protection de Citoyens* (OPC) (GALLIE, MARCELLUS, 2012). Importante destacar que não encontrei um documento legal como o equivalente do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil.

Na prática, existem outras concepções sobre a infância e ser criança haitiana que interrogam essa concepção hegemônica. As representações populares mostram outras realidades a partir da atitude de uma pessoa. Algumas expressões cotidianas classificam qualquer pessoa como um adulto em função da sua postura e de sua atitude frente às responsabilidades (autonomia): *timoun granmoun* (criança adulta); *pi piti rèd* (a inteligência não se define pelo tamanho); *piti mwen piti mwen pa pitimi* (não julgar sobre a aparência por ser pequeno). A partir do momento que qualquer pessoa demonstra uma maturidade sobre um determinado contexto, ela não é mais considerada uma criança. E o inverso também: um adulto sem maturidade é considerado como uma criança na expressão *granmoun timoun* (adulto criança). Ser criança é contextual e relativo, depende, portanto, de condições socioculturais na forma de agir sobre a realidade.

Outra representação de criança haitiana é como um ser não racional, comparado ao animal nas expressões *timoun se ti bèt* (criança é um animal), ou seja, não tem a

capacidade de raciocinar por si para tomar consciência das suas ações e participar das decisões que lhe diz respeito.

Outra representação é do ser sob a autoridade dos pais, que controlam tudo. Geralmente, no Haiti, uma pessoa é considerada como adulto quando sai da casa dos pais. Nesse sentido, estar na casa dos pais define o estatuto de ser uma criança ou não. A questão de assumir a responsabilidade, como diz o ditado popular, é do adulto, que tem sua chave.

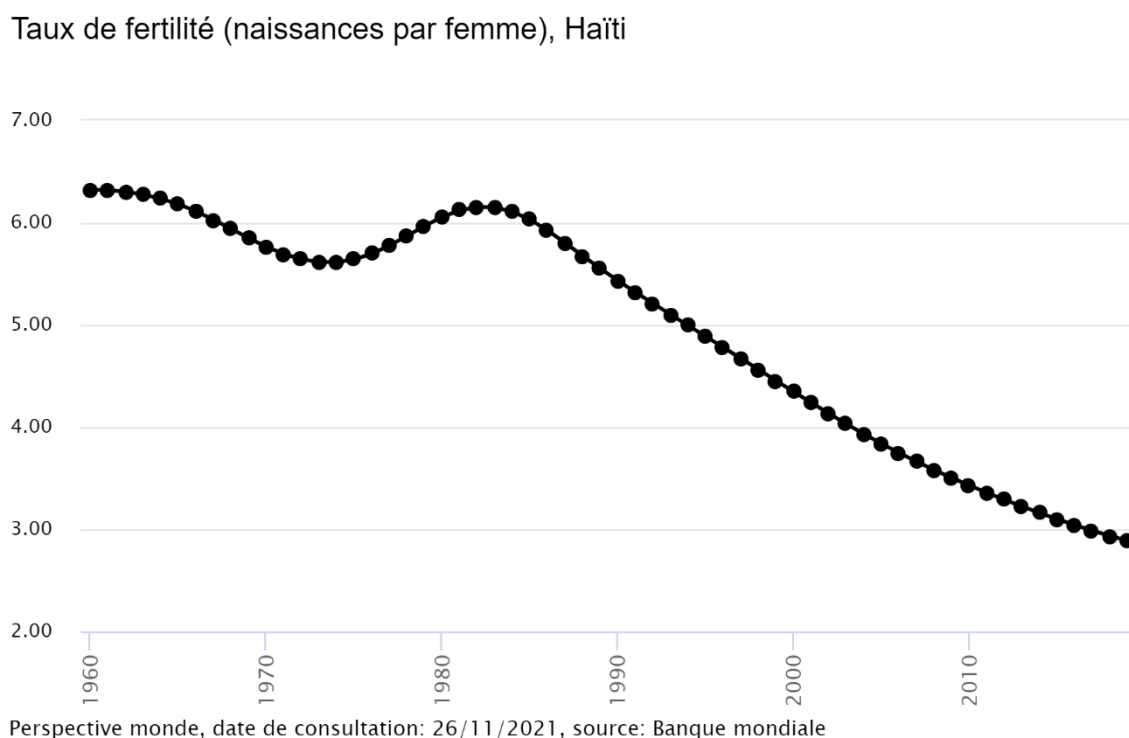
Outra concepção da criança está ligada ao casamento entre os pais. De acordo com Gallie e Marcellus (2012), existe uma discriminação entre a criança que nasceu dentro do casamento sendo esta legítima, e a que nasce fora do casamento, sendo esta natural. A criança natural haitiana culturalmente sofre de preconceito da sua condição de nascimento fora de casamento, e não pode usufruir do estatuto sócio-legal conferido ao filho legítimo, ou seja, ser dotado de personalidade jurídica e possuir direitos de forma justa com a legítima, (SHOUTE, 2002). A realidade das estatísticas mostra que existem um número significativo de crianças nascidas fora do casamento, o que obrigou a lei haitiana a excluir essa discriminação. A lei sobre a paternidade responsável, de 2012, garantiu esses direitos para a criança ao retirar essa discriminação histórica⁵⁸.

Também, culturalmente na sociedade haitiana, a criança é vista como um bem econômico, um investimento de longo prazo, *timoun se byen malere* (riqueza dos desafortunados). Uma criança haitiana é uma garantia na velhice dos pais, concepção ligada ao ditado “*timoun se baton vyeyès*” (criança é a vara da velhice dos pais). Ou seja, a criança é, de fato, percebida como capaz de atender às necessidades dos pais na sua velhice. Por isso, de maneira geral, nas famílias haitianas, o nascimento de uma criança é sempre bem-vindo, representa uma vitória que corrobora com a taxa alta de natalidade por famílias (seis crianças em média nos anos 1960).

Observei que, ao comparar com as famílias antigas, as de hoje têm um indício de natalidade de 2,89, em média, no ano de 2019 (BANQUE MONDIALE, 2021), isto é, um notável decréscimo⁵⁹ dos números.

⁵⁸ De acordo com Gallie e Marcellus (2012), antigamente, uma criança nascida fora do casamento podia ter o batismo recusado pelo padre, que a considerava uma criança do pecado.

⁵⁹ Apresentei os dados, mas reconheci que deveriam ter estudos aprofundados sobre os dois fenômenos.

Figura 7 - Indício de fertilidade (nascimento por mulheres haitianas entre 1960 e 2019)

Fonte: Banque Mondiale (2021)

Apesar dos números decrescentes, a criança continua sendo um bem desafortunado, no qual as famílias investem para ter uma mobilidade social, sair da pobreza. Nesse sentido, ser uma criança haitiana é ter compromisso moral de retirar sua família da pobreza.

A percepção do papel e das responsabilidades de uma criança varia de acordo com sua origem socioeconômica. Ou seja, o lugar da criança ocupa um bem econômico, a garantia do futuro para sua família depende da sua origem e classe social (rural/urbano). As famílias investem muito para mandar seus filhos às escolas do meio urbano, pois é o meio com mais oportunidade de acesso ao serviço público. A literatura sobre os serviços públicos no Haiti mostra que a repartição é desigual. De acordo com Jean (2011), os atendimentos do serviço público são caracterizados pela centralização urbana, a inacessibilidade da oferta das escolas públicas, especialmente nas áreas rurais, onde 52% da população estava localizada até 2012 (MICHEL, 2013).

Hector e Hurbon (2009) evidenciam que uma das principais características do Estado haitiano é sua incapacidade de resposta às reivindicações apresentadas, principalmente pela população rural, tais como: água potável, eletricidade para todos, oferta escolar pública e universal etc. Uma criança no meio urbano representa uma

maior porcentagem de cumprir esse papel como uma riqueza dos seus pais, considerando a acessibilidade das oportunidades.

Observei que algumas dessas concepções foram encontradas no Brasil nos relatos das entrevistas realizadas com as famílias haitianas. A primeira concepção observada se refere à questão da criança enquanto ser imaturo, irracional, um *ti bèt* (pequeno animal), que merece ser controlado. Em parte, isso fundamenta um dos choques culturais (tensões) com a visão da escola sobre a infância e dos pais haitianos sobre seus filhos. Primeiramente, em relação às dificuldades que alguns alunos encontram, os pais justificam porque elas não foram controladas na escola no Haiti. E esse controle disciplinar sobre os alunos passam pela violência física sobre as crianças (castigo físico), o que, na visão da escola, não é um modo de educar.

Na escola, as crianças fazem o que elas querem e as professoras não as castigam. Tipo, o aluno não fez sua tarefa e vem na escola como se nada estivesse acontecendo. O aluno deve ter medo da professora, para que ele sabe se ele não faz atividade vai ser punido, é assim que isso funciona no Haiti, os professores de lá não brincam (JAN, 2021).

Outra forma de pensar a infância pelas famílias haitianas na diáspora se apresenta como uma reconfiguração da ideia de que a criança representa bens aos desafortunados. Tal concepção expressa na ideia do *ti dyaspora* uma possibilidade de mobilidade social para ajudar as famílias. O *ti dyaspora*, como construção identitária, é uma concepção multidimensional e transfronteiriça da infância desenvolvida pelas famílias imigrantes dos que nasceram fora do Haiti, aquelas crianças que teriam mais oportunidades. Diáspora, portanto, é sinônimo de prestígio social, de um certo nível de bem-estar atingido no exterior.

O *ti dyaspora*, enquanto construção identitária, se manifesta na relação dos dois territórios (relação transfronteira), Haiti e Brasil, no qual, o segundo, apresenta melhores oportunidades que o primeiro na percepção das famílias entrevistadas. A concepção de *ti dyaspora* também vai na perspectiva de comparar o Haiti e o Brasil de acordo com as oportunidades. Neste sentido, a *dyaspora* representa uma idealização de uma criança que está em melhor condição de vida no Brasil, como foi destacado nas tentativas de comparação das famílias entre o que significa ter um filho no Brasil e no Haiti. Ou seja, o Brasil se apresenta como possibilidade de mobilidade pelas famílias e para as crianças. Essas famílias constataam que uma criança que está no Brasil, hoje, é mais privilegiada em comparação a outra que está no Haiti em termos de acesso aos direitos fundamentais.

Eu sinto que aqui tem mais possibilidades e oportunidades para uma criança. Por exemplo, eu tenho o mais velho que tem dois anos aqui, ele já está numa escola de futebol, os dois menores eu não coloquei pois não tenho meio econômico para pagar, mas se eu tivesse ia colocar os três. **Mas no Haiti não tem isso mesmo que seu filho tem talento não tem lugar para mostrar esse talento, me diz, você sabe se tem espaço de diversão para as crianças no Haiti?** Fala... então por isso muitos jovens haitianos no Haiti estão caindo na droga, e fazer outras coisas ruim, é porque eles não têm oportunidades. Aqui comigo estão meus filhos, eu não tenho todas estas preocupações. Hoje eles vão para a escola de graça, está resolvido a questão de uniforme, tem de garantir uma comida para eles comerem todos os dias... No Haiti cada ano é uma casse-tête (quebra cabeça) para pagar escola, comprar uniforme, livros etc. ai tudo que a gente tinha passa no pagamento do ano escolar (MARI, 2021, grifo meu).

Essas múltiplas oportunidades apresentadas para uma criança haitiana vivendo no Brasil aumentam as expectativas dos pais sobre ela. Eles criam uma dimensão instrumental expressada na ideia de *ti diaspora* sobre essa criança, como um corredor para a sua mobilidade social no contexto migratório. Tal concepção expressa uma continuidade da concepção popular haitiana de que a criança é o bem dos desafortunados, um investimento para o futuro.

Importante destacar que um dos entrevistados, o Jan relatou esse compromisso que os filhos teriam com as famílias no Brasil. Para ele, o “*ti diaspora*” recebe outros valores no Brasil, pois são educados a serem mais autônomos e individualistas no futuro ao contrário do Haiti onde a criança recebe valor mais coletivo. O encontro entre os aspectos culturais brasileiros e haitianos teriam impactos sobre esse compromisso de garantir a velhice dos pais. Na diáspora, a criança tem mais autonomia, o Jan percebe isso como um risco. A criança na diáspora, não é necessariamente ou não se torna os bens dos desafortunados para os seus pais. Dois entrevistados expressam este receio desta forma:

Mas eu acho que não vai ser como a gente pensa de uma criança no Haiti que vai ajudar seus pais. Do jeito que está funcionando o Brasil, tem mais possibilidade que a criança cresça com muito individualismo. Se essa criança tem uma boa consciência, ela pegou um pouquinho dos valores que a gente está passando para ela, ela vai ajudar os pais no futuro. No caso contrário, nós como pais estamos a investir nela por nada, vai crescer e nos deixar na mão (JAN, 2021).

Por exemplo, se o pai trabalha e tem suas próprias contas e mesma coisa pelos filhos, então o que vai acontecer, cada um vai seguir seu caminho. Aí quando os pais não podem trabalhar mais, se eles não tivessem uma pensão para viver, o filho não vai pensar nele. Ele vai pensar em resolver seus problemas pessoais e deixar de lado os esforços dos pais. O Haiti tem um outro processo, aqui no Brasil desde cedo a criança já é um adulto. Pode sair de casa quando ela quiser,

fazer o que ela quiser e os pais não conseguem fazer nada por medo do governo (MARI, 2021).

Em relação ao país de origem, observei que o *ti dyaspora* como construção identitária se apresenta como lugar de prestígio (infância privilegiada) e, por outro lado, expressa o exotismo (infância criada fora da realidade haitiana). O *ti dyaspora* carrega a concepção de uma criança misturada com outra cultura. Essas marcas, resultados desta mistura, aparecem na sua convivência com as outras. Dentro de todas as marcas, a questão linguística foi relatada por Jan com muito orgulho.

Assim ele chama essa criança *ti dyaspora* quando ele começa a falar a língua de maneira diferente. Porque se a criança nasce em quaisquer outros países, a mãe e o pai não falam muito crioulo com ela, aí quando chegar no Haiti ou falar com as pessoas no telefone, aquela criança não vai falar um crioulo certinho, isso é normal. Vai ser uma mistura de portuguesa com o crioulo. Posso confirmar com minha filha, às vezes ela está conversando com minha mãe e tem coisas ela esqueceu como falar em crioulo.... ai minha mãe brinca com ela: o que está acontecendo com você diáspora...já está esquecendo sua língua? (JAN, 2021).

Fanon (2008), realizou uma análise importante sobre a função da linguagem nas sociedades colonizadas de maneira geral. Essa reflexão orienta a compreensão sobre a postura de orgulho dos pais haitianos ao verem os filhos falando um crioulo misturado. Analisando as narrativas de Jan, eu percebi que ele colocou sua filha numa posição de superioridade em relação com as outras crianças no Haiti. Emprestando o conceito de Fanon (2008), essa criança representa o *débarqué* (o recém-chegado). “O recém-chegado, desde seu primeiro contato, se impõe. Só responde em francês e frequentemente não compreende mais o crioulo⁶⁰” (FANON, 2008, p. 38). Jan apontou sua experiência e como ele pensa que a sua filha será tratada ao voltar ao Haiti, o que expressa e reforça a superioridade do recém-chegado apontada por Fanon (2008):

Se ela nasce aqui no Brasil todo mundo vai considerar ele de *ti blan* quando ele for no Haiti mesmo que ele seja filho de dois haitianos, ainda é mais um *ti blan* se ele não falasse o crioulo com os amigos. Não sei como dizer isso, mas vou tentar explicar, uma pessoa no meio rural longe onde morava minha esposa, qualquer um que chegar na região onde ele morava, as pessoas vê ele diferente, tratar aquela pessoa com muito respeito. Desde que a pessoa viaja mesmo interno, deixa onde ele morava para ir por exemplo em Porto-príncipe, RD, Nova York, os outros te veem com outros olhos (JAN, 2021).

⁶⁰ Importante destacar que o Fanon está fazendo referência ao crioulo da Martinica que é o país de origem dele.

Afirmo que, a partir da minha vivência no Haiti, a leitura de Fanon (2008), embora parta de outro contexto, é um ponto de referência para entender a percepção positiva dos pais sobre os filhos que falam um crioulo misturado. Na infância, quando uma criança se insere no bairro e começa a falar o mesmo crioulo com um sotaque diferente da região⁶¹, isso basta para chamar a atenção de outras crianças que, automaticamente, a coloca num lugar de superioridade, o outro, o *tiblan ki apèn debake* (um pequeno branco recém-chegado). Cresci e reproduzi muitos atos resultados do colonialismo presente nas relações haitianas, de maneira consciente ou inconsciente. Ao analisar essa realidade haitiana, Deus (2021, p. 86) apontou que isso representa uma das marcas da colonização francesa sobre o Haiti:

A escravização e a colonização como instituições, com as representações feitas por seus idealizadores e ideólogos sobre os seres humanos, deixou marcas profundas na estrutura da sociedade haitiana. Não obstante os esforços dos intelectuais, os legados do passado escravocrata e colonialista continuam operativos nessa sociedade e se manifestam tanto no universo material quanto no universo simbólico, interferindo até nas dimensões mais íntimas das relações sociais.

O autor problematizou, no seu livro “Paradoxo haitiano: identidade negra e ‘branqueamento’ na contemporaneidade”, o que identificou como o “branqueamento made in Haiti”. Sua preocupação era de entender a persistência das ideologias coloniais ou neocoloniais no Haiti, apesar do país, desde sua independência, se posicionar como referência para a valorização da negritude⁶², que modelou o seu projeto de identidade nacional pós-independência.

Concordo com Fanon (2008), que aponta sua reflexão ao complexo do colonizado, no sentido de não visar a generalização dos impactos do colonialismo sobre o agir das pessoas colonizadas, mas considerando a existência de muitas similaridades em algumas manifestações de colonialismo nas sociedades com histórias de colonização. Nessa mesma linha, ao analisar o branqueamento haitiano como um complexo de colonizado peculiar na sociedade haitiana, Deus (2021) aponta:

⁶¹ Não tenho recordação de uma referência de memória com um *ti dyaspora*, mas tenho um sentimento de que minha reação não seria diferente do que foi dito pelos pais, pois seria uma grande surpresa colocar esse recém-chegado no lugar de superioridade em relação ao outro.

⁶² O autor citou vários exemplos para demonstrar como a negritude fundamentou o projeto de identidade cultural haitiana em sua primeira Constituição, em 1805, na qual foi escrita que o Haiti é a primeira república negra. Ele citou o combate dos intelectuais haitianos na defesa da cultura africana, além de todo o movimento do indigenismo haitiano que foi debatido anteriormente nesta pesquisa.

Devo esclarecer que o referido “branqueamento” difere da ideologia do branqueamento desenvolvida no Brasil depois da abolição da escravatura, obtido mediante injeção do sangue branco por meio de relacionamentos interraciais, para poder cada vez mais branquear as próximas gerações da população, que ganhou legitimidade no meio acadêmico. No Haiti isso é um ato “voluntário”, realizado por meio de produtos cosméticos industriais e artesanais, que vem sendo conduzido por ações cotidianas individuais não sistematizadas ideologicamente por certos/as haitianos (DEUS 2021, p. 23, 24).

Deus (2021) usou dois autores para analisar o complexo de colonizado no Haiti. O primeiro, Jacques Stephen Alexis⁶³, com seu livro *Le nègre masqué* (O negro mascarado), publicado em 1933, e o martinicano Frantz Fanon, com “Pele negra e máscara branca”, publicado em 1952.

O autor também deixou claro que o branqueamento do qual aborda se difere do Brasil. Além daquele ser algo físico, de despigmentação, se manifesta de outra maneira, uma vez que o branco no Haiti representa um lugar ideal de perfectibilidade e de superioridade, de hierarquização social entre branco, mulato e negro.

Na sociedade haitiana existem vários ditados, provérbios, piadas e expressões linguísticas que expressam estereótipos negativos contra o negro e positivos a favor do branco. Isso comprova uma forte tendência a uma naturalização do preconceito e do racismo contra a população negra. Abaixo, algumas expressões populares que vão nessa linha:

Le nouvelliste destaca outras palavras (nomes de animais, nome de objetos) que atribuem funções sociais discriminatórias, e por meio delas se exprime o racismo inter-haitiano. Tais como: *nwè kon chabon* (preto como carvão), *koukou* (um passarinho noturno considerado feio no Haiti), *soud loray* (um réptil cuja pele é muito preta e brilhante, também considerado feio no Haiti); ou *tou nwè, tou lèd* (todo preto, todo feio). Acrescento palavras como *bonda chodyè* (parte preta da panela) (DEUS, 2021, p. 129).

Acrescento que são comuns no Haiti outras expressões discriminatórias contra os negros. Cotidianamente, são várias as expressões naturalizadas, construídas a partir da imagem do macaco, que demonstram as manifestações do preconceito racial e a criação de branco como lugar de superioridade ao negro.

⁶³ Os dois autores são antilhanos e tratam o mesmo assunto em contextos diferentes. A reflexão de Alexis precede a do Fanon, mas ambos tratam do complexo do colonizado. Alexis analisa a postura de Beaudrap Marvil, que sintetiza a alienação do negro resultante do imaginário social construído e deixado pela escravização e colonização (DEUS, 2021). “Beaudrap Marvil esperava desesperadamente a descoberta de alguns produtos capazes de embranquecer os pretos (DEUS, 2021, p. 120)”. No entanto, o livro de Alexis não tinha um reconhecimento mundial como o de Frantz Fanon.

Nessa tentativa de “branquear” as relações, os comportamentos respondem a um fato histórico da estrutura social pós-independência baseada nesse ditado popular: *blan bon* (branco é bom), *milat pasab* (mulato mais ou menos) e *nèg pa bon* (negro ruim) (DEUS, 2021). Como afirma Deus (2021), as relações sociais, econômicas e políticas foram muito influenciadas pela questão de cor da pele. Após a saída dos brancos franceses da colônia, os mulatos se reivindicaram como herdeiros naturais, apropriando-se das riquezas e dos poderes político e econômico na antiga colônia.

No Haiti, a riqueza tem uma cor e um estatuto social, ela é branca ou mulata⁶⁴ e a pobreza, negra. Socialmente, os haitianos não concebem um *blan* pobre. E isso já foi problematizado pelo revolucionário haitiano Jean Jacques Acau: “um mulato pobre é um negro, e um negro rico é um mulato”. Esse ditado popular entende que a riqueza, enquanto estatuto social alto de privilégio, embranquece o negro e a pobreza enegrece o mulato (DEUS, 2021).

O setor econômico, como já citado, também é dominado pelos mulatos, ou seja, ser mulato no Haiti é ser burguês e fazer parte da alta classe econômica. Dados retirados do Banco Mundial (2016) mostram que, depois da independência, esse grupo social se beneficiou de medidas especiais do Estado para controlar os setores-chaves da economia. Existem dezenove grandes famílias, por exemplo, que dominam a importação no Haiti até os anos 1985, realidade que ainda se faz presente (BANQUE MONDIALE, 2016).

Reforço essa análise com duas publicações da página oficial do Twitter do ex-presidente, Jovenel Moïse, assassinado em 2021. Em 2018, houve uma forte manifestação contra o governo. Na tentativa de acalmar a população, ele começou a chamar vários setores para dialogar sobre as soluções possíveis para resolver a crise. O ex-presidente publicou algumas fotos da reunião que expressam esse contraste do lugar dos mulatos e dos negros na sociedade haitiana:

⁶⁴ O termo mulato tem sua equivalência *moreno* no Brasil, mas não são sinônimos quanto ao uso. No Haiti, o mulato vai além de cor e raça, expressa posição social de prestígio, é uma questão histórica. Na época colonial, o mulato haitiano era livre para gozar de alguns privilégios do sistema colonial, considerado um grupo intermediário que separava os brancos dos negros escravizados. Um mulato é mais branco que negro na sociedade haitiana.

Figura 8 - A publicação feita pela equipe presidencial depois do encontro do ex-presidente com os representantes do setor econômica privada em 2018



Figura 9 - A publicação feita pela equipe presidencial depois do encontro do ex-presidente com os representantes do setor informal haitiano, os ti komèsan (pessoas de pequeno negócio) em 2018



Fonte: página oficial do Twitter do Jovenel Moise

Ao analisar essas duas figuras de maneira superficial, a diferença de cor da pele é visível. Na primeira, são os mulatos do setor econômico com a pele mais clara e, na segunda, os negros do setor informal da economia. Por trás desse contraste, existe o fato estrutural da sociedade haitiana em que a cor de pele mais clara é um privilégio.

Mais do que isso, essas figuras nos proporcionam uma outra dimensão: Jovenel Moise presente nas duas fotos, é negro. Desde 1957, sempre foram eleitos presidentes negros no Haiti. Contudo, as ações nunca foram favoráveis à população negra, como bem destacou Deus (2021, p. 142):

Mesmo que líderes negros tenham chegado ao poder, eles não promoveram políticas públicas para melhorar a condição da massa de pessoas negras e pobres... assim, embora haja pessoas de pele clara pobre e pessoas de pele preta ricas, na sociedade haitiana, quem possui uma pele clara continua sendo visto/a como pertencente ao topo da hierarquia social por “sua riqueza” ou por “sua beleza”.

O intelectual Jacques Stephen Alexis, em seu livro “*le nègre masqué*”, analisou a postura de uma parte da elite negra haitiana por meio da figura de Beaudrap Marvil, um negro haitiano rico que se casou com uma mulata em busca de aceitação. A história contada mostra como o próprio Beaudrap Marvil (negro) recusa o casamento da sua filha apaixonada por um jovem intelectual negro, com medo de *regressar* sua *raça*⁶⁵. Ao mesmo tempo, a família arranjou um francês branco pobre que visitava o Haiti a fim de casar-se com a filha para fazer *progredir*⁶⁶ sua *raça*. “O dia do casamento foi o mais feliz da família Marvil. A recepção assumiu a proporção de um escândalo público. No dia seguinte, a esposa de Beaudrap disse a uma amiga, então entenda minha querida, temos que colocar leite em nosso café (DEUS, 2021, p. 112-113)”.

O *blan* no Haiti está em uma posição social de prestígio, enquanto o negro permanece em uma posição socialmente desfavorecida. Essa manifestação de colonialismo forte na sociedade haitiana acompanha algumas famílias no Brasil, e o *ti diaspora* no seu contraste de *ti blan* expressa essa dimensão. O *ti blan*, como uma outra construção identitária feita pelos pais, representa um grau de superioridade ainda maior

⁶⁵ Estou usando a expressão *raça* conforme como é seu uso no Haiti. Portanto, pensei que seja importante destacar que minha percepção é que existe uma *raça* que é a humana.

⁶⁶ No Haiti, as relações interraciais são caracterizadas nessa expressão de *amelyore la ras* (melhorar a *raça*) que “é uma expressão popular usada na sociedade haitiana e que manifesta o desejo de algumas pessoas negras por um pouco de brancura. Ela é uma das expressões pelas quais as pessoas reproduzem preconceito positivo em favor da cor da pele branca, e preconceito negativo em detrimento da cor preta, muitas vezes de forma inconsciente” (DEUS, 2021, p. 111- 112).

em comparação com uma criança nascida no Haiti. Os pais “embranquecem” o *ti dyaspora* para demarcar essa diferença dentro da casa, como foi explicado por Mari:

Nos três filhos, os dois mais velhos que saíram do Haiti se consideram como a diáspora, um tem 17 anos e o outro tem 10 anos. Mas o outro de nove que chega aqui é muito pequeno e tem a cidadania brasileira, ele se considera como um *ti blan*. Ele sabe que ele é brasileiro, ele convive do mesmo jeito que os brancos. Ele tem nove anos, ele não se considera diáspora, ele nasceu na República Dominicana, muito cedo migrou com ele aqui no Brasil. Então ele se considera como um *ti blan* (MARI, 2021).

Esses relatos mostram que o pequeno haitiano racialmente negro embranqueceu por ser criado com brasileiros, independentemente se brancos ou negros. Logo, a relação com os brasileiros embranquece as crianças haitianas.

Esse *ti blan* é mais privilegiado que um *ti dyaspora* ou qualquer outra criança nascida no Haiti. O *ti blan* é considerado como nativo do Brasil e que para voltar ao Haiti, precisa de um visto haitiano⁶⁷, ao contrário do *ti dyaspora* que, na sua essência, é um haitiano que está se apropriando do Brasil, e que pode se tornar um *ti blan* no futuro caso tenha assimilado a cultura brasileira. Nesse sentido, o *ti blan* confere um estatuto de estabilidade para os pais no país de instalação.

Você sabe como o Haiti funciona, então eu vejo que ter um filho aqui tem mais futuro para ele. Ele nasceu aqui, o país é dele de qualquer jeito, se tem para mandar embora, ninguém vai poder mandar ele embora, nem ele nem os pais né, pois está no país dele, com a nacionalidade, a cultura. E ele é um estrangeiro para o Haiti, porque uma criança que nasce aqui vai precisar de visto haitiano se ele quiser ir ao Haiti (JAN, 2021).

Outro aspecto a ser destacado é que o *ti dyaspora* com seu contraste de *ti blan* funciona como uma estratégia identitária dos pais para a integração dos seus filhos e uma maneira de combater preconceitos, racismo e xenofobia, existentes contra a população haitiana.

Você sabe como o Brasil funciona, haitianos não têm valor, no trabalho a gente sofre muito...porém tem haitianos que dão trabalho na verdade. Para o *ti blan*, o Brasil é para ele. Nasce aqui, foi criado aqui, ninguém pode lhe desrespeitar. Você vai mandá-lo embora onde? Me diga? (JAN, 2021).

⁶⁷ Importante destacar que, de acordo com as leis haitianas, quando a criança nasce no exterior, os pais podem declará-la na Embaixada para ter direito a um passaporte haitiano.

Nesse relato, percebi uma busca de assimilação total pelos pais em busca de reconhecimento, no caso de Jan. Interpretei que os pais buscam proteger os filhos contra o racismo e o preconceito presente contra os imigrantes haitianos. Interpretei que o desrespeito que esse entrevistado apontou expressa muitos elementos: medo de xenofobia, racismo e do preconceito. Ao falar que as empresas não dão valor para os haitianos, Jan reflete sem nomear claramente uma forma de preconceito sofrida pelos imigrantes no trabalho, que é uma questão recorrente que os imigrantes apontaram já na pesquisa de Jean Baptiste (2018, p. 168):

Outra questão que existe no mercado de trabalho para os imigrantes, é que as empresas nos concebem como um povo de falta de inteligência, as empresas não valorizam nossa potencialidade. O contexto do trabalho aqui para um haitiano é muito difícil. As empresas não deram valor aos haitianos competentes. Eu conheço um grande profissional que está trabalhando apenas nos serviços gerais... por isso tem muitos haitianos ansiosos no Brasil com essas condições, porque a gente vale mais.

Ao fazer essa relação, os pais pensam que ser “um quase brasileiro” protege os seus filhos do preconceito étnico-racial (haitiano/preto) e do estatuto social (ser imigrante). Observei, a partir dessa configuração, que os haitianos estão numa incompreensão sobre o racismo. Para muitas famílias, os filhos sofrem o desrespeito social por ser estrangeiros, então basta ser brasileiro para se livrar. Nesse sentido, embranquecer o filho o torna um “quase brasileiro”, um *ti blan*, livrando-o dos preconceitos. As famílias associam muito o racismo existente com apenas a xenofobia por ser estrangeiro no Brasil. Elas não enxergam a dimensão estrutural do racismo brasileira contra a população negra brasileira.

Esse ponto de vista é o resultado de uma (in)compreensão dos imigrantes sobre o racismo em geral e sobre a manifestação do racismo no Brasil. Deus (2021) faz uma leitura sobre o processo de naturalização do racismo e do preconceito no Haiti ao longo da sua história. Eu Compreendi, pois, que esse fato histórico de desconhecimento e naturalização acompanha muitas famílias imigrantes haitianas.

Importante destacar que o Haiti se posicionou mais na luta contra o racismo internacionalmente, deixando de lado o debate interno. Deus (2019) destacou o papel do Haiti no combate à ideologia racista durante o século XIX, citando as obras do antropólogo Antenor Firmin escritas em 1885, sobre a igualdade das raças humanas, como uma resposta ao livro de Gobineau sobre a tese de desigualdade entre as raças defendidas pelo francês. Outra obra importante foi a do intelectual haitiano Hanibal Price:

Da Reabilitação da Raça Negra pela República do Haiti de Price escrita em 1898. Ambos os autores, em suas respectivas obras, desconstruem a ideia da superioridade de raça (DEUS, 2019).

Até por ser a primeira república negra independente no mundo, a história do Haiti é uma história contra o racismo colonial e como evidencia Aimé Césaire (1947), é onde a negritude se levantou pela primeira vez, porém, não tinha esse mesmo impacto sobre a questão racial nos debates internos. O racismo é tão bem estruturado no Haiti que ele é pouco discutido, parece um assunto superado, um tabu (DEUS, 2021). Mas o autor indica que essa é uma realidade enganosa, à medida que, cotidianamente, a situação de racismo se apresenta na sociedade.

Poderia destacar outros relatos publicados em jornais em que pessoas denunciaram discriminação de caráter racista sofridas por certos/as haitianos/as em várias regiões do país. De fato, o racismo na sociedade haitiana não está escondido debaixo de tapete, ele é visível, porém as denúncias ainda são poucas, e muitas vezes, quando são feitas, não são levadas a sério. O que demonstra como a convivência numa sociedade onde o racismo está presente na estrutura e em todas as esferas da vida (econômica, cultural, política etc) faz com que as pessoas o banalizem, ignorem sua existência ou tratem-no como normal. Lembrando que Frantz Fanon já tinha sublinhado que, em um país racista, o racismo é considerado normal. Isto é, como algo que faz parte do universo sociocultural dos indivíduos (DEUS, 2021, p. 154).

Na visão do autor, o racismo se tornou algo comum e evidente no cotidiano, logo, a sociedade tem medo de discutir. Quem fala do racismo é visto como alguém que busca dividir a sociedade. No Haiti, não existe uma lei sobre o racismo, pois isso abriria caminho para que “pessoas manifestam posturas racistas⁶⁸ sem nenhum tipo de constrangimento moral ou ético e sem medo de coerção judiciária” (DEUS, 2021, p. 153).

Essa tendência de naturalizar o racismo no Haiti -equivalente de uma democracia racial brasileira- acompanha os imigrantes no Brasil e em outros países. Observei, a partir da minha própria convivência no Brasil e de outras pessoas observadas, os haitianos que vêm do Haiti não sabem reconhecer o racismo, usam outras denominações ou tentam não falar. O que seria contrário das gerações de filhos nascidos no exterior, que sabem caracterizar bem o racismo e falar abertamente sobre em qualquer lugar. Isso reflete a trajetória dos imigrantes, oriundos de um país no qual falar de racismo é tabu. No caso

⁶⁸ Deus (2021) deu vários exemplos recentes, mas foi no caso de 2012, em que um senador mulato xingou um juiz negro no tribunal, “você é preto, sou mulato, você tem que me respeitar”. O juiz processou o senador, e até hoje o assunto fica sem respeito. Outro se repete com um jornalista preto que foi barrado ao entrar num supermercado de um bairro rico por ser preto. Esses dois casos e outros muito repercutidos sempre dividem a opinião pública, em que a maioria tenta naturalizar esses acontecimentos.

do Brasil, nenhum dos imigrantes fala sobre racismo, porém, ao analisar algumas narrativas, fica óbvio identificar atos de racismo e de preconceito racial com alguns deles, particularmente no local de trabalho.

Outro aspecto a ser destacado sobre a estratégia de *ti dyaspora*, desenvolvida pelas famílias, é o jogo de identidade que faz sentido nas relações construídas entre as famílias haitianas que estão no Brasil e no Haiti. Mari relatou que a escola não conhece essa realidade e que não faz muito sentido para as educadoras. Não existe diferença no tratamento entre alunos haitianos: todo mundo é haitiano dentro da escola.

Para falar verdade, essas diferenças estão só entre nós na comunidade, mas na escola não tem tudo isso não. Todo mundo é haitiano, este daí é só entre nós mesmo na família, na reunião eles falam alunos haitianos não faz diferença entre que nasce aqui e no Haiti (MARI, 2021).

Nas atividades realizadas com essas crianças haitianas na escola, observei que elas não se enxergam como *ti dyaspora*. Abordei essa questão na atividade realizada com elas e consigo observar que as respostas mostram que elas estão longe dessa realidade. Se reconhecem como crianças e buscam viver como tal:

Um grupo de 5 a 6 alunos estavam juntos na hora do recreio, comendo, e conversando em crioulo. Eu apareci e me sentei com elas para uma conversa, pois eu queria observá-las no recreio. Os alunos fazem vários grupos, me aproximei de um, comecei a conversar de forma aleatória, aí eu falei: - “Eu ouvi falar que você é melhor no futebol no Brasil, é verdade?” Todas elas riem e falam: - “não tio!” Daí a conversa continua, em tom de brincadeira, eu lancei: - “quem é *ti dyaspora* aqui?” Ninguém me respondeu, todo mundo fica quieto. Aí eu indiquei um deles, prontamente me responde que ele não sabe o que é isso e nunca ouvi falar.

Depois um outro tomou a palavra e disse que já ouviu falar disto com a mãe. O aluno me diz que, uma vez, ouviu a minha mãe dele conversando com a tia Marie no telefone, e ouvi elas falarem sobre diáspora, mas ele não sabe o que é. É assim que um outro fala que já escutou na rádio do pai quando ele escutou política em casa (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2021).

Conseguí observar o sentido da infância construído pelos próprios alunos haitianos na escola. Tal concepção passa por duas coisas: o que uma criança faz - que é o brincar e estar na escola - e o que a criança não faz, trabalhar.

Nesse dia de observação do recreio, foram abordadas também outras realidades, sempre em tom de brincadeira. No decorrer da conversa com esse grupo de alunos, perguntei para um deles: - “você que comprou esse tênis? Você pode comprar um para mim, cara?”. A criança respondeu que não tinha dinheiro, não trabalhava. É a mãe dele que comprou para ele. Eu perguntei: - “E você, por que você não trabalha para poder comprar também?” A criança

me responde não pode pois ela está na escola. (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2021).

Isso demonstrou como estar na escola é a centralidade da concepção de ser criança para o aluno haitiano. Criança está na escola e adultos, no trabalho.

Nessa mesma conversa, surge outro aspecto do conceito de ser criança para a criança haitiana, que é fundamentada a partir da função de brincadeira. Vários relatos dos professores e dos pais demonstraram como as crianças haitianas constroem o sentido da infância em torno do brincar.

Presenciei uma fala com uma professora que atuava com os alunos haitianos, a professora estava me contando como os alunos haitianos tinham poucas referências sobre o Haiti. Numa atividade ela pediu para os alunos falarem o que eles faziam no Haiti antes de vir pelo Brasil. Os alunos contam para a professora que quando estava no Haiti com os seus amigos costumam matar os passarinhos com estilingue nos matos. E no Brasil, eles sentiam falta de fazer isso e também não tem muitos amigos, (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2021).

Uma narrativa do Jan apresenta o sentido de brincar que as crianças expressam cotidianamente nas relações com os adultos. As crianças expressam um desconforto de que o Brasil não lhe permite brincar como no Haiti, e isso foi verbalizado pelos adultos que estão em torno delas:

Você sabe que quando ela estava no Haiti, ela tinha muitos amigos e amigas para brincar no bairro. Aqui ela não tem isso, aí ela tem saudade disso e quer rever seus e suas amigas. Por exemplo, na minha casa não tem outras crianças, ela acha crianças para brincar só quando ela vem para escola. Aqui no Brasil nunca se vê crianças brincando nas ruas. Aqui todo mundo guarda suas crianças em casa. Aí ela sente falta disso o tempo todo (JAN, 2021).

Isso demonstra que, para os alunos haitianos, brincar representa uma forma de ser criança. Finco (2004) mostra que a função da brincadeira para as crianças é de potencializar uma convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar através das trocas que as crianças criam e recriam significados.

De maneira geral, observei que as famílias no Haiti e as famílias haitianas no Brasil têm uma concepção problemática sobre a função de brincar. Uma visão de que a brincadeira atrapalha o processo de educação, sendo uma forma de desobediência e indisciplina.

Você é haitiano também né, você foi escolarizado no sistema, a criança se não tem um adulto para encorajá-lo, dar pressão para estudar, ele não vai estudar, vai ficar só brincando e não estuda. Isso faz quando ela chegou aqui

tem dificuldade para ler e escrever o português. Mas ela consegue falar bem desde que ela chegou. **As crianças brincam muito, o tempo todo, elas não conseguem aprender** (JAN, 2021, grifo meu).

As famílias haitianas, ao invés de questionar o sistema escolar que acentua essas desigualdades, buscam colocar a culpa no indivíduo, neste caso, na própria criança e nos outros que não cuidam bem dela. E isso é uma tendência geral no Haiti, brincar não faz parte do processo de aprendizagem, é o que atrapalha o processo. Esta análise resume uma parte da influência do ambiente familiar dos imigrantes haitianas sobre o processo identitário das crianças haitianas. Sendo essa influência construí a ideia de *ti diaspora* como uma estratégia identitária multidimensional no processo de deslocamento do território de origem e de instalação.

5.2 OS ALUNOS HAITIANOS, A DIVERSIDADE E SUAS INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Este eixo de análise aborda o aspecto pedagógico da escola a partir da presença dos alunos haitianos em uma perspectiva de diversidade. É importante destacar que essa análise será feita a partir da concepção da escola e do currículo que atravessa minha pesquisa, referindo-se a Miguel Arroyo (2010) ao compreender a escola como lugar de ocultamento, de invisibilidade e de resistência dos grupos sociais diferentes que trazem suas indagações para a reorganização do currículo.

Sua leitura apresenta uma reinterpretação do lugar e do papel dos grupos minoritários dentro da escola pública que indagam a escola e também da concepção da infância como agentes produtores de culturas e de sentidos em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais na sua interação com os outros. Assim como Arroyo (2010), Nilma Lino Gomes (2007) compreende a diversidade como uma construção histórica, social e política que indaga o currículo, a escola, as suas lógicas e a sua organização espacial e temporal.

A literatura existente sobre o currículo envolve questões de ordem prática e teóricas. São discussões que incorporam debates relacionados aos conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas (GOMES, 2007).

A leitura de Silva (1999) sobre o currículo evidencia uma compreensão de lugar, espaço e território, baseada na relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e

percurso. Segundo Silva (1999), o currículo está relacionado à identidade, por isso, ele representa um campo de luta, de poder e de contestação que produzem sujeitos diferentes. Ou seja, o currículo vai além de uma questão de conhecimento, de identidade e de produção de subjetividade, pois os conhecimentos que constituem o currículo envolvem aquilo que somos, naquilo que nos tornamos na construção da nossa identidade.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “curriculum”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 1999, p. 15).

Silva (1999) opta por uma perspectiva sobre o currículo, que descarta as pretensões totalizantes da escola e do currículo e apresenta a possibilidade de colocar os conhecimentos postos em discussão.

Historicamente, a constituição dos sistemas de ensino passa pelo papel que a educação ocupa em determinadas sociedades, ou seja, “a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos sociais ali hegemônicos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 249). Os autores apontam as finalidades da educação escolar na sociedade capitalista-liberal, sendo algumas delas: “garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; contribuir para a coesão e o controle social; contribuir para a mobilidade e a ascensão social; proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 249). Nas entrevistas realizadas, percebi uma tentativa de homogeneização da escola com os alunos haitianos, buscando uma “harmonização” na sala de aula a partir imposição da cultura monolíngue, nesse caso do português.

Os alunos que já se apropriam assim da língua portuguesa, a gente sempre pede para eles conversarem na língua portuguesa. A gente vai incentivando isso. Agora os alunos que ainda não se apropriam, a gente vai tentando ensinar algumas coisas, né! Quer ir ao banheiro! Aí a gente mostra para ele saber, quer beber água! A gente mostra para ele, né! Começar a falar ali na língua portuguesa, mas aí quando ele encontra com outro aluno que também fala o crioulo ou o francês, aí ele fica na linguagem deles mesmo. É um sonho, né, não sei, que pode se tornar realidade assim, não porque não é distante da gente né, mas assim para a gente também ter esse trabalho para as famílias se apropriarem da escola, da nossa língua (PEDAGOGA, 2021, grifos meu).

Arroyo (2007) e Gomez (2007) refletem o papel dos movimentos sociais nas contestações na forma de pensar escola e o currículo de forma homogeneizante. De acordo com Gomez (2007, p. 26), os movimentos sociais e culturais trazem suas indagações nesses espaços e seus efeitos são visíveis na legislação educacional no Brasil.

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares (ARROYO, 2007, p. 17).

Para Arroyo (2007), esse contexto tem efeito no espaço escolar, criando um clima propício que incentiva a repensar os currículos a partir das indagações dos sujeitos da ação educativa, dos profissionais, educadores-docentes e dos educandos. Um trabalho coletivo que resulta de um crescimento de coletivos de profissionais da educação originários dos movimentos sociais e sensíveis à diversidade (GOMES, 2007).

Partimos de que os profissionais da educação infantil, fundamental, média, de EJA, da educação especial vêm se constituindo “outros” como profissionais. Sua identidade profissional tem sido redefinida, o que os leva a ter uma postura crítica sobre sua prática e sobre as concepções que orientam suas escolhas. Essa postura os leva a indagar o currículo desde sua identidade...Por outro lado, as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. Identidades femininas, negras, indígenas, do campo. A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender (ARROYO, 2007, p. 17).

A presença dos alunos haitianos na escola entra como uma categoria de novos sujeitos que trazem indagações para a escola com sua diversidade. Conforme explicita Gomes (2007), a diversidade indaga a escola na sua organização espacial, temporal e pedagógica.

Várias formas de indagações trazidas pelos alunos haitianos nesse contexto acabam desafiando o currículo formal e, conseqüentemente, as educadoras nas suas práticas pedagógicas. A primeira forma de indagação se manifesta na alteridade posta na condição desses alunos como sujeitos haitianos, diferentes, com uma outra língua e cultura para a escola. Profissionalmente, as educadoras se desafiam na aproximação dos alunos haitianos no primeiro contato.

Era nova, assim quando eu estava na outra escola, foi quando eu tive o primeiro contato ali né, quando eu percebi que nossa! Meu Deus! E agora? Que vai ser da gente? Nossa! Nós começamos a baixar aplicativos para conseguir treinar um pouquinho, conversar um pouquinho com eles. Mas depois a gente viu que não era, não precisava de tudo isso. Bastava a gente aprender um pouco a conduzir na sala de aula, que a gente ia ter um certo retorno. Não precisava.... e ai meu Deus! e agora! Nós não falamos a mesma

língua e quando será que eles vão aprender? Será que vão aprender? Depois a gente viu, eles aprendem a língua falada né, tipo assim eu digo a falar o português muito rápido. O problema maior está na leitura e na escrita. Parece que existe um divisor. E é normal a língua, nós dominamos primeiramente a língua falada mesmo. Tudo mundo é falante mesmo antes de começar ler e a escrever, é um processo natural. (PROFESSORA, 2021, grifo meu)

No começo impactou, nós corremos baixar aplicativo que falasse francês, depois a gente vê não é bem assim também, é crioulo...e agora! e daí a gente e agora! Preocupado, se eles iriam falar português? Quando eles iam falar? E como eles aprenderiam em pouco tempo? Então assim, será que eu estou falando aqui na sala de aula? Meus alunos estão compreendendo? Toda essa preocupação (PROFESSORA, 2021, grifo meu).

Analisando esses relatos, percebi a fragilidade das educadoras na questão de preparação para acolher esses alunos. Miguel Arroyo (2000), em umas de suas análises sobre os educadores do campo, questiona a qualidade da formação deles, ou seja, o nível de preparação desses professores para educar em contextos diferentes com sujeitos diferentes. Segundo o autor, os níveis de titulação não revelam a qualidade da formação, a questão é de se preparar para lidar com sujeitos diferentes na sua complexidade, sendo que todo “ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura)” (GOMES, 2007, p. 23).

Os alunos haitianos, nesse caso, trazem esse debate sobre o nível de preparação das professoras para atendê-los como sujeitos diferentes. No caso dos alunos haitianos, esse despreparo dos professores acaba acentuando a invisibilidade de uma parte da trajetória deles enquanto sujeitos culturais e sociais diferentes no processo de aprendizagem.

É que também não pode ficar fragmentado né, tinha que ter algo assim mais elaborado e a gente acaba não fazendo não. Esporadicamente um ponto outro, uma comparação outra, mas tudo muito rápido e **a professora não domina muito essa realidade...não tem muito que né se aprofundar**. A gente não consegue né! (PROFESSORA, grifo meu).

Observei, no currículo formal dessa escola, uma invisibilidade sobre a diversidade trazida pelos alunos haitianos. Na sala de aula, as temáticas relacionadas ao Haiti são levantadas pelos próprios alunos haitianos. Todavia, existe um despreparo dos professores para interagir nessas situações, o que coloca as práticas pedagógicas na contramão da diversidade.

Olha faz pouco tempo que voltamos! Então essa interação nós estamos tendo agora né. E vamos falar um pouquinho de antes. **Não é o tempo todo não, não é! E assim, não dá tempo para que a gente ficar abrindo muito. O tempo**

é curto. Nós temos ali uma demanda muito grande e a gente acaba que... talvez fosse até interessante né, abordar mais, abrir mais essas possibilidades para eles. Interessante né! Mas no dia a dia, não acontece muito, não acontece[...] não! Quem mais faz esse trabalho interdisciplinar são os professores de história e geografia. Já entra ali em alguns conteúdos, elas trabalham. Mas professora regente de português, matemática e ciência, raramente! Só quando surge mesmo alguma curiosidade. Mas não que tem um conteúdo programático de português, ciências e matemática, tá! Não tem! Mas professoras de história e geografia elas trabalham assim. Não sei se todos os anos, mas elas trabalham (PROFESSORA, 2021, grifo meu).

Por meio da análise documental realizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Plano Municipal de Educação, observei que as propostas invisibilizam a presença desses alunos.

Acabei de confirmar com a diretora, o PPP não faz referência sobre crianças estrangeiras na escola.... até eu entrei o ano passado e daí já começou a pandemia. E daí aquela né monte de coisa para gente produzir, para gente repassar também para os professores e agora é ano de reformulação do PPP, então sinceramente assim, agora depois de julho no segundo semestre que eu vou sentar para rever tudo e reformular ele.... é um documento que se renova a cada dois ano, até o final do ano, a versão reformulada deve estar pronta, (PEDAGOGA, 2021)

Na parte justificativa do PPP da escola, é expressa a importância da multiculturalidade no ambiente escolar e da participação dos atores (educadoras e comunidade) na sua elaboração.

Compreendemos que este envolve não apenas questões afetas ao cumprimento de normas legais, mas principalmente a participação e o envolvimento de todos integrantes da comunidade escolar, uma vez que a escola, segundo Cane (2008, p.104) deve ser compreendida como [...] um espaço multicultural por excelência, já que ida com a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de histórias de vida, de crença e linguagens múltiplas, tanto por parte do corpo docente como discente e de todos os atores que daí participam, (PPP, 2018, p. 4).

Porém, o cotidiano na escola destoa e encontra-se totalmente longe do que foi estabelecido em relação aos alunos haitianos e a necessidade de tornar o ambiente escolar um espaço realmente plural.

Importante destacar que o papel do PPP, previsto pela LDBEN/1996 (art. 12 e 13), nesse processo de aprendizagem, possui “o objetivo de descentralizar e democratizar as decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais dentro da escola. Ele deve ser elaborado com abertura de todos os agentes escolares....” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 256). O PPP deve estar em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, segundo esses autores, para garantir o caráter dinâmico e democrático da vida escolar.

A discussão sobre proposta curricular que conduz a minha pesquisa é que o currículo produz um sujeito a partir dos aspectos escritos e não escritos. Como diz Arroyo (2007, p. 21), a construção de uma proposta curricular carrega a percepção da escola sobre os educandos e,

[...] o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos. Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos.

Essa invisibilidade na proposta curricular formal da escola traduz a perspectiva de um currículo sem diversidade, que não busca colocar os sujeitos haitianos como sujeitos da diversidade.

Os estudos sobre currículo se referem não somente aos seus aspectos formais (PPP, proposta curricular, matriz curricular, conteúdo das disciplinas, o tempo escolar) mas também ao cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e as relações sociais na escola. A diversidade trazida pelos alunos haitianos está visível nas relações sociais da cotidianidade da escola. Sendo diversidade, entendida na perspectiva cultural de Gomez (2007) como a construção histórica, cultural e social das diferenças, ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Os alunos haitianos se destacam pelas suas diferenças na escola, superando a questão biológica e se referindo ao processo de adaptação ao ambiente escolar e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas.

Existe um movimento de afirmação dos sujeitos haitianos que desafiam a dinâmica escolar hegemônica monolíngue. É uma marca da diversidade que desafia a lógica escolar. Os alunos haitianos conversam mais na sua língua nativa e, geralmente, ficam entre pares, como foi sinalizado nas entrevistas.

Entre eles, eles só falam em crioulo, eles não falam o português, só quando vão conversar com outros brasileiros. Por exemplo, se tem quatro amigos na hora de recreio, dois haitianos e dois brasileiros, eles conversam com os brasileiros ali, mas quando vão comentar alguma coisa da conversa, já comentam com amigos haitianos em crioulo (DIRETORA, 2021).

Nós retornamos agora, eu tenho alunos no período da manhã e da tarde. Eles conversam e se comunicam normalmente, só que como de manhã eu tenho três alunos haitianos, eles conversam na língua deles; na língua de vocês. Eles conversam menos em português entre eles, mas eles se comunicam com a turma toda, não tem problema nenhuma assim... Normal! (PROFESSORA, 2021).

A escolarização dos alunos haitianos apresenta significativos desafios para a escola. Tais desafios, no processo de aprendizagem, se convertem em indagações da orientação curricular da escola. Nesse sentido, dois aspectos podem ser sinalizados nessa análise. O primeiro a invisibilidade dos alunos haitianos no currículo formal. O segundo, a diversidade construída cotidianamente naquele contexto, incentivando ou não as práticas pedagógicas que poderiam ser entendidas como um caminho para pensar essa diversidade. Contudo, Gomes (2007, p. 19) entende que a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa, vai além da “da visão romântica do elogio à diferença”.

Percebi, como foi demonstrado nas análises anteriores, que a escola busca superar algumas dificuldades de aprendizagem. Existem aspectos das práticas docentes, como a adaptação das atividades e avaliações diferenciadas que são pontos de partida para pensar a diversidade dos alunos haitianos, considerando as particularidades desses alunos e suas famílias analisadas nos tópicos anteriores. Também entendo esses aspectos de educadores que se conscientizam sobre a necessidade de reformular as suas práticas pedagógicas na sala de aula, na perspectiva de Arroyo (2007).

Um desses aspectos se refere ao desenvolvimento das atividades diferenciadas por algumas professoras na sala de aula para facilitar a aprendizagem desses alunos e também as avaliações diferenciadas realizadas pelos docentes.

[...] depende do desempenho do aluno... em alguns casos a gente já está fazendo. Como por exemplo, tem um aluno do terceiro ano, a professora sempre faz algo à parte ali para que ele consiga produzir, ela tenta, na medida do possível, fazer de acordo com o conteúdo que está ali né com conteúdo que está posto. Mas para ele, no caso dele, ele também está fazendo algumas atividades são lá do primeiro ano, referindo a alfabetização e a língua portuguesa Nesse momento, a gente não teve avaliação. Avaliação do conteúdo, de responder aquilo que eles aprenderam. Geralmente a gente faz uma avaliação diferenciada, foi um parecer descritivo, que nós chamamos, que nós fizemos de acordo com o que eles produziram das atividades mesmo. Então a gente não teve uma prova, né foi de acordo com o progresso que eles tiveram das atividades (PEDAGOGA, 2021).

Eu estou fazendo atividades adaptadas para os alunos haitianos. Eu estou precisando nesse momento fazer atividades diferenciadas. Nas duas escolas, tanto no quinto como no primeiro, eles estão fazendo atividades de alunos dos anos anteriores. Tá, essa necessidade existe, eu estou fazendo essa adaptação, para os que estão na escola, que estão vindo. Eu consigo fazer adaptação curricular. Já tem uma ampliação, a gente faz uma adaptação quando necessário. Mas nesse momento de retorno aí, desse tempo todo, período todo de pandemia, em casa; esse trabalho remoto atrapalhou muito né. Então, a gente precisa adaptar as atividades. Tá! (PROFESSORA, 2021).

Essas práticas pedagógicas do cotidiano demonstram ainda, essa necessidade de reformulação e uma orientação sistemática sobre como trabalhar com a diversidade e cultura na escola. Nessa perspectiva, como afirma Gomes (2007, p. 28), “a cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares”.

Como diz Silva (1999), o currículo orienta a identidade e a subjetividade dos alunos. O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos, possui um caráter político e histórico, constitui-se na relação social entre pessoas e grupos sociais (GOMES, 2007). Por Silva (1999), o currículo é o resultado das narrativas e experiências dos grupos sociais naquele contexto. Por isso, ao

“discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural” (GOMES, 2007, p. 22).

Nesse processo de formação identitária dos alunos haitianos, observei que o seu lugar na proposta curricular formal e oficial dessa escola sofre uma invisibilidade. De outro lado, analisei que os alunos haitianos lidam contra essa invisibilidade no seu cotidiano, trazendo narrativas e desafios no contexto de aprendizagem, indagando a proposta de currículo de diferentes maneiras; um deles é de trazer o país de origem para a sala de aula.

Esses alunos têm bastante curiosidade, quando fui trabalhar sobre a água para mostrar para eles a porcentagem de água do planeta, e parte dela, grande parte era a salgada né 77,5% era de água salgada; **levei o globo para eles e para mostrar toda aquela parte pintada de azul, para mostrar que eram mares e oceanos. Um aluno haitiano falou: cadê o Brasil? Eu falei: O Brasil está aqui. E cadê o Haiti? Aí eu mostrei o Haiti.** Nossa, que pequeno! É assim, essas curiosidades eles têm mesmo. Quando vamos trabalhar a ampliação do vocabulário, eles também perguntam, olha! Sabe como chamo isso lá no Haiti? E falou ali a tradução, o significado da palavra. Esse trabalho que não tem muita sistematização, né! Mas a gente acaba fazendo uma contextualização dessa forma, na sala de aula (PROFESSORA, 2021, grifo meu).

Outras formas de narrativas produzidas elucidam a tendência de comparação que os alunos haitianos fazem na sala de aula. Eles buscam referência do Haiti para entender muitos assuntos no Brasil. Como diz uma entrevistada, os alunos haitianos são muito curiosos e sempre perguntam: “você sabe como isso é em haitiano, professora?”. A professora entrevistada verbalizou esse fenômeno:

Mas às vezes acontece, os meninos, eles são mais curiosos, eles falam mais e as meninas, elas não muito. Eu percebi isso também, os meninos sempre fazem comparações e as meninas não. Parece que as meninas vivem mais o presente assim! Sabe, o que passou, passou! E os meninos eles são sempre assim, conversando mais e comparando mais. Mas, não sei se é cultural, não sei se lá no país os meninos têm essa voz. Tem assim... são espontâneas não sei! **Mas os meninos, eles falam mais, falam mais e se reportam mais ao país de origem do que as meninas** (PROFESSORA, 2021, grifo meu).

Observo que esse diálogo entre o currículo escolar e as narrativas contextuais produzidas por esses alunos constitui a base de formação de suas identidades. A postura desses alunos, reivindicando a diferença, é a base da formação dessas identidades. Como afirma Silva (1999), a identidade e a diferença são interdependentes e produtos de linguagem de um discurso.

Ao discorrer sobre a identidade, Oliveira (1976) apontou duas dimensões da construção da identidade: pessoal (individual) e social (coletiva). De acordo com autor, o reconhecimento é fundamental para a construção das identidades a partir das relações sociais.

O conceito de identidade pessoal e social possui um conteúdo marcadamente reflexivo ou comunicativo, posto que supõe relações sociais tanto quanto um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento dessas relações. No âmbito das relações interétnicas este código tende a se exprimir como um sistema de “oposições” ou contrastes (OLIVEIRA, 1976, p.5).

Assim, segundo Oliveira (1976, p. 5), a identidade contrastiva tem sua essência na identidade étnica, e implica na “[...] afirmação do nós diante dos outros”. Observo que a identidade desses alunos está se formando por oposições, por contraste entre o Haiti e o Brasil. Ao comparar o Haiti com o Brasil na sua narrativa, o aluno haitiano está buscando se reconhecer nesse contraste existente entre os dois países. Nesta perspectiva, entendo que a narrativa do aluno haitiano ao ver o Haiti no globo terrestre na sala de aula e verbalizar que o Haiti é pequeno, esconde uma outra narrativa que significa que o outro (o Brasil) é maior (a oposição). De modo geral, eu entendi que a formação das identidades dessas crianças está submetida a esse diálogo entre aspectos da cultura brasileira e haitiana, uma vez que, como aponta Gomes (2007, p. 22), “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros”.

Nesse contexto estudado, surge essa demanda de repensar uma nova proposta curricular a partir da noção de diversidade como ponto de partida, conforme sugere

Gomes (2007, p.25): “sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade” a orientação do currículo tem esse papel importante de conduzir os sujeitos a se afirmar, negar, redefinir, negociar e reconfigurar esses aspectos socioculturais em jogo no processo de diálogo da formação das suas identidades. Nesta análise, reafirmo que a diversidade desses alunos sofre uma invisibilidade na proposta curricular.

Esse processo de reformulação curricular, como demonstrou as literaturas produzidas sobre currículo, não é exclusivo aos profissionais vinculados diretamente à escola. É um processo democrático que envolve todos os agentes da escola, as famílias, as comunidades de entorno, o Estado, os movimentos sociais etc.

Neste caso, minha presença na escola durante a pesquisa como pesquisador e integrante do grupo pesquisado, traz também muitas indagações da escola e alimenta mais essa demanda da diversidade apresentada pelos alunos haitianos sobre a proposta curricular. Como está escrita no próprio PPP da escolar estudada na página 5 “Construir o Projeto Político Pedagógico significa enfrentar os desafios de transformação, desta instituição escolar, tanto na dimensão pedagógica quanto administrativa e política (PPP, 2018, p. 5)”.

Em uma perspectiva de repensar uma proposta curricular a partir da diversidade, enfrentar os desafios da transformação, ter um conhecimento sobre outro, sua história, sua trajetória como sujeito diferente é um elemento importante nesse processo. Como relata a diretora, é a partir dessas conversas que se repensa um outro caminho.

Eu aprendo muito todas as vezes que você vem aqui, espero que você venha mais vezes...são nessas conversas que eu vou tentando pensar e falar: olha nós precisamos outro caminho. **Na verdade, você é o que mais me ensinou, toda vez que você sair daqui, eu fico meu Deus...é uma situação assim, é que nos angustia, porque as pessoas, os brasileiros, eles não imaginam toda essa realidade que você passa para mim, por exemplo. Então, esses alunos acabam ficando de lado, porque nós não temos a ideia de como era lá, a vida dessas crianças, né.** De como tratar essas situações de indisciplina por exemplo, que na verdade eles chegam para nós desta forma para extravasar tudo aquilo que passou, e não é só o aluno. Marc, nós nunca vamos conseguir atingir esses alunos se nós não atingimos os pais deles. Então, como? não sei! Mas eu acredito que aqui nós ainda estamos bem além de outras escolas, porque aqui ao longo desses anos, pelo menos algumas tentativas foram acontecendo, né! Mas todas a meu ver sem sucesso! Sem sucesso esperado! (DIRETORA, 2021, grifo meu).

Pensando aqui, eu estava muito preocupada com ele, que você vem na hora certa. A gente precisa muito de uma estratégia para conseguir conduzir com eles, principalmente esses que já estão no segundo e no

terceiro ano. Os que estão no primeiro aninho, ainda ali a fase de alfabetização, a gente vai começar a construir agora que voltou no híbrido, E como estava tudo remoto isso que nos preocupa bastante. Com todos os alunos nos preocupamos, né! (PEDAGOGA, 2021, grifo meu).

De acordo com Arroyo (2007), a escola precisa passar por um processo de desconstrução das imagens feitas sobre os grupos diferentes, pois as crianças, adolescentes, jovens ou adultos carregam no espaço escolar imagens sociais com as quais os currículos, as escolas e a docência trabalham, reforçando ou contrapondo.

Tal desconstrução deveria passar pelo conhecimento sobre o outro, pelos aspectos da sua história e cultura. Esse olhar de desconstrução consiste em “estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária” (GOMES, 2007, p. 22- 23).

Vários outros questionamentos vão orientar as entrevistas a ser realizadas com as famílias, sendo: Qual lugar ocupa as famílias dos alunos haitianos nesse contexto de indagações sobre a reformulação curricular baseada na diversidade? E como essas famílias lidam com a invisibilidade percebida na proposta curricular?

5.3 AS TENSÕES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COM ALGUNS ASPECTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS FAMILIARES DOS ALUNOS HAITIANOS

Esse eixo permite analisar elementos de tensões, de choque cultural, de provocações existentes na relação entre a escola brasileira e as famílias haitianas no processo de aprendizagem dos alunos haitianos. Como já demonstrei anteriormente, as noções de família e escola sofrem grandes transformações no processo de desenvolvimento das crianças marcadas por tensões, conflitos, convivências e provocações no decorrer do tempo.

A relação entre a escola e as famílias haitianas estudada nesta pesquisa possibilitou a descoberta de elementos de tensões entre as duas instituições que, em certa medida, podem ser resumidos como o choque cultural entre o modo diferente de organização do sistema escolar brasileira e haitiano. Essas tensões são resultadas de um mal entendimento recíproco e de uma resistência de ambos os interlocutores originários de culturas diferentes (BARANSEGETA, 2016).

As famílias haitianas trazem alguns elementos da cultura escolar e outras expressões culturais de seu país de origem que criam embate com a escola. O primeiro

elemento a ser destacado é o castigo físico que sofreram os alunos, traduzido como uma forma de violência das famílias haitianas sobre seus filhos. Segundo uma entrevistada, os pais haitianos tratam os filhos com violência, no sentido de que as crianças apanham para estudar. Várias situações criaram um estranhamento entre a escola e a resistência dos pais. Outra entrevistada relatou sobre o castigo físico sofrido pelos alunos haitianos em suas casas e presenciou pais que, diante de uma situação de indisciplina, quiseram resolver da mesma forma dentro da escola, com o método de castigo físico:

Se tratando das crianças, a gente passa as informações, as orientações para os pais. Mas, eu vejo os pais tratando esses filhos com muita violência assim... não fez vai apanhar, não fez vai levar castigo. E aí já chega à fala para essas crianças em casa, aí a criança acaba perdendo o estímulo de aprender quando ela vier para a escola, porque aprender por medo. [...] Eu percebo não só das famílias que não tem instrução, por exemplo temos aqui uma família muito bem instruída e a prática é essa. Não fez vai apanhar, vai levar castigo. [...] **Um pai já verbalizou para mim, que ia bater, pode chamar a polícia. Aí falei, não, a gente não vai chamar a polícia por você, mas só que aqui não pode** (DIRETORA, 2021).

Abdelmalek Sayad (2010), em seu livro *La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado, a los padecimientos del inmigrado*, propõe uma sociologia de migração que parte de uma análise do sujeito a partir do seu território de origem. O cruzamento de um duplo olhar entre território de origem e território de acolhida, para entender a complexidade dos fenômenos migratórios na realidade. É nesse sentido que o autor afirma que emigração e imigração são duas faces de uma mesma medalha. Influenciado na metodologia de pesquisa de Pierre Bourdieu, a sociologia da migração proposta por Sayad (2010) mostra sua capacidade de desconstruir os fatos e reconstruir os processos.

A estrutura de meu trabalho segue essa lógica de Sayad (2010), uma vez que parte do trabalho trata de aspectos socioeconômicos, culturais e políticos haitianos a partir da perspectiva do Haiti, considerando os haitianos enquanto sujeitos que já eram históricos, culturais, políticos, sociais antes de estarem na situação de imigrantes. Desse modo, utilizei às literaturas produzidas sobre a violência escolar no Haiti para entender e analisar as atitudes dessas famílias sobre o uso do castigo físico em casa e na escola.

Historicamente, o chicote como castigo físico representa o método disciplinar no sistema escolar haitiano e no meio familiar, sendo considerado uma forma de violência às crianças. Yamina, Daniel e Moisset (2004), ao analisarem a violência escolar de maneira histórica, a atribuíram a uma crise social. Para esses autores, o Haiti é marcado por uma instabilidade política recorrente que intensifica a violência na sociedade durante

esses tempos. A escola, como uma das componentes da sociedade, não estava isenta dessa realidade, segundo os autores. Essa conclusão foi resultado de uma pesquisa, realizada em 2004, com 39 diretores de uma escola no nordeste do Haiti sobre a violência escolar. A maioria dos entrevistados atribuem as causas da violência escolar a fatores externos à escola, tais como: a prática familiar e a violência presente na sociedade (YAMINA, DANIEL; MOISSET, 2004).

Legalmente, o castigo físico é proibido no Haiti. Em 2001, o Estado haitiano publicou uma lei a respeito, em que os dois primeiros artigos indicam que “são proibidos os tratamentos desumanos de qualquer espécie, incluindo os castigos corporais contra as crianças”. O artigo dois esclarece o que entende por tratamento desumano contra as crianças como: “qualquer ato que possa causar choque corporal e emocional, como bater ou empurrar uma criança, ou infligir uma punição capaz de prejudicar sua personalidade, por ou sem o intermediário de um objeto ou arma, ou o uso de força física” (HAITI, 2001).

Outrossim, o Estado haitiano é um dos assinantes da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1989 que, em seu artigo 19, exige que:

os Estados-partes tomarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver sob a guarda dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (CDC, 1989).

Mesmo com essa interdição baseada na legislação nacional e internacional, Louis (2019) mostrou que a prática de castigo físico permanece. A autora apontou que alguns pais e professores continuam batendo em crianças nas escolas e nas casas. Ela entrevistou uma professora da região rural no Haiti, que apontou para ela o motivo disciplinar do castigo físico nos alunos como medida que visa controlar os alunos barulhentos.

A professora explica que se vê diariamente confrontada com crianças barulhentas que se recusam a ouvi-la. “Tenho que pedir às crianças da escola o tempo todo que fiquem quietas. Se eu não bater, eles nunca vão parar de fazer bagunça” (LOUIS, 2019, p. 2).

As reflexões de Louis (2019) permitem destacar a complexidade que existe no fenômeno de violência escolar e o uso do castigo físico nas famílias. Segundo a autora, hoje, o fenômeno não é generalizado, nem todas as escolas e nem todas as famílias

continuam com essa prática. Para a autora, existe um mínimo de sensibilização nesse sentido que atravessa algum setor da sociedade. Sinalizou ainda, a situação encontrada no seu trabalho, em que as famílias de classes populares haitianas verbalizam que “não bater nas crianças para elas obedecerem é questão das famílias ricas, elitistas”.

Durante a entrevista com as famílias haitianas, foi possível observar que os pais comentam sobre a prática de punição dos filhos com a maior naturalidade, e buscam a todo momento minha aprovação sobre a reprodução desta prática no Brasil.

Por exemplo, quando a gente dá uma chicotada à uma criança, não é para fazer mal para ela: é porque a gente quer que ela aprenda, que ela avança bem na escola. Eles, os *blan*, não estão nesse sistema de chicotear as crianças, mas eu vou falar para você meu irmão, tem muitas famílias haitianas aqui que batem muito as crianças (JAN, 2021).

Eu vou te contar uma história de uma vizinha o porquê de ela sair do Chile. Ela tinha uma criança de 6 anos, aí um dia ela bateu nela, e os vizinhos chilenos chamaram a polícia. Aí a polícia queria tomar a filha da mãe. Aí quando eles viram que o Estado chileno ia pegar mesmo a criança, eles fugiram do país. deixaram o país deles para virem no Brasil. Mas se essa mãe não amasse a filha, ela poderia deixar a filha na mão dos policiais (MARI, 2021).

As narrativas de Jan e Mari representam uma concepção geral sobre o modo de corrigir as crianças. Elas também expressam a tendência generalizada das famílias haitianas em não abandonar a prática de violência corporal – que são vistas como o modo eficiente de correção das atitudes negativas de seus filhos.

Como já demostrei anteriormente, a escola haitiana é um lugar, por excelência, de desigualdades sociais evidenciadas em sua estrutura de acesso, rumo a permanência ou evasão no processo de escolarização. As escolas haitianas são hierarquizadas e definidas na dimensão qualitativa da oferta entre “boa” e “má”, base hierárquica, as escolas de qualidade precária popularmente chamada de “escola borlette”. Por não ser estruturada, representa 90% das ofertas escolares privadas e religiosas e de ONGs, pois, desde a década de 1970, o Estado haitiano não conseguiu atender à crescente demanda por educação. Essa incapacidade tem fomentado o desenvolvimento descontrolado da iniciativa privada na educação (ISTITUTO INTERNAZIONALE MARIA AUSILIATRICE, 2011).

Em 2010, um relatório do Ministério da Educação relatou que 75% das escolas no sistema funcionam sem o controle, autorização e requisitos legais deste Ministério (HAITI- MENFP, 2010). Os dados do Banco Mundial de 2015, demonstram que a educação continuou a ser dominada pelo setor privado a uma porcentagem de 80% das escolas primárias e secundárias.

Desse modo, a educação no Haiti não é universal e o Estado, por meio do Ministério da Educação, não tem uma fiscalização sobre as práticas pedagógicas, os conteúdos e os métodos disciplinares. O que significa que, na realidade, a maioria das escolas continuam com o uso de castigo físico e algumas famílias ainda fazem uso da violência para criarem os filhos.

Corroborando com Louis (2019), de um lado, existe atualmente, uma ruptura dessas práticas com as famílias ricas a nível de escolarização avançada, por entenderem que existe outra maneira de educar os filhos, e isso está nas escolas do topo da hierarquia⁶⁹ haitiana, que devem manter a qualidade da educação, e o não uso desse método disciplinar acaba sendo um critério. Essas práticas são parte da história dessas famílias e reflexo de uma sociedade em que a tendência da violência aumenta a cada dia.

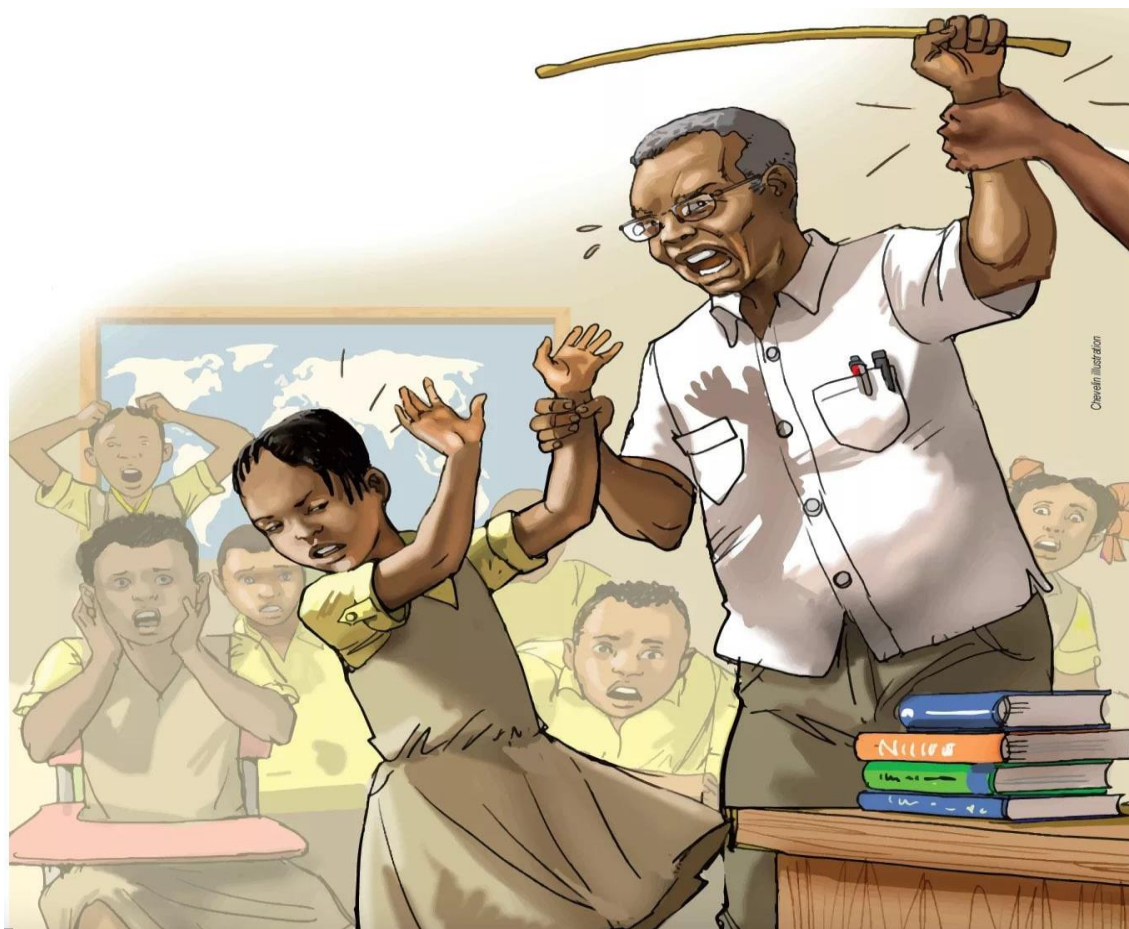
De outro lado, a maioria das escolas da base da hierarquia continuam com a prática de violência corporal para educar as crianças. Quem frequenta essas escolas são as famílias da classe popular haitiana. A educação, por ser privada no Haiti, reflete uma relação entre acesso a uma determinada escola e classe social.

O perfil das famílias haitianas migrantes no Brasil durante esses últimos tempos refere-se à classe trabalhadora de baixa renda, pois, historicamente, os estudos mostraram que o destino dos perfis das famílias de origem da classe alta e média no Haiti são a França, o Canadá e os Estados Unidos. Já a migração brasileira recente, baseada no visto humanitário, prefere trabalhadores não qualificados e, ao mesmo tempo, abre uma “janela” de bolsas de estudos por intermédio da Organização dos Estados Americanos, do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) e do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), que recebem estudantes com perfil mais qualificado para estudar.

Importante destacar que no Haiti até hoje, já existem tipos de sensibilizações por parte dos grupos progressistas contra o uso da violência nos ambientes escolar e familiar para tratar as crianças. Vários artigos, reflexões e propagandas foram encontrados nesse sentido.

⁶⁹ Importante destacar que, neste ano, um vídeo circulou na internet flagrando uma criança apanhando em uma dessas escolas consideradas como “escola de alta qualidade”. O vídeo gerou uma revolta na internet, pois muitas pessoas condenam tal prática. Os responsáveis dessa escola foram obrigados a se pronunciar para garantir a credibilidade, se desresponsabilizando do ato e esclarecendo que o aluno estava apanhado pelo pai dele por cometer um ato indisciplinar e não por um professor da escola.

Figura 10 - Campanha de sensibilização contra a violência escolar nas escolas no Haiti



Fonte: *École communautaire espoir de Braquet*, 2021

Outro aspecto destacado pelas entrevistadas se refere à questão do respeito entre pais e filhos. Isso chama a atenção dos responsáveis da escola, que se admiram com o tratamento de muito respeito e educação observados entre eles:

Uma coisa assim que eu percebo na relação deles, que é diferente assim né, mas é a cultura deles aqui é o respeito que os alunos têm pela autoridade dos pais. Os pais têm autoridade sobre os filhos. Em respeito também aos professores que os pais demonstram isso quando eles conversam com a gente, do respeito que eles têm que ter com os professores... Outra coisa também que me chama atenção assim, que eu acho muito legal, é o respeito que eles têm pela autoridade do pastor também (PEDAGOGA, 2021).

Para tanto, dois elementos são fundamentais para entender esse aspecto: o uso do castigo físico na maneira de educar os filhos, que é particular, e outro elemento geral, que é o respeito pelo mais velho ou pela pessoa que detém uma autoridade sagrada.

Na sociedade haitiana, particularmente no meio rural, uma pessoa mais velha representa a sabedoria viva e tem certa autoridade sobre todas as crianças da comunidade. Um dos grandes atos de desrespeito que pode cometer uma criança é passar sem cumprimentar uma pessoa mais velha, independentemente se a conhece ou não.

Destaco que, atualmente, existe uma reconfiguração e redefinição desses valores tradicionais que caracterizam a sociedade haitiana pelos jovens da área urbana. Essas posturas de respeito são menos presentes no contexto urbano atual.

Esse contexto de respeito foi demonstrado na configuração de família ampliada, debatida nos capítulos anteriores. Em um dos relatos da diretora fica evidente o estranhamento frente a uma atitude da comunidade de haitianos onde a pesquisa foi realizada. O que pode ser entendido como a instauração da figura do *mèt Lakou* pelas famílias haitianas entre eles.

O que a gente observa também, o pastor todas as famílias que vão na igreja deles, considera como ele é o líder máximo...eu lembro da primeira reunião que fiz com eles na escola, eu falei gente, vamos tirar uma foto, aí tudo mundo olha para ele...e aí ele levantou, balançou a cabeça e todo mundo veio tirar a foto (DIRETORA, 2021).

Nesse caso, na minha observação feita durante vários momentos, o pastor detém esse poder simbólico sobre o restante da comunidade juntos com um poder econômico. Já observei que os pastores haitianos ajudam muitos as famílias em dificuldade, passando a ser uma referência para resolver os problemas da comunidade. É comum ouvir as famílias relatarem “*an al wè sa pas ka fè pou nou*” (vamos ver como o pastor pode nos ajudar) em uma situação de dificuldade cotidiana, como achar um emprego, interpretar um documento em português, conseguir alimento para passar fome etc.

Outro elemento cultural que cria uma tensão entre famílias e escola é a repartição dos alunos por faixa etária (serie- idade). Uma entrevistada relatou que algumas famílias não compreendem que uma determinada idade corresponde, necessariamente, a uma determina série no Brasil. Situações de tensões foram relatadas por uma entrevistada com uma mãe haitiana. A mãe queria uma repartição: nível de alfabetização- serie para colocar seus filhos, porém a escola seguiu a repartição legal prevista de idade-série. Várias situações assim que acabam gerando problemas e conflitos nas escolas, complicando o processo de aprendizagem dos alunos haitianos, que acabam, muitas vezes, apresentando um atraso em relação aos outros alunos da mesma faixa etária.

Esse é um aspecto de expressão cultural que tem seu entendimento a partir do território de origem dos migrantes no modo de educar. A educação no Haiti é regida pela Constituição de 1987, pela Lei da autorização do uso da língua crioulo nas escolas como língua de ensino em 1979 e por diversos outros documentos oficiais que foram definindo historicamente a política educacional haitiana, como a lei de 1901 sobre a educação pública, o decreto de dezembro de 1960, que institui a Universidade Estadual, o de março de 1978, que estabelece a educação primária haitiana, o Plano Nacional de Educação e de Formação (PNEF) de 1998, entre outros. Esses documentos oficiais convergem que o sistema de educação haitiana compreende duas vertentes: o sistema formal e o sistema não formal. O primeiro engloba a educação pré-escolar, a educação *primaire*, a educação *secondaire*, o ensino técnico e profissional e o ensino superior. Já o segundo, inclui a alfabetização e a educação não formal.

Desse modo, está bem definida a repartição de cada modalidade por idade nesses documentos oficiais, particularmente na *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*, elaborado pelo Ministério da Educação em 2007. A educação pré-escolar recebe crianças de 0 a 5 anos e é ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos e centros de educação pré-escolar para crianças de 3 a 5 anos. O Estado garante a oferta pública dos centros de educação e as creches são de iniciativas privadas ou, eventualmente, do Estado. A educação *primaire* obrigatória e gratuita recebe as crianças de 6 anos, com duração de nove anos, sendo composta por três ciclos sendo: 1º ciclo com duração de 4 anos; 2º ciclo com duração de 2 anos; e o 3º ciclo com duração de 3 anos.

A educação *secondaire* está organizada em um ciclo de 4 anos. O Estado sanciona o fim do ensino por uma prova nacional, chamada de *Bacc II*. O ensino *primaire*, que dura 9 anos e a criança entra a partir dos 6 anos, 14 anos é a idade ideal para estar no ensino *secondaire*.

Em relação à educação no Haiti, existe uma ausência do Estado para garantir uma oferta pública. Isso intensifica a precarização da educação das escolas privadas na base da hierarquia social e a falta de acesso pelas crianças que estão na idade indicada legalmente para serem escolarizadas. Cerca de 38% das crianças entre 7 a 18 anos nunca foram à escola e 72% das crianças escolarizadas no meio rural têm idade superior a que deveriam ter (MENARD, 2013).

Essas crianças não escolarizadas, quando adolescentes, não são uma prioridade do Estado, não havendo uma política de Educação para Jovens e Adultos definida, como relatou Antoine (2020, p. 67): “não encontramos nenhum plano ou programa específico

da Educação de Jovens e Adultos no Haiti. Mas isso não significa que essas categorias, apesar de suas idades, sejam proibidas de ter acesso à educação no sistema público”. Em qualquer momento que uma família passa usufruir de meios econômicos para mandar seus filhos à escola, será aceito em qualquer uma dessas escolas da base de hierarquia e integrará a turma com outras crianças. As consequências dessa prática foram analisadas por Antoine (2020) como o fenômeno de *surâgés scolaires* sendo estes alunos com idade superior a 14 anos da educação fundamental, estando numa condição denominada no Brasil como alunos em defasagem idade-série.

No setor formal da educação, jovens são considerados como *surâgés scolaires*. Esta categoria é geralmente encontrada em escolas públicas e escolas privadas de baixa qualidade. Essas escolas geralmente funcionam à noite. Os *surâgés scolaires* são alunos de famílias geralmente pobres e, principalmente do campo ou jovens em situação de trabalho doméstico. Entendemos que a presença de *surâgés scolaires* na educação fundamental causa problemas pedagógicos, na medida em que esta categoria de alunos está na mesma sala de aula com as crianças. Além disso, não existe uma política pedagógica que leve em consideração suas necessidades específicas. Dessa forma, os *surâgés scolaires* estão em um ciclo de abandono e repetição escolar que complica ainda mais a sua situação (ANTOINE, 2020, p. 68).

Uma sala com faixa etária diversificada é algo comum no Haiti e um adulto escolarizado é visto como um herói na sociedade, porque conseguiu vencer um sistema. São situações possíveis apenas nesse tipo de escola *borlette*. As escolas de melhores qualidade que são em minoria, conseguem manter o padrão definido pelo Ministério da questão idade-série. Existe, por exemplo, no regimento interior dessas escolas que o aluno não pode reprovar duas vezes durante sua escolarização. Um aluno nessa situação será expulsado do estabelecimento escolar e geralmente vai se ingressar numa outra escola menos rígida com a repartição idade-série.

Como já evidenciado, por ser uma oferta privada e de alto investimento, existe a relação entre classe social e acesso à escola com uma educação qualificada. Essas famílias migrantes, no contexto brasileiro, são perfis trabalhadores de classe populares que vivenciaram diretamente essa realidade no processo de escolarização no Haiti e trazem essas fragilidades para a escola, o que acaba gerando o choque cultural.

Essa situação foi levantada pelas entrevistadas que buscam entender essa realidade. Importante destacar que parte da entrevista foi dialogada e com caráter formativo em que o entrevistador, por pertencer ao grupo estudado, também é indagado e socializa informações.

Durante a entrevista com a diretora da escola, em determinado momento, ela fez várias perguntas específicas sobre o funcionamento do sistema escolar haitiano. Um questionamento foi feito sobre essa repartição de idade-série. Depois da minha explicação sobre essa realidade, a diretora verbalizou que finalmente entendi a indignação de uma mãe que apresentou um caso onde ela queria que sua filha adolescente não alfabetizada seja inscrita na escola municipal. De acordo com a diretora da escola, a partir do momento em que tem esse conhecimento, pode traçar um melhor caminho para lidar com essas situações, que acabam criando fragilidades no processo.

Agora falando sobre isso com você, eu lembro da indignação de uma mãe bem no começo quando ela chegou, com a filha mais velha adolescente dela que foi para o estado [escola estadual]. Mas ela falou que não pode ir para o estado, ela precisa vir aqui, porque ainda ela não sabe ler... aí falei, aqui não pode receber, porque ela tem já 16 anos, ou ela vai para o estado ou.... e aí essa mãe fica indignada com isso (DIRETORA, 2021).

Importante destacar nesse caso, a adolescente teria que ser encaminhada para uma escola de EJA da rede municipal, responsável pela alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. De qualquer modo, no Brasil há também um não lugar para tais adolescentes pois, se é adolescente, não é adulto e não poderia estar na EJA. Não há um lugar para adolescentes em defasagem idade-série no ensino fundamental regular pois todos são encaminhados para a EJA quando completam 15 anos...

A entrevistada apontou que os responsáveis das outras escolas da rede municipal devem saber dessas realidades, pois é possível que as demais escolas enfrentem tal dificuldade e, sem ter o conhecimento sobre o porquê existe esse entrave, essa realidade, não teria como intervir de maneira eficaz.

Esses três mesmos que são recém-chegados agora, os pais não sabem dizer em que ano eles estavam lá, daí a qualificação foi feita através da idade. Então um tinha idade para terceiro ano e outro tinha para quinto ano...**conversando com você, eu consigo observar, por exemplo, essa de quinto pode estar no nível de primeiro ano. Sem ter esse conhecimento da organização escolar de lá, nós não vamos conseguir fechar com o círculo deles mesmo** (DIRETORA, 2021, grifo meu).

A entrevistada aponta sobre a necessidade de criar uma sala multissérie, com avaliação pedagógica, enquanto uma estratégia que reforce a realidade complexa aos responsáveis da SEMED.

Na verdade, naquele projeto de ter uma sala multisseriada para atender esses alunos, a ideia era que alunos seriam atendidos nessa sala multisseriada e, depois, eles serão reclassificados, olha esse aqui tem 8 anos, agora pode ser reclassificado no segundo, esse aqui por ser reclassificado no terceiro... eu vou conversar com o responsável do projeto para reforçar isso. [...] Antes de reclassificar pela idade, fazer um diagnóstico para avaliar o nível dessa criança seria o ideal. Por exemplo, esse menino do 5º ano que chegou e não fala nada de português, e talvez também não estava alfabetizado, o que aconteceu com o um aluno que mora aqui na frente, ele veio, a idade dele era pra terceiro ano, mas a mãe dele falou não, ele não sabe. Lá, ele não aprendeu a ler, e aí a gente ficou sem entender o porquê. Fala meu Deus, se estava lá na escola, como não aprender a ler? (DIRETORA, 2021).

Outro aspecto que cria tensão e estranhamento é a identidade de diáspora permanente dos haitianos. Como já foi refletido, os haitianos possuem uma característica de deslocamento contínuo, seja ele interno ou externo. Muitas famílias, aqui no Brasil, já tinham um histórico de passar em vários outros países da América Latina e, conseqüentemente, as crianças são escolarizadas em vários sistemas de educação. Isso dificulta para as famílias explicarem qual o nível de escolarização dessa criança e a escola acaba usando apenas o critério de idade, fragilizando ainda mais o processo.

Esses três que chegaram agora para nós são haitianos, mas foram criados no México, então eles falam crioulo e espanhol e os pais são bem aflitos assim. E mesmo adaptando as atividades, colocando a letra em caixa alta, reduzindo os textos, não vai atingir porque eles não têm o domínio, não sabem falar! (DIRETORA, 2021).

Quando a questão de gênero foi levantada na pesquisa, a entrevistada revelou algumas atitudes de dominação dos homens sobre as mulheres nas famílias, o que cria outro estranhamento.

O que eu percebo, os homens comparecem mais na escola do que as mulheres. De todas as famílias, são poucas as mulheres que comparecem aqui, sempre são os homens que estão à frente para vir pegar, para vir falar alguma coisa. Então, não sei se é uma questão cultural, que essas mulheres precisam ser sempre submissas, sempre ficam num papel lá em casa e o pai que toma frente da situação ou se elas não vêm por dificuldade de falar o português mesmo. Enfim, eu percebo que elas têm esse olhar de que o homem precisar resolver (DIRETORA, 2021).

A sociedade haitiana é uma sociedade altamente patriarcal (MAHOTIÈRE, 2008; TOUSSAINT, 2011). No contexto migratório brasileiro, alguns imigrantes haitianos demonstram atitudes de dominação sobre algumas mulheres. Têm dois aspectos a destacar para entender essas atitudes patriarcais: o primeiro, apresenta-se como uma continuidade da resistência dos homens haitianos para aceitar a emancipação das mulheres haitianas; o

segundo, por estar estritamente ligada às condições objetivas da migração haitiana no Brasil e a tendência histórica dessa migração.

Os trabalhos comumente empregados aos imigrantes haitianos são os que exigem muita força física, e a tendência histórica dessa migração é a do esposo que vem trabalhar para, somente depois, trazer sua família. Nesse contexto, as mulheres tiveram mais dificuldade para se adaptar a essas condições de trabalho, além da barreira linguística comunicativa. As condições objetivas da migração no Brasil não permitem que essas mulheres tenham uma autonomia econômica, que é fundamental para a emancipação. Frente a todas essas dificuldades de adaptação, algumas mulheres permanecem em casa, portanto, sem autonomia econômica e/ou pessoal, elas são dominadas pelos homens, que detêm o poder econômico e simbólico da língua portuguesa (JEAN BAPTISTE, 2018).⁷⁰

Importante destacar que o movimento feminista haitiano está em um combate permanente contra esse sistema patriarcal. De acordo com a organização de *Avocat sans frontières* (2019), existe um debate sobre a origem histórica dos movimentos feministas haitianos. Para alguns autores, a origem do movimento data desde a época colonial, materializando o papel de muitas mulheres guerreiras na luta contra a escravidão e pela independência do Haiti, em 1804. Outros autores consideram o período da ocupação militar estadunidense (1915-1934) como o início do movimento feminista haitiano se referindo à criação da primeira organização feminista da época, *La ligue féminine d'action sociale* (LFAS), em 1934. Já em 1926, um grupo de mulheres haitianas constituem a parte nacional da *Ligue Internationale des Femmes pour la Paix* (ASF, 2019).

Sobre as lutas dessas mulheres, várias conquistas foram feitas. A primeira conquista é o direito das mulheres de se candidatarem nas eleições legislativas e municipais a partir da Constituição de 1944. Em 1950, os movimentos feministas conseguiram o direito ao voto nas eleições, com exceção das eleições presidenciais, que viria a ser reconhecido mais tarde, em lei, no dia 25 de janeiro de 1957 (ASF, 2019).

As literaturas sobre o movimento feminista mostram que existiu um momento de perseguição política durante a ditadura dos Duvalier (1957-1986), em que muitas mulheres militantes foram alvos de repressão e precisaram fugir para se proteger do regime ditatorial. Depois da queda do regime, em fevereiro 1986, várias lideranças feministas voltaram do exterior e outras foram libertadas. Muitas organizações feministas

⁷⁰ Minha dissertação de mestrado foi levantada esse aspecto, mas não foi aprofundada. É necessário que outras pesquisas sejam feitas sobre o feminismo, a manifestação do machismo dentro do contexto migratório haitiano no Brasil.

voltaram à ativa e realizaram a Convocação Histórica para Manifestação pela Defesa dos Direitos das Mulheres, em 3 de abril de 1986, com mais de 30 mil mulheres na rua. Desde então, essa é a data oficial instaurada como o Dia Nacional do Movimento Feminista no Haiti.

Figura 11- Protesto das mulheres nas ruas, em 1987, contra o governo da época.



Fonte: Ayibopost.com, 2021.

Figura 12 -Manifestação das mulheres no Haiti, no dia 3 abril 2021 para celebrar o Dia Nacional das Mulheres Haitianas em protesto contra as violações dos Direitos Humanos durante o governo de Jovenel Moise assassinado em 2021.



Fonte: www.lapresse.ca, 2021.

Muitas outras conquistas históricas foram feitas a partir de sensibilizações ampliadas sobre a necessidade de rupturas com práticas machistas na sociedade. Dentre essas conquistas, cabe ressaltar a criação do Ministério da Condição Feminina e dos Direitos das Mulheres (MCFDF) criado em 1994, a instauração da cota feminina de 30% na administração pública, além de várias organizações feministas, locais, regionais e nacionais inscritas no Ministério, cujas pioneiras são: *Kay fanm*, *Fanm yo la*, *Solidarite Fanm ayisyèn (SOFA)* *Nègès mawon etc.*

Contudo, apesar desses esforços, a realidade é outra pois o sistema patriarcal haitiano também é dominado pela tradição moral cristã e sacro-religiosa, que resiste às ideias do movimento feminista, o que influencia parte da população. O sistema político continua a fazer as mulheres como alvo de execução político. O último caso se refere ao 30 de junho 2021, quando ocorreu o assassinato da jovem militante Antoinette Duclair, 33 anos, feminista, porta voz do *Matrice Liberation* partido político da oposição ao governo atual de Jovenel Moise⁷¹.

⁷¹ Aproximadamente 15 outras pessoas foram executadas no mesmo dia, dentre eles o Jornalista Diego Charles da rádio *vision 2000* (Vide: <https://www.rfi.fr/fr/am%C3%A9riques/20210630-ha%C3%Afti-le-journaliste-diego-charles-et-la-militante-antoinette-duclair-assassin%C3%A9s-%C3%A0-port-au-prince>).

Em relação a todos esses aspectos destacados e analisados tem uma influência significativa sobre o processo de formação identitária das crianças haitianas. Percebe-se que a escola proporciona uma forma de autonomia aos alunos haitianos, mesmo que algumas atitudes demonstrem resistência contra algumas práticas familiares, sobretudo sobre o castigo físico. Neste relato, fica evidente que a escola passa a ser um espaço de liberdade para os alunos haitianos em contraste com a rigidez do ambiente familiar.

Tenho essa impressão também, quando elas saírem de casa, as crianças, elas chegam aqui na escola, elas se libertam, então elas queriam fazer aqui, tudo aquilo que elas têm medo de fazer em casa. **E aí em alguma situação de indisciplina, a gente nem convoca os pais, porque eu sei se eu chamo, essa criança vai apanhar e vai apanhar muito em casa** (DIRETORA, 2021, grifo meu).

Esses alunos enfrentam essas expressões culturais que influenciam claramente o seu processo de identidade, pois passam pelo processo de questionamentos dessas práticas durante todo o processo de formação identitária. O mesmo acontece com as famílias que estão sendo provocadas pela escola, sendo que o resultado desse processo começa a ser visível nas entrevistas:

“Acredito que melhorou, mas ainda tem muitas questões de violências nas famílias quando os alunos não fazem as atividades” (DIRETORA, 2021).

Percebe-se que, apesar dessas tensões, de maneira geral, as famílias entrevistadas têm uma percepção positiva sobre a escola, como se pode observar no relato de uma das participantes da pesquisa – que teceu elogios pela paciência das educadoras brasileiras, fundamentais para o processo de aprendizagem do seu filho:

As professoras daqui têm mais paciência com os alunos. Eu vejo como eles tratam os alunos. Por exemplo, se as professoras não tivessem muita paciência, meus filhos não iam ser alfabetizados. Imagina um não fala nada de português. Quando ele chegou, não tinha como se comunicar. Hoje ele melhorou muito. Sabe ler e escrever. Isso é o resultado da paciência dos professores. Lembrei que quando ele chegou, uma professora me ligou para me dizer que ele não entende nada de português. Eu falei que ele tinha apenas um mês no Brasil, daí a professora colocou ele numa outra sala onde tem vários outros haitianos (MARI, 2021).

Antoinette Duclaire estava muito ativa no combate contra a corrupção no governo de Jovenel Moise assassinado em 2021. Ela fez parte de vários grupos progressistas, particularmente dos *petrochallenges*, que lutam pelo julgamento dos funcionários públicos que, segundo o relatório do Tribunal de Contas Haitiano de 2019, são acusados pelo desvio de dinheiro público na cooperação da Petro-Caribe entre o Haiti e Venezuela. Para mais informações sobre o movimento da juventude contra a corrupção *petrochallenge*, acesse: <https://www.barril.info/fr/actualites/ou-est-l-argent-de-petrocaribe>.

A partir das narrativas das famílias entrevistadas, entende-se que estas concebem a escola como o lugar de não rigidez, o que é desfavorável para a educação das crianças nos moldes haitianos. Assim sendo, estas famílias usam a rigidez no ambiente familiar como forma de equilibrar o fato observado na escola.

5.4 RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO MODO DE EDUCAR: SENTIMENTO DE AUTO-DESQUALIFICAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE NÃO CONSEGUIREM ACOMPANHAR OS PROCESSOS ESCOLARES

Nesta parte, fiz uma reflexão sobre a construção das estratégias das famílias imigrantes dentro e fora da escola. Todas essas estratégias buscam responder a uma exigência de se tornar o melhor interlocutor para a escola. Observei que nessa relação, as ações das educadoras, de maneira geral, investem pelos princípios de inclusão das famílias haitianas.

Porém, as famílias, por não conseguirem acompanhar os processos escolares de seus filhos - que encontram dificuldades para aprender ou não conseguem devolver as atividades no tempo estabelecido pela escola, expressam um sentimento de auto-desqualificação.

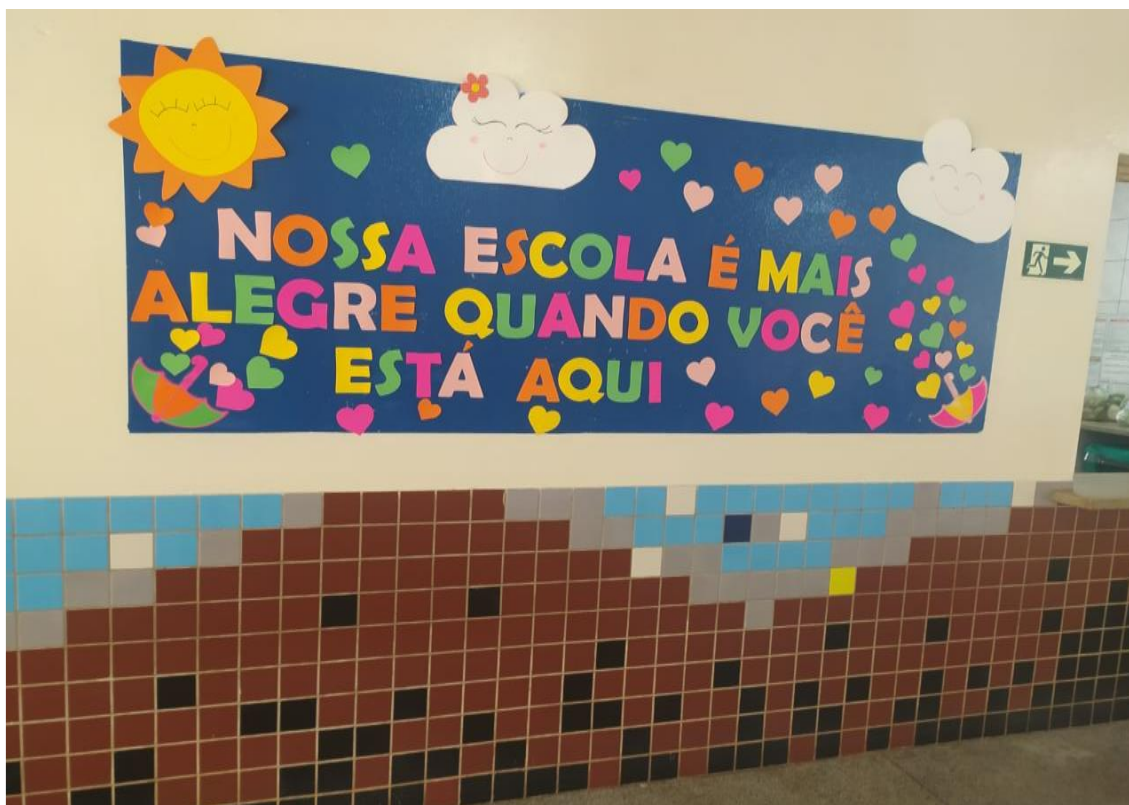
Observei que o funcionamento da escola no contexto da pandemia foi marcado por incertezas, angústias, fragilidades, instabilidades que impactam as relações dos alunos com a escola, da escola com a família e até mesmo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A pandemia de Covid-19 trouxe muitos desafios e preocupações a todos os setores da sociedade. Logo no seu início, o campo da educação básica no Brasil precisava ser repensado, pois o cenário exigia soluções rápidas dos atores para garantir o acesso das crianças à educação, sem prejudicar os envolvidos no processo e sem contribuir na propagação do vírus. Assim, o ensino remoto foi o meio alternativo mais rápido e adequado a esse contexto.

Diante das entrevistas realizadas com as educadoras, é notável sinalizar as fragilidades das relações entre escola, família e SEMED, acentuadas, sobretudo, na relação da escola com os alunos haitianos e suas famílias em relação à sua aprendizagem. O ensino remoto fragilizou ainda mais a comunicação entre escola, alunos haitianos e suas familiares. O ensino remoto traduz uma forma de desestruturação no sistema regular e presencial, isto é, a rotina escolar passa a ser transformada e todos os atores do processo

são impactados e esperam uma estabilidade a fim de ter as aulas presenciais de maneira segura.

Figura 13 - Uma mensagem numa das paredes da escola expressando a vontade dos profissionais escolares pelo retorno da aula presencial



Fonte: do autor, 2021.

Na pandemia existiu uma inadequação entre o tempo escolar e o tempo do trabalho dos pais ou mesmo a falta de acesso às ferramentas digitais necessárias para ter uma aula online.

Remotamente é muito difícil pensar! A única forma seria por videochamada. Só que aí nós entramos na dificuldade de horário dos pais, pois muitos não estão em casa durante esse horário. No ano passado, o projeto realizado aqui teve muitas dificuldades também, sabe, porque eles não conseguem se organizar... eles entregaram com atraso, fazem só a primeira folha e o restante deixar de fazer (DIRETORA, 2021)

É importante destacar que essa acentuação de fragilidades nas relações dos alunos haitianos e suas famílias com a escola e a SEMED foram levantados antes e durante a pandemia. Além dessa inadequação voltada ao tempo escolar e de trabalho dos pais e da inacessibilidade dos serviços e equipamentos digitais (internet, notebook, aparelhos

celulares, etc.), a dificuldade na comunicação e compreensão dos conteúdos entre a escola e esses alunos e suas famílias é central.

Até então, a gente teve algumas dificuldades com alguns casos, com algumas famílias para que as crianças fizessem as atividades porque eles não tinham ajuda do professor, né, então, tem a questão da linguagem e daí mais o conteúdo que a gente enviava para casa. Quando estava sendo só remoto, estava um pouquinho difícil, digamos assim. Agora que voltou e que a maioria deles optou pelo híbrido, a professora está tendo um contato direto ali, conseguindo fazer adaptações, conseguindo organizar o planejamento dela para atingir o aprendizado deles (PEDAGOGA, 2021, grifo meu).

Com as famílias, a comunicação que a gente estava tendo era por WhatsApp e vídeos. Os vídeos que a gente entregava para eles, em alguns casos, a gente tinha uma certa dificuldade para eles entenderem o que a gente estava pedindo ali nas mensagens, né. Agora com o híbrido, a gente sempre está chamando eles, conversando no portão e explicando para aqueles que ainda não se apropriam da linguagem. A gente pede ajuda de outro aluno que já se apropriou. Então tem uma facilidade maior com esses, nesse caso do híbrido (PEDAGOGA, 2021).

Os alunos haitianos e suas famílias apresentam dificuldades na comunicação da língua portuguesa. Essa dificuldade reflete negativamente sobre o dever das famílias de acompanhar os alunos nas atividades escolares na ausência dos professores. Na pandemia a família passou a ter um papel fundamental no ensino remoto, contudo, as famílias haitianas apresentam condições sociolinguísticas (domínio da língua portuguesa) desfavoráveis pela aprendizagem dos alunos no contexto pandêmico.

Eles pegam as atividades, sempre pegam. Eles dão um jeito de pegar, mas ali, recebe muita coisa em branco sem fazer. Assim, pegar! Pegar! Mas não dão conta de tudo. Isso, assim, é uma coisa muito comum entre eles: deixar as atividades sem fazer (PROFESSORA, 2021).

As entrevistadas da equipe da escola relatam que várias atividades foram devolvidas sem serem realizadas pelos alunos haitianos em casa, o que dificulta o retorno para avaliar o seu progresso. Nesta nova configuração em que as famílias passam a ter mais responsabilidades no processo de aprendizagem, a Diretora elatou que a ausência de tal retorno também passa pelo não entendimento de quem, na maioria dos casos, não está acostumado com a nova (ou até mesmo a antiga) rotina escolar. Ela relatou que a escola e as famílias dos alunos devem se reinventar ao mesmo tempo para que os pais entendam esse novo papel na educação escolar dos filhos e das filhas:

É preciso que esses pais compreendam essa rotina, criar essa rotina com eles para que eles entendam como que tem que estudar em casa, porque eles não sabem como estudar em casa” (DIRETORA, 2021).

Nas entrevistas realizadas, constatou-se também que as aulas remotas dificultam uma aproximação da escola com os alunos haitianos e suas famílias por conta do não domínio da língua portuguesa e do não acesso dessas famílias trabalhadoras aos materiais digitais para o ensino remoto.

Quando os alunos estavam no modo presencial, segundo as educadoras entrevistadas, várias estratégias de comunicação para socializar as explicações a eles foram desenvolvidas. Ou seja, um contato maior com os alunos e com as famílias no ensino presencial facilita a superação das dificuldades de comunicação, permitindo que todos vejam o seu retorno. Além disso, durante o ensino presencial, o processo de aprendizagem não depende, em grande parte, da disponibilidade dos pais para ajudar os filhos.

O contexto da pandemia acentua as fragilidades existentes no processo de aprendizagem dos alunos haitianos. É possível notar também as estratégias das famílias tentando se reinventar para lidar com esse sentimento de auto-desqualificação. Algumas famílias buscam apoio nas redes de solidariedade comunitárias, reproduzindo, assim, uma prática cultural popular no Haiti, o *bay leson*, que é uma prática na qual os pais pagam um terceiro para dar aula de reforço a seu filho. Jan relatou que as famílias que não conseguem ajudar os filhos, durante a pandemia, pagaram um *blan* para dar aula de reforço a eles.

Então quando chegou a pandemia, a gente não tinha muito tempo para ajudar a fazer, e as escolas começaram a reclamar muito. A gente se organizou e pagou um brasileiro para fazer as atividades escolares para nós com as crianças. E também nós não temos capacidade na língua para ajudá-los do jeito que nós deveríamos, aí pagamos essa pessoa, era um *blan* que domina bem a língua. Eram quatro ou cinco crianças nessa turma de aula de reforço com o *blan*. Era quase de graça, nós demos a ele uma gratificação mensal só para ele beber um suco depois de fazer as atividades com as crianças. É uma coisa que não tinha preço (JAN, 2021).

Observei que alguns relatos pontuais/contextuais dos profissionais escolares mostram seus esforços para acolher as famílias haitianas com suas diferenças e reconhecer suas dificuldades na questão linguística. A diretora reconhece os esforços das famílias para responder as exigências da escola durante a pandemia. São famílias comprometidas, afirma a Diretora:

São famílias, na maioria, bem comprometidas no retirar as atividades, mas o que eles precisam entender, tem que retirar, mas tem que devolver feito. **Só que eu entendo devolver em branco, não é proposital... é por conta das dificuldades dos pais, às vezes, de poder interpretar as atividades.**

Acho que a dificuldade maior é que essas famílias não entendem por conta da língua. Porque têm mães que não falam português (DIRETORA, 2021, grifo meu).

Sublinho também as ações de acompanhamento da SEMED enquanto agente que buscar atender melhor os alunos haitianos. Ao questionar sobre o acompanhamento da SEMED com os alunos haitianos, a pedagoga relata as ações que foram feitas, mas ficaram estagnadas por conta da pandemia:

A gente tem uma ajuda muito boa com a Secretaria da Educação, no ano passado mesmo, a Secretaria começou um projeto com os alunos haitianos muito bom para trabalhar o mesmo código e a mesma linguagem, e **aí teve uma professora que atendia só esses alunos para trabalhar a linguagem mesmo com eles. Foi um projeto muito bom... Esse ano, eles ainda não deram continuidade no projeto por conta da pandemia, né.** Mas eles sempre perguntam... essa semana passada, a gente passou os nomes de todos os alunos que a gente está precisando de uma ajuda e aí, agora, a gente tá esperando mesmo esse retorno delas (PEDAGOGA, 2021, grifo meu).

De maneira geral, a linguagem do outro é muito seletiva na sociedade brasileira. Nessa dinâmica, as línguas de origem africana, caribenho e haitiana são colocadas num lugar periférico e sofrem muitos preconceitos. Conforme Santos (2001) o preconceito é “um modo de ver certas pessoas ou grupos raciais [...] -de qualquer tipo-, ele é sempre uma atitude negativa em relação a alguém, [...] é uma atitude antecipada e desfavorável contra algo. Essa atitude pode ser tomada em relação a um indivíduo, a um grupo ou mesmo a uma ideia” (SANTOS, 2001, p. 82). Na escola, essa tendência não é diferente, uma vez têm a concepção de que essas línguas concorrem com o português. Em alguns momentos, inclusive, verbalizaram que os alunos que falam muito sua língua nativa em casa são os que não conseguem aprender um português melhor.

Uma coisa assim também bem importante que a gente já conversou com algumas famílias. **É que em casa a gente percebe que ele continua falando a língua materna deles, né; então não tem um incentivo para o português.** Na verdade, nem tem como, porque muitas famílias não sabem o português, são os filhos que passam para eles né! então quando ele chegou na escola daí é mais difícil também de falar o português (PEDAGOGA, 2021, grifo meu).

Na escola, não existe nenhuma política de acompanhamento para a permanência da língua de origem desses alunos. Tendência esta que passa também entre os próprios

pais que, muitas vezes, verbalizam que o crioulo representa uma barreira para as crianças aprenderem o português. Essa configuração evidencia para eles que as duas possibilidades de linguagem são contraditórias e atrapalham-se.

Na dimensão estrutural, esta análise permite questionar: qual lugar ocupa a migração haitiana na sociedade brasileira de maneira geral? Em que medida esses imigrantes são considerados como interlocutores pela escola? Eu compreendi que os migrantes haitianos entram nas categorias menosprezadas historicamente nesse tipo de diálogo institucional. Não escapam do que Santos (2001) caracterizou como invisibilidade racial, na qual os negros aparecem de maneira pejorativa socialmente (uma cidadania periférica), fazendo referência à pobreza, falta de moradia, desemprego e violência. A migração haitiana sendo negra e caribenha sofre desta invisibilidade racial histórica, tendo, a visão do que ser imigrante haitiano denota inevitavelmente um ser desqualificado (JEAN BAPTISTE, 2018).

Campos (2015) destacou que existe uma forte racialização da migração no Brasil. O autor analisou mais de 11 mil edições de jornais e revistas entre 1808 e 2015 para chegar a essa conclusão. Existe uma aceitação seletiva dos imigrantes no Brasil, com aceitação favorável aos imigrantes europeus. Na análise dos discursos das edições de jornais, o autor relata a hierarquização da base racial que existe na denominação dos sujeitos da migração. Segundo o autor, nas narrativas, o refugiado é sempre visto como negativo, um problema grave a ser discutido. Isto é, o fato do imigrante ser uma questão (problemática) pode ser algo positivo ou negativo, depende da origem de quem migrar. Já o estrangeiro é sempre positivo, inclusive melhor do que o brasileiro. É alguém que traz novidade e positividade à sociedade.

Compreendi que a migração haitiana racialmente negra e geograficamente caribenha sofre nessa hierarquização. Os preconceitos observados socialmente sobre a língua nativa como elemento que atrapalha a aprendizagem do português pelos alunos expressam explicitamente o lugar estrutural onde é colocada a migração haitiana no Brasil. Quais seriam as percepções escolares sobre uma criança europeia em relação a sua língua nativa? Continua sendo um elemento que atrapalha ou seria uma complementaridade?

Toda esta análise visa entender essa auto-desqualificação sentida pelas famílias, um sentimento resultado da culpa que os pais sentem por não cumprirem rigorosamente o papel de acompanhamento dos filhos na escola, sobretudo na devolução das atividades

de casa. Na percepção dessas famílias, a escola pode pensar que elas não são comprometidas e abandonam os filhos.

Mari expressa sua felicidade pela minha imersão na escola durante a pandemia. Ao avisar que eu terei uma atividade com as crianças, todos os familiares entrevistados também ficaram muito felizes.

Eu adoro o seu trabalho, continue assim. Aí a escola vai ver que as crianças não estão sozinhas. Tem pessoas importantes também que pensam para eles. Sua atividade seria muito importante para as crianças, pois eles foram criados aqui no Brasil e não sabem muita coisa sobre o Haiti (MARI, 2021).

As famílias haitianas criam redes de solidariedade e proteção para lidar com essa auto-desqualificação em relação à escola. Um dos elementos culturais mobilizados é a questão da família ampliada discutida anteriormente que, nesse contexto migratório, continua sendo a reconfiguração da família ampliada no Brasil.

Essas redes formadas entre as famílias acabam sendo algo positivo para enfrentar a desigualdade escolar e, conseqüentemente, combater os limites de disponibilidade dos pais para participar nas atividades escolares. Por serem imigrantes trabalhadores nem sempre estão disponíveis para participar, por isso criam estratégias que foram caracterizadas neste relato:

Mesmo na escola é assim também. Por exemplo, quando tem reunião, se um pai não puder vir, um outro assina para ele e passa as informações depois. Aquele que vem participar para todos e depois socializa as informações. Às vezes os professores não entendem nossa dinâmica. Eles confundem um pai para outro, aí isso facilita. Por exemplo, eu sou muito conhecida na escola, se eu não vier numa reunião as professoras vão saber, mas do resto elas confundem todo mundo (MARI, 2021).

Tem pais às vezes que não dá para vir buscar os filhos, pois estão ocupados, não saíram do trabalho etc., eu peguei para eles e a criança fica em casa depois eu informo os pais que podem vir buscar aqui na minha casa quando eles voltarem. É assim que nós funcionamos (JAN, 2021, grifo meu).

Outro elemento influenciado positivamente por essa rede é a questão da comunicação. A falta de domínio da língua portuguesa dificulta a compreensão das reuniões escolares. Segundo Mari, as reuniões continuam na volta para casa, quando quem entende melhor o português divide as informações com as outras pessoas.

Após as reuniões acabam na escola, e quando a gente volta para casa, as pessoas que falam melhor o português explica para outros que não falam, e também se você passa perto da casa do vizinho, você sabe que ele não foi pois estava ocupado, ou não estava em casa, a gente passa e a dar as notícias mais importante, pois se um haitiano não se dar bem na escola é todos nós que isso prejudicar (MARI, 2021).

Esse modo de organização das famílias haitianas foi observado pelas educadoras. Além disso, observei os compromissos sobre alguns pontos depois de entender a organização dessas famílias⁷², que repercutiram entre as famílias que sentem essas mudanças positivas em relação à escola.

Ultimamente eu vi que tinha distribuição de cesta, até eu vi um pai que pegou para outro. Agora entendi, acho porque a escola começa entender. Antigamente só o pai do aluno poderia pegar, tudo bem certinho, tem que assinar. Então era difícil, eu vi que eles começaram a mudar algumas, eu não estava entendendo, talvez é o impacto da sua formação com eles (JAN, 2021).

No campo da comunicação, a escola usou e identificou as famílias que têm o maior domínio da língua para passar as informações aos outros pais. A Mari é um dessas pessoas que fazem esse papel de mediador cultural entre a escola e as outras famílias como foi relatado:

Qualquer coisa também a escola me chama, a diretora sabe do meu número ela sempre chama quando ela precisava. Se tem um pai de um aluno que vem aqui, a diretora não vai chamar outra pessoa que não seja eu. Eu moro a dois passos da escola, eu só atravessar a rua para vir ajudar. E isso em vários outros lugares, muitas vezes, recebi ligação dos postinhos de saúde que buscar minha ajuda por um haitiano que não sabe a língua; a creche é mesma coisa, se uma professora me chama no celular não atende, ela vem até minha casa me buscar para ajudar (MARI, 2021).

Durante a análise dos dados, as fragilidades da comunicação entre escola e família passam a ser recorrentes. Isso se expressa nas dificuldades das educadoras para se

⁷² Relato que eu tive uma conversa com a diretora sobre a dinâmica familiar, expliquei para ela a dimensão ampliada da questão familiar no Haiti. Ela tinha muito desentendimento com alguns pais haitianos por exemplo ao momento de pegar uma criança na escola. Muitos pais delegam esse poder a um vizinho. Nas normas da escola, quem pode pegar uma criança são seus pais. Por isso que a escola sempre recusa esse tipo de pedido. Se repetem tanto que a diretora veio me questionar sobre isso, expliquei para ela que além da questão da concepção da família, é uma prática comum na escola no Haiti. É um traço cultural trazido pelos imigrantes desde seu país de origem. Depois da minha conversa, a diretora prometeu que ia ver se consegue mudar a dinâmica sobre algumas coisas até para motivar essas famílias. Ela apontou situação específica, quando a escola recusa por exemplo de passar as atividades para um pai que pediu para pegar para outro. Geralmente esse pai que delegar o poder a outro, ele vai passar a semana sem vir pegar a atividade.

comunicarem com os alunos haitianos, para passar as orientações aos pais e vice-versa. Os pais, por sua vez, também com dificuldades para interpretar e comunicar, resultam numa ausência de retorno das atividades dos filhos à escola.

Esse processo de readaptação da escola com algumas práticas culturais haitianas acaba sendo um elemento que facilita os diálogos entre as duas instituições, porém as dificuldades dos alunos continuam existindo.

As educadoras entrevistadas caracterizam que o perfil familiar que consegue superar melhor as dificuldades são os que detém alguns aspectos diferenciados como domínio da língua portuguesa, nível de escolarização, melhor interação social, um afilhado escolarizado no sistema escolar do país acolhedor, etc. Essas possibilidades contribuem positivamente no desempenho da escola desses alunos e formam o que Mc Andrew (2015) identificou como *éthos*, situação favorável às famílias imigrantes intrínseca a elas e que fazem diferença positivamente na construção das relações.

O primeiro elemento positivo no processo de aprendizagem dos alunos haitianos é o fato de existir outro filho escolarizado no sistema brasileiro que domina a língua portuguesa, porque a criança alfabetizada tem o domínio para ser um mediador, buscando recados na escola, repassando explicações aos pais e irmãos etc.:

Vejo outras famílias que têm irmãos adolescentes no estado [rede estadual de educação], a gente consegue perceber que esses irmãos tentam colaborar. Mas, Marc, ainda estamos muito longe do ideal para esses alunos estrangeiros (DIRETORA, 2021).

Uma coisa que a gente já percebeu aqui, é que, às vezes, em algumas famílias, os pais pedem para uma criança que fala fluentemente vir junto para pegar o recado. Semana passada, eu entreguei uma atividade para uma mãe e, daí, a menina, que é aluna nossa do período matutino, ia traduzindo para ela, né! E não é a primeira vez que ela vem com uma mãe aqui na escola. As famílias sempre buscam alguém que fala português para vir à escola (PEDAGOGA, 2021).

Nesse sentido, o domínio da língua portuguesa pelos pais das famílias é um elemento que faz parte do seu *ethos* favorável e contribui positivamente no processo de aprendizagem dos alunos na escola. A professora entrevistada destaca que a escola, durante a pandemia, exigiu mais disponibilidade das famílias para passar explicações aos filhos. Segundo ela, a família que consegue uma interação com a sociedade brasileira contribui mais no processo de aprendizagem dos filhos, representando, dessa forma, outro elemento de impacto visível na vivência escolar.

A gente pede, olha, tem um vizinho; tem um amigo lá da sua comunidade; tem um outro parente; senta-se com ele, conversa, né, deixa te orientar; senta sempre com alguém que sabe mais. Essas orientações a gente faz. **Mas quando o aluno não tem essa pessoa, só tem a mãe, a mãezinha que não interage com a sociedade, fica em casa e não se apropriou ainda do português, não fala português. Aí o bicho pega!** [...] Então, assim, como eu disse, alguns haitianos aprendem mais rápido, outros menos. **o aluno haitiano que tem a família que trabalha fora de casa compreende melhor, fala melhor. E aí ajuda no processo de aprendizagem.** E o aluno haitiano que a mãe fica em casa e ele fica bem mais assim ligado à mãe, que não conversa com mais ninguém, não interage e não fala o português, dá mais trabalho. Isso eu percebi também, dá um pouquinho mais de trabalho (PROFESSORA, 2021, grifo meu).

O nível de escolarização dos pais é transversal e passa a ser um requisito para o domínio da língua e da interação social. Segundo a diretora, quanto mais a família é escolarizada, mais a criança se desempenha na escola, pois os pais ajudam muito nesse processo. Uma educadora reforça essa percepção ao se referir a uma família de referência na comunidade para mostrar como a educação dos pais faz a diferença.

Eu vejo que os pais têm também bastante dificuldade na língua portuguesa. Nós temos família, por exemplo a família [fulano] não tem problema. Mas [fulano é fulano]...porque ela já tem esse domínio, é escolarizada, faz faculdade. Isso nós ajudamos muito, né (DIRETORA, 2021).

Esses são aspectos que fazem muita diferença no processo de aprendizagem dos alunos haitianos enquanto situações favoráveis que contribuíram positivamente nesse contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, atravessada pela pandemia da Covid-19, teve como foco o processo de operacionalização das influências do ambiente escolar e familiar sobre a formação identitária das crianças haitianas identificadas pelas suas famílias como *ti dyaspora* no Brasil. Seguindo a perspectiva de Sayad (2010) de que a análise dos fenômenos migratórios envolve questões da emigração e da imigração do sujeito em deslocamento, a presente pesquisa foi dividida em quatro capítulos como descritas abaixo:

No primeiro capítulo, foi feita a apresentação detalhada dos caminhos metodológicos trilhados na pesquisa e do perfil dos participantes, sendo três educadoras (uma diretora, uma pedagoga e uma professora); quatro familiares responsáveis das crianças haitianas matriculadas na escola municipal de ensino fundamental I (anos iniciais), no município de Cambé/PR, sendo uma mãe, um pai e um casal; bem como os alunos haitianos matriculados nesta escola.

No segundo capítulo, apresentou-se uma discussão teórica e conceitual que perpassa os aspectos sobre a produção e reprodução das identidades no contexto da diáspora, bem como a reflexão sobre a escola, família e infância, entendidas como uma construção sócio-histórica e cultural. Destaca-se que a relação entre escola e família se apresenta como complexa, expressando assim a complementaridade, descontinuidade e conflitos entre as duas. Outra análise feita no segundo capítulo desta pesquisa tem que ver com a experiência diaspórica - resultante do fenômeno migratório - enquanto pretexto para problematizar o processo de formação de identidade dos diferentes grupos sociais na contemporaneidade.

O terceiro capítulo tratou de aspectos do universo sociocultural, econômico e político haitiano. Analisam-se as influências da construção da identidade cultural e nacional no contexto haitiano com base em estudos feitos por pesquisadores haitianos e não haitianos. Destaquei que a construção da identidade cultural haitiana se apresenta como um jogo de manipulação - entre grupos hegemônicos que buscam o fortalecimento de seus interesses - que implica no silenciamento dos aspectos históricos, particularmente, na influência indígena (que foi resgatada na pesquisa).

Mediante a análise dos fluxos migratórios haitianos, observa-se que a cultura da migração está enraizada no imaginário coletivo do país, que concebe o haitiano como sendo um sujeito em deslocamento constante, seja interna ou externamente. Outro fenômeno decorrente dessa realidade é a concepção da diáspora haitiana como símbolo

de prestígio social construído a partir das dimensões individual e familiar - que contribuem para tornar esse sonho uma realidade.

No contexto haitiano, a família possui uma dimensão ampliada e comunitária. Sua sociogênese parte de um modo de organização social, político e religioso denominado *lakou*, e se caracteriza como um espaço, por excelência, de produção e reprodução das relações familiares. Essa organização sociocultural expressa contradições e conflitos nas relações familiares. De forma complementar, enquanto o sistema educacional haitiano acentua as desigualdades na sua estrutura piramidal – evidenciando uma relação entre classe social e qualidade de educação, mediante a existência de maior oferta privada do que pública (fator que inviabiliza a universalização da educação no país) -, por sua vez, a escola haitiana representa um lugar por excelência de desigualdades sociais.

Por fim, no quatro capítulo, fez-se a análise das entrevistas e demais atividades realizadas com os participantes da pesquisa. Ao realizar a pesquisa de campo, constatei que, no contexto da pandemia, a escola estudada adotou os modelos de ensino remoto e híbrido, que explicitaram de forma acentuada as fragilidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos haitianos, que podem ser observadas a partir da relação entre a escola e as famílias - caracterizada essencialmente pelas dificuldades de comunicação, de interpretação das atividades passadas aos alunos, de equilíbrio entre o tempo para ajudar as crianças na resolução das atividades escolares e a carga horária de trabalho das famílias. Destaca-se ainda que, ao finalizar a presente pesquisa, a escola em estudo registrava já um retorno gradual às aulas totalmente presenciais.

As atividades de campo me permiti observar que há uma concepção de infância desenvolvida pelas famílias haitianas caracterizada em *ti diaspora*, que se apresenta como uma reconfiguração na diáspora da concepção de infância comum no Haiti: *timoun se byen malere* (crianças são bens desafortunados). Como construção identitária, o *ti diaspora* constitui uma estratégia multidimensional para as famílias haitianas no Brasil. Por ser tratar de uma idealização que vê a presença no Brasil como uma mudança positiva das condições de vida, ter um *ti diaspora* no Brasil representa uma possibilidade de ascensão social para essas famílias.

A definição do *ti diaspora* está assentada na concepção – por parte da sociedade haitiana e das famílias imigrantes entrevistadas - de uma criança que carrega no seu processo de crescimento as marcas resultantes da presença de outra cultura, com particular destaque para a questão linguística. Neste sentido, geralmente o *ti diaspora* não fala a língua nativa do seu país de origem: quando fala, tem pouco entendimento.

Destaca-se também a concepção do *ti blan* como sendo uma criança com maiores privilégios quando comparada ao *ti dyaspora* ou qualquer outra criança nascida no Haiti. Assim, o *ti blan* é considerado como nativo do Brasil e, por ser criado com os brasileiros, se embranquece nessa relação. Essa forma de “embranquecimento” da criança haitiana se apresenta como uma estratégia identitária dos pais para a integração social dos seus filhos, bem como uma maneira de combater o racismo, xenofobia e demais preconceitos existentes contra a população haitiana. Nesse sentido, embranquecer o filho o torna um “quase brasileiro”, um *ti blan*, livrando-o dos preconceitos na visão das famílias entrevistadas. Analisei isso como o resultado de uma (in)compreensão dos imigrantes haitianos sobre o racismo em geral e sobre a manifestação do racismo no Brasil. As famílias entrevistadas associam racismo e xenofobia. Assim nas narrativas analisadas, as famílias enxergam um racismo existente apenas contra os estrangeiros (xenofobia) e não contra a população negra no Brasil. Isso reflete a trajetória desses imigrantes que são oriundos de um país em que a discussão sobre o racismo constitui um tabu - mesmo o Haiti sendo um país em que o racismo é estruturalmente enraizado nas relações.

Observei que a presença dos alunos haitianos provoca desafios e indagações à proposta curricular da escola e às práticas pedagógicas. Até a conclusão da pesquisa, constatei que existe uma invisibilidade da presença haitiana na proposta curricular da escola (PPP e conteúdos disciplinares) e no Plano Municipal de Educação (2014-2024). As narrativas contextuais produzidas pelos alunos expressam uma demanda de reconhecimento da diversidade sociocultural, pois eles trazem o Haiti na sala de aula. Nessas narrativas, estão presentes aspectos como diferenças e contrastes, fundamentais à formação de identidade. O aluno haitiano busca se reconhecer nesses contrastes e diferenças existentes entre os dois países. Descobri que, existe algumas práticas (isoladas) de docência na escola – que visam reduzir as dificuldades dos alunos haitianos - representam um ponto de partida para pensar um currículo embasado na diversidade.

Observei a presença de tensões entre a escola e as famílias que, em certa medida, ocorrem em função do choque cultural – particularmente no encontro entre o modo de organização escolar brasileiro e haitiano. Algumas expressões culturais trazidas pelas famílias criam esse embate e estranhamento com a escola, sendo os mais relevantes: o castigo físico como método disciplinar; o critério da idade na repartição dos alunos por série na escola; o respeito como valor nas relações pais-filhos e pais-professores; e situações de práticas machistas. Identificou-se que todos estes aspectos influenciam o processo de formação identitária das crianças haitianas. Percebi ainda que, ao

proporcionar uma autonomia aos alunos haitianos, a escola passa a ser um espaço de liberdade para eles, contrastando assim com a rigidez vivenciada no ambiente familiar.

Se por um lado, a partir das narrativas das famílias entrevistadas, verifiquei a existência de uma visão positiva sobre a escola – explicitada pelos elogios pela paciência das educadoras brasileiras, julgada pelos pais como sendo fundamental para o processo de aprendizagem dos seus filhos, por outro, encontrei narrativas considerando a escola como um lugar de não rigidez para com as crianças. Nesta perspectiva, as famílias buscam justificar o uso do castigo físico como uma forma de equilibrar o fato observado na escola, e formar seus filhos segundo as referências haitianas.

Nas entrevistas realizadas com as famílias imigrantes, constatei que as ações das educadoras evidenciam princípios de inclusão das famílias haitianas. Porém, por não conseguirem acompanhar os processos escolares de seus filhos – essencialmente na resolução das atividades escolares destes no tempo estabelecido pela escola - as famílias expressam um sentimento de auto-desqualificação. Assim, para lidar com essa auto-desqualificação em relação à escola, as famílias haitianas criam redes de solidariedade e de proteção, que se baseiam na construção de rede de família ampliada e na aplicação de aulas de reforço escolar para as crianças.

Observei que existem elementos - na visão das educadoras entrevistadas - que trazem contribuições positivas para a aprendizagem dos alunos haitianos, tais como: maior integração social da família; maior domínio da língua portuguesa por parte da família; maior escolaridade entre os membros da família; e a presença de um ou afilhado escolarizado no ambiente familiar. Todos esses elementos podem permitir uma melhor comunicação entre a escola e as famílias dos alunos, sobretudo na responsabilidade destes em ajudar seus filhos na realização das atividades escolares. Contudo, percebi que ainda, fazer com que a escola e o sistema de ensino assumam efetivamente uma perspectiva de diversidade crítica com a presença haitiana se apresenta com um desafio.

A análise geral da pesquisa desenvolvida endossa a tese de que: o *ti diaspora* é uma concepção dos pais sobre as crianças haitianas no Brasil e representa uma estratégia identitária que se manifesta em sua multidimensionalidade a partir dos deslocamentos de haitianos em direção ao Brasil, tendo a escola como espaço de (in)visibilidades, tensões, negociações e mediações entre educadoras e famílias.

Ao concluir, destaquei que, refletir sobre as influências do ambiente escolar no processo de formação das crianças imigrantes haitianas no contexto brasileiro nos permitiu identificar que urge repensar uma nova proposta curricular, capaz de contemplar

em sua estrutura diversidade crítica no processo de ensino-aprendizagem. No contexto estudado, corroborei com Gomes (2007, p.25) sobre a necessidade de “construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade” e deixei esse questionamento: Quando a escola assumira efetivamente a presença haitiana provocadora na estrutura acadêmica? isto porque a orientação do currículo escolar tem, justamente, o importante papel de conduzir os sujeitos à afirmação, negação, redefinição, negociação e reconfiguração dos aspectos socioculturais em jogo no processo de dialógico e de formação das suas identidades.

Diante do exposto, entendi que as práticas isoladas de docência na escola ora analisada – que tencionam a superação das dificuldades dos alunos haitianos – representam um importante ponto de inflexão positivo à estruturação de um novo currículo escolar assentado na diversidade.

Esta pesquisa permitiu ainda a identificação de outros aspectos culturais que em muito impactam na permanência dos imigrantes haitianos no Brasil, mas que não foram aprofundados o suficiente por não constituírem objeto de estudo deste trabalho. Neste sentido, reafirmei a necessidade de maior participação dos pesquisadores haitianos neste processo de aprofundamento dos aspectos culturais haitianos que têm implicações diretas na reterritorialização dos imigrantes haitianos na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AGENOR, R. Contribution du système éducatif au rapport de domination dans la société chrétienne. **Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec**, Québec, v. 1, n. 138, p. 83-93, 2013.

ALEXIS, S. J. **le nègre masqué**. Port-au-Prince : Fardin, 1933.

ALVES, G. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

AMÂNCIO, H. P., **Da casa à escola e vice-versa: Experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**; tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANGLADE, G. **Espace et liberté em Haiti**. Montréal : ERCE, 1982.

_____, G. Deux concepts en bout de piste. Dixième département et Double nationa-lité. **LE NOUVELLISTE**, Cahier spécial : Bilan Économique, Port-au-Prince, mars, 2001.

ANTOINE, D. **As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na educação de jovens e adultos (EJA): desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e política social), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

APPADURAI, A. Soberania sem territorialidade: notas para uma geografia pós-nacional. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.49, nov. 1997.

ARAUJO, J. C. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 74-113, set./dez. 2009.

ARIES, P. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

ARIS, R. **Le MENFP s'engage à rénover le secondaire**. Port-au-Prince, 2015. Disponível em: <<http://www.lenational.org/le-menfp-sengage-a-renover-le-secondaire/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. M. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03/07/2020.

_____, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, M. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015.

AUDEBERT, C. **La diaspora haïtienne** : territoires migratoires et réseaux. Rennes : Ed. Presses Universitaires, 2012.

_____, C. **La diaspora haïtienn**: territoires migratoires et réseaux. Rennes: Ed. Presses Universitaires, 2012.

AVOCAT SANS FRONTIERES CANADA (ASF). **Le féminisme haïtien** : portrait d'un mouvement fort. Quebec, 2019. Disponível em : <https://www.asfcanada.ca/blogue/le-feminisme-haitien-portrait-dun-mouvement-fort/>, acesso em 29/06/2021.

BAENINGER, R. **migrações transnacionais de refúgio**: a imigração síria no brasil no século xxi, 2022. disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=95642085-e801-8ef2-1011-9fb8cbbc18c7&groupId=265553, acesso em 27/94/2022.

BAKALIAN, A. **Armenian- Americans**: From being to feeling American. New Brunswick: Transaction, 1993.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio - agosto de 2013.

BANQUE MONDIALE. **Haïti**: un rapport du Groupe Banque mondiale appelle à un nouveau contrat social pour promouvoir des opportunités pour tous. 2015. Disponível em: <<http://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2015/09/22/haiti-wbg-report-calls-for-new-social-contract-to-promote-opportunities-for-all>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. **Haïti, des opportunités pour tous**: diagnostic pays systématique. Washington, 2016. Disponível em: <http://omrh.gouv.ht/Media/Publications/Autres/banquemondiale_haiti_opportunit%C3%A9s_pour_tous.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Haiti face a l'urgence nationale posée par le COVID-19 à travers un projet de santé approuvé**. Port-au-Prince, 2020. Disponível em : <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti/overview>, acesso em: 16/04/2020.

_____. **Taux de Fertilité, Total (naissance par Femme)**. World Population Prospects: New-York. 2021. Disponível em: <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.DYN.TFRT.IN>, acesso em: 29/11/2021.

BARANSEGETA, S. **Le choc culturel dans les relations parents-école au sein des familles immigrantes franco-africaines.** Maitrise Service Social, Université Laurentienne, Ontario, 2016.

BARBOSA, J. C. M. **Reassentamentos Urbanos de Imigrados Palestinos no Brasil: um estudo de caso do “campo” de Brasília.** 2010, Dissertação (Mestrado em Sociologia e Política) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16648@1>, acesso em: 11/05/2020.

BARON, A. **Massivement expulsés du Texas, les Haïtiens en colère et angoissés face aux gangs. Le Nouveliste,** Disponível em : <https://lenouvelliste.com/article/231712/massivement-expulses-du-texas-les-haitiens-en-colere-et-angoisses-face-aux-gangs>, acesso em:02/03/2022.

BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 49-60.

BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 1, n. 21, p. 33-58, 2008.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget,1969. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade.** Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BASTIEN, R. **La familia rural haitiana** – Vale de Marbial. México: Libra, 1951.

BEAUREGARD, C., PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G. ; ROUSSEAU, C. Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d’élèves immigrants. **Alterstice,** Montreal, v. 7, n.2, p. 105-116, 2017.

BEAUREGARD, C., PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G. ROUSSEAU, C. Instruction et socialisation : l’identité personnelle de l’élève immigrant .in : Kanouté, F. ; CHARETTE J. (dir.) **La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble.** Montreal : Les Presses de l’Université de Montréal, 2018

BECHACQ, D. Histoire(s) et actualité du vodou en Ile-de-France. Hiérarchies sociales et relations de pouvoir dans un culte haïtien transnational. **Revue l’indigène,** Port-au-Prince, v. 2, n. 2, p. 96-128, mai 2012.

BELLEGARDE, D. **Histoire du peuple haïtien (1492-1952).** Port-au-Prince : Les Éditions Fardin, 2004.

BENEDITO, S. V. C.; CASTRO , P. J. A educação básica cearense em época de pandemia de coronavírus(covid-19): perspectivas e desafios no cenário educacional

brasileiro. **Rev. Nova Paideia -Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa** Brasília, Distrito Federal, v. 2, n. 3. p. 58 – 71, 2020.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1994.

BLOT, J.Y. Une alphabétisation libératrice pour transformer Haïti. **Le monde alphabétique**, Port-au-Prince, n. 15, automne 2003.

BONY, H. **Les enfants de la rue à Port-au-Prince : Liens avec les membres de leurs familles**. Thèse en sociologie, Université de Laval, Québec, 2016.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 216-227.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: _____. **Escritos da educação**. Petrópolis: vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução Normativa CNIg Nº 102** de 26/04/2013. Altera o art. 2º da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Brasília: Conselho Nacional Da Imigração, 2013.

BRASIL. **Resolução Normativa CNIg nº 97** de 12/01/2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Brasília: Conselho Nacional Da Imigração, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Cambé. **divulgação de ações, programas, gastos e medidas adotadas na área da educação durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://transparencia.cambe.pr.gov.br:8092/portal/administrativa/covid19/educacao.xhtmll#gsc.tab=0>, acesso em: 29/06/2021.

BRASIL. SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Cambé. **Plano municipal de educação de cambé – Pr: decênio 2014-2024**. Cambé: Prefeitura de Cambé. 2021. Disponível em: <http://www.cambe.pr.gov.br/site/planoeduca/documentos.html>, acesso em 29/06/2021.

BRUSCHINI, M. C. **Mulher, Casa e Família**: cotidiano das camadas médias paulistanas. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

BULAMAH, R. C. O *lakou* haitiano e suas práticas: entre mudanças e permanências. **Temáticas**, Campinas, v. 2, n. 21 v.2, ago /dez. 2013.

BUSQUET, B., M. Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación. In: _____: **Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**, pp. 17-42. México: Paidós, 2000.

CASIMIR, J. **Haïti Chérie**. Port-au-Prince: les presses de l'imprimerie lakay, 2000

CASTOR, S. **Le massacre de 1937 et les relations haitiano-dominicaine**. Port-au-Prince : CRESFED, 1988.

CAMBÉ. **Projeto Pedagógico e Político**. Cambé, 2018.

CAMPOS, G. B. **Dois séculos de imigração no brasil** A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

CARITÁS ARQUIDIOCESANA DE LONDRINA. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.caritalondrina.com.br/quemsomos>>. Acesso em: 23 de abril 2022.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

CDC. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf, acesso em: 22/06/2021

CENANFILS, J. Approches psycho ethniques de la genèse de l'homme haïtien. **Revue l'indigène**, Port-au-Prince, v. 2, n. 2, p. 15-20, mai 2012.

CESAIRE, A. **Cahier d'un retour au pays natal**. Paris : Bordas, 1947.

CHALIAND, G., RAGEAU, J-P., **Atlas des Diásporas**. Paris : Editions Odile Jacob, 1991.

CHERY, F.-G. L'absorption de la force de travail dans l'économie Haïtienne. **Cahiers du CEPODE**, Port-au-Prince, n. 2, p. 137-156, 2011.

CLERC, P. La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième – enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. In: GIRARD, A.; BASTIDE, H. **Population et l'enseignement**: démographie et sciences humaines. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

CLIFFORD, J. Diásporas. **Antropologia Cultural**, sl, v. 9, n.. 3, agosto de 1994, p. 302-338.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias, um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

COHEN, R. **Global Diásporas, an Introduction**. Washington : Press Seattle, 1997.

COHEN, R. Sólidas, dúcteis e líquidas: noções em mutação de “lar” e “terra natal” nos estudos da diáspora. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 519-532, Set./Dez. 2008.

CORDEIRO, F. O. **A função social da escola**: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada. Dissertação, mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2018.

COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil**: a relação entre trabalho e processos migratórios. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) - Universidade Federal de Rondônia, Unir/Porto Velho, 2014.

COULON, J. **Haiti la république des ONG. Port-au-Prince**. 2010. Disponível em: <<http://lenouvelliste.com/article/84437/haiti-la-republique-des-ong>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ed Bauru SP: EDUSC, 2002.

CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, M. A. A. O conceito capital cultural em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

DALMASO, F. Família. In : NEIBURG, F. (org.). **Conversa etnográfica haitianas**. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2019.

DALMASO, F. **Heranças de família**: terras, pessoas e espíritos no sul do haiti. **MANA** 24(3): 096-123, 2018 – disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442018v24n3p096>, acesso em: 20/02/2020.

DÉUS, F. R. A Antropologia Haitiana e a Questão Racial no Século XIX. **Mediações**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 207-224, jan-abr. 2020.

DÉUS, F. R. **Paradoxo haitiano**: identidade negra e « branqueamento” na contemporaneidade. Curitiba: Editora Appris, 2021.

DIEME, K.; TONHATI, T.; PEREDA, L. A migração haitiana e a construção de seus “Nortes”: Brasil um “Norte” alternativo e temporário. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 126-147, maio/ago. 2020.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Tradução de da Costa Albuquerque, 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DORVILIER, F. **La crise haïtienne du développement** : essai d'anthropologie dynamique. Port-au-Prince : édition de l'Université d'Etat d'Haïti, 2012.

DUCRÉPIN, C. **1M de followers pour Rutshelle sur Instagram**. 2020. Disponível em : <https://lenouvelliste.com/ticket/article/214620/1m-de-followers-pour-rutshelle-sur-instagram>, acesso em 10/04/2020.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUMAS, P.-R. **Cette transition qui n'en finit pas**: pt. 1. Aristide III ou trois ans de "kidnapping" (7 février 2001-29 février 2004). Port-au-Prince : Editeur II, 2008.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Edições 70: São Paulo, 2015.

DUVAL, F. **Sarodj Bertin notre unique candidat**. Disponível em : <https://lenouvelliste.com/article/82741/sarodj-bertin-notre-unique-candidate>, acesso em: 10/04/2020.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ETIENNE, S. P. **Haïti: l'invasion des ONG**. Québec: Editions du CIDIHCA, 1997.

ETIENNE, S. P. **Haïti : La drôle de guerre électorale 1987 – 2017**. Paris : Harmattan, 2019.

EUGENE, C. **La problématique des enfants de la rue à port-au-prince et les stratégies d'interventions des institutions de prise en charge**. Dissertation (Maitrise en Travail social) - Université de Montréal, Montréal, 2013.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas** ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

FINCO, D. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: das naturalidades às transgressões. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2004.

FIOD, A. Feiticeiro. In : NEIBURG, F. (org.). **Conversa etnográfica haitianas**. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2019.

FIRMIN, A. **De l'Égalité des races humaines**: anthropologie positive. Paris: Librairie Cotillon, 1885.

FOMBRUN, O. R. **L'Ayiti des indiens**. Port-au-Prince : Edition Henri Deschamps, 1992.

FONTANA, M. I.; ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S. A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da literatura. **Revista Práxis**, Salvador, v. 12, n. 1 (Sup.), dez., 2020.

FRANCOIS, P. E. **Systeme éducatif et Abandon social en Haïti**. Cas des enfants et des jeunes de la rue. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Paris 10 Nanterre, Paris, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, S. Uma visão sociológica sobre a família. **Revista Leia SSF**, (sl), n. 39, novembro 2014.

FRIEDMANN, A. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Veras revista acadêmica de Educação do ISE**, Vera Cruz. v.1, n.2, 2011.

GAILLARD, R. L'indigénisme haïtien et ses avatars. **Conjonction**, nº 197, p. 9-26, Jan. Fev- mars 1993.

GALLIE, C. ; MARCELLUS M. **Le système de protection de l'enfant en Haïti**. Port-au-Prince : World Vision, 2013.

GANS H. Symbolic ethnicity : the future of ethnies groups and cultures in America. **Ethnic and racial**, ano II, n. 1, p. 1-19. 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GILLES, C. **Wyclef Jean dans la tourmente**. Port-au-Prince : le Nouvelliste, disponível em : <https://lenouvelliste.com/article/82166/wyclef-deja-dans-la-tourmente>, acesso em : 16/04/2020.

GLICK SCHILLER, N. et al. All in the same boat? Unity and Diversity in Haitian Organizing in New York. **Center for Migration Studies special issues**, v. 7, n. 1, p. 167–184, 1989.

_____. Post Script: Haitian Transnational Practice and National Discourse. In: SUTTON, C. R.; CHANEY, E. M. (Eds.). . **Caribbean Immigrants in New York**. New York: Center for Migration Studies, 1992. p. 184–189.

_____, N. Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal. In: SOLÉ, C.; PARELLA, S.; CAVALCANTI, L. (Orgs.). **Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones**. Barcelona: Grafo, 2008.

GLAZER N.; MOYNIHAN D. **Ethnicity : Theory and experience**. Harvard : University Press, 1975.

GOBINEAU, J. A. **Essai sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Éditions Pierre Belfond, 1855.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª ed., 1982.

GUIMARÃES, A. S.. “Como trabalhar com ‘raça’ em sociologia”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUPTA A.; FERGUSON J. Beyond culture : space, identity and the politics of the difference. Tradução de Pedro Maia Soares. **Cultural Anthropology**, Washington, v. 7, n. 1, p. 6-23, fev. 1992.

GUPTA A.; FERGUSON J. Más allá de la “cultura”: espacio, identidad y las políticas de la diferencia. **Antípoda** nº 7 julio-diciembre 2008.

GUSTAVE, J. R. Nationalité et identité : la double nationalité en Haïti entre les débats politiques et le contexte de la mondialisation. **Revue l’indigène**, Port-au-Prince, v. 2, n. 2, p. 82-95, mai 2012.

HAESBAERT, R.; PORTO- GONÇALVES, C., W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: editora UNESP, 2006.

HAITI. **Loi interdisant les châtiments corporels sur les enfants en Haïti**. Port-au-Prince : le Moniteur, 2001.

HAITI. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). **La stratégie nationale d’action pour l’éducation pour tous**. Port-au-Prince, 2007.

HAITI. **Constituição emendada de 1987 da república do Haiti**. Porto-Príncipe, 2014.

HAITI- Office Protection Citoyen (OPC). **Rapport alternatif alternatif sur la Convention des droits de l’enfant**. Port-au-Prince : OPC, 2014.

HAITI- Institut Bien Être Social (IBERS). **Stratégie Nationale de Protection de l’Enfant**. Port-au-Prince: IBERS, 2015.

HAITI. Ministère de l’Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). **Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien Plan Opérationnel 2010-2015 Des Recommandations De la Commission Présidentielle Éducation et Formation**. Porto-Príncipe, 2010a. Disponível em: <http://www.clubmadrid.org/img/secciones/commission_prsidentielle_ducation.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

HAITI- Cours superieures des comptes et du Contentieux administratif (CSCCA). **Audit spécifique de gestion du fond pétrocaribe**. Port-au-Prince : CSCCA, 2019. Disponível em : https://www.cscca.gouv.ht/rapports_petro_caribe.php, acesso 29/06/2021.

HALL, S. Quem precisa da identidade. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. RJ: Vozes, 2000.

_____, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Tradução Adelaine La Guardia Resende e all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____, S. **A identidade cultural na pós modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANDERSON, J. **Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa.** 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____, J. Diaspora. In: NEIBURG, F. (org.). **Conversa etnográfica haitianas.** Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2019.

_____, J. NEIBURG, F. A (i) mobilidade e a pandemia nas paisagens haitianas. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 26, n. 58, p. 463-479, set./dez. 2020

HECTOR, M. ; HURBON, L. **Genèse de l'Etat haïtien (1804-1859).** Port-au-Prince: Editions Presses Nationales d'Haïti. Collection mémoire vivante, 2009.

HERMOGÈNE, F. **Comprendre le procès de la consolidation dans l'histoire d'Haïti.** Port-au-Prince: Ayibopost 2020. Disponível em : <https://ayibopost.com/comprendre-le-proces-de-la-consolidation-dans-l-histoire-d-haiti/>, acesso em 16/04/2020.

HOFBAUER, A. Cultura, diferença e (des)igualdade. **Contemporânea**, n. 11. 2011.

HURBON, L. **Culture et dictature en Haïti : l'imaginaire sous contrôle.** Paris: Les Éditions Karthala, 1979,

_____, L. **Dieu dans le vaudou Haïtien.** Port-au-Prince, édition Henri Deschamps, 1987.

_____, L. **Comprendre Haïti. Essai sur l'État, la nation, la culture.** Paris: Karthala, 1987.

_____, L. **Le barbare imaginaire.** Paris: Les Éditions du Cerf, 1988.

_____, L. **Les mystères du vodou.** Paris : Édition Gallimard, 1993.

_____, L. **Découvrir Haïti à travers ses écrivains : l'identité culturelle haïtienne.** 2000. Disponível em <http://www.easyasbl.be/uploads/6/2/1/6/62169429/ecrivains-conference-hurbon-identite.pdf>, acesso em 9/04/2020.

_____, L. “Le statut du vodou et l'histoire de l'anthropologie. **Revue Radhiva**, Paris, no 1, p. 153-163, 2005.

HURTADO, F . « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités ? », **Revue Rita**. no 2, (online), 2009. Disponível em: <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html>, acesso em: 4/11/2020.

IBGE. **Cidades- Cambé.** 2017. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410370&search=parana|cambe>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

INITIATIVE DE MISE EN ŒUVRE ACCELERÉE DE L'ÉDUCATION POUR TOUS (IMOA). **Évaluation de la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous de la république d'haïti et de son plan de mise en œuvre.** 2008. Disponível em: <https://web.oas.org/childhood/EN/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/106/6.%20Haiti%20Evaluation%202008.pdf>, acesso em: 17/02/2020.

INSTITUT HAÏTIEN DE STATISTIQUES E D'INFORMATIONS - IHSI. **Estimations et projections de la population totale, urbaine, rurale et économiquement active.** Porto- Príncipe, 2008. Disponível em: <http://www.ihsi.ht/pdf/projection/ProjectionsPopulation_Haiti_2007.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

INSTITUT HAÏTIEN DE STATISTIQUES E D'INFORMATIONS - IHSI. **Pauvreté et inclusion sociale en Haïti: gains sociaux à petits pas.** 2013. Disponível em: <http://www.ihsi.ht/pdf/ecvm/ecvm_seuil/pauvrete%20et%20inclusion%20sociale%20en%20haiti%20francais.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

ISTITUTO INTERNAZIONALE MARIA AUSILIATRICE/ IIMA . **Le droit à l'éducation en Haïti.** Port-au-Prine : IIMA 2011. Disponível em: <https://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/session12/HT/IIMA-IstitutoInternazionaleMariaAusiliatrice-eng.pdf>, acesso em 23/06/2021.

JOACHIM, D. **Impact des transferts de fond sur l'économie haitienne.** 2017. Disponível em : <http://www.lenouvelliste.com/article/169625/impacts-des-transferts-de-fonds-sur-leconomie-haitienne> , acesso em 5-12-2017.

JOINT, L-A. **Système éducatif et inégalités sociales en Haïti.** Paris: L'Harmattan, 2008.

JEAN, D. **Une administration publique performante: un défi pour l'état haïtien à la croisée d'une exigence des citoyens et d'une incitation des acteurs internationaux.** Le cas de la modernisation de la fonction publique. Dissertation (Maîtrise en Administration publique, Droit et Développement territorial) - Université Pierre Mendes, France. 2011.

JEAN BAPTISTE, M. D.; AMARAL, W. R. A imigração haitiana no Brasil e seu processo de reterritorialização: dilemas e perspectivas. In: CONSERVA, Marinalva S.; ALVES, Jolinda M.; SILVA, Emanuel L. P. **Territórios em diálogo: os chãos como ponto de partida para as políticas sociais brasileiras.** João Pessoa: Ed. CCTA. 2016. p. 25-39.

JEAN BAPTISTE, M. D.. **O Haiti está aqui: uma análise da compreensão dos imigrantes haitianos sobre a política social no Brasil.** 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

JEAN BAPTISTE, M. D.; AMARAL, W. R. Estado, políticas sociais brasileiras e migração haitiana. **SER Social**, Brasília, v. 23, n. 49, p. 338–356, 2021.

JEAN-FRANÇOIS, H. **Haïti/République Dominicaine**: Nettoyage ethnique virtuel, génocide civil. 2013. Disponível em: <<http://www.recim.org/prov/HT-herold.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

KABASELE-NTUMBA, F. **Les représentations sociales des parents d'origine haïtienne issus de l'immigration face à l'école Québécoise** Dissertation (Maitrise en Travail social) - Université du Québec à Montréal, Montréal, 2015.

KAUFFMANN, D. **Corruption**: the facts. Foreign Policy, 1997.

KREUTZ, L. **Identidade e processo escolar**. Artigo apresentado no XXII encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Ciências Sociais, (ANPOCS), Caxambu, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a03.pdf>, acesso em: 25-09-2017.

LACOMBA, J. **La doble ausencia**: De las ilusiones del emigrado, a los padecimientos del inmigrado. Migraciones Internacionales, Vol. 6, Núm. 4, julio-diciembre de 2012.

LAHENS, W. **Odette Roy Fombrun: Nous sommes aussi des Amérindiens**. Port-au-Prince : Le Nouvelliste. 20127. Disponível em : <https://lenouvelliste.com/article/171551/odette-roy-fombrun-nous-sommes-aussi-des-amerindiens>, acesso em 16/04/2020.

LAMAUTE-BRISSON, N. **Promotion et protection sociale de l'enfance et de l'adolescence en Haïti**. CEPALC - Série Politiques Sociales N° 212. Santiago, 2015.

LAURENT, E. S. Pour une restitution de l'histoire : l'héritage des autochtones en Haïti. **Revue l'indigène**, Port-au-Prince, v. 2, n. 2, p. 129-139, mai 2012.

LEVI-STRAUSS, C. **O olhar distanciado**. Tradução de Carmen de Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1983.

LIBÂNIO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LOOP-HAITI. **4 faits choquants à retenir sur le cyclone Matthew**. Port-au-Prince, 2017. Disponível em : <http://www.loophaiti.com/content/4-faits-choquants-retenir-sur-le-cyclone-matthew>, acesso em: 30/03/2020.

LOOP-HAITI. **14 ou 12 millions ? Combien sommes-nous en Haïti en 2019?**. Port-au-Prince, 2019. Disponível em: <https://www.loophaiti.com/content/14-ou-12-millions-le-president-connaît-t-il-le-nombre-dhaitiens>, acesso em 16/04/2020.

LOPEZ, F. H. Pensée critique latino-américaine : de la philosophie de la libération au tournant décolonial. **Cahiers des Amériques latines**, no 62, Edition IHEAL, p. 23- 36, 2009.

LOSACCO, S. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (Org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez: PUC/SP, 2003.

LOUIS, E. **La famille et l'école dans la socialisation et devant l'autosocialisation des filles et des garçons en Haïti**. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en Anthropologie, Laval, 2007

LOUIS, L. **La législation haïtienne interdit les châtiments corporels infligés aux enfants** : Toutefois, c'est un défi de dissuader l'Haïtien de frapper un enfant pour le discipliner. Port-au-Prince : Ayibopost, 2019.

LOUIS-JUSTE, J. A. **Internacional comunitária: ONGs chamadas alternativas e projeto de livre individualidade: critica à parceria enquanto forma de solidariedade de espetáculo no desenvolvimento das comunidades no Haïti**. Tese de doutorado em serviço social, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNDHAL, M. **Peasants and Poverty**. A Study of Haiti. London: Croom Helen, 1979.

LUZZARDI, R.; ALTEMBURG, S. N.; BEZERRA, A. J. Refletindo nos territórios dos currículos escolares da educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.214-229, jul./dez. 2010

MACKAY, J. an exploratory syntesis of primordial and mobilizationist approches to ethnic phenomena. **Ethnic and racial**, ano 5, n. 4, p. 395-420, 1982.

MADIOUX, T. **Histoire d'Haïti**. Port-au-Prince : Imprimerie Jn courtois, 1847.

MAGALHÃES, L. F. A.; BAENINGER, R. **Imigração haitiana no estado de Santa Catarina**: fases do fluxo e contradições da inserção laboral. 2014. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/imigrao-haitiana-no-estado-de-santa-catarina-fases-do-fluxo-e-contradies-da-insero-laboral-22451>>. Acesso em: 26-08-2016.

MAGALHÃES, L. F. A. A imigração haitiana em Santa Catarina: fases e contradições da inserção laboral. In: **Seminário de pesquisa em ciências humanas – SEPECH**, 9., 2016, Londrina. Anais... Londrina, 2016. p. 1-18.

MAHOTIÈRE, C. **Luttes féministes en Haïti** : Étude exploratoire des enjeux culturels, motivations et projets qui sous-entendent l'engagement féministe. Dissertação (Mestrado em etnologia dos francófonos), Université Laval, Laval, 2008.

MANIGAT, L. Da hegemonia francesa ao imperialismo americano: 243-253, In Marc Ferro (org.). **O livro negro do colonialismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MANIGAT, S. **L'immigration haïtienne**: Mythes et réalités des migrations haïtiennes dans la Caraïbe. 2007. Disponível em: <<https://atlas-caraibe.certic.unicaen.fr/fr/page-250.html>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MARCELIN, L. H. Sanguie. In : NEIBURG, F. **Conversa etnográfica haitianas**. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2019.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: _____. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras. 1999.

MASSEY, D. e al. – **The social organization of migration, in Return to Aztlan** –the social process of international migration from Western. Mexico, Berkeley : University of California Press, 1990.

MASSEY, Douglas, et al. – Migration, ethnic mobilization and globalization – causes of migration. in GUIBERNAU, Montserrat & REX, John (eds.), **The Ethnicity reader – nationalism, multiculturalism and migration**, UK, Polity Press, 1997, p. 257-269.

MARQUES, M. P. **Pelo direito ao grito: As lutas silenciadas da Universidade Pública Haitiana por reconhecimento, independência e democracia**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant’anna. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MC ANDREW M. **La réussite éducative des élèves issus de l’immigration**. Montréal : les presses de l’Université de Montréal, 2015.

MENARD, E. T. **L’éducation en Haïti: inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l’enseignement supérieur**. Disponível em: <<http://www.haiti-perspectives.com/pdf/2.3-education.pdf>>. Acesso em : 13 mar. 2017.

MEYER, J.-B. **Diasporas : concepts et pratiques**. IRD éditions, 2003. Disponível em : <https://books.openedition.org/irdeditions/2628?lang=fr#authors> , acesso em 25/04/2020.

MICHEL, C. **La population haitienne toujours rurale à 52%**. 2013. Disponível em: <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/121926/La-population-haitienne-toujours-rurale-a>. Acesso em: 27/10/17.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: La retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos- Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, Londres, 2019.

MONACÉ, J. K. **dyaspora haitianos no brasil, voye kòb e famílias no haiti: vínculos sociais, múltiplas estratégias de reprodução e dyasporização**. Tese (doutorado em desenvolvimento regional)- Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2021.

MONTEIRO, S. S. (re)inventar educação escolar no brasil em tempos da COVID-19. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 237- 254, jul./out. 2020.

MONTES, M. L. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e QUEIRÓZ, Renato da Silva (orgs). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, p. 47-75, 1996.

NOGUERA R.; ALVES L. P. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, N. 31: mai.-out./2019, p. 53-70, 2019.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA MIGRATIONS (OIM). **Migration en Haïti**: profile migratoire nationale 2015. Port-au-Prince: OIM, 2015. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/mp_haiti.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA MIGRATION (OIM). **L'OIM aide plus de 10 800 Haïtiens retournés des Etats-Unis du Mexique et des Caraïbes le mois dernier, 2021**. Disponível em : <https://www.iom.int/fr/news/loim-aide-plus-de-10-800-haitiens-retournes-des-etats-unis-du-mexique-et-des-caraibes-le-mois-dernier>, acesso em 02/03/2022.

OSNA W. **État et colonialité en Ayiti** : Traduction de la colonialité dans les actions politiques de Jean-Pierre Boyer (1818-1843). 2019. Disponível em : <https://reseaudecolonial.org/author/sebastien/> acesso em: 3/11/2020.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. **Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2008-08-18-12-32-36.pdf> , acesso em: 20-09-2017.

PAIX DURABLE. **Rapport de l'atelier sur la situation des enfants en haïti**. Ottawa : Paix Durable, 2010.

PARANHOS, R. e al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 42, p. 384-411, mai/ago 2016.

PEAN, L. **Haïti**: La corruption rose et les fonds PetroCaribe. Port-au-Prince, 2014. Disponível em: <<http://www.alterpresse.org/spip.php?article17318#.WPjqUtThDIU>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PERSPECTIVE MONDE. **Degré de liberté face à la corruption, Haïti**. 2020 Disponível

em : <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codeTheme=9&codeStat=HFI.CORRUPTION&codePays=HTI&optionsPeriodes=Aucune&codeThe me2=1&codeStat2=x&codePays2=HTI&optionsDetPeriodes=avecNomP&langue=fr> , acesso em : 16/04/2020.

PERSPECTIVE MONDE. **Indice de développement humain (IDH) Haiti**. 2020 Disponível em : <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/HTI/fr/SP.POP.IDH.IN.html>, acesso em 04/09/2020.

PETRINI, J. C. Notas para uma nova antropologia da família In: PETRINI, J. C.; MOREIRA, L.V. C.; ALCÂNTARA, M. A. R. **Família XXI**: entre pós-modernidade e cristianismo. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003.

PIERRE, J. H. **La diaspora** : Moteur de l'économie haïtienne. 2012. Disponível em: <http://www.alterpresse.org/spip.php?article13615#.V6lGI1ThDIU>, acesso em 1/08/16.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 50, Nº 1, 2007.

PNUD. **Rapport sur le développement humain 2019** : Les inégalités de développement humain au XXIe siècle, Note d'information à l'intention des pays concernant le Rapport sur le développement humain 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/fr/HTI.pdf, acesso em: 16/04/2020.

PNUD. **O que é IDH**. 2020. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>, acesso em 04/09/2020.

PORTES, A. Economic sociology and the sociology of immigration: a conceptual overview. In _____ (ed.), **The economic sociology of immigration** – essays on networks, ethnicity and entrepreneurship, New York : Russell Sage Foundation, 1995.

PÔSTER, M. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**, São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

POUTIGNAT, P. ; STREIFF-FENART, J. **Théories de l'ethnicité, suivi de Les groupes ethniques et leurs frontières de F. Barth**. Paris : PUF, 1995.

PRESSOIR, E. La petite enfance : concepts et arguments. **Haïti Perspectives**, Port-au-Prince, v. 2, n. 4, Hiver 2014.

PRICE, H. **De la réhabilitation de la race noire par la République d'Haïti**. Port-au-Prince: Impr. J. Verrollot, 1898.

PRICE-MARS, J. **Ainsi parla l'Oncle: Suivi de Revisiter L'Oncle**. Montreal: Éditions Mémoire d'encrier, 2009.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos-aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REIS, M. L. M. **Diáspora como movimento social: A Red de Mujeres Afrolatino americanas, Afrocaribeñas y de la Diaspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional**. Tese, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

RESSTEL, CCFP. Transnacionalismo. In: **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 53-78.

RONCERAY, H. **Sociologie du fait haïtien**. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 270 pp. Port-au-Prince : Les Éditions de l'Action sociale, 1979.

ROSAS, E. G. **Haïti/République dominicaine**. Des milliers de personnes dans une situation incertaine à la suite d'expulsions inconsidérées. 2016. Disponível em: <<https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2016/06/haïti-dominican-republic-reckless-deportations-leaving-thousands-in-limbo/>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

ROSE-ACKERMAN, S. **Corrupção e governo**. Rio de Janeiro: Prefácio. 2002.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROUSE, I. Prehistory of the west indies. **Sciences** 144, [S. 1], p. 499- 513, 1964.

SAFRAN, W. Diásporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. **Diáspora**, v. 1, n. 1, 1991.

SAINT-GERMAIN, M. Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. **Revue des sciences de l'éducation**, [sl], v. 23, n. 3, p. 611- 642, 1997.

SAINT-PRÉ, P. **Corruption** : Haïti recule dans le classement 2018 de Transparency International. Port-au-Prince : Le Nouvelliste, 2019. disponível em : <https://lenouvelliste.com/article/197650/corruption-haiti-recule-dans-le-classement-2018-de-transparency-international>, acesso em 04/09/2020.

SAINT-PRÉ, P. **Plus de 10 000 migrants rapatriés en Haïti en un mois, dont 500 enfants de nationalité étrangère**. **Le Nouvelliste**, 2021. Disponível em : <https://lenouvelliste.com/article/232360/plus-de-10-000-migrants-rapatries-en-haiti-en-un-mois-dont-500-enfants-de-nationalite-etrangere>, acesso em 02/03/2022.

SANTOS, M. A. e al. **Migração: uma revisão sobre algumas das principais teorias.** Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/6314064.pdf>, acesso 13/05/2020.

SANTOS, H. A discriminação racial no Brasil. In: SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). Seminários regionais preparatórios para conferência mundial contra racismo, xenofobia e intolerância correlatada, 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: Ministério da Justiça, Secretária do Estado dos Direitos humanos, 2001.

SASAKI, E. M.; ASSIS, G. O. **Teorias das migrações internacionais.** XII Encontro Nacional da ABEP 2000, Caxambu, outubro de 2000. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/969/934> , acesso em 21/05/2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

SAYAD, A. **La doble ausência:** De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. 1. ed. Barcelona: Anthropos, 2010.

SAYÃO, R. A.; AQUINO, G. J. **Família:** modos de usar. 2. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SCHNAPPER, D. ; COSTA-LASCOUX, J. ; HILY, M-A. De l'État-nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora. **Revue européenne des migrations internationales**, [s.l] v. 17, n. 2, p. 9- 36, 2001.

SÉCOURS ISLAMIQUE FRANCE. **L'enfant à l'épreuve de la réalité haïtienne : Quelles actions pour lutter contre la séparation familiale et l'abandon.** Saint- Denis : SIF, 2013.

SEGUY, F. **A catástrofe de janeiro de 2010, a "Internacional Comunitária" e a recolonização do Haiti.** Tese de doutorado em sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SEGUY, F. Racismo e desumanização no Haiti. **Revista Educere Educare, Cascavel**, v.10, n. 20, p. 521- 536, jul./dez, 2015.

SETÚBAL, A. A. Análise de conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras. 1999.

SHIROMA, E., MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHOUTE, R. M. L'enfant naturel haïtien entre le droit et la réalité. Faculté de droit et des sciences économiques de Port- au- Prince - Licence 2002. Disponível em :

<https://www.memoireonline.com/07/09/2377/Lenfant-naturel-haitien-entre-le-droit-et-la-realite.html>, acesso em: 06/12/2021.

SILVA, A.; WEIDE, D. **A função social da escola**. UNICENTRO, Paraná. 2014. Disponível em <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/945>, acesso em 29/06/2020.

SILVA, T. T.. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In _____(org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SORJ, B. **Diáspora, judaísmo e teoria social**. 2020. Disponível em: <http://www.bernardosorj.com/pdf/diasporajudaismoeteoriasocial.pdf> , acesso em: 22/04/2020.

SPENCER, H. **Synthetic philosophy**. New-York : Appleton & Co, 1882.

TARDIEU, C. **Haïti : Le PSUGO, une catastrophe programmée (1/4) Scolarisation universelle dans le contexte haïtien**. 2016. Disponível em: <<http://www.alterpresse.org/spip.php?article20469#.WMrtu4HhDIU>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TOURILLON-GINGRAS, S. **Les organisations venant en aide aux enfants en domesticité en Haïti : obstacles à l'intervention et pistes de solutions**. Dissertation (Maitrise en Travail social)- Université de Montréal, Montréal, 2016.

TOUSSAINT, G. **La participation politique des femmes haïtiennes**. Dissertação (Mestrado em Ciência política), Université du Québec à Montréal, Montréal. 2011.

TROUILLOT, L. **Haïti, (Re)penser la citoyenneté**. Port-au-Prince: Editions HSI, 2001.

TROUILLOT, M. R. **Les racines historiques de l'État duvaliérien**. Port-au-Prince : Éd. Deschamps, 1987.

TRUZZI, O. Redes em processos migratórios. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 1. P. 199-218, 2008.

TYLOR, E. **Primitive Culture**. Inglaterra: Gordon Press, 1871.

UNICEF. Les enfants d'Haiti, étapes marquantes et perspectives à l'échéance de 6 mois. Port-au-Prince : UNICEF, 2010.

UNICEF. **Covid-19**: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>, Acesso em 18/06/2020.

VASCONCELOS, A. M. N.; BOTEGA, T. **Política migratório e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2015.

VENTURINI, A. C. e al. **informativo Desigualdades raciais e 2 Covid-19**. AFRO: Núcleo de pesquisa e formação em raça, gênero e justiça racial. Novembro, 2020. Disponível em: https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Informativo-2_f.pdf, acesso em 18/06/2021

VERTUS, S-L. La faim et la fin des aborigènes d’Haiti. **Chemin critique**, [sl] v. 5, n. 2, 2004.

VONARX, N. **Le vodou haïtien** : Entre médecine, magie et religion. Rennes : Presses Universitaires de Rennes/pur-éditions, 2012.

WENDEN, C. W. As novas migrações. **Revista Sur**, São Paulo v.13 n.23, p. 17-28, 2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz. T (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YAMINA, B. ; DANIEL I.; MOISSET J-J. Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire haïtien : ce qu’en pensent les directions d’écoles. **Revue Éducation et Francophonie**. En ligne, v. 32, n. 1, Printemps 2004.

YINGER, J. M. Ethnicity. **Annual Review of Sociology**, Ohio, v. 11, p. 151-180. 1985.

ZAPPELLINI, M. B. ; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro v. 16, n. 2, p. 241–273 abr maio jun 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista diretora

Projeto de pesquisa: O processo de formação das identidades das crianças haitianas no Brasil

Pesquisador: Marc Donald Jean Baptiste

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

Data da entrevista:

Local da entrevista:

I. IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome completo:.....

Endereço:

Telefone:

E-mail:

QUESTÕES

1. Há quanto tempo trabalha na Escola _____ como diretora?
2. Qual é a dinâmica de funcionamento da escola durante a pandemia? Como você avalia o retorno das aulas com a pandemia?
3. Quantas crianças haitianas encontram-se matriculadas na escola? Desse número de matriculadas, quantas participam nas atividades escolares durante a pandemia? Se não, quais motivos para essa ausência?
4. Como você avalia a participação das crianças haitianas e suas famílias nas atividades escolares antes e durante a pandemia?
5. Como percebe a escolarização dos pais?
6. Como compreende a presença das crianças haitianas na escola? Que mudanças ou impactos percebe na relação delas com as outras crianças (não haitianas)?
7. Quais são as maiores dificuldades encontradas para atender as crianças haitianas durante a pandemia? quais ações são desenvolvidas para superar tais dificuldades?
8. Existem outras crianças estrangeiras na escola? Se sim, de quais nacionalidades? Se sim, qual relação das crianças haitianas e das crianças brasileiras com elas?
9. Quais orientações e formação continuada são propiciadas pela Secretaria Municipal de Educação acerca do atendimento educacional às crianças haitianas antes e durante a pandemia?

10. Como você percebe a utilização da língua crioulo pelas crianças na escola e pelos pais? (Como avalia sua utilização nas atividades escolares)
11. Que tipos de famílias você encontra nos grupos de crianças haitianas?
12. O que você descobre sobre o Haiti?

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista pedagoga

Projeto de pesquisa: O processo de formação das identidades das crianças haitianas no Brasil

Estudante: Marc Donald Jean Baptiste

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGOS

Data da entrevista:

Local da entrevista:

II. IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome completo:.....

Endereço:

Telefone:

E-mail:

QUESTÕES

1. Há quanto tempo trabalha na Escola _____ como pedagoga? Como é seu vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Cambé?
2. Qual é a dinâmica de funcionamento da escola durante a pandemia? Como você avalia o retorno das aulas com a pandemia?
3. Dos números de alunos haitianos matriculadas, quantos participam nas atividades escolares durante a pandemia? Se não, quais motivos para essa ausência?
4. Como você avalia a participação das crianças haitianas e suas famílias nas atividades escolares antes e durante a pandemia?
5. Como compreende a presença das crianças haitianas na escola? Que mudanças ou impactos percebe na relação delas com as outras crianças (não haitianas)?
6. Quais são as maiores dificuldades encontradas para atender as crianças haitianas? Quais ações são desenvolvidas para superar tais dificuldades?

7. Existem outras crianças estrangeiras na escola? Se sim, de quais nacionalidades? Se sim, qual relação das crianças haitianas e das crianças brasileiras com elas?
8. Como avalia se o Projeto Político-Pedagógico da escola compreende as particularidades das crianças haitianas? Das crianças estrangeiras?
9. Como você orienta os professores para atuação com as crianças haitianas?
10. Quais orientações e formação continuada são propiciadas pela Secretaria Municipal de Educação acerca do atendimento educacional às crianças haitianas?
11. Como você percebe a utilização da língua crioulo pelas crianças na escola e pelos pais? (Como avalia sua utilização nas atividades escolares)
12. Que tipos de famílias você encontra nos grupos de crianças haitianas?
13. Como é a relação entre as famílias das crianças haitianas e as famílias das crianças brasileiras na escola? Quais aspectos de conflito, alianças e convivências?
14. O que a presença das crianças haitianas te instiga na sua atuação profissional na escola? quais os aspetos mais relevantes?
15. O que você descobre sobre o Haiti durante esse processo?

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista professora

Projeto de pesquisa: O processo de formação das identidades das crianças haitianas no Brasil

Estudante: Marc Donald Jean Baptiste

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Data da entrevista:

Local da entrevista:

III. IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome completo:.....

Endereço:

Telefone:

E-mail:

QUESTÕES

1. Há quanto tempo trabalha na Escola _____ como professora? Como é seu vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Cambé?
2. Dos números de alunos matriculados, quantos participam nas atividades escolares durante a pandemia? Se não, quais motivos para essa ausência?
3. Como você avalia a participação das crianças haitianas e suas famílias nas atividades escolares antes e durante a pandemia?
4. Como compreende a presença das crianças haitianas na escola? Que mudanças ou impactos percebe na relação delas com as outras crianças (não haitianas)?
5. Quais são as maiores dificuldades encontradas para atender as crianças haitianas durante a pandemia? quais ações são desenvolvidas para superar tais dificuldades?
6. Existem outras crianças estrangeiras na escola? Se sim, de quais nacionalidades? Se sim, qual relação das crianças haitianas e das crianças brasileiras com elas?

7. Quais orientações e formação continuada são propiciadas pela Secretaria Municipal de Educação acerca do atendimento educacional às crianças haitianas antes e durante a pandemia?
8. Quais elementos que você pode destacar acerca da particularidade das crianças haitianas?
9. Como você percebe a utilização da língua crioulo pelas crianças na escola e pelos pais? (Como avalia sua utilização nas atividades escolares)
10. Que tipos de famílias você encontra nos grupos de crianças haitianas?
11. Como é a relação entre as famílias das crianças haitianas e as famílias das crianças brasileiras na escola? Quais aspectos de conflito, alianças e convivências?
12. Como está organizado seu planejamento docente com relação à temática dos haitianos no Brasil? Se lembra de alguma situação ou experiência no uso de textos, vídeos, jogos que se relacionava com a realidade das crianças haitianas?
13. Como procede a avaliação da aprendizagem das crianças haitianas? Quais relações consegue estabelecer com as crianças brasileiras? (semelhanças ou diferenças)
14. O que a presença das crianças haitianas te instiga na sua atuação profissional na escola? quais os aspectos mais relevantes?
15. O que você descobre sobre o Haiti durante esse processo?

APÊNDICE D –

Roteiro para entrevistas dos familiares

Projeto de pesquisa: O processo de formação das identidades das crianças haitianas no Brasil

Estudante: Marc Donald Jean Baptiste

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DAS CRIANÇAS HAITIANAS

Data da entrevista:

Local da entrevista:

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome completo:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Data de nascimento:/...../...../

Cidade de origem no Haiti:

Cidade haitiana onde estava antes de chegar no Brasil.....

Religião:

Escolarização:

Ocupação

Estado Civil:

Sexo:

Número de filhos: Filho(s) nascido(s) no Brasil:

Tempo no Brasil:

QUESTÕES**Sobre a vivência no Haiti**

1. Qual tempo de permanência na sua cidade natal no Haiti?
2. Qual profissão ou atividades de trabalho realizava no Haiti?
3. Quantas pessoas na sua família que já migraram para outro país?
4. Sua família estudou em escola pública ou privada no Haiti?

Sobre o processo de deslocamento

5. Quais foram os motivos de migrar para o Brasil?
6. Como foi a experiência da viagem até o Brasil?

Sobre a permanência no Brasil

7. Como foram as primeiras experiências vivenciadas no Brasil?
8. Quem você considera como sua família aqui no Brasil?
9. Qual língua você fala mais em casa?
10. O que você costuma fazer em casa que te faz lembrar o Haiti?
11. Qual relação do(s) seu(s) filho(s) com os parentes que permanecem no Haiti? Qual frequência de contato?
12. Por que escolher essa escola para suas crianças?
13. Qual importância da escola na sua compreensão? Qual importância da escola para seu(s) filho(s)?
14. Como avalia sua participação nas atividades desenvolvidas nas escolas durante a pandemia?
15. Quais são as dificuldades encontradas com seus filhos durante a pandemia e na sua relação com a escola?
16. Como você acompanha os estudos de seu(s) filho(s) durante a pandemia? Caso positivo, qual a rotina de acompanhamento? Caso negativo, por quê?
17. Quais diferenças e semelhanças você observa entre a escola no Brasil e no Haiti?
18. Quais diferenças e semelhanças você percebe entre ser criança no Brasil e no Haiti?
19. Quais são os projetos de futuro para seu(s) filho(s)?
20. Onde nascem seu (sua) filho (a)? O que significa ter um filho/a no Brasil?

APÊNDICE E –

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O processo de formação das identidades das crianças haitianas no Brasil”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “O processo de formação das identidades das crianças haitianas no Brasil”, a ser realizada em local e horário mais adequado para você, de forma remoto ou presencial respeitando as normas de distanciamento social e uso de máscara para se proteger mutuamente contra o COVID-19, a definir previamente. O objetivo da pesquisa é analisar os aspectos que influenciam a formação identitária das crianças da diáspora haitiana mediados pelas suas famílias e a escola pública brasileira. Sua participação é muito importante e ela se daria por meio de uma entrevista, com roteiro semiestruturado, após seu consentimento, sendo gravado o conteúdo dos relatos.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O conteúdo gravado será devidamente arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina.

Ressaltamos que a pesquisa não oferece riscos, tais como: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos sujeitos pesquisados, contudo, havendo ocorrências dessa natureza, o pesquisador assume o compromisso de arcar com todas as consequências advindas desse processo. Tendo em vista as orientações da Resolução 466/2012 (Item V – dos Riscos e Benefícios) e da Resolução 510/2016 (Item IV – dos Riscos), no caso do presente projeto de pesquisa, consideramos que os riscos são mínimos; ainda assim, caso venha a causar algum tipo de desconforto e/ou constrangimento, o responsável pela pesquisa tomará as medidas cabíveis de acolhimento, conforto e até a interrupção da pesquisa garantindo amparo até que o desconforto cesse.

Os potenciais benefícios diretos esperados pela presente pesquisa são publicizar a análise dos limites e das potencialidades dos processos formativos desenvolvidos pelas escolas públicas do Paraná no tocante às crianças haitianas que nelas se escolarizam, e os potenciais benefícios indiretos referem-se às contribuições para a avaliação desse processo formativo por meio de subsídios para as instituições de ensino fundamental formadoras. Não identificamos riscos para a viabilização desse processo de pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Marc Donald Jean Baptiste, R. Augusto Guerino, 417, Portal de Versalhes 1, Telefone (43) 99659-1576, email: marcdonaldjbaptiste@gmail.com); (Wagner Roberto do Amaral, R. Jerusalém, 300, Londrina/Pr, telefone (43) 9644.0024, ou wramaral2011@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail:

cep268@uel.br. Poderá ainda contactar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio do endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP: 70.719-040, Telefone (61) 3315-5877, ou pelo endereço eletrônico: conep@saude.gov.br ou pelo expediente on line das 08h às 20h pelo endereço: http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html.

Informamos ainda que o Sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde. O atual sistema possui como fundamentos o controle social, exercido pela ligação com o Conselho Nacional de Saúde (CNS), junto com os comitês de ética em pesquisa (CEP) com foco na segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa. Informamos que os participantes da pesquisa podem ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Conforme orienta a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV, enquanto pesquisador responsável, assumo o compromisso de socializar e divulgar a produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 20__.

Pesquisador Responsável: Marc Donald Jean Baptiste

RNM: G243940-U

_____ (Nome por extenso do/a participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão

dactiloscópica): _____ 280 _____

Data: _____

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

ANEXOS

ANEXO A

O desenho da Mia



ANEXO B

O desenho da Nana



ANEXO C

O desenho da Talita



ANEXO D

O desenho de Paul



ANEXO E

O desenho da Lisa



ANEXO F

O desenho da Lala



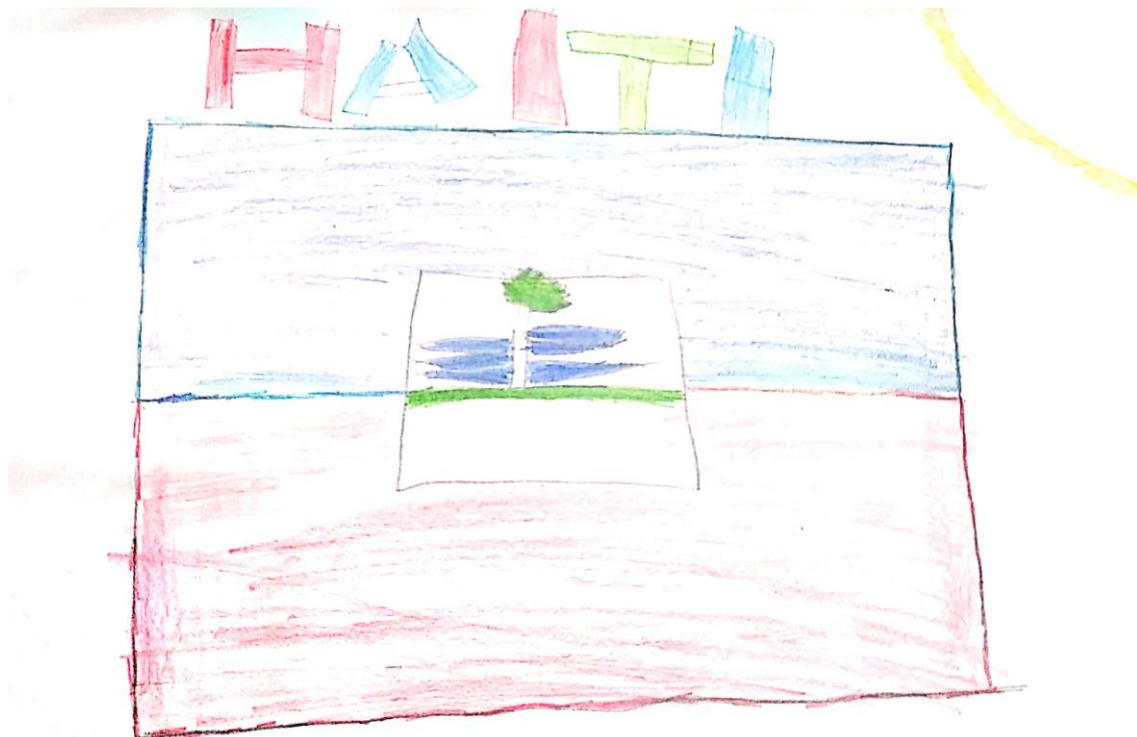
ANEXO G

O desenho da Iza



ANEXO H

O desenho do Didi



ANEXO I

O Desenho do Roland



ANEXO J

O desenho do Greg

