

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**A PRESENÇA DAS CRIANÇAS MIGRANTES HAITIANAS NAS
ESCOLAS DE SINOP /MT: O QUE ELAS VISIBILIZAM DA ESCOLA?**

**Ivone Jesus Alexandre
Orientadora: Prof. Dra Anete Abramowicz**

São Carlos (SP)
2019

IVONE JESUS ALEXANDRE

**A PRESENÇA DAS CRIANÇAS MIGRANTES HAITIANAS NAS
ESCOLAS DE SINOP /MT: O QUE ELAS VISIBILIZAM DA ESCOLA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Sociologia (nível doutorado) do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof. Dra Anete Abramowicz.

Linha de pesquisa: Sociologia da Infância.

São Carlos (SP)
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ivone Jesus Alexandre, realizada em 24/04/2019:

Profa. Dra. Anete Abramowicz
USP

Profa. Dra. Maristela Abadia Guimarães
IFMT

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira
UNEMAT

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
UFSCar

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maristela Abadia Guimarães e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Anete Abramowicz

Abordar o Haiti significa experimentar dois sentimentos contraditórios: desespero e encantamento. O primeiro surge por variados caminhos. A análise das frias estatísticas sociais e econômicas, o conhecimento de sua história política posterior à independência, o mergulho na insustentável crueza do cotidiano da grande maioria de seu povo ou ainda as relações promíscuas mantidas com alguns parceiros internacionais, sempre dispostos a lhe estender a mão, embora na maioria das vezes se trate do abraço do afogado. O encantamento decorre da força doce e risonha de seu Povo, de seu amor sem limites à vida, da inocência bela e elegante de suas crianças, de sua epopeia pioneira e única na luta pelos direitos humanos, de sua estóica e ao que parece infinitamente elástica capacidade para suportar indizíveis condições de sobrevivência, em sua arte multiforme sustentada em uma realidade local a transmitir valores universais, em suas paisagens sublimes e sedutoras a esconder terríveis e recorrentes perigos.

Ricardo Seitenfus (2004).

Agradecimento especial às crianças haitianas e as suas famílias

Foram muitas as aprendizagens, revisões de conceitos e de verdades estabelecidas. A vocês meu eterno respeito, carinho e admiração! Sem vocês nada disso seria possível! Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram generosas comigo durante esse percurso que em que tive altos e baixos e, por isso quero agradecer do fundo do meu coração a todos que de uma forma ou de outra me insuflaram e encorajaram nessa caminhada que iniciou assim que concluí o mestrado.

Concluir esse trabalho em um projeto de DINTER só foi possível graças a Paulo Alberto Vieira dos Santos, a sua insistência no projeto, a sua amizade e parceria nos projetos de pesquisa e extensão.

Agradeço aos meus filhos, Gabriel e Rafael Alexandre dos Santos e ao meu esposo Aristides Gonçalves, sem apoio e incentivo de vocês não teria conseguido concluir esse sonho.

A minha orientadora Anete Abramowicz pelas contribuições e orientações, eu a escolhi por que você era e é a “The Best” nessa temática. Você foi fundamental para a conclusão desta tese! Obrigada por tudo!

Aos meus avaliadores da banca de qualificação e da defesa Valter Silvério, Ana Cristina J. Cruz, Paulo Alberto dos Santos Vieira, Tatiane Cosentino Rodrigues e Maristela Abadia Guimarães, obrigada pela disposição em me avaliarem e suas contribuições teóricas.

As minhas amigas pessoais Edneusa Alves Trujillo, Lucinéia Soares, Sandra Pereira de Carvalho, Sandra Regina Brás Aires pela força, amizade e empenho em me animar e incentivar.

Ao professor Oswaldo Truzzi, pelo seu carinho e atenção, quando estava cumprindo estágio na Universidade Federal de São Carlos, sua atitude foi fundamental para superar a tristeza e dificuldades longe da família e me adaptar na Universidade e na cidade de São Carlos.

Aos professores Fabio Bechara, Rodrigo Constantino e Inês Mancuso, suas aulas foram conhecimento e inspiração para mim como docente!

A Ariele M. Crubellati e Humberto Nanaka pela fase de cumprimento de créditos em Cáceres MT, não foram somente amigos, foram solícitos e companheiros nos Happy Our.

Ao Paolo Targioni e a bela Monique Lazarin, o auxílio, o carinho, a solicitude e apoio de vocês foram fundamentais para concluir o estágio obrigatório na cidade de São Carlos.

A Lajara Correia, colega de grupo de pesquisa pelas opiniões e conselhos que contribuíram muito para a minha tese.

A Favart Joseph e Berlin René pela tradução do resumo da tese em português para o Kreyol.

Ao grupo de pesquisa Diversidade Racial Alteridade e Gênero (DRAG) pelas conversas e apoio em relação ao projeto e as escritas.

A turma de doutorado DINTER/SOCIOLOGIA, em especial, a Dilma Lourenço, colega de apartamento em São Carlos, foram momentos únicos e de aprendizagens que levarei para o resto da vida.

Agradeço a Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT pelo apoio a minha qualificação profissional. A Assessoria Pedagógica de Sinop, a Secretaria de Educação e Cultura, as escolas campo da pesquisa, as gestoras, professores, as técnicas de atendimento infantil e as bolsistas pela acolhida e recepção nas instituições escolares.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FBC- Fundação Brasil Central

CAFe- Comunidade Acadêmica Federada

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNIg- Conselho Nacional de Imigração

CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos

OBMigra- Observatório de Imigrações Internacionais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONG- Organização não governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PARDIN- Plano de Ação para Reerguer e Desenvolver o Haiti

PIBID- Programa Institucional de Iniciação a Docência

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC- Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SINOP- Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná

TAE- Técnico de Atendimento Especial

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Revistas.....	38
Tabela 2 Artigos	38
Tabela 3 Anais em eventos	39
Tabela 4 Revista Scielo.....	39
Tabela 5 Biblioteca Digital	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa Mundi	26
Figura 2 Mapa do Haiti	65
Figura 3 Mapa do Estado de Mato Grosso.....	90
Figura 4 Cidade de Sinop 1974	91
Figura 5 Cidade de Sinop 2013	91
Figura 6 Cartaz do aniversário de comemoração dos 28 anos da cidade de Sinop	92
Figura 7 Imagem da estética das crianças haitianas	98
Figura 8 Desenhos de Kiran.....	103
Figura 9 Cantinhos dos Brinquedos	116
Figura 10 Princesas negras da Disney	123
Figura 11 Livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas	138
Figura 12 Cartaz dos "Nossos Combinados" e das "Regras"	151
Figura 13 Dicionário informal crioulo-português	173
Figura 14 O Grande Livro das palavras de Ninoca	176

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Sociologia da Infância do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo geral buscou compreender como está ocorrendo a inserção das crianças haitianas nas escolas públicas de Sinop/MT. Os objetivos específicos foram: analisar como a criança migrante se insere na escola; averiguar o que o estrangeiro mostra da escola e como a presença das crianças migrantes negras visibilizam a racialização na escola. Esse trabalho teve abordagem etnográfica através de observações, entrevistas com as crianças haitianas, os pais, professores, técnicas de desenvolvimento infantil e bolsistas. O recorte temporal abrangeu as crianças migrantes que vieram com seus pais no período de 2015-2016 para o Brasil, para a cidade de Sinop no estado de Mato Grosso. Embasaram os estudos teóricos sobre a sociologia da infância, o conceito de diferenças e relações raciais autores como Oliveira e Abramowicz (2010), Abramowicz *et al.* (2003, 2009, 2011, 2015), Abramowicz (2011), André (2016), Sarmiento (2008, 2011), Corsaro (2002), Hall (2014), Woodward (2014) e Louro (2008). Sobre criança migrante, amparei-me em Oliveira (2014), Demartini (2004, 2006, 2011), Martuscelli (2015) Siller (2011), Freitas e Silva (2015) entre outros. Sobre migração contemporânea, especificamente a migração haitiana para Sinop, a história da colonização de Sinop, a história do Haiti e sua emancipação política, deu suporte para o diálogo, entre outras, as pesquisas de Cotinguiba e Pimentel (2014), Guimarães (2017); Seitenfus (2015), Seguy (2014), Joanoni Neto (2014); Souza (2008, 2012); Thomaz (2010, 2011) Trouillot (2016) e James (2009). O resultado da pesquisa aponta que o impacto que a presença das crianças migrantes haitianas causa nas escolas ocorre por serem percebidas pelos professores e pelos colegas como diferentes e essas diferenças estão explícitas em seus corpos. São essas diferenças que visibilizam a maneira pela qual a escola racializa as crianças migrantes estabelecendo uma hierarquia entre as próprias crianças e dentro dessa hierarquia as crianças haitianas são subalternizadas em relação às demais. As escolas nunca revêem as suas práticas e discursos racistas e não conseguem tirar a cor dessas crianças.

Palavras chave: Sociologia da Infancia. Migração Haitiana. Diferenças. Escolas.

ABSTRACT

This study, linked to the Sociology of Childhood research line of the Post-Graduate Program in Sociology of the Federal University of São Carlos, sought to understand how the insertion of Haitian children in the public schools of Sinop / MT is happening. The research objectives were to analyze how the migrant children inserts in the school; to find out what the foreigner shows from school and how the presence of the black migrant children make visible the racialization in the school. The methodology used is based on the ethnographic perspective and the methodological procedures were: observations and individual and group interviews with the Haitian children, the parents, teachers, child development techniques and scholarship recipients. The temporal cut included migrant children who came with their parents from 2015 and 2016 to Brazil, to the city of Sinop in Mato Grosso. It was based the theoretical studies on the sociology of childhood, the concept of differences and racial relations, authors such Oliveira and Abramowicz (2010), Abramowicz *et al.* (2003, 2009, 2011, 2015), Abramowicz (2011), André (2016), Sarmiento (2015), Sirota (2001), Delgado and Muller (2005), Corsaro (2006), Hall (2014), Woodward (2014) and Louro (2008). About migrant children I had support in Oliveira (2014), Demartini (2004, 2011), Martuscelli (2015) Siller (2011), Freitas and Silva (2015) among others. About contemporary migration, specifically the Haitian migration to Sinop, the history of Sinop colonization, the history of Haiti and its political emancipation, gave support to the dialogue, among others, the researches of Cotinguiba and Pimentel (2014), Guimarães (2017); Cogo (2012, 2016); Seitenfus (2015), Seguy (2014), Joanoni Neto (2014); Souza (2008, 2012); Thomaz (2010, 2011) Trouillot (2016) e James (2009). The research results point that the impact that Haitian migrant children presence cause in schools occurs because they are perceived by teachers and peers as different and these differences are explicit in their bodies. It is these differences that make visible the way in which the school racializes the migrant children by establishing a hierarchy among the children themselves and within that hierarchy the Haitian children are subaltern. Thus, schools never revise their racist practices and speeches, they cannot take the children's color off.

Keywords: Sociology of Childhood. Haitian migrant. Differences. Schools.

REZIME

Etid sa a lye nan liy rechèch sosyoloji Timoun nan Pwogram Posgradyasyon nan Sosyoloji nan Inivèsite Federal São Carlos, Objektif jeneral pou chache konprann kijan entegrasyon timoun ayisyen yo fet nan lekòl piblik yo nan Sinop - MT. Objektif spesifik yo nan rechèch la te analize kijan timoun migran antre nan lekòl la; pou chèche konnen kisa lòt nasyon yo montre nan lekòl la ak kijan yo we prezans timoun migran nwa yo nan lekòl la. Travay sa konfòm avek rechèch sosyoloji timoun avek yon apwòch etnografik atravè obsèvasyon, entèvyou avek timoun ayisyen yo, paran yo pwofesè yo, teknik pou devlopman timoun ak bous. Koupe tanporè a te gen ladan timoun migran ki te vini ak paran yo soti nan 2015 e 2016 nan Brezil, nan vil Sinop nan Mato Grosso. Yo baze syans teyorik yo sou sosyoloji timoun piti, konsèp diferans ak relasyon rasyal otè tankou Oliveira ak Abramowicz (2010), Abramowicz *et al.* (2003, 2009, 2011, 2015), Abramowicz (2011), Andre (2016), Sarmiento (2008), Sirota (2001), Corsaro (2002), Hall (2014), Woodward (2014) ak Louro (2008). Sou timoun migran pranabri nan Oliveira (2014), Pou Martini (2004, 2011), Martuscelli (2015) Siller (2011), Freitas e Silva (2015) nan mitan lòt moun. Sou migrasyon resan yo, espesyalman migrasyon ayisyen yo nan Sinop, istwa nan Sinop kolonizasyon, istwa Ayiti ak emansipasyon politik li yo, te bay sipò yo nan dyalòg la, nan mitan lòt moun, rechèch Cotinguiba ak Pimentel (2014), Guimarães (2017); Seitenfus (2015), Seguy (2014), Joanoni Neto (2014); Souza (2008); Thomaz (2010, 2011) Trouillot (2016) ak James (2009). Rezilta rechèch yo endike ke enpak prezans timoun migran ayisyen yo nan lekòl yo rive paske pèsepsyon pwofesè yo ak kamarad yo kònn diferan ak diferans sa yo nou we nan kò yo. Se diferans sa yo ki fè nou we kijan lekòl yo konprann timoun migran yo koman yo etabli yon yerachi ak pwop timoun yo e nan yerachi as a, timoun ayisyen yo santi yo anba Nan fason sa a, lekòl yo pa janm revize pratik ak diskou rasis yo, Paske yo pa ka retire koulè timoun Migran yo.

Mo kle: Sosyoloji timoun. Migran ayisyen. Diferans yo. Lekòl yo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I- A HISTÓRIA DO HAITI: O SIGNIFICADO DA REVOLUÇÃO NEGRA E ESCRAVA NO PENSAMENTO OCIDENTAL.....	26
CAPÍTULO II- MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS E CIENTÍFICAS SOBRE AS CRIANÇAS MIGRANTES	37
CAPÍTULO III- CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	49
3.1 O contato com as crianças haitianas e suas famílias.....	49
3.2 Apresentando as crianças haitianas e suas famílias.....	63
CAPÍTULO IV- O IMPACTO DA PRESENÇA DAS CRIANÇAS HAITIANAS NAS ESCOLAS DE SINOP-MT.....	83
4.1 Diferenças: a cor e o lugar social das crianças migrantes - o Estado, a cidade e a escola..	83
4.2 Diferenças: a interação e a socialização.....	93
4.3 Diferenças: a educação e a subalternidade	149
4.4 Diferenças: a Língua Criolo e a Língua Portuguesa.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	194
ANEXOS	208
ANEXO 1 ROTEIRO PARA CRIANÇA GRUPO FOCAL	208
ANEXO 2 ROTEIRO PARA ENTREVISTA PROFESSORES	209
ANEXO 3 ROTEIRO PARA ENTREVISTA DIRETORES E SUPERVISORES	210
ANEXO 4 ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS HAITIANOS	211

INTRODUÇÃO

As migrações têm diferentes motivações que vão desde as questões econômicas, políticas, desigualdades de gênero, raça, etnia; guerras internas, desastres ambientais, entre outros. Nessas migrações, homens, mulheres e crianças¹ migrantes se deparam com novas sociedades, onde podem ou não fixar residência. Em comum, todos buscam um recomeço, uma vida melhor.

A intensificação da migração internacional no Brasil nesses últimos anos forçou a revisão da Lei da Migração no país que foi aprovada em 24 de maio de 2017, sob o número 13.445/2017 (BRASIL, 2017). Entre os migrantes que aqui chegam estão os haitianos.

No Haiti, a migração ocorre desde o século XIX, quando os habitantes desse país começaram a migrar para a República Dominicana, Cuba e Bahamas. A partir do século XX, eles incluem nessa rota os Estados Unidos, a França e o Canadá, e após 2010, com o terremoto de 7 graus na escala Richter, que, praticamente devastou o Haiti, passam a incluir o Brasil (MAGALHÃES, 2017), embora para cá já viessem desde 2004, pelo convênio Pró-Haiti firmado entre o governo federal e aquele país².

No Brasil, os migrantes do Caribe, Paraguai, Bolívia e países africanos são considerados novos migrantes, e podem não ser bem recepcionados em relação a sua nacionalidade e cor. E isso acontece porque as relações entre negros e brancos no Brasil são marcadas por desigualdades sociorraciais refletem na história da migração, que, foi seletiva e excludente, e não acolheu e ainda não acolhe a população migrante não branca da mesma forma que acolhe a população de origem europeia (DEMARTINI, 2004; FREITAS; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2007).

Juntamente com os pais migrantes, vêm as crianças e a cada dia esse número aumenta. Esse fato tem gerado muitas preocupações nas agências de proteção à infância, pois a criança exige cuidados especiais por serem menores, no país de adoção, elas precisam ter assegurado o direito a proteção, providência e a participação (LAZARIN, 2018).

¹Art.2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, 2017.

² Para saber mais acesse: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/haiti/pro-haiti>

Martuscelli (2014) afirma que as crianças migram acompanhando os pais na busca de melhores condições de vida ou para fugir de catástrofes, guerras e conflitos armados. Estando sozinhas ou acompanhadas, elas fazem parte do processo migratório, no entanto, a pesquisadora afirma que, poucos estudos analisam como ocorrem esses processos envolvendo as crianças que migram. Estudar a inserção, a socialização, adaptação nos países que as recebem, bem como, a sua chegada às instituições, locais e lugares que passam a fazer parte da vida delas, na sociedade de adoção, são temas a serem investigados.

A vinda das crianças haitianas para o Brasil ocorre por motivo de reagrupamento familiar, em sua maioria, os pais vêm primeiro, depois elas vêm com a mãe ou outro parente. Para as crianças migrantes estar em outro país propicia ter acesso à escola e a aprendizagens que permite melhorar a qualidade de vida juntamente com os seus pais.

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Sociologia da Infância do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivo geral compreender como se dá inserção e a socialização de crianças migrantes³ haitianas⁴ no sistema de ensino escolar brasileiro, especificamente na Cidade de Sinop - MT.

Para alcançar os objetivos específicos busquei analisar como a criança migrante se insere na escola; averiguar o que o estrangeiro mostra da escola e como a presença das crianças migrantes negras visibilizam o processo de racialização⁵ existentes na escola. A hipótese do estudo é que o fato de esta criança ser estrangeira e negra tenciona determinada ordem escolar racializada e explícita outras.

³ “[...] o uso do termo migrante (no lugar de imigrante) e migração (no lugar de imigração) nos permite enfatizar as dimensões múltiplas tanto de movimento, trânsito e fluidez quanto de temporalidades e motivações que marcam as migrações contemporâneas e que podem variar em função de diferentes fatores políticos, econômicos e sociais”. (COGO, BADET, 2013, p. 12), no entanto, serão mantidas as citações que utilizam os termos imigrar e imigrante.

⁴ Optei por usar o termo haitiano (s) e haitiano (s) quando me referia aos migrantes nesse trabalho, porque entendo estar me referindo às pessoas que vieram do Haiti em geral, seja criança ou adulto. Algumas vezes, ao me reportar às crianças acrescento o termo menino ou menina para definir o gênero da criança com o objetivo de facilitar a compreensão do texto.

⁵ A ideia de “racialização” ou “formação de raça” se baseia no argumento de que a raça é uma construção social e categoria não universal ou essencial da biologia. Raças não existem fora da representação. Em vez disso, elas são formadas na e pela simbolização em um processo de luta pelo poder social e político. O conceito de racialização refere-se aos casos em que as relações sociais entre as pessoas foram estruturadas pela significação de características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.910 - nota de rodapé nº11).

O foco da pesquisa é a criança migrante que veio do Haiti para o Brasil com os seus pais no período de 2015 a 2016, para a cidade de Sinop em Mato Grosso.

A pesquisa foi na perspectiva da Sociologia da Infância, de análise qualitativa e com abordagem etnográfica e permitiu refletir sobre a inserção no cotidiano escolar e desafiou-me a ver e ouvir as crianças e observar os aspectos que envolviam os processos de socialização na escola no que se referia a interação entre pares e com os professores a partir da ótica delas, ou seja, junto com elas.

Embora tenha se desenvolvido no âmbito da sociologia da infância não se limita a essa área, pois o estudo se caracteriza pela forma multidisciplinar, transita e dialoga com outros campos do saber, como por exemplo, a história e a antropologia, pois as questões que envolvem os migrantes haitianos se refletem em diferentes áreas do ensino e da pesquisa.

O aporte teórico da sociologia da infância utilizado considera a criança a partir de suas experiências com seus pares e sobre as relações que estabelece com e quem as cerca. No processo de socialização, criança e criança; adulto e criança; elas experimentam múltiplas negociações, elas agem e criam culturas, ou seja, produzem uma cultura infantil que é constituída a partir de um movimento de produção e reprodução do espaço social e dos sentidos atribuídos. (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

Nesse sentido, a sociologia da infância abarca dois conceitos fundamentais, a cultura de pares e o protagonismo, a agência infantil, que se contrapõe à ideia de sujeitos passivos, a mercê de um processo de socialização orientado por adultos e instituições sociais.

O conceito de infância neste trabalho é na premissa de uma construção cultural que pode ser compreendido como uma elaboração pelas crianças de “seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas” (QUINTEIRO, 2002, p. 141).

O conceito de diferença se alia as perspectivas pós-estruturalistas que aponta a impossibilidade de uma síntese totalizante sobre o conceito. Nessa tendência, a diferença não se ameniza, mas faz diferir, a cada repetição ela gera diferenças, as diferenças afinal produzem diferenças. (ABRAMOWICZ, *et al.*, 2011).

A ideia do projeto de tese nasceu por ser coordenadora de subárea do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), onde sou docente e, ao acompanhar as bolsistas em uma creche municipal, deparei-me com uma criança de origem haitiana. O fato me surpreendeu, porque até então eu pensava que só estivessem migrando haitianos adultos para Sinop e foi a partir daí que comecei a refletir sobre as relações, recepção e inserção dessas crianças nas escolas da cidade.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil apontam que o racismo em relação às pessoas negras é em função de sua cor, independentemente da classe social. A partir dessa premissa, passei a reflexionar sobre o processo migratório das crianças haitianas, que chegam ao Brasil e vêm de outra realidade muito distinta da brasileira, originam de um país pobre e devastado pelo terremoto (2010), falam outra língua, com costumes diferentes e se o fato de ser estrangeira faz alguma diferença na escola.

Nesse sentido, comecei a questionar como essas crianças têm sido inseridas nas escolas de Sinop. O que as escolas visibilizavam dessas crianças? Que tipo de diferença pode ser percebida na escola a partir do olhar que se tem do estrangeiro⁶? Como este estrangeiro mostra o processo de racialização da escola? As crianças migrantes percebem essa racialização que vivenciam na escola? Como este processo de racialização ocorre no cotidiano escolar?

Em minha pesquisa de mestrado “Relações Raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos de uma escola pública” constatei que, cotidianamente as crianças negras vivenciavam a discriminação racial na escola em relação a sua cor e a seus traços fenotípicos. Os professores depreciavam os alunos negros e os culpavam pelas situações de conflitos que ocorriam na escola. Sempre eram eles os rebeldes e os malcriados. Na escola, os mecanismos intraescolares excluía as crianças negras do processo pedagógico dificultando seu desempenho e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar.

As crianças chegaram em 2015 e 2016. No início de janeiro de 2016 foram identificadas 5 (cinco) crianças vindas do Haiti e no final do ano já eram 9 (nove). Nesse

⁶O sentido de estrangeiro nessa tese se relaciona ao conceito de Koltai (2004, p.94), ou seja, é aquele visto e percebido pelo outro como o não familiar, por vir de um outro país “são as pequenas diferenças postas naquilo que, por outro lado, se assemelha - que constituem o terreno da estrangeiridade [...]”.

mesmo ano chegaram mais dois meninos, Maxilien e Charles⁷, eles eram irmãos e foram estudar na mesma escola que já estudava uma das crianças da pesquisa, o menino Joel⁸. O menino Charles tinha 11 anos e por causa das dificuldades com a língua a escola pôs ele na mesma sala de Joel para que este o ajudasse. O outro era um menino adolescente de 16 anos, Maxilien e foi estudar no 9º ano. Em fevereiro de 2017, as escolas de educação infantil informaram a chegada de mais crianças, totalizando assim, 12 crianças migrantes haitianas nas escolas em Sinop.

A pesquisa envolveu 4 escolas públicas, 2 da educação infantil⁹ e 2 do ensino fundamental e 5 salas de aulas. Os sujeitos da pesquisa foram 4 crianças haitianas: Joel, que estudava na escola estadual de Ensino Fundamental; Kiran que estudava na escola municipal de ensino fundamental. E Kelvin e a Mikaela, ambos nas escolas de educação infantil.

Todos os participantes da pesquisa mencionados ao longo do texto foram identificados por nomes fictícios no intuito de preservar suas identidades. Os nomes das crianças e adultos migrantes foram escolhidos aleatoriamente em um site que disponibiliza nomes de origem haitiana¹⁰.

As observações ocorreram um dia da semana em cada sala de aula durante o período matutino. Essas escolas ficam em bairros de diferentes localidades em Sinop. As de Educação Infantil estão localizadas em um bairro centralizado e as de Ensino Fundamental estão localizadas bem distantes do centro, na periferia. A maioria dos alunos que frequentava as escolas pesquisadas era pobre e de origem negra.

As técnicas para coletar os dados foram observações, conversas informais e entrevista focal e individual em profundidade (SARMENTO, 2011). As observações em sala de aula iniciaram em 3 escolas públicas no mês de abril e foram até dezembro de 2016. Em 2017, acompanhei, durante as primeiras semanas de aula, a menina Mikaela que, posteriormente, foi transferida para outra escola de educação infantil e pensei ser relevante saber como seria seu processo de recepção nessa nova escola.

⁷ Os nomes são fictícios e eles não são sujeitos da pesquisa.

⁸ Nomes fictícios no intuito de preservar a identidade da criança.

⁹ Portaria nº067/2016 que dispõe sobre as denominações das unidades de Educação Infantil do Município.

¹⁰ Disponível em <http://www.significado-nomes-bebes.com/c/Nomes%20populares%20no%20Haiti>. Acesso em 16 jan. 2019.

Participei de todos os momentos escolares que envolviam as crianças e fui bem recebida em todas as escolas. Tive as portas abertas para entrar no campo e realizar a pesquisa, mas não tão bem recebida pelos 23 professores¹¹, talvez por ser professora da universidade e alguns professores não gostam de serem observados.

Em meados de 2016, iniciei conversas informais e ouvi depoimentos dos pais. As entrevistas formais, propriamente ditas, ocorreram no final do ano de 2016 a 2018. Com os gestores, professores, técnicas de atendimento infantil e bolsistas as entrevistas ocorreram no final de 2016 e primeiro semestre de 2017.

A entrevista de grupo focal com as crianças haitianas ocorreu dia 28 de janeiro de 2017 e após essa entrevista verifiquei a necessidade de ampliar a metodologia inicial e também realizei entrevistas individuais com as crianças migrantes do ensino fundamental. Sobre a entrevista de grupo focal Silva (2012, p.180) exemplifica o lugar do moderador e as características desse tipo de entrevista:

O lugar do moderador, na condição de um dos participantes do grupo focal, tem sido considerado de modo bastante específico no desenvolvimento da metodologia do grupo focal. Como foi enfatizado de início, há o princípio da não diretividade como meio de garantir o foco nas interações entre os membros do grupo, afastando o entrevistador de um posicionamento mais controlador. Tal posicionamento surge, com frequência, por ocasião da utilização da entrevista de natureza individual ou coletiva, instrumento amplamente utilizado em pesquisas etnográficas.

Após ouvir as gravações da entrevista de grupo focal, observei que algumas perguntas ficaram com lacunas ou não foram respondidas, pois as crianças respondiam ao mesmo tempo e não consegui captar o que falavam; ou se distraiam com alguma coisa e acabavam não respondendo as questões que eu formulava assim, a entrevista individual foi uma opção para atingir os resultados esperados. Também realizei conversas informais com as crianças haitianas e brasileiras.

No período em que ocorreram as observações, fiz uso do *whatsapp* para registrar os dados, pois percebi que os professores se incomodavam quando eu pegava o caderno de anotações (para registro de falas, endereços, nomes dos sujeitos, de cidades do Haiti,

¹¹Dos professores observados, 3 eram homens e as demais mulheres. Em função desse perfil de gênero, neste trabalho utilizarei a terminologia de gênero masculino quando me referir ao conjunto de professores; e, na ação masculina, o termo utilizado será professor e, na ação feminina será professora. Serão inclusas as professoras, diretoras e as técnicas de atendimento infantil (TDI) nessa mesma categoria em alguns momentos do texto para facilitar o entendimento.

etc.), mas não se incomodavam se eu manuseasse o celular. Devido alguns nomes haitianos ser de difícil pronúncia e escrita, o uso do celular também facilitou esses registros.

Quando realizei as entrevistas continuei usando o aplicativo, pois ao entrar em contato com os pais e professores para solicitar seus telefones a fim de contatá-los posteriormente para agendar as entrevistas, imediatamente o número do celular, que possuía o aplicativo *whatsapp*, era incluído na minha lista de contato pessoal. Nesse sentido, ele acabou sendo um recurso utilizado com os sujeitos da pesquisa e também para registro de eventos, falas e algumas observações que se não fossem anotadas no momento, eu poderia não lembrar posteriormente.

Sobre o uso da tecnologia para diferentes fins, Guimarães (2017, p.80) afirma que “[...] os avanços dos meios de comunicação acabam por criar novas formas de agir e interagir e também faz nascer novos tipos de relacionamentos sociais e a internet passa a produzir essa nova dinâmica social”.

Os dados gerados foram registrados em um diário de campo digital e serão apresentados ao longo das análises. Além do aplicativo *whatsapp*, utilizei o gravador nas entrevistas direcionadas a partir de um roteiro destinado a cada segmento pesquisado, pais, professores, técnicas e bolsistas. O uso do gravador é indicado quando o estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é uma das técnicas principais do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No diário de campo, anotei os dados e impressões dos entrevistados.

A proposta metodológica etnográfica possibilitou-me tornar “nativa” nas escolas pesquisadas, além de dimensionar e redimensionar os objetivos durante o desenvolvimento da pesquisa, pois o cotidiano escolar ofereceu nuances em relação à temática da migração internacional, criança migrante negra e a sociologia da infância inéditas na região de Mato Grosso.

Por ser processual, a etnografia permite esse cuidado. Apesar de haver explicitações prévias sobre o tema de pesquisa aos sujeitos envolvidos, a aproximação foi lenta e as explicações sobre o trabalho de campo foi realizada em vários momentos, por meio de frequentes conversas com as crianças, os pais, os professores, as técnicas e as bolsistas.

No decorrer do levantamento bibliográfico e ao cursar a Disciplina de “Sociologia Histórica das Migrações”, ministrada pelo professor Oswaldo Truzzi, deparei-me com teóricos que estudavam o processo migratório, os quais foram fundamentais para entender os conceitos e tipologias do processo migratório nacional e internacional. Tanto da migração histórica quanto contemporânea, pois a migração é um fenômeno muitas vezes necessário para a sobrevivência dos que migram, são momentos de decisão que envolve a família, parentes e amigos.

Esta tese está assim organizada: no primeiro capítulo, apresento a história do Haiti, da colônia aos dias atuais, o significado da revolução negra e escrava no pensamento social ocidental e a migração dos haitianos para o Brasil, especificamente, para a cidade de Sinop - MT. Fundamentam as noções discutidas neste capítulo autores como Scaramal (2006, 2014); Seitenfus (2015); Sayad (1998); Cotinguiba e Pimentel (2014); Cotinguiba e Cotinguiba (2014); Seguy (2014); Thomaz (2010, 2011); Trouillot (2016) e James (2009) entre outros.

No segundo capítulo, faço um levantamento das produções teóricas existentes sobre crianças migrantes. Autores como Coelho (2005); Oliveira (2007); Tannuri (2010); Demartini (2004); Siller (2011); Martuscelli (2014); Carvalho (2015) e Freitas e Silva (2015) são alguns dos pesquisadores com quem estabeleço diálogo nesse tópico.

No terceiro capítulo, descrevo como foi o contato com as crianças e suas famílias. Primeiro apresento como foi o processo de aproximação com as crianças nas escolas, com os pais e menciono o percurso migratório das famílias do Haiti até a chegada ao Brasil e, posteriormente, em Sinop.

No quarto capítulo, procurei construir a tessitura da tese a partir da questão que mobiliza a pesquisa: qual o impacto que a presença das crianças migrantes haitianas causa na escola? Para iniciar o capítulo localizo as crianças migrantes no contexto da cidade de Sinop, a ideologia de colonização, os aspectos econômicos e os motivos que atraem os migrantes haitianos para a cidade e descrevo como os migrantes haitianos são recepcionados na cidade e nas escolas de Sinop.

Os dados revelam que as diferenças das crianças causam impacto na escola por suas características percebidas no campo da racialização. As diferenças visibilizam a

maneira perversa como a escola racializa as crianças haitianas e mostra todo o preconceito em relação a elas.

O tratamento pedagógico dado a elas não é o mesmo dado a crianças brancas, os elogios dos professores são destinados mais as crianças brancas e as melhores notas são delas também. O discurso dos professores, técnicas e bolsistas revelou o imaginário que eles têm das crianças negras quando afirmam que elas são limpas, educadas e inteligentes.

As diferenças anunciadas pelas crianças haitianas, por serem pretas e migrantes, explicitam o processo de racismo que a escola desenvolve e estabelece uma hierarquia entre as próprias crianças negras. Na lógica racista da escola as crianças migrantes podem ser piores ou iguais, mas nunca melhores que as crianças brancas ou negras brasileiras. Isso mostra que a escola nunca revê a sua prática e discurso racista, pois essa hierarquia racial mostra que a escola não consegue tirar a cor das crianças migrantes.

Assim, no processo de socialização e inserção das crianças migrantes, a cor vem primeiro que a nacionalidade de uma maneira que não confunde, elas são negras e de um outro país. Assim, a diferença das crianças haitianas faz com que elas sejam percebidas de forma subalternizada e inferior às outras crianças. A diferença que elas carregam não é vista como fator positivo nas relações escolares.

As experiências diversas e costumes culturais das crianças migrantes, que poderiam enriquecer as relações interracialis na escola, fazem é acentuar as diferenças das crianças migrantes haitianas como fator negativo e de desigualdade.

A pesquisa envolveu crianças de 03 a 12 anos em diferentes fases do ensino e modalidades e as relações racializadas se intensificaram entre pares conforme a idade. A partir do momento que as crianças aprendem as noções de raça e se deparam com variados exemplos e discursos que valorizam a branquitude na escola.

As atitudes das crianças não migrantes se tornam mais preconceituosas, se intensificam e isso se expressa nos detalhes anunciados, ou seja, pela forma que elas rejeitam o penteado do cabelo, o jeito de falar, de vestir das crianças haitianas e na recusa de tocar ou ficar muito próximas a elas.

As crianças de 03 e 4 anos, enquanto eu observava, não demonstraram perceber a diferença das crianças migrantes de forma negativa e, aparentemente, não influenciava as relações entre elas, no entanto, as professoras mencionaram que algumas crianças tiveram

atitudes de rejeição com o menino haitiano, tanto as crianças de outras turmas quanto uma colega de sala. Segundo as professoras, elas tiveram que fazer um trabalho de conscientização e que isso fez com que os conflitos raciais fossem “apaziguados” no decorrer do tempo. Correia (2017) observou que, com as crianças de 2 e 3 anos de uma creche em Campinas, a categoria raça vai se construindo como categoria social durante o percurso escolar e através dos processos de socialização.

Entre as crianças de 5 e 6 anos, as diferenças das crianças haitianas foi tratada de modo perverso, houve xingamentos e rejeições explícitas. Nas crianças de 7 a 12 anos, as atitudes raciais¹² foram demonstrados de forma mais intensa e variava conforme a idade e o gênero, as meninas evitavam ficar perto dos meninos haitianos e também dos meninos negros brasileiros.

Observei nos meninos uma maior aceitação das crianças haitianas, talvez porque os pesquisados da sala fossem todos meninos. Entre eles, ocorreram situações que envolveram brincadeiras relacionadas às diferenças fenotípicas e em relação à língua, mas também houve relações fraternas, de ajuda mútua e de solidariedade.

Os dados não são muito animadores no que se refere à inserção e socialização de crianças migrantes negras no ambiente escolar (PETRUS *et.al.*, 2016; ANDRÉ, 2016; SILVA; FREITAS, 2015; COELHO, 2005) e a tese confirma essa realidade, pois em todas as escolas, as crianças migrantes haitianas vivenciaram relações racializadas pelos pares e pelos professores, o que diferiu foi o grau e a intensidade dessas manifestações.

Esta tese contribui para o debate sobre a sociologia da infância, sociologia das migrações e relações raciais. E também permitiu refletir e compreender as experiências por quais passam as crianças migrantes e negras quando chegam ao país, especialmente em uma cidade que possui uma ideologia de colonização que valoriza o branco e sulista.

A reflexão sobre essa realidade possibilita pensar como nortear as políticas públicas para a inserção e socialização das crianças migrantes no âmbito escolar e nos diferentes espaços sociais. Preconiza aos educadores refletir sobre as relações raciais atuais, considerando as políticas afirmativas que valorizam a diversidade e diferença, com

¹² Para saber mais sobre as atitudes raciais ler sugiro a leitura da tese “Os Segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)” de Janaína Damasceno Gomes.

o enfoque no viés racial, bem como, a aplicabilidade de fato dessa política na escola e os efeitos que ela pode, a longo prazo, produzir para relações mais fraternas, de igualdade e de respeito as diferenças.

Os estudos teóricos que embasam o último capítulo são de Abramowicz e Rodrigues (2014, 2017), Abramowicz *et al.* (2009, 2010, 2011, 2014, 2015); Bulamah (2015); André (2016); Hall (2014); Woodward (2014); Oliveira e Abramowicz (2010); Abramowicz (2011); Louro (2008); Trouillot (2016); Silva (2016); Joanoni Neto (2014); Abreu (2015); Thomaz (2010/2011); Seguy (2014); Souza (2008) e outros.

CAPÍTULO I A HISTÓRIA DO HAITI: O SIGNIFICADO DA REVOLUÇÃO NEGRA E ESCRAVA NO PENSAMENTO OCIDENTAL

O Haiti¹³, localizado no Caribe, ocupa uma extensão de 27.750 km ao lado a República Dominicana, cuja extensão é de 48.442 km. A ilha foi disputada pela França e Espanha e o Tratado de Ryswick deu, em 1695, o direito legal da parte ocidental da ilha à França (SCARAMAL, 2006).



Figura 1. Mapa Mundi.

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br>. (2017)

Colonizado pela França, a ilha tornou-se uma das mais ricas colônias com a produção de açúcar realizado pelos negros escravizados vindos da África (MOURA, 1994). A mão de obra escrava tinha que produzir cada vez mais açúcar para atender a demanda da Europa. (BUCK MORSS, 2011).

A posição ocupada por São Domingos no comércio internacional de insumos coloniais havia, ao longo do século XVII, ampliado a demanda de mão de obra nas *plantations* da colônia. A cana de açúcar, em particular era produto cujo cultivo, extração e processamento exigiam uma forte concentração de mão de obra. Os indivíduos eram arrancados de suas famílias para serem submetidos à condição de instrumento de produção. (SAES, 2013, p.298).

Para atender a produção, era necessário que se aumentasse cada vez mais o tráfico de negros uma vez que havia a baixa natalidade e alta mortalidade dos negros escravizados, o que tornava tráfico ininterrupto (SAES, 2013).

¹³Vocábulo de origem Caribe Ahti “Montanha” (JAMES, 2009, p.19-nota de rodapé número 1).

O objetivo dos colonos não era o bem estar dos trabalhadores negros, mas diminuir os gastos de manutenção e extração do trabalho escravizado, mas acumular meios suficientes para poder comprar homens negros mais jovens e fortes para substituir os negros idosos e esgotados pelo trabalho forçado (SAES, 2013). Esse contexto e as ideias difundidas pela revolução francesa fizeram com que cada vez mais os negros escravizados se revoltassem com o sistema colonial imposto a eles.

Para James (2009), a Revolução Francesa teve como base econômica o comércio de seres humanos e isso foi um fator que contribuiu para o espírito revolucionário que dominou a ilha e assegurou a mudança de sua história. As desigualdades raciais e sociais também foram fatores determinantes para a revolução no Haiti pela forma que os europeus colonialistas percebiam e tratavam a população africana e foi esse tratamento que incentivou e motivou o levante de negros escravizados contra a população branca, seus opressores.

A atuação do líder Toussaint L' Overture foi fundamental para romper com o domínio da França e maus tratos dado pela sociedade escravagista, pois ele conseguiu unificar os milhares de negros para lutar contra o poder e a opressão imposta a eles. Toussaint tinha quarenta e cinco anos, era *expert* na arte de cavalgar, casado e com um filho legítimo, cuidava do gado e do herbário de uma fazenda. Isso fez com que aprendesse na prática os problemas da administração.

Com mais instrução que os demais negros escravizados e sob a influência do livro revolucionário *História filosófica e política dos estabelecimentos e do comércio dos europeus nas duas Índias*¹⁴, escrita pelo Padre Reiynal, organizou e comandou a revolução haitiana. Toussaint L' Overture não viveu o suficiente para comemorar a vitória da maior rebelião de negros do mundo colonial (GORENDER, 2004), mas seu feito ficou gravado na história do Haiti.

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

¹⁴ Ver James, 2009, p.38.

A revolução haitiana foi uma luta negra, histórica e sem precedentes, pois foi o único país no mundo que em 1793 enfrentou uma das maiores potências da Europa e libertou homens e mulheres escravizados. A independência foi conquistada em 1804 e livre do poderio francês o país se tornou uma nação. James (2009) afirma que, nada seria possível sem os negros. Eles foram as protagonistas e fator decisivo para o sucesso na revolução haitiana.

[...] a única revolta de escravos bem sucedida da história, [...], a transformação de escravos, que, mesmo às centenas, tremiam diante de um único homem branco, em um povo capaz de se organizar e derrotar a mais poderosa das nações europeias daqueles tempos é um dos grandes épicos de uma luta revolucionária e uma verdadeira façanha. (JAMES, 2009, p.15).

Nesse período, o segmento social branco e pobre do Haiti era discriminado pelos brancos e ricos em função de sua condição social e moral, qualquer que fosse o passado, o seu caráter, a pele branca tornava os brancos pessoas de qualidade e nenhum branco pobre deveria fazer um serviço que fosse atribuição de um negro. (JAMES, 2009).

Contudo, esse segmento social só tinha como único *status* a cor de sua pele, os brancos pobres eram discriminados pelos brancos ricos e eles viram na revolução a possibilidade de mudar essa realidade “que os deixava numa situação humilhante na colônia, e abraçaram a causa *patriótica* para redefinir ela aos seus preceitos, que nada mais era que reforçar a segregação racial”. (SAES, 2013, p.25).

A população de Saint-Domingue em 1789 era formada por 88% de negros escravizados, 7,2% de brancos, e 4,3% de mulatos¹⁵ livres”. Esse segmento era composto por mulatos e negros livres, ou seja, o “mulato” no contexto histórico, eram em sua maioria, filho de escravizado com branco, ou somente filho de branco e que eram nascidos e criados na colônia de Saint Domingue (ARAUJO, 2014). A descendência ou o *sang-melé* entre brancos e negros contava com 128 divisões.

O verdadeiro mulato era a criança de uma negra pura com um branco puro. A criança de um branco com uma mulata era um quadrarão¹⁶, com 96 partes de branco e 32 partes de preto. Mas o quadrarão poderia ser produzido pelo branco e pela *marabu* na proporção de 88 por 40, ou pelo branco e pela *sacrata*, na proporção de 72 para 56 e assim por diante até 128 variedades. Mas o sang-melé, com 127 partes brancas e uma parte negra, continuava sendo um homem de cor. (JAMES, 2009, p.49).

¹⁵ O termo mulato é controverso devido à etimologia da palavra, no entanto, é a terminologia usada pelos autores que discorrem sobre a história do Haiti.

¹⁶ O mesmo que Mulato no Haiti. (SAES, 2013).

Os mulatos e negros livres formavam uma terceira classe em São Domingos e, apesar do preconceito e da proibição legal, a atração sexual interracial de brancos por pessoas negras era latente e não cessava, e dessa relação gerava o mestiço. No início da colonização esse tipo de relação era aceitável pelos colonos brancos, na ausência de mulheres brancas e pensando em sua descendência, tinham filhos com as negras escravas, e eles acabavam reconhecendo e emancipando esses filhos mulatos. Outros mulatos eram filhos de negros escravizados que haviam sido alforriados ou mesmo negros que tinham conseguido a sua liberdade. (SAES, 2013).

Segundo Scaramal (2006), esses mulatos eram conhecidos como *mulâtres, sang – melès e gente livre de cor* que formavam um contingente de aproximadamente 30 mil pessoas. Contudo, o amasiamento entre brancos e as escravas negras era um tipo de arranjo social que era visto como caótico pela metrópole, pois os colonos brancos somente se deram conta dessa situação “as vésperas da revolução francesa, quando no ano de 1778, conseguiram proibir o casamento e o concubínismo entre negras, mulatos e brancos” (SCARAMAL, 2006, p.22).

Os mulatos, no período colonial só ficavam livres a partir de 24 anos, não pelas vias legais, mas devido ao aumento da quantidade de escravizados existente na colônia e porque os colonialistas preferiam ter os mulatos ao seu lado, pois como inimigos já tinham o negro escravo, que era tratado com humilhação e desumanidade.

Mas essa situação se alterou com o passar dos anos, pois houve o aumento da população branca e os esforços para evitar a união interracial entre negros e brancos falharam. A miscigenação foi aumentando o número de crianças mulatas, para “serem livres ou permanecerem escravizadas, de acordo com a vontade e capricho dos seus pais, muitas das crianças mulatas eram libertadas e outras se tornavam artífice ou serventes domésticas” (JAMES, 2009, p.48) e foi dessa forma que muitos mulatos acumularam riqueza e esse enriquecimento causou profundo rancor na população branca que passou a limitar cada vez mais os direitos dos mulatos como também a hostilizá-los.

Segundo James (2009), com a maioria os mulatos eram obrigados a pertencerem a uma organização denominada de *maréchaussée* cujo fim era capturar negros fugitivos, proteger os viajantes nas grandes estradas capturando os negros

perigosos, lutar contra quilombolas, e, enfim qualquer tarefa difícil e perigosa que os brancos locais pudessem ordenar.

Após três anos de serviço, eles tinham que se juntar a milícia local, prover suas próprias armas, munições e equipamentos sem nenhuma remuneração, servir só as ordens dos oficiais brancos em comando, fazer a manutenção das estradas e ainda eram excluídos dos departamentos naval e militar, da prática da lei, da medicina e da religião e de todos os ofícios públicos e cargos de confiança. Como exemplo: um branco poderia entrar na propriedade de um mulato e tomar a sua mulher ou filha por uma noite, insultá-lo da maneira que quisesse e os mulatos não poderiam fazer nada ou os brancos teriam o direito de linchá-los.

Nas demandas legais, as decisões sempre favoreciam os brancos e se um homem livre de cor batesse em um homem branco, fosse qual fosse sua posição na vida, teria seu braço amputado. (JAMES, 2009, p.53):

As vantagens de ser branco eram tão evidente que o preconceito de raça contra os negros impregnou a mente dos mulatos, que tão amargamente se sentiam ressentidos pelos tratamento preconceituosos que recebiam dos brancos. Os escravos negros e os mulatos se odiavam [...]. Assim, o homem de cor que era quase branco desprezava o homem de cor que era apenas meio branco, que por sua vez desprezava o homem de cor que era um quarto branco, e assim por diante, percorrendo todos os matizes. Os negros livres não eram muitos, e tão desprezada era a pele negra que mesmo um mulato escravo sentia-se superior ao negro livre.

Nesse sentido, para os mulatos a revolução significava pôr fim a segregação racial e reivindicar a igualdade em relação aos brancos, pois nas colônias, os mulatos formavam uma categoria a parte na sociedade e para os negros escravizados a liberdade e fim da opressão a que eram submetidos.

A independência era a única possibilidade de alterar esse quadro social e a religião vodu¹⁷ foi fundamental para a organização do levante, e foi um meio da conspiração, que apesar de proibido, faziam os negros escravizados viajarem por muitos quilômetros para praticar os seus ritos, dialogarem e ouvir as notícias políticas e definir as estratégias de luta (JAMES, 2009). O vodu foi, de acordo com Seitenfus (2015), fundamental para a coesão social na época da escravidão e um instrumento eficaz de mobilização da luta pela

¹⁷Segundo James (2009), a palavra é de origem duvidosa, provavelmente daomeneana, que remete as boas e malélicas divindades. O vodu é um sincretismo religioso semelhante ao Candomblé no Brasil.

libertação. E segundo o pesquisador, mesmo nos dias atuais, o vodou não se submete a modernidade.

O fato da França não aceitar a independência da colônia e imputar ao Haiti uma dívida faraônica pela sua liberdade, somado a invasão de fuzileiros americanos em 1913, a ditadura militar de 1957 até 1971 e o isolamento internacional fez com que aumentasse o atraso econômico e as desigualdades no Haiti (GORENDER, 2004). Por isso Joint (2008, p181) afirma:

A história do Haiti é um exemplo de contrastes. Conhecida como Pérola das Antilhas, a mais rica das colônias francesas no século XVIII, o Haiti tornou-se no final do século XX o país mais pobre do continente americano. O Haiti é, assim, um exemplo original com suas particularidades e pontos em comum com os outros povos do Caribe e da América. Foi a primeira república negra a livrar-se do sistema de escravidão e da colonização.

Para Seitenfus (2015), o ocidente racista criou o sistema colonial que se estende a partir do século XVI por todo o mundo para dominar as populações dos demais continentes com a convicção da incontestável supremacia branca sobre as demais raças. Assim, o ocidente não conseguiu aceitar e muito menos explicar a indescritível derrota que sofreu a França. Para o pesquisador:

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

Para a França não era somente perder a rica colônia produtiva, a questão que se colocava era explicar como uma nação vista como uma potência e civilizada perdera para pessoas que eles consideravam subdesenvolvidos, atrasadas e selvagens. Assim, o Haiti passa a ser ignorado pelas grandes potências imperialistas e pelas nações latino-americanas. Elas foram conjuntamente responsáveis pela estagnação e situação atual da ilha caribenha, fato que não permitiu o desenvolvimento de uma economia sólida o que acabou por agravar as desigualdades históricas e tão bem conhecidas pelo povo haitiano. (JAMES, 2009).

Para Buck-Morss (2011, p.143), a revolução haitiana desafiava o racismo dos europeus e muitos de seus pressupostos, e não era preciso ser defensor da revolução dos negros escravizados para saber da importância dela para o discurso político.

‘Mesmo na era das revoluções, seus contemporâneos reconheceram na criação do Haiti algo extraordinário’. E mesmo seus oponentes consideraram esse ‘evento marcante’ como algo ‘digno da contemplação dos filósofos’. Marcus Rainsford escreveu em 1805 que a causa da Revolução Haitiana era o ‘espírito de liberdade’. O fato de que esse espírito pudesse ser contagioso, atravessando a fronteira que separava não apenas as raças, mas também os escravos dos homens livres foi o que tornou possível sustentar, sem recurso à ontologia abstrata da ‘natureza’, que o desejo por liberdade era verdadeiramente universal, um evento da história mundial e, de fato, o exemplo que rompe o paradigma.

Silvério e Trinidad (2012, p.898), ao analisar as Ciências Sociais a partir da leitura ocidental e o seu desenvolvimento, tendo como mote o encontro entre a cultura ocidental e a não ocidental, pela ótica da diversidade da África, Ásia e América, dizem que se pode afirmar a gênese do conceito de raça, enquanto conceito acadêmico está assentado pelo questionamento do ocidente sobre: por que eles não são como nós?

Dessa forma, como aceitar que, sob o prisma histórico, o povo haitiano com todas essas características tenha conseguido se impor e libertar-se do domínio europeu? Assim, há uma tentativa de manter os povos submissos tanto pelo domínio geopolítico quanto epistemológico. “O Haiti foi o primeiro país livre das Américas. A nação recém-nascida foi condenada à solidão. Ninguém lhe comprava, ninguém lhe vendia, ninguém a reconhecia” (GALEANO, 2010, s/n) isso acarretou extrema pobreza ao País e também o maior contraste social, de colônia mais rica da França no século XVIII, denominada de Pérola das Antilhas, tornou-se o país mais pobre do continente americano no final do século XX. (JOINT, 2008).

Seguy (2014) ao relatar a historiografia do Haiti sentencia que:

Ao adentrarmos na lógica da colonialidade para buscar as raízes da situação atual do Haiti, o que afirmamos é que da invasão de Cristóvão Colombo em 1492 até hoje, a lógica da colonialidade pode ter sofrido mudanças superficiais nas suas proporções e seus agentes. No entanto, permanece a mesma. Em certos momentos, o Haiti goza do estatuto de país livre e independente; em outros, passa sob a administração direta e pessoal do imperialismo, como é o caso nos três períodos de ocupação militar que já sofreu (1915- 1934, 1994-2000, 2004-). Porém, num ou no outro o que é constante é que é sempre a precariedade que toma conta da vida do trabalhador haitiano. Atualmente, mesmo os haitianos mais confortáveis e devotos na colaboração com a ocupação falam de soberania

entre parênteses do Haiti, ou, na própria linguagem do PARDN¹⁸, de ‘caminhada para reconquistar a plena soberania nacional’ (p. 6). Ou seja, nos quatro domínios de atuação da lógica da colonialidade que abrangem a vida, o mínimo que se pode reconhecer, exceto em caso de algum grau de cegueira voluntária, é que o Haiti não é dono do seu destino. O terremoto pode melhor fazer saltar isto aos olhos. Porém, se o PARDN pretende ‘reconstruir’ o país, há de se lembrar de que antes de 2010 já existiam planos de reconstrução do Haiti. (SEGUY, 2014, p.45).

Sobre a lógica colonial, Mignolo (2017) refere-se a quatro domínios - “a) econômico: apropriação da terra, exploração da mão de obra e controle das finanças; b) político: controle da autoridade; c) social: controle do gênero e da sexualidade; d) epistêmico e subjetivo/pessoal: controle do conhecimento e da subjetividade”. Para Seguy (2014), essa lógica colonialista implicou nas desigualdades econômicas e raciais e foi devido o processo colonizatório aos quais negros e indígenas foram submetidos e exterminados nos vários conflitos ocorridos nesses 150 anos.

O contrabando de negros de diferentes lugares do continente africano formou uma população com vasta diversidade étnica e esse fato foi responsável por tornar as ilhas caribenhas tão diferentes entre si, o que gera conflito entre o Haiti e a República Dominicana, denominado de anti-haitianismo que, posteriormente se expandiu para outros países (GRONDIN, 1985 apud GUIMARÃES, 2017). Além dos conflitos ocorrem os contrastes que estão relacionados “as origens pretendidas ou atribuídas. No caso haitiano, as origens africanas e, no caso dominicano, as bases subjetivas hispânicas e europeias”. (VASCONCELOS, 2016, p.226).

Rosa (2010) ao mencionar Jean Cassimir (2009), diz que para esse autor, a revolução haitiana de 1793 foi deflagrada justamente pela negação dos haitianos a racialização nas relações de trabalho, e porque a França não conseguiu construir o negro colonial que seria submisso, cristão e aceitasse as condições determinadas por eles. Em sua análise sobre as relações dos dominicanos com os haitianos, Jean Cassimir diz que a *haitianofobia* na República Dominicana se reproduz como uma espécie de colonialismo ideológico, que seria um projeto de construção da identidade do negro haitiano baseado na inferioridade, que inicia com a racialização das relações de trabalho. (ROSA, 2010).

Rosa (2010, p.105) complementa que é complexa essa análise porque é cercada “por alta densidade de subjetividade, que se traduz tanto na afirmação ao pertencimento a

¹⁸ Plano de Ação para Reerguer e Desenvolver o Haiti- PARDN (SEGUY, 2014, p.40).

uma determinada categoria de pessoa, que aqui chamaremos de *nèg*, como no orgulho da negritude”.

A partir da leitura do que é dito por Rosa (2010), pude observar esse orgulho nos muitos haitianos que conheci em Sinop, ao vê-los pelas ruas, lojas e mercados, serem falantes (entre si ou muitas vezes no celular) e também nas crianças e seus pais. A forma de se vestir sua estética bem diferente dos negros brasileiros que residem em Sinop, e que já internalizaram o discurso etnocêntrico existente nessa região.

Essas contradições do Haiti refletem na forma como sua população é percebida pela maioria dos professores, cujas informações sobre os haitianos são as repassadas pela mídia. Os discursos midiáticos acerca do Haiti se configuram principalmente por um viés negativo e pejorativo na apresentação do País e com o passar do tempo esses discursos, incansável, orquestradamente disseminados e citados acabam se constituindo como referenciais em pensar o Estado e o povo haitiano. (VASCONCELOS, 2003).

Para Trouillot (2016), o silêncio envolto da história da primeira revolução negra no ocidente ocorre porque não interessava ao poder hegemônico divulgar esses fatos naquele período. Primeiro para que não servisse de exemplo para as nações escravizadas e, segundo, para manter até os dias atuais, a opressão e desigualdades raciais. Thomaz (2011) anuncia ser desconfortável o esquecimento da independência do Haiti e que ela deveria ser incorporada aos grandes eventos da história universal, pois esses eventos têm muito a ensinar.

A revolução haitiana foi percebida pelo Ocidente como absurda e inadmissível. O fato de um grupo de negros cativos e analfabetos infligirem uma derrota ao exército considerado como o mais bem treinado e equipado da época, confronta e choca com o espírito do tempo (SEITENFUS, 2015, p.63). Estamos frente a acontecimento pioneiro: pela primeira vez na história um exército branco será derrotado por forças armadas de outra raça.¹⁹

Atualmente, o País está ocupado por diversas organizações internacionais e ONGs e elas são duramente criticadas na sua intencionalidade em ajudar o país, pois essas ajudas

¹⁹Segundo Seitenfus (2015), o feito dos haitianos é silenciado pela historiografia das relações internacionais. Esta considera a vitória nipônica na guerra russo-japonesa, em 1905, como sendo a primeira derrota de forças armadas brancas para não brancas.

externas parecem que mais se legislam em causa própria do que pelo bem da população haitiana. (SEGUY, 2014).

Para Trouillot (2010), a ação humanitária declara querer atender os problemas emergenciais para justificar sua própria existência. Ela não vem somente para ajudar ela também precisa comprovar sua necessidade para não desaparecer. Na opinião do autor, o humanitário pode até ter parceiros no Haiti, mas não têm iguais. “A história do assédio contra o Haiti, que nos nossos dias tem dimensões de tragédia, é também uma história do racismo na civilização ocidental”. (GALEANO, 2010, s/n).

Seguy (2014, p.45) afirma que é fundamental traçar um panorama da atuação da Internacional Comunitária na história haitiana e também penetrar nos “interstícios da própria lógica que deu à luz o Haiti”. Para tanto, é necessário aprofundar no estudo das relações coloniais no Haiti desde a sua independência.

As desigualdades entre mestiços e negros, aliada à questão política, econômica de constantes terremotos, faz da migração a única opção de muitos haitianos que têm condições para esse tipo de deslocamento e que, em muitos casos, só é possível por uma mobilização dos parentes, empréstimos ou recebimento de herança²⁰.

A escolha de migrar para o Brasil ocorre por aspectos sociais, políticos, econômicos e também raciais, por ter o país uma população, em sua maioria, negra segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 e também pela presença das tropas do exército brasileiro que fizeram parte da missão de estabilização no Haiti denominada de MINUSTAH²¹, criada com o objetivo, nas palavras de Chaves Junior (2008), de garantir no Haiti um ambiente sociável estável, reestruturar a polícia nacional, desarmar a população, proteger civis, apoiar a construção da democracia, estimular a conciliação nacional, contribuir para a realização de eleições livres, expandir a influência do estado haitiano, promover e proteger os direitos humanos.

Thomaz (2011) sobre essa missão afirma que quando o povo haitiano mais precisou, durante o terremoto, essa missão não atendeu a população sua atuação se restringiu aos hotéis que recebia as elites da ONU. Naquele período, o presidente Luiz

²⁰A mãe de Joel e Kiran revelou-me que foi assim que conseguiu o dinheiro para ir para a Guiana Francesa e posteriormente vir para o Brasil (Entrevista concedida no dia 01 nov. 2016).

²¹ Mission des Nations Unies pour la Stabilisation d’Haiti. (SUTTER; KING, 2012).

Inácio Lula da Silva em sua visita ao Haiti declarou apoio humanitário e disposição para prestar acolhimento aos cidadãos haitianos que quisessem vir para o país (SILVA, 2012) e esse fato contribuiu para aumentar a migração para as terras brasileiras.

No Brasil, o trabalhador haitiano é cobiçado por empresas e profissionais liberais mal-intencionados que muitas vezes os contratam com o intuito de explorá-los. A maioria dos pais das crianças, que participou dessa pesquisa, reclamou do atraso de salário ou quando não, do seu parcelamento pelos empregadores.

A concentração de trabalhadores estrangeiros em geral, e haitianos em particular, em setores mais precários do mercado de trabalho formal no Brasil atesta, em realidade, não apenas as estratégias clássicas de utilização do trabalho imigrante para um emprego sub-remunerado, mas ainda pelo menos três formas de emprego de haitianos para superexploração desta força de trabalho. (MAGALHÃES, 2017, p. 199).

Mesmo diante desse panorama, a migração não cessa e cada vez mais chega haitianos em Sinop. Pelos depoimentos dos pais das crianças pesquisadas, mesmo nessas condições de trabalho, viver no Brasil ainda é melhor que no Haiti, onde não conseguiam trabalho e vida digna para a família.

CAPÍTULO II MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS E CIENTÍFICAS SOBRE AS CRIANÇAS MIGRANTES

O levantamento da produção acadêmica está relacionado aos estudos existentes que tratam da temática criança migrante produzidos no Brasil até meados de 2018. Pela pesquisa se tratar de crianças migrantes vindas do Haiti e, portanto, negras, considerei o cruzamento das perspectivas teóricas – Sociologia da Infância e Migração. Como essas perspectivas são abrangentes foi preciso definir alguns critérios para a busca:

- A migração a que me refiro é a internacional, tendo o Brasil como país receptor;
- Que não fosse uma migração pendular²²;
- Elencar apenas as pesquisas que envolviam crianças;
- Referenciar as pesquisas que se articulassem ao campo teórico das relações raciais, sociologia e, especificamente, da sociologia da infância.

O levantamento e sistematização bibliográfica foram realizados em um primeiro momento entre os meses de março a setembro de 2017, e num segundo momento dos dias 07 a 12 de março de 2018, utilizando a base de dados da Capes, a página eletrônica Domínio Público, a Biblioteca Digital de Teses e Google acadêmico. As ocorrências nesses sites não foram compatíveis com a primeira busca. As palavras para orientar a busca foram crianças migrantes.

Ao cruzar os descritores encontrei nas bases mencionadas apenas 2 trabalhos que correspondiam aos critérios escolhidos o que motivou outros modos de pesquisa. Ao realizar as primeiras leituras dos trabalhos encontrados, fui direcionada para outras produções, e algumas delas foram sendo inclusas no rol de pesquisas a serem analisadas.

Na base de dados da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, encontrei 49 produções que remetiam às pesquisas que envolviam ou somente crianças ou migrantes em geral, sendo que 3 dessas produções se referiam as crianças migrantes internacionais, mas que não obedeciam aos critérios estabelecidos para essa pesquisa, pois não tinham o Brasil como país receptor. Na biblioteca digital de teses e dissertações, encontrei 2 (duas) ocorrências, a primeira foi a pesquisa de Cecille Luiz Zozoli

²² Nos Censos de 1980 e 2000, também se levantou o que se convencionou chamar de “movimento pendular” – a partir da pergunta sobre “lugar de trabalho” e “estudo”. Contudo, dado suas características – movimento diário sem caráter permanente – tal fenômeno não deveria ser catalogado como migração, mas sim, genericamente, como um tipo de mobilidade populacional. (CUNHA, 2005, p.6).

denominada: “Educação e diversidade étnico cultural a inserção de crianças negras brasileiras e migrantes angolanas no espaço da escola/Hortolândia SP”, e de Giovana Mode Magalhães: “Fronteiras do direito humano: um estudo sobre bolivianos nas escolas públicas de São Paulo”. No site do domínio público não encontrei nenhuma ocorrência na área de educação e nem na área de sociologia. Na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos pelo sistema CAFe²³ foram 165²⁴ ocorrências, porém nenhuma atendia aos critérios da pesquisa. No Google acadêmico, foram registradas 50.098 ocorrências com as palavras chave crianças migrantes. Essas englobavam trabalhos de pesquisa em teses e dissertações, revistas digitais e anais de eventos em diferentes áreas do conhecimento. Segue a listagem com as produções encontradas dentro dos critérios da pesquisa:

Instituição/nome	Título	Autores	Ano
Fund. Carlos Chagas	Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação e vulnerabilidades.	Marcos Cezar Freitas e Ana Paula Silva.	2015
Revista USP Universitas	Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo	Francione Oliveira Carvalho.	2015

Tabela 1- Revistas

Livro e-book	Título	Autores	Ano
Um olhar sobre as diferenças	Filhos de refugiados congolese no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino.	Regina Petrus, Miriam Santos e Luciano Ximenes de Aragão.	2016

Tabela 2- Artigo

Categoria	Título	Autor	Ano
Anais de Evento da V Reunião Equatorial de Antropologia e XIV	A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um	Marília Lima Pimentel Cotinguiba.	2015

²³Rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

²⁴ Realização da última busca 15 mai. 2018.

ABANNE reunião de antropólogos do norte e nordeste	estudo de caso na cidade de Porto Velho.		
----------------------------------------------------	------------------------------------------	--	--

Tabela 3- Anais de Eventos

Área/instituição	Título	Autor	Ano
Psicologia em estudos/Maringá	Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre.	Adolfo Pizzinato e Jorge Castella Sarriera.	2003
REMHU - Rev. Interdisciplinar Mobilidade Humana/ Brasília.	A segunda geração de latino-americanos na cidade de São Paulo: a questão do idioma	Gabriele Camargo de Oliveira.	2014

Tabela 4- Revista Scielo.

Categoria/Instituição	Título	Autor	Ano
TESE/UFSCAR	Educação e diversidade étnico-cultural a inserção de crianças negras brasileiras e migrantes angolanas no espaço da escola/Hortolândia SP.	Marcele Nazaré Coelho	2005
DISSERTAÇÃO PUC/SP	A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade	Cecile Diniz Zozzoli	2009
DISSERTAÇÃO/UFRJ	Refugiados Congolezes no Rio de Janeiro e dinâmicas de 'Integração Local' das Ações Institucionais e Políticas Públicas aos recursos relacionais das redes sociais.	Maria Regina Petrus Tannuri	2010
TESE/USP	Fronteiras do direito humano: um estudo sobre bolivianos nas escolas públicas de São Paulo.	Giovana Mode Magalhães	2010
TESE/UNICAMP	Infância, educação infantil e migrações.	Roseli Rauta Siller	2011

TESE/PUC- SP	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos em Guarulhos/SP.	Simoni Garbi Santana Molinari	2016
--------------	---------------------------------------------------------------	-------------------------------	------

Artigo 5. Biblioteca Digital.

Foram publicadas 02 (duas) dissertações de mestrado, 4 (quatro) teses de doutorado e 06 (seis) artigos que totalizaram 12 produções acadêmicas. Os estudos envolvem crianças migrantes internacionais no âmbito escolar e em diferentes áreas do conhecimento. Nessa busca encontrei um artigo: “*Encontros socioculturais em contexto migratório: sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, SC*” nos Anais do evento EDUCERE com aporte teórico na sociologia da infância, mas se tratava de uma pesquisa sobre migração interna e a outra é a tese de Roseli Rauta Siller: “*Infância, educação infantil e migrações*”, essa se referia à migração internacional com aporte teórico na sociologia da infância.

Em relação às crianças migrantes haitianas em instituições educativas, não localizei registro de pesquisas na pós-graduação sobre a inserção das crianças migrantes haitianas nas escolas.

Demartini (2006) afirma que os estudos envolvendo o tema crianças e migração é pouco estudada, mas que a presença de crianças em fluxos migratórios sempre foi visível. Em seu artigo: “*Infância e imigração: questões para a pesquisa*”, a autora discute a infância nos estudos migratórios. No artigo, recorre aos dados apresentados por Scott (2001) dos fluxos imigratórios de meados do século XIX, reunidos no período de 1908 a 1936 e evidencia que os diferentes grupos de imigrantes, independentemente da quantidade, trouxeram milhares de crianças entre 7 a 12 anos para o país (essa faixa etária é o teto limite para o conceito de infância em seu sentido amplo). (FERNANDES, 2004).

Oliveira (2014, p.216) em seu artigo: “*A segunda geração de latino-americanos na cidade de São Paulo: a questão do idioma*” menciona os estudos de Portes (1966) sobre migrantes latino-americanos nos Estados Unidos que distinguiu as três categorias de crianças migrantes que foram para os Estados Unidos: 1º) crianças imigrantes, que seria a categoria que inclui jovens que nasceram no exterior e vieram para os Estados Unidos; a 2º) categoria seria de crianças de imigrantes nascidas no país e filhos de pais imigrantes e as crianças nascidas no exterior, mas que vieram ainda muito novas, e que podem ser chamadas de geração 1.5, é que vieram para o país receptor e a 3º) categoria de crianças

nativas, oriundas de país nativo, e que englobaria a maioria do total das crianças e dos adolescentes. Essas que nascem no Brasil são brasileiras, segundo o “*jus soli*”²⁵ em vigor (DEMARTINI, 2011). Os sujeitos da pesquisa são crianças que nasceram em diferentes localidades do Haiti, portanto, são estrangeiras e estão classificadas na segunda categoria. A seguir apresento um breve resumo sobre as pesquisas encontradas.

Os estudos de Pizzinato e Sarriera, (2003) sobre “*A competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre*” investigou como as crianças migrantes e não migrantes avaliavam sua competência social²⁶ e a de seus pares de origem étnico-cultural distinta. A pesquisa foi realizada em escolas da rede pública e privada na cidade de Porto Alegre (RS). Esses autores utilizaram como instrumento para gerar dados o Revised Class Play, e depois traduziu, adaptou e analisou a fidedignidade e validade desses dados.

Os sujeitos de pesquisa foram 32 crianças imigrantes vindas de diferentes países que estudam em classes regulares da educação básica, também participaram do levantamento de dados os seus colegas de classe, 543, perfazendo um total de 575 crianças participantes. Ao instrumento de geração de dados foram acrescentadas perguntas de cunho sócio demográfico, com o objetivo de melhor descrever o perfil dos grupos pesquisados. Os autores definem a competência social infantil “como a habilidade das crianças para, eficaz e apropriadamente, selecionar e levar a cabo uma meta e realizar seus objetivos interpessoais”. (PIZZINATO; SARRIEIRA, 2003, p.116).

Os dados da análise indicaram que as crianças se organizam por grupos de imigrantes e brasileiras. O grupo de crianças imigrante é o mais isolado, porque os outros alunos interagem pouco com eles e também porque os alunos imigrantes são minoria. Eles são menos agressivos com os seus pares e com os outros colegas. Também se revela uma importante tendência de hibridização identitária entre ambos os grupos, indicando um

²⁵Existem dois tipos de vínculos de sangue no Brasil: o *jus sanguinis* ou *jus soli*, segundo as leis brasileiras. COSTA, Gustavo V. L. Os filhos da fronteira em Corumbá-MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação, 2016, p. 79-99.

²⁶A competência social infantil é conceituada pelos autores como “a habilidade das crianças para, eficaz e apropriadamente, selecionar e levar a cabo uma meta e realizar seus objetivos interpessoais. No contexto das interações entre pares, estas metas interpessoais usualmente tomam a forma de importantes tarefas sociais, como se aproximar entrando em uma existência ativa em grupos de pares, resolvendo conflitos ou sustentando atividades”. (PIZZINATO E SARRIEIRA, 2003, p.116).

processo adaptativo por parte dos imigrantes e uma manutenção das raízes étnico-migratórias do Estado do Rio Grande do Sul por parte das crianças não migrantes.

Marciele Nazaré Coelho (2005) em sua dissertação de mestrado: “Educação e diversidade étnico cultural a inserção de crianças negras brasileiras e migrantes angolanas no espaço da escola/Hortolândia SP”, teve por objetivo compreender e interpretar o modo como tais crianças percebem e são percebidas pelas demais crianças, o modo como vivenciam nas práticas escolares possíveis situações de preconceito e estereótipos, a forma como fazem amizades e como se relacionam com os colegas. A pesquisa buscou compreender como os professores lidam com a diversidade sociocultural ali presentes. Para atingir os objetivos analisou atividades do livro didático e as discussões decorrentes dele e de um projeto específico extraclasse.

A pesquisadora constatou que as crianças de nacionalidade angolana não sofrem por causa da língua porque o país de origem tem a língua portuguesa como idioma, mas sofrem de preconceito racial de forma explícita pelos colegas e pelas professoras. A prática escolar os invisibiliza e os estigmatiza.

Cecile Diniz Zozoli (2009) em sua pesquisa: “A criança migrante no contexto escolar - uma análise centrada na afetividade” objetivou evidenciar o papel da escola na exclusão e inclusão do aluno migrante. Foi observada a vivência da criança migrante no espaço escolar seus sentidos e afetos relacionados à escola analisando as relações dessa criança com a escola, os colegas, os professores e os processos de migração com destaque para a discriminação e preconceito. Foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas com 7 crianças migrantes de uma escola pública de São Paulo.

Os dados revelaram que essas crianças são incluídas de forma perversa, pois não encontram espaço para se expressarem e desenvolverem suas identidades; vivenciam relações de preconceito e discriminação que influenciam em seu desenvolvimento ético e político e limitam sua possibilidade de aprendizagem. As crianças migrantes são responsabilizadas por sua dificuldade escolar e a escola não tem considerado as diferenças no processo de inclusão escolar.

Magalhães (2010) em sua tese “Fronteiras do direito humano: um estudo sobre bolivianos nas escolas públicas de São Paulo” buscou entender como está sendo realizado o direito à educação para os e as migrantes em São Paulo. A pesquisadora analisou a

legislação nacional e internacional. Realizou 16 entrevistas com estudantes, pais, professores e funcionários das escolas públicas da capital.

Suas análises mostram que a trajetória escolar no âmbito dos direitos humanos ainda precisa de investimentos e que a universalização do direito a educação aqui é tensionada por violações de diversas naturezas, inclusive silenciadas no campo das pesquisas. A falta de documentos é um entrave para entrar, sair ou mudar de escola. A burocracia, a falta de informação e a indiferença pelo fato de falarem outro idioma são empecilhos evidentes. Quando aceitos na escola este é um ambiente que pouco promove a aprendizagem e desafia a promoção dos direitos com relatos de preconceito, discriminação e violência.

Tanurri (2010) em sua dissertação de mestrado “Refugiados Congolese no Rio de Janeiro e dinâmicas de ‘Integração Local’ das Ações Institucionais e Políticas Públicas aos recursos relacionais das redes sociais” teve o objetivo de evidenciar o papel da escola na inclusão/exclusão desse aluno. Para atender a esse objetivo, buscou conhecer o aluno migrante no contexto escolar analisando as relações dessa criança com os demais sujeitos, o aproveitamento escolar e seus sentidos e afetos relacionados à escola, os professores aos colegas e ao processo de migração destacando as formas de preconceito e discriminação destinados a esse grupo. A técnica para coleta de dados foi realizada por meio de 26 observações em uma sala de 4º série de uma escola pública na cidade de São Paulo. Também foram feitos encontros individuais com 9 crianças e conversas com a professora titular e uma substituta. Os sujeitos da pesquisa foram 7 alunos migrantes.

As conclusões são que as crianças migrantes são incluídas de forma perversa na escola, pois não encontram espaço para desenvolver as identidades, além de vivenciarem preconceitos e discriminação que provocam sofrimento ético-político e limitam sua possibilidade de autonomia no processo de ensino aprendizagem. Elas são responsabilizadas pela dificuldade escolar, sendo impedidas de desenvolver sua capacidade cognitiva.

Gabriele Camargo de Oliveira (2014) em seu artigo “*A segunda geração de latino-americanos na cidade de São Paulo: a questão do idioma*” enfocou a questão do idioma. A pesquisadora buscou compreender a segunda geração de migrantes de 13 a 15 anos na cidade, além de analisar algumas escolas públicas a partir da constatação do número de

estrangeiros no sistema de ensino (público e particular), observadas nas informações do Censo Escolar 2010. Para a pesquisadora, a escola juntamente com a casa é o local no qual as crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo sendo um importante espaço de socialização de crianças e jovens.

O artigo *“Migração e educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”* da pesquisadora Mirian Oliveira Santos (2014) apresenta dados de um subprojeto cujo objetivo foi investigar a socialização primária e as relações sociais dentro da escola com enfoque nas relações que os migrantes e/ou seus descendentes estabelecem com os professores e demais alunos que residem na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Investigou também quais processos podem acarretar inclusão, exclusão e adaptação às transformações da sociedade abrangente.

A pesquisa foi qualitativa e de caráter descritivo por meio de análise de documentos normativos e de fontes bibliográficas primárias e secundárias. Também foi realizada observação participante e entrevistas com os alunos, pais, equipe técnica e professores de escolas da Baixada Fluminense. A pesquisadora constatou que os filhos de migrantes quando passam a frequentar a escola, entram, rotineiramente, em choque com os valores, comportamentos e informações que lhes são apresentados.

Os estudos de Freitas e Silva (2015) referem-se *“Crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidade e tensões”*. Teve como objetivo observar relacionamento entre crianças e professores. A técnica para colher os dados foi por meio de observações e entrevistas abertas. Os pesquisadores constataram que a adaptação apresenta aspectos tensos e contraditórios e são permeadas por situações, em que a condição de estrangeiro se constitui no modo em que os professores tratam a criança por meio de gestos rudes e excludentes, frisando as diferenças desvantajosas, mas também havia aqueles que demonstravam gestos luminosos de acolhimento. Os professores se lamentavam de não ter preparação pedagógica para o trabalho com a criança migrante. Os pais reconhecem a escola como lugar que permite a ascensão social e admiram a escola brasileira.

A partir do projeto de pesquisa e extensão, envolvendo crianças haitianas, a professora Marília Lima Pimentel Cotinguiba produziu o artigo *“A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho”*

que foi publicado em anais de evento da V Reunião Equatorial de Antropologia e XIV ABANNE (reunião de antropólogos do norte e nordeste realizado em 2015). O objetivo do trabalho apresentado foi refletir sobre as dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica de uma escola pública em relação às crianças haitianas. A conclusão foi que língua bem como a falta de uma política migratória são fatores que impedem a plena inserção das crianças haitianas no sistema formal de ensino na cidade do Porto Velho.

Carvalho (2015) em seu texto: “*Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo*” demonstra os dados de uma investigação com bolivianos, peruanos e paraguaios e como se estabelecem e negociam suas culturas nas escolas de ensino fundamental da região do Pari, do Brás e do Bom Retiro na cidade de São Paulo, e como as comunidades escolares lidam cotidianamente com esta diversidade. A escola em questão foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Infante Dom Henrique que tinha a necessidade de um acompanhamento detalhado, cotidiano e atento que pudesse compreender todas as dimensões da escola, isto porque após a constatação de que mesmo com um número de alunos estrangeiro menor em relação a outras escolas, esta escola apresentava uma problemática mais urgente no cotidiano escolar, ou seja, havia silenciamentos, exclusões e, resistências no grupo de professores em tratar do tema ao mesmo tempo em que havia uma motivação da direção em discutir a problemática.

A técnica para coletar os dados foi entrevista realizada com diretores, professores e acompanhamento das atividades realizadas no cotidiano escolar que ocorreu de junho de 2013 a dezembro de 2014. A partir do material e dos apontamentos foi possível problematizar diversas questões sobre como esses migrantes negociam e estabelecem suas culturas, bem como o desafio da escola em construir um currículo inclusivo, atuação dos professores frente às demandas da interculturalidade e os conflitos que a diversidade e a imigração provocam na escola.

Petrus *et al.* (2016) no artigo “*Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino*”, os pesquisadores deram continuidade ao debate sobre a socialização das crianças congolezas em duas escolas públicas em São Paulo e que foi iniciada com a sua tese “*Refugiados Congolezes no Rio de Janeiro e Dinâmicas de ‘Integração Local’: das Ações Institucionais e Políticas*

Públicas aos recursos relacionais das redes sociais”. Na pesquisa sobre a socialização e escolarização de refugiados congolese na escola, as autoras se debruçaram sobre um grupo de imigrantes e refugiados vindos da República Democrática do Congo que vive nas duas áreas de maior concentração de moradores congolese, a favela de Brás de Pina (bairro do subúrbio do município do Rio de Janeiro) e em Gramacho (segundo distrito do município de Duque de Caxias). A pesquisa se desenvolveu nas escolas dessas comunidades.

A técnica para gerar os dados foram pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas abertas com os pais, crianças e jovens de 12 a 19 anos de idade. Os objetivos específicos foram investigar como a escola, que se conforma cada vez mais como um espaço plural e diversificado culturalmente, lida com as diferenças e as dificuldades surgidas ao se deparar com os diferentes, no caso, imigrantes ou seus filhos, estrangeiros, dentro das salas de aula e no ambiente escolar em sentido mais amplo.

Os pesquisadores concluíram que existe um conflito entre a educação dada pelas famílias congolese aos seus filhos, e aquilo que estes vivenciam através da interação com as crianças e adolescentes brasileiros em relação aos costumes. Há também uma tensão entre os adolescentes e os pais, estes acham que as crianças brasileiras não respeitam os mais velhos como os membros das famílias congolese respeitam, e que, embora a maior parte dos refugiados congolese seja de origem Bakongo, eles falam o idioma Lingala. Nem todos os refugiados falam ou compreendem bem o francês (uma melhor competência linguística é mais restrita aos homens e, entre esses, aos mais escolarizados). Porém, em geral, todos os congolese conversam entre si e se comunicam no dia a dia em Lingala. O ponto mais importante da pesquisa foi em relação à aprendizagem das crianças congolese:

Na realidade, parece haver grande dificuldade de aprendizagem por parte da maioria dos filhos de congolese. Há outras questões que a escola não consegue resolver em função da forma como são alocados no ato de matrícula. A dificuldade de aprendizagem se agrava, segundo o que ouvimos, porque o ciclo de alfabetização é do 1º ao 3º ano e durante esses anos de estudo os alunos não podem ser reprovados (PETRUS *et al.* 2016, p.45).

Molinari (2016) pesquisou a escolarização e alfabetização de crianças migrantes bolivianas em duas escolas de Guarulhos - SP. O enfoque foi o trabalho pedagógico de

crianças que a língua materna não era o português. A técnica para coletar os dados foi primeiramente um levantamento sobre a legislação federal e municipal referentes a migrantes, observação, entrevista e consulta a prontuários e cadernos dos alunos. A pesquisadora constatou que existe uma lacuna entre a política educacional e a escola quando se trata da escolarização e alfabetização de crianças migrantes não falantes da língua portuguesa.

É possível observar os estudos e pesquisas sobre crianças migrantes são escassos (DEMARTINI, 2006; OLIVEIRA, 2014), a maioria aborda as crianças migrantes da Bolívia, e em poucos estudos sobre as crianças vindas de outros países, considerando o processo de globalização e os deslocamentos humanos por todo o globo terrestre por diferentes motivos, o tema migração e infância é um campo teórico a ser explorado. A situação de estrangeiro em relação à língua, aos costumes, às relações de gênero oferecem um leque de possibilidades para futuros estudos.

Oliveira (2014) argumenta que é importante estudar como a segunda geração de migrantes tem se inserido na sociedade receptora e que relações mantêm com a comunidade local para identificar os efeitos da migração na sociedade que os acolhe, tanto para os que os recebem quanto para os que aqui chegam.

Os estudos encontrados focalizam a situação da criança imigrante, suas dificuldades com a língua, e conseqüentemente com aprendizagem e aproveitamento escolar. Os dados revelam que essas interações são perpassadas por processos de tensões, conflitos e estigmatização em relação ao migrante de países periféricos e sul americano.

A cor foi categoria evidenciada nos estudos de Marciele Nazaré Coelho (2005) com crianças angolanas, migrantes e negras, e que falam o mesmo idioma da sociedade receptora e na dissertação de mestrado de Regina M. P. Tannuri (2010). As demais pesquisas não remetem a categoria cor ou raça, algumas tratam de estigmas e preconceitos em relação a ser estrangeiro de países não europeus e falantes de outra língua. As questões raciais pouco são mencionadas nos estudos encontrados, mesmo naquelas que se referem às crianças haitianas e aprendizagens da língua portuguesa, aliás, a cor não é abordada nesses trabalhos.

A tese de doutorado de Rosali Rauta Siller (2011) é a pesquisa precursora nos estudos com base analítica na sociologia da infância e imigração. O estudo investigou

como as crianças que vivem em contextos de migração, nesse caso, especificamente “imigração pomerana, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos e culturais” através das relações que estabelecem com seus pares e com profissionais da educação em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Santa Maria de Jetibá, localizado no estado do Espírito Santo. A metodologia foi etnográfica e história oral para coletar, analisar e interpretar as vozes dos sujeitos da pesquisa que são as crianças pequenas e suas famílias em contextos migratórios.

Os dados coletados resultaram de observações diretas por meio de registros em diários de campo, relatos das crianças, depoimentos de profissionais e de membros das famílias, filmagem, fotografias, histórias. A pesquisa demonstrou que as Instituições ainda são “enraizadas”, “fixas”, “territorializadas”. O padrão identitário nacional privilegia uma língua, um povo e um território. As práticas pedagógicas se pautam pela abordagem monocultural e monolíngue produzindo um apagamento das diferenças em função da assimilação das culturas das crianças pomeranas. Há na escola um esvaziamento de práticas culturais grupais que mantém uma cultura hegemônica dominante.

O levantamento bibliográfico sobre as crianças migrantes mostrou que elas convivem nas escolas, no país de adoção, com o preconceito em relação a sua língua, a sua cor e a sua cultura.

As crianças migrantes haitianas, sujeitos da pesquisa, são percebidas pelos professores como “diferentes”. Por elas virem de um outro país e serem negras trazem inscritas em seus corpos as marcas da sua origem racial, e essas características as fazem ser discriminadas no ambiente escolar pelos professores e colegas de sala. E mesmo as crianças haitianas falarem diferentes línguas, serem rápidas na aprendizagem e possuir um raciocínio lógico invejável, elas são “racializadas” pelos professores e isso foi perceptível nas avaliações, tratamento pedagógico e nos discursos presentes na escola. No ambiente escolar, elas enfrentam, além do despreparo dos professores em lidar com as suas “diferenças”, uma hierarquia racial, na qual, elas podem ser iguais, mas nunca melhores que as crianças brancas.

CAPÍTULO III CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

3.1 O contato com as crianças haitianas e suas famílias

Em relação à chegada ao Brasil, os migrantes haitianos não são bem aceitos pelos brasileiros, pois são pobres, são negros e vem de um país abalado por tragédias e terremotos. Na opinião de muitos brasileiros, eles tiram o emprego deles, mas isso não é verdade, primeiro porque os haitianos ocupam postos de trabalho que muitos brasileiros não ocupam (LEÃO *et al.*, 2017); segundo, porque a migração de pessoas vinda de países europeus não é contestada e nem criticada. O Doutor Joseph Handerson, pesquisador haitiano, ao discutir sobre a diáspora haitiana (2015, p.150) afirma que:

[...] além da tonalidade da cor da pele preta de quase 100% dos haitianos aqui chegados, a nacionalidade haitiana estigmatizada, dentre outros fatores, por ser considerada do país mais pobre das Américas, são fatores que não permitem aos haitianos chegarem ao pé de igualdade em relação a outras populações migrantes, incluindo os vizinhos peruanos e bolivianos discriminados também no país, mas não por serem pretos.

Para muitas pessoas, a vinda desses migrantes é percebida pejorativamente como uma “invasão²⁷” de aspecto negativo. Isso porque são migrantes que vem de uma sociedade de origem que é marcada por conflitos políticos e econômicos, sujeitas a tragédias e intempéries que as coloca na situação de refugiadas. E um dos motivos que não é dito explicitamente é porque que são negros, na sociedade racista, esse “tipo” de migrante não é muito bem-vindo. (GUIMARÃES, 2017).

Exemplo desse sentimento inóspito em relação à vinda dos haitianos foi da ex-prefeita de Brasiléia, no Acre, dizer que o estado não oferecia oportunidades para os haitianos. “Segundo dados do CNIg, em 2012 auge da imigração haitiana para o Brasil, foram concedidas 72.022 autorizações de trabalho a estrangeiro no Brasil (BRASIL, 2012) um número 13.27 vezes superior a entrada de haitianos”. (ROSA, 2010, p.67).

Guimarães (2017) afirma que há um conjunto de pessoas na sociedade brasileira que tem se articulado e organizado para ajudar os migrantes haitianos: as pastorais, o Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, as organizações não governamentais (ONG's), movimentos sociais e também parte do governo brasileiro que tem implantado

²⁷Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/acre-sofre-com-invasao-de-imigrantes-do-haiti-3549381>.

políticas regionais no Acre, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, dentre outros. Algumas prefeituras, como as de Curitiba, São Paulo e Contagem têm realizado ações no sentido de pensar políticas estaduais para as escolas poderem receber as crianças migrantes.

Leão *et al.* (2011) ao pesquisarem sobre condições de trabalho e saúde de migrantes haitianos em Mato Grosso, afirmam que em Cuiabá os migrantes haitianos não têm boas condições social, econômica e de trabalho na capital mato-grossense. No entanto, enquanto em outros estados às crianças haitianas têm tido dificuldades para o acesso as escolas (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014) o estado de Mato Grosso definiu políticas para receber os migrantes. Em Sinop não houve nenhuma barreira para que elas se matriculassem nas escolas municipais e estaduais

A intensa divulgação na mídia pela empresa Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná - SINOP, cuja sigla dá nome a cidade, incentivou muitos migrantes de diferentes lugares do país a virem para a cidade e região em busca de melhores condições de vida e de trabalho. A partir de 2015, vieram os migrantes do Haiti. São cerca de 5.000.000²⁸ que estão no estado de Mato Grosso e cerca de 200 moram em Sinop²⁹. Mas acredito que esses dados não correspondam à realidade.

Para saber sobre esses dados, eu fui à Polícia e Receita Federal, órgãos responsáveis em emitir o cadastro de pessoa física para o migrante trabalhar legalmente na cidade, no intuito de saber se eles possuíam o número exato de migrantes haitianos em Sinop. O atendente da receita federal me informou que os dados que eles tinham computavam os migrantes de Sinop e demais cidade da região de competência desses órgãos e que não havia dados específicos dos migrantes de Sinop.

Outro fator limitador sobre os dados de estrangeiros na região é apontado por André (2016, p.58):

A preocupação com o crescimento do alunado estrangeiro nas escolas brasileiras ainda é uma temática bem tímida no cenário acadêmico, ainda que não menos importante. E, mesmo que não haja tanta estruturação por parte das secretarias de educação locais no manuseio dos dados dos alunos estrangeiros, algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas para dar conta deste fenômeno social, independentemente da proporção do coletivo imigrado nas cidades.

²⁸Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/02/da-construcao-civil-para-culinaria-haitianos-encaram-oportunidades.html>. Acesso dia 02 jun. 2016.

²⁹Disponível em: <http://www.gcnovicias.com.br/geral/vereadores-aprovam-mocao-de-aplausos-para-equipe-da-ubs-sao-cristovao/22024696>. Acesso em 18 fev. 2017.

Para o autor, as pesquisas existentes sobre a inserção de crianças migrantes apontam os seguintes dados: 1) barreiras na comunicação; 2) necessidade de auxílio para aprendizagem do idioma local; 4) valorização da língua materna; 5) relações interétnicas; 6) importância das trocas culturais; 7) despreparo das escolas para a condução do ensino desses alunos; 8) os processos de adaptação e integração escolar; 9) influência da representação social e, 10) garantia do acesso à educação escolar.

A quantidade de estudantes haitianos tem aumentado a cada dia nas escolas públicas de Sinop. Em 2016 eram 12 crianças matriculadas na rede pública de ensino. Nesse levantamento, não estão computadas as crianças e adolescentes da segunda geração de migrantes³⁰, ou seja, a criança nascida no Brasil filhos de pais haitianos e que estão matriculadas nas escolas.

André (2016, p.56) menciona as dificuldades de realizar um levantamento de alunos migrantes nas escolas do país:

[...] fazer um mapeamento desses novos alunos tem sido um desafio muito grande, já que o próprio registro escolar ocorre, muitas das vezes, de forma precária por falta de documentação. E, por outro lado, nem todas as secretarias de educação municipal, ou mesmo estadual, dispõem de dados concretos sobre este tipo de escolarização. Os alunos estrangeiros acabam sofrendo um processo de invisibilidade social e administrativa, no sentido de não figurarem nos registros escolares de forma estruturada e acessível.

Em função dessa realidade, esse estudo buscou compreender como se dá inserção e a socialização de crianças migrantes³¹ haitianas³² no sistema de ensino escolar brasileiro, na Cidade de Sinop - MT. Para alcançar esses objetivos busquei analisar como

³⁰ Londres e Portes (2017) distinguiram três categorias de crianças migrantes que foram para os Estados Unidos: 1º) crianças imigrantes, que seria a categoria que inclui jovens que nasceram no exterior e vieram para os Estados Unidos; a 2º) categoria seria de crianças de imigrantes nascidas no país e filhos de pais imigrantes e as crianças nascidas no exterior, mas que vieram ainda muito novas, e que podem ser chamadas de geração 1.5, e que vieram para o país receptor e a 3º) categoria de crianças nativas, de países nativos, e que englobaria a maioria do total das crianças e dos adolescentes (PORTES, 2017 apud OLIVEIRA, 2014, p.216). Assim, nesse estudo adotarei a mesma classificação.

³¹ “[...] o uso do termo migrante (no lugar de imigrante) e migração (no lugar de imigração) nos permite enfatizar as dimensões múltiplas tanto de movimento, trânsito e fluidez quanto de temporalidades e motivações que marcam as migrações contemporâneas e que podem variar em função de diferentes fatores políticos, econômicos e sociais” (COGO, SOUZA, 2013, p. 12), no entanto, serão mantidas as citações que se utilizam dos termos imigrar e imigrante.

³² Optei por escrever haitiana(s) e haitiano (s) nesse trabalho, porque entendo estar me referindo às pessoas que vieram do Haiti em geral, seja criança ou adulto. Algumas vezes, ao me reportar às crianças acrescento o termo menino ou menina para definir o gênero da criança com o objetivo de facilitar a compreensão do texto.

a criança migrante se insere na escola; averiguar o que o estrangeiro mostra da escola e como a presença das crianças migrantes negras visibilizam a racialização na escola.

O enfoque da pesquisa são as crianças migrantes que vieram do Haiti para o Brasil com os seus pais no período de 2015-2016, especificamente, para a cidade de Sinop em Mato Grosso. E a questão de pesquisa foi saber: qual o impacto que a presença das crianças migrantes haitianas causa na escola? É importante ouvir as experiências dessas crianças nas escolas da sociedade que as recebe. A hipótese do estudo é que o fato desta criança ser estrangeira e negra tenciona determinada ordem racial e explícita outras.

Essas crianças migrantes vêm do Haiti, país que sofreu um processo de exploração violenta de sua mão de obra escravizada e que se libertou e se emancipou pela bravura de seu povo e esse fato estarreceu os colonialistas daquele período, pois as grandes potências europeias jamais imaginavam que os negros haitianos pudessem se rebelar.

Para Bhabha (1998, p.111) o “[...] objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos de degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Com o povo haitiano este discurso foi invalidado e não impediu que os negros subjogados se revoltassem e tomassem o poder no Haiti e esta história de vitória diante dos colonialistas influencia na vida e na alma da população haitianas. São narrativas que estão contidas em suas memórias, e por pior que sejam as mazelas pelas quais o país passa atualmente, o orgulho de ser haitiano está no gesto, nas atitudes e na altivez de cada jeito de ser do cidadão haitiano e talvez seja por isso também, que no Brasil são percebidos como “diferentes”.

Esta tese nasceu antes do meu ingresso no doutorado no programa interinstitucional de Pós-graduação entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). O desejo de pesquisar surgiu quando soube da presença das crianças migrantes haitianas nas escolas quando era coordenadora do PIBID em 2015.

Ao visitar uma escola de educação infantil uma bolsista me falou sobre uma criança migrante haitiana que estudava na sala do berçário II, e ela quis que eu fosse conhecer o menino, ele se chamava Kelvin. Fui até a sala em que estavam as bolsistas, ele e a professora e fiquei lá um tempo observando o menino.

Todos da escola mencionaram a dificuldade em compreender a criança e a mãe, pois falavam outra língua. Kelvin era muito pequeno e pouco falava, mas quando pronunciava algo, elas não entendiam, e muitas delas faziam mímica para entender as necessidades dele.

A coordenadora da escola me disse que as conversas que estabelecia com a família era através do pai, o Sr. Berlin. Era ele que fazia a interlocução com a escola, pois ele dominava o idioma português. Fiquei muito interessada e conversei com várias pessoas da escola sobre Kelvin. Na hora da recreação, as bolsistas disseram que não havia problema na relação dele com as crianças, mas uma delas me relatou que uma criança do pré-escolar havia dito para os coleguinhas não brincar com ele porque Kelvin era preto.

Até então eu sabia somente de migrantes haitianos adultos em Sinop e a partir desse encontro na escola, passei a refletir sobre essa criança na sala de aula e na escola. Existiriam mais crianças migrantes haitianas nas outras escolas? Se existiam como era a sua socialização? As relações estabelecidas com os pares seriam racializadas?

Assim, comecei a buscar informações para saber da existência de mais crianças vindas desse país e que estavam nas redes de ensino de Sinop. Fui à Secretaria de Educação e Assessoria Pedagógica do Estado e me informaram que em uma escola de ensino fundamental afastada da cidade, havia outro menino que estudava no pré-escolar. Fui até a escola falar com a diretora e a professora e disseram-me que havia um estudante, o menino Fanel. Quis conhecê-lo, porém, ele recusou-se a falar comigo por timidez. Esperei para conversar com o seu pai que iria buscá-lo ao final da aula. O pai me contou que tinha outra filha de 5 anos que não frequentava a creche, porque próximo ao bairro que moravam não havia escola de educação infantil para ela.

Soube também que migrantes haitianos estavam tendo curso de língua portuguesa promovido pela pastoral da igreja católica de Sinop. Fui nessa formação que ocorria aos sábados à tarde nos salões paroquiais das igrejas católicas, em diferentes bairros da cidade. Conversei com os professores e os cursistas haitianos e perguntei se eles sabiam da existência de mais crianças estudando nas escolas do município, mas não obtive sucesso e somente cheguei às outras crianças haitianas e suas famílias, sujeitos desta pesquisa, através das escolas onde Fanel e Kelvin estudavam.

Concomitante a esta busca, passei a pesquisar bibliografias sobre o tema e a esboçar o projeto de tese. Começava, então, a me preparar para a seleção de doutorado. No início de 2016, fui aprovada na seleção do DINTER e comecei a cumprir os créditos que acontecia de forma modular, na cidade de Cáceres a cada dois meses. Nesse mesmo ano, iniciei a coleta de dados fazendo observações na escola de Fanel e Kelvin.

E foi ao retornar a escola, onde Fanel estudava, que eu soube da chegada de mais um aluno haitiano na escola, na sala do 2º ano. Fui buscar informações com o pai de Fanel, que informou que o menino chamava-se Kiran e ele tinha um irmão de nome Joel que iria estudar em uma escola estadual na sala do 6º ano. Eles eram filhos de Sra. Nachele, uma parenta haitiana que morava há algum tempo em Sinop. Depois que eu conheci Kiran eu fui até a escola estadual para conhecer Joel. Depois disso providenciei os trâmites oficiais para também realizar a pesquisa com eles também.

Com a chegada de Kelvin e Joel eu desisti de fazer observações na sala de Fanel, pois fui orientada, pela professora de metodologia de pesquisa do doutorado, que, por ser esta uma pesquisa de abordagem etnográfica, o desgaste físico seria muito grande em acompanhar semanalmente 4 crianças em diferentes escolas. Devido o menino Fanel estudar há mais de um ano pensei que, observar Kiran e Joel atenderia mais os objetivos da pesquisa.

No entanto, quando Mikaela, filha do Sr. Aristides e Sra. Aisha, chegou no segundo semestre de 2016, para estudar na mesma escola de Kelvin, percebi que fazer as observações na sala dela seria muito interessante, por ela ser a única menina do grupo e então voltei a ter 4 sujeitos de pesquisa.

Assim, o estudo envolveu 4 crianças, sendo que Joel estudava na escola estadual de Ensino Fundamental, Kiran, seu irmão, estudava na escola municipal de ensino fundamental. Kelvin e Mikaela, ambos na escola de educação infantil.

As observações ocorriam um dia da semana em cada sala de aula durante o período matutino. Estas escolas ficam em bairros de diferentes localidades em Sinop. As escolas de Educação Infantil estão localizadas em um bairro central e as de Ensino Fundamental estão localizadas bem distantes do centro, na periferia. A maioria dos alunos, que frequentava as escolas no período pesquisado, era pobre e de origem negra.

As idades das crianças variavam: Joel tinha 12 anos e Kiran 08, são irmãos, estudantes do 6º e 2º ano e chegaram às escolas de Sinop no início do ano de 2016; o primeiro estudava em uma escola de ensino fundamental estadual e o segundo, em uma escola municipal. O menino Kelvin tinha 3 anos e chegou à escola de educação infantil no ano de 2015 e estava na creche III, já a menina Mikaela, tinha 5 anos, chegou na escola no mês de agosto de 2016. Ela estudou na pré-escola I, e no ano de 2017 fora transferida para outra escola de educação infantil, para o pré-escolar II. Ambos, inicialmente estudavam na mesma escola.

Nessa pesquisa, será mencionado o menino Fanel, apesar de ele não ser sujeito da pesquisa ele está diretamente envolvido, pois além de morar perto, ser considerado “parente³³”, ele estudava na mesma escola³⁴ de Kiran no período das observações. Fanel participou da entrevista no grupo focal, pois ao ficar sabendo que os meninos seriam entrevistados quis ir junto quando eu fiz a entrevista em uma lanchonete.

Antes de iniciar as observações, pedi autorização para a secretaria de educação e para as diretoras das escolas. Entreguei o ofício, que além de explicar o motivo da minha presença na escola, trazia os objetivos da pesquisa. A escola de Joel fez uma reunião com os professores sobre a pesquisa; na escola de Kiran, a diretora disse que ela avisaria aos professores.

Na escola de educação infantil, eu continuei como coordenadora do PIBID, assim, eu tive livre acesso com todas as professoras e salas. Quando Mikaela foi transferida para outra escola, porque na anterior não tinha mais atendimento para a faixa etária dela eu a acompanhei, pois pensei ser relevante entender como seria a inserção dela na nova escola. Foram transferidos juntamente com ela, mais quatro coleguinhas da escola.

Notei que mesmo comunicando as escolas da pesquisa sobre minha presença nas salas de aula, alguns professores não sabiam o que eu estava fazendo lá e vinham me perguntar o que eu fazia ali, e aqueles que não me conheciam perguntavam se era alguma estagiária. Em alguns casos, percebi que os professores começaram a se incomodar por eu estar ali.

³³ Segundo Bulamah, (2015), ser “parente” (fanmi) no Haiti não são só aqueles com os quais mantemos vínculos consanguíneos, a expressão carrega um sentido amplo, “parente” (fanmi) pode ser um amigo ou vizinho que não mede esforços em manter os laços de troca e parentalidade.

³⁴ A localização da escola e da casa das crianças haitianas era em uma escola afastada do centro da cidade. No decorrer da pesquisa, a família de Joel e Kiran se mudou para uma área centralizada da cidade.

Outro aspecto importante que ocorreu durante a pesquisa empírica, foi a escola municipal onde Kiran estudava, ela passou por uma reestruturação e adequação da carga horária dos professores concursados que tinham 20, 30 e 40 horas. Essa mudança, aliada a problemas pessoais vivenciados pela professora titular, fez com que ela fosse para outra sala de educação infantil e abandonasse as aulas na sala do 2º ano. Não sei se foi somente os problemas pessoais ou pelo fato de ela me conhecer a 27 anos e saber que eu era da universidade. Enfim, ela pediu para ir para uma sala do pré-escolar.

A sala de Kiran ficou quase dois meses sem professor titular, a cada dia o professor que estava em hora atividade era convocado para dar aula no improviso, e, ao deparar comigo no fundo da sala de aula ficava constrangido, pois muitos eram ex-alunos meus do curso de Pedagogia da UNEMAT onde sou docente. Até a coordenadora, diretora e professora da sala de recurso e inclusive eu tive que dar aula por algumas horas até que chegasse alguém que pudesse assumir a sala.

No dia 22 de junho de 2016, fui fazer as observações e a diretora foi logo me avisar que tinha chegado uma nova professora para trabalhar com os alunos, um professor com deficiência visual iria dar aula de artes e ensino religioso e o professor de educação física e mais duas bolsistas, uma para auxiliar o professor com deficiência visual e a outra a nova professora.

Assim, a inserção e socialização de Kiran na escola foi um processo mais difícil do que as demais crianças migrantes, pois isso ocorreu logo no início de sua chegada a escola. Cada professor que entrava na sala não sabia que ele era haitiano, falava outra língua, possuía outra cultura. Fiz algumas observações nas aulas de artes e religião, mas desisti, pois, o professor além de ser um ex-aluno, recém-formado e recém-empossado no concurso para professor, era muito inexperiente e ficava muito constrangido com minha presença.

Das escolas pesquisadas, somente a escola municipal e a escola infantil que Mikaela foi transferida³⁵ em 2017, foram mais resistentes à minha presença e em vários momentos demonstraram incômodo por eu estar ali. As professoras das salas me

³⁵ Ela e mais quatro coleguinhas de sala foram transferidos para essa escola. Das 4 crianças, 3 ficaram na sala dela. Iago, Messias, Marluce, que era muito apegada a Mikaela, contudo ela faltava muito durante as aulas.

perguntavam constantemente até quando eu iria fazer as observações ou se no dia seguinte eu iria estar na escola.

Realizei 35 entrevistas durante a pesquisa. Entrevista com 23 professores, 3 Técnicas de Desenvolvimento Infantil, 3 bolsistas do CIEE, e com 3 crianças haitianas e seus pais. Observei 5³⁶ salas em quatro escolas, sendo 2 de Educação Infantil, 2 de Ensino Fundamental, uma municipal e outra estadual. Nas entrevistas, eu indaguei se os professores sabiam que receberiam crianças haitianas, a maioria disse que soube por causa da pesquisa. As professoras e a coordenadora pedagógica da escola na qual estudavam Kelvin e Mikaela em 2016, me contaram que quando recebeu pela primeira vez uma criança haitiana, a coordenadora o levou por todas as salas, para ser apresentado às turmas, e ela disse às demais crianças que Kelvin era oriundo de outro País³⁷.

Alguns professores da escola de ensino fundamental da rede estadual souberam na reunião de professores sobre os alunos haitianos outros só souberam devido a minha presença na sala de aula.

Na escola de ensino fundamental da rede municipal e na escola de educação infantil que recebeu Mikaela, transferida em 2017, não houve nenhuma apresentação ou menção a chegada das crianças³⁸ haitianas nas escolas. A professora relatou como ela descobriu:

Eu não sabia que ia ter uma aluna haitiana. Eu descobri quando ela chegou na sala (Risos). As características dela, o jeito, o cabelo. Ai depois eu fui na secretaria e perguntei para a secretaria e ela falou que era. Assim, o cabelo chama mais a atenção. O jeito da mãe também, que não fala a nossa língua, né? Daí eu fui lá e perguntei pra a secretaria se ela era do Brasil e ela falou que era estrangeira, e estava inclusive escrito na frente do nome dela. (Entrevista concedida pela bolsista Rute no dia 26 mai. 2017).

A presença de Mikaela foi mencionada pela diretora e merendeira da escola em função da diferença estética dos cabelos. A senhora que preparava o lanche falava sempre sobre Mikaela, elogiando e enaltecendo o modo de se vestir, de pentear e o zelo da mãe dela:

No primeiro dia, a mãe veio com uma pessoa que provavelmente deve ser daqui. Que fala bem o português [...] Ai identificou qual a sala da Mikaela. [...]

³⁶ Observei Mikaela no pré-escola I em 2016 e no pré-escolar II em 2017. Juntando com as salas de Joel, Kiran e de Kelvin totalizam 5 salas de aulas.

³⁷Entrevista concedida pela coordenadora da escola no dia 13 dez. 2016.

³⁸ Mikaela tinha uma “parente” que veio morar em Sinop em 2017 e estudava no horário oposto ao dela, no período vespertino.

O jeito dela é um pouco diferente das meninas daqui que a gente está acostumada a ver, o jeito dela falar, é alto, o jeito dela rir é um pouco diferente do que a gente está acostumado a ver aqui. [...]. As pessoas acham ela diferente. Aí todo mundo acha bonito, teve uma funcionária que pediu para tirar foto, que ela não ia divulgar, e ela é da mesma raça negra. [...]. Aí todo mundo olha e se encanta, baixinha, gordinha. Dona Julia (merendeira) disse hoje que queria morder ela. Eles (se referindo as crianças) acham diferentes, algumas vezes acham engraçado, [...]. Mas não um diferente de ser ruim. (Entrevista concedida pela professora Marta no dia 16 mar. 2017).

Eu descobri que ela era haitiana quando eu bati o olho nela, porque eu era bolsista³⁹ na outra escola e ela (Mikaela) estudava numa sala, porque lá eles comentavam que tinha africanos, não tinha só ela, lá tinha outros. Eles comentavam que estava começando a falar, falava palavras engraçadas, que o visual era diferente. [...] achavam ela curtinha, extremamente escura, que é diferente dos negros. Falavam até em relação aos pais, quando eles chegavam, sobre a roupa, o jeito que arrumavam o cabelo. (Entrevista concedida pela bolsista Rute no dia 26 mai. 2017).

Começar as observações nas escolas praticamente quando Joel, Kiran e Mikaela chegaram possibilitou-me ver seus dilemas com a língua, não ser compreendido, não dominar os conceitos, tampouco as regras escolares, que levaram a situações inusitadas.

Os meninos já sabiam algumas palavras e frases em Português e eles trocavam a letra R pelo L e se confundiam com as flexões de gênero. Apesar de Mikaela, diferente dos meninos que vieram direto para Sinop, ter morado no sul do Brasil por alguns meses, ela não falava nada em português e Kelvin também não, aliás, ele pouco falava. Em função de não falarem a língua portuguesa nos primeiros meses de socialização escolar elas foram privadas de alguns eventos e atividades por causa da comunicação entre a escola e suas famílias.

A aproximação com as crianças foi tranquila, pois antes de entrar na sala circulei pela escola, depois, entrei nas salas. Os alunos sabiam que estava na sala por causa das crianças haitianas. Essas crianças, a princípio foram muito tímidas comigo, depois a timidez passou, e quando eu chegava abriam um sorriso e me abraçavam, eu dizia: - *Bonjour!* E eles respondiam sorrindo: - *Bonjour!* Tempos depois descobri que o cumprimento em crioulo era *Bon maten*.

O primeiro contato com a família aconteceu na escola. Para me aproximar das famílias das crianças haitianas que estudavam na escola de educação infantil eu ficava na

³⁹ As acadêmicas do curso de Pedagogia geralmente são bolsistas pelo CIEE e pelo PIBID. A acadêmica Rute era bolsista PIBID na escola que Mikaela estudou em 2015 e bolsista CIEE na escola que ela estudou em 2017.

porta das escolas ajudando os profissionais do apoio, responsáveis pela recepção dos alunos, até eles fecharem o portão ou logo após as crianças chegarem e seus pais irem embora.

Assim, eles passaram a me ver toda a semana, na entrada e na saída da escola. Nessa escola tinha bancos localizados ao longo da entrada para os pais se sentarem. Observei que nesses momentos, nas confraternizações, os pais brasileiros tinham uma interação intensa entre si, mas não se aproximavam das famílias das crianças haitianas e nem conversavam com elas.

Outras iniciativas para eu me aproximar das famílias foi frequentar as reuniões de pais, eventos escolares, com destaque para a feira de ciências, exposições, noite cultural; e datas comemorativas como o dia das mães, dos pais e das crianças e de encerramento do ano letivo. Tive aulas de crioulo durante 6 meses com o pai de Kelvin, ele era professor no Haiti antes de vir para o Brasil. Fui à igreja dos “haitianos”, participar do culto dominical. Intermediei trabalhos, inclusive, ofereci trabalho de diarista à mãe de Mikaela que não conseguia arrumar trabalho. Depois de uns cinco meses, ela conseguiu um emprego de cozinheira em um restaurante.

Depois de fazer amizade com os pais de Kelvin, foi a vez de aproximar da mãe de Kiran e Joel e, por último, dos pais de Mikaela. O trabalho de diarista foi o motivo que nos aproximou, a mãe de Mikaela, a Sra. estava procurando trabalho e tentei arrumar com algumas colegas umas diárias até ela conseguir um emprego estável.

Ao falar para a diretora da escola de educação infantil que Mikaela estudava que a mãe dela fazia faxinas e precisava de diárias, ela me inquiriu espantada:

-Mas será que ela sabe fazer isso? - Bom às mães⁴⁰ de Dauane e Kelvin são bem limpinhas!⁴¹ (Diário de campo do dia 06 dez. 2016).

Com exceção da mãe de Kiran e Joel, as mulheres haitianas não ficavam em casa porque queriam, mas porque demoravam a arrumar um emprego. Isto faz com tenham mais dificuldades para aprender a língua portuguesa, pois somente em casa não conseguem praticar o uso da língua, e geralmente, em casa elas falam a língua nativa, o crioulo⁴² e por isso não aprendem e não porque são menos inteligentes.

⁴⁰ A diretora se referia a outra mãe haitiana cuja filha estudava na creche II.

⁴¹ Diário de campo do dia 06 dez. 2016.

⁴² Em todas as horas de contato, entrevistas e depoimentos eles falavam entre si em crioulo.

Aqui em Sinop, das mulheres haitianas que conheci, somente a mãe do menino Fanel atuava no trabalho doméstico. A Sra. Nachele, mãe de Joel e Kiran, pediu para que eu indicasse a prima e a cunhada para realizarem faxina na casa de amigos, mas mesmo assim, nenhum as quis para realizar esse serviço.

E isso aconteceu com a mãe de Mikaela, por mais que eu indicasse, ela não foi chamada para realizar faxina. Suponho que seja porque algumas das mulheres daqui da cidade duvidem que elas saibam limpar uma casa, e quando vislumbram a possibilidade ofereceram o valor da diária muito abaixo do preço de mercado. Veja o que uma bolsista me disse:

-Olha professora, a mãe está procurando emprego, aí, a professora Rosa ofereceu 60 reais para ela fazer uma faxina. Ela disse assim: no, no (imitando a mãe) muito pouco, muito pouco! A língua, ela não entende direito professora, mas de dinheiro ela entende. (Diário de campo do dia 15 abr. 2016).

Gomes (2013) fala que o modo que as pessoas racializam uma mulher negra quando jovem é pela sexualização e subordinação, quando se é mais velha. As relações de trabalho podem ser relações de subordinação. As professoras e as bolsistas queriam que as mulheres haitianas se sujeitassem a salários menores e, duvidar, se elas sabiam realizar uma faxina, era a maneira pelas qual elas racializavam as mulheres haitianas.

Observei que a Sra. Nachele não gostava do seu trabalho, um dia me confidenciou que queria ser costureira ou trabalhar em uma escola. Talvez isso ocorra pela forma que as mulheres haitianas se relacionam com a casa e o trabalho doméstico no Haiti. Oliveira e Silva (2016) realizaram um estudo de campo com as mulheres haitianas, moradoras de um albergue em Manaus e que frequentavam o curso de língua portuguesa para haitianos. Elas observaram que nenhuma das mulheres que participaram da pesquisa exercia a atividade doméstica sozinha em sua própria casa, quando possuíam uma casa, sempre tinha outras pessoas ajudando-as.

As pesquisadoras observaram que as relações que elas estabelecem com a casa é diferenciada e isso é uma questão cultural, o “fato de todas as mulheres participarem dos mesmos afazeres domésticos no interior da casa diminui a sobrecarga de trabalho para uma única mulher e contradiz com o modelo ocidental de trabalho doméstico” (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p.302). Para as mulheres pesquisadas, a casa é o local de uma

família extensa, na qual várias gerações convivem. A casa, enquanto espaço físico, não remete à parede e ao teto somente.

Para Oliveira e Silva (2016), nas lembranças das mulheres haitianas que participaram da pesquisa, a casa é também o lugar de convivência cultural, da experiência religiosa, da transmissão de saberes e outras dimensões subjetivas.

Observei isso nas famílias haitianas, com exceção da família de Kelvin, os demais moravam com várias pessoas na mesma casa. Os parentes foram chegando do Haiti e morando juntos. Por várias vezes, perguntei para a Sra. Nachele sobre a quantidade de gente que morava junto com eles, e ela me falava que era assim mesmo. Todas as vezes que fui a casa dela, se não estavam os parentes, tinha um haitiano visitando-os.

Em relação ao trabalho, infelizmente as empresas e as pessoas não gostam de contratar os migrantes que têm muita dificuldade com a Língua Portuguesa. As falas das professoras e bolsistas, em relação às mulheres haitianas, demonstraram discriminação com a cor, com a nacionalidade e com o gênero, numa visão equivocada de que são características específicas de uma raça⁴³.

Dos membros da família das crianças, as mães são as que tinham mais dificuldades em falar a língua portuguesa. A mãe de Joel e Kiran⁴⁴ era a que melhor se comunicava em português porque a família dela, era a que estava há mais tempo no Brasil. Ela contou-me que a mãe de Mikaela foi pedir emprego no restaurante que pertence ao mesmo dono do hotel que ela trabalha e que ela foi chamada para traduzir a conversa entre o patrão e a mulher.

Nesse sentido, a língua é uma das dificuldades que os haitianos enfrentam no trabalho e a outra dificuldade é a cor da pele, considerando a história das relações raciais no Brasil, a cor da pele vem junto a todos os estereótipos, estigmas e preconceitos atribuídos às pessoas negras, reportando a Fanon (2008), o negro permanece um negro onde quer que ele vá.

O fato de serem migrantes tem servido aos interesses de alguns empresários inescrupulosos que gostam de explorar a mão de obra desses trabalhadores. No Brasil,

⁴³ [...] as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

⁴⁴ Conversa informal que ocorreu no dia 11 ago. 2017.

quanto mais a pessoa apresenta traços fenotípicos negros, mais preconceito racial elas sofrem e os haitianos possuem essas características (NOGUEIRA, 2006).

No início da pesquisa percebi que os pais das crianças haitianas não identificavam o preconceito de cor no Brasil, disseram que não sofriam esse tipo de preconceito, mas no decorrer do tempo, a narrativa mudou:

Minha esposa foi difícil arrumar emprego. [...] Minha amiga que chegou aqui, depois de vir do Acre, ela fala muito bem o português foi fazer inscrição no supermercado São José⁴⁵ e a pessoa que fez entrevista ficou admirado e disse; -Mas você sendo uma haitiana quer ser caixa do mercado??? Ele ficou admirado professora e ficou de chamar ela e até hoje não chamou. (Depoimento dia 09 ago. 2017).

*Um amigo meu foi indicado para trabalhar num serviço e ele foi com a pessoa que o indicou falar com o patrão.
E o patrão falou:
- num quero haitiano aqui. O amigo falou:
-Mas ele é bom, trabalhador, eu conheço ele.
Patrão respondeu:
- Não interessa, eu não quero haitiano trabalhando aqui. (Entrevista concedida pelo da Mikaela no dia 21 out. 2017).*

Esses exemplos remetem à ideia de que “pretos não sabem o seu lugar”. Isso fica explícito na fala do pai de Mikaela, por ver o preconceito racial do selecionador de pessoas do supermercado quanto do empregador. São casos de racismo institucional e xenofobia. Desta forma, os migrantes haitianos sofrem racismo por dois motivos: “por serem haitianos (a questão nacional) e também, pela tonalidade preta da pele (a questão racial)”. (HANDERSON, 2015, p. 147).

Trouillot (2016) em seu livro, “*Silenciando o passado: poder e história sobre a revolução haitiana*”, afirma que a escravidão nas Américas garantiu que os negros ocupassem no mundo humano a posição mais inferior. Assim, o trabalhador haitiano em Sinop não deve ter nenhuma expectativa de ocupar cargos elevados ou de prestígio social, isso compete aos brancos.

A partir dessas situações que as mulheres haitianas vivenciaram e pelas falas das professoras e bolsistas em relação ao emprego, é possível questionar as relações de trabalho das mulheres haitianas em Sinop, as pessoas queriam forçar uma experiência de subordinação que as mulheres haitianas não tinham? O que faziam essas pessoas achar

⁴⁵ Nome fictício

que as mulheres haitianas podiam receber valores menores pelo seu trabalho? Qual o motivo de questionarem aquelas que não queriam esse realizar esse tipo de trabalho?

3.2 Apresentando as crianças haitianas e suas famílias

São 4 crianças pesquisadas, sendo 3 famílias ao todo, 2 crianças eram irmãs, Joel e Kiran. Com exceção dos pais de Mikaela, a aproximação com as famílias foi tranquila. O pai de Mikaela, o Sr. Aristides foi o mais resistente em conceder à entrevista e, portanto, exigiu maior empenho meu. Para conseguir uma entrevista com ele, demorei um ano e dois meses. O contato com sua esposa foi mais fácil, mas não conseguia conversar com ela, pois ela tinha muita dificuldade com a língua portuguesa. Falávamo-nos muitas vezes por sinais e mímicas. Aos poucos, fomos conversando informalmente, mas não a entrevistei.

Em relação à chegada às escolas e à efetivação das matrículas foi tudo tranquilo para os pais haitianos. Segundo eles, não houve dificuldade de vagas. O acesso à educação escolar para a criança migrante existe desde a primeira declaração dos direitos das crianças aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959 quando foi definido e especificado o direito a proteção legal da infância considerando a idade física e mental da criança.

[...] raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família [...] Em 1989 foi aprovada a declaração internacional dos direitos da criança que voltava o olhar para as crianças com 59 artigos dispendo sobre os mais variados temas, entre eles, o direito a convivência familiar e comunitária, direito a vida, a liberdade e a vedação a qualquer forma de discriminação, exploração, abusos e opressão. (LIMA, 2017, p.90).

A declaração internacional assegura também o convívio da criança migrante junto com sua família no país que escolheram para morar. Os haitianos quando aqui se estabelecem, fixam residência e tem trabalho estável, busca sua família para ficarem juntas, as crianças geralmente vem com as mães ou com algum parente.

Os direitos constitucionais também garantem acesso à educação e saúde pública, porém, a realidade encontrada em alguns estados é diferente do que regulamenta a norma (CONTIGUIBA; CONTIGUIBA, 2014). Muitos estados negaram aos alunos migrantes as vagas nas escolas, devido a documentação de estrangeiro.

Em Sinop, todas as crianças pesquisadas, assim que chegaram já encontraram vagas nas escolas, mesmo nas escolas de Educação Infantil municipais da cidade em que as vagas são bem disputadas, existindo uma fila de espera por muitos moradores do local.

Nas escolas estaduais foi aprovada uma política pedagógica⁴⁶ para atender aos migrantes que vivem em Mato Grosso, bem como a iniciativa dos gestores das escolas em receber estas crianças, mesmo não sendo realizadas nenhuma formação continuada para orientar como recebê-los.

A presença significativa das crianças migrantes nas escolas municipais forçou o Conselho Municipal de Educação de Sinop a solicitar a publicação, no Diário Oficial de 23 de maio do ano 2018, da resolução 003/2018 que regia os direitos da criança migrante e refugiada nos sistemas de ensino municipal:

A resolução estabelece normas para matrícula inicial, de transferência, e em regime de progressão parcial e aproveitamento de estudos, classificação e reclassificação, adaptação, equivalência e readaptação e revalidação de estudos feitos no exterior, e regularização da vida escolar, nas unidades que ofertam educação infantil e ensino fundamental, nas suas diferentes modalidades para migrantes e refugiados. (CONSELHO MUNICIPAL EDUCAÇÃO, 2018).

Essa resolução é um avanço considerando o contexto histórico e político da cidade. Sua publicação permite refletir sobre as condições que ela surge, será que houve eventos nas escolas, com as crianças migrantes, não previstos na legislação? De qual segmento escolar partiu a iniciativa de propor a resolução? A ideia da resolução foi uma solicitação dos professores que ministram aulas aos alunos migrantes ou dos gestores escolares? Houve reclamações das secretarias das escolas em relação às matrículas, disposição de vagas e aproveitamento de estudos? Esses questionamentos possibilitam novas abordagens de estudo.

Sobre a vinda das famílias para Sinop, todas elas afirmaram que foi por causa do clima quente da cidade que se assemelha ao do Haiti. As cidades de origem destas famílias são Porto Príncipe, Gonaives e Miragoâne.

⁴⁶Disponível em <http://www.mt.gov.br/-/mato-grosso-tera-uma-politica-pedagogica-para-imigrantes>. Acesso em 03 dez. 2017.



Figura 2. Mapa do Haiti.

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br>. 2017

A mãe de Joel e Kiran, a Sra. Nachele veio da cidade de Miragoâne com o dinheiro que o marido recebeu de uma herança. Foi sozinha para a Guiana Francesa e, devido às dificuldades de conseguir carteira de identificação para trabalhar, veio para o Brasil. Ela passou pelo abrigo do Acre e foi morar na cidade de Malau, uma cidade ao sul do país, porém não se adaptou ao frio, foi então para Manaus e devido à dificuldade em arrumar trabalho, veio para Sinop onde tinha “parentes”. E quando chegou aqui, arrumou trabalho em uma empresa de hotelaria e restaurante. Ela foi ser arrumadeira no hotel.

No final do mês de janeiro de 2016, o esposo e os filhos vieram morar em Sinop com ela. Ele demorou uns três meses e conseguiu trabalho em uma loja de pneus. A casa que eles moravam no início da pesquisa tinha três cômodos pequenos e um banheiro, num bairro que fica há 12 quilômetros do centro de Sinop. Em dezembro de 2016, veio para o Brasil uma irmã de Sra. Nachele, uma prima e dois cunhados e uma cunhada, somente a prima tem ensino médio. Devido à quantidade de pessoas na casa, ela fez de uma varanda pequena a sua cozinha e os demais cômodos viraram quartos.

A Sra. Nachele descobriu em janeiro de 2017, que estava grávida de três meses, contou-me um pouco envergonhada e muito triste, disse que não fora planejado. Dos parentes que chegaram já havia dois cunhados e sua irmã que estavam trabalhando, ela de diarista em uma residência, um cunhado em uma lanchonete como garçom e o outro conseguiu trabalho na mesma empresa que o esposo trabalha, na loja de pneus. A prima que estava para completar um ano sem trabalhar, em 2018 voltou para o sul.

A família em 2017 mudou para bairros mais centralizados de Sinop, e depois disso já se mudaram mais uma vez para outra quitinete no centro da cidade. A Sra. Nachele conseguiu uma bolsa para um dos filhos estudar em uma escola religiosa da cidade, e o outro filho ela paga uma mensalidade de 300 reais.

Por ela ter tido outro filho, após vencer a licença maternidade, quem passou a cuidar da criança foram os filhos, cada um estuda em um período diferenciado para poder cuidar do irmão. Atualmente, a Sra. Nachele conseguiu emprego de faxineira através da igreja a qual a escola é vinculada e onde os filhos estudam.

O pai de Kelvin, o Sr. Berlin morava em Gonaives, ele era professor de francês e inglês no Haiti. Ele queria ir para os Estados Unidos onde morava um irmão, mas outro irmão que morava em Tangara da Serra, no estado do Mato Grosso, disse-lhe que aqui era mais fácil arrumar trabalho do que nos Estados Unidos. Ele disse também que poderia ajudar o Sr. Berlin a concluir os estudos em Engenharia Civil, ele cursou dois anos no Haiti, mas não terminou o curso porque era muito caro. Assim, ele decidiu vir para o Brasil e trabalhar como gerente de um restaurante e sua mulher, a Sra. Ivy, de cozinheira. Ela tem o curso que corresponde ao ensino médio no Brasil. Eles conseguiram comprar uma casa própria, carro e recentemente tiveram uma filha.

Sr. Aristides, pai de Mikaela, morou no sul do país antes de vir para Sinop. Em 2015 ele chegou a Sinop e a sua esposa, a Sra. Aisha e sua filha Mikaela chegaram em agosto de 2016. Eles moravam em Porto Príncipe antes de migrar para o Brasil, ele se mudou para Sinop porque não acostumou com o frio da região sul. A sua esposa cursou o ensino médio e também é cabeleireira⁴⁷. Ele fez dois anos de faculdade de Contabilidade no Haiti. Ambos estavam desempregados quando eu os conheci, às vezes ele levava a filha na escola, ele fala português com forte sotaque e é muito reservado. Abordei-o algumas vezes na porta da escola para perguntar sobre o Haiti e o trabalho em Sinop, ele muito educado se esquivava e ia embora.

Mikaela estava com pouco mais de um mês estudando e no dia 22 de setembro, a professora dela me enviou uma mensagem pelo *WhatsApp* dizendo que no dia anterior, o Sr. Aristides havia ido na escola e avisou que eles iriam embora da cidade, que Mikaela

⁴⁷ Ele não conseguiu pronunciar a palavra e mostrou o cabelo.

não iria mais estudar. Como eu sabia onde eles moravam fui até sua casa dele para saber o motivo. Chegando lá, ele me recebeu com desconfiança e me atendeu no portão.

Pedi se ele podia conceder uma entrevista e se permitia gravar, falei da pesquisa e que ele não seria identificado, ele disse que conversaria comigo, mas que não poderia gravar, que ele não queria se indispor com ninguém, que o objetivo era ficar no Brasil e que iria voltar para o Sul. Perguntei por que ele estava indo embora de Sinop e ele respondeu:

-A mulher (Sra.Aisha) não consegue emprego, eu demorei para achar. E trabalhei de pedreiro e o homem que contratou não pagou. Não posso comprar alimento, honrar aluguel, por isso estou voltando para Porto Alegre. Estou há dois anos no Brasil e morava em Porto Alegre, depois veio para Sinop, deixei parentes lá. Sua esposa e filha vieram quando ele veio para Sinop, mas, aqui foi difícil achar trabalho e a esposa e o cunhado, por isso vamos voltar para Porto Alegre. (Depoimento informal concedido no dia 22 set. 2016).

Quando foi dia 29 no período da tarde, recebi outra mensagem por *WhatsApp* da professora de Mikaela dizendo que a filha de Sr Aristides tinha ido à escola e que os pais não iriam mais mudar de Sinop. Esse foi o conteúdo da mensagem:

-Ele (o pai) me disse que os amigos o convenceram a ficar, é por causa da igreja. Ele me disse que aqui tem a igreja né! E aí eles foram atrás para que agência de ônibus devolvesse o dinheiro. A agência devolveu 25% do dinheiro das passagens. A professora informou também que eles tinham vendido tudo e que eles agora estão na casa de um amigo. (Diário de campo dia 29 set. 2016).

Quando voltei à escola vi o Sr. Aristides, ele tinha ido levar a filha, falando com um motorista de uma van que transporta crianças para a escola. Após ele ir embora, fui falar com o motorista e ele me contou que era pastor de uma igreja e cedia esse espaço para que os haitianos fizessem seu culto dominical e que ele conhecia toda a família.

Perguntei se ele sabia que eles queriam ir embora de Sinop. Ele disse que Sr. Aristides e a família queriam ir para os EUA e que foi ele quem fez a família mudar de ideia. Disse-lhes que a situação naquele país estava difícil para migrantes e que ele e a família iriam correr riscos, pois o plano da viagem consistia em atravessar a fronteira clandestinamente⁴⁸.

Depois de algum tempo, o Sr Aristides arrumou emprego em um frigorífico e a sua esposa arrumou emprego na mesma empresa onde a Sra. Nachele trabalha, só que no restaurante e no período noturno. O casal foi morar em uma quitinete bem simples com

⁴⁸Diário de campo do dia 24 out. 2016.

outro casal de parentes que tem dois filhos, uma era menina e estudava na mesma escola que Mikaela, só que no período da tarde. Eles moravam em seis pessoas na residência.

Eu consegui agendar uma entrevista com ele, mas ele não compareceu. Só depois de muita insistência, um ano e dois meses exatamente, o Sr. Aristides permitiu que eu o entrevistasse e assinou o assentimento de pesquisa da sua filha Mikaela. A entrevista ocorreu no dia 21 de outubro de 2017, mas ele não quis que eu fosse a sua casa, por mensagem de *WhatsApp* informou que ele viria até a minha casa.

Ele sempre foi muito simpático e sorridente comigo. Sobre a demora de conceder à entrevista me disse que trabalhava muito e tinha pouco tempo disponível, que ele às vezes estava muito cansado, por isso não deu a entrevista antes. Da última vez que conversei com ele, me disse que estava muito contente no frigorífico, que tinha sido promovido e teve um pequeno aumento em seu salário. Ele e a outra família compraram um terreno, construíram a casa própria e saíram do aluguel.

Coelho (2005, p77) em sua pesquisa com crianças migrantes angolanas, ao descrever as famílias mencionam que são as mesmas características vivenciadas em seu país de origem, “são famílias extensas, já que em uma mesma residência, habitam pais, filhos (as), primos (as), tios e outras pessoas com os quais possui vínculo parental, afetivo ou de amizade”. Os haitianos são iguais aos angolanos, têm famílias extensas, quando tem evento na escola ou reuniões comparecem a família, que não se resume ao pai ou mãe, mas tios e tias. Eles têm responsabilidades iguais aos pais.

Molinari (2016) constatou esse tipo de arranjo com as crianças bolivianas nas escolas em São Paulo, mas não era por questões culturais, e sim por questões financeiras, pois fixar residência era algo dispendioso e eles não tinham condições econômicas.

Outro aspecto interessante entre os migrantes haitianos é que denominam de “parentes” todas as pessoas que possui vínculos e também auxiliam os parentes consanguíneos que ficaram no Haiti, com exceção dos pais de Mikaela, os demais afirmaram enviar remessa de dinheiro para os familiares.

A peculiaridade do sujeito da diáspora haitiana é revelada, apesar do mesmo sujeito permanecer ligado ao lugar de origem. Ele não se esquivou de sua origem, mas apesar do ato dissociável do imigrante haitiano em relação à sua família, ele apresenta a diferença dos demais, por ser um haitiano enquanto viajante, no sentido moral de se manter ligado a sua origem, mas sendo um sujeito diaspórico. A diáspora tem um sentido familiar, pois a viagem de volta à sua terra tem um efeito nostálgico, porém, idealizado. Mesmo as adversidades

de uma política restritiva às possibilidades de amparo a maioria mais pobre, o sentimento da diáspora é muito forte, pois há o rito da permanência, mesmo que por pouco tempo, já que o sujeito diaspórico se constitui principalmente pela dicotomia do ‘aqui e lá’, mantendo constantes os entrecosques de língua, cultura e outros aspectos sociais. (SILVA, 2016, p.44).

“[...] Os recém-chegados ainda devem dividir o salário recebido entre o montante destinado ao seu sustento e remessas para a família” (XIMENES, 2014, p.31). A remessa de dinheiro significa a manutenção dos laços afetivos e materiais com suas famílias que ficaram no Haiti. (MAGALHÃES, 2014; 2017).

Em relação ao nível educacional não faz muita diferença na vida dos pesquisados, pois os que possuem estudos em áreas específicas não conseguem ocupar outro cargo que não do setor de alimentação, construção e hotelaria (SILVA, 2016). E mesmo nessa área a função exercida é de cozinheira, faxineira, arrumadeira, pedreiros, garçons ou estão no trabalho informal, somente é exceção o pai de Kelvin, que é gerente de um restaurante. Já a sua esposa e a mãe de Mikaela, mesmo possuindo formação específica, só conseguiram emprego nesses ramos. Sobre a escolaridade dos haitianos que migram para o Brasil, veja o que fala Ximenes (2014, p.32):

Outra mudança se dá no nível de escolaridade dos migrantes. No primeiro momento, entre 2010 e 2011, metade dos estrangeiros possuía nível superior. Vieram de Porto Príncipe, professores, engenheiros e enfermeiros. Depois de 2011, essa característica foi mudando, com a presença de camponeses vindos do interior. ‘Esse imigrante com menor escolaridade se torna ainda mais vulnerável. Fazer o diagnóstico social deles é fundamental para saber de quem estamos falando, porque isso interfere diretamente nos postos de trabalho que vão ocupar e na proteção que o Estado vai oferecer’.

Todas as famílias pesquisadas são evangélicas, nenhuma se identificou como sendo da religião vodu, que é religião oficial do Haiti, símbolo de resistência e hegemônica no país. Os pais de Joel e Kiran eram da igreja evangélica Batista, por um tempo frequentaram a igreja dos haitianos, que na verdade era a Igreja *Assembléia de Deus Filadélfia* e, por último, estavam frequentando a Igreja Adventista.

A igreja conhecida como dos haitianos ficava num bairro centralizado, era um local pequeno, bem humilde. Eu presenciei um culto⁴⁹ e a igreja estava cheia de haitianos,

⁴⁹ Diário de campo do dia 04 dez. 2106.

ficaram muitas pessoas em pé, por isso, posteriormente, mudaram para um espaço maior⁵⁰. Sutter e King (2012, p.245) explicam que:

O haitiano é, em sua maioria, um povo fortemente religioso. A população se divide entre voduisants, católicos e evangélicos, estes em número crescente. Entre os cristãos, a expressão ‘*Si Dieu le veut*’ é muito repetida, referindo-se tanto a uma fé em Deus de que dias melhores virão, como também um conformismo com a situação, entregando nas mãos de forças superiores a inteligibilidade da vida. [...]. A destruição de igrejas e templos evangélicos não desmotivou os haitianos a rezarem e a celebrarem em grupo suas crenças. Diversas tendas improvisadas foram erguidas nos antigos locais de reza. Se a religião trouxe alívio, no entanto, reforçou o sentimento de culpabilidade do povo haitiano por seus próprios males.

Joseph Handerson (2015) em seus estudos sobre a diáspora haitiana referencia o sociólogo Laënnec Hurbon (1987, p. 114) ao falar do vodu. Segundo ele, no século XIX, vários autores denunciaram o vodu como uma religião de canibais e o Haiti como um país de selvageria, onde a cada ano crianças eram sacrificadas, pelos denominados monstros adoradores da serpente.

Com a ocupação americana, nos anos 1915 até 1934, os marinheiros americanos chamaram a atenção do mundo inteiro sobre o culto do vodu, como estado de barbárie, desumano etc. Inclusive alguns sugeriram a outros não irem ao Haiti, porque o vodu era considerado coisa diabólica: “Via-se na crise de lwa (a possessão, o estado de transe) um fenômeno patológico: em nome da ciência, todos os praticantes eram considerados histéricos”.

O termo Vodou originou-se na tradição religiosa teísta-animista, com raízes primárias entre os primeiros povos Fon-Ewe da África Ocidental. Encontra-se na ortografia beninense, no país atualmente chamado Benin, (antigo Reino do Daomé), assim como em outras ortografias foneticamente equivalentes do crioulo haitiano Vodou. A história e a tradição sobre o conceito ‘Vodu’, principalmente entre as tribos pertencentes à família lingüística dos Fon, no Daomé e no Togo, o Vodou significa um Deus, um espírito e sua imagem. Os servidores das divindades são os hounsi (em Fon: hû, divindade em si, esposa); o sacerdote é o houngan, o ‘senhor do Deus’. (PROSPERE, GENTINI, 2013, p.74).

No dia em que fui à igreja dos haitianos, observei que todo o culto foi proferido em crioulo. As orações realizadas com muita emoção, nesse momento uns sentavam nas cadeiras, outros encostavam o rosto na parede e outros se ajoelhavam, alguns choravam.

Os haitianos costumam levar seus filhos para a igreja e disseram ser importante que seus filhos cresçam nos preceitos da igreja. Ela é o lugar que eles mantêm contato

⁵⁰ Conversa informal com pai de Mikaela que ocorreu no dia 09 ago. 2017.

com seus parentes e seus amigos haitianos que moram na cidade. A fala da mãe de Joel e Kiran revela essa importância da igreja na vida dos Haitianos, para a manutenção de seus costumes e de cultura:

No Haiti, eu frequentava a Igreja Cristã. Aqui fui na Batista, mas agora estou indo na igreja do pastor Rène⁵¹, porque o culto é na nossa língua e têm pessoas de nosso país. (Conversa informal no dia 19 out. 2017).

Para Silva (2016), as questões da cultura e da língua são influentes no contexto da diáspora haitiana, a presença do crioulo ou mesmo do vodu reforçam o sentimento intenso que os haitianos mantêm em relação a sua origem em harmonia à identificação deles como migrantes, que lutam pela materialização desses traços culturais mesmo em um país estrangeiro. A igreja aproximava os conterrâneos, mantinha os vínculos com a sua cultura, e permite exercer a língua numa coletividade.

Os migrantes estigmatizados frequentemente se reúnem em grupos para cultivar referências, para não apagar acontecimentos do passado e evitar a sensação dolorosa da morte e nascimento, provocada pela ruptura com o passado e a ligação com o futuro incerto. Longe do seu lugar de origem, os migrantes reconhecem-se no grupo, como semelhantes, e encontra um espaço de resistência, um acolhimento. (ZOZZOLI, 2009, p.43).

Os pais pesquisados negaram a religião do vodu, predominante no Haiti, para eles era coisa do mal e eles não pertenciam a ela. A mãe de Joel mencionou⁵²: *“No Haiti é religião do mal. Minha família sempre foi evangélica. Meu pai tem uma igreja, que o terremoto derrubou e ele está construindo ela de novo”*.

Silva (2016) afirma que o fato dos haitianos se converterem ao protestantismo permite pensar que o processo de aculturação teria sido mais intenso no Haiti pela influência estadunidense e suas matrizes culturais, incluindo a religião protestante. Ao se deparar com a religião vodu, repetiu-se a estratégia do colonialismo, tendo em vista a vértice cristianismo versus africanismo.

Para o pesquisador, a influência religiosa não está separada da estratégia de influência de uma cultura advinda do colonizador mesmo na atualidade, que algumas matrizes culturais das nações imperialistas permanecem com suas práticas nos lugares que

⁵¹ Nome fictício

⁵² Conversa informal ocorrida no dia 19 nov. 2017.

passaram pelo processo “civilizatório”. Para consolidar um modelo colonizador, o autor defende que a estratégia da religião é elementar.

A alienação cultural, religiosa e étnica dos negros haitianos foi um dos processos da escravidão dos colonialistas que proibiam os negros escravizados de exercer suas religiões de matrizes africanas e eram obrigados a aceitar o cristianismo. Prospere e Gentine (2013, p.77) afirmam que, por isso, a religião vodu simboliza a resistência africana no período da escravidão no Haiti:

Para tanto, não se pode falar da religião Vodou do Haiti sem nos referirmos à Igreja Católica Apostólica Romana. Ela decretou, na década de 40, uma campanha chamada anti-supersticiosa contra o Vodou, mas foi um fracasso, porque o Vodou voltou com tudo seu fervor pós-campanha em todo o território nacional. É importante ressaltar que a campanha anti-supersticiosa não desapareceu por completo no espírito da pequena elite haitiana e nem no conjunto do clero da Igreja Católica. Queremos mostrar como a Igreja [Católica] confundiu muito cedo sua particularidade com a universalidade: fez-se de porta-voz de várias culturas, e no caso da cultura ocidental, tentou impor aos negros descendentes africanos o Deus dos brancos e até uma alma branca.

Prospere e Gentine (2013) citam Hurbon (1987) ao afirmarem que para esse autor, o vodou, como religião popular do povo haitiano, está cercado por vários poderes constituídos, tais como o Estado, que usa a religião para consolidar seu poder, seu regime; pela Igreja Católica, que mantém sobre o vodou uma postura superior, e pelo protestantismo, que rápido se espalha no controle contínuo das camadas mais pobres da sociedade. O vodou, prática religiosa dominante nas comunidades rurais no Haiti, é responsabilizado pelo atraso do País, por aqueles que impõem uma colonização pelo catolicismo e protestantismo, que sempre defenderam ser essa a única forma de ser o povo haitiano “desenvolvido”, “moderno” e “civilizado”. (PROSPERE; GENTINI, 2013).

Os filhos da Sra. Nachele foram um dia assistir ao culto em uma das igrejas batistas existentes na cidade, ela fica em um bairro nobre e elitizado de Sinop. Esta Igreja filma os seus cultos e os vídeos estão disponíveis no canal do *Youtube*⁵³.

Nesse dia, os meninos foram filmados e uma amiga me informou que tinha visto duas crianças haitianas em um vídeo desta Igreja, ela me mandou o endereço do link para eu ver e constatei que eram os irmãos Joel e Kiran. Quando fui às escolas fazer as observações, eu lhes mostrei o vídeo para eles e as outras crianças também quiseram ver,

⁵³Ver <https://yoytu.be/sAvVj2Eak5w>.

e quando elas contaram para sua mãe, a Sra. Nachele, ela me pediu que enviasse por *Whatsapp* e me contou que eles tinham ido com um casal de vizinhos que frequentavam essa Igreja. Sobre o papel da igreja na vida dos migrantes, Siller (2011, p.131) menciona:

Todos compareciam ao culto, pois essa era a forma encontrada por eles para se encontrarem e conversarem sobre os seus problemas e as crianças para brincarem ao redor da igreja. Esse costume permanece ainda hoje, tanto que continuam chegando uma hora antes do início do culto.

No trabalho, a Sra. Nachele não tinha dia determinado para gozar sua folga, quem determinava eram os patrões. Assim, ela não conseguia prever e fazer uma agenda de lazer e de prática religiosa com a família. Em conversa com ela, pude observar como é importante o exercício da língua, manter as características culturais, irem à igreja e exercitar, com os parentes e amigos, a Língua Materna que é uma forma de ser ela mesma, de manter sua essência, suas raízes.

A imigração é em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de tudo no espaço físico [...] Mas os espaços dos deslocamentos não e apenas o espaço físico ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente e culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião), etc. (SAYAD, 1998, p.15).

Para a pesquisadora Giralda Seyferth (2011, p.55) a identidade étnica possibilita “[...] associar o indivíduo, ou o grupo, a um passado, uma raça, uma cultura compartilhada, suscita sentimentos de pertença, mas o interesse comum também une, permitindo laços concretos de comunidade”.

É interessante observar que, mesmo o vodu sendo a religião que predomina no Haiti, ela negada pelos pais haitianos o que permite refletir se as igrejas evangélicas seriam uma opção para alcançar os objetivos de vida no país que os acolhe? A igreja é um espaço para manter os laços e vínculos com o país de origem? É um lugar onde é possível manter uma rede de sociabilidade⁵⁴ em Sinop?

Ao questionar os pais haitianos sobre o que achavam da escola e dos professores dos seus filhos, todos os pais aprovavam a escola, mesmo achando que o ensino é um pouco menos exigente do que no Haiti. Somente a Sra. Nachele reclamou da escola de Kiran, disse que quando ela e o esposo iam até lá os professores os ignoravam, inclusive,

⁵⁴ Remete a ao conceito de “cadeia” ou “redes migratórias” que definem o grau de investimento para a vinda dos imigrantes. “[...]. Estes podiam prover tanto *informações*, no tocante às perspectivas de emprego e alojamento iniciais, como *recursos*, por meio de remessas monetárias, que pudessem financiar e assim viabilizar a viagem”. (TRUZZI, 2008, p.203).

fez comparações com a Escola de Joel, dizendo que, nessa escola os professores e a gestora os atendiam bem e que seu filho Joel gostava muito dela⁵⁵.

Os professores foram unânimes em atestar o comprometimento dos pais, sua dedicação, participação nas escolas e com seus filhos. Em um país onde culturalmente se atribui uma das causas do fracasso escolar aos pais de classe popular (LAHIRE, 2004)⁵⁶esse comportamento deve servir de exemplo para os pais brasileiros.

Em setembro de 2017, quando a família da Sra. Nachele se mudou para um bairro mais centralizado, o menino Joel continuou estudando na mesma escola e só transferiu para outra mais próxima à nova casa em 2018.

Em uma das visitas a casa de Sra. Nachele, ela me contou que Joel pegava o ônibus todos os dias às cinco e meia da manhã para ir para a escola. Ele não quis sair no meio do ano porque gostava muito dela. Nesse momento, perguntei ao menino Joel, que presenciava a conversa, do que ele mais gostava na sua escola, na sua sala. E ele respondeu imediatamente: [...]

Gosto de todos os professores. O que mais gosta dos professores de Geografia, Português e Educação Física. Eles brigam quando a gente está conversando. Se nós terminarmos de fazer tarefa, nós vamos lá no cantinho para conversar.

Joel se comportava na escola, sabia como lidar com os professores, na hora das aulas não chamava a atenção para que não brigassem com ele. Isso ocorre porque os pais haitianos orientam seus filhos como se comportar na escola e junto às pessoas que compõe a comunidade escolar. Não presenciei nenhum conflito dos meninos haitianos nas escolas pesquisadas, eram amáveis com todos, inclusive, quando participavam de eventos e festas. Na escola em que Joel estudava os eventos e festas eram, na maioria das vezes, no período noturno para que os pais pudessem acompanhar seus filhos. E o mais importante, ele já estava acostumado com os colegas e professores, por isso não queria ir para uma nova escola e foi isso que ele disse:

*-É porque lá tenho meus amigos.
-Eu disse:
-Mas você pode fazer outros amigos em outra escola, eu conheço uma escola que parece ser legal e perto daqui.
- E ele respondeu:*

⁵⁵Entrevista concedida pela Sra. Nachele no dia 01 nov. 2016.

⁵⁶LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

-Mas eu quero ficar naquela lá. (Conversa informal que ocorreu dia 04 dez. 2017).

O menino Kiran já estava estudando em uma nova escola e eu aproveitei e perguntei a ele se estava gostando dela:

*- Não muito, tem muito barulho e os meninos batem em mim.
Perguntei sobre a professora. Ele respondeu:
- Ela é legal.
Perguntei qual professor gostava mais? Ele disse sorrindo:
- De todos eles. (Conversa informal do dia 19 out. 2017).*

A relação afetiva com os colegas é importante para as crianças migrantes e é por isso que Joel resistia não querendo mudar de escola. Perguntei para menina Mikaela⁵⁷ se ela gostava da escola e ela me respondeu:

*-Gosto do parque de areia
-Por quê?
-Porque eu brinco de fazer montinho
-E da professora?
-Eu gosto.
-O que você mais gosta de fazer na sala de aula?
-Ler. Gosto de livros!
-E das musiquinhas?
- Eu gosto!
-Você pode cantar a que mais gosta.(ela cantou a música atirei o pau no gato e borboletinha).
-E o que mais gosta na escola?
-Da comida.*

Conviver com as demais crianças e ir à escola faz bem as crianças, elas falavam que não gostavam de faltar às aulas. Na sala de aula, Joel passou todo o ano de 2016 buscando seu espaço e se impondo diante dos outros alunos e isso para ele foi uma conquista, ser aceito como ele era. Foi resiliente e não deixou que os colegas o impedisse de participar dos grupos por ser haitiano e negro, se impôs diante das gozações sobre sua maneira de falar e das “pegadinhas” que os colegas faziam com ele.

Penso nisso em relação à menina Mikaela, que, em 2018 mudou de escola de novo; foi para a mesma escola onde o menino “enforcou⁵⁸” Kiran durante o intervalo escolar. Ela passou por três escolas, em cada uma delas iniciou-se um novo processo de

⁵⁷ No início Mikaela não falava português, mas depois ela foi aprendendo e trocava a letra do final das palavras que terminavam com O. Exemplo: eu gosta, eu brinca, etc.

⁵⁸ Ocorreu um incidente com o menino Kiran, ele sofreu uma tentativa de esganadura por um colega. Sua mãe disse a motivação da agressão foi o fato de ele ser negro. Esse episódio será descrito e analisado no subtítulo: “Diferenças: a interação e a socialização” dessa tese.

inserção e socialização com os colegas e professores. Será que toda vez que ela mudar de escola ela sofrerá preconceito?

Cada aluno estrangeiro estará mais ou menos propenso a integrar-se, a fazer parte da sua nova comunidade local, a partir do contexto escolar, social e cultural que encontrar podendo estar condicionado ao tipo de acolhimento com que for recebido. (ANDRE, 2015, p. 61).

Após se mudarem, a família de Joel e Kiran passou a frequentar a igreja dos “haitianos”⁵⁹. Quando moravam distante do centro da cidade eles não iam muito à igreja e Joel dissera o motivo:

- É muito caro pegar o ônibus, é muita gente. - Ele calculou o valor mentalmente e falou: - Fica mais de 25 reais para nós ir na igreja todo domingo. (Conversa informal que ocorreu no dia 08 jul. 2017).

Essa capacidade cognitiva das crianças foi mencionada com surpresa pelos professores em vários momentos da pesquisa. O professor de matemática disse que ficava atento a ele, mas Joel fazia todas as operações corretamente e às vezes usava uma linha de raciocínio totalmente diferente do que lhe fora ensinado.

O menino Joel mostrou habilidade com a bola em um torneio interclasse de futebol promovido pela escola, ele ajudou o time da sala dele a ficar em segundo lugar, marcando os gols. Segundo os professores de Matemática e Educação Física, que organizaram o torneio, foi uma surpresa o time dele ganhar, porque eles disputaram com alunos que eram maiores. Os professores falaram da emoção que ele demonstrou no dia que recebeu a medalha, foi na sala de aula porque não pode comparecer à cerimônia de entrega, estava doente no dia.

No início de 2018, a Sra. Nachele me contou que os filhos estavam frequentando a escolinha do Grêmio⁶⁰ e que ela havia conseguido, através do pastor de igreja da cidade, trabalho como zeladora em uma escola vinculada à igreja e seus filhos ganharam bolsas de estudo para estudar nela.

Observei que os pais pesquisados não queriam estar em um lugar tão distante de seu País de origem. Sra. Nachele, inclusive, durante algumas conversas, ficou com os olhos marejados, demonstrou sentimentos de saudades e o desejo de voltar a morar no

⁵⁹ Os pesquisados e demais pessoas nomeiam-na dessa forma, mas na fachada da igreja está escrito Igreja Assembleia de Deus Filadélfia. Ver culto em <<https://www.youtube.com/watch?v=fIFvZhgDqI4>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

⁶⁰ Escola de futebol da cidade que leva o nome de Grêmio.

Haiti. Os haitianos se comunicam muito com os familiares pelo celular. É natural ver grupo de haitianos próximos a locais que disponibilizam internet gratuita como bancos, supermercados e lojas de conveniência. A comunicação familiar contribui para a permanência de uma memória constante entre eles e a terra natal. (SILVA, 2016).

Segundo Thomaz (2011), as relações familiares, o compadrio, a vizinhança e a amizade são vivenciados intensamente pelas famílias haitianas. O estudioso menciona que o terremoto foi exemplo de como esses laços afetivos são fundamentais para os haitianos, vizinhos e amigos socorreram os haitianos que foram atingidos. As crianças subitamente órfãs eram imediatamente recolhidas pelos vizinhos, padrinhos, madrinhas e parentes.

Muitas vezes, são os laços familiares mantidos nas terras de origem, que garantem a evacuação de pelo menos meio milhão de pessoas que, com seus próprios meios, foram em busca de auxílio, pois no lugar que residem não há nem sombra das grandes organizações internacionais. Na verdade, essas organizações foram duramente criticadas por ocasião do pós-terremoto. (THOMAS, 2011; SEGUY, 2014; SEITENFUS, 2015).

A busca da realização da pesquisa fez com que fossem criados vínculos entre eu e as famílias haitianas⁶¹. Costa (2008) afirma que essa situação pode ocorrer no caso da pesquisa etnográfica, que demanda longo tempo no campo pesquisado, o autor vivenciou isso ao realizar sua pesquisa com garis:

Mais que o roteiro muito refletido e a metodologia estabelecida, mais do que a seriedade de ambos, bem mais do que nossa disponibilidade para encontrarmos em nossas entrevistas, houve outra coisa. Que me perdoem os céticos. Que me desculpem os acadêmicos de cultura livresca. Nossas conversas transcenderam tudo isso, não porque teve uma conversa intelectualmente elevada. Não porque concluímos postulados irrefutáveis, mas simplesmente por que houve conversa. (COSTA, 2008, s/n).

A etnografia permitiu que adentrasse no cotidiano das escolas para observar as crianças haitianas, relacionar com os professores e também me relacionar com os seus familiares. Em função dessa aproximação, outras situações ocorreram como idas a minha casa para consultar sobre situações de amigos haitianos que tinham sido demitidos, para saber se havia ocorrido abuso patronal; solicitação de leitura de documentos para ter certeza que a rescisão contratual tinha sido justa.

⁶¹ Mantemos contato através de celular, mensagens via *WhatsApp* e visitas a casa.

Outro evento que contribuiu para esse estreitamento de relação foi durante as observações na escola, quando os irmãos Kiran e Joel ficaram doentes. Um dia observei⁶² que Kiran estava muito quieto e a professora me contou que ele chegou dizendo que não estava bem e que estava urinando sangue. Ele foi enviado à sala da diretora que no mesmo momento ligou para o celular da mãe e ela não atendeu.

Como eu já havia ligado para ela em horário de serviço e ela não me atendeu (na época eu deduzi que talvez fosse por receio dos patrões), eu comentei o assunto com a diretora e ela então ligou para a empresa que o pai de Fanel trabalhava e pediu para a patroa falar para ele vir buscar Kiran. A mulher disse que iria buscá-lo, mas depois de algum tempo, retornou à ligação dizendo que ele não era filho do seu funcionário e que não era responsabilidade deles.

A diretora voltou a me perguntar se eu sabia onde a mãe trabalhava, respondi que sabia e contei a ela o nome da empresa. Ela procurou na lista e ligou para a gerente e explicou a situação. A mãe de Kiran veio para a escola de moto táxi⁶³, como seria difícil ela esperar o ônibus para levá-lo ao médico e não havia ninguém que pudesse fazer isso eu me ofereci para levá-los ao posto de atendimento do município.

Deixei os dois na recepção para serem atendidos, fui para casa, e uma hora depois voltei com sanduíches e sucos para eles e os levei de volta para a casa após serem medicados. A mãe de Kiran me contou que tinha ido ao hospital no dia anterior porque ele e Joel não estavam bem. No hospital, ela aproveitou para pegar os resultados dos exames realizados no dia anterior e que já estavam prontos. O resultado de Kiran foi infecção urinária e os exames de Joel não acusaram nenhuma infecção.

No outro dia, quando fui fazer observações⁶⁴ na escola de Joel observei que ele estava muito quieto assistindo as aulas. Perguntei se estava tudo bem e ele disse que não e me disse que queria ir para casa. Falei com a professora que ministrava a aula e contei lhe sobre o dia anterior, que o irmão dele ficará doente e que Joel disse que também não estava passando bem. Ela pediu que eu falasse com a diretora. Fui até a gestora e ela na hora liberou o menino para ir comigo para casa. No caminho pus a mão em sua testa, ele não estava com febre, comecei a conversar com ele:

⁶² Diário de campo do dia 18 ago. 2016.

⁶³ A escola municipal em que Kiran estudava era 12 km distantes do centro da cidade.

⁶⁴ Diário de campo do dia 19 ago. 2016.

-Dói em algum lugar?
 -Não dói nada
 -O que está acontecendo Joel?
 Ele me respondeu:
 -Estou com saudades dos parentes do Haiti.
 -Eu também sinto saudades! A gente fica mal por causa disso né?

Ele não falou mais nada e ficou imerso em seus pensamentos. Eu pensei que pelo fato de fazer pouco tempo que haviam chegado do Haiti, talvez fosse o motivo dele não estar bem, já que os exames não apontaram nenhuma doença. Ele podia estar com saudades dos parentes ou mesmo dos locais que eram familiares no Haiti.

Silva (2016) defende que a memória é uma demonstração do sentimento de continuidade e coerência das pessoas que fala ou relata algum acontecimento na diáspora com sua origem e, principalmente, na permanência de seu pertencimento com seu lugar de origem. Geograficamente está fora, mas sua memória contribui para que ela ainda mantenha seu pertencimento com o lugar de onde veio.

Quando chegamos a sua casa falei para a sua mãe que ele também não estava bem na escola. Ela fez algumas perguntas a ele em crioulo. Depois ela me disse que não sabia o que ele tinha. Despedi-me deles e coloquei-me a disposição no caso de uma emergência

Essas situações fugiram ao meu papel da pesquisadora e acabaram me aproximando muito mais das famílias. Enfim, foram muitas empreitadas, muitas conversas e vários encontros, para que eu deixasse de ser uma estranha, uma forasteira para eles (COSTA, 2008).

Os haitianos se denominam entre si de parentes e o pai de Fanel, mesmo não sendo sujeito de pesquisa, era um deles e por isso conversei com ele várias vezes, fui a sua casa, onde ele, a esposa, o cunhado e os filhos me receberam muito bem. Foi esse senhor que incentivou a mãe de Kiran e Joel a virem para Sinop. Ao me despedir, esse dia ele me disse: - *Agora você é nossa parente Dona Ivone!* Entre os haitianos esse conceito se resume,

Para ser 'parente' (fanmi) no sentido amplo, ou seja, não só consanguíneo, mas também amigo ou vizinho, é importante um esforço constante na manutenção de laços de troca e parentalidade, como visitar casas de outras pessoas. Uma visita implica sentar-se por um tempo, conversar, contar histórias, ouvir e comentar notícias de rádio, levar presentes e 'comer junto'. A noção de 'comer junto' (*manje ansanm*) é também uma categoria sociológica de classificação de pessoas e grupos: aqueles com quem 'se come junto' são parentes, amigos e vizinhos; aqueles com quem 'não se come junto' são pessoas a serem evitadas, inimigas e suspeitas do uso de feitiçaria. (BULAMAH, 2015, p.85).

Os encontros e a maior intimidade com as famílias haitianas fizeram com que eu conquistasse a confiança deles para conceder à entrevista e assinarem o termo de assentimento e consentimento. O empenho e as relações estabelecidas fizeram com que essas pessoas fossem mais que sujeitos da pesquisa, a impessoalidade deu lugar a uma relação amigável, tanto que finalizada a pesquisa o contato entre mim e eles perdura.

Sobre a escola e a forma que deveriam lidar com os alunos migrantes, os professores da escola estadual me informaram que eles foram orientados pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) sobre a avaliação das crianças haitianas. Que era para eles terem cuidado e um olhar diferenciado para os migrantes para não os prejudicar em seu processo de avaliação. Quanto aos professores das escolas municipais, nenhum deles mencionou nada sobre possíveis orientações da secretaria para a avaliação das crianças migrantes.

Outra ação do estado que chamou a atenção, foi à iniciativa da SEDUC que para melhorar a inserção dos migrantes nas escolas estaduais, abriu processo seletivo⁶⁵ para os professores e técnicos no ano letivo de 2017, e disponibilizou vagas para Técnico de Atendimento Especial (TAE) que fosse haitiano e falasse a língua portuguesa com fluência para atender os haitianos que se matricularam nas escolas do estado.

Em Sinop duas escolas requisitaram vagas para a função, uma estadual de Ensino Fundamental e o Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, isso ocorreu devido ao aumento de migrantes haitianos nas escolas e no CEJA. Tanto a SEDUC, quanto a Secretaria de Educação de Cuiabá também divulgaram a proposição de uma política pedagógica para atender a todos os migrantes que vivem em Mato Grosso, entre eles, os haitianos.

Em Cuiabá, capital de Mato Grosso, desde 2012, os haitianos contam com o apoio da SEDUC para completar sua formação educacional. Mesmo com a mudança de governo estadual, as ações continuaram e a SEDUC, instituiu uma comissão para realizar diagnóstico e elaborar uma proposta pedagógica para o atendimento desse público na rede estadual de ensino. (GUIMARAES, 2017, p.74, nota de rodapé nº. 78).

⁶⁵Portaria Nº 339/2016/GS/SEDUC/MT e Instrução Normativa Nº 008/2016/GS/SEDUC/MT. Disponível: <http://www.mt.gov.br/-/5209074-seduc-mt-abre-inscricoes-para-processo-de-atribuicao-nas-unidades-escolares>. Acesso dia 20 fev. 2016.

Segundo reportagem publicada na página eletrônica do governo de Mato Grosso, essa política teria uma matriz curricular com uma carga horária específica de língua portuguesa que é o componente curricular que os haitianos mais têm dificuldades. E o atendimento com o conteúdo pedagógico diferenciado começaria em 2017 com a ampliação de aulas de linguagens.

Em relação ao edital para técnico de atendimento especial, o critério para ser selecionado era ser haitiano e falar a língua portuguesa com proficiência. Somente uma escola conseguiu o intérprete, a mesma que eu fazia a pesquisa, isso, porque a diretora da escola contou para mim sobre a abertura do edital e da vaga que existia.

Ao saber, imediatamente enviei mensagem pelo *WhatsApp*, para os haitianos que eu conhecia para que divulgassem o seletivo. Apareceu uma moça haitiana para concorrer a vaga e ela falava muito bem a língua portuguesa, ela me disse por *Whatsapp* que tinha um bebê recém-nascido e precisava muito de trabalho. A moça se apresentou na escola passou pelo processo seletivo e foi escolhida para ocupar a vaga.

No entanto, ficou somente 10 dias e foi dispensada pela escola. A secretaria contou que foi porque era muito tímida e que ela dormiu enquanto estava junto com os meninos⁶⁶ e que, por isso, a teriam dispensado e não contrataram outro intérprete para substituí-la mesmo eu dizendo que conhecia outros haitianos que poderiam ocupar a vaga.

Enfim, os alunos haitianos ficaram sem o atendimento de um tradutor, que poderia ajudá-los a entender o conteúdo bem como um suporte afetivo por serem do mesmo país. É possível que a moça tenha dormido por cansaço pelos cuidados que dever ter com um bebê recém-nascido, mas mesmo assim não era motivo suficiente para dispensá-la. Poderia ter conversado, explicado, dado outra oportunidade a ela. Quando encontrei o menino Joel perguntei a ele se era verdade que a tradutora tinha dormido enquanto estava com os alunos, ele me disse que não viu e que não sabia nada sobre isso⁶⁷.

A escola falhou em não divulgar novamente a vaga e não teve interesse em buscar candidatos para atender aos requisitos do edital. Esse fato denota o descaso com as crianças haitianas e o racismo institucional, onde as pessoas negras são avaliadas com

⁶⁶ Conversa via *WhatsApp* no dia 31 fev. 2017. Nesse período eu estava realizando estágio na Universidade Federal de São Carlos cumprindo os créditos exigidos pelo programa de Pós-graduação.

⁶⁷ Entrevista concedida no dia 12 nov. 2017.

mais retidão que as crianças brancas e que as políticas públicas, quando existe pode não atender a quem deveria por silêncio da escola sobre a continuidade do atendimento.

Esses fatos permitem questionar o comportamento da secretaria da escola: Até que ponto uma política pública não atinge aqueles que têm o direito a ela devido ao racismo institucional? Em quais outras situações o racismo institucional se manifesta nas escolas de Sinop? A decisão de contratar um técnico, que beneficiaria as crianças migrantes, é uma decisão pessoal ou coletiva das escolas?

Em relação à religião vodu, a história do País conta que ela foi determinante para o sucesso da revolução haitiana e isso tem um significado especial para os haitianos, é uma religião que remete aos seus ancestrais, por isso reconhecida no Haiti como religião oficial. Nesse sentido, porque então ela é negada pelos haitianos que participam da pesquisa? As famílias são influenciadas em suas decisões pela igreja que frequenta? Esse comportamento seria uma forma de buscar a aceitação pela comunidade que estão inseridos? A religião seria uma estratégia para a mobilidade social no Brasil?

CAPÍTULO IV O IMPACTO DA PRESENÇA DAS CRIANÇAS HAITIANAS NAS ESCOLAS DE SINOP - MT

4.1 Diferenças: a cor e o lugar social das crianças migrantes - o Estado, a cidade e a escola

Para entender como os migrantes haitianos são recebidos na cidade de Sinop é preciso retomar, mesmo que sucintamente, como foi o processo de reocupação do Estado. Opto por usar o termo reocupação porque concordo com Joanoni Neto (2014) quando menciona que esse espaço sempre foi ocupado por sociedades indígenas, seringueiros, posseiros e comunidades quilombolas.

O fato de esse espaço ter sido considerado vazio, o que significou que toda a ocupação pré-existente de diferentes grupos indígenas, garimpeiros, posseiros, comunidades extrativistas e quilombolas foi ignorada para qualquer fim, o que tornou o avanço dessa nova fronteira do capital muito violento. (JOANONI NETO, 2014, p.187).

Para compreender o processo de reocupação tanto no século XVIII quando na década de 1970, quando se deu o repovoamento especificamente da região conhecida como o extremo norte do estado de Mato Grosso é preciso reportar ao que Rafael Assumpção de Abreu (2015) menciona em sua tese “A boa sociedade: história e interpretação sobre o processo de colonização no norte de Mato Grosso durante a Ditadura Militar” sobre a construção do conhecimento em relação ao tema “sertão” e “litoral” no Brasil para entender o que ocorreu nessa região de fronteira:

[...] se impôs enquanto uma narrativa que não apenas reafirmava a incongruência entre os dois polos, mas, também, esteve dotado de um conteúdo político. Ou seja, foi sempre uma narrativa que reproduziu o significado de sertão e de litoral (enquanto o lugar da civilização) - mesmo que atualizando seu conteúdo -, mantendo a capacidade de universalizar diversas regiões sob uma única categoria (os sertões brasileiros), ao mesmo tempo em que pensava a dissolução da dualidade por meio da necessária intervenção de um sobre o outro. O importante, aqui, é entender este percurso, cujos reflexos são perceptíveis geográfica e culturalmente. (ABREU, 2015, p.40).

Assim continua o pesquisador, no período colonial a categoria sertão foi utilizada pela Coroa Portuguesa para designar regiões auríferas como Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso e se manteve mesmo após a “descoberta do ouro, da explosão demográfica nestas regiões e da implantação da burocracia estatal portuguesa”. A recorrência da definição da categoria sertão era a universalização da característica que seriam atribuídas às diversas regiões do Brasil. Abreu (2015, p.41) afirma que o aspecto tradicional da língua

portuguesa definiu o conceito de sertão como sinônimos de terras distantes, longínquas e pouco habitadas. “Essas regiões se assemelhavam em um sentido negativo, portanto, o de terras sem lei, fé ou rei; habitadas por selvagens, como oposto, enfim, das regiões litorâneas, mais afeitas e próximas aos valores da civilização ocidental”.

O pesquisador destaca que, essa categoria “sertão” foi construída primeiramente pelos colonizadores portugueses no decorrer do processo de colonização e cujo significado conhecido pelos portugueses era os “espaços vastos, desconhecidos, longínquos e pouco habitados” -, acrescentando-lhes uma categoria com sentido negativo que ao serem reproduzidas no território novo, de uma forma específica e adequada a uma situação histórica particular: a da conquista e consolidação da colônia brasileira.

Essa categoria contribuiu para rechaçar as populações locais (indígenas, posseiros, ribeiras, seringueiros) por conta da permanência de hábitos dessas populações nativas que eram considerados a perpetuação do atraso:

[...] a construção da dualidade litoral-sertão no imaginário brasileiro, que perpassava tanto o período colonial quanto o posterior a 1822, demonstrava o sentido com o qual fora estabelecido um projeto de nação: assim, o modelo que se constituía para essas regiões era visto como a única forma possível de se atingir o progresso e a civilização. (ABREU, 2015, p.42).

Assim, para desenvolvimento e cuidado com a fronteira era preciso pessoas trabalhadoras, civilizadas aos exemplos da nação a ser desenvolvida nessa região, para tanto, essa ela deveria ser habitada por esse tipo de homem.

A reocupação de Mato Grosso ocorreu na primeira metade do século XVIII, teve a capital denominada de Arraial, e posteriormente Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, passando por último a ser somente Cuiabá. Mello (2009) menciona que o processo de “retirada” dos indígenas pelos irmãos Villas Boas na região leste do Estado ocorre a partir de 1946 quando a Fundação Brasil Central (FBC) se instalou na região leste do Mato Grosso e os irmãos Villas Boas iniciaram a sua missão. O objetivo era contatar grupos indígenas nativos dos locais onde seriam implementados os núcleos de desenvolvimento e convencê-los a ir para outros lugares. Essa missão se prolongou pela década de 1950 e início dos anos 1960, paralelo a essa missão, foi realizada uma intensa campanha para demarcar e assegurar as Terras Indígenas da região. Após doze anos, em 1964 foi criado o Parque Indígena do Xingu. (MELLO, 2009).

Em 1970, o estado passa por outro processo de reocupação com objetivo de povoar a fronteira, pois o lema do governo na época “fronteira segura era fronteira colonizada pelos pequenos proprietários e o outro motivo era evitar uma redistribuição de terra no resto do País”. (SOUZA, 2008, p.60).

[...] dezenas dessas empresas estabeleceram-se por seu extenso território predominantemente visando à venda de lotes de terras para migrantes vindos do Sul e centro-sul do país, no caso das colonizadoras, ou visando à atração de trabalhadores migrantes vindos em sua maioria do Nordeste brasileiro, com baixa qualificação profissional para a dura tarefa de abertura das áreas (desmatamento, limpeza, construção de cercas, etc.). Nesse caso, tanto as colonizadoras quanto as agropecuárias interessavam-se por esse público. (JOANONI NETTO, 2014, p.189).

Essa reocupação foi promovida pelo governo militar e se intensificou na década de 1980, devido às políticas de integração nacional implementada pelo governo militar, cujo objetivo era ocupar os “vazios” demográficos ao processo produtivo brasileiro (PICOLLI, 2004). O norte do Estado, ocupado por indígenas, extrativistas, posseiros e seringueiros passou a ser ocupado por migrantes vindos do Sul do Brasil. Para que ocorresse o processo de “integração” à Amazônia estas terras foram atravessadas pela rodovia 163 e por onde passou fez um processo violento de expropriação, dominação e controle da região. (SOUZA, 2008).

O Bispo Henrique Froehlich⁶⁸ (2003) fez parte de uma missão evangélica na região e descreve que no primeiro dia na “selva” de Mato Grosso receberam notícias tristes sobre conflitos sangrentos entre seringueiros e os indígenas da etnia Rikbaktsas. A feitoria, casa dos seringueiros, tinha o apelido de açougue devido às mortes que ocorriam entre eles. Froehlich (2003) menciona que os seringueiros levavam aos indígenas a gripe que evoluía para a pneumonia e muitos morriam, ele não sabendo o que fazer com as crianças órfãs, levou-as para missão. Devido a essa enorme mortalidade, os próprios chefes das aldeias incitavam as índias a tomarem chás para evitar terem filhos.

Joanoni Neto (2014) afirma que a Igreja Católica estendeu sua presença nos projetos de colonização para que as pessoas se fixassem e se firmassem nas cidades da fronteira. As empresas responsáveis pela colonização e o governo fizeram extensa

⁶⁸ Henrique Froehlich, (Santa Cruz do Sul, 22 nov. 1919 - Sinop, 28 dez. 2003) foi bispo católico jesuíta brasileiro, emérito da Diocese de Sinop, da qual foi o primeiro bispo, assim como da Diocese de Diamantino, sendo as duas no Estado do Mato Grosso. Disponível em: http://www.wikiwand.com/pt/Henrique_Froehlich. Acesso em: 20 jan. 2019.

propaganda da Amazônia, como terra de abundante, fértil e sem geadas, temperatura essa que gerava muito prejuízo aos colonos do sul. Essa atuação somada à imagem da floresta amazônica como o novo “eldorado, terra de belezas, riquezas, distante e inóspita” e ao mesmo tempo terra de fartura foi uma conexão entre a “paisagem e o sagrado”. Para muitos camponeses, migrar era uma jornada em busca da ‘terra prometida’ e a solução para os problemas.

As missões civilizatórias construíram uma perspectiva de intervenção mais efetiva no interior do Brasil (ABREU, 2015). Os colonizadores do passado e o novo bandeirante do século XX não se importaram com a população indígena, seringueiros e posseiros que viviam na região, pois esses não “atendiam” aos interesses capitalistas de desenvolvimento e a ocupação das fronteiras.

No presente como no passado, o processo de colonização ocorre a partir da extinção e genocídio em nome da propalada civilização e desenvolvimento.

Se para o colonizador, o domínio ou ‘descobrimento’ foi um meio de espalhar seu ‘progresso’ e consolidação de suas ideias, para o colonizado, foi, indubitavelmente, o retrato da atrocidade humana, na sua maior abundância. O nativo era visto por um patamar não obstante aos outros animais da selva, ou seja, era colocado numa posição de ser sem ‘cultura’, sem ‘língua’, sem costumes que se adequavam ao modelo europeu. Para o colonizador, era preciso que o colonizado tido como ‘bárbaro’ fosse convertido à sua religião e submetido a seu poder. (SILVA, 2016, p.12).

As condições de acesso permitiram a expansão das atividades de mineração, extração de madeira e a implantação da agropecuária. Em função desse desenvolvimento ocorreu a consolidação das antigas cidades do Sul - Sudoeste e o surgimento de novas cidades na região Centro Norte de Mato Grosso.

O norte de Mato Grosso compõe uma das cinco microrregiões que foram agrupadas pelo IBGE, sendo os principais municípios: Sinop, Alta Floresta, Guarantã do Norte, Juara, Sorriso e Lucas do Rio Verde (SOUZA, 2008). Esses locais, antes ocupados por ribeirinhos, posseiros, quilombolas, extrativistas, indígenas de várias etnias, foram expulsos ou mesmo assassinados e passou a ser ocupado por migrantes vindos do Sul do País. (SOUZA, 2008; JOANONI NETO, 2014):

Vários fatores contribuíram para a ocupação da Amazônia, entre os quais se destacam: a pressão sobre o latifúndio no Nordeste, os conflitos no Sul do Brasil e a conseqüente tensão social. Mas quem eram os migrantes que vieram para Mato Grosso? Os ‘pioneiros’ que vieram em busca de terra? Os colonos buscavam a terra como meio de produção e melhores condições de vida, já os colonizadores como reserva de valor, especulação imobiliária e enriquecimento.

Eram originários do Nordeste, do Sudeste e do Sul do Brasil, os quais saíram de suas regiões de origem atrás de uma melhora de vida e incentivados pelos colonizadores, atendendo ao apelo do Governo Federal para ‘ocupar a Amazônia para não entregar’. (SOUZA, 2012, p.12).

A colonização atendeu não aos interesses do colono trabalhador, mas sim das grandes empresas capitalistas as colonizadoras do século XX, e a violência não foi menos intensa. Grandó (2004) exemplifica em sua tese sobre “Corpo e a educação: relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri MT” que a exploração da borracha nas regiões localizadas no extremo norte mato-grossense em Aripuanã e Alta Floresta fizeram com que os seringueiros iniciassem novos conflitos na década de 1970, com o uso de dinamites e alimentos contaminados jogados em sobrevôo para as aldeias e a “Chacina do Paralelo 11⁶⁹” que não deixou nenhum sobrevivente.

Para a pesquisadora, a relação dos colonizadores no que tange à população indígena, seja no século XVII ou século XX, foi sempre de extermínio e escravidão de populações inteiras que não se submetiam e resistiam a eles adentrando a mata densa. (GRANDÓ, 2004).

Nesse processo de integração, os europeus se utilizaram de todas as armas possíveis para atingir esses povos dentro da mata. Índios livres, como eram chamados, por terem a liberdade de viver com seu grupo, produzir em suas roças, colher frutas e pescar para o sustento de sua aldeia e dos brancos das vilas. Sob a ameaça de perderem a condição de livres, também eram utilizados para a caça de outros índios, que seriam escravizados. (GRANDÓ, 2004, p.6).

É nesse mesmo contexto que a reocupação da região do extremo norte de Mato Grosso, na década de 1970 ocorre, pela opressão e supressão da população nativa, a serviço do capitalismo. O ser humano não passa de um produto, uma mercadoria e que, ou se adéqua, submete-se aos seus desígnios ou deve ser recluso em espaços destinados para que não impeça a expansão do capital agrário, são expropriados de sua essência e de sua existência:

O contexto social mato-grossense promove a diferença regional como expressão de desigualdade construída com base em valores etnocêntricos e preconceituosos das relações que se estabeleceram historicamente e que compartilham dos vários aspectos da realidade nacional. Superar essas desigualdades regionais, portanto, não é um desafio localizado e particular de uma região e de um povo, mas um desafio para toda a sociedade brasileira na

⁶⁹ Ocorreu em 1960 quando morreram cerca de 3.500 indígenas da etnia Cinta Larga envenenados por arsênico. Disponível: <https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=17879>. Acesso em: 18 dez. de 2018.

construção de seu projeto social democrático e com justiça social para todos. (GRANDO, 2003, p.86).

Sinop, lócus da pesquisa, localiza-se nessa região e fica a 412 km ao norte da capital Cuiabá. Essa cidade faz parte de uma região de fronteira pioneira, marcada pela agricultura e agronegócio e recebeu, desde a sua criação, um número expressivo de migrantes de vários estados do País. E, portanto, como assevera Martins (1997) foi um cenário altamente conflitivo, de intolerância, ambição e morte, pois as frentes de expansão colonizadora avançaram sobre territórios ocupados por povos indígenas. Segundo o pesquisador, a fronteira não deve ser entendida somente como um espaço territorial, geográfico, mas um espaço de alteridade, ambiguidades e do reconhecimento do outro.

Abreu (2015) confirma que em meio a um processo de mudança social e de novas formas de se pensar e construir os territórios das fronteiras do norte de Mato Grosso, o encontro entre os “novos e os velhos habitantes”, ou seja, as populações indígenas, posseiros, seringueiros, camponeses e lavradores, entre outros, estabeleceram inúmeros obstáculos, resistências nos contatos com esses novos colonos e com a expansão do processo de modernização urbana e rural.

Para o pesquisador, a partir da década de 1970, o último espaço dos povos indígenas foi incorporado ao processo de expansão do capital e legitimado por uma política oficial indigenista que era favorável à expropriação. A inserção das populações indígenas à sociedade brasileira tem como preço a posse de seus territórios transformados em “reservas”, “parques” ou pequenas frações de terras demarcadas pelos grupos hegemônicos e capitalistas. (ABREU, 2015).

A conquista do território foi conflitante para às populações tradicionais e para os posseiros e cada novo empreendimento imobiliário que empurrava os “deslocamentos para o norte, com novas ocupações de territórios fora dos padrões articulados pelo Estado e por empresas, o que poderia ser caracterizado como (os últimos) focos de resistência”. (ABREU, 2015, p.64).

Isso faz com que a colonização e a criação de municípios, como Sinop e Lucas do Rio Verde, ao norte de Mato Grosso, produzissem outros contatos, ora resultando em fugas das terras desta jurisdição estadual, ora por algum tipo de incorporação. Por outro lado, a frente pioneira foi dependente das novas frentes abertas pelos posseiros que

desbravaram terras incertas que, posteriormente, serviriam para a instalação dos modos modernizantes de desenvolvimento das novas terras mato-grossenses.

Nesta relação de conflito e dependência, a frente pioneira, portanto, representou um processo de expansão e ocupação que se afirmava a partir de um modelo considerado como civilizado, em comparação com outros existentes nessas regiões.

Souza (2008) argumenta que o avanço do capitalismo imprimiu o ‘progresso a qualquer custo’ e esmagou tudo o que se colocava pelo caminho, na rota da acumulação e da sua reprodução. A ocupação da Amazônia brasileira (e mato-grossense) se insere nesse processo histórico de entraves, disputas, contradições e interesse pela questão agrária, fundiária e ambiental.

Essas terras, por jogos de interesses, foram mantidas improdutivas e apropriadas pelo capital privado, e não para aquelas pessoas em busca da terra prometida e que tinham sido expulsas da cidade ou do campo, e deveriam servir de reserva como valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes. (SOUZA, 2008).

Com o decorrer dos anos e o desenvolvimento das cidades essas classes acumularam mais riquezas. O contexto atual dessas cidades enquanto pensamento político não é nada animador, pois:

[...] percebe-se que as cidades do Norte de Mato Grosso são extremamente conservadoras, politicamente mantêm suas práticas de eleição, com verdadeiros ‘currais eleitorais’ atrelados aos setores madeireiro, agrícolas e aos donos da terra (ordem privada), que financiam campanhas eleitorais, defendendo seus interesses em âmbito local e estadual. Existe um controle social e político de certos setores privilegiados, mantendo desta forma, o domínio e a ‘vantagem’ em seus devidos redutos eleitorais. Estes agentes políticos controlam os votos e também o valor do voto como mercadoria política, ocorrendo um verdadeiro aparato de vigilância e controle social dentro das suas empresas. A estabilidade desse sistema político exige que a maioria dos empresários apoie ‘as lideranças políticas’, manipulando resultados eleitorais compatíveis com os interesses e compromissos políticos. (SOUZA, 2012, p. 25).

A partir do exposto, é possível perceber que a chegada do migrante haitiano a cidade só interessa se for dócil e servil, ocupar o lugar que é deles na hierarquia social, ou seja, o lugar deles é no trabalho, realizando as funções que as outras pessoas não querem realizar e contribuindo com o progresso da cidade.

A cidade de Sinop “[...] se desenvolveu acentuadamente em poucos anos de colonização [...], com urbanização com técnicas avançadas na organização, obedecendo a fins de especulação financeira” (PICOLLI, 2004, p.96) e possui uma população massiva

de pessoas que, anteriormente migraram da Alemanha para o Sul do Brasil, elas que são as famílias tidas como pioneiras na cidade e são destacadas pela imprensa sinopense.

Abreu (2015) diz que em nome da modernização, ou seja, o resultado de uma dependência das forças sociais e da iniciativa privada, que estava à frente de diversos empreendimentos colonizadores e da vontade e desígnios da ação e do pensamento militar “deu relevância ao Estado, em meio ao seu próprio processo de formação, na configuração de novos mundos sociais, a instituir, gradualmente, elementos modernizantes em cenários “atrasados” no interior do país”. (ABREU, 2015, p.11).

Sinop tem uma população aproximadamente de 132.934 habitantes⁷⁰ e tem a perspectiva política de ser a futura capital do estado do Araguaia numa possível nova divisão geográfica.



Figura 3. Mapa do Estado de Mato Grosso.

Fonte: Rohden; Oliveira (2018).

Para Souza (2008), os colonizadores de Sinop, como meio de atender aos objetivos de colonização da Região, difundiram o ideal de homem e mulher brancos, sulistas, sábios e aproveitadores das oportunidades, já que a eles foi oferecida a terra do progresso.

Abreu (2015) afirma que os pioneiros e outros moradores, e o próprio processo de formação da cidade entrelaçam as histórias em torno de Sinop dotadas de complexidades e não reproduzidas pelas categorias tradicionais, como no caso de uma suposta criação do “colono modelo” que, segundo a literatura hegemônica, seria resultado direto de um projeto e de uma imposição estatal e empresarial:

⁷⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mt/sinop/panorama> - Acesso em 24 de jul. 2017.

Os ‘sulistas’, portanto, não poderiam ser interpretados como espectadores passivos das ações do Estado e do ‘capital’, mas atuavam também como construtores na formação das cidades, a partir de um auto-reconhecimento de que seriam portadores de características essenciais para os empreendimentos realizados no norte de Mato Grosso. (ABREU, 2015, p.21).

Os pioneiros colonos, majoritariamente de origem sulista, tanto “aderem aos pressupostos da colonização, mas, também, determinam os seus rumos, tanto do ponto de vista material quanto na dimensão dos valores sobre os quais a cidade é construída” (ABREU, 2015, p.24). A cidade é representada e difundida pela mídia nacional e elite dominante com a promessa de enriquecimento e melhores condições de vida, e esse fato motiva muitas pessoas de diferentes regiões do país a virem para Sinop.



Vista aérea de Sinop no ano da sua fundação - 1974. Acesso: Luz Erandi

Figura 4. A cidade de Sinop. 1974⁷¹

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br>>. 2017.



Figura 5. A cidade de Sinop. 2013⁷²

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br>>. 2017.

⁷¹ Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra25/rs-mt.htm>. Acesso em: 31 set. 2017.

⁷² Disponível em: <http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=339185¬icia=sinop-39-anos-economia-migrou-dos-mandiocais-para-prestacao-de-servicos>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

Com isso, na década de 1980, houve uma diversificação do perfil populacional, mas mesmo assim, prevalece, no pensamento e discurso da sociedade sinopense de que o homem trabalhador e arquétipo de sucesso é o homem branco vindo do Sul do País. A história oficial enaltece sete famílias alemãs como colonizadoras da cidade, mas há evidência de famílias negras que vieram para a cidade no período que compreende esse processo de colonização, e, no entanto, elas não são mencionadas, suas histórias são silenciadas.

Esse imaginário social é tão forte em Sinop, que no ano de 2007, o cartaz de aniversário de 28 anos trazia um banner comemorativo que foi espalhado por toda a cidade. A imagem trazia crianças representando os setores de investimento do governo de Sinop naquele ano. O setor de tecnologia foi representado por uma criança de origem japonesa. O setor do direito, da justiça, da saúde e segurança foi representado por crianças brancas, enquanto o setor de obras foi representado por uma criança negra e o lema era “Sinop é um espetáculo. Você é quem faz”.



Figura 6. Cartaz do aniversário de comemoração dos 28 anos da cidade de Sinop.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse cartaz demonstra como a política hegemônica de Sinop pensa e percebe o lugar do negro ou mesmo do indígena na cidade. A exaltação a história de ocupação e de seus colonizadores, aliada a programas de TV e rádios locais, ressaltam as “raízes de Sinop” como sendo do gaúcho, branco, trabalhador, cristão, empreendedor, enfim o

“novo” bandeirante do século XX. (SOUZA, 2008, 2012; PICOLI, 2004, 2004; SANTOS, 2007; SABINO, 2017⁷³).

O historiador Edison Souza (2008, p.72) defende que a história da cidade não foi construída “[...] só por aqueles que conseguiram ascensão social e econômica, mas pelos demais que vieram com o mesmo sonho de possuir um lugar para morar e foram silenciados e excluídos da história oficial” por não ascenderem socialmente.

O pesquisador afirma que um dos maiores desafios contemporâneos para a região, em especial para a cidade de Sinop, por ser um polo universitário, é debater a questão agrária e os movimentos sociais, evidenciando o acúmulo de capital, tipo agroexportador; a questão indígena, a biodiversidade e o papel do Estado na elaboração de políticas públicas que sejam eficazes e eficientes; o desenvolvimento sustentável, meio ambiente e diversidade sociocultural. (SOUZA, 2008).

É nesse contexto, de alusão progressista, numa terra que se afigura como sucesso, que as pessoas do Haiti vêm morar com as suas famílias, tentar arrumar trabalho e melhorar as condições de vida, e após atingir essas metas, buscam seus cônjuges e filhos.

4.2 Diferenças: a interação e a socialização

O motivo dos haitianos virem para o estado de Mato Grosso para a cidade de Sinop é pela oferta de trabalho e o clima ser quente igual o Haiti⁷⁴. A maioria dos pais pesquisados disse que esse fator foi determinante para a escolha da cidade, antes de vir para o Estado eles migraram para a região sul do Brasil e lá não se acostumaram com o frio. Zamberlam *et al.* (2014) em sua pesquisa com os migrantes haitianos, mencionam que eles reclamaram que no Sul do país o trabalho é melhor remunerado, mas que o clima frio e o preconceito racial eram os maiores empecilhos para viverem na região.

Os migrantes haitianos em Sinop quando adentram o comércio local chamam a atenção por sua estética e vestuário. Eu já me deparei com eles em lojas, agências bancárias e outros comércios e observei algumas vezes, os olhares de surpresa e às vezes de desdém de clientes e vendedores ao olharem para eles.

O uso que faziam constantemente do celular fez com que uma colega me dissesse:

⁷³A escritora também produziu o livro “Mulheres que fazem história” (em Sinop).

⁷⁴Conversa informal com o pai de Mikaela em 09 ago. 2017 e entrevista concedida pela mãe de Joel e Kiran no dia 01 nov. 2016.

- Eu queria muito comprar alguma coisa dos ambulantes haitianos para ajudar eles, mas não consigo porque eles não saem do celular (risos).

Na verdade, não são haitianos e sim senegaleses⁷⁵ que vendem produtos como camelôs aqui em Sinop, são 7⁷⁶ migrantes morando na cidade. Os migrantes negros circulam por espaços que muitos negros pobres brasileiros não circulam por timidez ou devido ao racismo existente no país.

Seitenfus (2015, p.73) descreve os haitianos como “dotados de uma grande riqueza de vida interior dominada por forte afetividade e espírito de fraternidade. Como se esse excedente da alma viesse a compensar o que o corpo padece”. Para os haitianos não existe o lugar do negro, aquele que incomoda quando sai do “seu” lugar como no Brasil.

O fato desse migrante ser negro e estar circulando por espaços que até então a população negra local não circulava[...]. A presença de negros nos espaços centrais gerou um desconforto [...], pois a sua visão de mundo que até então era considerado como o padrão que todos deveriam seguir daquela localidade, torna-se questionada com a presença de indivíduos que ‘não sabem o seu lugar’. (DIEHL, 2016, p.101).

A presença desses migrantes significa uma afronta aos que vivem na região, pois subvertem uma ordem até então pouco questionada, o lugar social do negro na própria história da cidade e que na sua formação expulsou os que eram tidos como diferentes.

Na primeira vez que indaguei os pais das crianças haitianas sobre a existência do preconceito racial aqui na cidade, a mãe de Joel, o pai de Kelvin e de Mikaela afirmaram⁷⁷ que não sofriam esse tipo de preconceito. Confesso que me surpreendi com a resposta. Demartini (2011) afirma que as dificuldades dos migrantes em reconhecer o preconceito racial decorrem do fato de que os processos imigratórios podem permitir trocas e disputas entre sujeitos e grupos diferentes que podem desconstruir preconceitos/estereótipos, reforçar ou até mesmo construir novos.

No caso dos haitianos em Sinop, acredito no reforço e construção de novos estereótipos, pois são aceitos se forem dóceis, submissos e dispostos a fazer o trabalho que poucos desejam fazer. Tanto que uma professora, colega de trabalho, ao saber que

⁷⁵ Conversa informal com um vendedor ambulante que ocorreu no dia 07 nov. 2017. Ele informou que em Sinop tem 7 pessoas vindas do Senegal que trabalham na atividade de vendedor de rua.

⁷⁶ Dados relativos ao ano de 2016.

⁷⁷ Entrevistas realizadas com o pai de Mikaela no dia 21 out. 2017 e com a mãe de Joel e Kiran no dia 19 out. 2017.

pessoas estavam pedindo em grupo de *WhatsApp* doações de alimentos para uns haitianos recém-chegados a cidade perguntou no grupo: qual o critério da chegada dessa gente aqui? Essa pessoa é filha de alemães que migraram para o Brasil, e, portanto, deveria ser a primeira a receber bem os migrantes haitianos, pois sabe bem as dificuldades que sua família passou quando chegou ao Brasil.

Os haitianos aqui experimentam o racismo que ora se manifesta por ações polidas, ora por brincadeiras e ora por detalhes, um olhar, um aceno, uma recusa de toque, uma crítica indireta em relação às pessoas migrantes haitianas. Essa mesma percepção foi relatada por Handerson (2015, p.146) quando conversou com uma voluntária que atendia migrantes vindos do Haiti em Manaus:

A senhora Vivianne, branca, casada com um negro brasileiro, voluntária da Igreja de São Geraldo trabalhava alguns dias da semana com os haitianos. Era encarregada de organizar a distribuição das cestas básicas entregues aos haitianos. Também, fazia os cadastros para encaminhá-los às empresas que ofereciam vagas em diversos lugares do Brasil (mais adiante abordarei isso). Numa conversa ela, disse, ‘Há pretos na cidade que não são haitianos e, dá para perceber muito claro, quando é haitiano ou não’. De acordo com ela: ‘Os haitianos são diferentes. [...] Quando entro numa loja aqui em Manaus, identifico rapidamente quem é haitiano ou não, porque são diferentes, eles têm características fenotípicas diferentes’. Para explicar a diferença observada entre um haitiano e um negro brasileiro, ela disse: ‘O negro brasileiro é fruto de uma miscigenação, o cabelo, a cor de pele, a fisionomia, porém os haitianos são menos misturados que os brasileiros’.

O assombro dessa senhora e também dos professores e bolsistas desta pesquisa, demonstra o racismo em relação às pessoas negras, tanto que diziam e repetiam que as crianças haitianas eram educadas, limpas e inteligentes.

Louro (2008, p.19) afirma que as mudanças que ocorreram são inerentes à história e cultura, e que tais transformações interferiram em setores que há muito tempo eram considerados “imutáveis, trans - históricos e universais” e que nos últimos tempos parecem ser mais visíveis e mais acelerados. “Proliferou vozes e verdades, novos saberes, comportamentos, novas formas de relacionamento e estilos de vida todos postos em ação e, que, tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir”.

Essas transformações proporcionaram novas formas de existência como também consolidou, partir de 1970, uma nova política cultural e de identidade reivindicadas por diferentes grupos minoritários. Louro (2008) defende ser fundamental o acesso e o controle dos espaços culturais, tais como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os

currículos das escolas e das universidades, pois até então as vozes que se fizeram ouvir nesses espaços foi do homem branco e heterossexual.

No Brasil, especificamente no Mato Grosso, o trabalhador haitiano é cobiçado por empresas e profissionais liberais mal-intencionados que muitas vezes os contratam com o intuito de explorá-los. A maioria dos pais das crianças que participou da pesquisa reclamou do atraso de salário ou quando não, do seu parcelamento pelos empregadores. Eles sabem que estão tentando explorá-los, mas não se abnegam a isso:

A concentração de trabalhadores estrangeiros em geral, e haitianos em particular, em setores mais precários do mercado de trabalho formal no Brasil atesta, em realidade, não apenas as estratégias clássicas de utilização do trabalho imigrante para um emprego sub-remunerado, mas ainda pelo menos três formas de emprego de haitianos para superexploração desta força de trabalho. (BAENNINGER; PERES, 2017, p. 199).

Os haitianos não são alienados, quando identificam a intenção de exploração pelos patrões em Sinop, eles têm plena ciência, mas como são estrangeiros, preferem adotar diferentes estratégias para lidar com essas situações. Essa consciência tem a ver com a história dos haitianos e na recusa da racialização nas relações de trabalho quando o império francês tentou produzir o negro colonial. (ROSA, 2010).

Apesar desse panorama, a migração tem aumentado, cada vez mais chegam haitianos em Sinop. Mesmo nessas condições de trabalho, os pais em seus depoimentos, afirmaram que viver no Brasil ainda é melhor que no Haiti, onde não conseguiam trabalho que garantisse o sustento da família.

Para Bulamah (2015), a migração no Haiti sempre ocorreu e foi desde o século XIX. O País atraía pessoas de outros países em razão da constituição progressista que promovia liberdade e cidadania a qualquer negro que ali chegasse, como pelas oportunidades econômicas oferecidas a comerciantes e investidores. É após a ocupação norte-americana (1915-1934) que a situação se altera de maneira drástica no Haiti.

O êxodo rural e a migração tornaram-se gradativamente opções consideráveis, assumindo proporções maiores com a autoproclamação de François Duvalier como presidente vitalício e a promoção de uma rotineira violência de Estado, além do aprofundamento de crises no setor produtivo e de serviços, gerando desemprego e inflação. (BULAMAH, 2015, p.86).

Depois de se estabilizarem no trabalho, uma das primeiras coisas que fazem é ir buscar a família. Siller (2011), ao mencionar as migrações interestaduais, diz que esse evento se configura por movimentos que provocam a “fragmentação” das famílias,

enquanto alguns permanecem em seu lugar de origem, outros membros da família migram e isso ocorre com os haitianos. A maioria dos pais pesquisados afirmou que, no período de adaptação no Brasil, estar longe da esposa (o) e filha (os) foi à parte mais difícil.

Uma das primeiras ações dos pais migrantes quando as crianças chegaram em Sinop foi buscar as escolas públicas para os filhos estudarem. Eles afirmaram que no Haiti a educação pública não é acessível a toda população, no país metade da população haitiana não tem estudos e não há nenhuma perspectiva de educação pública que seja totalmente gratuita. (SUTTER, 2010).

A república do Haiti é administrativamente dividida em 9 departamentos, 135 comunas e 565 seções comunais, dessas, 125 ainda não possui escolas públicas; e 20 não têm escola pública e nem particular (JOINT, 2008). Há pouca oferta de ensino público e a demanda de escolas privadas sucateia o ensino público que está longe de ser uma realidade no Haiti e isso faz com que as crianças desde cedo sejam ensinadas por sua família, a valorizar a escola e os professores, que são uma referência, uma figura muito importante⁷⁸ para a criança e para a sociedade.

Sobre o ensino no Haiti, Joint (2008) afirma que para os dirigentes haitianos a instrução seria determinante para redução das desigualdades social e econômica, assim foram criadas escolas na zona rural e urbana com esse objetivo. Porém, não atingiram as metas esperadas devido às coerções políticas, econômicas e também da lógica desigual de distribuições dos bens sociais, os projetos de reformas não alcançaram os resultados esperados.

[...] com uma taxa de desemprego de 70% e uma população que vive com menos de US\$ 1 diário. Há uma minoria que se apropria das riquezas do país. O governo haitiano é complacente com a política econômica e não busca um processo de transformação da educação, preferindo aplicar as políticas da comunidade internacional. (FLORVILUS, 2010, s/p).

Para piorar esse quadro, o terremoto que em 2010 atingiu o Haiti, destruiu 90% das escolas, assim, o governo não tem só a tarefa de reconstruir, mas enfrentar altas taxas de analfabetismo e de crianças fora da escola. (FLORVILUS, 2010).

As escolas que Joel e Kiran foram estudar quando chegaram à cidade de Sinop eram afastadas da cidade, e a escola de educação infantil era na área central, nelas a

⁷⁸Entrevista concedida pelo pai de uma das crianças haitiana que participaram da pesquisa.

presença de crianças negras e pobres era majoritária. Quando eles chegaram às escolas, os professores, técnicas e equipe de apoio me falaram que elas eram diferentes, a estética não era igual a dos negros brasileiros.

Acredito que deva ser pela forma como usam o cabelo. Homens e meninos usam os cabelos cortado bem baixinhos e as meninas usam penteados africanos com enfeites coloridos. As mães das meninas arrumavam os cabelos das filhas com muito capricho e também usavam tranças africanas.

As meninas brasileiras pardas e pretas usavam os cabelos presos, algumas vezes elas foram para a escola com os cabelos soltos e as meninas negras do ensino fundamental, usavam os cabelos presos em um rabo de cavalo ou com grampos. Era muito difícil ver uma menina negra com os cabelos soltos nas escolas.

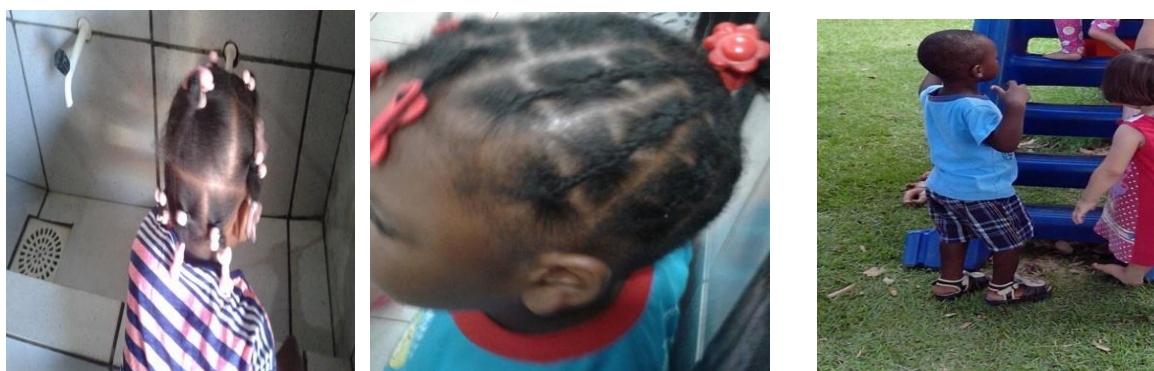


Figura 7. Imagens da estética das crianças negras haitianas. 2017.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A maneira como as meninas⁷⁹ haitianas iam penteadas para a escola chamava a atenção e despertava surpresa nas pessoas e motivo de elogios às mães pelas professoras, técnica e bolsistas. Elas elogiavam o capricho com as roupas e o cabelo, sempre combinando os enfeites com as roupas. Nessas falas observei que as crianças haitianas trazem em seu corpo as “marcas” de sua origem, cabelos e cor evidente de uma “raça” historicamente discriminada e que vem do Haiti.

As falas sobre as qualidades das crianças e o enaltecimento do capricho e do zelo das mães, pareciam ser incompatíveis com uma pessoa negra vinda de um país pobre como o Haiti. Enfim, a novidade na escola era que as crianças eram estrangeiras, falavam

⁷⁹ Havia mais crianças, filhos de pais haitianos na creche, mas nasceram no Brasil e eram chamadas de haitianas pelos professores e bolsistas. As mães delas também faziam penteados coloridos em seus cabelos.

outro idioma, eram negras e tidas como “diferentes”. Veja a fala da professora, do pré-escolar II ao se referir a Mikaela:

Eles acham diferente, algumas vezes acham engraçado! Teve uma boa aceitação, eu vejo que eles acham diferente o jeito dela, o cabelo, o jeito dela falar. (Entrevista concedida pela professora Marta no dia 16 mar. 2017).

A maioria dos professores revelou que percebiam as crianças haitianas como diferentes, devido à forma como usavam os cabelos, a tonalidade da pele e porque elas as achavam muito obedientes e simpáticas.

Louro (2008) discorre que a diferença é um atributo que só tem sentido ou se constitui em uma relação. Segundo a pesquisadora, ela só preexiste nos corpos das pessoas para serem reconhecidas; mas ao invés disso, a diferença “é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja, lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a outro que é tomado como referência” (LOURO, 2008, p. 22).

Woodward (2014) menciona Michael Ignatielff para definir os aspectos da identidade e da diferença. Ele afirma que a identidade é “relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente às outras identidades” (WOODWARD, 2014, p.13). Essa marcação, segundo o pesquisador, envolve o social e o simbólico e são processos diferentes, mas, necessários para a construção e manutenção das identidades. “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido as práticas e as relações sociais, determinando, por exemplo, quem é incluído ou excluído”.

É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vivenciadas nas relações sociais. Nesse sentido, as crianças migrantes e haitianas se distinguem das outras crianças da escola pelas marcas de sua identificação: tom de pele, penteado dos cabelos, traços fenotípicos, a sua língua e a sua nacionalidade,

[...], o espaço de diáspora são espaços locais que atravessam todos os lugares de maneira imanente, de forma que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os que são excluídos – infletem os espaços/territórios tornando-os ‘o seu lugar’. O lugar então, sem origem fixa, congrega só diferenças. (ABRAMOWICZ *et al.*, 2014, p.472).

A alteridade no âmbito escolar pesquisado ainda é um problema mal resolvido. O que não deveria ser considerando o avanço das políticas públicas relacionadas ao tema e a diversidade existente na sala de aula.

Para Bhabha (1998, p.105), uma característica importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de "fixidez" como construção ideológica no conceito de

alteridade. “A fixidez, como signo da diferença cultural, histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”.

Dessa forma, ser negro é visto pelo viés dessa experiência racializada dos professores, que alienados a esse tipo de conhecimento, não combate essa conduta inadequada, ou seja, o comportamento racista.

É por isso, que Bhabha (1998, p106) ao se referir aos estereótipos, afirma que a sua principal estratégia discursiva é uma forma de conhecimento e identificação que evoca o que está sempre "no lugar", já conhecido e que deve ser “ansiosamente repetido como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso”.

Nas escolas pesquisadas, a linguagem sobre as diferenças perpassa pela igualdade, tolerância e respeito. E nessa premissa são percebidas pela lógica liberal, pois nasce da ideia de que há uma superioridade por parte de quem mostra a tolerância e o respeito, ou seja, uma “visão essencialista pelo qual a diferenças são vistas como fixas cabendo apenas respeitar”. (SILVA, 2007, p.88).

Assim, para a maioria dos participantes da pesquisa, a diferenciação das crianças migrantes em relação à estética (limpas, tipo de cabelos, tom de pele) e a virtudes (estudiosas, inteligentes, obedientes) eram qualidades não compatíveis com as atribuídas aos negros brasileiros. Bhabha (1998, p.106) ao tratar dos estereótipos, afirma que:

[...] Minha leitura do discurso colonial sugere que o ponto de intervenção deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis e (e plausíveis) através do discurso do estereótipo. Julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política previa é descartá-la, não deslocá-la, que se é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de paciência e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado).

As qualidades das crianças haitianas são vistas baseados em estereótipos, por isso, a surpresa com elas. A percepção do que os diferencia ocorre por meio do “discurso, da comunicação, do comportamento dos outros sujeitos, por meio de recursos visuais diversos, entre outros”. Não ocorre apenas em relação ao ser diferente, no caso da criança de cor preta, a diferenciação está vinculada à ideia de inferioridade. (FEITOSA, 2012, p.47).

Nesse sentido, em relação aos migrantes negros, as diferenças são percebidas e exaltadas a partir desse racismo e xenofobia, que se escondem sob novos rótulos, novas formas de expressão e adquirem novos contornos na sociedade. Essa nova forma de racismo foi perceptível nas práticas pedagógicas, pois os professores não oportunizavam às crianças haitianas da mesma forma que faziam com as brancas. Nas atividades de rotinas, que necessitava de raciocínio lógico ou cognitivas (marcar o dia no calendário; contar, somar a escrever no quadro a quantidade de alunos presentes na sala de aula; resolver continhas, etc.), os professores atribuíam para as crianças não migrantes.

As professoras do Pré-escolar I e do pré-escolar II não convocavam Mikaela para fazer nenhum tipo de atividade durante o tempo em que fiz as observações em sua sala. E as crianças gostavam de ir realizar atividades no quadro ou nos cartazes. A professora do pré-escolar II dizia e repetia que para realizá-las as crianças deveriam estar em silêncio ao ouvir histórias, sair devagar para o recreio e serem boas com a professora e os colegas.

Mikaela tinha todos esses comportamentos e mesmo assim, eram sempre as mesmas crianças as escolhidas pela professora, e por várias vezes, ela comentou comigo que essas crianças eram as mais desinibidas e inteligentes. Mikaela também tinha essas qualidades. As professoras desde cedo, valorizam aquelas crianças que são “endiabradas”, porém fofas, são elas quem mais recebem atenção, carinho e são incitadas a mostrar suas capacidades cognitivas. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010).

Todas as crianças precisam ser valorizadas e oportunizadas igualmente. As crianças que não eram migrantes e brancas eram chamadas o tempo todo para tais atividades. A impressão que passava era que Mikaela por ser migrante, não tinha capacidade cognitiva, porque havia outras crianças negras que protagonizavam esses momentos, eram bem menos que as crianças brancas, mas ainda assim eram contempladas.

Nessa sala somente uma vez Mikaela participou de uma dramatização⁸⁰, a história de “Cachinhos dourados” e isso porque todas as crianças foram dramatizar a história. A professora definia somente qual personagem cada um iria representar. Nesse teatro, a criança que fizesse o papel da protagonista, a menina dos “cachinhos dourados”, usava uma peruca loira. Mikaela olhava encantada para a peruca, mas a professora informou,

⁸⁰Diário de campo do dia 23 fev. 2016.

que escolheria para representar a personagem as meninas que fossem mais comunicativas. Mikaela era comunicativa e só não pronunciava direito as palavras por ser estrangeira, mas ela acabou representando apenas a mamãe urso. Para as crianças, a satisfação era representar a protagonista, a meninados cachinhos dourados.

Observei que as histórias contadas nas salas de aula da educação infantil pelas professoras traziam, na maioria das vezes, os personagens brancos como protagonistas. A origem da literatura infantil no Brasil foi marcada pelo predomínio de protagonistas da burguesia branca que ascendia socialmente e por isso os objetivos eram dogmáticos, moralistas e pedagógicos. Além de fortalecer os valores burgueses essa literatura tinha como meta ser uma ferramenta fundamental para a escolarização e controle das crianças. (ARENA; LOPES, 2013).

As professoras pesquisadas não contavam histórias com protagonistas negras ou mesmo apresentavam negros em situações corriqueiras, enfrentando preconceitos, assim poderiam resgatar a identidade negra ou mesmo valorizar as tradições culturais e religiosas. A “[...] literatura afro-brasileira, nessa perspectiva, rica em abordagens e significados, pode ser entendida como resultado de enunciação coletiva, porque são histórias que redimensionam a coletividade negra” (ARENA; LOPES, 2013, p.1150). Mas isso não acontecia nas aulas.

As crianças migrantes nas escolas apresentavam dificuldades ao falar a língua portuguesa e não compartilhavam de conceitos e cultura escolar brasileira. Na sala de aula de Kiran do 2º ano, ele teve que fazer o desenho da história da “Bela e da Fera”⁸¹ que a professora havia contado. Ele pegou o caderno de desenho e começou a rabiscar a folha.

Depois de algum tempo, pedi para as crianças mostrarem os seus desenhos. Kiran desenhou uma casa, pessoas, galinha, árvores, acima tinha o sol e em volta dele havia roupas, um peixe, a bandeira do Haiti e um helicóptero. Ele fez o registro com as letras que ele achava que se utilizava para escrever o nome dos objetos. Casa em crioulo é KAY, Helicóptero é ELIKOPTÈ, bandeira é DRAPO, Carro é MACHIN e peixe é PWASON. Penso que não deu tempo de ele escrever as letras que achava que usaria para descrever esses últimos desenhos dentro de sua hipótese alfabética.

⁸¹ Diário de campo do dia 08 abr. 2016.

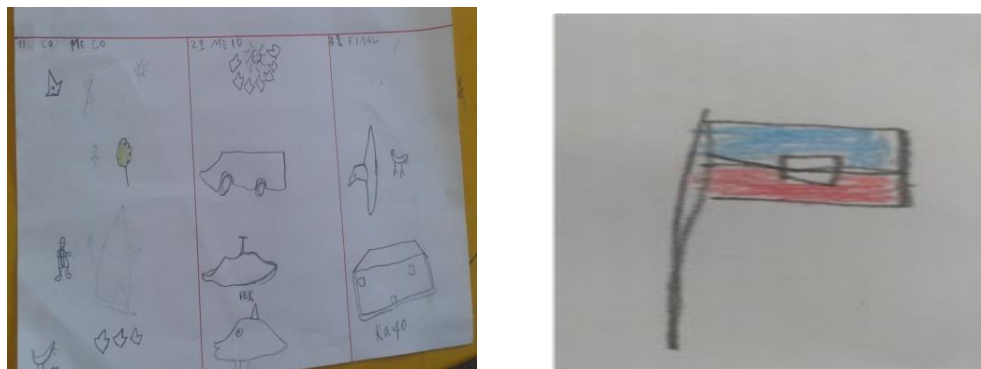


Figura 8. Desenhos de Kiran. 2017.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As ilustrações não tinham nada a ver com a história contada pela professora, mas tinha a ver com o momento cívico vivenciado no início da aula daquele dia, quando no momento cívico em que as bandeiras do Brasil, do Mato Grosso e de Sinop são colocadas em um mastro e os alunos e professores cantam os hinos nacional, do Estado e da cidade e é geralmente quando ocorrem as apresentações alusivas às datas comemorativas.

E durante o canto dos hinos, que Kiran e outro colega deram risadas por algum motivo. A professora foi perto deles abaixou as mãos deles para a posição de sentido e pôs os dois à frente de todas as crianças, perto das bandeiras. Nesse momento, eles ficaram muito constrangidos.

Quando eu indaguei sobre o seu desenho da história na sala de aula, ele não respondeu e só me olhou e observei que sua voz ficou embargada de emoção. Eu então perguntei se ele sentia saudades do Haiti, ele ficou novamente não respondeu. Como esse fato ocorreu bem no início das observações em sala, acredito que ele não entendeu a pergunta ou não conhecia o conceito de saudades em nossa língua.

A bandeira que ele desenhou trazia as cores da Bandeira do Haiti que significa que “os principais símbolos da identidade haitiana começaram a ser construídos como a exclusão da faixa branca da bandeira e a junção do azul e o vermelho, representando, respectivamente, a união entre o negro e o mulato” (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2104, p. 67). O peixe o alimento que consumiam quase diariamente em sua ⁸² casa, o varal, as roupas, o sol são elementos que lembravam sua terra, seu país. Em um outro dia

⁸²Entrevista concedida no dia 01 nov. 2016.

ele me mostrou o caderno e tinha desenhado uma outra casa, um rio e um homem pescando.

Ele me disse que era sua casa no Haiti. Os desenhos sempre se relacionavam a esses elementos⁸³. Para Conde e Alcubierre (2018, p.363) o desenho representa “a estreita ligação sócio-espacial que existe entre a criança e a família como sendo o seu ambiente de identidade e de território”. Kiran representou a família com quem vivia no Haiti: a mãe, o pai, os tios, os primos e os avós.

Lopes e Vasconcelos (2003, p.110) dizem que toda criança é criança de algum lugar “[...] existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para, além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência”.

Uma parte da infância das crianças foi vivenciada no Haiti e estão em sua memória as experiências individuais e familiares. São essas experiências únicas e singulares que compõe a criança migrante negra vinda de um País com uma história de orgulho de sua independência e de seus ancestrais. Os espaços demonstram os fatos históricos do lugar, que estão guardados na memória, dos que enfrentam o dilema da diáspora. (SILVA, 2016).

Silva (2016, p.60) reafirma sua posição quando diz:

[...] a memória se torna uma forma de ainda permanecer ligado às suas raízes, mantendo ainda um vínculo de pertencimento do lugar de onde veio. Mesmo com o dilema da diáspora presente, a história, ou seja, o passado eminente na memória significa que mesmo estando na diáspora, o personagem tem sua ligação com o lugar de nascença, não se desvincilhando em função do processo migratório.

As memórias das crianças sobre o Haiti eram de saudosismo, as vezes que estive com as crianças haitianas elas nunca mencionaram as dificuldades sofridas no país e quando perguntei diretamente sobre isso elas se referiam as questões climáticas e ambientais. Para elas é o que levou seus pais a migrar para outro país.

E nossos pais que quer que nós vem pra aqui, pra nós estudar, pra nós aprender o português. No Haiti nós tinha medo, tinha vento, chuva, quebra carro [...] . (Entrevista concedida por Joel no dia 15 ago. 2017).

⁸³ Diário de campo do dia 24 mai. 2016.

As lembranças do Haiti eram muito recentes em sua memória e, por isso, reportavam com saudades da casa, da escola e dos familiares. E quando os questionei se tinham alimento em sua casa me falaram que sim e citavam o peixe, o pão, o arroz, o feijão, etc. e os vi representarem em seus desenhos a sua casa, os alimentos, a sua família, a sua vida no Haiti.

As crianças podiam não ter outros alimentos que algumas crianças brasileiras tinham, mas não significava que passavam fome em seu ao país. Para Lopes e Fernandes (2018), as crianças acessam as lembranças em relação ao espaço geográfico, suas expressões e manifestações da vida cotidiana. Para os autores, é necessário reconhecer a relação da criança com o espaço geográfico que ela ocupa ou ocupava para compreender as infâncias e a vida cotidiana a partir das produções sócio-espaciais, “pois estar aqui ou em outra localidade do planeta faz toda a diferença, quando se pensa na produção da própria diferença e da diversidade de infância”.

Lopes e Fernandes (2018) defendem que o espaço geográfico é um elemento fundamental para se pensar a produção da diferença, é um dos “entrecortes” que não pode ser ignorado. A forma e o conteúdo espacial são dois componentes indissociáveis e vestígios dos processos que ocorrem na configuração dos espaços, das paisagens e dos territórios reveladores de como os diferentes grupos se relacionam com as infâncias que também se constituem nessas localidades. Os espaços ocupados no país que os recebe são diferentes dos espaços que ocupavam em seu país de origem. Nesses espaços se constituíram novas relações, enfrentamentos e embates.

Era o que acontecia com todas as crianças migrantes em seu processo de interação e socialização escolar, elas disputavam atenção, espaço e oportunidade de maneira desigual, pois não eram tratadas da mesma forma que as crianças não migrantes e brancas.

A criança, acompanhada por seus pais ou por outros membros da família, geralmente, chega ao Brasil por um desejo que não parte exclusivamente dela, mas um desejo, sobretudo de seus responsáveis que trazem seus filhos na espera de encontrar um lugar com melhores condições para criá-los, pensando, principalmente em uma melhor educação. (SANTOS; COTINGUIBA, 2015, s/n).

Quando indaguei as crianças se gostaram de vir para o Brasil, Joel mesmo demonstrando que sentia saudade do Haiti respondeu que, migrar era importante porque iriam aprender outra língua, conhecer outro país.

Tenho vontade de ir Haiti, depois fazer um tempo lá e depois voltar pro Brasil. [...] Eu gosto do mar, eu nunca vi o mar. Eu vi o mar só no Haiti. Eu tinha 5 anos. [...] Ele é grande. Nós deixa família lá, amigo, primo, prima. [...]. lá tinha peixe, pão, leite.

Sobre estar em outro país, observei que Mikaela remetia ao Haiti em suas brincadeiras, quando estava no cantinho com os brinquedos, e mesmo na biblioteca fingia estar ao telefone e falando com parentes que moravam no Haiti:

*-Alô! Você tá bem?
- Eu tenho que trabalha, não posso mais fala agora!
-Tenho que cuidar da casa!
-Você vem aqui?
-Não?
- Vou fazer comida agora! (Diário de campo dos dias 03 fev. 2017 e 10 mar. 2017).*

As crianças vivenciavam essas relações do trabalho, os motivos que a impulsionaram a migrar. Conde e Alcubierre (2018) ao falarem sobre migração interna mencionam que, a palavra migração não tem um significado para as crianças, mas é experimentado por elas e é definido como outros significados sociais, tais como “mudar, viajar, estar em férias e/ou trocar” de cidade, de lugar.

O Haiti era o país de origem, sua terra natal, onde tinha suas raízes e seus parentes por várias vezes, os irmãos me falaram que sentiam saudades da família e do lugar que moravam e brincavam.

As crianças nos contaram suas memórias, sobre o que existia lá no Haiti em suas vidas e o que não mais existe aqui depois da migração: parentes deixados para trás, a brincadeira na rua como sinônimo de liberdade, o quintal de árvores e balanços e os amigos que ficaram. Até a sensação do pertencimento ficou para trás. Mas também, e, sobretudo, nos contaram sobre a realidade material que as fizeram viajar e se mudar para a nova cidade. (CONDE; ALCUBIERRE, 2018, p.350).

As memórias remetiam às coisas boas da infância, a escola e o ambiente que moravam. “Os lugares em que o indivíduo viveu ou vive são responsáveis pela constituição de sua maneira de ser, assim como garantem a continuidade desse ser, baseada na experiência”. (MARANDOLA- JÚNIOR, DAL-GALLO 2010, p.411).

Em uma das visitas à casa dos meninos, que ocorreu as 15h30 da tarde, ao chegar à casa a mãe de Joel e Kiran, ela fritava peixe e o aroma recendia no ar. Achei muito

interessante, servir peixe naquele horário. O peixe foi servido para todos que estavam na casa.

Entre os lugares dos quais o migrante tem que abrir mão na mudança, possivelmente sua maior perda é a casa. Lugar por excelência, onde estão fundadas as memórias e, em último grau, a própria identidade (BACHELARD, 1993), a casa é onde as sensações de pertencimento, conforto e segurança são máximas. A ligação entre o self e a casa é essencial na composição do mundo vivido e da própria inserção na sociedade (TUAN, 1982). A casa pode ser entendida como o lugar mais personificado do indivíduo, no qual cada detalhe é um reflexo das suas vontades e interesses. O inverso também é verdadeiro, a casa como ‘fundamento espacial do ser-no-mundo’ (MARANDOLA Jr., 2008b, p. 170) será o lugar mais absorvido e internalizado, sendo base constituinte da identidade e da forma de ser do indivíduo. A casa é onde a pessoa busca e funda seu lugar no mundo. (MARANDOLA-JUNIOR; DAL-GALLO, 2010, p. 412).

Segundo Lopes (2003, p.158), as crianças que migram se deslocam no espaço geográfico por motivos diversos, quase sempre acompanhando as suas famílias, vivem sua infância de forma fragmentada, sendo desterritorializada do seu lugar de origem. Para as crianças migrantes essa condição de territorialidade “[...] o ‘lá’ aparece mais do que o ‘aqui’”. Nessa relação, as famílias haitianas apresentam fortemente a relação de suas gerações até de seus antepassados com a história de seu País.

Silva (2016, p.49) afirma que a “[...] família haitiana se confunde com a história, tanto a recente quanto a de seus antepassados. No caso da diáspora, não é diferente, pois revelam os dilemas do processo migratório e os problemas impostos pela mobilidade”.

Para o estudioso, a cultura haitiana na diáspora existe e permanece mesmo no processo migratório, no novo contexto colonialista, há uma dificuldade do “ex” colonizado, frente à falsa prosperidade do colonizador, que impõe uma relação de dependência econômica – o que não se distancia da questão diaspórica.

Segundo o pesquisador, neste processo, o neocolonizador explora o imigrante em sua mão de obra, na sua economia e também sufoca a sua cultura, fazendo-o se ver como “aculturado”. “[...] Em contraste com essa suposição, a memória, aliada à resistência e ao colonizador são formas de manter a cultura do haitiano e sua história, não permitindo ser dominado”. (SILVA, 2016, p.51).

As crianças migrantes na escola em geral são consideradas mais isoladas e menos aceitas em seus contatos (PIZZINATO; SARRIEIRA, 2003), e isso só aumenta quando essa criança migrante é pobre e preta. Esse isolamento ocorreu com Mikaela, Joel e Kiran nas duas primeiras semanas de aula, mas, passado algumas semanas, eles estavam

brincando com as crianças brasileiras. Kiran ficava mais com Fanel porque estudavam na mesma escola. No entanto, observei esse isolamento mais demorado com o menino haitiano que chegou alguns meses depois e foi estudar na mesma sala que Joel.

A princípio, nenhum grupo de meninos queria Joel em seu time de futebol, no decorrer do tempo, em que ele se mostrou habilidoso com esse esporte, essa realidade mudou. Passei a ver ele e os meninos brasileiros jogando bola todos os dias, brincando, ensinando uns aos outros as palavras e frases em sua língua e brincadeiras de seus respectivos países.

Ao se inserir naquele grupo, mesmo os colegas não querendo ele no time de futebol, Joel conquistou o respeito e a autonomia perante aos colegas e a professora que, geralmente, não intervinha nesses momentos. Em outro momento, quando foram formar grupos de trabalho escolar para apresentar na Feira de Ciências, nenhum dos grupos queria Joel como integrante.

Os meninos brasileiros se entreolhavam para escolher os componentes do grupo e, um deles, referindo-se a Joel, falou: *“Esse é ruim, não fala a nossa língua!”*. Contudo, ele não se intimidou, sentou perto dos alunos, ficou ali e não saiu, mesmo que a quantidade máxima de membros para o grupo, determinada pela professora, tivesse ultrapassado.

No dia da feira de Ciências⁸⁴ o grupo de Joel iria falar sobre os animais pré-históricos em extinção da América do Sul, a Joel cabia apresentar a Preguiça gigante. Cada um teria que ler para os visitantes sua pesquisa sobre o animal pesquisado e, nesse dia, os meninos não queriam que ele lesse, porque diziam que ele leria errado. Ele não se deixou convencer e leu o texto do jeito dele. Os poucos pais que foram visitar a feira, até porque ela aconteceu durante o horário de aula, ouviu todas as crianças lerem atentamente, vi que Joel ficou todo orgulhoso por ter conseguido ler para os pais dos colegas de sala.

Essas atitudes foram observadas também no menino Kiran e na menina Mikaela. Percebi que eles não se resignavam e nem se intimidavam com os colegas diante de suas negativas, tentativas de impedir eles de participarem de alguma atividade ou mesmo em situações de racismo. Eles se impunham e buscavam sua participação mesmo quando eram rejeitados ou preteridos pelos demais colegas. Kelvin a mesma coisa, mesmo com

⁸⁴Diário de campo do dia 16 jul. 2016.

seu jeito calmo, ele teimava quando queira um brinquedo, um livro ou outro objeto qualquer.

Em relação aos professores, as crianças haitianas sempre agiam com muito respeito, sem se exaltarem, tentavam argumentar quando não estavam satisfeitos, e em diferentes situações, as crianças haitianas foram resilientes⁸⁵ e não aceitaram o lugar que os colegas queriam que eles ocupassem, não se comportavam passivamente ou se sujeitavam as determinações dos outros.

O professor de matemática narrou uma situação que demonstra esse comportamento, mesmo em relação a uma brincadeira tida como imprópria pelos professores, disse que Joel passou a mão no bumbum de Roger, um amigo dele, e ele repreendeu Joel que argumentou ter sido Roger quem começou a brincadeira e que tinha sido o amigo que passou a mão no bumbum dele primeiro⁸⁶.

Foram vários os momentos que percebi nos professores o desejo de enquadrar as crianças migrantes a um exemplo pré-determinado pelas regras e ordem escolar. Para Vasconcelos (2015), o olhar do colonizador não pode perceber e/ou tolerar as diferenças quando as percebe busca moldar os diferentes.

Arena e Lopes (2013) ao reportar a história das questões raciais no Brasil, afirma que a população negra se deparou com dificuldades para buscar // identitárias positivas em suas relações com os vários grupos sociais tais como, a família, a escola, o trabalho, e que isso ocorre porque o negro está diante de um universo forjado e imposto pelo branco.

Assim, o outro negro não foi apagado por completo, surge a todo o tempo e impõe sua presença, por isso, os mecanismos velados de discriminação ainda operam no sentido de fixar a distância segura que o negro deve permanecer, ou seja, desempenham o papel de mantê-lo à margem, em um lugar subalterno, inferior, para que suas 'diferenças' não sejam expostas e não contraditem o referencial branco aceito como verdade absoluta. (FEITOSA, 2012, p. 46).

As crianças migrantes em seu processo de socialização foram constituindo sua autonomia como migrante em um novo espaço e mesmo se deparando com a discriminação e o preconceito, por ser estrangeira e negra, elas não se deixavam dominar

⁸⁵ [...], ao descobrir que os haitianos possuem uma surpreendente capacidade de recuperação, os observadores estrangeiros cunham a expressão resiliência como sendo um dos traços marcantes de seu caráter nacional. Ela deve servir de chave-mestre para compreender o incompreensível, para facilitar a aproximação cultural, para tornar inteligível uma realidade indômita. Como provas, exemplos são pinçados ao longo da atribulada história do país (SEITENFUS, 2015, p.73).

⁸⁶ Diário de campo do dia 24 set. 2016.

pelas determinações e imposições. Muitas vezes as vi esperarem o momento certo, para insistir e buscar seus espaços entre os pares e com os professores.

Foi possível perceber que as crianças migrantes haitianas tinham uma postura ativa e de resistência e isso pode ser por causa das mazelas pelas quais passaram com sua família no Haiti e também porque são atravessadas pela história de sua família, de seu país, sentiam muito orgulho de ser a primeira república negra da história mundial.

A identidade e a memória coletiva estão interconectadas e isso ocorre através da releitura da história de um grupo, de um povo, de uma nação. Nela é feita a reavaliação de sua representação social, assim, acredito que as crianças haitianas acessam esta memória coletiva, os aspectos que constituem sua origem africana e tudo o que ela significa para elaborar uma identidade alusiva as suas origens, orgulho de sua história e de seus antepassados. (SILVA, 1995 apud FEITOSA, 2012).

Isso também constitui uma diferença que se impõe a escola, aos professores. Uma diferença que não se acomoda, não espera para aparecer e está ali presente, se afirmando. André (2016, p.72) sugere que as relações entre crianças migrantes e não migrantes desafia a escola a propor referências de ensino que valorizem a diversidade e alteridade dos seus alunos.

[...] para que haja uma boa acolhida, o papel dos gestores e professores, além dos próprios alunos da escola, é muito importante. E mesmo que seja um grande desafio administrar tantas questões culturais e escolares, alguns professores e gestores das reportagens perceberam a diversidade como um aspecto positivo, como um elemento que tem beneficiado o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É importante ressaltar que as crianças haitianas gostavam muito da escola e todas tinham boas referências delas. Tanto a mãe quanto o pai⁸⁷ da menina Mikaela me disseram sorrindo: *“Ela gosta de ir escola. Quando não tem, ela fica triste. Porque ela gosta de ir lá, gosta de brincar, gosta de comer”*. E rindo o pai acrescentou que, lá ela comia três vezes. Os pais falavam que as crianças não gostavam de faltar às aulas ou ao evento que a escola promovia.

Em uma reportagem veiculada no site do portal Terra⁸⁸, o professor dos cursos de publicidade, propaganda, cinema e audiovisual Alyson Montrezol do Centro Universitário Monte Serrat (Unimonte), em Santos (SP) esteve no Haiti para filmar um documentário e

⁸⁷ Entrevista concedida em 21 out. 2017.

⁸⁸ Acesso dia 02 nov. 2017.

mencionou que, mesmo sem estrutura adequada, os haitianos que frequentavam a escola tinham uma postura bonita em relação ao ensino, vestiam-se com capricho para ir para a escola. Para o professor, isso ilustra o valor que eles dão à escola e a enorme vontade de aprender. Nesse sentido, tanto as experiências das famílias haitianas quanto das crianças são positivas em relação às escolas e aos professores. E talvez isso explique o comportamento e o sucesso escolar das crianças haitianas.

A professora do pré-escolar I falava sempre de Mikaela para mim, disse que ela vivia brincando e sorrindo na escola⁸⁹, e que, na semana das festividades alusivas ao dia das crianças, a escola deu picolé para elas. A professora sorrindo disse que Mikaela chupava o picolé e falava: “- *Muito bom! Muito bom!*” E chupou três sorvetes. A professora do pré II também disse que estava preocupada com o tanto que ela comia, pois chegava a passar mal e que ela tinha engordado muito.

As falas aparentemente ingênuas das professoras indicavam já desde cedo os padrões estéticos estabelecidos, pois não era só Mikaela que era gordinha ou que comia muito, e não vi a professora se manifestar sobre as outras crianças. Entendi que Mikaela provavelmente vivenciará ao longo da sua vida a discriminação por ser mulher, negra, gorda e estrangeira. “Vale lembrar que a desigualdade social se estrutura por meio da raça, da classe, do gênero como macros marcadores sociais: quanto mais negro, mais excluído estará socialmente, e se mulher mais ainda”. (CORREIA, 2017, p.161).

Mas mesmo assim, as crianças haitianas gostavam das primeiras escolas que estudaram. Quando elas tiveram que mudar, elas sentiram e algumas não gostaram muito da nova escola, mas não sabiam ao certo identificar os motivos de gostar mais de uma do que da outra escola, mas acredito que as experiências com o racismo influenciaram nos sentimentos pela escola e pelos professores.

-Você gosta dessa nova escola Kiran?

-Eu gosto mais da outra lá (referia a outra escola), era melhor - eu não gosto da professora.

Porque você não gosta da professora?

-Porque ela é católica, eu não gosto de católico.

E como você sabe que ela não é católica?

-Porque ela me disse.

E por que você não gosta de católico?

-Por que não!

⁸⁹ Diário de campo do dia 18 out. 2017.

Da penúltima vez que conversei com Kiran, ele havia falado que gostava das duas escolas que havia frequentado em Sinop, mas na última vez que eu perguntei ele já tinha mudado de opinião, acredito que o evento do “enforcamento”⁹⁰ afetou a impressão dele sobre as escolas.

A questão afetiva com os colegas da escola é importante para as crianças migrantes porque muitos estavam longe de seus familiares consanguíneos, por isso que Joel resistiu para mudar de escola, na época eu perguntei por que ele insistia em não querer ir para outra instituição escolar e ele me disse:

*-É porque lá tenho meus amigos.
-Mas você pode fazer outros amigos em outra escola, eu conheço uma escola que parece ser legal e perto daqui.
- E ele respondeu:
-Mas eu quero ficar naquela lá (Conversa informal que ocorreu dia 04 dez. 2017).*

Acredito que depois de ter conquistado uma boa relação com os colegas da sala fez com que ele se sentisse acolhido e para Joel, devia ser difícil novas rupturas afetivas a cada mudança de escola. Ele passou todo o ano de 2016 buscando seu espaço e se impondo diante dos outros alunos, foi resistente e se impôs diante das gozações e “pegadinhas” por ser estrangeiro.

Os vínculos de amizade que os alunos estrangeiros criam com seus pares no processo migratório são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural. Estas amizades tanto podem ser entre seus grupos culturais, grupos culturais de afinidades e/ou com os nativos. Quanto maior for à diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade deste aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente na nova sociedade. (SANTOS *et al.*, 2016, p.68).

Pensava nisso em relação à Mikaela, que em 2018 mudou de escola de novo e foi para a mesma escola que Kiran sofreu a tentativa de esganadura de um colega. Percebo que, as experiências vivenciadas no processo de socialização escolar pelas crianças marcam as suas vidas e as ensinam sobre como lidar e a proteger se das pessoas.

André (2015, p.61) argumenta em relação às interações escolares dos alunos migrantes que, a “cada aluno estrangeiro estará mais ou menos propenso a integrar-se, a

⁹⁰Os pais das crianças haitianas no início da pesquisa negavam que seus filhos sofressem preconceito por causa da cor nas escolas, no entanto, no decorrer da pesquisa isso mudou, Sra. Nachele me contou que seu filho Kiran estava sofrendo racismo na nova escola e por isso estava apanhando, porque ele era “moreno”. Perguntei o que levava ela a pensar que era racismo, ela me disse que a professora disse a ela que o menino, que tinha agredido seu filho vivia batendo em outro menino da mesma cor dele.

fazer parte da sua nova comunidade local, a partir do contexto escolar social e cultural que encontrar podendo estar condicionado ao tipo de acolhimento com que for recebido”.

Essas experiências, positivas ou negativas podem advir de seu país de origem, nesse sentido, questionei os meninos Kiran e Joel sobre como eram as escolas do Haiti, eles descreveram-na da seguinte forma:

A escola que eu estudava no Haiti era muito boa, [...]. Os professores são bons com nós. [...] quando nós não faz tarefa ele deixa nós fazer na sala, senão deixa na sala, eles deixa fazer na casa. E se eles dá tarefa pra ler em casa, e se nós não lê, não sabe, ele vai bater em nós. [...] Bate só na bunda. [...]. A mãe não liga porque ele põe na escola pra aprender. [...] Eu apanhei só três vezes, no quinto ano. Ele passa a tarefa pra ler e quando eu chegar na frente do professor eu não sabe ler, e ele bateu com cinto. [...] eu gostava do professor mesmo assim. [...]. (Entrevista concedida por Joel no dia 15 ago. 2017).

“As bases do sistema de ensino haitiano foram determinadas pela política educacional do libertário Toussaint de Louverture e dos fundadores do estado haitiano” que foram influenciados pelas práticas dos colonos franceses (JOINT, 2008, p.182). Essa visão colonialista provavelmente reflete no ensino, de modo rigoroso e disciplinador. Tanto as crianças quanto as mães pesquisadas informam que no Haiti, quem não faz as tarefas e desrespeita os professores podem sofrer castigos físicos.

Eu acho diferente mesmo, lá (no Haiti) diferente. Cada dia tem uma tarefa, deixa uma tarefa para a criança fazer em casa, para fazer no caderno. Tem uma lição também para aprender, para segurar na cabeça. Depois chegar de casa, o professor vai segurar livro e vai perguntar para o aluno, o aluno vai responder na cabeça, não é no livro. Tem segurar na cabeça para responder a professora. Lá todo dia tem tarefa para fazer em casa também, para conseguir mais para aprender. Lá é mais exigente pra mim (Entrevista concedida pela mãe de Joel e Kiran no dia 01 nov. 2016).

Para os pais, o ensino no Haiti, é muito mais meticuloso, os alunos têm muitas exigências e tarefas. O pai de Kelvin em sua entrevista disse que estudar no Haiti muitas vezes significa deixar de comer ⁹¹ o que coincide com a fala de Marques (2012, p.103):

Ao visitar as escolinhas rurais, vi que se pareciam muitíssimo com as nossas, por sua precariedade e um certo ar de improviso. A diferença estava no fato de que apenas 10% das escolas haitianas são públicas e que pagá-las, num país onde 80% da população sobrevive com menos de um dólar por dia, pode ser a diferença entre comer ou não. Ainda que eu sentisse que a formação do haitiano se dava sobretudo fora da escola, e que esses ambientes marcados pelo estar junto coletivo eram extremamente pedagógicos, percebi que a comunidade desejava a educação formal, que viam nela uma alavanca para o futuro de seus filhos, a despeito da pobreza em que viviam.

⁹¹ Entrevista concedida dia 09 set. 2016.

A disciplina e rigidez das escolas do Haiti, mencionadas pelas crianças migrantes, possivelmente refletia no receio que elas tinham dos professores brasileiros, pois eles ameaçavam, gritavam e diziam que iriam expulsar as crianças da escola. Nunca vi os professores baterem em um aluno, até porque no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não permite esse tipo de conduta do professor. Quanto à expulsão, presenciei dois alunos serem mandados para outra escola por “mau” comportamento, mas nenhum era haitiano, mas sem dúvida, deixou os amendrontado.

As diferenças fenotípicas e as qualidades das crianças migrantes eram destacadas verbalmente por todos que faziam parte da escola. A fala de uma das gestoras sobre a chegada de Mikaela na instituição mostra como as diferenças são percebidas na escola e como os professores relativizam essas diferenças.

- Olha só essa menininha diferente, cabelinho colorido, é que ela todo dia ela vem com umas coisas diferentes no cabelo também, eles já notaram que ela não era brasileira. [...]. Eles acharam que ela diferente, no aspecto né. [...] eu penso que o professor trabalhou bem isso antes dela chegar, como foi o mesmo caso de uma menina cadeirante que nós tivemos aqui chamada [...]. Quando a gente matriculou ela no pré II. [...] Aí eu falei com a professora:

-Vai vir uma menina cadeirante - Assim, expliquei. A professora veio logo conversar com a mãe, conversar com a professora da sala de recursos. Aí quando ela foi para a sala já preparou as crianças, aí quando a menina chegou já estava tudo calmo. Ai penso que a outra professora fez isso também (com Mikaela): - Olha! Vai chegar uma menina haitiana, ela é bem diferente, linda!

A fala mostra o despreparo da escola em lidar com as diferenças, primeiro porque coloca todas as formas de diferença numa mesma categoria, segundo, porque evidencia a visão estereotipada que possuem em relação ao negro brasileiro.

Abramowicz *et al.* (2011) ao discutir sobre os usos e as concepções do termo diversidade e diferença no debate brasileiro afirma que elas têm sido usadas indiscriminadamente e que são conceitos distintos e, que, infelizmente seu uso têm servido mais para o esvaziamento político, social e como sinônimos para o apaziguamento das relações sociais.

É difícil as crianças aprenderem a gostar e a respeitar as pessoas percebidas como diferentes se a escola ainda apresenta um modelo único e universal de ser humano. As instituições de educação infantil, e acrescento aqui, as de ensino fundamental, colaboram para a formação de uma concepção de infância, de corpo da criança, bem como da cultura

da infância (MORUZZI; TEBET, 2010) totalmente oposta a existente na sociedade brasileira.

Essas concepções muitas vezes se embasam por visões etnocêntricas e adultocêntricas e mostra que a escola não tem cumprido seu papel na construção de uma identidade positiva das crianças negras no seu percurso escolar. Gomes (2005) defende que a escola tem responsabilidade social e educativa de compreender a identidade na sua complexidade e respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar.

Segundo Silvério e Trinidad (2012, p.892), a Constituição de 1988 e a sua instituição, juntamente com as demais políticas de igualdade racial atuais, representam transformações substanciais que reverberam em mudanças sociais profundas na forma como “nossa sociedade se auto-imagina e se representa enquanto uma comunidade” e que, conseqüentemente deve refletir na escola.

As representações que circulavam nas escolas, nos livros didáticos e nas falas dos professores e técnicas relacionadas à “raça” podem ainda, na fase inicial de socialização não ser compreendidas pelas crianças migrantes, mas ao longo do tempo, esses migrantes certamente assimilarão os estereótipos como faz muitas crianças negras brasileiras, que expostas à ideologia do branqueamento, passam a não aceitar e a negar a sua cor.

Com esse intento, a escola deve ser revista e reinventada com vistas à diversidade e reconhecimento da pluralidade de experiências e de saberes além dos hegemônicos. As diferenças étnicas e raciais precisam ser percebidas como positivas, enriquecedoras e mostradas como características inerentes à sociedade brasileira.

A lei 10.639/03 tem mais de 16 anos de aprovação e obriga que o currículo escolar incorpore temas relativos às diferenças e diversidades. Se esse trabalho ainda não faz parte da prática dos professores, provavelmente do currículo faz, no papel geralmente está proposto. A ausência desse debate acaba por valorizar determinada forma de representação dentro da escola fazendo com que as crianças negras tenham dificuldades de se reconhecerem e se identificarem e as crianças brancas internalizem o branco como único modelo de homem.

As escolas de ensino fundamental pesquisadas tinham uma postura tradicional de ensino. As atividades didáticas, em sua maioria, eram de repetição e memorização de

cartazes de famílias silábicas e de números. O silêncio e imobilidade era a ordem estabelecida pelas professoras nas salas de aulas.

Nas escolas de educação infantil as professoras apresentavam atividades novas e diferenciadas para atraírem as crianças e deixá-las felizes, nos dias festivos ofereciam atividades lúdicas, guloseimas e lanches diversificados. Outro motivo que agradava as crianças eram as atividades com massinha de modelar, histórias com fantoche, pinturas e danças.

Todas as sextas feiras, na sala do pré-escolar II tinha o cantinho dos brinquedos, cantinho da maquiagem, bolsinhas, bonecas e celular; cantinho dos carrinhos e cantinhos dos jogos de montar. No cantinho de bonecas tinha duas bonecas pretas, observei que somente Mikaela brincava com elas.



Figura 9. Cantinhos dos brinquedos. 2017.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Além da boneca, Mikaela gostava muito de usar uma bolsinha e fingir que falava ao telefone, por várias vezes a ouvi simulando conversas com pessoas ou parentes. Enquanto as crianças brasileiras adoravam brincar com maquiagem, ela somente brincou uma vez com um batom, passou nos lábios se olhou no espelho e logo tirou com um lenço.

As aulas na pré-escola propunham atividades diversificadas, depois do parque de brinquedos, desenhar era a atividade que as crianças mais gostavam. Observei que Mikaela adorava desenhar, pintar e dançar. Um dia, a professora propôs fazer massinha para modelar e a bolsista distribuiu para cada criança um prato com trigo, tinta guache, sal, vinagre e água para cada um fazer a sua massinha.

A professora começou pondo o trigo em um prato de plástico, depois o sal e disse que era para ela experimentar o sabor. Os ingredientes foram dados aos poucos para as crianças por em suas receitas. Mikaela foi experimentando os ingredientes e fez careta com o trigo, achou o gosto ruim, fez o mesmo com o sal e o vinagre. A professora veio e pôs tinta guache azul por último e pediu que as crianças fossem amassando e misturando os ingredientes e Mikaela falava:

*-Que nojo! - Eca, muito nojento!
-E ria muito. E não pôs mais massinha na boca. Depois ela me perguntou:
-Você morre se comer?
-Eu disse que não, mas que continha tinta e não podia pôr na boca.*

Todas as crianças amaram essa atividade e fizeram bichinhos, cobrinhas, bolos, pizzas, o que demonstra que as crianças adaptam os objetos a suas brincadeiras, e para isso utilizavam a imaginação, fantasia e criatividade.

Oliveira e Tebet (2010) ao falar sobre o brincar na educação infantil, afirma que este brincar é algo que se aprende e não é inerente a natureza infantil. Um “padrão lúdico” que varia de acordo com os aspectos social, econômico, gênero, étnico e regional. Mikaela não gostava de maquiagem igual às outras meninas, mas adorava falar ao telefone, brincar com as bonecas negras e quando fazia isso remetia as suas experiências de vida, ao telefone falava com os parentes no Haiti e com as bonecas fingia que era sua filhinha e prima.

A professora de Mikaela propunha atividades diferenciadas todos os dias durante o tempo em que fiz observações em sua sala. Não consegui identificar se era devido a minha presença, visto que por várias vezes perguntou por quanto tempo ainda eu iria ficar na sala, ou se era uma característica do trabalho dela.

No dia 02 de março de 2017 ela utilizou fantoches e acessórios para contar a história “E o dente ainda doía⁹²” que tinha como protagonista um jacaré. Após o conto, ela entregou uma folha que retratava a história e os alunos teriam que pintar somente os elementos que faziam parte da história. A menina Mikaela vinha e me perguntava:

*-Pode pintar o pé?
-Eu disse:
-Pode pintar tudo, e passava o dedo por todo o desenho.
- Depois perguntou de novo:
-Pode pintar o outro pé?
Respondi:*

⁹² Autora e ilustradora Ana terra, editora DCL.

-Pode pintar tudo o que você quiser.
 -Depois
 -Pode pintar a barriga?
 -Pode pintar tudo.

É observável o comportamento de Mikaela perguntando todo o tempo o que podia ou não pintar, como também o que poderia ou não fazer. Parecia que a cada início em uma escola ela testava até onde podia ir e também que não entendeu o enunciado da atividade lido pela professora.

Além da dificuldade com o entendimento da língua Mikaela se depara com uma escola que se configura como um espaço em que se precisa de assentimento do professor o tempo todo, contrariando, o que sugere a Sociologia da Infância, uma escola que permita criar e produzir espaços fora das “amarras” de sentido, uma margem maior, em que as crianças podem ficar a sós, pensar por si só, grunhir e falar (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014) do jeito, como e quando quiserem.

Esse comportamento de Mikaela sobre sondar sobre o que pode ou não fazer possivelmente é uma orientação dos pais sobre o comportamento adequado na escola. Na hora de ilustrar os elementos descritos na história eu vi a menina Nayara, que havia dito que não queria ser amiga de Mikaela porque era preta⁹³ desenhando para ela, eu fui e perguntei a ela:

-Ela é sua amiga?
 -Sim, ela é minha amiga.
 -O que você está desenhando para ela?
 - Estou desenhando o sabão, a cenoura, a pena, o galho e a raiz forte (materiais que faziam parte da história).
 Mikaela olhava para Nayara toda contente.

Essas atitudes era normal nas interações cotidianas das crianças e observei que as crianças brasileiras percebiam as diferenças das crianças haitianas, principalmente a cor, a textura e penteados dos cabelos e estranhavam essas diferenças, demonstrando em suas ações e falas.

Entre as crianças de 5 e 6 anos o estranhamento e atitudes raciais em relação a cor e a estética de Mikaela foram mais intensas e explícitas. Alguns dos coleguinhas de sala não queriam sequer que ela tocasse ou sentasse perto deles:

⁹³Diário de campo do dia 17 fev. 2017.

Mikaela foi chegando para sentar do lado da carteira que estavam os meninos Régis, de cor parda⁹⁴ e Maicon, de cor branca. Régis falou:

-Sai daqui!

E continuou:

-Sai daqui negra! (Diário de Campo do dia 16 fev. 2107).

Mikaela olhou para eles e ficou ali sem dizer nada, não se moveu do lugar, podia não entender o que ele falava, mas sabia pelo tom de voz, que não era receptivo, que era para sair dali, mas não fez o que ele quis, permaneceu no mesmo lugar e os ignorou.

As expressões e tom das palavras demonstram agrado ou desagrado, acredito que Mikaela sabia dessa rejeição, talvez não soubesse por quais motivos seriam. Mas ela não desistia, insistia sempre em ficar onde e no lugar que ela queria, com os brinquedos que ela mais gostava, com os livros que dizia gostar de “ler” querendo eles ou não. Eu vi várias vezes às crianças tomar algo dela e ela ir e pegar de volta.

Sobre o comportamento do menino Régis de não querer que Mikaela se sentasse perto dele, eu me aproximei e perguntei a ele:

-Por que não quer ela aqui?

-Por que ela é fedorenta, tem cheiro de bosta.

O menino Maicon disse:

- Isso mesmo!

Régis voltou a falar:

- O cabelo dela é estranho! Cheio de coisas! Ela parece... E não disse mais nada. (Diário de campo do dia 16 fev. 2107).

Fiquei estarelecida com a fala dele, pois usou um adjetivo agressivo e fez referência negativa ao cabelo, cor e o cheiro de Mikaela. Correia e Abramowicz (2014) afirmam que a coloração da pele e os tipos de cabelos são as principais variáveis de discriminação. Sousa (2016, p.62) argumenta que as crianças podem “internalizar e naturalizar o fenótipo do outro como aquele que não deveria ser o seu, causando, com isso, o julgamento de quem é diferente é feio ou esquisito”. Enfim, para muitos racistas, as pessoas que tem origem na África são tendencialmente amaldiçoadas, antropofágicas, bárbaras, selvagens, supersticiosa, fanáticas e primitivas (FANON, 2008) e esses pensamentos começam a ser construído desde a infância.

Em relação as atitudes raciais no processo de socialização, a pesquisa de Virginia Leone Bicudo (1953) é precursora sobre o tema das relações raciais, infância e escola. O

⁹⁴Atribuição de cor realizada pela pesquisadora com parâmetros nas categorias de cor utilizada pelo IBGE e também pelos traços fenotípicos.

objetivo de sua pesquisa foi analisar as atitudes raciais nos processos de socialização entre crianças nas escolas. O estudo buscou identificar os sentimentos e mecanismos psíquicos de defesa que as crianças manifestavam em suas atitudes relacionadas à cor dos colegas e constatou que a cor preta era rejeitada e a branca preferida pelas crianças. Isto ocorria em função da cor preta ser associada ao mal e a branca ao bem.

O preconceito era visto como imutável, mas a atitude podia ser transformada, aprendida e ensinada. Bicudo (1953) defendia que “o preconceito é sentido no cotidiano em forma de experiência”, nas atitudes raciais que são aprendidas nos processos de contatos vivenciados pelas crianças (GOMES, 2013). Virginia Leone Bicudo Regina participou do projeto UNESCO⁹⁵-Anhembi do Programa da Unesco - Brasil realizado em parceria com a Revista Anhembi de São Paulo (1950-1953) e coordenado pelos sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide (GOMES, 2013). A partir dos dados de sua pesquisa, é possível observar que desde a década de 1950, o racismo escolar persiste, se reinventa e aparece sob diversas facetas.

Eu achava que a professora da sala não tinha ouvido os xingamentos e nem percebido que as crianças rejeitavam Mikaela, às vezes tinha dúvida se ela percebia o que algumas crianças faziam com ela. Mas essa incerteza se dissipou no dia que a entrevistei, pois me contou que sabia que as crianças, principalmente os meninos, discriminavam Mikaela.

Eles acham diferente, algumas vezes acham engraçado. Mas teve uma boa aceitação, eu vejo que eles acham diferente o jeito dela, o cabelo, o jeito dela falar. Mas não um diferente ser ruim. Em relação ao Maicon jeito truculento, mas eu não sei se em relação a ela ou as crianças como um todo. Eu vi que ele tinha um pouco de dificuldade de se relacionar com ela. O Regis, eu vi ele chamar a criança de gorda (uma outra), eu vejo que ele olha para ela de maneira diferente. (Entrevista concedida pela professora Marta no dia 16 mar. 2017).

Essa situação causa indignação, pois a professora jamais fez uma intervenção a favor de Mikaela, no intuito de coibir as atitudes racistas das crianças e muito menos realizou alguma atividade que pudesse fortalecer os vínculos e tentar acabar com o preconceito em relação a ela.

⁹⁵ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

É difícil saber que as crianças negras e pobres irão enfrentar ao longo do processo escolar preconceitos em relação sua cor e quando forem estrangeiros, em relação a sua língua e a sua nacionalidade.

Há, portanto, uma constituição racialmente organizada que opera nas instituições de educação infantil e que impacta de forma diferenciada as crianças. As crianças desde muito pequenas aprendem a ‘ler no corpo’ (HALL, 1997) as diferenças raciais e a verbalizá-las e, no limite, rejeitá-las. É um processo intenso e cotidiano de aprendizagem endossado na educação infantil a partir da qual as crianças aprendem que um corpo envolto em uma determinada epidermização, ou seja, aquele que possui uma cor específica é um corpo ‘sobre-determinado pelo exterior’ (FANON, 2008). Nesse contexto é que o corpo passa a habitar o lugar social da diferença no momento em que ele é lido e representado na linguagem e, portanto, adquire uma certa interpretação no social. (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p.170).

A partir dessas situações em sala de aula é possível afirmar que a maioria dos professores pesquisados não leva em consideração a origem da criança, as histórias de vida a suas experiências em seu trabalho pedagógico. Os professores ministram aulas como se a sala de aula fosse constituída por um único perfil de aluno e argumentam que tratam todos como iguais e que não há distinção ou discriminação na escola.

Nessa mesma sala, a menina Isabele, branca de cabelos encaracolados, não deixou Mikaela na hora do lanche se sentar perto dela, mas deixou Nayara que era preta e de cabelos lisos. Em diversas situações, observei que Isabele não queria que Mikaela encostasse-se a sua mochila e a empurrava com o pé quando ela se aproximava. Mikaela encostava mais o pé na mochila irritando mais ainda a menina. A bolsista Rute veio ver o que estava acontecendo e chamou a atenção de Isabele. Eu perguntei para ela:

-Por que você não deixou Mikaela sentar aqui do seu lado?

Ela olhou e respondeu com voz dengosa:

- Por que ela não é princesa!

O que uma princesa tem que ter?

- Ser linda, maravilhosa, educada e de cabelos longos. (Diário de campo do dia 21 fev. 2017).

O modelo de princesa que a menina Isabele se refere é o fabricado pelos clássicos da literatura infantil tradicionais, branca, magra e de cabelos lisos.

Enquanto Nayara era toda solícita aos caprichos de Isabele e das demais colegas, Mikaela não se submetia a nenhuma delas. A maioria dessas meninas não queria contato físico com Mikaela, e isso ficou muito visível nos momentos em que a professora propunha atividades com músicas que envolviam abraço ou aperto de mãos, Mikaela praticamente não recebia esse contato físico dos colegas, nem da professora. Se fosse um

dia que os seus dois amigos, Iago e Jéssica⁹⁶ tivessem faltado, ela ficava sozinha enquanto os outros se abraçavam. Koltai (2004, p.94) em seu artigo “O estrangeiro, o racismo e a educação” diz que:

A criança vai se tornar xenófoba, aos poucos, graças ao processo de socialização aos quais será submetida. Ao aprender a falar, suas primeiras palavras servirão para nomear as figuras dos familiares e a si própria. Aos poucos ira reconhecendo o que lhe é familiar, separando-o daquilo que desconhecido e não se pode nomear. É o que não lhe é designado e que não sabe nomear cairá no território do estrangeiro, primeiro significante para nomear o desconhecido.

Fazzi (2004) assevera que o preconceito racial entre crianças se constitui em espaço e tempo privilegiados, nas interações as noções de raça são aprendidas, experimentadas e testadas pelas crianças. A pesquisadora defende que nessa fase esse sentimento ainda está em elaboração e é possível que se reverta.

Louro (2008) afirma que a diferença é produzida através de processos discursivos e culturais, e que ela é ensinada. Assim, a escola pode contribuir para aprendizagens que mostram a positividade ou negatividade das diferenças na sociedade, “são os adultos que ‘educam’ a criança, que definem para ela que é estrangeiro [...]” (KOLTAI, 2004, p.93). Nas escolas pesquisadas não observei práticas de inserção e socialização receptivas voltadas para as crianças migrantes.

Gaudio (2013) diz que a realidade social marca através de formas como as crianças experimentam e atribuem significados à dimensão corporal sejam pelas suas falas, suas brincadeiras, seus gestos e seus movimentos. Para a pesquisadora, o comportamento das crianças indica que as diferenças de cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero perpassam pelas relações que estabelecem e contribui para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos.

Além da cor, os traços fenotípicos são percebidos pelas crianças pequenas como fatores depreciativos de diferenciação. Nesse sentido, é preciso questionar o papel da escola na construção do modelo de princesa/príncipe, mocinhos /bandidos e herói/vilão.

“[...] o cotidiano das escolas”, pois apresenta ainda, um modelo de homem e realidade que não correspondem mais a realidade, ir além dos discursos para a prática que evidencia e valorize a diversidade e a diferença presente nela. É

⁹⁶ Iago e Jessica estudavam na mesma escola em 2016, quando Mikaela chegou em Sinop. Eles foram transferidos juntamente com Mikaela e mais duas outras crianças.

urgente a descolonização da educação, do pensamento único e as explicações monoculturais do mundo, das civilizações pensadas no singular. (CARVALHO, 2015, p.211).

Dessa forma, desde pequena as crianças apreendem a ideia de um mundo branco ou próximo a ele, e mesmo em um universo onde a maioria das pessoas é de cor preta ou parda, o imaginário revela que uma negra não pode ser uma princesa.

Mostrei para a menina Luisa, que estava sentada perto de mim e para outras duas meninas, todas elas de cor preta, fotos de princesas negras que uma aluna da UNEMAT tinha me enviado por *whatsApp*. Era a Frozen, Bela Adormecida, Mérida e Preta de Neve. Elas ficaram encantadas. Perguntei para Luisa o que achava? Ela respondeu:

-Não pode ter Frozen negra!

Pesquisadora: - Por que não pode?

Ela me olhou e disse:

-Porque não! (Diário de campo dia 21 set. 2016).



Figura 10. Princesas negras da Disney.

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br>. 2017.

A Luisa não soube responder por que não podia ter princesa negra. Isso ocorre porque a ausência dos personagens negros e a pouca representação da personagem negra feminina não fazem parte do imaginário infantil, e de modo contrário, as princesas brancas são quase todas conhecidas pelas crianças negras. (ARENA; LOPES, 2013).

Outra situação de preconceito foi quando a menina Nayara, de cor preta e de cabelos lisos, estava conversando com a menina Amanda, parda de cabelos crespos, quando esta perguntou quem era amiga dela. Nayara começou a indicar com o dedo as meninas Mikaela, Isabele e Rafaela sentadas do outro lado da sala quando chegou em Mikaela ela disse: “- *Aquela preta não é minha amiga, só aquelas duas*⁹⁷!”. Ela se referia

⁹⁷ Diário de campo do dia 17 fev. 2017.

à Rafaela e à Isabele, as duas meninas que eram de cor branca. Notadamente ela rejeitou ser amiga de Mikaela por ser negra.

Feitosa (2012) em sua dissertação “Aqui tem racismo”!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola” investigou as representações sociais que a criança negra tem acerca da escola, bem como compreender a construção de sua identidade e sua integração no espaço escolar, a pesquisadora identificou que as crianças negras mesmo sabendo ser de cor preta negavam sua identidade e preferiam ter amigos brancos ao invés de negros.

Tais constatações configuram um quadro de diferenças profundas nas representações que são compartilhadas acerca da criança branca e acerca da criança negra. Almejar ser uma criança branca é o mesmo que objetivar ser belo e inteligente, qualidades estas não atribuídas às crianças negras. Assim, as representações que a criança negra tem de si e de seus colegas negros são muito menos positivas do que as que constroem acerca de seus amigos brancos, daí a negação da sua identidade e da sua condição racial. (FEITOSA, 2012, p.210).

É por isso que Nayara não queria ser amiga de Mikaela, mesmo sendo da mesma cor que ela.

Quanto às atitudes das crianças de rejeitar Mikaela, elas mudaram por um tempo, depois que houve um acidente com ela. Segundo a bolsista Rute, Mikaela foi ao banheiro e bateu a boca na pia acidentalmente e machucou um dente que sangrou muito. Ela começou a chorar e quando a menina Isabele e o menino Yuri, que tiveram uma rejeição explícita com ela, viram o sangue ficaram assustados e correram para ajudá-la. Foram extremamente solícitos e preocupados por ela estar chorando e perdendo sangue.

Outra situação semelhante ocorreu no dia que Mikaela chegou chorando na sala junto com a mãe, ela deixou a filha e se foi rapidamente. Mikaela chorava muito sentida, perguntei o que havia acontecido e ela não respondeu, chorava e usava um lenço para as lágrimas. Isabele foi para fora e voltou com um copo de água na mão e deu a ela para se acalmar. Depois de um tempo ela me contou que a mãe tinha batido, mas não soube contar o motivo.

Os colegas de Kiran, Joel e Kelvin eram mais solidários que os colegas de Mikaela. Na maioria das vezes, eles tiveram atitudes de solidariedade, prestaram auxílio e mesmo que vez ou outra aprontassem algumas brincadeiras em relação à cor e aos conceitos que os meninos haitianos não dominavam, eles ajudavam os meninos nas

tarefas, nas atividades e nas dificuldades com a língua. Veja o que ocorreu no dia que na sala de Kiran quando a coordenadora foi aplicar a provinha Brasil.

Durante o período de observações ocorreu a provinha Brasil⁹⁸ na sala do 2^a ano e foi aplicado pela coordenadora que orientou a todos como teriam que responder. Havia uma atividade com o desenho de uma Pera na qual se deveria escolher a alternativa com o nome da fruta. O menino Kiran pintou a fruta de metade de azul e metade de vermelho. Supus que ele não conhecia a fruta e ele assinalou a opção incorreta. A coordenadora se aproximou dele para ver como ele estava respondendo e ela percebeu o erro disse: - Leia aqui (apontando com o dedo). E ele leu certinho “pera”, depois releu a pedido dela. Observei que ela insistiu porque queria que ele percebesse que tinha feito o X na resposta errada. Na verdade, ela não compreendeu que ele não conhecia o que significa Pera na língua portuguesa. Em crioulo, Pera se escreve “poire”. [...] Observei também que Kiran lia as palavras, juntava as sílabas e só tinha dificuldade em elaborar as frases. As questões que tinha frase para ele assinalar ele errou, considerando o tempo que está no Brasil, isso é bem compreensível. Foi interessante observar que ele se distraía olhando as figuras que havia na prova e a colega sentada ao lado dele percebia a distração e um tanto perdido não sabendo qual atividade era para fazer, ela o ajudava em silêncio, preocupada que a coordenadora brigasse com ele. (Diário de campo do dia 09 jun. 2016).

O conceito de Corsaro (2002) sobre “reprodução interpretativa” contraria a visão de reprodução passiva e afirma que as crianças elaboram e expressam interpretações e atitudes que auxiliam no processo de configuração e de transformação das formas sociais.

Desse modo, [...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2008, p.15).

Vejo que as crianças, apesar das regras e os modelos impostos a elas, questionavam esses modelos, interpretavam de forma diferenciada as regras e em vários momentos as vi subvertendo as ordens dadas pelos professores, ajudavam uns aos outros em silêncio ou disfarçadamente, para que os professores não brigassem com eles. Os alunos se negavam a serem egoístas como queriam alguns professores e ajudavam os seus colegas de sala mesmo em dias de provas.

Oliveira e Tebet (2010) dizem que isso ocorre graças à capacidade das crianças de interpretar e dar novos sentidos as relações que vivenciam com o mundo. As pesquisadoras afirmam que as crianças pequenas, com seus corpos e com suas

⁹⁸Aplicada na turma do 2^o ano no dia 09 jun. 2016.

espontaneidades questionam os modelos centrados “no adulto, no homem, no branco enquanto categorias molares, mas também se construindo a partir do movimento de forças contrárias a essa iniciação que faz nas instituições de educação a criança pequena”. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p.72).

No entanto, o racismo está tão arraigado e os modelos estão tão introjetados nas crianças que essa solidariedade era momentânea, as atitudes racistas voltavam a acontecer em relação à Mikaela. Eles evitavam sorrir para ela, encostar-se a seu corpo ou mesmo nos utensílios dela, sentar perto e isso ocorre porque ela é negra e vinda de outro país, aos poucos o estrangeiro, que de início era apenas o não familiar para a criança se tornará “o estrangeiro ao clã, nação, raça e ideologia”. (KOLTAI, 2004, p.93).

E esse racismo infantil tende a acompanhar por toda a vida adulta se nada for feito e isso ocorre, porque na escola “[...] há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo”. (ABRAMOWICZ, 2011, p.93).

As crianças brancas e negras aprendem que o “outro”, que não é representado na escola, não é somente invisível como também um desconhecido, um estranho e não possui características para ser príncipe e princesa ou rei e rainha. Santiago (2014) explica que as crianças pequenas aprendem a diferença racial nas relações que estabelecem com o mundo e a partir daí fazem suas escolhas afetivas, desenvolvem as relações interpessoais e dessas experiências começam a diferenciar as pessoas pela cor da sua pele.

Assim, é possível que as mudanças das atitudes raciais nas crianças possam ser definitivas em relação as diferenças dos colegas dependendo do trabalho e empenho que o professor tiver em relação a temática. O ambiente escolar permite vivenciar diversas experiências e aprendizagens que escapam muitas vezes as ações dos professores, se por um lado eles não possibilitam as mesmas oportunidades as crianças migrantes, as interações sociais permitem elas explorar suas percepções, ver os diferentes, ver outra realidade, conhecer outras pessoas e crescer suas experiências. É possível ampliar essa percepção na relação de Mikaela, Jéssica e Iago. Elas eram criança brancas e gostavam muito de Mikaela.

No dia que as crianças se revezavam em protagonizar os personagens da história dos “Cachinhos Dourados”, os demais ficavam assistindo, conversando, levantando e

levando broncas da bolsista e da professora para ficarem em silêncio. Iago ficou sentado no chão ao lado de Mikaela, eles brincavam e sorriam e se abraçavam. Eu fui e perguntei:

*-Você gosta dela?
Ele me disse sorrindo:
-Eu gosto dela e ela de mim⁹⁹.*

Vi várias vezes esse menino chegar com o seu pai na escola, ele era negro, nunca vi a mãe de Iago, suponho que ela fosse branca. Ter o pai negro talvez explique o motivo dele não ser racista em relação à Mikaela, ser amigo e carinhoso com ela. Ele nunca rejeitou ou se negou tocar nela.

As crianças brancas e negras; brasileiras e migrantes mostram que nessa fase essas fronteiras de negro e branco; menino ou menina; homem ou mulher não são estáveis, podendo mudar conforme vão crescendo, vão aprender com suas experiências e aprendizagens, a positividade ou negatividade em relação a essas diferenças. Para Abramowicz *et al.* (2009, p.183):

[...] a escola é um dos espaços públicos que permite múltiplas experimentações, é espaço da criação, onde as crianças exercitam ‘[...] formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades’.

André (2016) menciona em sua pesquisa com reportagens e dados escolares sobre migrantes de outros países que os migrantes haitianos reclamam que sofrem muita discriminação e preconceito pela cor da pele. As crianças negras no Brasil costumam passar por episódios de racismo na escola, mesmo em uma sociedade que é composta por maioria negra:

Uma reportagem feita em uma escola municipal no Rio de Janeiro com o nome do próprio País, Haiti, afirmou que as novas gerações devem aprender a acolher melhor os imigrantes. Segundo uma aluna, ‘a discriminação não é contra os haitianos, mas contra as pessoas negras no geral. E isso é no mundo, e não é só no Brasil’. Esta mentalidade internalizada pela aluna deveria ser revista. Um tratamento diferenciado dado a uma pessoa apenas pela cor da sua pele já não pode mais ser considerado ‘normal’; é uma postura que deve ser mudada na sociedade brasileira em relação a qualquer pessoa negra, independentemente de sua origem cultural. (ANDRÉ, 2016, p.70).

Para André (2016), na escola os alunos irão vivenciar experiências conforme sua nacionalidade e a sua cor. Se o aluno é estrangeiro, americano e branco não vai ter a

⁹⁹ Diário de campo do dia 23 fev. 2017.

mesma experiência que um aluno procedente da África do Sul negro ou um aluno chileno indígena. Como também serão diferentes as experiências se este aluno americano for negro, e os alunos da África do Sul e do Chile tiverem em seus traços físicos as marcas de seus descendentes ingleses ou espanhóis.

Observei que as professoras da educação infantil gostavam de representar histórias infantis diversas para as crianças, as professoras gostavam de se caracterizar para representar as personagens das histórias, e eram as professoras brancas, que na maioria das vezes, representava as princesas.

Para Oliveira e Finco (2011), as práticas escolares produzem as identidades de crianças negras e brancas a partir da raça e do ideal de beleza. Assim, existem meninas que podem ou não ser princesa e esse ideal influencia na relação das crianças com as demais crianças negras e, migrantes, “os outros” que estão fora desse grupo e, portanto, não poderão ser os protagonistas.

O ideal humano na maioria dos clássicos utilizados nas escolas corresponde ao ideal de branquitude: Rapunzel, Branca de neve, Cinderela e agora, a Frozen. Para Sousa (2016, p.63) “as crianças negras que na maior parte do tempo, estão expostas à ideologia racista, internalizando que seus lugares sociais são aqueles considerados subalternos”.

As histórias contadas nas escolas, em sua maioria, referenciam pessoas que não contemplam as diferenças existentes no país, principalmente no estado de Mato Grosso, nas escolas se identifica uma prática eurocêntrica e que são idealizados por muitas crianças:

[...] a superação dos imaginários e condutas, mas, sobretudo, que cheguem ao desmonte das lógicas, rituais e estruturas produtoras e reprodutoras do trato seletivo e excludente dos coletivos tratados de forma desigual devido a sua diversidade étnicorracial. (ARROYO, 2010, p.118).

Os colegas do 6º ano algumas vezes zombaram da cor dos meninos haitianos. Uma delas foi quando a professora de Língua Portuguesa deu um texto e era uma receita de brigadeiro, e explicou que, na região sul, o nome do doce era negrinho. Os meninos Jorge e Josué (o primeiro de cor branca e o segundo, de cor parda) começaram a rir e então Jorge falou: “-Joel é um brigadeiro! E em tom jocoso e rindo muito, falou várias vezes: - Ô brigadeiro!” (Diário de campo do dia 29 nov. 2016).

Na semana da Consciência Negra, o dia 21 de novembro de 2016, foi uma segunda feira. Na hora da entrada para a sala de aula, a professora responsável naquele dia pela oração inicial, falou que, no domingo tinha sido dia da Consciência Negra, e por isso, iriam ler uma poesia “Navio Negreiro”. O mesmo menino que chamou Joel de brigadeiro apontou o dedo para ele e falou rindo: “- *É dia de você! (risos)*”.

Essas atitudes eram tidas como brincadeiras pelos professores e colegas, como os meninos eram haitianos desconhecia sobre a cultura, conceitos e significados das palavras de nosso país, isso os protegia temporariamente do racismo.

As relações raciais entre as crianças e professores não eram iguais e o preconceito ocorria pela linguagem verbal. A menina brasileira Daniele, de cor preta revelou que ela havia sido xingada pelos colegas da sala. Disse que a chamaram de:

-Bruxa, macaca, perua e vagabunda.

Perguntei se ela ficou chateada ela respondeu o seguinte:

-Sim! Porque eu não xingo ninguém pra ninguém ficar me xingando e eu acho que se eu sou feia o problema é meu não é de ninguém.

Ela foi a única criança negra que mencionou esse tipo de xingamento, ela tinha um primo que estudava na mesma sala e ele não sabia ler. Ele começou a aprender enquanto eu fazia observação. Ele me disse que os colegas o chamavam de “noiado”, mas ninguém zombava da cor dele porque ele batia em quem fizesse isso.

Enquanto observei, notei várias formas racializadas nos discursos e tratamento afetivo dos professores em relação às crianças negras, ao contrário dessas crianças, as migrantes eram elogiadas até exacerbadamente por suas qualidades cognitivas e virtudes que eu chegava a desconfiar que era devido a minha presença. Mas as crianças brancas eram mais elogiadas e mais bem avaliadas pelos professores.

Para Coelho (2005), quando se refere às diferenças raciais, as relações geralmente são conflituosas, com tensões e diferentes xingamentos em relação à cor da pele, o cabelo e os traços físicos. Ter essas características vitima a criança negra na escola. A menina Daniele sofria racismo porque possuía essas marcas, provavelmente, a menina haitiana Mikaela por ser do sexo feminino, negra e haitiana passará por muitos processos de exclusão na escola e na sociedade.

Gaudio (2013) identificou nos processos sociais das crianças com seus pares e com os adultos dois aspectos envolvidos: a dimensão corporal e as relações de gênero. Nas

crianças, as formas de organização social experimentadas por elas exprimiam seus modos de ver e interpretar o mundo através de aspectos que envolviam o seu corpo, a recorrência de elementos particulares que diferenciavam e hierarquizavam suas relações, sobretudo no que diz respeito aos elementos étnicorraciais, de gênero e a aparência física.

[...] nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondida na estrutura dos genes) são ‘materializadas’ podem ser ‘lidas’ nos significados corporais visíveis facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelos, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico e etc. O que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas. (HALL, 2003, p.70).

Em relação ao pertencimento racial, observei que as crianças haitianas não demonstravam rejeitar a sua cor. Um exemplo foi quando a professora Marta falou para eles se desenharem na lousa mágica¹⁰⁰, fui perto de Mikaela para ver como ela tinha se retratado, ela se desenhou de cabelos longos e me disse:

*-Essa é eu de cabelo comprido (e pôs o lápis em cima do cabelo).
Eu perguntei:
-Você gosta de cabelos compridos?
-Sim, eu gosto!¹⁰¹
Eu falei:
-Seus cabelos são lindos, olha esses enfeites! (e pus a mão no cabelo dela).
Ai ela disse.
-Eu gosta deles!*

Oliveira e Tebet (2010, p.51) afirmam que o “desenho representa uma forma de interação e significação no mundo, constituindo-se numa forma de expressão simbólica das crianças a partir da qual aprendem regras e valores de uma determinada cultura”. Mikaela estava aprendendo não somente as palavras, mas também os padrões estéticos veiculados nas representações escolares, e ele ainda são:

[...] sob a égide do modelo europeu de beleza. Com isso, os cabelos não são classificados com neutralidade: liso, encaracolado, crespo. O padrão do liso é o tido como o correto, o bom, e o crespo é o cabelo ruim. Isso contribui para identidades enfraquecidas daqueles que têm esse tipo de cabelo, caso não questionem o *status quo*. (LIMA, 2016, p.68).

Eu vi que ela ficava embevecida olhando para os cabelos longos das outras meninas, muitas vezes passava a mão nos cabelos delas repetidamente e algumas não

¹⁰⁰Diário de campo do dia 16 abr. 2017.

¹⁰¹ Mikaela durante o período da coleta de dados tinha dificuldade em usar o verbo adequado ao pronome de tratamento.

gostavam e brigavam com ela. Ela era muito afetuosa e gostava muito de tocar as outras crianças, por causa disso vi várias vezes as crianças ficarem bravas e se afastavam dela.

A maioria das professoras negras, que participou da pesquisa, alisava os cabelos. As mães das coleguinhas que tinham cabelos crespos geralmente faziam coques ou rabo de cavalo em suas filhas. Assim, as referências de convivência dela eram de pessoas pretas e pardas com cabelos alisados e as brancas de cabelos lisos.

Oliveira (2003, p.19) em sua pesquisa com crianças negras em uma creche de São Carlos diz que as mesmas não encontram modelos de estética que afirme (ou legitime) a cor da sua pele de forma positiva:

Geralmente a maior parte do corpo docente é branca e com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial. No entanto, isso não é só uma característica dos professores brancos, mas também de muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar. (OLIVEIRA, 2003, p.19).

A forma como as crianças haitianas usam o cabelo colocam as crianças haitianas nos padrões estéticos aceitáveis no Brasil, ou seja, a “boa aparência”, aquela que esconde ou disfarça as origens, assim, para os professores os cabelos das crianças haitianas não eram “desarrumados”, “ruim”, “armados”, só eram diferentes devido ao colorido dos enfeites e as tranças africanas que usavam.

O comportamento da professora do 2º ano em relação a Marcio, um menino negro que cortou o cabelo igual ao menino haitiano Kiran, deixando o bem baixinho e bem curtinho, resume bem essa fala:

[...] Como você está ótimo, está lindo com o cabelo cortado! (Ela foi pegou o celular e olhou para mim e disse): - Vou tirar uma foto dele para mandar pelo whatsApp para a Suzane (a diretora que está viajando de férias). Ele voltou e ela tirou a foto e enviou pelo celular. (Nesse dia ele ficou todo o tempo da aula em sua carteira e fez as atividades). (Diário de campo do dia 11 jul. 2017).

Gomes (2003) afirma que a escola colabora para que a relação com o cabelo seja tensa no processo de construção da identidade negra. A instituição escolar reforça estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético. Os professores, muitas vezes, por falta de formação ou mesmo informação acabam por “incluir” de forma diferenciada os alunos negros e a fomentar as desigualdades pela estética capilar das crianças negras, que é pouco apreciada na escola.

Para Trouillot (2016), os grupos não europeus foram forçados a caber em variadas esquematizações filosóficas, ideológicas e práticas. E essas estruturações e modelos reconheciam níveis distintos de humanidade. Sejam ontológicas, éticas, políticas, científicas, culturais ou simplesmente pragmáticas as bases que ordenavam esses nódulos de humanidade, o fato é que todos pressupunham e confirmavam que, em última instância, alguns humanos eram mais humanos que outros.

Assim, as crianças negras aprendem nas escolas e em outros espaços, que os negros possuem menos humanidade que os brancos. E se não possuem traços de humanos não tem como se inserir nesses padrões de príncipe, princesa, herói, heroínas. O ocidente racista legitimou uma ordem ontológica em relação ao ser negro que é aprendida e reaprendida por gerações.

Talvez as crianças pudessem, a partir de um trabalho escolar constante que abordasse as diferenças raciais, adquirir não só novas aprendizagens em relação às diferenças na sociedade como também ser multiplicadoras junto aos adultos que conhecem.

A criança tem autonomia em seu processo de socialização infantil, mas ela é relativa, pois segundo Oliveira e Tebet (2010), as reações e as respostas, seus jogos psicodramáticos, suas interpretações da realidade ou mesmos das brincadeiras são produtos das interações com os adultos também e eles são educados dentro de uma sociedade racista.

Por isso, que passado algum tempo as crianças voltaram a não querer mais interagir com Mikaela. Nessa premissa, é preciso uma educação diária no sentido de educar e ensinar a perceber as diferenças como naturais na sociedade, para tanto as diferenças precisam ser produzidas nas escolas (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). É preciso também deixar as crianças falarem como veem e percebem essas diferenças, quem sabe a partir, de sua elaboração, possam ser adultos diferentes dos adultos de hoje.

Em relação à vida das crianças fora das escolas, as professoras não se interessavam muito, nem pela história de vida das crianças haitianas e nem das brasileiras. A professora Marcela só descobriu que Kiran tinha um irmão quando ele ficou doente. Após eu levar ele no hospital, na outra semana, quando voltei a fazer a observação na sala dela ela me perguntou:

-Kiran tem um irmão?

Respondi:

-Sim.

Ela me disse:

-Não sabia. E ele é quietinho e educado como Kiran?

Respondi:

-Sim

Depois queria saber como era a casa dele, o que tinha na casa, se eram muitos pobres.

E acrescentou:

-Eles devem estar no céu aqui né. Porque no Haiti deveriam ter uma vida horrível. Ainda bem que Joel é bonzinho e quietinho, o outro da sala da Silvia. (referindo se a Fanel que estuda no 1ª ano) é terrível, muito bagunceiro. Fica até meio dia na escola fazendo a maior bagunça. Kiran fica quieto. (Diário de campo do dia 21 nov. 2016).

A fala da professora não condizia com a verdade, os meninos Kiran e Fanel ficavam na escola após a aula esperando Joel vir buscá-los, ele vinha de ônibus da escola, pegava a bicicleta (que havia deixado no ponto) e ia buscar os meninos na escola. A professora estava equivocada também sobre a vida no Haiti, eles tinham dificuldades financeiras, mas isso não significava que passavam fome.

Pizzinato e Sarriera (2003) ao pesquisar a avaliação de competências de crianças migrantes e não migrantes nas escolas em Porto Alegre afirmam que é preciso mais estudos que envolvam os professores e a forma como lidam com os alunos. Para os pesquisadores um estudo mais aprofundado sobre educação brasileira pode revelar índices intoleráveis em relação à afetividade entre os professores e os alunos migrantes.

O preconceito racial permeava as práticas pedagógicas passando pela invisibilidade no currículo, nas atitudes dos pares (colegas de sala) e nos discursos dos professores, técnicas, bolsistas e demais pessoas que compunham o universo escolar. As expectativas sobre as crianças migrantes e negras, não eram as melhores, pois alguns professores insistiam em duvidar e suspeitar de sua capacidade cognitiva mesmo que elas dessem provas constantes que eram inteligentes e rápidas em aprender.

Kelvin vai usar fralda até o ano que vem do jeito que é lento. Não sabe nem o que é fralda, a gente fala, tira a fralda ele fica sem saber o que é (Técnica de atendimento infantil Deise - Diário de campo do dia 26 nov. 2016).

-Acho que ele tem algum problema, acho ele muito lento, devagar. Os outros haitianos que você pesquisa são assim também? A menininha Dauane. Também é assim? (Técnica de atendimento infantil Deise - Diário de campo do dia 06 dez. 2016).

O imaginário dos professores, das técnicas e bolsistas a respeito do Haiti e das pessoas que são originárias desse país, influenciava na forma como elas percebiam as crianças e isso ficou visível na forma como se referiam as crianças haitianas. A fala de uma professora sobre uma bebê haitiana que frequentou por alguns meses a mesma creche dos sujeitos de pesquisa é bastante reveladora desse imaginário:

A menina Daiane não parava de chorar e não deixava as crianças dormirem. Fui lá na sala dela ver o que estava acontecendo. A prof. Rachel ao me ver disse: - ela não tem nenhum cheirinho, nenhum paninho, não tem bichinho ou mesmo chupeta, que faça ela lembrar da mãe, do cheiro de casa. Acho que é por isso que ela chora tanto, na mochila dela tem uma sacola cheias de laços, cada um combinando com a roupa que ela tem, para as professoras por nela. Ai a bolsista acrescentou:

- A mãe traz a comida de casa para ela. Mas ela já tem dentinhos e a mãe trouxe comida amassada para ela. - Professora Ivone, a mãe trouxe uma comida muito estranha para ela comer!

A professora me disse que a mãe argumentou para ela:

- É mais fácil para ela engolir sendo amassada (Diário de campo do dia 15 abr. 2016).

Segundo Homi Bhabha (1998, p111), o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que e ao mesmo tempo um "outro" e ainda assim inteiramente apreensível e visível. Esse enunciado remete a uma forma de narrativa na qual a produtividade e a circulação de sujeitos e signos estão articuladas em uma totalidade “reformada e reconhecível”.

Ao se referir à postura da mãe apresentavam um tom de crítica, quando falaram da comida, do “cheirinho” que a mãe trazia ou deveria trazer para a criança. Se formos analisar o que é esse “cheirinho”? Podia ser uma fralda, bichos de pelúcia, toalhas pequenas, travesseiros e porque não podia ser laços? Ou quem disse que a criança precisa na creche ter algum “cheirinho”? Sobre a comida, todos os bebês dessa faixa etária, geralmente comem alimentos amassados ou triturados, quer mais estranho que a mistura de caldo de feijão com legumes? Por que a comida da menina era estranha?

Algo semelhante foi dito pela professora de Fanel em uma conversa informal que tivemos na escola. Ela me contou que quando dava aulas para ele¹⁰² na pré – escola, as crianças da sala diziam que ele, comia terra e que comia com a mão. A comida é também um demarcador da diferença e remete à cultura. No caso dos haitianos, funciona “[...]”

¹⁰² Ela foi à professora do menino Fanel quando ele chegou à escola no ano de 2015.

como uma fonte de significados culturais, como um foco de identificação e como um sistema de representação”. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.903).

Os costumes relacionados às pessoas de ascendência africana são, portanto, atrasados, estranhos e insólitos. É assim que muitas pessoas pensam sobre os costumes dos haitianos, que são somente diferentes, não são inferiores em relação aos costumes dos brasileiros. Nesse sentido, é muito explícito que nas escolas alguns “profissionais têm expectativas negativas com relação à criança negra”. (CRUZ, *et al.*, 2010, p.87) e especialmente se for estrangeira e negra.

Sobre os professores admirarem e estranharem as “diferenças” das crianças haitianas, o pesquisador Woodward (2014) explica que, nas relações sociais as formas de diferenciação, simbólica ou social, operam como por um sistema classificatório e que aplica um princípio de diferença a população que a divide, inclusive as suas características, em dois grupos opostos, “nós” e “eles”. Os haitianos são os outros, não são como nós.

Ao se tratar do trabalho docente, as diferenças das crianças estrangeiras foram exploradas pelos professores como sendo as “outras”, as “diferentes” percebidas de forma mais negativa do que positiva. Abramowicz *et al.* (2009, p.122) afirmam que desde a década de 1970 a diversidade está no cerne do debate educacional e tem sido utilizado como uma categoria global e um conceito universal para explicar as diferenças.

Para as autoras, a diversidade é usada no interior de uma dialética, numa possível síntese da identidade e da diferença, portanto, admitem que “a diferença para além da dialética tem como função abolir as identidades, borrá-las, multiplicar diferenças e não produzir uma identidade nova e única, mesmo que “mestiça”, que é um novo conjunto homogêneo, mesmo que diversos”.

Quando na entrevista indaguei os professores sobre o que eles sabiam do país de origem das crianças, com exceção do professor Roger, de língua inglesa, que, assim que recebeu as crianças haitianas fez uma pesquisa sobre o Haiti, e ele gostava de repassar as informações para mim, os demais professores nada sabiam e só mencionaram que as crianças falavam a língua francesa, eram muito pobres e alguns achavam que o Haiti era no continente africano. Os professores revelaram em suas entrevistas que sabiam sobre guerras, terremotos, pobreza e miséria somente.

Para Thomaz (2011), a ignorância remete ao medo e ele faz com que os haitianos no cotidiano sejam percebidos pelos estrangeiros como concisamente perigosos e o país visto como violento e reportam-se a roubos, assassinatos e violações como se isso ocorresse somente no Haiti.

Para o pesquisador, esses sentimentos alimentam o racismo que permeia em uma grande medida as relações entre os estrangeiros e os haitianos, e que está para além da consciência e da sua bondade ou maldade [...]”. O pensamento é que os comportamentos, suas reações, os limites e expectativas são características próprias de haitianos e haitianas, e essas singularidades transparecem no corpo. “Eles são assim, no limite, porque são negros”. (THOMAZ, 2011, p.276).

As falas dos professores evidenciavam que pensavam as desigualdades socioeconômicas em função da raça e do indivíduo e não pela perspectiva da exploração e condições materiais a que foram submetidos historicamente à população negra.

Essas situações observadas nas escolas pesquisadas, por mais que se afirmava que não havia racismo e que todos eram iguais, os discursos demonstravam o contrário, os preconceitos e equívocos ao reportar as crianças haitianas, usando como exemplo as crianças negras brasileiras.

Embora a situação no Haiti seja extremamente complexa e o país tenha um histórico de atrocidades cometidas internamente, o que se percebe é uma nação inteira assistindo involuntariamente a manutenção de uma imagem nacional exclusivamente negativa aos olhos do mundo, aparentemente forjada ou intensificada com o propósito de justificar as intervenções internacionais em prol de interesses econômicos e políticos particulares. (SUTTLER, 2010, p.933).

O imaginário que os professores tinham do Haiti consolidava um pensamento racializado sobre a ascendência e perspectivas de aprendizagem das crianças haitianas, e no decorrer do tempo acabava “surpreendendo” os professores contrariando as expectativas negativas.

Os professores me disseram que elas aprendiam tudo muito rapidamente, a maioria foi eleogiada em seu desempenho cognitivo, linguístico e lógico matemático. Para Silvério e Trinidad (2012), a descrença em relação as crianças ocorre porque:

[...] o conceito de raça remete a uma dada comunidade, com um imaginário particular, a qual dá forma a uma série de discursos de origem que permitem pensar e assumir suas raízes comuns e suas diferenças em relação a outras comunidades. Assim, a ideia de raça, para além de seus significados acadêmico-

científicos, tornou-se de uso generalizado com inúmeras conotações que, também, permitem pensá-la como referida a ‘calidad de algunas cosas, en relación a ciertas características que las definen’. Pode-se deduzir que, do ponto de vista ideológico, certos grupos se pensam, e pensam a outros, a partir da descrição de diferenças observáveis, definindo qualidades e atribuindo valores em detrimento de outros valores e qualidades por considerá-los indesejáveis, contribuindo para o processo de sua estigmatização. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.897).

O sobressalto com a capacidade cognitiva das crianças haitianas foi exemplificado pela bolsista da sala de Kiran. Ela disse que a coordenadora fez uma prova de leitura com ele e era para escrever um texto que ele quisesse e depois ler. Kiran pegou e escreveu o texto “Roda cutia”, uma cantiga de roda que faz parte da cultura brasileira e que as crianças e a professora tinham realizado em sala.

A bolsista falou que escreveu tudo certinho, e que surpreendeu a elas, pois, quando brincaram na sala, a professora Marcela passou a cópia do texto no quadro de giz e segundo ela, Kiran “emburrou” e não copiou. Mas ele prestou atenção, porque soube escrever e leu tudo certinho para a coordenadora (Diário de campo do dia 05 dez. 2016).

O que pude observar é que as crianças haitianas ainda não são atravessadas pela história local de Sinop, de valorização do branco e sulista. Elas não são submissas e dóceis como pensam ou querem os professores, elas são inteligentes e articuladas para se inserir nas escolas e lidar com os professores e colegas. São estratégicas, pois sabem que isso garante seus objetivos de vida e de seus pais em vir para outro país para estudar e melhorar de vida. No entanto, com o decorrer do tempo, inevitavelmente essa realidade poderá se alterar para as crianças migrantes e ela passará a ser influenciada pela história local.

Observei que os livros didáticos adotados pelas escolas traziam em suas capas a presença das crianças negras e brancas, mostrando a diversidade racial que compõe a sociedade, no entanto, como afirmei não existia uma prática pedagógica organizada, sistematizada e articulada às demais áreas do conhecimento sobre a temática.



Figura 11. Livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Coelho (2005) informa que as pesquisas sobre o preconceito e estereótipos no livro didático iniciaram na década de 1950, perpassou pelos anos de 1960, 1970, 1980 e 1990 e revelaram que a pessoa de cor branca era representada na quase totalidade das capas, ilustrações, e recebendo destaque enquanto havia a sub-representação do negro.

Foi a partir de 1996 que o Ministério da Educação e Cultura - MEC passou a fazer análise dos livros didáticos e recomendar seu uso ou não pelos professores. A pesquisadora afirma que, mesmo assim às vezes o livro escolhido pelos professores não chega até eles e que mesmo chegando pode ter também como obstáculo a falta de formação dos docentes, para que possam ter subsídios teóricos para avaliar o discurso e as representações das imagens que evocam sentimentos de preconceito, estereótipo e misoginia.

Se para a maioria dos professores, na escola não havia racismo, as práticas e os discursos diários desmentiam essa afirmativa, pois várias vezes vi os professores se referirem as crianças chamando-as de “nego” na hora de dar broncas e ao repreender os alunos. O professor de Matemática vivia chamando a atenção de seguinte forma:

- Daniele *onde você estava? Já estou sabendo sobre você, não é para ir ao banheiro depois que bate o sino, sabe que eu não sou bolinho! NEGO fica aí fazendo bagunça depois já sabe!* (Diário de campo do dia 06 jul. 2016).

A professora do segundo ano ao se referir à dificuldade de aprendizagem dos alunos dizia: *“Eu só falo quando a coisa está preta! Eu não consigo fazer muita coisa por vocês!”*. (Diário de campo do dia 07 jul. 2016). O professor de matemática fez a seguinte afirmação em relação às crianças migrantes e negras na escola:

Então, na nossa escola a gente começou a trabalhar com todo esse processo. Não houve rejeição nesse ponto, acolheram independente da cor. Naquela turma não vi, mas, não vamos dizer que não tem (racismo) [...] Que tipo de gracinhas, igual fazer o som de macaco quando vai passando alguém de pele escura. (Entrevista concedida no dia 05 dez. 2016).

O preconceito racial que acontece na escola é perceptível por todos, só não é discutido, problematizado e ainda por cima se ampara no discurso que todos são iguais. O racismo ficou evidente com a fala da coordenadora da escola de Kiran que me contou que a professora foi racista com ele e com o menino Fanel.

-Mas assim, eu fiquei naquela turma do outro do segundo ano algumas vezes, daí percebi que ele era um menino muito esperto. [...] porque ele entendia tudo que eu falava em português. E é muito tranquilo. Algum tempo depois eu questionei a professora, quando ela colocou (na ficha de avaliação) tudo como se ele não tivesse capacidades consolidadas e nem desenvolvimento. Ai eu falei:

-E espera aí (porque ao fazer o diagnóstico eu percebia que ele já escrevia, no nível alfabético e já lia. Muito embora ele na escrita, ainda usava algumas letras igual conforme no Haiti né; mas isto nos ter esse olhar e considerar).- Ai eu fui e questionei:

Prof. porque isto aqui? -

Ela disse:

-Há! Mas é por isso...e por isso..Tentando argumentar.

Eu disse:

-Não professora! Olha meu diagnóstico aqui. Este menino já lê pequenos textos, já escreve ortograficamente, muito embora tem que ser trabalhado a ortografia, e a ortografia é numa fase mais avançado da alfabetização, escrevendo em português alfabeticamente, sem contar que eles são uns meninos fantásticos. (Entrevista concedida pela coordenadora da escola no dia 05 dez. 2016).

E isso também acontecia no momento da avaliação das crianças migrantes. Eu soube que os professores da escola estadual foram orientados para que na avaliação levassem em consideração elas serem migrantes e falarem outra língua, para que não fossem prejudicadas.

A escola municipal não mencionou nenhuma orientação da secretaria e a coordenadora¹⁰³ da escola, em sua entrevista falou da professora de Kiran e mencionou Fanel e de como eles tinham sido avaliados pelas professoras:

Em relação ao aluno que estuda esta no primeiro ano (Fanel) a gente percebeu assim, uma certa discriminação maior por parte da professora, por ele ser negro, sei lá! Mas assim, de brigar mais com ele, chamar atenção dele, de achar que o menino é danado, achar que ele não faz nada. Aí eu entrei lá

¹⁰³ Entrevista concedida no dia 05 dez. 2016.

algumas vezes, porque ela não veio, estava de atestado. Aí eu percebi que comigo a relação era fantástica. A última vez que eu fiquei lá mesmo ele foi um dos primeiros a terminar a atividade, ele está quase no nível alfabético, lendo e escrevendo. Eu falei porque isso, porque essa fala se o menino é inteligente demais. Eu acho que falta acolhimento e, mas não é só para com ele, é para a turma inteira. Porque algumas professoras infelizmente elas são assim: - Eu quero a turma perfeita! Mas não existe essa turma perfeita. (Entrevista concedida pela coordenadora da escola no dia 05 dez. 2016).

Na verdade, Fanel era impetuoso enquanto Kiran tinha um comportamento mais comedido. Mas na avaliação escolar, muitas vezes o comportamento é avaliado e não os saberes construídos ao longo do processo, no caso das crianças haitianas, o racismo existente influencia nesse momento.

Assim, os professores não concebem que as crianças haitianas possam ter habilidades cognitivas exemplares, um desempenho melhor que as outras crianças. Assim:

tenta-se justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse efeito de naturalização parece transformar as diferenças raciais em fato fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia reformista.[...] O problema é que o nível genético não é imeditamente visível. Daí que nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondida na estrutura dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significados corporais visíveis facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico, e etc. O que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas. (HALL, 2003, p.70).

Ainda bem que a coordenadora percebeu que foi uma atitude racista por parte das professoras em relação ao Kiran e em relação à Fanel, que mesmo não sendo sujeito da pesquisa era referenciado nas falas por estudar na mesma escola e entrevistado na avaliação dos meninos.

Outro caso foi do menino Joel, que teve excelente desempenho, pois aprendeu a falar proficientemente o português, tinha raciocínio lógico que surpreendia e outras habilidades cognitivas como já foi descrito anteriormente e mesmo assim sua avaliação não foi condizente com esse avanço:

*No dia 10 de outubro de 2016 na aula de Geografia a professora chegou e foi falar dos conceitos dos alunos na última prova:
-Alguns alunos tiraram conceito B¹⁰⁴ -, outros B+. Somente Nicete e Rai ficaram com A (ambos eram brancos). - Vocês sabem que o aluno que tira B- é bom e aqueles que tiram A são magníficos!*

¹⁰⁴B = Básico: Tal conceito será utilizado para aprendizagens em construção. O estudante será avaliado com esse conceito quando, em seu processo de aprendizagem, demonstrar compreensão básica dos conceitos, procedimentos e atitudes trabalhados pelo professor em sala de aula, mas ainda não apresentar proficiência consolidada em consonância com os Objetivos de Aprendizagem. Entende-se que, mesmo em processo de

Na sequência da aula, ela revisou os conteúdos para na segunda aula fazerem a outra prova, ela revisou sobre terremotos e vulcões, mas dessa vez não comentou sobre o terremoto no Haiti. Após a revisão ela entregou as provas, que era de consulta. Ela foi perto do outro aluno haitiano, que recém tinha chegado ao Brasil e estava sala de Joel, para ver se ele estava conseguindo fazer a prova. Após, veio perto de mim e eu perguntei como tinha sido a avaliação de Joel ela disse que tinha sido boa, ele era B+. Perguntei a nota do outro menino haitiano, e ela disse que ficou com B- também, mas que foi por orientação da SEDUC sobre os haitianos que chegaram no início do bimestre. (Diário de campo do dia 10 dez. 2016).

Nessa escola não houve quem intervisse na avaliação de Joel, mesmo todos os professores exaltando as capacidades de aprendizagem dele. As crianças haitianas eram muito ágeis que as demais crianças em aprender a língua portuguesa e se alfabetizar. E isso era motivo de espanto pelos professores. Eles conversavam comigo e elogiavam Kiran, a sua disciplina, organização e educação¹⁰⁵ e mencionavam Fanel que estava no primeiro ano.

Desde o primeiro dia que ele entrou na sala, os meninos principalmente ne, nossa! Receberam ele super bem! Já foram diretamente conversando com ele. E a curiosidade também de saberem como era o outro lugar. E ele explicando o que era. E eles tentando falar pra ele a língua portuguesa, e ele disfarçando que não sabia, mas ele já entendia. [...] Até que os meninos levaram mais um susto quando ele falou que ele já sabia algumas letras, algumas palavras. A curiosidade dos meninos mais era saber mais a língua dele também. (Entrevista concedida pelo Professor de Matemática no dia 05 dez. 2016).

O mais criticado em sua aprendizagem era Kelvin, por várias vezes as professoras e técnicas da educação infantil disseram isso. Na verdade, a maioria dos professores avaliavam as crianças haitianas de forma racializada.

Segundo Oliveira e Finco (2011), a escola muitas vezes orienta e reforça diferentes habilidades de acordo com o gênero e a raça, que transmite expectativas em relação ao tipo de desempenho intelectual para cada sexo, estipula sanções e recompensas quando essas expectativas são satisfeitas.

A expectativa cognitiva que se tinha em relação as crianças negras e migrantes era aquém em relação as crianças brasileiras e brancas, mas as observações e próprias falas dos professores contrariaram essas expectativas, mas mesmo assim, a maioria insistiu em avaliá-los com menor desempenho do que realmente tinham além de questionar suas competências.

aprendizagem, ainda não está proficiente levando em conta a proposição do professor (Orientativo pedagógico SEDUC, 2018, p.28).

¹⁰⁵ Diário do campo do dia 08 abr. 2016

Alves e Soares (2002) ao observar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), afirmam que, desde 1995, as avaliações no sistema nacional brasileiro revelam um padrão de desempenho escolar de acordo com os grupos raciais, para os pesquisadores, “os brancos apresentam proficiências mais altas do que a dos pardos e negros, mesmo após o controle da origem social destes e da rede de ensino”. (ALVES, SOARES, 2002, p.9).

Carvalho (2005) pesquisou o desempenho de alunos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e constatou que a cor influenciava na avaliação desses meninos. Os meninos classificados pelas professoras como negros eram aqueles considerados com mais problemas de aprendizagem, independentemente de seu extrato social, as professoras avaliavam negativamente e com mais rigor as crianças negras.

Dessa forma, a abordagem em relação as diferenças nas escolas pesquisadas se configura, desde a educação infantil, passa pelas práticas pedagógicas, na forma que trata as crianças, nas oportunidades diferenciadas e se valendo ainda, de mensagens de que todos recebem tratamento iguais.

As diferenças na escola, quando mencionadas, reportam as questões de raça, gênero e classe e de forma estereotipada e de exaltação a um único modelo de homem. A fala da professora Marcela demonstra bem essa questão:

*Ao observar o menino Jorge beijar seu coleguinha na bochecha disse:
-Homem não fica beijando homem. (Diário de campo do dia 08 ago. 2016.)*

*Quando soube que chegaria um novo bolsista e era do sexo masculino:
-Vai vir um novo ajudante, e é um HOMEM (ênfase) quero ver vocês respeitarem. (Diário de campo do dia 25 ago. 2016).*

O discurso sobre o comportamento sexual tem como regra que os meninos ajam como “homem” e meninas como “mulheres”, e se não for assim elas serão vistas como anormal e com desvio de conduta:

Podemos ver que o processo de socialização de gênero e de raça, que possibilita experiências corporais marcadas por relações desigual, marcada pela condição menina e de menino, branco ou negro. Assim os diferentes jeitos de ser criança são indicações que sugerem uma razão da existência de tantas pedagogias voltadas para a educação do corpo que busca civilizá-lo, normatizá-lo e sexualizá-lo. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p.72).

Quando o menino Kelvin chegou à sala do maternal III todo feliz com uma guitarra rosa na mão¹⁰⁶, as professoras se olharam, mas não falaram nada. Nesse dia, eu pensei a maioria dos meninos brasileiros, jamais viria com um brinquedo daquela cor para a escola.

Correia e Abramowicz (2014, p.1911) confirmam que, na creche (na escola) a criança aprende a ser menina ou menino; a ser negro e a ser branco e também a ser heterossexual e cristão. A criança no processo de escolarização aprende a se encaixar nos modelos aceitos socialmente.

Outro fato que permitiu refletir sobre como as questões de raça, gênero e sexualidade são tratadas nas escolas foi quando essa turma fez o primeiro ensaio¹⁰⁷ com as roupas que iriam usar na “noite cultural”, evento promovido pela escola. As meninas vestiram uma roupa de sereia e os meninos uma roupa de marinheiro.

Kelvin pegou uma roupa de sereia e vestiu. Quando as professoras viram, tiraram a roupa dele dizendo a ele que aquela roupa era de menina. Ele ficou chorando e a técnica Deise falou rindo, com ares de gozação: - *Kelvin quer ser sereio!*

Louro (2008, p.18) menciona que o gênero e a sexualidade são construídos ao longo da vida e que ocorre através de “[...] inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendido de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”.

Na sala de aula, as crianças migrantes faziam brincadeiras e “bagunça” como qualquer criança brasileira quando os professores estavam ausentes. Sobre as peraltices das crianças haitianas, os professores diziam que eles estavam “abrasileirando-se”, “ficando bem brasileiro”.

Kelvin está muito brasileiro! Bem brasileiro! – Disse Deise se referindo ao menino haitiano que fazia alguma peraltice no parque ou na sala de aula. (Diário de campo do dia 28 nov. 2016).

Os alunos do 6º ano foram ao banheiro, a professora ia autorizando os alunos a ir em grupos. Ela mandou Joel ir também, quando voltou ele subiu na janela e ficou segurando ela pelo lado de fora (pelo lado de dentro dava para ver o vulto dependurado na janela), os meninos sorriam e falaram: - Olha professora ele já está solto e fazendo arte! A professora olhou disse: - É, ele está bem brasileiro! (Diário de campo do dia 03 mai. 2016).

¹⁰⁶ Diário de campo do dia 30 jun. 2016.

¹⁰⁷ Diário de campo do dia 19 out. 2016.

A atitude de ser educado e obediente funcionava mais como uma estratégia de conquista, e ao fazer isso, são nomeados como “bem brasileiro” ou “abrasileirando-se”. Na verdade, nesse momento exerciam suas vontades e rompiam com as regras estabelecidas. Estar se tornando “brasileiros” poderia estar ocorrendo com as crianças e as famílias, até porque penso que será inevitável esse processo.

Conversando com a mãe de Joel, ela se declarava de cor preta, até que um dia em uma conversa informal ela me contou sobre o atraso de seu salário e eu então perguntei se havia mais funcionárias da cor dela na empresa. E ela me respondeu que tinha outras duas morenas iguais a ela, o termo *moreno* é um conceito existente no Brasil.

Outro momento foi quando me falou da tentativa de esganadura do filho pelo colega na escola que ele havia sido transferido:

*Hoje, a Sra. Ivone (disse chorando) que um menino sufocou Kiran na escola e ele quase morreu. O menino apertou a garganta dele. O menino tem 10 anos, Kiran já tinha me falado dele, que ele batia nele e eu acho que é por causa do racismo, porque Kiran é **moreno**. Eu queria saber como faço para denunciar isso. A professora chamou os pais da criança. - Os meninos batiam nele lá no Manoel Bandeira¹⁰⁸, e agora nessa escola também. (Diário de campo do dia 11 ago. 2017).*

Por essas falas, é possível perceber o processo de “hibridismo” (HALL, 2003) nos membros da família. A mãe de Joel se referiu à cor de seu filho e da sua colega de trabalho como “*moreno*” e anteriormente ela referia a preto¹⁰⁹. Ela também não tinha mencionado ainda sobre o racismo dos brasileiros. Também observei uma mudança também na forma como era recepcionada em sua casa no começo, e quando passou a ter algo a oferecer, trouxe peixe, depois passou a ter refrigerante.

Stuart Hall (2003) afirma que um termo que tem sido utilizado para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas dessas comunidades é “hibridismo”. Contudo, seu sentido tem sido comumente mal interpretado. Hibridismo não é uma referência a composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da tradução. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial.

Antigas e recentes diásporas governadas por essa posição ambivalente, do tipo dentro/fora, podem ser encontradas em toda parte. Ela define a lógica cultural composta e

¹⁰⁸ Nome fictício da escola que Kiran estudou em 2016.

¹⁰⁹ Em conversa informal se nomeou como sendo de cor preta (Diário de campo do dia 11 ago. 2017).

irregular pela qual a chamada "modernidade" ocidental tem afetado o resto do mundo desde o início do projeto globalizante da Europa. (HALL, 1996a).

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formados. “Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”. (HALL, 2003, p.74). No entanto, a denominação “abrasileirar” e “estar bem brasileiro” pelos professores, soava como uma crítica ou que eles por serem haitianos não deveriam agir daquela forma. As condições da diáspora obrigam algumas vezes, as pessoas a tomarem posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas. (HALL, 2003).

O migrante começa a se apropriar do discurso do branqueamento, pois, ao identificar como morena e também a perceber o racismo por conta de sua cor, demonstra os processos da racialização se configurando subjetivamente nesses migrantes. Em relação às questões de gênero no processo de migração, as mulheres têm diferentes enfrentamentos sociais, por serem pobres, negras e pela condição de mulher.

No dia que fiz grupo focal com os meninos Joel, Kiran e Fanel, perguntei se eles eram xingados por seus colegas por causa de sua cor e eles responderam que não. Somente Kiran disse que era discriminado porque era haitiano e Joel me contou que, às vezes, os colegas o chamavam de negro.

No entanto, em 2017, quando Kiran foi para a escola localizada no centro de Sinop, ele apanhou de um menino e sua mãe me ligou perguntando o que poderia ser feito, pois Kiran tinha sofrido tentativa de esganadura na escola e nada foi feito. A professora afirmou que esse menino já havia batido em outra criança da mesma cor de Kiran e o próprio Kiran me contou depois que o colega bateu nele porque era preto.

Em outra ocasião fui passear com eles e perguntei sobre a escola, Kiran me disse que as crianças tinham racismo com ele, não brincava com ele porque era preto¹¹⁰. No dia da entrevista de grupo focal perguntei as crianças haitianas sobre a cor:

*[...]. Qual é a sua cor?
Kiran respondeu:*

¹¹⁰ Isso ocorreu com as mudanças de escola, Kiran passou por 3 escolas, na primeira, que ficava na zona rural e com alunos mais pobres não percebeu o preconceito só começou a perceber quando foi para as escolas da cidade, e mais acentuadamente, na escola vinculada a uma religião que passou a frequentar, pois ganhou uma bolsa de estudo.

- *Eu sou marrom!*
E quando perguntei para Joel ele respondeu:
-Eu sou preto.

Quando fiz a pergunta os meninos riram para mim. Questionei por que sorriam e eles não quiseram me dizer. A cor em nossa sociedade não é pauta de conversa na vida dos brasileiros, não é de bom tom falar sobre ela, geralmente até pouco tempo atrás, quando se falava de cor na escola a cor da pele era o salmão.

Quando perguntei para Mikaela ela não soube dizer e me olhava sem entender, por ser pequena e estrangeira não conhecia o conceito do que era cor em nosso país, ou talvez isso não fosse um problema para ela.

Talvez, por serem reconhecidas como diferentes em um país estrangeiro e também em função da relação que as famílias haitianas têm com a escola, explique a postura das crianças em relação aos professores e aos colegas quando chegaram às escolas. Os meninos Joel e Kiran que frequentaram a escola no Haiti antes de migrar, aparentavam receio em contestar os professores, tanto que a professora de educação física confirmou isso em sua entrevista.

Eu sentia que ele tinha medo dos professores com o tempo ele foi se aproximando, [...] ele interage, ele entende quando conhece as regras [...]. Quando ele conversa e ele conversa muito baixinho. No começo, ele não se aproximava perto de mim. Muito respeito, eu até hoje não tive nenhum problema com ele, [...]. Sempre bem-educado, respeitosos, com uniforme, no horário. (Entrevista concedida pela Professora Clara no dia 08 dez. 2016).

Apesar da falta de interesse que a maioria dos professores, técnicas e bolsistas demonstrou em relação às crianças haitianas, houve momentos de manifestações de solidariedade para com elas. A bolsista Telvia tratava Mikaela com muito carinho, atenção e colocava em sua mochila bolachas e frutas (que eram servidos no lanche) para ela levar para casa.

Outro exemplo de solidariedade foi à secretária e a técnica de atendimento educacional (TAE) da escola estadual, ao verem que era muito tarde e que Joel ainda estava na escola (o ônibus que fazia o transporte dos alunos não viria buscá-los porque a rede estadual estava em greve e a escola pesquisada não tinha aderido a ela) compraram uma marmitta para ele e também deram carona até a sua casa algumas vezes durante a

paralisação¹¹¹ do ônibus. Freitas e Silva (2015) afirmam que essa característica dessas pessoas favorece tanto as formas de acolhimento quanto o processo de adaptação das crianças imigrantes na escola.

A forma como as diferenças das crianças haitianas foram mostradas e percebidas no processo de interação e socialização escolar, denota que os avanços das políticas públicas de inclusão étnicorracial não foram suficientes para mudar as práticas e os comportamentos historicamente adquiridos por alguns professores e técnicas, isso explica o porquê a maioria deles ainda dá mais atenção e evidencia as crianças brancas que estão na escola, mesmo em escolas em que a alteridade se fazia presente.

Nessas relações, a escola cria uma hierarquia desigual entre as próprias crianças negras, pois a diferença não é vista como um fator positivo, afinal as crianças falam o francês, tem experiências diversas, costumes culturais que poderiam enriquecer as relações interracialias. O que a escola faz é acentuar o fator negativo da diferença de que por serem negras, não podem ser melhores que as crianças brancas.

Na lógica racista escolar elas têm que ser igual ou pior, essa premissa está explícita na fala desse professor de Kiran, que não sabia falar francês, nunca foi à França e, no entanto, questionou a língua dele:

-Quero uma hora ver esse francês que eles falam se é o mesmo que o da França! (Diário de campo do dia 08 set. 2016).

As observações em sala permitiram verificar que a socialização das crianças/crianças e crianças/professores perpassam pelas relações raciais desiguais e conflituosas. Um conflito que se apazigua e nunca se discute.

As relações raciais entre as crianças são tensas desde a Educação Infantil e pesquisadores (CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2004; SANTIAGO, 2014) apontam esse fato, mas não deixa de causar incômodo o comportamento discriminatório na sala de aula, onde a maioria das crianças é negra.

O que ocorre com as crianças haitianas é que no Brasil, elas se tornam pretas e são racializadas no espaço escolar. A maioria, dos participantes da pesquisa, apontou como qualidades das crianças haitianas, além das virtudes já mencionadas, eles falarem a língua francesa.

¹¹¹ O argumento de não transportar as crianças dessa escola durante a greve das outras escolas é porque na época da reposição eles teriam que trabalhar também e não seriam remunerados por isso.

Essas qualidades contrapõem a lógica discriminatória da escola que sempre se constituiu segundo princípios baseados no higienismo e na disciplina, isto é, o negro nessa premissa, o negro mal cheiroso e indisciplinado (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010) jamais pode ser educado e inteligente.

E mesmo com as características “positivas” a forma de pensar e perceber a cor reflete o pensamento racial da sociedade brasileira, pois questiona a higiene e a inteligência do negro.

No contexto colonial as marcas dessa identidade dominante seriam representadas pela ordem, racionalidade e autocontrole. Os demais grupos raciais seriam vistos como indicadores de caos, irracionalidade, vandalismo e por meio da completa perda da auto-regulação. Um dos resultados desse contexto histórico foi o movimento de eugenia do final do século XIX (1880) e início do século XX (1920), que tinha como objetivo manter a raça pura. Ou seja, pessoas não brancas eram racialmente discriminadas e consideradas inferiores e, conseqüentemente, vítimas de preconceito. O termo eugenia, de origem grega, significa bom de nascimento. A crença estabelecida por meio desse movimento era a de que vários aspectos observados no comportamento humano (moral, social, intelectual) eram considerados hereditários. O movimento veiculava também a ideia de que, pela composição hereditária do ser humano, era possível prever sua futura atuação na sociedade. Essa crença, aparentemente, tem mantido um espaço contínuo na consciência popular por mais de um século e afetado gerações. Da mesma forma que ocorreu em outros países, as premissas do movimento da eugenia trouxeram ao Brasil as explicações para os fenômenos raciais, classificando-os como um exemplo de ineficácia biológica hereditária e fazendo com que, conforme a cor da pele, as pessoas se sentissem (ou se sintam) mais ou menos privilegiadas umas em relação às outras. (SILVÉRIO, 2002, p.241).

Os professores e técnicas trazem uma concepção pronta e racializada da cor das crianças haitianas e eles acessam essa concepção no processo de interação e socialização mesmo antes de conhecer as crianças, e junto com ela, os mecanismos de estereotipia, atitudes racializadas e atitudes raciais.

Eles incorporaram essas experiências formadas sem um critério de julgamento no processo de socialização de crianças haitianas na escola. É uma concepção que informa o professor sobre o ser negro que “torna-se um signo não erradicável da diferença negativa nos discursos coloniais”. (BHABHA, 1998, p.117).

Para Bhabha (1998), “os estereótipos impedem a circulação e a articulação do significante de "raça" a não ser em sua fixidez enquanto racismo”. Assim, defende o autor, saberemos sempre de antemão que os “negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados” remetendo as crianças migrantes haitianas, a percepção é que elas não

podem possuir qualidades melhores que as demais crianças brancas e nem as negras brasileiras.

Os docentes embasados nessa experiência buscam nivelar ou equalizar as crianças haitianas em iguais ou piores, mas nunca melhor que as brancas. Dessa forma, o trabalho pedagógico age na perpetuação da racialização, um pensamento que não se rompe, não muda nunca e que retroalimenta uma lógica racista num espaço que naturalmente deveria ser local possível de emancipação, autonomia e participação infantil.

4.3 Diferenças: a educação e a subalternidade

As escolas que as crianças migrantes frequentavam possuíam uma rotina com orações, sessões cívicas, apresentações escolares. Nas escolas de educação infantil, acrescentava-se a ida ao parque, brinquedos, dramatizações de histórias, geralmente dos clássicos da literatura, o cuidar e o educar.

Somente em uma das escolas de educação infantil pesquisada havia o momento cívico, as crianças cantavam o hino e enquanto algumas seguravam a bandeira do Brasil ou as bandeiras de Sinop e do estado. Na sala de educação infantil maternal II, onde Kelvin estudava havia duas professoras regentes, a professora Mila e a professora Fátima, o motivo era a diferença de carga horária das professoras e as crianças ficarem o período integral, assim elas tinham que se revezar para complementar essa carga horária dentro de sala.

Em todas as salas de aulas as crianças eram “incentivadas” o tempo todo a ficarem quietas, em silêncio, e a obedecerem aos professores. Para os professores, as crianças deveriam correr, brincar, gritar ou conversar com os colegas somente no recreio escolar. As crianças haitianas não se indispunham com os professores, mesmo que a princípio saíssem sem pedir para ir ao banheiro, como ocorreu com Kiran, porque não sabia as palavras na língua portuguesa.

Quando as crianças migrantes chegaram às salas de aula, logo no início da pesquisa, não reclamavam e não questionavam a escola e nem os amigos. Elas habitualmente eram quietas, sempre obedientes (MAGALHÃES; SCHILLING, 2016) e pareciam estar preparadas para agradarem aos professores. Acredito que esse

comportamento era estratégico, de reconhecimento de lugar, saber onde estava pisando, como tinham que se comportar, e possivelmente, foram orientados pelos pais¹¹².

Esse comportamento ocorria mesmo quando os professores estavam com suas expressões faciais zangadas, e no decorrer do tempo, as crianças haitianas foram ganhando espaço por esse comportamento, mas principalmente, porque foram internalizando as regras e criando formas de rompê-las, sendo simpáticas, solícitas e obedientes, qualidades essas que encantavam professores que valorizavam essas virtudes.

Oliveira e Abramowicz (2010, p.42) afirmam que esse tipo de conduta era característica da sociedade de controle, mas que no processo de socialização das escolas ainda se pauta na “imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, ‘mudas’, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto”. Para garantir o cumprimento da rotina e a aprendizagem os professores tentavam impor as regras escolares às crianças dizendo o que elas podem ou não fazer.

Oliveira (2003, p.66) em sua pesquisa com crianças em uma creche de São Carlos afirma que o tempo define a rotina da escola infantil, e que a rotina submete as crianças ao ritmo dos adultos “tempo para falar, para dormir, para ir ao banheiro, fazer as refeições, para orar, para a brincadeira, para a tarefa, a partir de uma regularidade das atividades e do tempo”.

Nas escolas de ensino fundamental ocorre da mesma forma, a diferença em relação à escola de educação infantil estava relacionada ao tempo destinado ao cuidar que compete a essa modalidade de ensino. As opções de atividades diárias nas escolas não privilegiavam as atividades lúdicas¹¹³ como as que tinham nas escolas de educação infantil.

A obediência e a aceitação das regras de boa conduta expressa no cartaz de “Nossos” Combinados, que desde o primeiro dia de aula já estava posto na parede da sala de aula, e que na verdade era uma determinação da professora; bem como o cartaz de

¹¹² Todos os pais pesquisados, em as conversas informais, depoimentos e entrevistas; diziam que seus filhos tinham que respeitar a escola e professores.

¹¹³ ARANTES, Adriana R.V; BARBOSA, Jéssica T. O lúdico na educação infantil. Revista online de Magistério de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017.

palavras mágicas, que deveriam ser ditas pelas crianças no dia a dia da escola, era o comportamento exaltado como uma qualidade das crianças bem-educadas.



Figura 12. Cartaz dos “Nossos Combinados” e das “Regras”.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nas aulas, ela disponibilizava muita música, danças, histórias e brincadeiras, mas a professora pontuava mais a internalização das regras pelas crianças do que com as atividades em si. Repetia todos os dias e em vários momentos:

- Atividade de dança: - *Mas para dançar não é de qualquer jeito, tem regras!*
- Atividade com brinquedos: - *Para brincar com os brinquedos, mas não é de qualquer jeito, tem regras!*
- Atividade de música com baquetas: - *Para brincar com baquetas (para cantar músicas infantis), mas não é de qualquer jeito crianças, tem regras!*
- Brincar no parque de areia
- Brincar no escorregador, balanço, casinha de boneca, etc.¹¹⁴

Em todas as escolas de ensino fundamental o recreio e as aulas de educação física eram os momentos preferidos dos alunos. Identifiquei essa preferência pelos sorrisos e olhares, mesmo quando os professores chegavam impondo um monte de regras e ameaças de deixar os alunos ficarem de castigo na sala ou ir para a diretoria, caso não se comportassem.

¹¹⁴ Diário de campo do dia 14 fev. 2017 e 17 fev. 2017.

Na sala de aula onde Kiran estudava a organização dos grupos de crianças não eram tão fechados quanto os observados na sala de Joel. “Até o fim da primeira infância e às vezes também durante parte da segunda infância, não se verificam círculos fechados entre as crianças do grupo, infantil participando [...] tanto os meninos como as meninas”. (FERNANDES, 2004, p.237).

Era exatamente assim que observei a organização dos grupos de crianças conforme a faixa etária. Os critérios de participação nos grupos das crianças do 2º ano eram independentes do gênero, cor e classe social. Até porque a maioria dos alunos era negra e pobre. Mas havia uma divisão por gosto e afinidade.

Já na turma do 6º ano, as aulas de educação física eram realizadas na parte externa da escola, era um espaço improvisado onde alguns alunos jogavam vôlei, e em outra quadra, sem cobertura, alguns jogavam futebol e vez ou outra acontecia alguma atividade dirigida pela professora. No pátio havia muitas árvores, entre elas, alguns pés de manga. As crianças se separavam por grupos, que variava em número de componentes em relação ao gênero, sexo e por afinidades.

Os grupos se dividiam naqueles que jogavam futebol, vôlei no campo improvisado, e alguns somente de meninas ou meninos. A divisão nessas brincadeiras ocorria por afinidade e também aqueles que eram mais pobres que os demais. E havia um grupo maior, mesclado de meninas e meninos, que vez por outra, realizavam festinhas de aniversários levando bolo e refrigerante, e em outros momentos, o tereré (uma bebida igual ao chimarrão sulista só que na versão gelada). Nesses momentos, nenhum menino haitiano ou negro participava.

Observei que a organização dos grupinhos nessa escola se assemelhava ao que Fernandes (2004) e Cruz, (2012) identificaram em seus estudos sobre organização infantil. Uma linguagem, rituais de expulsão ou de iniciação, de suas cerimônias, de suas estruturas, que explica as características próprias de socialização que vivia esses meninos no ambiente escolar, os critérios de classe (os menos pobres) e de cor era um deles.

Na sala do 6º ano, a aceitação do menino haitiano Joel no grupo que jogava futebol, foi determinada pela insistência em jogar e a desenvoltura que ele tinha com a bola. No futebol, havia divisão de gênero, fora esse momento, Joel e o outro menino haitiano, que estudava em sua sala se reuniam no grupo dos alunos negros e mais pobres.

O colega haitiano não conseguiu se inserir no grupo de futebol, pois não tinha habilidade com a bola.

No grupo de meninos e meninas que jogavam vôlei, os meninos haitianos jogaram somente uma vez, nos outros dias ficavam somente observando. No recreio, que ocorria no pátio da escola, era visível a separação dos grupos por meninos e meninas. Com o passar do tempo os meninos haitianos foram inclusos no grupo de meninos e todos brincavam juntos. Já as meninas andavam abraçadas e brincavam com suas colegas, eventualmente algumas delas brincavam com algum menino e mais esporádico ainda, era alguma brincar com os meninos haitianos. No decorrer do ano, com o processo de interação e socialização, essa situação se alterou um pouco.

Mas em relação ao convívio e reciprocidade dentro da sala de aula, as meninas eram pouco receptivas aos meninos negros e aos meninos migrantes. Só faziam algum favor ou trabalho com eles se os professores determinassem. Elas praticamente os ignoravam.

Nas salas de ensino fundamental da turma de Kiran, observei a brincadeira do “silêncio” que consistia em os alunos ficarem com a cabeça abaixada junto à carteira, e outro aluno ficava a frente do quadro negro e escolhia o mais silencioso para vir no lugar dele e escolher um novo aluno e assim, sucessivamente. O silêncio, a obediência e a ordem eram exigidos o tempo todo:

-Vocês são anjos. Tem que ensinar a ficar de boca fechada, ser obedientes e ficar quietos. (Professora Marcela- Diário de campo do dia 29 jun. 2016)

Se as escolas silenciam as crianças negras brasileiras imaginam as crianças negras e estrangeiras, [...] poderemos encontrar milhões de crianças negras no Brasil e no mundo. Muitas delas sentem-se silenciadas, ou seja, sentem que suas vozes, experiências e histórias não são validadas e ouvidas pela escola. (SILVÉRIO, 2002, p.242).

Essa brincadeira era realizada pela professora ou bolsista quando sobrava tempo antes do recreio ou ao final da aula. Sobre essa prática disciplinadora, Santiago (2014, p.18) em sua pesquisa com crianças pequenas menciona que ocorre desde a educação infantil e que ela objetiva “[...] através da sua ação, à construção de corpos passivos e conduzíveis, docilizando-os e tornando-os mais produtivos aos agrupamentos humanos, de modo que todos pensem, criem e sobrevivam de maneira uniforme e comum”.

A disciplina é característica da sociedade moderna. Segundo Michel Foucault (1987), é a partir do século XIX, quando se reorganiza o sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo que surge a sociedade disciplinar. Através dessa reestruturação surge à prisão, assim, a infração ou crime passou a ser tratado como uma ruptura com as leis de uma sociedade e quem cometesse alguma delas deveria ser punido e aprisionado para que não repetissem os delitos.

A vigilância e correção desses aprisionados ficariam por conta da polícia e das instituições psicológicas, psiquiatras, criminológicas, médicas e pedagógicas. Para o sistema escolar, segundo Foucault (1987), adotar uma organização do espaço serial foi uma das grandes modificações desse sistema e determinou os lugares dos indivíduos e possibilitou o controle de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos.

Para o sucesso das técnicas disciplinares seria necessário ter uma organização e controle do espaço, do tempo e a vigilância como um dos principais instrumentos e registros para a construção do saber.

A escola pensada, a partir da sociedade disciplinar, é organizada pelo tempo e ele determina a rotina e os encaminhamentos didáticos. O tempo destinado às atividades e as brincadeiras são organizadas de acordo com o desejo dos professores. A disciplinarização ocorre até no controle das atividades fisiológicas das crianças. São os professores quem definem o que pode e o não pode na escola e na vida diária das crianças.

Essa maneira de pensar e organizar o tempo escolar reflete o pensamento que se tem da criança e da infância. Segundo Àries (1981), as crianças emergem na sociedade associados à condição de fraqueza, a representação do corpo indócil e débil, fase inferior do desenvolvimento humano e, por isso mesmo, representam maior possibilidade de intervenção, de gerência e de educação (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014).

Para Abramowicz e Rodrigues (2014) em todas as áreas do conhecimento: medicina, da psiquiatria ou da psicologia, a criança sobressai como um ser perigoso e em perigo, debilitado na emoção e no físico e, ao mesmo tempo, forte, possuidor de grande capacidade em aprender e adquirir novos costumes.

Essas imagens variam entre a criança pobre e carente (o lugar da falta), ou a infância em perigo, e os pequenos marginais (o lugar do excesso), ou a infância perigosa. De 'bons e pobres selvagens' a 'maus e selvagens'. A infância em perigo precisaria de cuidado e proteção e a infância perigosa, de limite e contenção. São imagens que elucidam o modo como, no imaginário social, a ideia de infância, associada aos sentimentos de ingenuidade, inocência,

impertinência, foi sendo capilarmente construída na sociedade ocidental. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p.467).

A sociedade disciplinar, após a crise com a Segunda Guerra Mundial, passa a sociedade do controle. Nessa sociedade, as técnicas não serão de reclusão, mas de controle pela tecnologia eletrônica, mídias de comunicação, informação e a indústria da propaganda.

Segundo Abramowicz *et al.* (2009, p.117), na sociedade disciplinar, as escolas produziam o fracasso escolar, que aparece com um dispositivo de poder, com uma “técnica de dominação política e econômica de subjetivação da criança e da produção de um determinado trabalhador”. Nesse dispositivo, a educação para as crianças pobres e principalmente, os negros desejavam que elas fossem dóceis e submissas.

Na sociedade de controle, segundo as pesquisadoras, o aluno passa a ser performático, supostamente autônomo, criativo, empreendedor de si próprio, porém se deparará com o trabalho precarizado, pois o neoliberalismo provoca o desemprego e necessita de desigualdade.

Nas salas de aulas pesquisadas, principalmente no ensino fundamental, mesmo os alunos sendo a maioria pobre e negra, os negros eram os mais expostos às situações vexatórias e de subordinação que os brancos, pois recebiam castigos, ouviam chacotas de sua condição social e de sua capacidade cognitiva, “[...] quando todos de uma escola são pobres os negros aparecem subalternizados”. (ABRAMOWICZ *et al.*, 2010, p.122).

As escolas pesquisadas tinham dificuldade em trabalhar e conseqüentemente mostrar as diferenças que existiam nela, assim, era visibilizado mais determinado grupo em detrimento de outro, negavam e não promoviam o diferente, o “outro” e não o percebe, não o insere e conseqüentemente não vê para além da aparência.

Para Silva (2007, p.128) “foi através da representação que o Ocidente [...] construiu o outro como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada”. Portanto, algo ontológico e inerente às crianças de origem negra, essa visão equivocada fica explícita nas falas da professora de Kiran:

-Parece que ele tem uma coisa ruim que vem de dentro. (Professora se referindo a um aluno negro de sua sala tido como “rebelde”- Diário de campo do dia 22 jun. 2016).

- Hoje elas estavam para o crime! (Professora se referindo ao comportamento de todos os alunos - Diário de campo do dia 25 ago. 2016).

-Esse menino novo é um B. O. ! (Professora se referindo ao novo aluno pardo que iniciou na escola aquele dia - Diário de campo do dia 24 ago. 2016).

Essas falas são embasadas em estereótipos e representação do que as pessoas pensam de crianças pobres e negras, além das que portam diferenças em sua sexualidade, estética, caráter, etc. Sobre isso Abramowicz e Oliveira (2006) percebem como enclausuramento dos alunos que não se adéquam aos padrões socialmente impostos:

Isso também passa pelas nossas concepções do que seja o melhor aluno, o pior aluno, o mais quieto, o mais bagunceiro, o que vai passar de ano, o que vai ser alguma coisa na vida e o que não vai virar nada. A isso atribuímos certas características que acabam se transformando em clausuras, difíceis de o aluno escapar. São clausuras, pois atribuímos um sentido como se fosse à verdade e são estereótipos. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.58).

O mesmo acontecia com Mikaela, uma das bolsistas que participou da pesquisa na entrevista afirmou que:

A cor da Mikaela incomodava as pessoas na escola. Uma bolsista se incomodou com ela e ela me disse que Mikaela olhava feio para ela, olhava diferente (Entrevista concedida pela Bolsista Rute no dia 26 mai. 2017).

Mikaela era apenas uma criança, sempre estava sorrindo, afetuosa, solícita que adorava dar abraços. As crianças negras carregam todos os estereótipos relacionados ao negro e a sua condição social. “[...] No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como ‘bons’ ou ‘ruins’, ‘competentes’ ou ‘incompetentes’, ‘racionais’”. (GOMES, 2003, p.45).

O imaginário social criou um estereótipo do negro como “bandido”, “preguiçoso”, “indolente” etc.; quanto mais acentuada for à cor preta e os traços fenotípicos (os cabelos crespos, lábios grossos e nariz protuberante) mais o racismo se intensifica. É por isso, que todos os adjetivos impetrados às crianças haitianas ou não, eram permeados por um discurso que demonstrava o pensamento que se tinha dos povos negros e pobres.

Essa visão se refletia quando as crianças transgrediam as regras impostas ou desobedeciam aos professores, fato que ocorria constantemente na escola. Nesses momentos elas eram rotuladas de “mal-educadas” e “indisciplinadas”, e também como crianças que eram “casos sem solução”, ou como dizia constantemente uma das

professoras, “perdidas” ou que “hoje elas estavam para o crime! ”. Uma vez a professora de Kiran me confidenciou:

-Todo dia eu ganho abraço. -Elas são tão carentes de abraço, se eu for contar quantos abraços eu ganho por dia! O pior é que eles são carentes mesmos!
(Diário de campo do dia 29 jun. 2016).

Cruz (2015) ao fazer a biografia de Ethel Volfzon Kosminsky menciona que para essa pesquisadora, às crianças migrantes e assistidas, antigamente, era atribuída um conceito de criança menor e vivendo em condições de pobreza. Cruz (2015, p.141), no entanto, afirma que, atualmente esse conceito sofreu uma descaracterização em relação ao seu uso para ser aplicado de forma discriminatória, assim “criou-se uma imagem, uma representação, de criança abandonada, vinculada a pobreza, a criminalidade e a delinquência”.

Em relação à criança migrante vinda do Haiti, Vasconcelos (2015) afirma que na sociedade, o haitiano irá experimentar a força e o poder de um discurso que o descreve como um símbolo da selvageria e da barbárie e, portanto, como um não civilizado.

Para Scaramal (2006), esses sentimentos têm origem nos discursos anti-haitianistas que foram propagados após a revolução dos negros escravizados e da luta pela independência do País. E representou a abjeção ao homem haitiano e uma espécie de continuidade dessas ideias. Isso ocorreu porque os países com quem o Haiti mantivera relações durante o período colonial não aceitaram a sua liberdade.

A violência da revolução contribuiu para que o colonizador instrumentalizasse e impulsionasse mais ainda a construção de um discurso e identidade sobre os povos haitianos, gestadas ao longo do processo colonizador (VASCONCELOS, 2015) e esse discurso orientou o haitianismo do Haiti e o anti-haitianismo da República Dominicana:

Desenvolve-se, então, corroborando Gates Júnior (2014), a partir da ameaça representada pelo levante dos negros haitianos, determinado haitianismo, que pode ser entendido – em linhas gerais como certo temor desenvolvido por parte das elites coloniais [...]. O anti - haitianismo – fruto, em grande parte desse temor, dos rancores e da aversão desenvolvidos contra o haitiano em função da derrota infligida por estes às principais metrópoles coloniais da época – vem à esteira do haitianismo, podendo ser caracterizado, também em linhas gerais, como um viés ideológico-discursivo detratador, estigmatizante, fundado sobre um conjunto de preconceitos históricos, culturais e raciais de origem colonial, que acaba ganhando força com o advento da Revolução, extrapolando os limites da ilha. Poderíamos dizer, dessa forma, que tanto o haitianismo quanto o anti-haitianismo constituem-se como desdobramentos da revolução, diferindo-se, principalmente, pelo fato de que, enquanto o haitianismo permanece ligado a

ela, o anti-haitianismo avança, superando seus limites espaço - temporais, [...]. (VASCONCELOS, 2015, p.54).

Esses sentimentos irão refletir no processo de socialização das crianças haitianas. O projeto colonial teve desde o início uma dimensão educacional e pedagógica que são ligadas as complexas relações de poder (SILVA, 2007). Estas dimensões perpassam pelas escolas pesquisadas na forma como a maioria dos professores pensava as crianças haitianas, os seus pais e o seu território,

O outro, branco, civilizado e dotado de capacidades que o haitiano ‘não possui’, enfatiza neste apenas o que, por outro lado, lhe confere uma superioridade aparentemente natural, ‘a identidade’, como afirmou Silva (2009, p. 80). É essa imagem que, (re) produzida desde os tempos coloniais, orienta os discursos produzidos acerca do Haiti: um país de negros incapazes, débil, caótico e totalmente dependente da ajuda internacional. Como afirmou Schwartzman (2010, p. on-line), ‘No Brasil, [e não só aqui] Haiti virou sinônimo de miséria e das piores mazelas da pobreza’. Na França, designações comuns para o país caribenho incluem ‘nação patética’ e ‘pedaço da África perdido no meio das Américas’. (VASCONCELOS, 2015, p.22).

Considerando as diretrizes voltadas para a diversidade nacional como a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 esta realidade deveria estar diferente. No entanto, o que se vê na escola é um silêncio em relação à história da população africana e afro-brasileira bem como da história do Haiti, que é considerada por alguns, como a primeira revolução moderna, concomitantemente com a revolução francesa.

A história vitoriosa desse país caribenho, como a primeira nação negra a conquistar sua liberdade, em relação aos países colonialistas, não foi uma preocupação central da tradição historiográfica nos países ocidentais e isso foi intencional e reflete na forma inferiorizada que se percebe e vê os povos não ocidentais.

No caso do Haiti, eles desafiaram o poder do ocidente, e por isso tinham que ser penalizados, e a forma mais eficaz foram o silenciamento da sua história para o resto do mundo para que se mantivesse o pensamento racista. O colonialista impulsionou a transformação do etnocentrismo europeu em racismo científico. (TROUILLOT, 2016).

Os vencidos tentarão apagar da memória coletiva qualquer resquício do desastre. Os vencedores sublimarão o heróico feito, transformando-o em certidão de nascimento de uma nação e exemplo a ser seguido pelos povos então colonizados. A usurpação do recinto sobre a evolução da História da Humanidade praticada pelos meios acadêmicos europeus os quais impuseram eurocêntrica, exclusiva e unívoca interpretação, como apontado na obra de Jack Godoy, adquire especial relevância no caso haitiano Aimé Césaire em seu panfleto *Discurso sobre o Colonialismo* já havia decretado, em 1950, que a Europa é ‘moral e espiritualmente indefensável’. O objetivo é apagar da

memória coletiva qualquer vestígio da responsabilidade do Ocidente na dramática formação da sociedade haitiana. Ao fazê-lo, furta ao Haiti o seu próprio passado. Apropria-se dos princípios mais elevados que moveram a revolução haitiana e os transfere para a revolução francesa e americana. A partir de então o Haiti se transforma no buraco negro da consciência ocidental. (SEITENFUS, 2015, p.64).

Nas escolas, as falas dos professores sobre as crianças haitianas eram envoltas em preconceitos e controvérsias. Não se questiona as desigualdades socioeconômicas em função da raça e do indivíduo nem pela perspectiva da exploração e condições materiais que atingem os haitianos, não se analisa as questões históricas, econômicas, geográficas do país e a influências na condição de vida de sua população.

Não observei uma preocupação pedagógica de representar, nem positiva nem negativamente as especificidades dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, e muito menos os migrantes vindos de países pobres e periféricos. A ideia que se tem dos haitianos é que a situação atual é a evidência da incapacidade que tiveram no passado. “A crise não é percebida como produto de uma história, que merece ser investigada, mas como a comprovação daquilo que há muito se sabe”. (THOMAZ, 2011, p.180).

A lógica colonialista implica na forma pela qual as crianças haitianas são percebidas pelos professores, ou seja, por mais inteligentes que sejam não podem ter as mesmas qualidades das crianças brancas. As crianças migrantes eram vistas de forma estereotipada e como cidadãos de segunda categoria, não são brasileiras, são estrangeiras, são do Haiti, são negras e então como podem ser limpas, educadas e inteligentes?

Suttler (2010, p.933) salienta que:

Embora a situação no Haiti seja incrivelmente complexa e o país tenha um histórico de atrocidades cometidas internamente, o que se percebe é uma nação inteira assistindo involuntariamente a manutenção de uma imagem nacional exclusivamente negativa aos olhos do mundo, aparentemente forjada ou intensificada com o propósito de justificar as intervenções internacionais em prol de interesses econômicos e políticos particulares.

Para Thomaz (2011, p.281), “nega-se a possibilidade de uma civilização haitiana e, na contemporaneidade, não são poucos os que fazem exercício da sua ignorância e afirmam a incapacidade haitiana para a reconstrução do seu país”. O pesquisador ao falar sobre como a ação das organizações governamentais presentes no Haiti no terremoto de

2010 foram ineficazes porque ocorre a ideia que se tem sobre os lugares comuns dos haitianos como sendo “eles”, ou seja, não é um de “nós”. Assim são naturalmente:

[...] desorganizados, dependentes, caóticos e perigosos [...]. Sua compreensão da realidade haitiana é forçosamente limitada e condicionada por intermediários (os *facilitateurs*) ou membros da elite haitiana, conhecedores do francês, do inglês ou do espanhol (e atualmente até do português), eles mesmos interessados na veiculação de determinadas informações sobre o Haiti e os haitianos. As afirmações generalistas e conclusivas sobre o caráter. (THOMAZ, 2011, p.275).

André (2016) faz uma análise da diversidade e da escolarização dos alunos estrangeiros, tendo como mote as pesquisas acadêmicas realizadas nos estados com um número significativo desses alunos. Ele analisou também 10 reportagens jornalísticas que falavam sobre a inserção de crianças migrantes na escola e dados disponíveis nos sites das secretarias de educação. A pesquisadora menciona a questão da língua e da diversidade cultural como um desafio para a inserção e socialização dessas crianças nas escolas brasileiras.

Para a autora, mesmo sendo uma sociedade multicultural, a sociedade brasileira trata com preconceito os estrangeiros por seu pertencimento étnico e ou racial. Nenhum dos professores nesta pesquisa mencionou a cor das crianças haitianas, mesmo que a princípio a cor apareça como fator de distinção, logo depois a estética, e por último, a língua das crianças haitianas.

Para Silvério (2005), a diferença na sociedade de controle, ao contrário da sociedade disciplinar, passa pela representação social que se revela no cotidiano de forma dinâmica e multicultural. “A mudança, nesta perspectiva, passa pela ‘aceitação’ da diversidade e pluralidade da população existente no país, tem origem na ideia de que algo de novo estava em desenvolvimento no novo mundo”. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.900).

O neoliberalismo transforma diferença em desigualdade social, e algumas pesquisas em educação e sociologia entendem a diferença apenas como desigualdade social, as duas operam no interior de uma lógica, apesar das suas distinções, que dilui aquilo que a diferença produz: diferença e não desigualdade. (ABRAMOWICZ *et al.*, 2009, p.122).

As diferenças das crianças haitianas estariam em dissonância com os estereótipos e estigmas atribuídos ao negro no Brasil, talvez, por esta razão, a surpresa dos professores com as virtudes que elas identificavam nas crianças haitianas.

Para Trouillot (2016, p.122), o que se pensa sobre os povos haitianos, quando a realidade não coincide com crenças profundamente enraizadas, os seres humanos tendem a compor interpretações que forcem a realidade a se enquadrar no escopo dessas crenças. Assim, a exaltação as qualidades e atitudes das crianças mostravam que os discursos sobre sua estética, moral e valores “era baseado numa ontologia, uma ordenação implícita do mundo e de seus habitantes. De modo algum monolítica, essa visão de mundo é compartilhada”.

Neste caso, compartilhada com a maioria das pessoas que na escola se relacionava com as crianças haitianas. Essa premissa se concretiza quando os professores, técnicas e bolsistas se contradizem e especulam sobre os hábitos de higiene corporal das crianças (como também das suas mães). Ouvi várias vezes menções quanto aos seus hábitos em diferentes situações do cotidiano da educação infantil quando ocorreram algumas situações como:

A turma do pré-escolar II voltava do parque de areia e as crianças foram ao banheiro se limparem. A menina Mikaela saiu do banheiro vestindo a calcinha, e aparecia um pouco de suas nádegas. A professora assustada falou:

-Mikaela tem que vestir a roupa dentro do banheiro. E olhou para mim e disse:

-Será que não tem banheiro em casa?

Eu vi várias vezes tanto Mikaela como as demais meninas saírem do banheiro vestindo a calcinha com pressa para ir lanchar. (Diário de campo do dia 08 mar. 2017).

A técnica e a bolsista do maternal II ao ouvir o menininho Kelvin chorando na hora do banho fez o seguinte comentário:

-Alguém molhou o cabelo dele e ele não gosta.

A bolsista respondeu:

-Ele não gosta é de tomar banho, ele veio do Haiti, lá eles não gostam de tomar banho- lá não tem água. (Diário de campo 14 jul. 2016).

O imaginário que se tem do Haiti e de sua população, remete a adjetivos negativos sobre sua cultura, costumes, hábitos corporais e inclusive, à religião, considerada nesse imaginário, como sendo uma religião “do mal”. A partir deste imaginário, eles são vistos pelos participantes da pesquisa, como muito pobre, sem higiene, cabelo ruim e, portanto, estão vinculados também à sujeira. Scaramal (2006) sobre a sujeira como representação da desordem avisa que:

[...] a postura ocidental de abominação ao imundo, constituiria uma tentativa de resguardar uma possível inversão da ordem estabelecida. O resguardo, que requer *vigília*, cuidado, e precaução, é, assim, a única forma possível de evitar contaminação. Resguardar-se é estar atento a todo tipo de objeto que possa fazer malefícios, *é vigiar* o que pode corromper o que há de puro, ora tudo que

é impuro [...]. E os que viram e descreveram (as pessoas) do Haiti tenderam a transpor, em suas narrativas, fontes que provocam náuseas, asco e repulsa. (SCARAMAL, 2006, p.54).

O pensamento relacionado às crianças haitianas poderia ser em função do que pensam sobre a sua nacionalidade. A professora de Geografia ao trabalhar o conteúdo “vulcões e terremotos” deu como exemplo os terremotos que ocorrem no Haiti, ao fazer isso olhou para Joel e depois se voltou para os alunos e disse que o país sofreu um terremoto em 2010, e aí perguntou ao menino: - *Você ainda morava lá ou morava aqui? Você veio de Porto Príncipe? Em que cidade morava?* (Diário de campo do dia 30 mai. 2016).

Joel não respondeu a nenhuma dessas perguntas (o que me convenceu de que ele não estava entendendo o que a professora dizia). Ela prosseguiu falando que, devido ao terremoto, os haitianos tiveram que vir para o Brasil, porque lá no Haiti passavam fome, vieram para cá atrás de trabalho e eram muito pobres. E continuou a aula mencionando também o Japão, disse que no País também tem muitos terremotos e depois acrescentou:

Os japoneses são muitos inteligentes e já sabem se preparar para os terremotos. No Japão eles fazem ponte móvel, prédios com flexibilidade para que quando tiver um terremoto os prédios não caírem. (Diário de campo do dia 30 mai. 2016).

Joel chegou em 2016, portanto morava no Haiti em 2010, no entanto, o terremoto não passou na cidade que morava, as cidades atingidas mais violentamente foram Porto Príncipe, Pétienville, Léogâne, Petit-Goâve, Grand-Goâve e Jacmel (THOMAS, 2011). Penso que a professora deveria saber sobre o assunto antes de mencioná-lo.

Em relação a comparar o Japão ao Haiti, explicitamente a professora demonstrou em sua retórica que os haitianos eram menos inteligentes. Supus que Joel não ficou constrangido, porque não compreendeu o que ela falou, mas a professora perpetuou, através da fala dela, um imaginário nos demais alunos, de que o povo haitiano tem pouca capacidade cognitiva, além de ser pobre e miserável.

Na hora do recreio perguntei a Joel de qual cidade ele veio e ele respondeu que era de Miragoâne, uma localidade no Oeste do Haiti, pertence à capital do Nippes. Como não

entendi a pronúncia da cidade corretamente, pedi que ele escrevesse no diário de campo e numa busca pela internet, encontrei muitas imagens e informações sobre a cidade.

Observei que o pouco conhecimento que os professores tinham sobre o Haiti e sua história era o conteúdo divulgado pela imprensa. Vasconcelos (2016) descreve como os discursos midiáticos produzidos e divulgados por meio da rede mundial através de sítios de jornais, revistas, blogs e que acabam “determinados elementos identitários ou representacionais que buscam apresentá-lo como o país do caos, da barbárie e de negros incapazes de se autogovernar”.

Geralmente, as informações são veiculadas pela imprensa nos telejornais ou sites, e muitas vezes são notícias sensacionalistas e equivocadas sobre o Haiti e seus migrantes. (GUIMARÃES, 2017).

[...] As representações sociais dos grupos, os estereótipos divulgados pela mídia, acabam chegando antes que a singularidade do sujeito que entrou na sala de aula. “Existe uma diversidade dentro da diversidade que é bem pouco explorada” em relação às crianças migrantes haitianas. (ANDRÉ, 2016, p.62).

As entrevistas com os professores evidenciaram a imagem do Haiti somente como um país subdesenvolvido e atrasado; e com isso, as pessoas oriundas de lá também o são. Essa referência equivocada destituiu os saberes históricos e culturais dos haitianos descendentes de africanos. Cruz *et al.* (2010) defende que nosso olhar é educado constantemente a observar e mensurar as diferenças e que os efeitos do racismo, dos preconceitos e estereótipos marcam as relações sociais.

Trouillot (2016, p.51) afirma que as narrativas históricas podem ser construídas e que elas são produzidas em contextos específicos. Observa que, ao mesmo tempo em que a maioria dos teóricos reconhece, em princípio, que a “história envolve tanto o processo social quanto as narrativas sobre esse processo, as teorias da história na verdade privilegiam um dos lados, como se o outro não importasse”.

As narrativas dos haitianos não foram importantes para quem registrou a história. Para Trouillot (2016), a revolução haitiana para os países ocidentais era um evento impensável para os participantes e observadores que criaram as narrativas sobre esse evento. Assim, construíram uma narrativa que fizesse sentido para a maioria dos observadores e leitores ocidentais. O evento de libertação de negros escravizados nunca teria sentido para os colonizadores, brancos e racistas. Thomaz (2011) argumenta que é

desconfortável o esquecimento da independência do Haiti e que ela deveria ser incorporada aos grandes eventos da história universal, pois como todos os eventos têm muito a ensinar. A história de vitória da primeira revolução negra no ocidente e conseqüentemente sua libertação do domínio francês deveria ser contada e recontada nas escolas para que toda a população negra conhecesse e sentisse orgulho dela.

No entanto, isso não acontece, há um silenciamento intencional da história do Haiti nos países de maioria negra, que foram escravocratas. Essa história não interessou e nem interessa ao poder hegemônico naquele período, para que não servisse de exemplo para as nações escravizadas, e nem atualmente, pois contribui para manter a opressão e as desigualdades raciais.

“Os vencidos tentarão apagar da memória coletiva qualquer resquício do desastre. Os vencedores sublimarão o heróico feito transformando-o em certidão de nascimento de uma nação e exemplo a ser seguido pelos povos então colonizados”. (SEITENFUS, 2015, p.64).

Os haitianos conhecem a sua história, são atravessados por ela, tem orgulho e sabem das questões políticas envolvendo o Haiti. Eles mencionavam em suas falas as riquezas naturais, os terremotos e a firmeza de seu povo em relação a essa realidade.

Silva (2016) ao pesquisar sobre as obras da escritora haitiana Edwidge Danticat “Adeus, Haiti” e as possíveis relações da Literatura Haitiana com a diáspora e a memória com possibilidades de estudo sobre a identidade cultural remete sobre as questões políticas e sociais do Haiti que refletem sobremaneira na identidade da população haitiana. “As relações familiares se confundem com a trajetória que a nação percorre, o que precede uma relação fortemente explícita entre memória e história”. (SILVA, 2016, p.48).

Os vestígios dessa literatura, em que a memória e a história são experiências que trazem do país de origem, tanto os pais quanto as crianças haitianas tinham e isso se refletia na postura delas em relação aos professores, colegas e nos enfrentamentos diversos que ocorriam nos espaços da escola. Foram várias situações que mostravam que as crianças haitianas não aceitavam a subordinação e transgrediam as regras e as situações de submissão e subalternidade que esses colegas ou mesmo professores lhes tentavam imputar.

Silvério e Trinidad (2012) ao refletir sobre a cultura nacional mencionam que ela é fruto de um discurso – uma maneira de construir significados que direcionam e organizam as ações e concepções sobre nós próprios. Para os pesquisadores, as culturas nacionais edificam identidades que se produzem a partir dos significados sobre a “nação” e nos quais podemos nos identificar a partir de histórias que nos são contadas sobre ela.

Nas memórias que interligam o presente com o passado e nas imagens que são construídas em relação às nações, o Haiti é um exemplo no que se refere a memória de seu povo em relação a cultura nacional e na forma como as demais nações a enxerga, ou seja, esse olhar é atravessado pela racialização.

Silvério e Trinidad (2012) afirmam que é importante nos perguntarmos: Como a narrativa da cultura nacional é contada? E para responder mencionam Stuart Hall que aponta como resposta plausível cinco aspectos:

1) A narrativa da nação, contada e recontada nas histórias e literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular, oferece um conjunto de histórias, imagens, paisagens, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que sustentam, ou representam, as experiências, as tristezas compartilhadas, os triunfos e desastres que dão sentido à nação; 2. Há ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na atemporalidade. A identidade nacional é representada como primordial. O essencial do caráter nacional permanece imutável através de todas as vicissitudes da história; 3) “(...) a tradição inventada [significa] um conjunto de práticas, (...) de uma natureza simbólica ou ritual que procuram inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição que automaticamente implica a continuidade de um passado histórico adequado” (HOBBSAWN & RANGER, 1983, p. 1); 4) O mito fundante é uma história que localiza a origem da nação, as pessoas e suas características nacionais como tão antigas que elas estão perdidas na névoa do tempo, não “real”, mas mítico; 5) A identidade nacional é também, muitas vezes, baseada simbolicamente na ideia de um povo ou “*folk*” puro, original. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.902).

Nesse sentido, a professora de geografia da sala de Joel perdeu uma excelente oportunidade de ouvir das próprias crianças haitianas essa narrativa e também os demais alunos de saberem sobre a primeira república negra que conquistou a sua liberdade. E concomitantemente, desfazer o pensamento que os povos de origem africana são inferiores, subalternos e incapazes de se organizar politicamente como pretendeu a ideologia colonialista, que omitiu esse conhecimento de forma intencional para disseminar as questões do colonialismo e do racismo. (TROUILLOT, 2016):

O silêncio também é reproduzido em livros escolares e textos populares, que são as fontes primárias sobre a história global para as massas alfabetizadas na Europa, nas Américas e em amplas áreas do Terceiro Mundo. Esse acervo de

textos ensinou a gerações de leitores que o período de 1776 a 1843 deveria ser apropriadamente chamado de ‘A era das revoluções’. Ao mesmo tempo, esse acervo continua silente com respeito à revolução política mais radical dessa era. (TROUILLOT, 2001, p.160).

Não saber sobre o tempo que as crianças migrantes estavam no Brasil demonstra o pouco interesse de alguns dos professores sobre elas e sobre as pessoas que foram vítimas desse terremoto, “que não foi uma catástrofe natural. Seus efeitos foram socialmente produzidos da mesma forma que uma guerra e uma bomba” (THOMAZ, 2011, p.281) e matou muitas pessoas penalizando ainda mais o povo haitiano.

Pesquisas (FREITAS; SILVA, 2015; SILLER, 2011) apontam que o aspecto educacional dos migrantes não foi prioridade ou quando é abordado na escola, é de forma vaga e superficial. Nesse caso, dos migrantes e negros, além de superficial, de forma extremamente equivocada e racista.

Os discursos e as práticas de racismo e xenofobia existente na escola reproduzem e produzem outras desigualdades raciais e acentuam a ideia de que as crianças por serem negras são inferiores por natureza. Esse pensamento de subalternidade é percebido em diferentes situações ocorridas no ambiente escolar, seja por parte dos colegas de sala, dos professores, técnicas e bolsistas e está relacionada ao fato de serem originárias de povos africanos.

São os processos de luta de libertação ocorridos na Ásia e na África que demonstram como a diferença apropriada de forma “qualitativa” e “valorativa” significou uma forma de dominação ocidental baseada na ideia de inferioridade, justificada pela ciência desenvolvida nos países europeus (França, Inglaterra e Alemanha) e, posteriormente, nos Estados Unidos da América. A gestação e cristalização de tradições teóricas ancoradas em paradigmas endógenos, os quais consubstanciaram a centralidade da Europa como ponto preferencial e de referência no debate acadêmico - científico, foi coetânea da percepção dos “subalternos” – americanos, asiáticos e africanos – da maneira como sua subalternidade havia sido construída e das insuficiências dos esquemas acadêmicos tradicionais. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.898).

A prática pedagógica precisa repensar seu currículo e a forma com que trata os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, e ainda mais agora com a chegada de migrantes vindos de países pobres e periféricos. E na percepção de Arroyo (2010) uma das prioridades será alterar o imaginário racista dos livros didáticos, da cultura escolar e dos professores. Assim, há uma tentativa das escolas de manter as

crianças migrantes em seus lugares, ou em um espaço de “não lugar” na escola na medida em que não se encaixam nos padrões socialmente determinados.

4.4 Diferenças: a Língua Criolo e a Língua Portuguesa

Falantes da Língua Criolo¹¹⁵, as crianças haitianas ao chegarem ao Brasil encontram outra língua, a portuguesa. A língua falada por elas também é um fator de distinção dessas crianças em relação às crianças brasileiras nas escolas.

Pimentel *et al.* (2016) em seu artigo “*O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político*” explicam que as origens da língua crioulo são uma incógnita. É um vernáculo de uma população em sua maioria negra e de origem dupla, anterior ao caribe, era da África. Essa população se emancipou e se libertou de seus colonizadores por mérito próprio, por meio de suas forças e de seus espíritos ancestrais, por causa de uma revolução.

Para os pesquisadores, o idioma crioulo é a língua da revolução e instituiu três feitos históricos de uma só vez: a primeira república negra da humanidade, a primeira libertação dos negros escravizados no mundo colonial e a primeira nação formada por negros que tinham sido escravizados.

De acordo com Pimentel *et al.* (2016), no contexto da revolução haitiana, na virada do século XVIII para o XIX, o crioulo já era uma língua em ascensão e atualmente é a mais falada do mundo, com mais de dez milhões de falantes residentes no Haiti e em diferentes países:

A língua é um processo cultural, um aspecto constitutivo de um povo em qualquer sociedade. Não se adquire na escola, tampouco depende dos projetos de alfabetização ou letramento para ser adquirida. Ao contrário, é fruto da interação do ser humano com o outro e da sua necessidade de se comunicar e ‘contracenar’ com o ‘outro’ no espaço social. Uma vez que a língua é um produto social, contornado por práticas ideológicas e discursos políticos, surge o questionamento de qual a real necessidade ou interesse social para a oficialização ou não de uma língua? No presente estudo, debateremos os interesses políticos envolvidos no processo de oficialização ou não de uma ou mais línguas dentro de uma sociedade. (PIMENTEL, *et.al.*, 2016, p.32).

¹¹⁵Kreyòl ou crioulo é o idioma falado por mais de 90% da população haitiana e só foi reconhecido como segundo idioma oficial do Haiti em 1986. (ROSA, 2006).

Mesmo sofrendo uma forte influência da França na cultura, na religião é importante ressaltar que o Haiti é o único país colonizado que o povo não fala a língua do colonizador (SEGUY, 2014).

Sobre a língua que os haitianos falam, ao contrário do que pensam muitos brasileiros, o crioulo é a língua materna do Haiti. Seguy (2014) afirma que o estrangeiro desavisado pensa que o Haiti é bilíngue, mas a língua francesa se aprende na escola no Haiti, é uma segunda língua.

Os professores sequer conheciam a língua francesa e muito menos a língua crioulo. Como não sabiam identificar a diferença de uma língua para outra afirmavam que as crianças falavam francês, todos pensavam isso e diziam para mim. Ouvi dizerem para as outras pessoas, que tinham contato com as crianças, que elas se comunicavam na língua francesa. Eu percebia certa exaltação de alguns professores ao mencionar que as crianças falavam essa língua.

Das crianças pesquisadas, somente os meninos Kiran e Joel compreendiam o francês. Um dia levei frases escritas em francês para Joel e ele leu todas. Os pais também compreendiam e liam em francês O celular da Sra. Nachele, mãe dos meninos era no idioma francês e os meninos manuseavam¹¹⁶ o celular dela. Eu perguntei se eles sabiam ler em francês e ela me respondeu que sim.

As crianças da educação infantil não sabiam falar em francês por que poucos frequentaram a escola no Haiti. A língua que eles falavam era o crioulo¹¹⁷. “Apesar de ser a língua falada por quase a totalidade da população, ou seja, pouco mais de 5% domina o francês” (RODRIGUES, 2008; MARQUES, 2012). As línguas estrangeiras constituem fator de distinção social (CARNICER, 2016) e nesse sentido, saber o idioma francês para os brasileiros é prestígio, porque é proveniente de uma nação europeia.

As crianças haitianas por serem falantes da língua crioulo sofreram, a princípio, para se comunicarem com os colegas e com os profissionais da escola. Ao serem inseridas nas instituições educacionais, elas vivenciaram muitas dificuldades em relação às

¹¹⁶ Várias vezes me mandaram mensagens e jogavam games pelo celular da mãe enquanto estávamos conversando.

¹¹⁷ Para poder discernir o Crioulo do Francês, fiz aulas com o pai de um aluno pesquisado, ele foi professor no Haiti e aqui no Brasil trabalha como gerente de um restaurante na cidade.

aprendizagens, costumes e principalmente em relação à organização escolar. Esse episódio com Kiran demonstra bem isso:

Era dia 10/05/2016 e sala de Kiran ainda não tinha professor titular na sala, então quem ficou com a turma foi à professora de articulação. Ela passou no quadro várias atividades. Quando deu 15 para 8h, Kiran se levantou e foi até a porta para sair para ir ao banheiro, ele fazia isso todo dia. A professora quando viu que ele tinha saído, saiu enlouquecida atrás dele, pegou ele de dentro do banheiro e trouxe pelo braço até a cadeira, dizendo que ele só poderia ir ao banheiro depois que pedisse licença a ela. Kiran ficou olhando para ela e não disse nada. Acredito que ele não entendeu o que ela disse, só entendeu que ela estava brava, pois ela falava bravo e descontroladamente com ele, segurando-o pelo braço. Aí depois se constrangeu, acho que devido a minha presença, e deixou os alunos irem ao banheiro, e depois deixou Kiran. De repente, a coordenadora entrou na sala e começou a gritar com os alunos, e fazer com que se sentassem em seus lugares, arrastou alguns que não queriam obedecer, até suas carteiras e fez todo mundo calar a boca e escrever o que a professora tinha passado no quadro. Pegou Kiran e gritou com ele, falou para ele falar com ela, perguntou por que não dizia nada (Kiran só olhava assustado para ela, pois ele não faz bagunça, vi que Kiran ficou angustiado e com medo da coordenadora). Então ela perguntou para a professora:

-Ele não fala?

-Ela respondeu:

- Não sei!

Os alunos disseram:

- Ele não fala a língua da gente, ele fala outra língua.

A professora Maricelma me perguntou:

-Ele fala espanhol? (e olhavam para mim, perguntando para mim).

Aí a coordenadora perguntou para Kiran:

-Seu pai trabalha no arroz Tio João?

Kiran respondeu afirmativamente com a cabeça, mas não é verdade, o pai de Kiran estava procurando emprego, ele provavelmente não entendeu a pergunta e só confirmou com a cabeça porque a professora estava apoiada na carteira dele perguntando. (Diário de campo do dia 10 mai. 2016).

Essa professora tinha recém tomado posse no concurso e não sabia da presença de uma criança migrante de outro país, falante de outra língua em sua sala. Essa informação não foi considerada pelos gestores como importante para orientar os professores na hora de assumirem as salas de aula. Isso mostrou que a entrada das crianças migrantes nas escolas ocorreu de forma assistemática e não planejada pelos professores e equipe pedagógica.

Foi possível perceber também pela organização didática dos conteúdos e pela prática pedagógica das professoras no início do ano, considerado o período de recepção das crianças ao ambiente escolar. Não houve atividades que proporcionassem a interação e socialização das crianças migrantes com as demais.

André (2016) afirma que a acolhida está relacionada com a recepção do novo aluno, as atitudes culturais de respeito e as atitudes pedagógicas desenvolvidas pela escola na recepção desse aluno estrangeiro, sendo essas condições fundamentais para a permanência e sucesso do aluno migrante na escola.

Durante as observações e em conversa com os professores todos reclamaram da dificuldade com a linguagem no contato com a criança, com os pais e também porque a maioria não foi informada que teriam alunos haitianos em suas salas. Os professores disseram que não foram preparados para receber as crianças migrantes e estrangeiras na escola. Foram eles que me informaram que os pais eram os que mais sabiam falar o português, com exceção da mãe de Joel e Kiran, como mencionado anteriormente, que já estava no Brasil há mais tempo.

Os brasileiros pensam que haitianos falam francês, mas o pai de Kelvin me contou¹¹⁸ que não é verdade, e que aqueles haitianos que não sabem não desmentem e deixam os brasileiros pensarem que eles falam essa língua porque sabem que a “língua francesa ou inglesa é um elemento diferenciador e que confere distinção a quem fala” (DEMARTINI, 2004). O pai de Kelvin me contou que no Haiti fala francês quem terminou o processo de escolarização. A maioria dos pais possuía escolarização correspondente ao ensino médio, e esses mesmo os que não falavam a língua francesa, sabiam ler em francês.

Os haitianos na verdade, sabem que falar francês, os diferencia aos olhos de muitos brasileiros que valorizam essa língua, talvez seja por isso que os professores, que não distinguem francês de crioulo, se admiravam com a língua francesa, que eles pensavam que os haitianos falavam.

Para Silva (2016), a justificativa para o processo “civilizatório” foi uma cultura e sociedade que tenta sobrepujar sobre a outra, para transformar outros povos em reprodutores de sua cultura, língua e sociedade. “Na linguagem está à promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, certo idioma, é assumir a identidade da cultura” (FANON, 2008, p.15).

Apesar das dificuldades que as crianças haitianas encontram em relação à língua, elas aprendem rapidamente a falar o português, contudo, compreender o que o outro

¹¹⁸Diário de campo dia 14 out. 2016.

falava foi um processo mais lento. “A maior barreira é a língua, contudo ela é relativizada, uma vez que percebemos que as crianças são, relativamente, mais rápidas para aprender o português que a média dos adultos”. (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014, p.83).

Entender e se fazer entendido, no início do processo de socialização escolar, foi muito difícil para as crianças haitianas, resolver situações referentes à comunicação entre a escola e seus pais e entre elas e seus colegas de sala. Os professores muitas vezes não conseguiam entender o que as crianças falavam, pois mesclavam língua crioulo¹¹⁹ com a língua portuguesa, e foram muitos equívocos em função dessa mistura de dialetos.

Acredito que a dificuldade da língua provocou estresse nos pais, nos professores e nas crianças em relação ao não entendimento de uma necessidade, atividades e recado a serem transmitidos, fosse dos pais para os professores, ou da escola para os pais. Sobre as dificuldades com a linguagem, Fanon (2008) ressalta que falar é existir para o outro. As crianças haitianas, nesse sentido, no primeiro momento de inserção escolar não existem para o outro, pois não falam sua língua, os professores não a conhecem e a sociedade pensa e divulga que eles falam francês.

A comunicação com as escolas poderia ser facilitada, se, por exemplo, os cartazes colados aos portões e nas agendas e que informavam sobre reuniões, eventos e atividades fossem traduzidos na língua crioulo. A interlocução com as famílias teria sido mais fácil e as crianças haitianas não teriam perdido eventos e atividades propostas pelas escolas em função de não dominar a língua portuguesa. Por exemplo, teve um dia de vacinação¹²⁰ na escola e o bilhete foi enviado com uma semana de antecedência comunicando que os funcionários da secretaria de saúde iriam realizar exames de sangue, urina e de visão nas crianças. Junto com o bilhete foi à autorização que os pais teriam que assinar e também um questionário que teria que ser respondido com informações sobre a criança.

Observei que o menino Kiran não trouxe a autorização. Ao conversar com a Sra. Nachelle¹²¹, ela disse que não sabia da vacinação, observei que isso ocorria também em relação a algumas reuniões, festas, eventos e confraternizações. Por isso que, fazer os

¹¹⁹ O crioulo haitiano (também conhecido como Kreyòl, em Francês). Kreyòlé é falado por 100% da população, enquanto 8-10% dos haitianos consegue falar francês. Como todos os crioulos baseados em francês, Kreyòl é uma mistura de francês e das línguas africanas que os haitianos falam (DUTRA e GAYER, 2015, s/n).

¹²⁰ Diário de campo do dia 29 jun. 2016.

¹²¹ Diário de campo do dia 19 jun. 2016

avisos, bilhetes e cartazes na língua crioulo, além de facilitar a comunicação, ajudaria na inserção e socialização das crianças com a comunidade escolar. Todos os professores, gestoras, técnicas e bolsistas que participaram da pesquisa, afirmaram que os pais gostavam da escola, eram muito participativos das atividades e eventos das escolas e que sempre levavam todos os membros da família. Assim, é possível afirmar que as crianças haitianas em seu processo de inserção escolar, são prejudicadas pela escola por ela não ter a preocupação de traduzir as informações a serem repassadas.

Apesar das dificuldades das crianças em relação à língua, em entenderem e serem entendidas pelos colegas e pelos professores em suas necessidades, elas ainda tinham muito mais facilidade em aprender a língua portuguesa do que os migrantes adultos. Os empecilhos em relação às aprendizagens, costumes e modos culturais do país receptor nos primeiros meses de adaptação escolar é um problema que as crianças migrantes haitianas tinham que resolver sozinhas.

Os professores poderiam pensar estratégias para ajudar essas crianças como fizeram outras escolas espalhadas pelo país. Ferreira (2016, s/n) em uma reportagem “O Haiti é aqui: imigrantes nas escolas brasileiras”¹²² fala da iniciativa de uma professora que tinha alunos migrantes e que, para vencer as dificuldades da língua, usava imagens combinadas com as palavras em português para que elas aprendessem a falar e a entender o conteúdo.

A aprendizagem da língua pelas crianças ocorria a partir das necessidades que elas tinham na escola e de sua interação social. Para ajudá-las os pais se empenhavam todo o tempo em ensiná-las em casa. A mãe de Joel me contou sobre a preocupação de treinar em casa os filhos e o esposo na língua portuguesa. Isso garantiria o trabalho para o esposo e a inserção social das crianças na escola e na comunidade.

Os pais me falaram que era importante aprender o português, e quem aprendia primeiro ensinava aos outros. As estratégias para dominar a língua portuguesa são diversas, o pai de Kelvin aprendeu comprando um dicionário.

Outra estratégia para superar as dificuldades da língua no país de chegada foi mencionada pelos meninos haitianos Maxilien e Charles que chegaram à mesma escola

¹²²Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3573/o-haiti-e-aqui-imigrantes-nas-escolas-publicas-brasileiras>>. Acesso: em 24 out. 2017.

em que Joel estudava. Esses dois alunos tinham um livro com palavras e frases em crioulo traduzidas para o português e eles disseram que compraram no Haiti. No entanto, a mãe de Joel e Kiran disse que também viu um vendedor desses livros em Manaus e que eram vendidos a \$1,00 real a folha, era um livro com 10 páginas onde continha palavras e frases mais utilizadas no Brasil.

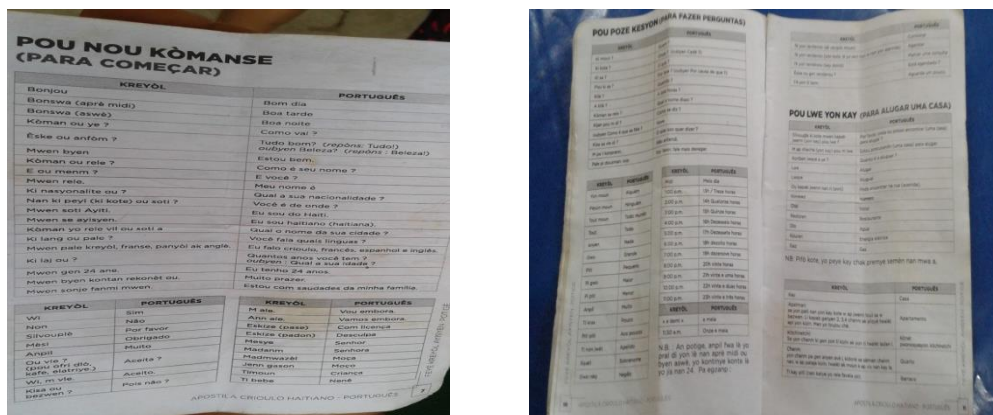


Figura 13. Dicionário informal do Criolo-português. 2017.
Fonte: Fotos do acervo pessoal da pesquisadora.

A nova realidade escolar se torna ainda mais dura para as crianças que migram, porque, o desejo de vir para o Brasil, deixar seu País, seus amigos, sua história, não é seu, é de seus pais, como explicam Santos *et al.* (2015, p.4):

A criança, acompanhada por seus pais ou por outros membros da família, geralmente, chega ao Brasil por um desejo que não parte exclusivamente dela, mas um desejo, sobretudo de seus responsáveis que trazem seus filhos na espera de encontrar um lugar com melhores condições para criá-los, pensando, principalmente em uma melhor educação.

Apesar das crianças aprenderem muito rapidamente a língua portuguesa, compreender o que o outro falava era um processo mais demorado e isso porque em casa com a família¹²³ e entre si, as crianças haitianas falavam o crioulo e a língua portuguesa. Eles recorriam à língua nativa quando queriam falar algo que eu não pudesse ouvir ou discutir.

A língua era uma forma de manter a intimidade e descrição de assuntos particulares ou de foro familiar. Joel e Kiran faziam a mesma coisa, quando fiz a entrevista de grupo focal com as crianças, o menino Fanel quis ir junto com os amigos

¹²³Em várias situações de contato com as crianças (festa junina, comemoração dos dias dos pais, festas das crianças, noite cultural, festa de encerramento do ano letivo) e por ocasião das entrevistas com os pais.

participar da entrevista e no carro eles falavam várias coisas em crioulo. E só quando eu fazia uma intervenção é que respondiam em português. Na ocasião, perguntei aos meninos qual língua que eles mais gostavam de falar. Joel falou que gostava das duas e o seu irmão Kiran deu uma resposta óbvia: - *A minha!* “A língua, a maneira de ver o mundo, os hábitos e outras coisas adquiridas na infância e na juventude continuam com os imigrados e não se perdem no processo de migração”. (SANTOS, *et al.*, 2016, p.7).

André (2016) ao analisar a dificuldade das crianças migrantes com o idioma, afirma que a estrutura linguística mental e escrita que os alunos trazem pelas experiências com a língua nativa pode colaborar em um primeiro momento, e cita exemplo da língua espanhola em comparação a língua portuguesa, que pode acabar prejudicando em longo prazo devido às semelhanças que podem ocorrer pela proximidade das línguas:

As dificuldades para dominar a língua da sociedade receptora são um dos principais desafios para todo e qualquer sujeito que resolve imigrar. Compreender e ser compreendido pelo outro é fundamental em um processo comunicativo. Porém, quando esta comunicação não acontece, ou demora muito a acontecer, as relações se vêem prejudicadas, e os sujeitos muitas vezes se distanciam procurando seu grupo cultural ou de afinidade linguística [...]. No caso de línguas mais distantes das línguas românicas (espanhol, francês, italiano, etc.) como as línguas germânicas (alemão, inglês, holandês, etc.) ou mesmo as línguas orientais ou eslavas (japonês, russo, árabe, etc.), a aprendizagem pode ser mais lenta no início, pela falta de similaridade e correspondência, mas, em longo prazo não vai gerar tanta confusão justamente por esta distância linguística. (ANDRÉ, 2016, p.65).

A mistura das línguas faz parte do cotidiano das crianças migrantes, observei logo no começo da pesquisa, que muitas vezes ficavam olhando a professora falar, os colegas comentarem ou rirem e eles nitidamente revelavam que não estavam entendendo do que se tratava. Um dia, na sala de aula do 2º ano, a professora Marcela veio me perguntar se eu sabia que Kiran tocava instrumento e iniciou uma conversa:

*-Kiran que instrumento você toca na igreja?
Ele ficou quieto, meio sorrindo. Aí disse:
-Posso falar em haitiano?
Ela disse que sim. Aí ele respondeu:
-Batri! (Bateria em Crioulo)
A bolsista disse:
-Ele pra falar fica pensando, acho que ele busca o significado na nossa Língua para falar. Kiran não gosta de copiar, ele faz as tarefas no livro, mas não gosta de copiar.*

Kiran se recusava a ficar copiando, não gostava, mas copiava, no tempo dele e não no tempo que a professora queria. Em relação ao idioma, André (2016, p.65) afirma que a aprendizagem de uma nova língua pela criança migrante:

[...] costuma ser complicado para muitos alunos, mas, com a convivência com os colegas nativos, estas dificuldades tendem a diminuir. E não é o mesmo ter um primeiro contato com a língua portuguesa sendo proveniente de um país latino do que sendo proveniente de um país oriental, como no caso dos alunos citados anteriormente. Por outro lado, também precisamos entender que existe uma diversidade dentro da diversidade, e algo que pode não ser mais familiar para alguns membros de um grupo cultural igualmente familiar para todos.

Santos *et al.* (2015) afirma que quando migrantes ou seus filhos passam a coabitar a escola, frequentemente entram em choque com os valores, comportamentos e informações que lhes são apresentados, pois a escola tem princípios homogeneizadores por excelência e dificuldade em lidar com as diferenças.

Mas as crianças migrantes haitianas resistiam a essa homogeneização, falar sua língua nativa fazia com que os outros soubessem sobre eles somente o que e quando lhes interessavam, então falavam em português, quando não interessava, falavam em crioulo.

Silva (2016) confirma que para o colonizador dominar e/ou descobrir foi um meio de impingir o “progresso” e impor as suas ideias ao colonizado e isso foi sem dúvida, uma atrocidade humana, na sua maior expressão. O autóctone era visto como iguais ou semelhantes aos outros animais da floresta, ou seja, era colocado numa posição de “ser sem cultura”, “sem língua”, “sem costumes” que deveria se adequar ao protótipo europeu.

Para o colonizador, era preciso que o colonizado enquanto “bárbaro” fosse convertido à sua religião e submetido ao seu poder. Para muitos haitianos, por exemplo, é uma resistência audaciosa, que conhecendo as intenções do colonizador, conseguissem confrontar eles.

Em relação à menina Mikaela, quando ela chegou à sala do pré-escolar I falava tudo em Crioulo e a professora Clair disse que não entendia nada. Ela me contou que baixou um aplicativo da Língua francesa para passar informações da criança para a mãe e o pai. Em sala, a menina ouvia tudo e repetia os gestos que a professora fazia quando cantava e dançava. Quando iam para o parque, a professora pegou um livro chamado “O

grande livro de palavras da Ninoca” e disse que era para ajudá-la a aprender português. Na história, tinha várias palavras, e ela lia a palavra e pedia para Mikaela repetir¹²⁴.



Figura 14. Capa do livro “O grande livro de Ninoca”.
Fonte: Disponível para venda nas Lojas Americanas.

As professoras, técnicas e bolsistas das escolas de educação infantil afirmaram ter muita dificuldade de entender a língua e repassar recados ou orientações para as mães das crianças e que as mães também tinham essa mesma dificuldade em relação às professoras. São elas, na maioria das vezes, quem levavam e buscavam os filhos nas escolas. Quando precisavam repassar algum recado ou aviso preferiam dizer aos pais das crianças haitianas.

Dos 23 professores que ministravam aula para as crianças haitianas, somente o professor de Inglês sabia que no Haiti a língua materna é o crioulo. Nos demais, não observei o interesse em saber sobre a língua das crianças. Ele e a professora Clair do pré-escolar I se preocuparam em estabelecer uma forma de comunicação com as crianças haitianas por meio dos aplicativos em seus celulares que traduziam o francês¹²⁵ para o português e vice-versa. Segundo o professor e a professora, a intenção foi tentar se comunicar com os pais no período de adaptação dos filhos a escola.

Os estudos pós-coloniais exemplificam as ideias de dominação do homem pelo próprio homem para justificar o processo “civilizatório”, onde uma cultura e sociedade tenta se sobrepôr a outra, para transformar os povos colonizados em reprodutores de sua cultura, língua e sociedade (SILVA, 2016).

¹²⁴ Diário de campo do dia 15 set. 2016.

¹²⁵ Língua que ela achava que a menina Mikaela falava.

Schimidt *et al.* (2016, p.35) revelam que:

Na sala de aula, a comunicação foi estabelecida através do uso de computador ou aparelho celular para acessar programas de tradução, a exemplo do Google Tradutor, a fim de permitir a melhor compreensão, por alunos e professores, do francês e do crioulo haitiano, que são as línguas oficiais do Haiti.

O professor de Inglês quis ouvir de Joel gostava de ser chamado, pois tinha nome composto, enquanto todos o chamavam pelo segundo nome, no diminutivo, ele disse para o professor que preferia ser chamado pelo primeiro nome. Esse professor contou que tinha pesquisado sobre o Haiti, procurou informações sobre o país, a língua nativa, a localização geográfica, etc. para ver o que poderia usar em suas aulas.

Não percebi essa curiosidade nos demais professores sobre a vida das crianças no país de origem e nenhum propôs atividades que pudessem valorizar a língua, a cultura e a nacionalidade de seus alunos ou investigaram, por exemplo, por meio de pesquisa, histórias, vídeos ou mesmo imagens do Haiti.

Esse trabalho pedagógico iria ao encontro do proposto nas Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais sobre os conteúdos que devem ser incorporados ao currículo escolar da educação básica ao ensino superior, a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, as crianças negras teriam na escola a oportunidade de ressignificar a história de seu país e de sua própria história de vida a partir da perspectiva daqueles considerados o “outro” (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012). Se houvesse esse interesse por parte dos professores poderia, sem dúvida, fazer com que as crianças se sentissem menos “diferentes” e mais acolhidas, e no espaço que as recebiam. As escolas poderiam enriquecer as aulas com essas experiências e evidenciar, em diferentes disciplinas as crianças haitianas e os conhecimentos sobre o Haiti.

Para romper a barreira da língua, Freitas e Silva (2015) dizem que o papel do professor é fundamental na superação desse problema, eles podem, por exemplo, a partir de desenhos produzidos em sala de aula, pedir que as crianças migrantes falem sobre eles. Esse tipo de atividade permite à criança se sentir confiante e a estabelecer uma relação de confiança e reciprocidade no espaço escolar.

Os professores não demonstravam em suas aulas se percebiam que as crianças haitianas não entendiam muito bem o que eles falavam. Todos eles falavam muito rápidos

e não se preocupavam em olhar para a criança para tentar fazê-la compreender. O menino Kiran do 2º ano, por não entender a língua e não saber falar direito foi ao banheiro sem pedir para a professora substituta (a titular estava ausente da sala).

Como já mencionei anteriormente, ela foi atrás dele no banheiro e o trouxe pelo braço. Percebi que isso causou muita vergonha nele e depois de alguns dias, Kiran chegou para a professora e disse: “- *Eu quero mijar*”¹²⁶. A frase saiu tão elaborada, diante das expressões que eu já tinha ouvido pronunciar durante as aulas, que me pareceu ter treinado algumas vezes.

O menino Joel também falava bem pouco no início da pesquisa e com o tempo mostrou-se muito falante. Devido ao sotaque, alguns colegas riam dele quando pronunciava alguma palavra de forma equivocada. O colega que sentou ao lado dele perguntou para ele:

-Você fala alemão, inglês, francês? Você já foi nessas cidades (observei certo tom de gozação na voz e jeito do garoto). Joel somente sorriu e nada respondeu por que provavelmente não entendeu nada das perguntas. (Diário de campo do dia 03 mai. 2016).

A professora de educação física disse que os alunos faziam brincadeiras com Joel em função da dificuldade com a língua, por desconhecer os significados e os conceitos da língua portuguesa. Ela narrou esse episódio para mim:

Eu percebi que os alunos ao invés de conhecer coisas certas estavam ensinando coisas que não eram corretas, principalmente besteiras, tem algumas situações até engraçadas. Os alunos falaram que para ele jogar futebol tinha que tocar punheta. Passar a mão na bunda, etc. Mas ele sempre perguntava antes para os professores se realmente podia. Ai eles falaram que não [...]. (Entrevista concedida pela Professora Clara de Educação Física no dia 08 dez. 2016).

Essas situações confirmam que, apesar do processo acentuado das relações racializadas em relação à cor das crianças migrantes, houve momentos de companheirismo e brincadeiras em relação às diferenças linguísticas e culturais.

Em relação à dificuldade de idioma, Freitas e Silva (2015) citam exemplos do papel do professor na superação das barreiras da língua da criança migrante, uma das professoras, sujeitos de sua pesquisa, a partir de desenhos produzidos em sala de aula,

¹²⁶ Diário de campo do dia 24 mai. 2016.

pediu que a criança migrante falasse sobre os seus desenhos. A professora fez uma interação repetindo o que a criança havia dito.

A criança se sentiu confiante e, a partir dali, passaram a estabelecer uma relação de confiança e reciprocidade, bem como aumentou a disposição das crianças para falarem com os que se comunicavam em português. (FREITAS; SILVA, 2015).

O problema de comunicação pode influenciar na aprendizagem e aceitação das crianças haitianas na escola, para amenizar a situação, acredito ser preciso uma relação pedagógica que incorpore o conteúdo sobre as diferenças com paciência, afeto e aceitação do outro tido e percebido como “diferente”. Sobre as dificuldades de crianças migrantes haitianas em relação à língua, Santos *et al.* (2015, p.06) relatam:

Acompanhamos o caso de duas crianças haitianas na escola Hebert de Alencar, que estavam matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e possuíam um domínio da língua portuguesa somente devido à convivência com crianças brasileiras. Elas se recusavam a falar para a professora suas dificuldades, suas dúvidas com relação ao conteúdo e choravam constantemente. Em sala de aula, o rendimento era baixo, embora a assiduidade fosse elevada, as professoras não conseguiam entender o que diziam o que tornava a relação desfavorável para ambos. Somente depois de muito conversar e com a ajuda de tradução de outros alunos haitianos, a equipe pedagógica descobriu que as crianças citadas estavam desmotivadas por já terem cursado a série em que estavam lá no Haiti e não sabendo expressar-se em português, ficavam acanhadas e aflitas em demonstrarem tal situação.

Em relação às crianças da educação infantil, após as primeiras observações, notei que as crianças brasileiras, da mesma faixa etária do menino Kelvin falavam várias palavras e ele falava bem pouco, sendo que nenhuma era de origem portuguesa. Com o passar dos meses, Kelvin começou a falar em crioulo e algumas palavrinhas em português. Segundo as professoras, na sala ele só dava gritos, sorria sempre e mostrava com o dedo o queria (água, brinquedo, livro, etc.) e por isso elas se comunicavam com ele por mímicas e gestos.

Um dia uma das professoras da sala do maternal II me contou que reclamou para a mãe que Kelvin não falava praticamente nada de português e que a mãe respondeu para ela que falava em casa só em crioulo com o filho. Disse que o pai fala em português e que ela (a mãe) estava aprendendo a falar português e acrescentou:

-É por isso que meu filho vem pra creche professora, para aprender a falar, ele vem para aprender. (Disse a professora Mila bem calmamente imitando o jeito da mãe de Kelvin Falar)¹²⁷.

¹²⁷ Diário de campo do dia 02 mai. 2017

Veja a professora Fátima¹²⁸ se referindo a Kelvin:

-Precisa ver ele falar! Como ele desenvolveu. Eles (pais) falando só na língua deles, ele não desenvolvia, só falando francês, e agora ele desenvolveu bastante (Diário de campo do dia 19 out. 2016).

A língua nativa da criança estrangeira e seu uso com os pais em casa são relacionados pela professora ao atraso, essa postura contribui para o processo de apagamento da língua materna e, conseqüentemente de sua cultura.

Siller (2011, p.182) menciona que as práticas escolares, o trabalho pedagógico geralmente padroniza e homogeneiza a língua portuguesa, não existe “uma educação que respeitasse as práticas desse grupo ao qual pertencem”. Os haitianos todo tempo são incentivados a assimilar ou aculturar- se. (SEYFERTH, 2011).

As observações evidenciaram que as escolas de educação infantil e ensino fundamental não elaboraram projetos para inserir os alunos migrantes no ambiente escolar. Nas propostas pedagógicas das instituições pesquisadas, não percebi menção as crianças estrangeiras que faziam parte da instituição. Aliás, foi notório que as escolas pouco mostravam as diferenças das crianças migrantes, principalmente como fator positivo. A menção às diferenças (seja ela qual categoria for) na escola é praticamente inexistente.

Abramowicz (2011, p.32) afirma que é preciso o professor incorporar no trabalho do dia a dia o discurso das diferenças, que devem ser percebidas não como um desvio, mas um mote das práticas didáticas e nas relações com as crianças. A pesquisadora ressalta que seria essa a postura que “reclama novos afetos, novas formas de relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim”.

As observações em sala permitem afirmar que, as crianças migrantes haitianas, por serem estrangeiras e falarem uma outra língua, não entendiam, a princípio, que sofriam preconceito racial. Depois da tentativa de enforcamento e falas dos colegas de sala Kiran mudou de opinião, ele me disse que só tinha um amigo negro que brincava com ele e que

¹²⁸ A professora leciona na sala no período vespertino e em dois dias da semana, no período matutino quando a professora Fátima está em hora atividade.

os colegas brancos falaram que não iriam brincar com ele porquê ele era preto, Kiram me disse: “*eles são racistas*”.

A experiência com o racismo levou-o a constatar e mencionar isso para mim, Joel, porém, nunca me falou nada sobre isso e em relação a Joel eu ouvi várias vezes os colegas de sala zombarem ele por causa da cor. A demora em perceberem o desprestígio em relação à sua cor e a sua nacionalidade ocorre por não dominarem a língua portuguesa e os conceitos específicos da sociedade brasileira.

Quando iniciaram na escola, os professores ficavam bravos ou faziam ameaças com os alunos que faziam bagunça ou tinham comportamento percebidos como inadequado na sala de aula. As crianças haitianas não entendiam o que eles estavam falando, mas em função do tom de voz e da expressão facial deles, elas ficavam receosas ou com medo. Os impecilhos em relação a língua tendem a diminuir e a desaparecer com o tempo, mas a discriminação pela cor dificilmente deixará de existir.

Em relação a equipe pedagógica da escola, o que pensar quando os mesmos não se preparam para receber as crianças migrantes? Porque os professores não buscaram conhecer a história do Haiti, saber sobre a vida das crianças para melhor dialogar com os elas e melhor inseri-las? O que esses professores pensam quando subestimam as capacidades cognitivas das crianças haitianas? Será todos os migrantes são recebidos da mesma forma em Sinop? São questões de pesquisa que precisam de respostas e que podem fomentar novos estudos no estado e na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR apontam que em 2017 os deslocamentos forçados atingiram 68 milhões de pessoas, sendo que destas 53% são crianças (LAZARIN, 2018).

A partir de imagens veiculadas na mídia no ano de 2017 e 2018 sobre crianças que morreram em situações de travessia, crianças separadas de seus pais na fronteira dos Estados Unidos e, recentemente, a cena de um pai venezuelano desolado com seu filho no colo após um conflito na fronteira com Roraima me fez refletir sobre os direitos que a criança migrante tem a “proteção, providência e participação”. (LAZARIN, 2018, s/n) independente de sua religião, sexo, cor, raça e origem.

Essas situações afetam as crianças que migram juntamente com suas famílias, a partir de um projeto de migração e acabam ficando muitas vezes, em situação de fragilidade, sem nenhum amparo social e jurídico, sujeitos a própria sorte nos países que migraram.

Segundo Martuscelli (2014), um dos motivos que levam as pessoas a migrar é a busca de trabalho e uma vida melhor; as crianças que fazem parte dessa migração, ou seja, acompanham os adultos, portanto, migrantes também, são consideradas crianças internacionalmente vulneráveis. Os países que as recebem devem responder por elas, pois o trabalho infantil e a exploração do menor tem sido uma preocupação de toda comunidade internacional.

O Ministério de Segurança Nacional (Sister Of Mercy of the Américas, 2005) diz que os países e a comunidade internacional estão despreparados para a migração infantil e enfatizou que o fenômeno migratório adulto já mostra especificidades inerentes ao processo de globalização e as políticas relativas à migração entendem o migrante somente como adulto. (MARTUSCELLI, 2014).

Os estudos introdutórios sobre infância e migração histórica mostraram que as crianças sempre fizeram parte do processo migratório. Primeiramente, as crianças africanas que vinham em navios negreiros, apesar de que poucas sobreviviam à travessia, e, mais tarde, a chegada de crianças migrantes de outras nações nos portos brasileiros, geralmente acompanhando suas famílias atraídas pelas políticas de imigração subvencionadas pelo Estado brasileiro no final do século XIX e início do XX,

especificamente da cidade de São Paulo que pretendia solucionar o problema de mão de obra para a cafeicultura em expansão, privilegiando a imigração familiar. (FERREIRA-BATISTA, CACCIAMALI, 2012).

O país que recebe a criança estrangeira deve-lhe assegurar os direitos que foram definidos desde a primeira Declaração dos Direitos das Crianças aprovada pela ONU, em 1959. Esses direitos foram especificados para a proteção legal da infância considerando a idade física da criança. Lima (2017) diz que 59 artigos dispunham sobre os mais variados temas e asseguravam os direitos das crianças migrantes independente da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Baseado nessa lei, a criança tem o direito a estar com sua família e comunidade, direito a vida, a liberdade sendo proibido qualquer ação de discriminação, exploração, abusos e opressão para com elas.

Essa declaração internacional garante à criança migrante estar junto de sua família no país que escolheram para morar. Os haitianos, quando aqui se estabelecem, fixam residência e com trabalho estável, buscam a sua família, as crianças geralmente vêm depois acompanhadas pelas mães ou com algum parente.

A cidade Sinop tem recebido migrante haitiano e ele traz junto os seus filhos para viver e morar na cidade. Foi refletindo sobre como acontece essa chegada às escolas que a pesquisa teve como objetivo geral compreender como está sendo a inserção e a socialização da criança migrante nas escolas públicas e que chegaram em 2015 e 2016 na cidade. A questão motivadora do estudo foi verificar qual o impacto que a presença das crianças migrantes causa na escola.

Para atingir os objetivos da pesquisa busquei analisar como a criança migrante se insere na escola; averiguar o que o estrangeiro mostra da escola e como a presença das crianças migrantes negras visibilizam a racialização na escola.

A hipótese do estudo foi que, devido à criança migrante haitiana ser de origem negra, falar outra língua e vir de um país pobre tenciona uma determinada ordem escolar racializada e explícita outras.

A perspectiva teórica desse estudo foi à sociologia da infância e o desenho metodológico foi etnográfico. E se deu através de observações, entrevistas individual com

as crianças, pais, professores, técnicas e bolsistas de quatro escolas da cidade de Sinop - MT.

A pesquisa bibliográfica mostrou a situação da criança migrante internacional e os dilemas que ela passa na escola por ser de um outro país, a dificuldade com a língua, com a aprendizagem e com os aspectos culturais. As escolas, que recebem a criança migrante costumam manter um currículo que desconsidera a presença delas no ambiente escolar.

Dessa forma, as dificuldades interpostas a elas na escola, influenciam no aproveitamento escolar, no processo de interação e de socialização. As crianças migrantes não recebem o mesmo tratamento pedagógico que as crianças brasileiras, a prática docente é monocultural, monolíngue e de assimilação cultural. (SILLER, 2011).

A literatura analisada na revisão bibliográfica dessa tese apontou que, na maioria das pesquisas, a discriminação em relação às crianças migrantes ocorre por serem estrangeiras, falantes de outra língua e por serem oriundas de países periféricos, como é o caso das crianças bolivianas, angolanas, congolezas e haitianas.

Sobre as crianças migrantes e negras, encontrei uma pesquisa com crianças haitianas e o enfoque era a questão da língua, e, duas pesquisas com crianças migrantes negras, vindas do Congo e da Angola. Destas, somente a que se referiu às crianças angolanas evidenciou o racismo escolar e trouxe as questões da migração articuladas às questões raciais.

Nenhum dos estudos analisados teve como respaldo teórico a sociologia da infância em interface com a migração e a questão racial. Assim, é urgente a necessidade de explorar esse viés metodológico e esse tema nas pesquisas, afinal, as crianças fazem parte do processo migratório, mas na maioria das vezes, é vista somente como crianças carentes que precisam de cuidados e estão sempre sujeitas a proteção ou tutela dos adultos.

A ausência de pesquisas é um indício da necessidade de se ampliar o debate que analisam as crianças migrantes e negras a partir do conceito de agência infantil, como protagonistas e produtoras de cultura.

A revisão bibliográfica dessa tese aponta que existem três categorias de crianças migrantes internacional, são elas: as crianças migrantes, que seria a categoria que inclui jovens que nasceram fora do Brasil e vieram para o país; as crianças de migrantes

nascidas no país e filhos de pais migrantes e as crianças nascidas no exterior, mas que vieram para o país ainda muito pequena, e que podem ser denominadas de geração 1.5, é que vieram para o país receptor e as crianças nativas, oriundas de país nativo, e que englobaria a maioria do total das crianças e dos adolescentes (OLIVEIRA, 2014).

A pesquisa teórica sobre o país de origem mostrou que o Haiti se configurou, no período colonial, como uma das mais ricas colônias que pertenceram à França em função do trabalho de negros escravizados. Foi um sistema escravagista que subjulgou e tratou a população negra de forma desumana e foi por isso que fez se rebelarem e conquistar a sua liberdade rompendo com o domínio de Napoleão Bonaparte, e assim, erigiu como a primeira república negra de homens livres.

Esse levante é um dos principais motivos de orgulho da população haitiana, e por não aceitar a liberdade dos ex - colonos escravizados, a França impôs uma dívida exorbitante, embargos políticos e econômicos como punição ao Haiti. Esse fato, aliado a sucessivos governos ditatoriais, levaram o país a ser um dos mais pobres do Caribe atualmente.

Em relação às famílias das crianças haitianas, a pesquisa mostrou que a trajetória de migração perpassa por diferentes lugares do país atrás de postos de trabalho e escolheram a cidade de Sinop, no estado de Mato Grosso, por causa do clima da cidade ser semelhante ao do Haiti.

Sinop é uma cidade com pouco mais de 40 anos e que possui uma ideologia de colonização voltada para a população sulista e branca, tem uma política de progresso e modernização que garante boas ofertas de empregos. Assim, mesmo convivendo com os estereótipos e o pensamento racializado em relação à população negra, indígena e todos aqueles que se diferenciam do perfil sulista, os haitianos têm na cidade uma possibilidade de vida melhor da oferecida no Haiti.

As famílias migrantes têm uma relação de respeito e valorização com os professores e as escolas pesquisadas. Elas faziam o maior esforço para participar de todos os eventos, reuniões e atividades que a escola proporcionava e isso refletia no sucesso escolar dos seus filhos. Acredito que essa cultura de participação certamente é responsável pela aprendizagem rápida e proficiente dos seus filhos.

Com essa tese foi possível descobrir, que no ambiente escolar pesquisado, as crianças haitianas foram recebidas e percebidas pelos professores, técnicas, bolsistas e pelos colegas da escola como diferentes. A forma que eles percebiam essas diferenças foi questionada por mim, afinal no que elas eram diferentes? As respostas dadas versavam sobre o cabelo colorido, o jeito de falar.

Os professores, técnicas e bolsistas exaltavam a limpeza e a inteligência das crianças e o fato delas virem de um país pobre. Nenhum deles mencionou a cor das crianças, para eles as crianças eram diferentes devido as suas características fenotípicas, sua capacidade cognitiva, modos, costumes e o “tom” de pele diferenciado.

As crianças migrantes haitianas possuem traços fenotípicos negros, cabelos com penteados africanos e essas marcas mostram as diferenças raciais e esse é o real motivo das discriminações nas escolas pesquisadas. Mesmo que elas se sobressaíssem em sua aprendizagem, falassem outras línguas isso não era o suficiente para os professores tirar a cor dessas crianças ou tratarem-nas como iguais. A cor foi o motivo de serem “racializadas” no ambiente escolar e esse fato foi visível durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Na verdade, as crianças são percebidas nas escolas pelo viés da estereotipia relacionada à população negra brasileira, é por isso, elas na escola precisam ser resistentes ao racismo o tempo todo. Elas são exemplos de esforço, dedicação e não se deixam esmorecer, lutam, disputam, insistiam em ocupar os espaços e lugares, que os colegas e professores alegavam ou queriam fazê-las acreditar que não podiam ocupar.

As crianças têm como terra natal um país devastado por terremotos, com muitas dificuldades políticas e financeiras, mas também a única nação negra da América a conquistar sua independência e se tornar livre da colônia francesa. Esse sentimento de orgulho e pertença aparecia em sua postura, nas suas ações, no seu jeito de ser e de se comportar na escola.

É por serem marcadas pelo contexto de seu país de origem, dos locais e lugares nos quais viveram, serem portadoras de uma história, de uma experiência e de uma vivência única que chegam carregadas de saberes, memórias e lembranças. E é a partir dessas experiências, que nas escolas elas superam as situações difíceis e impeditivas, elas

criam e recriam as possibilidades, fazendo das diferentes situações, estratégias para se manter e adentrar espaços que permitem alcançar os seus objetivos e os de suas famílias.

A escola tem dificuldade em lidar com essas diferenças porque percebe e trata todos como iguais, de uma mesma forma, de um mesmo jeito que ignora a especificidade e subjetividade de cada um. Ela não incorpora e nem se visibiliza a história que cada criança carrega na sua alteridade.

A diversidade, que deveria ser um aspecto positivo da sociedade brasileira, acaba sendo visto como algo negativo, fora do comum e motivo para estranhar. Isso ocorre porque, as escolas que deveriam ser um local de promoção da diversidade e da diferença, insistem em manter uma organização que valoriza a homogeneidade, além de construir e solidificar modelos universais e únicos de ser humano.

As dificuldades pedagógicas das crianças migrantes na escola ocorrem em relação ao ensino e aprendizagem e a comunicação com os professores, por que desconhecem os conceitos culturais e próprios da língua portuguesa. Essas barreiras, na maioria das vezes, as crianças migrantes superam sozinhas ou com ajuda dos colegas.

Dos 23 professores pesquisados, somente 2 tomaram iniciativa para ajudar com a questão da língua utilizando de aplicativos e outros recursos. A maioria dos professores pouco sabia sobre as crianças migrantes e o seu país de origem e esse pouco não correspondia a realidade do Haiti.

O fato das crianças serem migrantes e negras explicitou e visibilizou o processo de racialização da escola. Por meio de inúmeras práticas e discursos em relação à surpresa às potenciais “qualidades” das crianças migrantes, pois elas falavam e compreendiam a língua francesa, tinham facilidade em se alfabetizar, possuíam raciocínio lógico rápido e desenvolvimento cognitivo avançado.

Eram qualidades além das expectativas dos professores, técnicas e bolsistas que as percebiam numa relação subalternizada e inferiorizada em comparação às crianças brancas. As crianças migrantes pesquisadas não tinham oportunidades pedagógicas iguais as outras crianças, além dos professores terem uma prática que invisibilizava e estigmatizava as crianças haitianas.

A presença das crianças migrantes haitianas impacta de maneira negativa, e ao mesmo tempo positiva, pois expõe a racialização que ela faz com as crianças migrantes e

aponta as diferenças que incomoda os professores e os tira da “zona de conforto”, pois mostra que não existe homogeneidade e nem universalidade na sociedade.

As diferenças das crianças haitianas mostraram a maneira pela qual a escola desenvolve o processo de racialização, pois, mesmo com a surpresa e admiração dos professores com relação às virtudes delas, elas não recebiam o mesmo tratamento que as crianças brancas.

A escola ao incorporar crianças estrangeiras e negras, cria uma “nova” hierarquia entre as crianças e exterioriza seus preconceitos, discriminação e racismo, ao afirmar que elas são “negras, mas educadas”, “negras, mas limpas”, “negras, mas inteligentes”, “negras, mas falantes do francês”.

A hierarquia é estabelecida entre na forma como avaliavam e oportunizavam as crianças, ou seja, mesmo com todos os atributos que as crianças migrantes possuíam, eram as crianças brancas melhores avaliadas e as que tinham mais oportunidades pedagógicas. Assim as crianças migrantes podiam ser piores ou iguais mais jamais melhores que as crianças brancas.

Para a escola, a “distinção” das crianças haitianas denunciava que elas são migrantes e negras, isso é uma condição que marca o lugar que elas devem ocupar na escola. Assim, elas não são como “nós” e os “outros”, as suas diferenças, mencionadas várias vezes pelos professores, técnicas e bolsistas; remetia a ideia de que nem todos os negros são educados, limpos e inteligentes.

A presença delas impacta a escola pelas suas diferenças físicas e qualidades que não são vistas como compatíveis aos estereótipos atribuídos as pessoas de cor preta no Brasil.

Mas também mostra que a escola é um espaço de múltiplas experiências e que nela, as crianças migrantes estrangeiras e brasileiras podem e fazem trocas culturais e linguísticas. Apesar de conflitos raciais entre as crianças, o processo de inserção e socialização permitiu também relações fraternas, de ajuda mútua e de solidariedade que envolveu brincadeiras e relações amigáveis dentro da sala de aula quanto nos outros espaços escolares, principalmente nas escolas de ensino fundamental onde havia predomínio de crianças de negras e muito pobres.

A escola para além de suas prescrições permite as crianças migrantes e não migrantes criarem e recriarem a cultura infantil nas brincadeiras, nas trocas, nos encontros, nas situações de conflitos, de consenso, nas práticas não planejadas e, muitas vezes, ignoradas, pois mesmo que a escola ainda enfoque a ordem e disciplina, seus atores buscam criar, recriar os modos de se viver em seu espaço. (ROHDEN, 2013).

Essa prática entre as crianças migrantes e não migrantes foi perceptível nas negociações e conquistas de espaços entre os pares quando esses foram rejeitados por sua cor e por falarem uma língua diferente. Foram estratégias que as crianças haitianas usaram e que garantiram sua inserção e socialização nas escolas apesar das dificuldades impostas, entre as estratégias estava a elegância e a firmeza com que lidaram com as atitudes preconceituosas de seus pares e professores.

Essa postura decorre sem dúvida, do orgulho e memórias de sua história e identidade, esses fatores as mobilizam para conseguir seus objetivos dentro do ambiente escolar. As atitudes raciais forma percebidas desde a educação infantil e elas se intensificaram conforme a idade e o gênero.

A partir do momento que as crianças aprendem e reaprendem as noções de raça as manifestações racistas se intensificam. Conforme as crianças são maiores de idade o racismo verbal diminui e passa a se manifestar mais de forma não verbal, através de gestos, olhares, expressões, recusa de convívio e de toque.

Na interação com os professores as relações racializadas foram mais evidentes em ambas as modalidades, a diferença foi que na educação infantil ocorreu de forma mais dissimulada e isso visibilizou o quanto as escolas pesquisadas são despreparadas em ajudar as crianças migrantes.

Isso ocorre porque nas escolas ainda predominam o controle e a disciplina, que se dá principalmente pela tentativa de silenciamento das crianças, pela ordem que não pode ser rompida e por um currículo conteudista e engessado que não trabalha com temas atuais e pertinentes na sociedade.

Nesse sentido, a presença das crianças haitianas na escola questionou as práticas disciplinadoras e eurocêtricas das escolas em pleno século XXI bem como mostrou que elas estão na contramão dos avanços de políticas e práticas das diferenças.

As marcas das diferenças, explícitas nos corpos das crianças migrantes, foram determinantes para dificultar a inserção e socialização escolar dessas crianças. Essas marcas são mostradas nas escolas pelas suas diferenças fenotípicas vistas como marcas que evidenciam que elas são migrantes, negras e estrangeiras. O fato de ser estrangeira aguça a curiosidade das crianças brasileiras, mas deve ser trabalhado na perspectiva de inserir as crianças migrantes nos grupos e nas atividades escolares e extra sala.

Infelizmente, essa não foi uma realidade nas escolas pesquisadas. Os professores pouco realizaram atividades ou projetos para inserir as crianças migrantes, e por diversas vezes eu questioneei se essas crianças fossem migrantes de países europeus se a recepção seria dessa mesma maneira.

Sobre as atitudes de racismo das crianças nas escolas, é urgente que os professores estejam atentos, vigilantes e sejam pontuais em situações de racismo por parte das crianças, aliás, é preciso uma proposição pedagógica durante todo o ano letivo. Não tem justificativa em pleno século XXI, após implementação das políticas afirmativas, aceitar que os professores sejam omissos diante de comportamentos racistas dos alunos.

Nas escolas pesquisadas, o preconceito racial perpassa por todos que dela fazem parte, o que varia é a forma e o grau de intensidade. Em relação aos professores eu percebi que não basta eles serem sensíveis às questões raciais, eles precisam ter qualificação profissional e formação específica para lidar com esse tema de modo adequado. Compreender que a escola é regida por um currículo norteada por diretrizes educacionais pensadas no campo político, prático e teórico, para além do senso comum.

Pesquisas (FREITAS; SILVA, 2015; COELHO, 2005) com crianças migrantes apontam que a discriminação e o preconceito com os migrantes se revelam muitas vezes nos detalhes, gestos, acenos, olhares, etc. E as crianças brancas desde cedo já internalizam sentimentos de superioridade, aprendem a serem racistas e a não gostarem de pessoas negras. Aprendem na sociedade, com a família, na escola, no círculo de amigos, nos relacionamentos amorosos e no ambiente de trabalho (GOMES, 2012).

Por isso uma educação antirracista é fundamental para a possível mudança desse cenário e cabe aos cursos de formação e as licenciaturas propor uma pedagogia que seja voltada para o respeito e à diversidade humana.

É urgente a necessidade de acabar com o racismo institucional que perpassa pelas instituições educacionais, pois ele é responsável pela exclusão e marginalização da população negra. Todas as formas de preconceito racial e discriminação na escola precisa ser debatida, refletida e banida, para isso existe a formação inicial e continuada de professores.

Em 2006 constatei com a pesquisa de mestrado, que o racismo nas escolas exclui e condiciona as crianças negras ao fracasso escolar, assim, mesmo após treze anos de políticas afirmativas, elas ainda não atingem todas as escolas e nem todos os professores e isso foi perceptível na forma como os professores trataram as crianças negras migrantes do Haiti, demonstrando a falta de respeito com a diversidade e diferenças na escola. Em função de serem pretas e pobres, vivenciam cotidianamente o preconceito racial, que se esconde no discurso da igualdade e tolerância defendida pelos professores, técnicas e bolsistas.

As escolas pesquisadas precisam contemplar em seus currículos conteúdos que insiram e socializam as crianças migrantes para buscar alterar a realidade que mostra essa pesquisa, pois com o processo de globalização os deslocamentos humanos será constante a chegada de novos migrantes.

É preciso que as escolas do estado e do município, em suas diferentes modalidades, repense a acolhida dos alunos migrantes, pois como podemos observar através dessa tese, a escola não só reproduz práticas discriminatórias e racistas, também reproduz as desigualdades escolares e constrói novas hierarquias entre as crianças.

Em relação às políticas públicas implementadas para o migrante, o estado foi sensível em oferecer, através da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), orientação aos professores da rede sobre a forma como deveriam tratar e avaliar as crianças haitianas.

Para melhorar a inserção dos migrantes, as escolas estaduais abriram processo seletivo para Técnico de Atendimento Especial (TAE) que fosse haitiano, que falasse a língua portuguesa com fluência e teria como função auxiliar as crianças haitianas junto aos professores brasileiros.

Outra medida foi a proposição de uma política pedagógica para atender a todos os migrantes que vivem em Mato Grosso, no entanto essa proposta, na escola estadual que eu

pesquisava, não deu resultado no ano de 2017, por falta de preparo profissional da secretaria da escola e a meu ver, devido ao racismo institucional, essas políticas foram ineficazes também pela má vontade e desinformação dos diretores e equipe técnica.

No que se refere ao município de Sinop, não houve empecilho para as crianças entrarem nas escolas, mas somente no ano de 2018 foi estabelecida uma resolução que regia os direitos da criança migrante e refugiada nos sistemas de ensino municipal.

Recentemente fui procurada por um membro do conselho de educação e ele me contou sobre as preocupações do conselho em relação à escolarização e a falta de preparo dos professores para tratar com os alunos migrantes na escola. Ele pediu que enviasse textos por email para que ele e os demais membros pudessem estudar sobre o assunto.

Assim, esse tema precisa ser explorado nas escolas através de questionamentos tais como, é possível pensar pesquisas que articule e problematize, a partir do ponto de vista da criança, os aspectos da migração infantil em Sinop? Como as crianças lidam com a saída da sociedade de origem e com a chegada a sociedade de adoção? O papel que compete a elas no auxílio à família? Como essas crianças superam suas dificuldades nos diferentes espaços e comunidades que frequentam? Como lidam com o seu repertório cultural e o repertório cultural dos colegas brasileiros?

Sobre as hierarquias raciais existente na escola é possível questionar se as crianças percebem ou não percebem essas hierarquias? Quais estratégias as crianças migrantes desenvolvem para conviver no espaço escolar e ainda se sobressair? Como as diferenças das crianças migrantes e não migrantes podem exigir dos professores discutirem e refletirem sobre as diferenças presentes na escola a partir do viés da igualdade? Em relação aos pais das crianças haitianas, a forma como eles lida com a escola pública pode servir de exemplo para os pais de camadas populares brasileiros?

Enfim, a presença de migrantes haitianos na sociedade sinopense abre diferentes possibilidades de estudo em diferentes áreas do conhecimento que desafia educadores, sociólogos, antropólogos e demais áreas do conhecimento a buscarem respostas sobre como podemos nos tornar uma sociedade melhor, mais receptora e menos racistas para com os migrantes seja de que continente for.

E isso só será possível se a escola rever seus princípios básicos de formação pedagógica em relação à diversidade, pluralidade de experiências e de saberes. As

diferenças étnicas e raciais precisam ser percebidas e promovidas como positivas e intrínseca a sociedade.

As políticas afirmativas voltadas para a população negra no País, estrangeiro ou não, precisam ser contempladas nos currículos escolares nas diferentes modalidades de ensino e a lei 10.639/03 deve ser incorporada através de projetos de ensino e temas como as diferenças e diversidades devem perpassar desde a educação infantil ao ensino superior, nos cursos de licenciaturas, bacharelados e na formação continuada.

A falta de reflexão sobre as desigualdades raciais tem como consequência a desvalorização dos grupos sub-representados na escola e em referenciais negativos para as crianças de origem negra. É só pela formação teórica e metodológica que é possível para as escolas superarem sua postura tradicional de ensino, romper com atividades que não valorizam a autonomia, a criatividade, a agência e protagonismo das crianças.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane C.. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, nº 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.17-36.

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* A diversidade e a diferença na educação. **Contemporânea**. Dossiê Relações Raciais e Ações Afirmativas. n. 2, jul/dez, 2001. p. 85-97.

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* A criança negra, uma criança e negra. In GOMES, Nilma L.; ABRAMOWICZ, Anete (Org), **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagogias e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.75-96 (Coleção Cultura Negra e Identidade, nº18).

ABRAMOWICZ, Anete. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, set./dez. 2009. p. 179 - 197.

ABRAMOWICZ, Anete. Fracasso escolar na sociedade de controle: aprendi o que é ser preto na escola. In. ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. (orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papius, 2009. p.109-128.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana C. J. Cartografias em Educação Infantil: o espaço de diáspora. In GOULART, Ana L. *et al.* (org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015 (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9).

ABREU, Rafael A. **A boa sociedade: história e interpretação sobre o processo de colonização no norte de Mato Grosso durante a Ditadura Militar**. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

ALVES, Maria T. Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Cor do aluno e desempenho escolar: as evidências do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB**. Trabalho submetido ao XXVI- Encontro Anual as ANPOCS, Caxambu, 2002.

ANDRÉ, Bianca Pires. Diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In. BAHIA, Joana; GOMES, Charles. **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios** [recurso eletrônico]. Organizadoras: Joana Bahia e Miriam Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2016. p.56 - 78.

ARAUJO, Alberto Maia. **A disputa entre negros e mulatos no processo de independência do Haiti.** *Caderno Temático de História*. Vol. 2, n. 1, 1º sem, jan./jun. 2014. p. 12- 21.

ARENA, Dagoberto B.; LOPES, Naiane R. **PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. Educação e realidade.** Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez. 2013. p.1147-1173.

ÀRIES, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, Miguel Gonzales. A Pedagogia Multirracial Popular. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** 1ª ed., 1.reimp, pp. 111-130. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ASSIS, Gláucia de Oliveira; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. **Migrantes indesejados? A “diáspora” haitiana do Brasil e os desafios à política migratória brasileira.** EDUA. Manaus, 2016.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de Crise. **Rev. Bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1998.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Maria João Álvares *et al.* Ed. Porto Editora, 1994.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. **Novos Estudos**, nº 90, Julho de 2011. p.131-171.

BULAMAH, Rodrigo Charafeddine. Um lugar para os espíritos: os sentidos do movimento desde um povoado haitiano. **Cadernos Pagu** (45), jul.-dez., 2015. p.79-110.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação.** Porto, v. 17, 2022, p. 113-134.

CHAVES JR., Elizeu de Oliveira. **Um olhar sobre o Haiti**. São Paulo: LGE. 2008

CARNICER, Javier C. Multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha. In, BAHIA, Joana, SANTOS, Miriam. **Um olhar sobre as diferenças a interface entre projetos educativos e migratórios**. - São Leopoldo: Oikos, 2016. p.12-34.

CARVALHO, Francione O. **Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo**. Mar-Set/2015, p.161-214. Disponível em <<https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/artigo-do-francione.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2017.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista brasileira de educação**, n.28, jan/fev/mar/abr, 2005. p.77-96.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio escolar ao silêncio do lar-Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Marciely N. **Educação e diversidade étnico-cultural a inserção de crianças negras brasileiras e migrantes angolanas no espaço da escola/Hortolândia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas- SP, 2005.

COGO, Denise. Entre a fuga e a invasão: alteridade e cidadania da imigração haitiana na mídia brasileira. **Rev Famecos** (Online). Porto Alegre, v. 23, n. 1, janeiro, fevereiro, março e abril de 2016.

COGO, Denise Maria; SOUZA, Maria Badet. **Guia das migrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores – Migrantes no Brasil**. Bellaterra: Instituto Humanitas; Unisinos; Instituto de la Comunicación de la UAB, 2013. (Coleção: Guias de Diversidade Cultural Para Comunicadores).

CONDE, Soraya F.; ALCUBIERRE, Karina S. Lisa. **Sentidos e percepções de crianças migrantes em Florianópolis. Espaço temático: fronteiras, migrações, direitos sociais e serviço social**. Katál, Florianópolis, vol. 21, n. 2, mai/ago. 2018. p. 358-368.

CORREIA, Lajara J. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos (São Paulo), 2017.

CORREIA, Lajara J. L.; ABRAMOWICZ, Anete. As crianças falam sobre sua cor e raça: inventando Margens. **Revista Linha Mestra**, n.24, Jan. -Jul., 2014. p.1909-1912.

COSTA, Fernando B. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas.** Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 2008.

COSTA, Gustavo V. L. Os filhos da fronteira em Corumbá-MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação In. BAHIA, Joana; GOMES, Charles. **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios** [recurso eletrônico]. Organizadoras: Joana Bahia e Miriam Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2016. p.79-99.

COTINGUIBA, Marília L. P. COTINGUIBA, Geraldo C.. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica.** Vol. v.17, n.33, jul/dez, 2014. p.61- 87.

CRESPO, Anna Risi Vianna. Decomposição do componente de discriminação na desigualdade de rendimentos entre raças nos efeitos idade, período e coorte. **Anais do XXXII Encontro Nacional de Economia.** Niterói: Campus do Gragoatá. Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2004/artigos/A04A144.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CRUZ, *et al.* Corpo: sexualidade, gênero, raça e etnia. In. ABRAMOWICZ... [*et.al*], (orgs.). **O plural da infância: aportes da Sociologia.** São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p.59-96.

CRUZ, Ana Cristina J. Ethel Volfzon Kosminsky. In. **Estudos da Infância no Brasil. Encontros e Memórias.** ABRAMOWICZ, Anete (org), São Carlos, EdUfscar, 2015, p135-172.

CUNHA, José Marcos de. Migração e Urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise. **Revista São Paulo em Perspectiva.** Vol. 19, nº4, São Paulo. Oct./Dez. 2005. Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000400001. Acesso em: 15 dez. 2018.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-Posições.** Vol. 15, n. 3 (45) - set./dez., 2004. p. 215-228.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Imigrantes: entre políticas, conflitos e preconceitos. **Cadernos Ceru.** Vol. 21, n. 2, 03, 2011. p.49- 75.

DIEHL, Fernando. O fenômeno da estigmatização dos imigrantes haitianos em Lajeado no Rio Grande do Sul. **Barbarói,** Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.47, jan./jun., 20016. p.90-106.

DUTRA, Cristiane F.; GAYER, Suely M. A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. **Anais...** XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2015. Disponível em

<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/13067/2282>. Acesso em 31 de ago de 2017.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA. 2008.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

FEITOSA, Caroline F. J. “**Aqui tem racismo!**”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Anna Rachel. **O Haiti é aqui: imigrantes nas escolas públicas brasileiras**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3573/o-haiti-e-aqui-imigrantes-nas-escolas-publicas-brasileiras>. 01 de Março de 2015. Acesso em 02 dez. 2017.

FERREIRA-BATISTA, Natalia; CACCIAMALI, Maria Cristina. **Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no estado de São Paulo**. *Nova Econ. [online]*. 2012, vol.22, n.3, pp.515-554. ISSN 0103-6351<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-63512012000300004>> Acesso em: 02 mar. 2016.

FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In. A. L. G. Faria; D. Finco. (Orgs.), **Sociologia da infância no Brasil** (pp. 55-80). Campinas: Autores Associados. 2011.

FLORVILUS, Patrice. **Patrice Florvilus fala sobre a educação em seu país – o Haiti -, antes e depois do terremoto**. São Paulo, 4 de mai. 2010. Disponível em: <https://clade2010.wordpress.com/2010/05/04/entrevista-patrice-florvilus-fala-sobre-a-educacao-em-seu-pais-o-haiti-antes-e-depois-do-terremoto/> Acesso em: 25 mar. 2015.

FRANCALINO, João H; PETRUS, Márcia R. Dinâmicas de afirmação e re-significação de identidades. Um projeto cultural em construção com refugiados e imigrantes congolese e angolanos. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. Ano XVI, n.31, 2008, p.532-544. São Paulo: Editora Vozes, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cad. Pesqui.** [online]. 2015, vol.45, n. 157, pp.680-702. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143246>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

GALEANO, Eduardo. **A história do Haiti é a história do racismo**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/A-hist%C3%B3ria-do-Haiti-%C3%A9-a-hist%C3%B3ria-do-racismo.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

GOMES, Janaína Damasceno. **Os Segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)**. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2013.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Sirley A. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis**– Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão. Vol.8, n.13, Jan/Jun, 2014. p. 81–103.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. p. 167-182.

GOENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. **Estudos avançados**, São Paulo, v.23, n.3, 2004. p.295-302.

GRANDO, Beleni S. **Educação Escolar Indígena: Luta e Resistência**. Centro de Hermenêutica do presente. Ano III- nº 151, junho. Porto Velho: Edufro. 2004. Volume X.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. Vol.29, n.1, jan./jun. 2003. p. 93-107.

GUIMARÃES, M.; MOROSOV, K.; BORGES, R. C. S. “Prá que engolir rejeitados do Haiti?” O lugar de onde falo! **Revista ABPN. Dossiê Questões Étnico-Raciais e Linguagens**. Vol. 7, No. 17, 2015. p. 143-162. 20. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/581/449> Acesso em: 19 dez. 2016.

GUIMARÃES, Maristela A. **O “eu” confronta o “outro”: o que (re) velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e Redes sociais digitais**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. CUIABÁ, MT, 2017.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa.** Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional. Tese (doutorado) – UFRJ/Museu Nacional. 2015.

HANDERSON, Joseph. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo.** Revista dos alunos da pós-graduação em Antropologia Social da USP. V.20, n.20, jan/dez, 2011. p. 265-271.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura Negra. In_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais,** Belo Horizonte: editora UFMG, 2003. p. 335-349.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz. T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FROEHLICH, D. Henrique. **O bispo da floresta. Autobiografia.** Ceilândia: Idea Editora, 1999.

JAMES, C. L. C. **Os Jacobinos Negros. Toussaint L' Overture e a Revolução de São Domingos,** São Paulo: Boitempo, 2000.

JOANONI NETO, Vitale. Amazônia na década de 1970. A fronteira sob o olhar do migrante. **Revista Eletrônica da ANPHLAC,** Jan/Jul. 2014. p.186-206.

JOINT, Louis August. Sistema educacional e desigualdades no Haiti: o caso das escolas católicas. **Pro-Posições,** v. 19, n. 2 (56) - maio/ago, 2008. p.181-191.

KOLTAI, C. O estrangeiro, o racismo e a educação. In: SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio (Orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência.** São Paulo: Alínea, 2004. p. 91-118.

LAZARIN, Monique. A infância diante da política migratória de Trump. **Jornal Justificando: mentes inquietas pensam direito.** 21 de junho de 2018. Disponível em <http://www.justificando.com/2018/06/21/a-infancia-diante-da-politica-migratoria-de-trump/> Acesso em: 24 jun. 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 2004.

LEÃO, Luís H. C. *et al.* Migração internacional, saúde e trabalho: uma análise sobre os haitianos em Mato Grosso, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública,** 2017. p. 01-07.

LIMA, Marcus E. O.; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia.** V. 1, nº 9, n.3, setembro/dezembro, 2004. p. 401-211.

LOPES, M. Jader; FERNANDES, Maria L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.41, n.2, maio - ago, 2018. p. 202-211.

LOPES, M. Jader; VASCONCELOS, Tânia. **Geografia da infância: Territorialidades Infantis. Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, Jan/Jun 2006. p.103-127.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidades: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, v.19, n.2 (56)-maio/ago, 2008. p.17-23.

MAGALHÃES, Luis F. A. **A imigração haitiana em Santa Catarina: perfil sociodemográfico dos fluxos**: contradições da inserção laboral e dependências das remessas no Haiti. Tese (Doutorado em Demografia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Campinas/ SP, 2017.

MAGALHÃES, Luís F.A. O Haiti é Aqui: Análise das informações preliminares sobre os imigrantes haitianos em Santa Catarina – Brasil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE POPULAÇÃO, 6., 2014, Lima. **Anais do VI Congresso da Associação Latino-Americana de População**. Lima: ALAP, 2014. p. 1 - 28.

MAGALHÃES. Giovana M. **Fronteiras do direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) Faculdade de educação. São Paulo, s/n, 2010.

MAGALHÃES, Giovana M.; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia em escolas em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pró-posições**, Campinas, v.23, n.1, Apr. 2012. p.43-62.

MARTINS, José de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARTUSCELLI, Patrícia N. O paradoxo da migração infantil: algumas reflexões. In. **Política migratória e o paradoxo da globalização**. (Recurso eletrônico) VASCONCELOS, Ana M.; BORTEGA, Tuíla (Orgs.). Dados eletrônicos. Porto alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015. p. 152-168.

MARANDOLA - JR, Eduardo. DAL-GALLO, Priscila M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista brasileira**. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, Jul/dez. 2010. p. 407-424.

MARQUES, Pamêla Marconatto. Outras Estórias Haitianas: Educação, resistência e esperança no mais desconhecido dos países latino-americanos. **Revista Rebel**, Florianópolis. Vol.2, n. 1, jun. 2012. p. 99-112.

MELLO, José S. **Qual é o determinante da expansão da fronteira agrícola mato-grossense no período 2001/2007: produção agrícola ou pecuária?** Dissertação (Mestrado em Agronegócios e Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-Graduação em Agronegócios e Desenvolvimento Regional, Cuiabá: FE, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.** [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MOLINARI, Simone Sgarbi Santana. **Imigração e alfabetização**: alunos bolivianos no município de Guarulhos. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

MORUZZI, Andréia Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Instituições. In: ABRAMOWICZ [et.al.]. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 21-32.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem- sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, Vol. 19, n. 1. 2006. p. 287-308.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre as creches: o que as práticas educativas produzem e revelam**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOVICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Vol. 26, n. 2, 2010. p. 209-226.

OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela G. C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ... [et.al.]. **O plural da infância: aportes da sociologia**. - São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 39-96.

OLIVEIRA, Maria M.; SILVA, Elias O. “A migração haitiana na Amazônia à luz dos estudos de gêneros”, em Silva, Sidney A. Assis, Glaucia O. **Busca do Eldorado: O Brasil no contexto das migrações nacionais e internacionais**. Manaus: EDUA, 2016.

PETRUCELLI, Luís. Raça, identidade, identificação abordagem histórica conceitual. In. PRETUCELLI, L.; SABÓIA, Ana L.(orgs.). Características étnico-raciais da população. Classificação e identidade. **ESTUDOS & ANÁLISES**, Informação demográfica e socioeconômica, IBGE, Rio de Janeiro, n.2, 2013.

PETRUS, *et al.* Filhos de refugiados congolese no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino In. BAHIA, Joana; GOMES, Charles. **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios [recurso eletrônico]. Organizadoras: Joana Bahia e Miriam Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2016. p.35-54.

PICOLLI, Fiorelo. **Amazônia: a ilusão da terra prometida**. Sinop, Editora: Picolli, 2004.

PIMENTEL, Marília L.; CONTINGUIBA, Geraldo C. Wout, raketè, fwontyè, anpil, mizèl: reflexões sobre os limites da alteridade em relação à imigração haitiana para o Brasil. **Universitas relações internacionais**, Brasília, Vol.12, n.1, jan/jun, 2014. p.73-86.

PIMENTEL *et.al.* O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, Vol.14, n.1, jan/jun, 2016. p.31-40.

PROSPERE, Renel; GENTINE, Alfredo Martin. **O Vodou no universo simbólico haitiano**. **Rev. Universitas: Relações Internacionais**, Brasília, v 11, n 1, p.73-81 jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/2408/2071>. Acesso em 02 ago de 2017.

PIZZINATO, Adolfo; SARRIERA, Jorge Castellá. Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 115-122, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26370069_Compentencia_social_infantil_analise_discriminante_entre_criancas_imigrantes_e_nao_imigrantes_no_contexto_escolar_de_Porto_Alegre. Acesso em: 15 dez. 2018.

PROSPERE, Renel; GENTINI, Alfredo Martin. **O Vodou no universo simbólico haitiano**. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 73-81, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicasuniceub.br/relacoesinternacionais/article/download/2208/2071>. Acesso em: 20 jan. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate**. *Perspectiva*. Florianópolis, V.20, n. Especial, jul./dez, 2002. p. 137-162.

OLIVEIRA, Antonio Tadeu Ribeiro de. Nova Lei da Migração: avanços, desafios e ameaças. **R. bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, v.34, n.1, jan./abr. 2017, p.172-179.

ROCHA, Eliane P. Adivinhe quem vem para o jantar? O imigrante negro na sociedade brasileira. **(SYN) THESIS**, Rio de Janeiro, vol.7, nº2, 2014. p. 121-132.

ROHDEN, Josiane B.; OLIVEIRA, Emilene F. A criança, a educação e o brincar no processo de colonização de Sinop – MT (1973-1979). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, maio/ago., 2018. p. 307-330.

ROSA, Renata Melo. Subjetividade e subversão do racismo: Um estudo de caso sobre os haitianos na República Dominicana. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XVIII, Nº 34, jan./jun. 2010, p. 99-112.

SÁ, Elizabete F.; ROHDEN, Josiane B. A criança e a escola da floresta: história da escolarização da infância na cidade de Sinop – Mato Grosso (1973-1979). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 47, n. 33, set./dez. 2013. p. 135-154.

SABINO, Maria P. C. **Homens que fazem história**: a história de homens que construíram suas vidas em Sinop- Sinop: Midiograf, 2017.

SAES, Laurente Azevedo Marques. **A société des Amis des Noirs o movimento antiescravista sob a revolução francesa (1788-1802)**. Tese (Doutorado em História). Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2013.

SANTIAGO, Flávio. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. 2015. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, vol.33, n.1 (64), 2015. p.31-47.

SANTOS *et al.* **A Inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro**: um estudo de caso na cidade de Porto Velho. Disponível em <http://eventos.liverra.com.br/trabalho/98-1020513_29_06_2015_00-38-24_8355.PDF>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SANTOS, Luiz Erardi F. **Raízes da História de Sinop**. Arte Design. Sinop. 2007.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Migração e Educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. **Revista PerCursos**. Florianópolis, vol. 15, n.28, jan./jun. 2014. p. 95-119.

SANTOS *et.al.* Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. In. **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios. BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian (Org.). - São Leopoldo: Oikos, 2016. p.7-17.

SANTOS, Maria W. Crianças no tempo presente: a Sociologia da Infância no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, vol. 23, n. 2 (68), maio/ago, 2012. p. 235-240.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2011). “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In. N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição).

SARMENTO Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊIA, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. p.17-39.

SAYAD, A. **Imigração ou os paradoxos da identidade**. Edusp, 1998.

SCARAMAL, Eliesse dos S. T. **Haiti: fenomenologia de uma barbárie**. Goiânia: Cânone Editorial, 2006.

SINOP. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura municipal de Sinop. Resolução nº 002/2018/CME.

SCHIMIT *et al.* O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 2, 2016. p. 25-39.

SEITENFUS, Ricardo. O buraco negro da consciência ocidental. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. V.50, n. esp. (supl.), dez., 2015. p. 62-75.

SEGUY, Franck. **A catástrofe de janeiro de 2010, a “Internacional Comunitária” e a recolonização do Haiti**. Tese. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Tese de Doutorado em Sociologia. 2014.

SEYFERTH, Giralda. A Dimensão Cultural da Imigração. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 26, nº 77, out/2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n77/07.pdf>. Acesso em: 16 dez. de 2018.

SILLER, Rosália Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

SILVA, Márcia C. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. **Educar em Revista**, Curitiba, editora UFPR, n. 43, jan./mar. 2012. p. 173-188.

SILVA, Marco R. **Diáspora pós-colonialismo e memória em Adeus, Haiti, de Edwidge Danticat**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia. 2016.

SILVA, Tomaz. T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed.-Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Thomaz T. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 10º reimp.-Belo Horizonte, 2007. p.85-104.

SILVÉRIO, Valter R.; TRINIDAD, Cristina T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, ju/set, 2012. p. 891- 914. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>. Acesso: 08 jan. 2016.

SILVÉRIO, Valter R. Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 117, 2002. p. 219- 246.

SOUZA, Edison. **O poder na fronteira: hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso**. Tese (Doutorado em História), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense, 2008.

SOUZA, Edison. Mato Grosso: a (re) ocupação da terra na fronteira amazônica. Estado e políticas públicas. **Tempos históricos**. V.16, 2º semestre, 2012. p.127-144.

SUTTER, Christina. Haiti, país mal dito. **Revista Mal-Estar e Subjetividade** – Fortaleza – Vol. X – n. 3, set/2010. p. 931-950.

SUTTER, Christina; KING, Ananda Melo. Vivendo sobre escombros: qualidade de vida no Haiti pós-terremoto. **SALUD & SOCIEDAD**, v. 3, n. 3, diciembre, 2012. p.235–249.

TANURRI, Maria R. Petrus. **Refugiados congolese no Rio de Janeiro e dinâmicas de “integração local”: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais**. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e regional). Instituto de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2010.

THOMAZ, Omar Ribeiro. O terremoto no Haiti, O mundo dos brancos e o Lougawou. Campinas: **Novos Estudos** 86, 2010. p.23-39.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Eles são assim: racismo e o terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti1. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, 2011. p.273-283.

TROUILLOT, Michel- Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção de história**. Tradução de Sebastião Nascimento. – Curitiba: Huya, 2016.

TRUZZI, Owaldo. Redes em processos migratórios. **Tempo Social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a10v20n1>. Acesso em 05 mai.2017.

VASCONCELOS, Alex D. **Identidades haitianas na história, na literatura e em discursos midiáticos do Haiti, da República Dominicana e dos Estados Unidos (2004-2014)**. Tese (Doutorado em História) Faculdade de História. Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2016.

VASCONCELOS, Alex D. Anti-haitianismo: uma tradição de identidade haitiana? **Universitas. Relações Internacionais**, Brasília, v.13, n. 2, jul/dez., 2015. p.51-65.

VIEIRA, Rosa C. R.. **Itinerâncias e governo: a mobilidade haitiana no Brasil**. Dissertação (Mestrado Sociologia) - UFRJ/IFCS/Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz. T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed.-Petrópolis: Vozes, 2014.

XIMENES, Dimas; ALMEIDA, Guilherme. Brasil de volta ao imaginário de imigrantes. **Labor - Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. II, n. 5, 2014. p. 26-32.

ZAMBERLAM, J., *et al.* **Os novos rostos da imigração no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

ZOZZOLI, Cécile D. A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17380>. Acesso em 16 dez de 2018.

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro para entrevista crianças Grupo Focal

- Fale sobre como era à vida no Haiti?
- E a escola no Haiti?
- Como e a vida e a escola em Sinop?
- Professora que mais gosta/disciplina que mais gosta?
- Lugar escola do Haiti que mais gostava?
- Lugar da escola de Sinop que mais gosta, por quê?
- Fale sobre as tarefas que sabem fazer todas, o que acontece?
- Quando não sabem fazer?
- Quais as meninas que são suas amigas?/meninos que são amigos
- Qual sua cor?
- Já sentiu discriminação por causa da sua cor?
- Gosta mais de falar em qual língua?

ANEXO 2

Roteiro para entrevista com os professores

Dados pessoais

- Iniciais do nome
- Tempo de magistério
- Idade
- Universidade de formação
- Pós graduação

Percepção pessoal

- Quando soube que teria um aluno haitiano?
- Como eles são na sala de aula?
- Como faz avaliação dos alunos haitianos?

Sobre a aprendizagem dos meninos haitianos

- Já percebeu alguma forma de discriminação/preconceito na sala; e com eles acha que tem algum preconceito?
- Conhece os pais dos meninos? O que sabe sobre a família?
- Como é a relação com eles/ ja vieram na escola/falaram com voce?
- Como é a relação dos alunos haitianos com a escola?
- Sabe sobre a lingua falada no haiti/língua que eles falam/
- O que sabe sobre o haiti?
- Qual o impacto da presença dos alunos haitianos na escola?

ANEXO 3

Roteiro para entrevista com as diretoras e supervisoras

Dados pessoais

- Iniciais do nome
- Tempo de magistério
- Idade
- Instituição de formação
- Pós- graduação

Percepção Pessoal

- Como soube que teria um aluno haitiano?
- O que sabe o ele? O país de origem/ família dele?
- Como é a relação deles com a escola? Com os professores?
- A escola estava preparada para recebê-lo?
- Como a relação com ele/dele com os outros alunos/com a escola?
- Já teve alguma reclamação sobre alguma forma de preconceito?
- Relação dos pais com a escola?
- Qual o impacto da presença dos alunos haitianos na escola?

ANEXO 4

Roteiro para entrevista com os pais

- Nome/idade?
- Escolaridade?
- Como era a vida no Haiti?
- Descrição das escolas/educação haitiana/religião?
- Decisão de migrar?
- Trajetória de migração?
- Como foi à chegada ao Brasil/Mato Grosso/Sinop?
- Aprendizagem da língua?
- Principais dificuldades?
- Relação com a escola/professores/gestores e outros pais?
- Expectativa em relação ao futuro dos filhos/deles?
- Relação com o trabalho/patrão?
- Relação com os parentes no Haiti?