

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**NARRATIVAS E ESCRIVIVÊNCIAS HAITIANAS EM VÍDEO-CARTAS
PARA A EDUCAÇÃO: FRONTEIRAS, TRAVESSIAS E SUPERAÇÕES
(CO)MOVEDORAS**

GIOVANI GIROTO

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**NARRATIVAS E ESCRIVÊNCIAS HAITIANAS EM VÍDEO-CARTAS PARA A
EDUCAÇÃO: FRONTEIRAS, TRAVESSIAS E SUPERAÇÕES (CO)MOVEDORAS**

Tese apresentada por Giovani Giroto, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora:

Prof^(a). Dra.: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G527n

Giroto, Giovani

Narrativas e escrituras haitianas em vídeo-cartas para a educação : fronteiras, travessias e superações (co)movedoras / Giovani Giroto. -- Maringá, PR, 2024.
220 f. : il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Narrativas. 2. Migração haitiana. 3. Atos de currículo. 4. Processos identitários. 5. Vídeo-cartas. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370

GIOVANI GIROTO

**NARRATIVAS E ESCREVIVÊNCIAS HAITIANAS EM VÍDEO-CARTAS PARA A
EDUCAÇÃO: FRONTEIRAS, TRAVESSIAS E SUPERAÇÕES (CO)MOVEDORAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM
(Orientadora).

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes – UNEB/BA – Jacobina/BA
(titular externo).

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro – UNEB/BA e UFBA/BA –
Salvador/BA (titular externo).

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM (titular interno).

Profa. Dra. Regiane Cristina de Souza Fukui – UEM (titular
interno).

Profa. Dra. Franciele Clara Peloso – UTFPR/PB – Pato Branco
(suplente externo).

Prof. Dra. Fabiane Freire França – UEM (suplente interno).

26 de março de 2024.

Dedico este trabalho àqueles e aquelas que enfrentam travessias e têm suas existências refeitas, vozes silenciadas e imagens invisibilizadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à existência divina que, com muita fé em mim, guia minha intuição, alimenta minha fé e garante meu sentir com um profundo sentido de conexão e propósito com todas as coisas vividas até aqui.

Agradeço, imensamente, à minha família por seu constante suporte. Meus pais, Paulo Giroto e Regina Maria Morigi Giroto, que me presentearam com a vida e nunca mediram esforços para que eu pudesse ter acesso à educação, cultura e saúde. Amplio os agradecimentos ao meu irmão, Fabio Giroto, minha cunhada, Denise Claudia Dias Giroto, minha sobrinha Melissa Dias Giroto e meu sobrinho Daniel Dias Giroto.

A vocês, a quem tenho orgulho de chamar de lar, meu muito obrigado pela chance de partilhar cada bom momento e ceder e receber amor, mesmo sem precisar dizer.

Expresso minha profunda gratidão à minha professora, amiga e orientadora, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, cuja dedicação, amorosidade e rigor acadêmico foram fundamentais para minha formação, guiando-me com sabedoria e companheirismo ao longo deste percurso acadêmico e de vida.

Encerro este ciclo acadêmico com os bons momentos que vivemos ao longo da pesquisa, aos quais vou levar adiante, com sorriso no rosto ao lembrar, por onde eu estiver.

Agradeço de todo coração à Fernanda Favaro Bortoletto por sua doçura, seu apoio incansável, seu perfil resolutivo e seu afeto que iluminaram meus dias e renovaram minhas energias em momentos desafiadores.

Ao longo de todos esses anos, Fernanda foi cada dia mais atenciosa em ser meu melhor par. Por isso e tanto mais, a amo.

Aos meus amigos e amigas, meu mais sincero agradecimento por todas as boas memórias compartilhadas, pela escuta empática e pela compreensão à minha ausência durante este período. Esta é uma conquista colaborativa e sou grato em celebrar com cada um de vocês este importante momento em minha vida.

Expresso minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de código 001 e pelo sustento que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM) pela oportunidade de crescimento acadêmico, pela qualidade excepcional da formação oferecida e pela oportunidade de ter sido discente do programa por tantos anos.

Agradeço fortemente minha banca de doutoramento, a saber, os professores e as professoras Antenor Rita Gomes, Augusto Cesar Rios Leiro, Mário Luiz Neves de Azevedo, Regiane Cristina de Souza Fukui, Franciele Clara Peloso e Fabiane Freire França pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pelo interesse genuíno em minha formação e pela inspiração constante para a busca de saberes.

Demonstro minha gratidão ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde (GEPESS) por todas as valiosas trocas de experiências, os ensinamentos enriquecedores e as vivências transformadoras que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, especialmente a Dinalva Souza Ferreira Oliveira, membra do grupo, por ser minha irmã de pesquisa na área migratória e por tanto me ajudar com a pesquisa de campo.

Aos(Às) migrantes haitianos(as), meu grande agradecimento pela confiança depositada, pela sensibilidade em compartilhar suas histórias e pela disposição em construir uma vida digna em terras estrangeiras e tanto me ensinar com suas narrativas.

Agradeço à Cáritas Maringá e o Instituto Ethnos pelo incentivo, pela esperança renovada e pela consideração demonstrada em apoiar iniciativas voltadas para a promoção do bem-estar e da integração dos(as) migrantes.

Agradeço ao Colégio Criarte pela valorização do trabalho acadêmico, pelo cuidado demonstrado em proporcionar um ambiente propício para o aprendizado e o

crescimento pessoal e profissional e por todas as muitas vezes foram flexíveis para atender minhas demandas.

Por fim, agradeço profundamente à vida por todas as oportunidades presenteadas, pela plenitude de experiências vividas e pela constante inspiração para cultivar um coração grato e uma mente aberta ao aprendizado contínuo e fé na humanidade.

*Quando é verdadeira, quando nasce da
necessidade de dizer, a voz humana não
encontra quem a detenha. Se lhe negam a
boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou
pelos poros, ou por onde for. Porque todos,
todos, temos algo a dizer aos outros, alguma
coisa, alguma palavra que merece ser
celebrada ou perdoada pelos demais.*

(Eduardo Galeano)

GIROTO, Giovani. **NARRATIVAS E ESCRIVÊNCIAS HAITIANAS EM VÍDEO-CARTAS PARA A EDUCAÇÃO: FRONTEIRAS, TRAVESSIAS E SUPERAÇÕES (CO)MOVEDORAS**. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2024.

RESUMO

As migrações globais têm impactos sociais, culturais, políticos e educacionais nos países de acolhida. A partir disso, o objetivo geral desta tese é analisar as barreiras, travessias e superações de migrantes haitianos(as) no Brasil no que diz respeito à educação e acolhida. Como objetivos específicos, esta tese pretende: analisar a relação entre atos de currículo e processos identitários no que concerne à migração haitiana para o Brasil; propor uma educação antixenorracista através das narrativas, das escrituras e das vídeo-cartas; e investigar elementos da cultura visual e das narrativas presentes em artefatos culturais como recursos didáticos interculturais. Esta tese está localizada na Linha de Pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e no “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde”. A metodologia desta pesquisa é o Estudo das Narrativas, de abordagem qualitativa nas ciências humanas. Os instrumentos de pesquisa consistiram na elaboração de vídeo-cartas em conjunto com seis migrantes haitianos(as) residentes no Brasil que abordaram as questões: "O que significa ser migrante haitiano(a) no Brasil?" e "Quais contribuições da cultura haitiana são relevantes para as escolas brasileiras?". Os referenciais teóricos foram fundamentados nas seguintes temáticas e autores(as): acerca da Migração Haitiana, a principal bibliografia é composta por Seguy (2014;2015) e Handerson (2015;2017). Processos identitários a partir dos(as) autores(as) Hall (2003;2006), Silva (2014) e Canclini (2001). Atos de Currículo com Macedo (2012;2013), Macedo e Guerra (2012) e Macedo e Santos (2021). Artefatos Culturais a partir dos autores(as) Cogo (2018), Gomes e Nunes (2018) e hooks (2019). E Educação Intercultural pelo viés de Freire (2019a;2019b;2019c;2020). Por fim, sobre as teorias metodológicas, em relação ao Estudo das Narrativas: Ochs e Capps (1996) e Josso (2004;2006;2007). Escrivência: Evaristo (2020) e Vídeo-Cartas: Paula e Leiro (2021) e Ruiz (2009). O problema central da pesquisa foi investigar: quais as contribuições das narrativas e escrituras dos(as) migrantes haitianos(as) para a educação no Brasil? A tese que se defende é que as vídeo-cartas desses(as) migrantes são artefatos culturais que promovem uma postura antixenorracista na educação brasileira. Os resultados indicam que as vídeo-cartas podem ser recursos didáticos valiosos para abordar a identidade, a cultura, a educação e as condições migratórias dos(as) migrantes haitianos(as) no Brasil e contribuir para uma pesquisa educacional mais inclusiva e respeitosa. A originalidade e a relevância social desta tese estão no fato de que existe uma lacuna na produção acadêmica sobre escrituras em vídeo-cartas de migrantes haitianos(as) na educação para a formação de professores(as).

Palavras-chave: Narrativas; Migração haitiana; Atos de Currículo; Processos identitários; Vídeo-cartas.

GIROTO, Giovanni. **HAITIAN NARRATIVES AND WRITINGS IN VIDEO-LETTERS FOR EDUCATION: MOVING BORDERS, CROSSINGS AND OVERCOMINGS**. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2024.

ABSTRACT

Global migration causes social, cultural, political and educational impacts in the host countries. With this in mind, the general aim of this thesis is to analyze the barriers, crossings and overcoming of Haitian migrants in Brazil regarding education and welcoming. As specific objectives, this thesis aims to: analyze the relationship between curriculum acts and identity processes concerning Haitian migration to Brazil; propose an anti-xenoracist education through narratives, writing experiences and video letters; and investigate elements of visual culture and narratives present in cultural artifacts as intercultural teaching resources. This thesis is located in the Research Line "Teaching, Learning and Teacher Training", linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Maringá, and in the "Group of Studies and Research in Social Education in Health". The methodology of this research is the Study of Narratives, with a qualitative approach in the human sciences. The research instruments consisted of the production of video-letters in conjunction with six Haitian migrants living in Brazil, which addressed the questions: "What does it mean to be a Haitian migrant in Brazil?" and "What contributions of Haitian culture are relevant to Brazilian schools?". The theoretical references were based on the following themes and authors: on Haitian Migration, the main bibliography is composed of Seguy (2014;2015) and Handerson (2015;2017). Identity processes is based on the authors Hall (2003;2006), Silva (2014) and Canclini (2001). Curriculum acts through Macedo (2012;2013), Macedo and Guerra (2012) and Macedo and Santos (2021). Cultural Artifacts from authors Cogo (2018), Gomes and Nunes (2018) and hooks (2019). And Intercultural Education through the lens of Freire (2019a;2019b;2019c;2020). The research question answered in this dissertation was: what contributions do the narratives and writings of Haitian migrants make to education in Brazil. The central problem of the research was to investigate: what contributions do the narratives and writings of Haitian migrants make to education in Brazil? The argument is that the video-letters of these migrants are cultural artifacts that promote an anti-xenoracist attitude in Brazilian education. The results indicate that the video-letters can be valuable teaching resources to address the identity, culture, education and migratory conditions of Haitian migrants in Brazil and contribute to more inclusive and respectful educational research. The originality and social relevance of this thesis lies in the fact that there is a gap in academic production on Haitian migrants' video-letters in education for teacher training.

Keywords: Narratives; Haitian migration; Curriculum Acts; Identity processes; Video-letters.

GIROTO, Giovani. **NARRATIVES ET ECRITURES HAITIENNES DANS LES VIDEO-LETTRES POUR L'EDUCATION: FRONTIERES, TRAVERSEES ET SURPASSEMENTS (É)MOUVANTES**. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2024.

RÉSUMÉ

Les migrations mondiales ont des impacts sociaux, culturels, politiques et éducatifs sur les pays d'accueil. Dans cette optique, l'objectif général de cette thèse est d'analyser les barrières, les passages et les dépassements des migrants haïtiens au Brésil en ce qui concerne l'éducation et l'accueil. En tant qu'objectifs spécifiques, cette thèse vise à : analyser la relation entre les actes du curriculum et les processus identitaires en ce qui concerne la migration haïtienne au Brésil ; proposer une éducation anti-xénoraciste par le biais de narratives, d'expériences d'écriture et de lettres vidéo ; et étudier les éléments de la culture visuelle et des narratives présents dans les artefacts culturels en tant que ressources d'enseignement interculturel. Cette thèse s'inscrit dans la ligne de recherche "Enseignement, apprentissage et formation des enseignants", associée au Programmes d'études supérieures en éducation de l'université d'État de Maringá, et dans le "Groupe d'étude et de recherche en éducation sociale dans le domaine de la santé". La méthodologie de cette recherche est l'étude des narrations, avec une approche qualitative en sciences humaines. Les instruments de recherche ont consisté en la production de vidéo-lettres avec six migrants(es) haïtiens(nes) vivant au Brésil, qui répondaient aux questions suivantes: "Que signifie être un(e) migrant(e) haïtien au Brésil?" et "Quelles contributions de la culture haïtienne sont pertinentes pour les écoles brésiliennes?". Les références théoriques ont été fondées sur les thèmes et les auteurs suivants: sur la migration haïtienne, la bibliographie principale est constituée de Seguy (2014;2015) et Handerson (2015;2017). Processus d'identité des auteurs Hall (2003;2006), Silva (2014) et Canclini (2001). Actes du curriculum à partir de Macedo (2012;2013), Macedo et Guerra (2012) et Macedo et Santos (2021). Artefacts culturels des auteurs Cogo (2018), Gomes et Nunes (2018) et hooks (2019). Et l'éducation interculturelle dans l'optique de Freire (2019a;2019b;2019c;2020). Enfin, en ce qui concerne les théories méthodologiques relatives à l'étude narrative: Ochs et Capps (1996) et Josso (2004;2006;2007). Escrivência: Evaristo (2020) et Vidéo-lettres: Paula et Leiro (2021) et Ruiz (2009). Le problème central de la recherche était d'étudier les contributions des narrations et des écrits des migrants(es) haïtiens(nes) à l'éducation au Brésil. La thèse est que les vidéo-lettres de ces migrants(es) sont des artefacts culturels qui promeuvent une position anti-xénoraciste et décoloniale dans l'éducation brésilienne. Les résultats indiquent que les vidéo-lettres peuvent constituer des ressources pédagogiques précieuses pour aborder l'identité, la culture, l'éducation et les conditions migratoires des migrants(es) haïtiens(nes) au Brésil et contribuer à une recherche éducative plus inclusive et plus respectueuse. L'originalité et la pertinence sociale de cette thèse résident dans le fait qu'il existe une lacune dans la production académique sur les expériences de vidéo-lettres des migrants(es) haïtiens(nes) dans la formation des enseignants

Mots-clés: Narratives; Migration haïtienne; Actes du curriculum; Processus d'identité; Vidéo-lettres.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COPEP/UEM – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

Dra. – Doutora.

GEPESS – Grupo de Estudos Educação Social em Saúde.

IMDH – Instituto Migrações e Direitos Humanos.

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, dentre outros.

MINUJUSTH – Missão das Nações Unidas para o Apoio à Justiça no Haiti.

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

OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais.

OIM – Organização Internacional para as Migrações.

OMS – Organização Mundial de Saúde.

PR – Paraná.

UEM – Universidade Estadual de Maringá.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UMa – Universidade da Madeira.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

USAL – Universidad de Salamanca.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de categorias e resultados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do <i>Google Scholar</i>	49
Quadro 2 – Relação da seleção final de produções acadêmicas para análise ..	49
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	135
Quadro 4 – Etapas da pesquisa definidas inicialmente no projeto	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartão Postal Bandeira Híbrida Brasil-Haiti. Giovani Giroto	20
Figura 2 – Compilado de cenas da Vídeo-Carta “Limbo”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: autor da pesquisa	26
Figura 3 – Montagem de foto do lançamento do livro e capa do livro: <i>(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão</i> (Giroto e Paula, 2021). Fonte: Elaboração própria	27
Figura 4 – Cena da vídeo-carta de Alex. Fonte: elaboração própria	38
Figura 5 – Cena da vídeo-carta de Vesta. Fonte: elaboração própria	79
Figura 6 – Compilado de cenas da Vídeo-Carta “Conexões Migrantes”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: elaboração própria	109
Figura 7 – Compilado de cenas do documentário “Cartas para Angola”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria	110
Figura 8 – Compilado de títulos da série “Lugares e Recomeços”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria	111
Figura 9 – Compilado de cenas do vídeo “Escrevivência”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria	111
Figura 10 – Compilado de cenas do vídeo “Minha vida fora do meu país”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria	112
Figura 11 – Compilado de cenas do documentário “Mulheres que migram”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria	113
Figura 12 – Cena da vídeo-carta de Vesta. Fonte: Elaboração própria	114
Figura 13 – Montagem de cenas da vídeo-carta “Limbo” com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria	138
Figura 14 – Imagens e QR CODE de acesso ao site que abriga as informações do projeto e as vídeo-cartas produzidas. Fonte: Elaboração própria	141
Figura 15 – Cartão Postal Toussaint Louverture. Giovani Giroto	149
Figura 16 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Nouna e QR CODE de acesso à vídeo-carta. Fonte: Elaboração própria	150

Figura 17 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Jerry e <i>QR CODE</i> de acesso à vídeo-carta. Fonte: Elaboração própria	158
Figura 18 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Alex e <i>QR CODE</i> de acesso à vídeo-carta. Fonte: Elaboração própria	165
Figura 19 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Vesta e <i>QR CODE</i> de acesso à vídeo-carta. Fonte: Elaboração própria	175
Figura 20 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Rosita e <i>QR CODE</i> de acesso à vídeo-carta. Fonte: Elaboração própria	176
Figura 21 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Rodelyne e <i>QR CODE</i> de acesso à vídeo-carta. Fonte: Elaboração própria	179
Figura 22 – Cena da vídeo-carta de Rosita. Fonte: Elaboração própria	191

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: O ATRAVESSAR DAS FRONTEIRAS	20
1.1. Carta sobre meu eu e a potência dos encontros: histórias, rotas e vivências partilhadas	22
1.2. Introdução: o início de um trajeto	29
2. MIGRAÇÃO HAITIANA E EDUCAÇÃO: APORTES TEÓRICOS SOBRE MIGRAÇÃO, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E ATOS DE CURRÍCULO	38
2.1. Breve contextualização sobre a história do Haiti	39
2.2. Revisão de literatura: pesquisas em diálogo	48
2.3. Migração haitiana para o Brasil: narrativas identitárias	59
2.4. Migração e educação: os atos de currículos como narrativas	67
3. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIXENORRACISTA: OS ARTEFATOS CULTURAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS	79
3.1. Xenofobia e racismo como problemas sociais	81
3.2. A educação no combate ao preconceito	90
3.3. Protagonismo migratório no Brasil e outras representações: narrativas de artefatos culturais	99
3.4. Recursos midiáticos e visualidades como recursos antixenorracistas para a educação	105
4. O ESTUDO DAS NARRATIVAS COMO MÉTODO DE PESQUISA: ESCRIVIVÊNCIAS E VÍDEO-CARTAS COMO TRAVESSIAS EM DIÁLOGO	114
4.1. Escrivivência como recurso metodológico	118
4.2. Vídeo-carta como recurso metodológico	122
4.3. Metodologia de (r)existência: a possibilidade de diálogo presente nas escritas e nas vídeo-cartas como recursos de pesquisa	125
4.4. Escrivivências diaspóricas em vídeo-cartas: procedimentos metodológicos da pesquisa	130

4.4.1. Acesso ao campo	131
4.4.2. Etapas e encaminhamentos metodológicos	134
4.4.3. A escolha imagética da construção das vídeo-cartas	142
4.4.4. Critérios estabelecidos para a análise de dados	144
5. ESCRIVIVÊNCIAS E VÍDEO-CARTAS COMO NARRATIVAS POTENTES PARA A EDUCAÇÃO ANTIXENORRACISTA	149
5.1. Nouna	150
5.2. Jerry	158
5.3. Alex	164
5.4. Vesta, Rosita e Rodelyne	174
5.5. Aspectos das escrituras nas vídeo-cartas dos(as) participantes da pesquisa: consolidação de artefatos culturais para a educação antixenorracista	189
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DA TRAVESSIA COM A SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS	191
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE	214
ANEXO	217



Figura 1 – Cartão Postal Bandeira Híbrida Brasil-Haiti¹. Giovani Giroto.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: O ATRAVESSAR DAS FRONTEIRAS

Há alguns anos, o Grupo de Estudos Educação Social em Saúde (GEPESS) cadastrado no CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob coordenação da Professora Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, tem adotado uma estrutura de escrita acadêmica que introduz as dissertações e teses com um memorial do(a) pesquisador(a) e das ações conjuntas com a orientadora, realizadas durante o processo de produção da pesquisa.

Colocar-se na tese, em forma de registro escrito, é um ato importante. Tal prática situa os(as) leitores(as) das limitações e alcances dos(as) pesquisadores(as).

¹ Arte criada pelo pesquisador mesclando elementos das bandeiras do Haiti e do Brasil. A intenção foi refletir, de forma imagética, o hibridismo existente nas relações de migração o qual é possível notar elementos de uma de outra cultura ao mesmo tempo em que se percebe uma nova criação representativa.

Então, é com essa manifestação que essa tese se inicia: escrever sobre si. Portanto, parte da escrita desta introdução foi produzida em primeira pessoa, como forma de trazer para uma linguagem mais pessoal e que indica as vivências do pesquisador e sua orientadora na trajetória de escrita da tese.

Redigir o memorial é materializar a história viva de quem a escreve e ressignificar o fazer ciência, ainda com o rigor científico, em uma mescla de subjetividade e objetividade na estética de construção do trabalho. Por esse viés, defende-se que o processo de escrita de si mesmo, assim como a escuta, a leitura e a análise das narrativas de outras pessoas configuram-se como processos formativos e investigativos em pesquisas acadêmicas nas ciências humanas (Passegi, 2021).

Para o pensador, educador e patrono da educação brasileira Paulo Freire, “aprendemos a escrever quando, lendo com rigor o que escrevemos, descobrimos ser capazes de reescrever o escrito, melhorando-o, ou mantê-lo por nos satisfazer” (Freire, 2019c, p. 20). Ou seja, o ato de escrever – sobre si mesmo ou sobre o outro –, além de ser defendido como um ato de natureza política (Freire, 2019c), é também um exercício de leitura de mundo, materialização da memória e de registros históricos.

Além disso, não apenas no memorial, mas na atribuição das narrativas como peças fundamentais desta pesquisa e no título desta tese, inspira-se no que o historiador e pesquisador Alistair Thomson (2002) chama de histórias (co)movedoras:

um jogo de palavras simples, porém útil, sobre a história oral da migração. Estas histórias orais têm como foco central a experiência física do movimento **entre lugares**. Estão frequentemente impregnadas com a emoção da separação, e são profundamente **comovedoras para o narrador e para sua audiência** (Thomson, 2002, p. 359).

Por isso, ao mesmo tempo em que a subjetividade e a emoção das vivências são elevadas nesse formato de escrita, os processos de rigor não são deixados de lado. O memorial registrado em sequência tem inspirações literárias e acadêmicas em Paulo Freire e tantos(as) outros(as) pensadores(as) que constroem narrativas sobre si no sentido de colocar-se no mundo e, com isso, formar-se.

A cada novo capítulo, há uma arte de abertura. Alguns capítulos são iniciados com cartões postais, produzidos pelo pesquisador, que revelam locais aos quais passou e/ou que, por alguma razão, relacionam-se com a temática dessa pesquisa. Já em outros capítulos, foram utilizadas imagens das vídeo-cartas produzidas na tese, a partir de bancos de imagens disponíveis *online*.

Na perspectiva de Antenor Rita Gomes e Núbia Oliveira da Silva (2013a), o registro fotográfico não se assemelha a um texto com precisão rigorosa. Entretanto, como um artefato cultural, é inegável que as fotografias carregam significados profundos, o que pode gerar interpretações variadas e complexas. Os movimentos que surgem a partir dela são caracterizados pela multiplicidade, pela dinâmica e pela hipertextualidade, já que envolvem uma leitura que conecta tanto elementos internos quanto externos da imagem. Esta ação possibilita interseções e associações intrincadas e expandidas.

Assim, considera-se que cada abertura de capítulo reforça a compreensão do todo – levando em consideração aspectos da subjetividade, da criatividade, da imaginação e da ciência propriamente dita.

Ainda nas primeiras palavras desta tese, posteriormente à apresentação do memorial, apresentam-se os elementos técnicos e formais da pesquisa em forma de introdução, tais como a contextualização da temática, os objetivos, a justificativa, dentre outras descrições iniciais tão importantes para a compreensão do todo deste estudo.

1.1. Carta sobre meu eu e a potência dos encontros: histórias, rotas e vivências partilhadas

Planeta Terra, janeiro de 2024

Queridos leitores, queridas leitoras,

Início esta carta com a lembrança de um texto que certa vez li, chamado *Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica*, da professora e pesquisadora Maria Ester de Freitas (2002).

Dentre vários acalantos e angústias que podem ser notados na pensata, destaco o seguinte trecho:

Toda tese tem uma história, que tem páginas engraçadas, alegres, divertidas e outras que são difíceis, pesadas, tristes. Aprendemos com todas elas e não são lições de consumo imediato, pelo contrário serão incorporadas na nossa vida. No limite, nós somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos (Freitas, 2002, p. 93).

Ler o excerto me fez refletir sobre minha experiência enquanto ser humano que exerce a prática da pesquisa. Minha formação acadêmica e social. Meus vínculos e a ausência deles. Minha história e minhas memórias. Minhas vivências e experiências que me (co)movem.

Eu me chamo Giovani Giroto e iniciei meu Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá no ano de 2020. Junto com meu processo de matrícula, o mundo e eu precisamos lidar com uma pandemia² que gerava (até mesmo depois do seu término³) muitas inseguranças, perdas e privações.

Ser pesquisador em tempos de pandemia foi uma caminhada bastante solitária. Mas, para além disso, foi também uma oportunidade para compreendermos a urgência da valorização dos(as) cientistas que somos, lemos e consumimos – a ciência que fazemos muda o mundo!

Se toda tese tem uma história, estou em busca da minha. Nessa busca, compreendo que esta tese é um estudo de histórias diversas. Vidas diferentes que em determinado momento se cruzam e nos apresentam a potência dos encontros. A começar com o contato com Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e seguindo com os laços estabelecidos com todos(as) os(as) migrantes de origem haitiana que

² No dia 7 de janeiro de 2020, a China registrou o primeiro caso de infecção de coronavírus causada pelo SARS-CoV-2, vírus responsável pela doença COVID-19. Nas semanas seguintes, o contágio alcançou outros continentes. No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo Capital. Em Maringá, o primeiro caso registrado data 12 de março de 2020. Devido o avanço acelerado da contaminação, às poucas informações sobre a doença e a inexistência de estudos e tratamentos específicos, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou situação de pandemia e sugeriu isolamento e distanciamento social.

³ No dia 22 de abril de 2022, foi assinado pelo Ministério da Saúde a portaria que declarava o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil. De forma global, aos 5 dias do mês de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.

encontramos – pessoas tão importantes para o desenvolvimento da pesquisa e para a história do mundo.

Lembro de 19 de dezembro de 2019, dia em que fui aprovado no curso de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e a alegria que não cabia em mim e nos meus. Penso na dificuldade que tive em manter minha atenção em todas as aulas em formato virtual. Rememoro as angústias de estar próximo do prazo de entrega e sentir que não estava conseguindo produzir. Relembro a parceria e confiança, mesmo que a distância, da minha amiga e orientadora e sua paciência zelosa.

Perco as contas de quantos simpósios virtuais participei e da alegria do retorno dos eventos presenciais a partir de 2023, marcado, sobretudo, pela minha ida à Manaus/AM, para a 41ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na companhia de minha mãe, meu pai, minha tia-madrinha e minha namorada além do encontro com minha orientadora e com pessoas queridas como Franciele Clara Peloso (UTFPR) e João Colares da Mota Neto (UEPA). Na ocasião, Ercília e eu apresentamos o trabalho de título *Pedagogia libertadora de Paulo Freire em cartas, filmes e vídeo-cartas* e somos gratos pela experiência.

Busco na memória todas as vezes que chorei e sorri em decorrência de questões relacionadas à tese e de momentos vivenciados neste período, que não estavam desconectados da forma como pensava e fazia minha pesquisa. Recordo a interação com os(as) migrantes haitianos(as) na pesquisa de campo, todas as aprendizagens e vivências presentes em suas existências e narrativas. Depois disso tudo, percebo que cresci e que, na verdade, é impossível uma tese ter uma única história.

Pensar sobre a construção desta tese, sobretudo acerca das cartas e vídeo-cartas, me transporta para memórias da infância, da descoberta da escrita, da expectativa de receber cartas. Enviar notícias. Corresponder. Informar e estar formado.

Lembro-me do primeiro contato com o trabalho com cartas, ainda no mestrado, e o estranhamento inicial. Lembro-me, também, das primeiras vezes que ouvi Ercília falar sobre vídeo-cartas e a minha recusa, quase que automática, para as propostas que recebia.

Cá estou eu. Apaixonado pelas cartas pessoais desde sempre. Me apropriando com entusiasmo das cartas pedagógicas desde 2017. Produzindo e me inspirando pelas vídeo-cartas desde 2021. Tudo flui. Tudo se transforma.

A partir do estudo das cartas como recursos metodológicos, foram publicados como capítulos de livro os seguintes artigos: *Cartas do ontem e hoje: memórias e perspectivas sobre educação e sociedade* (Giroto, 2018), *Ofício dos sonhos possíveis: cartas de uma imigrante haitiana sobre as identidades de seus professores* (Giroto e Paula, 2019), *Reflexões freirianas sobre a escrita de cartas e as tramas da vida: um diálogo com o filme “Central do Brasil* (Peloso, Giroto e Paula, 2021) e *A pesquisa como metamorfose de si, do outro e do mundo: uma carta pedagógica sobre viradas e partilhas* (Giroto, 2023). Além destas pesquisas, também foram produzidos outros estudos apresentados e publicados em eventos acadêmicos e seus anais.

O conhecimento e admiração pelas vídeo-cartas como fontes metodológicas intensificou-se através do meu envolvimento com o Curso de Extensão virtual, em 2021, no período da pandemia, *Narrativas de juventudes em vídeo-cartas: o que nos dizem e nos ensinam*, coordenado pela Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, como parte fundamental de seu Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob supervisão do Professor Doutor Augusto Cesar Rios Leiro.

No curso em questão, pude ter vivências formativas singulares a partir do auxílio na organização de sua realização; no preparo da palestra *Migrantes, narrativas e vídeo-cartas: inclusão social e educacional*, ministrada por mim; pelas aprendizagens a partir das palestras de professores(as) pesquisadores(as) como Antenor Rita Gomes (UNEB), Coraci Bartman Ruiz (UNICAMP), Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM), Erlan Moraes de Souza (USAL), Franciele Clara Peloso (UTFPR), Gustavo Soranz Gonçalves (UFPA), José Paulo Gomes Brazão (UMa), Márcia Barbosa da Silva (UEPG), Valnice Sousa Paiva (UNEB) e Vanessa Ribeiro dos Santos (UNEB), pesquisadores(as) nas áreas de narrativas, vídeo-cartas, mídia e visualidades.

De forma singular o curso me possibilitou produzir minha primeira vídeo-carta, intitulada *Limbo*⁴, como produto audiovisual final para a conclusão do curso de extensão.

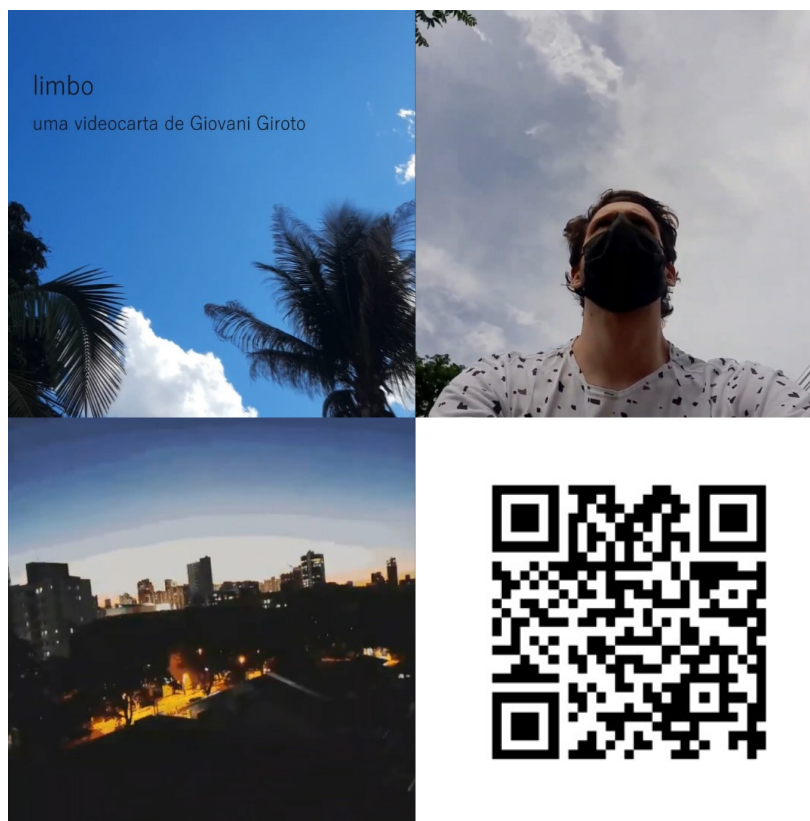


Figura 2 – Compilado de cenas da Vídeo-Carta “Limbo”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: autor da pesquisa.

Além do envolvimento e estima com as cartas e vídeo-cartas, recordo-me dos primeiros diálogos com migrantes que tanto me ensinaram e continuam me ensinando a ser um humano melhor. Penso em suas histórias, suas trajetórias, suas motivações e crio forças para ir além. Mas nunca só.

A parceria com migrantes haitianos(as) surgiu em 2018, a partir da minha pesquisa de mestrado, defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e materializada no livro *(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão* (Giroto e Paula, 2021).

⁴ Vídeo-carta disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iMePojaP6fA> e/ou pelo QR CODE disponível na página. Acesso em 20 fev. 2024.

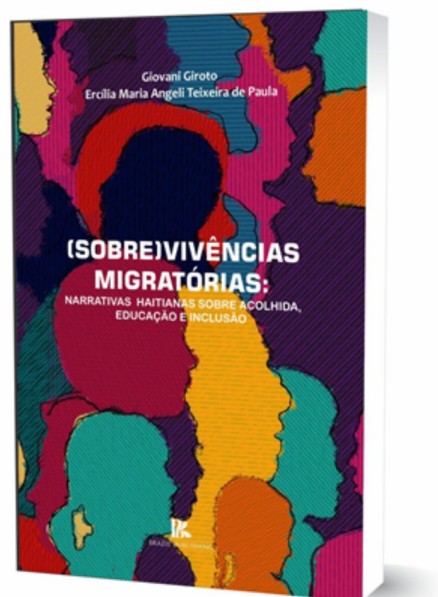


Figura 3 – Montagem de foto do lançamento do livro e capa do livro: *(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão* (Giroto e Paula, 2021).
Fonte: Elaboração própria.

Através das vivências conjuntas com os(as) migrantes, Ercília e eu pudemos conhecer mais sobre a cultura, história e processos educacionais do Haiti e, assim, (re)fazer nossos caminhos enquanto pesquisador e pesquisadora através de estudos que defendem e propõem uma educação mais inclusiva para migrantes haitianos(as) no Brasil.

Fazer doutorado em educação me transporta para todos os espaços escolares e acadêmicos que já estive. Lembro de minhas professoras e meus professores, a iniciar pela minha mãe, Professora Regina Maria Morigi Girioto, e seguindo por todas e todos aqueles(as) que, de muitas formas, regaram em mim a inquietação, a curiosidade, a busca, o conhecimento. No passado, vejo-me criança com um quadro, giz e cadernos brincando de ser professor. No presente, observo-me pensando, fazendo e vivendo diversas formas de educação.

Desde que comecei a ter contato com migrantes haitianos(as), o desejo de falar francês se tornou mais frequente porque acreditava que a comunicação e as leituras poderiam ser mais efetivas. No ano de 2022 vivenciei uma das experiências mais incríveis da minha vida – ser e estar em outro país. Durante um mês, habitei no Canadá para aprimorar meu francês e conhecer outra forma de vida.

Não posso com isso tecer nenhuma aproximação à nível de comparação com as temáticas abordadas nesta tese. Entretanto, estar em outro país provoca

sentimentos e sensações dos mais mistos possíveis. Estar em um território francófono foi desafiador já que eu precisava me comunicar e pensar em francês, além de viver a cultura quebequense.

No Canadá, pude passar boa parte do meu tempo na cidade de Montreal, na província francófona do Quebec. Me vi em uma cidade multicultural, com diversas expressões de cultura e sociedade partilhadas em um mesmo espaço. Percebi uma grande presença de pessoas de outros países, inclusive o Haiti, em comunidades próprias que representam suas origens.

Nesta cidade, em específico, vi muitas pessoas do oriente, das américas e do continente africano. Alguns turistas, assim como eu, mas muitos já estabelecidos no país. A presença de migrantes em Montreal é tão marcante que, com frequência, encontrava em supermercados longas seções de produtos típicos dessas culturas para as populações que lá habitam.

Lá, percebi que pessoas migrantes parecem ter oportunidades de trabalho diferente da forma como ocorre no Brasil. Muitos(as) deles(as) trabalham como professores(as) em escola de idiomas. Exemplo disso, foi a escola em que eu estava matriculado, a qual pude aprender a língua francesa com um professor haitiano e, posteriormente, com uma professora iraniana. Além disso, em uma das casas em que fiquei hospedado, conheci um jovem francês que estava se mudando para Montreal para trabalhar. Em conversa, ele explicou que há um grande incentivo do governo canadense em oportunizar trabalho qualificado para jovens de outros países que falam a língua francesa fluentemente, o que inclui diversos países como a França, o Marrocos e o Haiti.

Em 2023, tive um ano de rever minha tese pós exame de qualificação ao mesmo tempo que revia minha vida por conta de acontecimentos inesperados e desagradáveis que minha família e eu fomos acometidos. Um ano de cuidar da minha produção acadêmica, de intensificar a pesquisa de campo e de me dedicar a reescrita da tese, enquanto também dava atenção necessária aos outros lugares que ocupo.

A transição de 2023 para 2024 foi marcada pela naturalização de encerrar o ciclo do doutorado. Os respiros finais da tese, assim como a revisão e ajustes finais. Neste período, a partir de uma leitura atenciosa ao meu trabalho, Ercília me alertou das armadilhas que um pesquisador precisa evitar na tese. Este foi um momento

decisivo em minha jornada para concluir meu trabalho de forma que satisfizesse não apenas a mim, mas também àquela que me acompanhou academicamente desde o início, me ensinando a escrever com responsabilidade crítica, amorosidade e consistência.

Nos momentos finais da vivência do doutorado, um tom saudosista fez parte de mim e das pessoas próximas a mim. Todavia, sinto que, com orgulho, encerro mais essa etapa.

Viver a tese não é apenas ler, estudar e escrever. É um ato de reflexão. De celebração. De avivamento. De materialização.

Registro que minha tese é sobre histórias diversas. Sobre tudo que o aconteceu e me trouxe até mim. Sobre encontros com pessoas que me devolveram esperança. Sobre dar conta quando parecia ser impossível. Sobre não dar conta e estar tudo bem. Sobre viver e descobrir-se.

Na data de hoje eu me sinto ainda mais *sujeito de sorte* no jeito Belchior de agradecer a vida: “São. Salvo. Forte”. E tudo isso porque tenho um Deus que é brasileiro e anda sempre do meu lado⁵.

Se “ano passado eu morri”⁶, nem me lembro mais. O que importa é que hoje e sempre estaremos vivos. Pesquisando. Formando. Divertindo. Vivendo. Respirando. Sonhando. Existindo. Resistindo.

O texto que segue é minha contribuição para a educação, para a ciência. Um pouco de mim, do meu mundo e do meu ofício para quem puder acessar.

Sigamos.

1.2. Introdução: o início de um trajeto

As migrações, de forma global, refletem diversos aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais nos países que acolhem populações migrantes. As motivações da diáspora podem ser diferentes para cada contexto, podendo

⁵ Referências da Canção *Sujeito de Sorte*, do compositor e intérprete brasileiro Belchior. Letra disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/belchior/344922/>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

⁶ Referências da Canção *Sujeito de Sorte*, do compositor e intérprete brasileiro Belchior. Letra disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/belchior/344922/>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

se afirmar que o estabelecimento de migrantes em outros territórios reforça um marcador de diferença que pode resultar em preconceito e exclusão.

Devido à desvalorização do trabalho, problemas políticos, instabilidade econômica, difícil acesso à educação gratuita, catástrofes naturais ou somente pela busca por melhores condições de vida, homens, mulheres, meninos e meninas saíram do Haiti e migraram para diversos países ao longo da história.

De acordo com o pesquisador e professor haitiano Joseph Handerson (2015, p. 52), mais da metade das pessoas nascidas no Haiti residem em outro país. Logo, é possível concluir que o Haiti é um país com alto índice emigratório. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que o Brasil, teoricamente, não é fechado a pessoas vindas de outras nacionalidades. Todavia, isso não significa afirmar que o país dá o devido acolhimento aos(as) migrantes que se estabelecem no território brasileiro.

A partir de 2012, com a implementação do visto humanitário, possibilitado através da Resolução Normativa nº 97 (BRASIL, 2012), o Brasil participou solidariamente na acolhida de haitianos após o terremoto⁷. A legislação vigente, a Portaria Interministerial nº 29, datada de 25 de abril de 2022 (BRASIL, 2022), garante acolhida humanitária, acesso à educação, respeito à diversidade, apoio à reunião familiar, inclusão social, dentre outros direitos.

No início dessa pesquisa, no ano de 2020⁸, 21% das solicitações de residência no Brasil foram de acolhida humanitária para haitianos(as), ficando abaixo, apenas, da solicitação de residência dos(as) venezuelanos(as), que correspondia à 36% do todo (Oliveira, Cavalcanti e Macedo, 2021). Os dados mais recentes consolidados sobre migração no Brasil foram divulgados em 2023. O relatório tem autoria de Tadeu de Oliveira, Leonardo Cavalcanti e Bianca Silva (2023) e foi publicado pelo Observatório das migrações internacionais (OBMigra), um importante órgão de mapeamento e análise migratória nacional. No relatório, nota-se um declínio da migração haitiana para o Brasil, após doze anos de seu início, o que resulta na retirada do Haiti da lista dos dez principais países que buscam acolhida em território brasileiro neste ano de análise (Oliveira, Cavalcanti e Silva, 2023).

⁷ Mais informações sobre o Terremoto de 2010 no Haiti podem ser consultadas em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58217484>. Acesso em: 26 abr. 2022.

⁸ Dados migratórios do ano de 2020, publicados em relatório do Observatório das migrações internacionais (OBMigra), no ano de 2021

Em relação aos dados referentes ao município de Maringá, não foram encontrados números em fontes oficiais, porém, a partir de uma reportagem⁹ de 2021, pode-se verificar que havia cerca de 3 mil pessoas haitianas residentes no município até o período mencionado. Em outra reportagem¹⁰, datada de junho de 2023, lê-se há uma estimativa de haver em Maringá 9 mil migrantes residindo. Desses, 1/3 é de origem haitiana. Assim, não é perceptível uma mudança de dados durante esse período. Todavia, é fundamental reconhecer que se tratam de reportagens e não relatórios oficiais.

O conceito de diáspora utilizado nesta tese advém do professor e antropólogo Joseph Handerson (2015) e carrega dois sentidos. O primeiro designa “os compatriotas residentes no exterior, mas que voltam temporariamente para o Haiti e logo retornam para o exterior” (Handerson, 2015, p. 53). O segundo apresenta as modificações existentes a partir das marcas migratórias, como a relação com a moeda, com as vestimentas, com o idioma, com a formação educacional, dentre outros (Handerson, 2015).

A migração haitiana possui uma especificidade que a diferencia de outras migrações, uma vez que a saída do país de origem não é definitiva, ou seja, durante a experiência diaspórica, muitos(as) haitianos(as) retornam para o Haiti, mesmo que temporariamente, ou passam por outros processos de trânsito, buscando residência em outros países. Além disso, mesmo quando não há um retorno do(a) migrante, há o envio de dinheiro e/ou materiais estrangeiros que passam a fazer parte, cada vez mais, do cenário haitiano.

Nota-se que, ao migrar para outros países, em alguns casos, pessoas originárias do Haiti passam a absorver parte da cultura do novo país. Ao retornar para o Haiti – ou somente enviar produtos e/ou dinheiro estrangeiro – percebe-se uma nova realidade que se manifesta de forma híbrida, ou seja, apresenta o contraste entre a cultura original e a cultura adaptada do país estrangeiro. Isso ocorre em diversos segmentos, como visto nos exemplos do excerto. De forma

⁹ Reportagem disponível em: <<https://www.ofatomaringa.com.br/blog/ler?link=terremoto-no-haiti-secretario-de-cidadania-emmanuel-predestin-faz-apelo-a-haitianos-que-vivem-na-regiao-de-maringa>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

¹⁰ Reportagem disponível em: <<https://maringapost.com.br/cidade/2023/06/24/maringa-recebe-um-novo-imigrante-a-cada-dois-dias-uma-cidade-muito-acolhedora/>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2024.

recíproca, a convivência dos(as) brasileiros(as) com os(as) haitianos(as) no Brasil também pode refletir transformações culturais nos nacionais.

Uma vez que haitianas e haitianos se estabelecem no Brasil, a preocupação com suas narrativas, suas identidades e as questões relacionadas à educação, tais como inclusão escolar e currículo, passam a emergir nos estudos acadêmicos. Por isso, alicerçado no conceito e na estética criativa das vídeo-cartas que, a partir da produção audiovisual, narra sobre si, sobre seu meio e sobre o outro (Migliorin *et al.*, 2014), esta tese inspira-se na aproximação das narrativas, dos diálogos e das questões pertinentes à diáspora haitiana.

No caso da educação, mesmo que existam algumas políticas afirmativas que visam a inclusão de migrantes em escolas no Brasil, ainda existem muitos impedimentos para uma implementação efetiva e de qualidade. Nesse sentido, em países como o Brasil, em que se observa um racismo estrutural solidificado historicamente, os desafios enfrentados por migrantes negros(as) são ainda mais violentos.

Dessa forma, é importante que as instituições, sobretudo as governamentais, incluindo as escolas, desenvolvam estratégias pautadas no princípio de alteridade e atuem de forma a considerar as diferenças como oportunidades para atingir a compreensão de si mesmo(a) e das outras pessoas. Isto corrobora para uma naturalização da ideia de hibridização e pluralidade cultural. Nesse sentido, as instituições educacionais, através da proposição de currículos que visem combater o racismo e a xenofobia, desempenham um papel fundamental na inclusão integral de pessoas migrantes na sociedade.

Além disso, a mídia e os recursos audiovisuais também podem contribuir para uma transformação na acolhida e compreensão dos(as) migrantes. Nota-se que, ainda que existam filmes, documentários e outras produções audiovisuais que representam povos migrantes, ainda se pode perceber uma invisibilização desses grupos sociais nas culturas visuais veiculadas na grande mídia e uma ausência de artefatos visuais que tratam, especificamente, da migração haitiana para o Brasil.

Compreende-se como um artefato cultural toda e qualquer produção que contenha fatores culturais. Trata-se de um conceito bastante amplo, uma vez que, atualmente, sobretudo com a forte interferência midiática, a televisão, o cinema, a

música, a fotografia, dentre outros produtos, contribuem para a veiculação de identidades diversas.

Para Gomes e Silva (2013a), os artefatos culturais, como exemplo a fotografia, podem ser lidos de forma crítica, reforçando modelos não tradicionais de produção de conhecimento e leitura da realidade. No texto, afirma-se não ser adequado que “em pleno apogeu da cultura visual em todas as áreas do conhecimento, as escolas continuem a promover impossibilidades de criação, comunicação e expressão na produção de sentidos” (Gomes e Silva, 2013a, p. 354).

Através das leituras da professora e pesquisadora Ana Lúcia da Silva (2018b), constata-se que a autora reflete sobre a forma como os artefatos culturais são capazes de produzir pedagogias culturais que “nos ensinam diversas formas de pensar e agir na sociedade, modos de ser e viver, e regulam nossas condutas ou comportamentos, produzindo representações, sentidos e significados que podem ser compartilhados na vida social” (Silva, 2018b, p. 34-35).

A partir disso, o objetivo geral desta tese é analisar as barreiras, travessias e superações de migrantes haitianos(as) no Brasil no que diz respeito à educação e acolhida.

Como objetivos específicos, esta tese pretende

- analisar a relação entre atos de currículo e processos identitários no que concerne à migração haitiana para o Brasil;
- propor uma educação antixenorracista através das narrativas, das escrituras e das vídeo-cartas;
- investigar elementos da cultura visual e das narrativas presentes em artefatos culturais como recursos didáticos interculturais.

Trata-se de um estudo qualitativo a partir dos conceitos teóricos de Migração Haitiana, Identidade, Atos de Currículo, Artefatos Culturais e Educação Intercultural e conceitos teóricos-metodológicos do Estudo das Narrativas, Escrivência e Vídeo-Cartas. Acerca da Migração Haitiana, a bibliografia é composta por Seguy (2014;2015), Nogueira (2020), Costa (2009), James (2010), Handerson (2015;2017). Processos identitários a partir dos(as) autores(as) Hall (2003;2006), Silva (2014), Bhabha (1998), Canclini (2001). Atos de Currículo com Macedo (2012;2013), Macedo e Guerra (2012) e Macedo e Santos (2021). Artefatos Culturais a partir dos autores(as) Cogo (2018), Baliscei (2018), Gomes, Sardelich e Rodriguez (2023),

Adriana Hoffmann e Rosane Tesch (2023), Gomes e Nunes (2018), hooks (2019). E Educação Intercultural pelo viés de Candau (2008), Ribeiro (2019), Gomes (2012), Freire (2019a;2019b;2019c;2020), hooks (2017), Mouján (2021).

Por fim, sobre as teorias metodológicas, em relação ao Estudo das Narrativas: Rodrigues (2003), Elinor Ochs e Lisa Capps (1996), Capelle, Borges e Miranda, (2010), Josso (2004;2006;2007). Escrivência: Evaristo (2020), Borges (2020), Ferreira (2013), Ribeiro (2020). E Vídeo-Cartas: Paula e Leiro (2021), Ruiz (2009), Bergala (2008).

Além dos(as) autores(as) referência em cada temática, esta tese inspira-se nos ideais da decolonialidade, definida como uma abordagem crítica que emerge como uma resposta aos legados do colonialismo e imperialismo, visando desconstruir as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a dominação cultural, social e econômica (Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016).

Com ênfase em autores(as) da América Latina e do Continente Africano, o pensamento decolonial desafia as narrativas hegemônicas eurocêntricas que moldaram a compreensão tradicional do mundo ao longo da história. Nesse sentido, para o Sociólogo peruano Aníbal Quijano, pensar a decolonialidade implica, antes, uma análise dos efeitos da colonização e seus impactos no poder. O que o autor chama de *Colonialidade do Poder*

não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005, p. 126).

Ao questionar as hierarquias impostas pelo colonialismo, teóricos decoloniais, como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel propõem uma ressignificação do conhecimento a partir de perspectivas marginalizadas, valorizando epistemologias locais e experiências subalternas.

Uma característica fundamental do pensamento decolonial é sua ênfase na interconexão entre poder, conhecimento e identidade, o que se correlaciona com o proposto nesta tese, sobretudo ao discutir acerca dos saberes produzidos pelos povos haitianos e suas ricas perspectivas identitárias, principalmente no contexto de

migração. Tal afirmação pode ser associada à noção de raça defendida por Quijano (2005). Segundo o sociólogo, o conceito de racialização da sociedade foi uma das formas de validar a hierarquização do poder e do saber. Assim, ao passo que os povos brancos, representados pela população europeia, representavam o topo da escala de poder, as populações não brancas eram fenotipicamente marcadas pela inferiorização de saber e de identidades (Quijano, 2005), o que revela posturas de racismo e xenofobia, consideradas atitudes que ferem direitos humanos.

O pensamento decolonial corresponde a uma abordagem intercultural, promovendo diálogos entre diferentes saberes. Dessa forma, considera-se que esta tese, mesmo não se definindo como um estudo de base decolonial, aproxima-se dessa fonte teórica ao incluir autores(as) que criticam práticas colonizadoras e por considerar as narrativas haitianas como fontes válidas de conhecimento e, a partir disso, contribuir para uma sociedade mais justa.

Quanto à pesquisa de campo, foi desenvolvida em formato presencial e virtual, através de conversas individuais no espaço da Universidade Estadual de Maringá, na sede do Instituto Ethnos¹¹ e/ou via *Google Meet* e diálogos, individuais ou coletivos, no *WhatsApp*, através do Estudo das Narrativas como fundamento teórico-metodológico e das escrevivências e vídeo-cartas como recursos metodológicos da pesquisa.

Nas últimas décadas, o Estudo das Narrativas como metodologia tem ganhado destaque nas ciências sociais e humanas. Tal fato proporciona uma abordagem contextualizada para compreender e interpretar as experiências humanas. Defende-se que, através das narrativas, não apenas são acessadas as vivências individuais e coletivas, mas também a possibilidade de análise das complexidades culturais, sociais e históricas que permeiam essas experiências (Ochs e Capps, 1996). Nesse contexto, as escrevivências e as vídeo-cartas emergem como recursos metodológicos que ampliam as formas de expressão e participação das pessoas em pesquisas sobre educação.

¹¹ De acordo com o *site* do instituto, trata-se de uma organização da sociedade civil de interesse público, cujo objetivo é assessorar e promover os direitos sociais já estabelecidos aos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, por meio da assistência social, atividades socioeducativas e pedagógicas, conforme a cultura brasileira, constituída em forma de associação sem fins lucrativos, de direito privado, em caráter social, educacional e cultural. Trecho disponível em: <<https://ethnos.org.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

As escrevivências, instituídas por Conceição Evaristo, refletem as vivências de pessoas brasileiras de descendência africana, por sua vez, negra. Como forma de escrita, a escrevivência evidencia processos identitários, assim como a ligação dos povos negros com as raízes africanas (Evaristo, 2020).

Por sua vez, as vídeo-cartas são compreendidas como dispositivos documentais que mesclam elementos tanto do cinema quanto da escrita de cartas. Dessa forma, cria-se um formato narrativo sensível, artístico, histórico e formativo. Trata-se de uma forma de ampliar as proporções das produções audiovisuais (Ruiz, 2009).

Tais recursos, contribuem no que diz respeito à escrita e à narrativa como instrumento de empoderamento e afirmação da identidade de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas migrantes negras, por exemplo. Além disso, representam uma forma inovadora de expressão que combina narrativas e elementos visuais para refletir sobre experiências e transmitir emoções.

Ao adotar esses recursos metodológicos, atrelados ao Estudo das Narrativas, tem-se um rigor metodológico que amplia a investigação de fenômenos sociais e culturais complexos, além de promover uma abordagem mais participativa e inclusiva aos(as) migrantes envolvidos(as) na pesquisa.

A partir disso, na análise, são apresentados os resultados das vídeo-cartas de seis migrantes de origem haitiana. Anuncia-se que os(as) migrantes em questão residem em Maringá ou região, como por exemplo, o município limítrofe, Sarandi. O critério de seleção dos(as) migrantes foi o contato prévio do pesquisador com alguns e algumas migrantes e a indicação de outros(as) por instituições da sociedade civil que atuam em prol dos(as) migrantes em Maringá e região. Além disso, a partir dos primeiros contatos com os(as) participantes, outros nomes foram indicados por eles(as) próprios(as).

Cada migrante, em conjunto com o pesquisador, produziu uma vídeo-carta individual sobre as seguintes questões: O que é para você ser migrante haitiano(a) no Brasil? E, quais as contribuições da cultura haitiana que considera importante para as escolas brasileiras? Como problema central da pesquisa, tem-se a seguinte questão: Quais as contribuições das narrativas e escrevivências dos(as) migrantes haitianos(as) sobre suas culturas e vivências para a educação no Brasil? Para isso, defende-se a tese que consiste em demonstrar que a produção e divulgação de

vídeo-cartas de migrantes haitianos(as) residentes no Brasil são artefatos culturais que contribuem para a educação brasileira através das narrativas sobre os processos de acolhida e de exclusão, assim como auxiliam em uma postura antixenorracista para a educação no Brasil.

Assume-se que esta tese tem relevância devido ao caráter crítico e reflexivo acerca da necessidade de estudos e pesquisas aprofundados que atendam, tanto aos(as) migrantes haitianos(as), suas narrativas e suas representações nas culturas visuais quanto aos(as) educadores(as) e gestores(as) da educação básica ao ensino superior. Ressalta-se a importância das instituições educacionais e a sociedade como um todo conhecerem mais sobre a cultura, a história e o contexto haitiano para melhor incluir migrantes nos mais diversos setores da sociedade.

Em tempo, nota-se a existência de uma lacuna nas pesquisas acadêmicas sobre a temática da migração haitiana e a relação com a educação a partir do uso das escrituras e vídeo-cartas como recursos metodológicos. Por este motivo, considera-se este estudo original e potente na construção de reflexões pertinentes para uma educação mais inclusiva e de valorização da pluralidade cultural. Através de recursos metodológicos com ênfase nas narrativas migratórias subalternas, discute-se o currículo, a identidade e os artefatos culturais, assim como as vivências haitianas em migração e seus impactos – temáticas ainda pouco exploradas em conjunto.

Por fim, anuncia-se que esta tese se justifica pela necessidade e urgência de debater acerca dos enfrentamentos de migrantes haitianos(as) no Brasil e propor uma educação antixenorracista através de artefatos culturais de valorização e protagonismo de migrantes.

A próxima seção dá início a abordagem teórica desta tese.



Figura 4 – Cena da vídeo-carta de Alex¹². Fonte: elaboração própria.

2. MIGRAÇÃO HAITIANA E EDUCAÇÃO: APORTES TEÓRICOS SOBRE MIGRAÇÃO, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E ATOS DE CURRÍCULO

Tecer reflexões acerca da relação existente entre migração e educação é algo que percorre diferentes perspectivas e caminhos possíveis. No desenvolvimento desta tese, aborda-se, os conceitos de identidade, de atos de currículo e de artefatos culturais, vinculados à temática da migração. Através desses conceitos, compreendidos como narrativas que retratam realidades de migrantes haitianos(as) no Brasil, fundamenta-se a construção teórica dessa pesquisa.

Inicialmente, esta abordagem conta com uma retomada história e contextualizada sobre o Haiti, desde o passado até o período recente. Na sequência, apresenta-se a revisão de literatura, estruturada a partir de temáticas semelhantes à

¹² A imagem utilizada foi realizada através de uma captura de tela da Vídeo-Carta de Alex, produzida pelo migrante em conjunto com o pesquisador. A imagem, em questão, foi retirada de bancos de imagens disponíveis para uso público.

tese, que dialogam com os recursos metodológicos utilizados, assim como com as discussões teóricas tecidas a seguir. Subsequentemente, discutem-se os teóricos basilares deste estudo.

2.1. Breve contextualização sobre a história do Haiti

Examinar a realidade do Haiti, seus contextos e seus impactos é um exercício reflexivo que envolve criticidade e diligência. Com frequência, sobretudo nos últimos anos, a repercussão das notícias advindas do Haiti representa caos político, crises sanitárias e desamparo social. Entretanto, é necessário um resgate dos processos históricos da consolidação do povo haitiano para melhor compreender sua condição atual.

Quisqueya, atual Haiti, é como a ilha era conhecida pelos povos ancestrais que ali habitavam. No princípio, havia cerca de 250 mil habitantes na ilha, dividida por duas etnias indígenas: os chémes e os tainos. A partir do momento que o território passou a ser colonizado, devido ao genocídio dos povos originários por parte dos(as) colonizadores(as), em pouco tempo o número de residentes originários foi reduzido para quase metade (Scaramal, 2006).

Para o pesquisador e intelectual haitiano Franck Seguy,

no dito *Novo Mundo*, a terra do Haiti tem sido a primeira a conhecer os primeiros contatos com os europeus – consequentemente, a primeira a experimentar o colonialismo e as atividades exploradoras. A intensidade dessas atividades foi tal que em menos de meio século os habitantes nativos foram exterminados (Seguy, 2014, p. 86).

Compreende-se que o território haitiano foi o primeiro, no âmbito da América, a sofrer os impactos da violenta colonização europeia. No ano de 1492, Cristóvão Colombo chegou na ilha e hasteou a bandeira da Espanha na parte ocidental, chamando-a de Hispaniola, conhecida hoje como o Haiti (Costa, 2009). Por outro prisma, sabe-se que o continente africano, na mesma época, também foi acometido pela irresponsável postura europeia em violentar direitos humanos em nome do poder e dos privilégios desde então concedidos aos povos brancos. Nesse sentido, lê-se que “o rentável tráfico negreiro trouxe a América africanos de diversas etnias

que, assim como os índios, foram tratados como ‘não humanos’, considerados como propriedades” (Nogueira, 2020, p. 8).

A rentabilidade do tráfico de pessoas negras ficou ainda mais intenso no ano de 1697, momento em que muitos(as) negros(as), violentamente retirados do continente africano, foram forçados a cuidar da terra no território do Haiti, “movimentando a economia do País, por meio do plantio de açúcar, cacau e café” (Costa, 2009, p. 5).

Em 1791,

em maioria na ilha e cansados de serem humilhados e explorados, as pessoas negras uniram-se para fazer uma das maiores revoltas de povos escravizados ocorridas no mundo. Na França, no período de 1792 e 1794, a revolução atingia seu auge, com a tomada do poder pelos jacobinos (ala esquerda da burguesia, dirigida por Robespierre), que, dentre outras coisas, decretaram o fim do processo de escravização. Esse fato estimulou ainda mais os(as) haitianos(as) que, instruídos(as) pelo articulador do exército negro, Toussaint Louverture, impuseram seguidas derrotas às tropas coloniais. Nesse contexto, o apoio espanhol em fornecer armas contra a dominação francesa foi fundamental (Costa, 2009, p. 5).

Este trecho descreve um momento crucial na história do Haiti: a revolta negra contra a opressão colonial. Após conquistar a abolição da escravatura, em 1794 Louverture assume a bandeira francesa, tornando-se o primeiro comandante negro das Forças Armadas em Santo Domingo (hoje capital da República Dominicana), apesar de esta ainda ser uma colônia francesa. Nos sete anos subsequentes, ele continuou a expulsar espanhóis e ingleses da ilha.

Durante esse período, o termo "haitianismo" emergiu como símbolo de liberdade (Costa, 2009). Sua repercussão foi tão significativa que despertou a preocupação dos(as) escravocratas na Europa, Brasil e Cuba. Motivados(as) pelo racismo e impulsionados(as) por interesses políticos, eles(as) temiam que seus(suas) próprios(as) escravizados(as) seguissem o exemplo do Haiti.

Foi em 1801 que Louverture assumiu efetivamente o controle como o único governo local, promulgando uma nova constituição. Embora não tenha declarado formalmente a independência do Haiti, ele não reconhecia nenhum poder francês acima do seu. Tal fato demonstra a influência que Louverture, um homem negro, exerceu no século XIX e a potência de seus feitos para a história das revoluções negras e, por sua vez, do Haiti.

Nos anos seguintes, Napoleão Bonaparte, ao comandar a França e pretender decretar a volta da escravização e a retomada da ilha, “impôs derrotas iniciais ao líder negro, mas este reorganizou seu exército e, em batalhas memoráveis, levou os franceses a pesadas perdas” (Costa, 2009, p. 5-6). Nesse contexto, Louverture foi preso na França e em 1803 faleceu.

No ano seguinte, surge, de fato, o Haiti a partir de uma nova rebelião negra, liberada pelos generais Jacques Dessalines e Alexandre Pétion que expulsaram os franceses e proclamaram a independência (Costa, 2009). Tratava-se da “primeira revolução negra da história e a primeira revolução anticolonial na América Latina” (Costa, 2009, p. 6).

Jacques Dessalines autoproclamou-se imperador em 1806, mas foi posteriormente assassinado, e a parte oriental da ilha (atualmente, República Dominicana) foi recapturada pela Espanha (Costa, 2009). Assim, a revolução negra estabeleceu o Haiti como uma nação independente, representando uma ameaça para as colônias que buscaram isolá-lo economicamente. No entanto, o novo Estado enfrentou crises internas que minaram sua estabilidade. Uma nova classe dominante emergiu, composta pelos líderes militares que se apropriaram de extensas propriedades rurais. O Haiti acabou dividido em duas partes, com Henri Cristophe governando o norte e Alexandre Pétion governando o sul (Costa, 2009).

Anos depois, “o Haiti concordou em pagar 150 milhões de francos a França pelas ‘perdas’ decorrentes da independência. Essa dívida externa acabou trazendo uma dependência econômica (Costa, 2009, p. 6). A dívida, injusta, impediu que o Haiti pudesse se reerguer enquanto país e deixou uma grande marca em sua história, acarretando pobreza e vínculo com a Europa mesmo após a independência declarada.

Em 1844, a ilha é dividida no formato ao qual é conhecida hoje: República Dominicana e Haiti. Outro fato que contribuiu para a pobreza histórica do Haiti foi a invasão dos Estados Unidos da América no ano de 1915. De acordo com Costa (2009, p. 6),

como demonstração de seus “modernos” métodos, o novo imperialismo assassinou, após um acordo de paz, Charlemagne Peralte, o principal líder da resistência à invasão. E ainda roubou todo o ouro do Banco Central. Na segunda metade do Século XXI ao

começo do Século XX, pelo menos 20 governantes assumiram o poder, porém a maioria foi deposta ou assassinada.

A partir do exposto, observa-se, de forma sistematizada e sintetizada a trajetória do povo negro de origem haitiana na conquista de libertação e de emancipação dos processos escravagistas, fato que marcou a primeira revolução negra no mundo, assim como sendo o primeiro país negro a conquistar independência.

Em resumo, constata-se que ao final do século XVIII testemunhou-se uma série de eventos que resultaram na Revolução Haitiana, liderada pelo importante nome Toussaint Louverture. Após uma década de conflitos, batalhas e negociações, o Haiti proclamou sua independência em 1º de janeiro de 1804, tornando-se a primeira nação independente na América Latina e o primeiro país do mundo a ser liderado por ex-escravizados(as) (Costa, 2009).

No entanto, a conquista da independência não trouxe estabilidade imediata ao Haiti. O país enfrentou décadas de instabilidade política, com mudanças frequentes de liderança e interferências internacionais, inclusive dentro da própria América. Um dos efeitos disto foi o primeiro grande fluxo de migração internacional de haitianos(as) (Nogueira, 2020). Além disso, a dívida imposta pela França em troca do reconhecimento da independência causou um fardo econômico significativo que ecoa até os dias atuais (Costa, 2009).

Isto posto, faz-se a seguinte reflexão:

um povo de negros, escravizados, de origem africana e que conseguiu uma revolução vitoriosa através da qual, em vez de esperar a eliminação gradual da escravidão, ele preferivelmente a aboliu brutalmente, esse povo sempre será tratado de forma suspeita num mundo governado pelo pensamento moderno/colonial (Seguy, 2014, p. 90).

Ao analisar os primeiros séculos da história do Haiti, em contraste com a situação atual, pode-se compreender as injustiças e privações enfrentadas por esta nação negra. Tal ocorrência demarca a influência do pensamento moderno e colonizador que penalizou e continua penalizando o país.

Ao longo do século XX, o Haiti experimentou períodos de governo autoritário e instabilidade política. As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por governos

liderados por François Duvalier e seu filho Jean-Claude Duvalier, conhecidos, respectivamente, como “Papa Doc” e “Baby Doc”, que governaram o país com mão de ferro (James, 2010). De acordo com Nogueira (2020, p. 15), “o regime ditatorial colocou para fora do país milhares de haitianos, marcando o segundo grande fluxo migratório, tendo os Estados Unidos da América como principal destino, mas não o único”. Assim, a luta por democracia e direitos humanos levou a rebeliões populares, mas a transição para a estabilidade política foi difícil. Por isso, a diáspora foi vista como a solução para muitos(as) haitianos(as).

Logo no início do século XXI, a história do Haiti foi marcada pela Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH) – uma operação em nome da paz multidimensional implantada no Haiti em 2004, em resposta à crise política e à instabilidade que assolavam o país. Em teoria, essa missão ambicionava representar um esforço conjunto da comunidade internacional, liderado pelas Nações Unidas, na tentativa de restaurar a ordem, promover a estabilidade e apoiar o desenvolvimento no Haiti. Entretanto, “desde o início de sua missão, a MINUSTAH foi acusada de diversos abusos e violências contra a população haitiana, o que mostra as contradições das missões ditas de paz promovidas pela ONU” (Nogueira, 2020, p. 17).

Ao longo dos anos, a MINUSTAH recebeu críticas sobre a eficácia das operações, preocupações com abusos de direitos humanos e a necessidade de uma transição responsável para as autoridades haitianas. A missão foi encerrada em 2017, sendo substituída pela Missão das Nações Unidas para o Apoio à Justiça no Haiti (MINUJUSTH), que posteriormente encerrou suas atividades em outubro de 2019 (Nogueira, 2020).

Constata-se, através dessas análises, que a prioridade do Haiti não é a população haitiana e sua independência, uma vez que entidades e forças internacionais desconsideram a capacidade e autonomia das pessoas haitianas gerirem seu próprio país. Isto ocorre uma vez que o impacto internacional age no Haiti pelas lentes da branquitude masculina como supremacia na tomada de decisões. Assim, “o branco-cristão se apresenta, mais uma vez, como portador do ‘bem’ e o único capaz de levar à ‘salvação’” (Nogueira, 2020, p. 19).

Neste momento joga-se pertinente salientar as injustiças vivenciadas por haitianos e haitianas dentro de seu próprio país. Nota-se, através do que foi

apresentado, uma herança colonial nas atitudes internacionais que interferem na política haitiana. Sendo o Haiti um país com a maioria de sua população negra, julga-se contraditório e infundado que as grandes decisões governamentais que definem estruturas que afetam diretamente a população haitiana sejam tomadas por não nacionais, sobretudo por aqueles(as) que estão em posição de dominação mundial, demarcando, então, uma postura colonialista até mesmo pós processo de independência.

Ainda no século XXI, o Haiti enfrentou um dos desafios mais significativos de sua história recente: o terremoto¹³ devastador de 2010, que causou uma enorme perda de vidas e danos generalizados¹⁴. A catástrofe, somada aos impactos políticos não resolvidos no país, intensificaram um terceiro grande fluxo migratório internacional, do qual o Brasil teve grande notoriedade. Desde então, a reconstrução tem sido um processo árduo, agravado por desafios socioeconômicos persistentes.

Em síntese,

o terremoto parece ter alargado as portas de entrada do Haiti para todo tipo de negócio estrangeiro, ao mesmo tempo em que abriu enormes crateras onde se encontra a população mais pobre na difícil tarefa de sobreviver. É visível a exploração da tragédia revestida de solidariedade. A presença estrangeira, em certa medida, piorou a condição de vida do haitiano, pois os alugueis, os serviços e muitos produtos passaram a ser cobrados em dólar americano de forma que só os *blanc* e a elite podiam pagar. Construiu-se um, assim, um abismo entre a população local e os estrangeiros que ali se apresentavam como os seus salvadores (Nogueira, 2020, p. 17-18).

Através do excerto, percebe-se que o impacto do terremoto aparenta ter ampliado a o comando internacional, no sentido de investimentos e negociações, no Haiti. Como reflexo disso, vastas áreas de necessidade extrema no país foram ainda mais exploradas. Nesse sentido, é evidente a exploração oportunista da calamidade, camuflada sob o pretexto de ação solidária entre países, já que a presença estrangeira, em grande parte, agravou o padrão de vida dos(as) haitianos(as), à medida que os custos de habitação, de serviços e de diversos bens passaram a ser cotados em dólares americanos. Este cenário, como lê-se em Nogueira (2020),

¹³ Mais informações em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/terremoto-no-haiti/noticia/terremoto-no-haiti.ghtml>. Acesso em 18 jan. 2024.

¹⁴ História em fotografias disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2020/01/09/album/1578569529_549176.html#foto_gal_11. Acesso em: 18 jan. 2024.

ergueu um abismo substancial entre os habitantes locais e os não nacionais que se definiam como seus benfeitores.

Em 2021, dois eventos trágicos marcaram a história contemporânea do Haiti. O primeiro deles, de cunho político, o assassinato do atual presidente Jovenel Moïse¹⁵, em julho deste ano. No mês seguinte, outra catástrofe natural atingiu a ilha caribenha, principalmente no Haiti, um terremoto que deixou mais de 1200 pessoas mortas¹⁶. Em decorrência de todos esses fatos, atualmente, o Haiti continua a enfrentar desafios que incluem a pobreza, a instabilidade política, os desastres naturais recorrentes, além de lidar com a influência das organizações internacionais nas tomadas de decisão e geração de emprego no Haiti.

Segundo Seguy (2015, p. 148), “os melhores empregos em termos salariais são oferecidos pelas ONGs, com o detalhe de que são concedidos aos cidadãos de países estrangeiros – os haitianos tendo que se satisfazer com as posições subalternas ou de segunda classe”. Com isso, confirma-se a grande estratégia colonial de manter o *status quo* das pessoas haitianas com base na pobreza, enquanto pessoas estrangeiras ocupam cargos de liderança no país. Em outra pesquisa, “avalia-se que 84% dos haitianos detentores de diplomas superiores vivam fora do Haiti” (Seguy, 2014, p. 106).

Averigua-se que o Haiti, desde o processo de colonização, sofre com a herança do eurocentrismo, que insiste em atribuir ao país uma incapacidade de governança, a manutenção de dívidas externas e a migração enquanto negócio internacional que mantém uma desqualificação da força de trabalho haitiana, pois aqueles(as) diplomados(as), por muitas vezes, não podem exercer suas funções no país e, tampouco, em países estrangeiros, o que corrobora para uma manutenção de racismo global.

Discute-se que a questão laboral do Haiti, tanto no próprio país quanto no Brasil, apresenta desafios significativos que demandam atenção e análise cuidadosa. No Haiti, a questão do trabalho é caracterizada por uma série de desafios estruturais que incluem altos índices de desemprego, condições de trabalho precárias e salários baixos até mesmo para pessoas qualificadas. A falta de

¹⁵ Reportagem disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-07-07/presidente-de-haiti-jovenel-moise-e-assassinado-a-tiros-em-sua-casa.html>. Acesso em 18 jan. 2024.

¹⁶ Reportagem disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58217484>. Acesso em 18 jan. 2024.

oportunidades de emprego formal, juntamente com a instabilidade política e econômica, contribui para a vulnerabilidade dos(as) trabalhadores(as) haitianos(as), sendo uma importante pauta de debates acerca da sobrevivência dessas pessoas.

Além disso, a migração para países como o Brasil, a princípio, surge como uma alternativa para muitos(as) haitianos(as) em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. No entanto, a integração dessas pessoas no mercado de trabalho brasileiro também apresenta barreiras. Algumas delas são obstáculos linguísticos, discriminação racial, preconceito contra migrantes, difícil acesso a universidades para revalidação de diplomas, dentre outras. Portanto, é essencial uma abordagem humanizadora para tratar as questões da profissionalização e inclusão de pessoas haitianas no mercado de trabalho tanto no Haiti quanto no Brasil, visando melhorar as condições laborais, promover a inclusão social e garantir o respeito pelos direitos humanos básicos.

Mais recentemente, no ano de 2024, algumas gangues têm gerado grande repercussão ao tomar o poder do Haiti e, com isso, estabelecer um ambiente de pânico, violência e ainda mais instabilidade¹⁷. De acordo com Grandmaison, Oliveira e Herbert (2024) as gangues haitianas existem desde 1950 sob influência dos governos ditatoriais da época. Entretanto, “a natureza das gangues do Haiti mudou drasticamente nos últimos anos” (Grandmaison, Oliveira e Herbert, 2024, p. 6)¹⁸.

Para os(as) pesquisadores(as),

no decorrer de 2023 e no início de 2024, a segurança continuou a se deteriorar de forma alarmante na capital do Haiti, Porto Príncipe, e nas áreas rurais do centro e do sul do país. As gangues criminosas, as principais responsáveis por essa degradação, ganharam força e capacidade, o que lhes permitiu suplantar parcial ou totalmente o controle das forças governamentais (Grandmaison, Oliveira e Herbert, 2024, p. 3)¹⁹.

O trecho destaca uma preocupante deterioração da segurança no Haiti na atualidade, caracterizada pelo aumento da atividade de gangues criminosas. A

¹⁷ Reportagem disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/gangues-governam-capital-do-haiti-e-podem-estar-prontas-para-derrubar-o-governo/>. Acesso em 23 abr. 2024.

¹⁸ Traduzido do original: the nature of Haiti's gangs has changed drastically in recent years.

¹⁹ Traduzido do original: over the course of 2023 and early 2024, security has continued to deteriorate alarmingly in Haiti's capital, Port-au-Prince, and in rural areas in the centre and south of the country. Criminal gangs, the main drivers of this degradation, have grown in strength and capacity, enabling them to supplant in part or in full the control of government forces.

descrição ressalta a perda de controle das forças governamentais sobre essas áreas, evidenciando a gravidade da situação. Essa falta de controle institucional não apenas compromete a segurança pública, mas também abala a confiança na capacidade do Estado de garantir a ordem e proteger seus cidadãos.

Além disso, a ascensão das gangues criminosas sugere uma série de desafios que incluem questões socioeconômicas, políticas e de governança que alimentam a violência e a criminalidade. A incapacidade do governo em lidar eficazmente com esses problemas pode ter consequências devastadoras para a estabilidade do país, o bem-estar da população e o desenvolvimento socioeconômico.

Nesse sentido, de acordo com Grandmaison, Oliveira e Herbert (2024, p. 18) “a vida nas piores áreas controladas por gangues equivale a viver em uma zona de guerra urbana, onde o estresse e a ansiedade constantes causam traumas psicológicos profundos. As condições de vida são, às vezes, quase apocalípticas”²⁰. Devido à delicada situação enfrentada no país, no dia 8 de abril de 2024, líderes políticos do Haiti estabeleceram um acordo para criar um conselho presidencial de transição com duração de 22 meses. Após essa decisão, aguardam a confirmação pelo Poder Executivo para iniciar os esforços visando restaurar a ordem em um país sem governo, confrontado por uma onda de violência de responsabilidade das gangues²¹.

Na sequência, apresenta-se a revisão de literatura que é constituída de temas semelhantes e complementares ao que é proposto neste estudo, de forma a aproximar pesquisas, identificar potências e lacunas no campo acadêmico, além de fortalecer e reconhecer os(as) pesquisadores(as) envolvidos(as) como referências importantes para a consolidação desta tese.

²⁰ Traduzido do original: Life in the worst gang-controlled areas amounts to living in an urban war zone, where constant stress and anxiety causes deep psychological trauma. Living conditions are at times near apocalyptic.

²¹ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/04/09/haiti-sem-governo-lideres-politicos-fazem-acordo-para-formar-conselho-de-transicao.ghtml>. Acesso em 23 abr. 2024.

2.2. Revisão de literatura: pesquisas em diálogo

Como uma importante etapa da pesquisa, a revisão de literatura configura-se como a busca de trabalhos que tratam de temas específicos próximos do estudo desenvolvido em questão. Há diferentes formas de se realizar uma revisão de literatura, dessa forma, delimita-se nesta introdução a revisão de literatura sistemática, compreendida como

uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficas que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (Galvão e Ricarte, 2020, p. 58-59).

Para a construção desta revisão foram elegidos grupos de palavras-chave aos quais são considerados nesta seção como categorias temáticas que se relacionam com este estudo. Nesse sentido, descreve-se a seguir os critérios de busca utilizados. A pesquisa foi organizada a partir de três categorias temáticas nas plataformas científicas *Scielo* Brasil, Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google Scholar*. Entretanto, apenas foram localizados resultados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no *Google Scholar*.

Como critério de categorização da análise de dados da revisão de literatura, tem-se como referência a psicóloga e pesquisadora Laurence Bardin (1977). Seguindo seus preceitos, lê-se que

a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117).

A seguir, um quadro com as categorias utilizadas na pesquisa e o total de resultados encontrados.

Quadro 1 - Lista de categorias e resultados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do *Google Scholar*

Categoria	Número de pesquisas encontradas no	
	BDTD	<i>Google Scholar</i>
Escrevivência, Currículo e Migrantes.	0	667
Escrevivência e Haiti.	1	307
Vídeo-cartas e Migrantes.	1	42

Fonte: elaboração própria.

Após resultados iniciais, a partir de uma leitura flutuante e verificação de proximidade entre os temas de pesquisa, foram selecionados 18 trabalhos acadêmicos para compor esta revisão de literatura. As pesquisas datam de 2018 a 2023 e foram publicadas em diferentes estados brasileiros, tais como Bahia, Distrito Federal, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Além disso, trata-se de uma abordagem multirreferencial, não reduzida apenas em estudos na área da educação, mas em áreas que também sejam complementares ao tema proposto. Assim, a revisão de literatura é composta pelos seguintes textos:

Quadro 2 - Relação da seleção final de produções acadêmicas para análise

Título/Autoria/Ano	Categoria	Tipo de trabalho	Área do conhecimento
O Projeto Leituraço: significados para a descolonização do currículo. (Silva, 2018a)	Escrevivência, Currículo e Migrantes.	Dissertação (PUC/SP)	Educação
Um olhar decolonial no ensino de ciências: possíveis contribuições para o campo de estudos. (Nunes e Ribeiro, 2020)	Escrevivência, Currículo e Migrantes.	Capítulo de livro	Educação
Escrevivência como mediadora para um “outro” horizonte epistemológico. (Ribeiro, Giraldo e Cassiani, 2020).	Escrevivência, Currículo e Migrantes.	Capítulo de livro	Educação
Escrevivências na diáspora: uma leitura sobre as relações afetivas em <i>Ponciá Vicêncio e Seus Olhos Viam Deus</i> (Parente, 2021)	Escrevivência, Currículo e Migrantes.	Dissertação (UFSC/SC)	Letras
Ente fronteiras e encruzilhadas: trajetórias e mobilidades de senegaleses <i>Modou Modou</i> (Pedroso, 2021)	Escrevivência, Currículo e Migrantes.	Trabalho de conclusão de curso (UFRGS/RS)	Administração
Entre a casa e a rua: o cotidiano de migrantes universitários em tempos pandêmicos (Silva, 2022a)	Escrevivência, Currículo e Migrantes.	Dissertação (UFRN/RN)	Psicologia
O chão da escola e as suas possibilidades: a disputa do currículo e a	Escrevivência, Currículo e	Dissertação (USP/SP)	Geografia

construção de uma Geografia Negra (Ribeiro, 2022)	Migrantes.		
Resistências e expressividades: contribuições da literatura negra para um giro decolonial do direito. (Castro, 2018).	Escrevivência e Haiti.	Dissertação (UnB/DF)	Direito
Migração por dependência e as repercussões para os vínculos familiares de migrantes haitianas radicadas em Chapecó/SC: estudo à luz dos feminismos. (Borba e Lisboa, 2019)	Escrevivência e Haiti.	Artigo	História
Por um ensino de História antirracista: formação e professores/as e descolonização curricular (Araújo, Perussatto e Staudt, 2019)	Escrevivência e Haiti.	Artigo	História
Entre ativismos e pan-africanismos: “travessias” internacionais de mulheres negras. (Jesus, 2021)	Escrevivência e Haiti.	Dissertação (UFBA/BA)	Relações internacionais
Os planos da enunciação escrita: a questão da autoria em literatura negra a partir de uma perspectiva enunciativa. (Cordeiro, 2022)	Escrevivência e Haiti.	Trabalho de conclusão de curso (UFRGS/RS)	Letras
Um território que ressoa: o abrir de portais para um Haiti de Loas e de lutas em <i>Pais Sem Chapéu</i> e <i>O Pau de Sebo</i> (Silva, 2022b)	Escrevivência e Haiti.	Dissertação (UFRGS/RS)	Letras
Tudo aqui é um exílio: reflexões sobre racismo e migração no sul do Brasil a partir de uma perspectiva decolonial (Andrade e Machado, 2023)	Escrevivência e Haiti.	Artigo	Direito
Plataformização cultural: estratégias de mídia-design para o ensino audiovisual. (Oliveira, 2020)	Vídeo-cartas e Migrantes.	Dissertação (USP/SP)	Estética e História da Arte
Educação e tecnologias contemporâneas: narrativas digitais de jovens em vídeo-cartas (Paula e Leiro, 2022)	Vídeo-cartas e Migrantes.	Artigo	Educação
Agência e politização: experiências do Coletivo Mulheres Migrantes – Cio da Terra (Faria e Dornelas, 2022)	Vídeo-cartas e Migrantes.	Artigo	Direito
“Você está trazendo a África pra cá?": um olhar antropológico sobre os deslocamentos contemporâneos dos imigrantes africanos (Silva, 2023)	Vídeo-cartas e Migrantes.	Trabalho de conclusão de curso (UFU/MG)	Ciências Sociais

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos trabalhos a partir da categoria: “Escrevivência, Currículo e Migrantes”, foram analisadas sete pesquisas que promovem reflexões em decorrência de pedagogias e propostas curriculares decoloniais que discutem acerca da migração e que utilizam as escrevivências como recursos metodológicos.

A dissertação de Silva (2018a), intitulada “O Projeto Leituraço: significados para a descolonização do currículo”, investigou a aplicação de um projeto de literatura negra destinado a alunos(as) da rede municipal de São Paulo/SP. A pesquisa aproxima-se da temática migratória ao passo que, ao descrever a instituição educacional participante da pesquisa, a autora considera que se trata de uma escola “formada, majoritariamente, por migrantes” (Silva, 2018a, p. 63). Todavia, ressalta-se que a pesquisa foi desenvolvida com migrantes nacionais, oriundos(as) da região nordeste do Brasil e não internacionais como prevê a tese em questão.

Nota-se que o Leituraço, objeto de análise da dissertação, é um projeto que “visa promover as literaturas não-hegemônicas, como, as africanas, afro-brasileiras, indígenas e a chamada literatura marginal, por meio de formações e aquisição de acervo bibliográfico” (Silva, 2018a, p. 78). A proposta de inclusão de narrativas negras no currículo de uma escola de estudantes migrantes é pertinente para discutir acerca das histórias de vida, da diversidade cultural e das identidades plurais através de artefatos culturais como recursos pedagógicos.

Por sua vez, o texto “Um olhar decolonial no ensino de ciências: possíveis contribuições para o campo de estudos”, de Nunes e Ribeiro (2020), apresenta uma contribuição da escrevivência como metodologia de pesquisa. Nas palavras das autoras: “ao nos depararmos com essas escritas [das escrevivências] podemos pensar na necessidade de escuta e em como a escola não possui espaços curriculares para discussão dos corpos e de memórias” (Nunes e Ribeiro, 2020, p. 268, acréscimo nosso). Ao buscar desenvolver uma educação decolonial através de oficinas de escritas por meio da escrevivência, percebe-se a realização de um projeto sensível que produz conhecimento através das narrativas pessoais e, com isso, provoca uma nova forma de pensar o currículo.

De forma semelhante, o estudo de Ribeiro, Giraldo e Cassiani (2020), de título “Escrevivência como mediadora para um ‘outro’ horizonte epistemológico”, demonstra-se como mais uma referência de pesquisa que reformula o currículo através de ações pedagógicas centradas nas narrativas negras. A escrevivência é uma forma de inserir “pensamentos e lutas das autorais, sem compromisso com a neutralidade, porém com palavras escolhidas que retratam histórias de vida, desafios, corpos violados e subalternizados em uma mistura poética e denunciativa

não implícita” (Ribeiro, Giraldi e Cassiani, 2020, p. 315). Tal abordagem representa uma postura disruptiva em relação ao currículo tradicional e positivista, uma vez que valorizou os saberes e narrativas de pessoas comumente invisibilizadas na história.

A pesquisadora Parente (2021) defendeu sua dissertação de Mestrado na área de Letras com o foco na temática de gênero, raça e classe em obras ficcionais classificadas por ela como *escrevivências*. As obras analisadas por Parente (2021) em “*Escrevivências na diáspora: uma leitura sobre as relações afetivas em Ponciá Vicêncio e Seus olhos viam Deus*” perpassam a diáspora africana decorrente da escravidão do continente e o modo como essa migração impactou as experiências subjetivas na contemporaneidade.

Na discussão a respeito do estudo de literatura, a pesquisadora mencionou a limitação dos currículos e manuais de educação básica e universitária no que tange ao trabalho com obras literárias escritas “por grupos sociais costumeiramente invisibilizados no cenário cultural” (Parente, 2021, p. 17).

O trabalho de conclusão do curso em Administração “Entre fronteiras e encruzilhadas: trajetórias e mobilidades de senegaleses *Modou Modou*”, de Pedroso (2021), objetivou analisar as experiências de vida de migrantes senegaleses(as) no Brasil, bem como os fatores que influenciaram na obtenção de empregos no país de acolhimento. A pesquisadora utilizou o recurso das *escrevivências* como método etnográfico e uniu fotografias, vídeos, áudios e escritos provenientes de entrevistas conduzidas por ela e, também, de registros pessoais colhidos durante a convivência com a comunidade senegalesa.

Na execução do trabalho, Pedroso (2021) não se debruçou longamente sobre a temática do currículo. Somente apontou como justificativa de seu estudo a urgência das instituições educacionais buscarem conhecimento a respeito dos(as) migrantes africanos(as) no Brasil, sobretudo os(as) senegaleses(as). Apesar de não se tratar de uma pesquisa na área da educação e não trazer uma abordagem específica sobre a inclusão das narrativas migratórias nos currículos, a pesquisadora cita e problematiza o não cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que obriga o ensino de História de África no currículo das escolas, reforçando a importância da descentralização eurocêntrica do conhecimento nos currículos educacionais.

A dissertação de mestrado em Psicologia de Silva (2022) é significativa pelo fato da pesquisadora considerar-se uma migrante dentro do próprio país, uma vez

que se deslocou com o objetivo de trilhar um caminho universitário e profissional. O estudo intitulado “Entre a casa e a rua: o cotidiano de migrantes universitários em tempos pandêmicos” combina a narrativa, a vivência e a fotografia de migrantes universitários(as) e relata um processo criativo, conduzido pela pesquisadora, de produção de fotoescrivências de autoria migrante, para serem divulgados em um mural virtual.

Tal como essa tese intenciona fazer com as vídeo-cartas, Silva (2022) também se utiliza de um meio convencional, no caso a fotografia, de modo a transcendê-lo e dar ainda mais subjetividade a partir das escrituras de povos migrantes e, em contrapartida, o material pode servir como artefato cultural e pedagógico para práticas que refletem a temática da migração em suas diversas facetas.

Para encerrar a análise dessa primeira categoria, a dissertação “O chão da escola e as suas possibilidades: a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra” (Ribeiro, 2022) propõe a descolonização do currículo de Geografia na rede estadual de educação no estado de São Paulo. Para tanto, a pesquisadora utilizou como método as escrituras, relatando as ações promovidas no decorrer dos anos na Semana da Consciência Negra ocorridas em seu colégio de trabalho.

Ribeiro (2022) criou em sua pesquisa um manual prático para o ensino da Geografia Negra, uma disciplina que contemplou toda a diversidade de corpos negros, migrantes e pobres. A prática, sugerida pela pesquisadora, questiona o currículo eurocêntrico difundido para as escolas. Dessa forma, a autora propôs uma inovação do currículo da disciplina, no qual mostrou a maneira como ela, enquanto professora e pesquisadora, disputou para legitimar o movimento da Geografia Negra “como potente e afetivo que transcende aquela escola que está posta” (Ribeiro, 2022, p. 167).

É importante registrar que nestes primeiros trabalhos nem todos(as) os(as) pesquisadores(as) se aprofundaram nas questões migratórias. Entretanto, demarcaram as escrituras como recursos metodológicos da negritude e dos povos oprimidos, tais como muitos(as) migrantes haitianos(as) e de outras origens negras. Em tempo, reforça-se, também, a urgência de divulgar essas pesquisas que aproximam-se de posturas decoloniais e promover um currículo crítico centrado em narrativas e histórias de vida.

Em seguida, apresenta-se uma análise de mais sete pesquisas, a partir da categoria “Escrevivência e Haiti”. O primeiro estudo a ser comentado é a dissertação “Resistências e expressividades: contribuições da literatura negra para um giro decolonial do direito”, de Castro (2018). Na pesquisa, pelo viés das teorias do direito, o pesquisador fez uma investigação em relação aos movimentos de resistência negra, em especial, da Revolução Haitiana como marco da libertação do Haiti.

Durante as análises, Silva (2018) fez alusão à literatura negra como uma forma de reivindicação dos direitos enfrentados por pessoas negras e, com isso, “valorizar as experiências de sujeito concretos, coletivos e plurais, trazer a dialética entre particular-universal, local-global, por meio das escrevivências dos dramas cotidianos” (Castro, 2018, p. 121). Através da literatura, torna-se possível romper com uma ideia única de cultura e, dessa forma, ressignificar as lógicas cotidianas de privação de direitos através da escala dominante (Castro, 2018).

Por fim, o pesquisador considera que “as escrevivências de artistas negros são instrumentos pedagógico-decoloniais que facilitam a emergência de uma ecologia dos saberes” (Castro, 2018, p. 121). Isto corrobora para haja uma democratização do acesso ao conhecimento, além de valorização cultural e de atribuir à escola uma função social na formação crítica e integral das pessoas envolvidas.

No artigo “Migração por dependência e as repercussões para os vínculos familiares de migrantes haitianas radicadas em Chapecó/SC: estudo à luz dos feminismos”, de Borba e Lisboa (2019), há uma retomada teórica da história do Haiti, assim como as violências enfrentadas no país e nos processos migratórios para o Brasil, sobretudo voltado às mulheres haitianas. Como forma de abordagem, foram levadas em consideração as narrativas dessas mulheres haitianas migrantes e, como suporte de compreensão, mesmo de forma breve, mas pertinente, as pesquisadoras consideraram as escrevivências como ferramentas de compreensão das histórias de vida e do meio ao qual estão inseridas (Borba e Lisboa, 2019).

O artigo de Araújo, Perussatto e Staudt (2019) destacou-se ao abordar o ensino de História na universidade por um viés antirracista, no qual os conceitos de decolonidade e de escrevivências foram introduzidos aos(às) estudantes. Embora o Haiti não tenha sido tema central de discussão, o artigo “Por um ensino de História antirracista: formação de professoras e descolonização curricular” (Araújo,

Perussato e Staudt (2019) mencionou o evento chamado “Encontros com o Haiti”, organizado pela mesma instituição, que foi descrito como uma atividade em que aulas de História foram ministradas e um dos objetivos foi discutir livros de autores(as) haitianos(as).

No estudo, não há um aprofundamento sobre a história do Haiti, nem do agenciamento de migrantes em produzir materiais refletindo suas vivências, atendo-se apenas em propostas para o ensino de história que seja inclusivo e decolonial.

A dissertação de Jesus (2021), “Entre ativismos e pan-africanismos: ‘travessias’ internacionais de mulheres negras”, investigou, dentre outros assuntos, os movimentos de resistência e a valorização e reafirmação da identidade negra através do conceito de pan-africanismo²². Para a pesquisadora, “a revolução haitiana desempenhou um papel importante para desencadear o movimento pan-africanista em todo o mundo” (Jesus, 2021, p. 55). Logo, percebe-se a importância que este movimento teve, a nível global, para a consolidação da identidade negra e de resistência.

Como uma das ferramentas metodológicas da pesquisa, Jesus (2021) apropriou-se das escrevivências como fontes de compreensão da realidade por possibilitar uma ciência que não fosse alheia aos fatores da subjetividade. Ao trabalhar com escrevivências, acredita-se adentrar “a tríade corpo-mente-espírito” (Jesus, 2021, p. 25) e, assim, provocar no fazer ciência um outro olhar de compreensão de si mesmo e do outro.

O trabalho “Os planos da enunciação escrita: a questão da autoria em literatura negra a partir de uma perspectiva enunciativa”, de Cordeiro (2022), abordou acerca das escrevivências como formas de experiências narradas e registradas em escritos democratizados, inclusive, para pessoas de diferentes cores de pele, de gênero ou classe (Cordeiro, 2022), de forma que, ao produzir escrevivências, “resultará em outros discursos que, por óbvio, competem à sua história” (Cordeiro, 2022, p. 17).

Como forma de compreensão das diferentes realidades e aplicações das escrevivências, a pesquisadora também fez uma retomada histórica do Haiti e seu processo de independência através da revolução haitiana. Durante a pesquisa, a

²² O Pan-africanismo nasceu da luta de ativistas negros em prol da valorização de sua coletividade étnico-racial. Sua marca original é a construção de visões positivas e internacionalistas acerca desta identidade, entendida como comunidade negra: africana e afrodescendente (Barbosa, 2012, p. 135).

autora fez reflexões sobre algumas obras contextualizadas no Haiti e considerou-as como fontes válidas de conhecimento e compreensão cultural.

Na dissertação “Um território que ressoa: o abrir de portais para um Haiti de Loas e de lutas em *País Sem Chapéu* e *O Pau de Sebo*”, Silva (2022) fez uma recapitulação histórica do Haiti e classificou duas obras literárias de autoria haitiana, a saber, “O pau de sebo”, de René Depestre e “País sem chapéu” de Dany Laferrière, como *escrevivências*. Segundo Silva (2022), tanto o autor quanto a autora analisado(a) realmente viveram e presenciaram “o passado que ficcionalizaram e, por isso, demonstram-se empenhados em desvelar um Haiti sincero, que é, claro, de dor, mas principalmente de força e de sincretismo” (Silva, 2022, p. 99).

A dissertação relaciona-se com esta tese por também buscar a narrativa subjetiva de migrantes haitianos(as), apoiando-se no recurso das *escrevivências*, ainda que na esfera ficcional enquanto no desenvolvimento desta pesquisa tem-se uma abordagem pedagógica.

Ao buscar, novamente, uma relação com a área da Literatura, o artigo “Tudo aqui é um exílio: reflexões sobre racismo e migração no sul do Brasil a partir de uma perspectiva decolonial”, escrito por Andrade e Machado (2023), trouxe um enfoque para a questão migratória e racial a partir de poemas, estendendo para o âmbito social com experiências relatadas por migrantes haitianos(as).

O conceito de *escrevivência* foi evocado e utilizado para se referir a todos os “corpos que buscam a reivindicação decolonial” (Andrade e Machado, 2023, p. 647). Nesse contexto, a autora e o autor retomam a migração haitiana no Brasil e apontam seu trabalho como psicóloga e psicólogo em um centro de atendimento a migrantes, no qual tiveram oportunidade de atender grupos de migrantes haitianos(as) que expressaram queixas e solicitações a respeito de desafios enfrentados no país de acolhida.

Por fim, apresenta-se a análise da última categoria dessa revisão de literatura: “Vídeo-cartas e Migrantes”. A começar pelo trabalho chamado “Plataformização cultural: estratégias de *mídia-design* para o ensino audiovisual”, de Oliveira (2020), que trouxe uma análise do projeto de vídeo-cartas “Conexões Migrantes” como uma “experiência educativa, envolvendo arte, tecnologia e discussões sociais” (Oliveira, 2020, p. 125). Nota-se que, mesmo que a abordagem tenha perpassado pela formatação técnica da produção audiovisual, a dissertação

em questão possibilitou compreender a organização das oficinas, assim como a produção final do material.

Como motivação para o trabalho com vídeo-cartas, notou-se que “a proposta de transformar as manifestações artísticas em ‘Vídeo-Cartas’ também abria a perspectiva de conectar pessoas e histórias compartilhadas de vida que se encontrassem distantes” (Oliveira, 2020, p. 125).

O artigo de Paula e Leiro (2022), de título “Educação e tecnologias contemporâneas: narrativas digitais de jovens em vídeo-cartas”, enfatizou a abordagem das vídeo-cartas e suas contribuições para a educação enquanto recurso que pode ser utilizado com diferentes públicos para chamar a atenção de determinados assuntos, como, por exemplo, a migração.

O texto apresentou uma análise das repercussões causadas pelas vídeo-cartas produzidas por jovens no campo educacional. Além disso, a pesquisadora e o pesquisador descrevem quatro produções feitas por jovens, sendo duas no Brasil, uma na Argentina e uma na Espanha, que abordam e valorizam as subjetividades dessas pessoas. Paula e Leiro (2022) destacaram as potencialidades das vídeo-cartas para a educação dos(as) jovens e a importância da ampliação de projetos como os analisados.

O artigo intitulado “Agência e politização: Experiências do Coletivo de Mulheres Migrantes – Cio da Terra”, das pesquisadoras Faria e Dornelas (2022), investigou as atividades conduzidas pelo grupo Cio da Terra, uma organização civil que atua na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, que tem por objetivo acolher, orientar e promover justiça para mulheres migrantes, refugiadas e apátridas.

No artigo, as autoras descreveram e discutiram o funcionamento de um curso de português para mulheres migrantes, promovido pela organização mencionada, além de discorrerem a respeito de projetos de teor artístico realizados pelo Coletivo Cio da Terra. Uma das ações propostas pela organização incentivou mulheres de diferentes nacionalidades, inclusive do Haiti, a criarem peças artísticas como mapas afetivos e vídeo-cartas.

Apesar de não ser um trabalho totalmente focado na realização de vídeo-cartas, julga-se interessante destacar este estudo por se aproximar da tese aqui construída. O artigo das pesquisadoras resgata um projeto local focado não somente

na inserção, apoio e garantia de direitos a pessoas migrantes, mas também em produções artísticas de autoria migrante que tratam de suas subjetividades.

Por fim, o trabalho de conclusão de curso de Silva (2023), chamado “*Você está trazendo a África pra cá?: um olhar antropológico sobre os deslocamentos contemporâneos dos imigrantes africanos*”, destacou a vivência dos(as) migrantes africanos(as) para o território brasileiro, realizando uma investigação das condições de vida desses(as) migrantes no Brasil, através de materiais bibliográficos de autoria africana a respeito das migrações.

Dentre diversos materiais buscados por Silva (2023) para a realização de sua pesquisa, a autora mencionou as vídeo-cartas. Ela indicou que em 2020 houve uma Mostra de Vídeo-Cartas em São Paulo, já analisada em outra pesquisa nesta revisão de literatura, com a temática “Conexões Migrantes”, e uma das produções chamou a sua atenção. Assim, Silva (2023) utilizou-se do recurso da vídeo-carta de uma migrante congoleza para debater em seu estudo a respeito da condição de mulheres migrantes negras que são mães solo e seus desafios diários com a discriminação racial.

Os dezoito trabalhos analisados, organizados em três categorias, foram importantes para a concepção e aproximação dos(as) pesquisadores(as) com áreas distintas. De qualquer forma, não foi localizado um trabalho acadêmico que abarcasse na totalidade as questões do Haiti juntamente com a produção de escrituras e das vídeo-cartas, como esta tese propõe. Nesse sentido, certifica-se da originalidade desta pesquisa em trazer uma temática ainda não explorada nas pesquisas acadêmicas já finalizadas.

Dessa forma, reconhece-se a validade e relevância social dessas pesquisas analisadas para a construção desta tese e, sobretudo, valoriza-se e suas contribuições para a educação no Brasil, através de recursos metodológicos como as escrituras e vídeo-cartas.

A seguir, serão abordadas teorias que discutem a questão da identidade das pessoas migrantes, especialmente haitianas.

2.3. Migração haitiana para o Brasil: narrativas identitárias

Importa para este estudo argumentar sobre as diversas características que constituem os processos de identidades de migrantes haitianos(as) no Brasil. A partir de teóricos de diversas áreas que analisam os efeitos da diáspora na manutenção e ressignificação identitária de pessoas em deslocamento, busca-se assumir uma teoria própria que defende o conceito de migrante adotado nesta tese.

A começar pela etimologia da palavra “diáspora”, que tem sua origem nas palavras gregas *dia*, sendo traduzida para a ideia de “através”, e *speirein*, que significa “dispersar”, “semear”. Ao observar a palavra diáspora desde sua origem, nota-se a possibilidade de pensar seus deslocamentos como algo plural e abrangente, não limitado apenas a experiências isoladas.

A socióloga Avtar Brah (2005) apresenta em seu estudo a etimologia da palavra em questão e, nesse trajeto, aponta a imagem da jornada como a figura central da noção de diáspora, mas alerta para o perigo de considerar toda e qualquer viagem como experiência migratória. Segundo a autora, os deslocamentos diaspóricos “são essencialmente sobre estabelecer-se, sobre criar raízes ‘em outro lugar’” (Brah, 2005, p. 179, tradução nossa²³). Ainda, o que deve ser analisado ao pensar os processos migratórios não são somente os aspectos geográficos da jornada e quem são os grupos em deslocamento, mas olhar com atenção quais são as motivações e circunstâncias da viagem, além de investigar as suas condições políticas, sócio-econômicas e culturais (Brah, 2005, p. 179).

Em vista disso, o objetivo é humanizar essas trajetórias, neste caso, haitianas, e examinar como são representados(as) e compreendidos(as) na busca acolhimento no Brasil. Além disso, cabe refletir sobre quais foram suas intenções ao se deslocar e, sobretudo, como foram recebidos(as) no território nacional. Assim como Brah (2005) teoriza, julga-se imprescindível compreender tanto as circunstâncias que levaram ao deslocamento quanto a realidade encontrada na acolhida e estabelecimento de raízes e laços no novo local.

Uma vez que o(a) protagonista da diáspora é o(a) migrante, importa debater e definir esta categoria. De acordo com o *Glossário sobre Migração*, publicado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM),

²³ Traduzido do original: Diasporic journeys are essentially about settling down, about putting roots ‘elsewhere’.

o termo migrante compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de 'conveniência pessoal' e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal. Em consequência, este termo aplica-se, às pessoas e membros da família que se deslocam para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e possibilidades e as das suas famílias (OIM, 2009, p. 43).

De forma complementar, o documento *Migrações, refúgio e apátrida: guia para comunicadores*, publicado em 2019, em uma parceria entre o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), MigraMundo e FICAS, afirma que “alguns especialistas, inclusive, aconselham o uso do termo migrante quando se fala de migrações entre países, por ser abrangente e não simplista (IMDH, Migra Mundo e Ficas, 2019, p. 10).

Percebe-se, a partir dos excertos, uma atualização, nas últimas duas décadas, do termo migrante que, recentemente, passou a integrar também os deslocamentos internacionais. Outra característica pertinente é a concepção de um deslocamento voluntário e não somente forçado, como é o caso das solicitações e concessões de refúgio²⁴. Desse modo, o(a) migrante é aquele(a) que deixa seu país, temporária ou permanentemente, em busca de melhores condições de vida no sentido mais amplo do termo.

Assim, “como duas faces de uma mesma realidade, a emigração fica como a outra vertente da imigração” (Sayad, 1998, p. 16) e, com isso, compreende-se a importância de examinar os processos de migração, considerando os diversos trajetos que permeiam as saídas e as chegadas.

Para a realidade da diáspora haitiana,

estes sujeitos diaspóricos em mobilidade rompem com a lógica de emigrantes e imigrantes como, por exemplo, aqueles que saem de um lugar X de origem para ir a um lugar Y de destino. Não há apenas um movimento unidirecional de um lugar de saída (Haiti) para outro de destino (Brasil). Eles não se movem simplesmente entre dois lugares, mas circulam entre vários (Handerson, 2017, p. 181).

²⁴ Em definição, o documento *Migrações, refúgio e apátrida: guia para comunicadores* anuncia que os(as) refugiados(as) são pessoas que não tiveram outra opção a não ser a de sair de seus países de origem, por motivos de perseguições diversas e de violações de direitos humanos, situações que podem custar-lhes a vida. Por não se tratar da categoria migratória enfatizada nesta tese, traz-se o conceito de pessoa refugiada apenas como conhecimento e distinção da categoria aqui debatida.

Nos casos da diáspora haitiana para o Brasil, mesmo tendo sido intensificada, a partir do ano de 2012, por conta do terremoto no Haiti, entende-se que ainda havia outras possibilidades de acolhida dentro do próprio país, em áreas não afetadas pelo desastre natural. Dessa maneira, a escolha de vir para o Brasil não é justificada somente pelas destruições e situação de vulnerabilidade provocadas pelo terremoto, mas, também, pela busca de melhores oportunidades educacionais, sociais, sanitárias e econômicas e devido à condição que os(as) haitianos(as) estão sendo submetidos no próprio país. Tal configuração comprova que, até mesmo os casos diretamente afetados pelo terremoto, a decisão de migrar para outro país ocorre de forma arbitrária e não imperativa.

Além disso, dá-se preferência ao uso do termo migrante ao termo imigrante por compreender que os fluxos migratórios são sistemas bastante complexos nos quais torna-se inacessível distinguir as qualidades referentes especificamente à saída de um país e/ou à chegada em outro. Pesquisar sobre migração implica considerar que as travessias compõem as diferentes identidades do ser/estar em trânsito e que ao chegar em outro território como imigrante, também carrega as marcas da emigração. Dessa forma, avalia-se que o(a) compreender apenas como migrante torna a discussão de processo identitário mais abrangente e apropriada.

Sente-se, neste momento, a necessidade de trazer um resgate teórico das principais teorias migratórias ao longo da história e suas respectivas considerações sobre a identidade do(a) migrante. O pesquisador e professor Hélión Póvoa-Neto (1997) analisa três troncos teóricos para compreender o funcionamento dos fluxos migratórios e como isso afeta a vida das pessoas migrantes.

A primeira ideia trazida por Póvoa-Neto (1997) é a concepção neoclássica das migrações. Por esta via, os fluxos migratórios não correspondem apenas a uma questão demográfica e de deslocamento, mas, principalmente, econômica. Para o autor, na teoria neoclássica “o migrante significa [...] um portador de trabalho, fator produtivo que, em combinações adequadas com a terra e o capital, apresenta interesse para os processos de desenvolvimento econômico” (Póvoa-Neto, 1997, p. 15).

A segunda concepção apresentada por Póvoa-Neto (1997) é conhecida como histórico-estrutural. Nesse sentido, “a migração é encarada, portanto, como fenômeno social” (Póvoa-Neto, 1997, p. 17) e é explorada de forma menos individual

e mais coletiva. Segundo o pesquisador, nesta concepção, “prioriza-se a percepção de processos sociais gerais, dentro dos quais a migração ganha sentido e tende a assumir um papel” (Póvoa-Neto, 1997, p. 18). A partir dessa abordagem, temáticas de cunho social, como as motivações da saída de grupos específicos de seus países e adaptação do(a) migrante em novas áreas, tornam-se mais frequentes enquanto os aspectos econômicos ficam em segundo plano.

A terceira teoria comunicada por Póvoa-Neto (1997) é a da mobilidade do trabalho que define que “as migrações não podem ser encaradas fora da realidade do trabalho social, e sim como pressupostos econômicos do mesmo” (Póvoa-Neto, 1997, p. 19). Por esta perspectiva, os(as) migrantes são identificados(as) como pessoas que se tornam “crescentemente disponíveis para a utilização compulsória de sua força de trabalho nos moldes capitalistas” (Póvoa-Neto, 1997, p. 19).

Acerca das três teorias expostas, observa-se que, mesmo apresentando distinções, ainda são bastantes semelhantes. Isto porque se limitam a aspectos estruturais e econômicos, o que torna a análise migratória restrita apenas a fatores externos as pessoas e com pouca atenção às dimensões culturais e existenciais que permeiam a experiência de migrar.

Não deve ser desconsiderado que o trabalho e suas consequências econômicas são pautas relevantes nas motivações da diáspora. Entretanto, nesta tese, no que tange à formação identitária e o cotidiano dos(as) migrantes, também são enfatizados os aspectos culturais, sociais e educacionais.

Uma crítica possível à teoria econômica da migração é que se trata de uma abordagem que não enfatiza a interseccionalidade da migração, tais como raça, gênero, religião, dentre outras. Além disso, outra lacuna da abordagem migratória a partir dos três troncos teóricos apresentados por Póvoa-Neto (1997) é o não reconhecimento das infâncias nos processos migratórios ao compreendê-los apenas a partir da discussão do capital e/ou histórica. Reduzir o(a) migrante apenas à força de trabalho em deslocamento é uma abordagem que considera apenas a pessoa adulta e sua condição econômica, sendo que muitas crianças também são submetidas a processos de deslocamento internacional e, com isso, vivenciam muitas questões sociais e culturais como efeitos migratórios.

Sendo assim, justifica-se a apresentação dessas abordagens clássicas devido às suas importâncias históricas e teóricas nas primeiras discussões sobre migração

No entanto, reitera-se a recusa de parte desses conceitos e o anúncio de outros(as) teóricos(as) que centram as discussões no campo antropológico, etnográfico e ontológico das motivações e processos enfrentados por migrantes antes, durante e após os diversos deslocamentos vivenciados.

Observa-se que o estudo da diáspora está intimamente ligado com a questão da identidade. Para o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2003), em decorrência dos movimentos diaspóricos, as identidades tornam-se múltiplas. Dessa forma, as pessoas que se deslocam possuem suas ligações com o seu país de origem, mas precisam negociar com a nova cultura que se encontram “sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades” (Hall, 2006, p. 88). É nessa relação de negociação e adaptação as quais os(as) protagonistas da diáspora são submetidos(as) que surge a questão do pertencimento.

De acordo com o educador e teórico Tomaz Tadeu da Silva (2014),

a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

Conforme exposto, investigar o conceito de identidade resulta assumir que não se trata de algo imutável, mas algo que está sempre em movimento. A identidade enquanto processo se lança como uma forma de compreendê-la não de forma fixa, mas como resultado da forma como os seres afetam e são afetados pelo meio, consigo mesmo e com os outros. Pensar sobre identidade requer uma postura de inconclusão, de uma eterna e requerida avaliação e reformulação de si mesmo(a).

O olhar do(a) outro(a), o olhar com o(a) outro(a) e o olhar para o(a) outro(a), ou seja, o exercício da alteridade, correlaciona-se com a ideia de identidade, pois as representações e narrativas externas são significativas nesses processos, inclusive analisando as relações de poder implícitas e explícitas que surgem de todas as relações. Quando há relação de poder implicada, pode-se perceber que algumas identidades são tidas como subalternas e discriminadas em determinados espaços. É o que comumente ocorre com migrantes haitianos(as) no Brasil, que, além de

migrantes (*outro(a)*) são negros(as) e, por esses motivos, são alvos de uma dupla exclusão e preconceito.

O pesquisador italiano Andrea Semprini aborda questões de pluralidade cultural em seu livro *Multiculturalismo*. De acordo com Semprini (1999), o ponto de partida de qualquer discussão nesse sentido é a admissão da diferença. Através dessa base filosófica, pode-se perceber que existem dois tipos de juízo: os juízos de realidade e os juízos de valor. Os primeiros partem de uma realidade concreta, aquilo que é para todas as pessoas. Já o segundo trabalha numa questão mais relacionada à subjetividade, é mais relativa.

Aprofundando-se na questão, Semprini (1999, p. 11) observa que “a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico”. Ou seja, compreende-se que a ‘diferença’ está presente no meio, no cotidiano. Faz parte do juízo de realidade admitir que a diferença integra o contexto da realidade. Porém, de uma forma mais ampla, os juízos de valor são aqueles que acabam avaliando essas diferenças, causando um estranhamento naquilo que foge das práticas cotidianas.

Semprini (1999) defende que “o multiculturalismo pode ser analisado como um sintoma, o indicador de uma mudança social de grande importância.” (Semprini, 1999, p. 40). E amplia seu conceito mostrando que

[...] o multiculturalismo é a consequência de uma mistura social muito maior, do questionamento radical dos limites impostos, das fronteiras e divisões próprias da sociedade americana. Tanto a reação ‘monocultural’ como as reivindicações identitárias podem ser interpretadas como estratégias de resistência ou de mudança dessa situação de mistura e incerteza (Semprini, 1999, p. 40).

O multiculturalismo, como pode ser visto, surge como o rompimento das barreiras impostas por aqueles que detêm o poder. Pode ser compreendido como um sintoma, uma consequência da resistência dos grupos socioculturais mais ofuscados na hierarquia cultural. As práticas conservadoras lutam por manter a monocultura, uma cultura dominante em que as demais devem ser adequar, enquanto as práticas que envolvem reivindicações identitárias defendem o pluralismo cultural.

Para melhor compreender essas manifestações identitárias, vê-se que elas consistem em

[...] reivindicações de determinadas minorias para que sua especificidade e sua identidade sejam conhecidas e leis sejam criadas, podendo ir da simples concessão de direitos ou privilégios especiais até a concessão de formas de autonomia política e governamental (Semprini, 1999, p. 56).

As políticas identitárias representam um aspecto muito importante nos estudos do multiculturalismo. É aqui que se torna possível visualizar diferentes culturas na luta para alcançar direitos iguais aos daqueles(as) que mantêm viva a cultura dominante. Para lutar por isso é preciso haver uma identificação muito grande com cada grupo social, pois assim, vão se consolidando diferentes identidades autônomas e relevantes.

De forma crítica, a pesquisadora Vera Maria Candau (2008) faz uma distinção entre duas abordagens distintas para compreender o multiculturalismo, a saber, a abordagem descritiva e a prescritiva. A primeira delas, a abordagem descritiva, enfatiza “a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico” (Candau, 2008, p. 50). Assim, é compreendida como uma leitura da realidade e das diferenças culturais através do contexto histórico, político e sociocultural que estão inseridas (Candau, 2008).

Por sua vez, a abordagem prescritiva “entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (Candau, 2008, p. 50). Por este viés, a compreensão multicultural vai além da mera observação das diferenças culturais, mas atravessa o debate acerca dos seus efeitos e do estabelecimento de políticas públicas que atenda tais demandas (Candau, 2008).

A partir das diferentes frentes do multiculturalismo, Candau (2008) defende uma perspectiva focada na interculturalidade que visa

promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (Candau, 2008, p. 52).

Ao investir em uma abordagem intercultural, assume-se uma visão de compreensão do(a) outro(a) e suas especificidades, a fim de reduzir possíveis conflitos e amenizar os impactos da desigualdade. Tal proposta inspira-se nos ideais democráticos, assumindo uma postura de respeito à diversidade e indicando um compromisso com o estabelecimento de políticas que garantam a igualdade e a identidade.

Para a psicóloga e pesquisadora Lisette Weissmann (2018), “a interculturalidade se separa da cultura hegemônica, na procura de diálogos ou gestos interculturais” (Weissmann, 2018, p. 27). Dessa forma, a interculturalidade deve ser lida como uma possibilidade de compreensão da sociedade com base na pluralidade e no respeito às diferenças, afastando-se de uma hierarquização cultural.

Assim, privilegia-se “o conceito de interculturalidade, já que apresenta as culturas em conflito e em diálogo, ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazer com que elas conversem e se entrelacem” (Weissmann, 2018, p. 27). Tal conceito compreende os desafios de experimentar um ambiente com mais de uma cultura, buscando o equilíbrio entre as formas de existir.

Como reflete o teórico crítico Homi Kharshedji Bhabha (1998, p. 69), é possível pensar “uma cultura internacional, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na diversidade de culturas, mas na inscrição e articulação do hibridismo da cultura”. Ou seja, romper com a ideia folclórica de um multiculturalismo é necessário, uma vez que, na prática, isso não ocorre. Dessa forma, faz-se necessário observar as negociações existentes no “entre-lugar” da cultura – aqueles espaços em que se tem um choque de culturas diferentes, produzindo como resultado o que se conhece como culturas híbridas.

Os processos identitários são atravessados por desconstruções de elementos marcadores das diferenças. A partir disso, discute-se a questão da identidade e diferença a partir do conceito de hibridização que, de acordo com o antropólogo argentino Néstor García Canclini (2001, p. 19), trata-se de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Tais processos podem ocorrer a partir dos fluxos migratórios, mas também possuem considerável influência dos produtos midiáticos e culturais, como a televisão, o cinema e as vídeo-cartas.

Para ampliar a discussão da identidade e aproximá-la da especificidade haitiana, Joseph Handerson (2015) debate o termo *diáspora* como “uma categoria organizadora do mundo, pois designa pessoas, qualifica objetos, dinheiro, casas e ações” (Handerson, 2015, p. 52-53). A base do termo *diáspora* não consiste em indicar os fluxos de deslocamento, mas os efeitos disso nas transformações identitárias e dos mais variados objetos em decorrência do contato com outras culturas.

Voltando-se para a questão haitiana, o pesquisador afirma que a,

diáspora é vista como uma categoria de interação. Ao mesmo tempo em que constrói as suas múltiplas identidades a partir de duas sociedades ou mais, ela não se desenraíza – no sentido próprio e forte do termo – do Haiti. Ela interconecta o universo haitiano com o de *aletranje* [no exterior], realizando sínteses culturais fecundas constituídas entre os diferentes espaços de mobilidade internacional e o Haiti (Handerson, 2015, p. 65, acréscimo nosso).

Encerra-se esta seção retomando diversas perspectivas das teorias identitárias aplicadas ao contexto da migração haitiana. A partir do trecho destacado do estudo de Handerson (2015), considera-se a formação de identidades múltiplas, híbridas, a partir das relações com outras culturas. O(a) migrante haitiano(a) mescla sua cultura originária com as outras adquiridas nos trajetos e esse processo agrega diferentes elementos que refazem os sentidos atribuídos ao senso de pertencimento.

A seguir, apresenta-se uma discussão em relação ao currículo como narrativa pertinente na proposição de uma educação mais inclusiva e que represente os(as) migrantes em sua totalidade.

2.4. Migração e educação: os atos de currículos como narrativas

A discussão curricular perpassa por diferentes abordagens e perspectivas. Não se discute currículo sem pensar em seu público, seus(suas) atores e atrizes sociais, os impactos políticos e também as questões culturais. Nesse sentido, apresenta-se o conceito de Atos de Currículo, proposto pelo professor e pesquisador Roberto Sidnei Macedo, definido como “uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica” (Macedo, 2013, p. 429).

Em complemento na definição desta teoria, compreende-se que o conceito de Atos de Currículo

implica numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como ‘idiotas culturais’ ou epifenômenos (Macedo, 2013, p. 429).

Nota-se que o conceito de Atos de Currículo representa uma abordagem que visa incorporar toda a comunidade envolvida no currículo – desde seus conteúdos até sua estruturação enquanto componente educacional. Trata-se de uma importante concepção curricular que se aproxima com a discussão proposta nessa tese, uma vez que considera válida diferentes narrativas, neste caso, de migrantes haitianos(as) como fortes elementos de construção curricular a partir de suas histórias, culturas e processos identitários.

A expressão ‘idiotas culturais’ sugere uma visão pejorativa desses grupos subalternizados, como se suas contribuições fossem insignificantes ou irrelevantes para a formulação do currículo (Ferreira, 2014). Essa crítica destaca a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre quem são os(as) verdadeiros(as) atores e atrizes no processo educacional e como suas perspectivas e conhecimentos podem enriquecer o currículo. É um convite para uma abordagem mais inclusiva e democrática, que reconheça e valorize a diversidade de experiências e saberes presentes na sociedade.

Após essa introdução ao conceito de Atos de Currículo, discorre-se acerca de algumas teorias sobre o Currículo com a finalidade de enriquecer essa discussão. Para Tomaz Tadeu da Silva (2011), o currículo é um importante recurso que define a forma como os conteúdos e as condutas educacionais serão conduzidas nas práticas escolares e acadêmicas. Assim,

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2011, p. 15).

Compreende-se que o currículo possui um viés ideológico e político na formação social, crítica e intelectual dos(as) estudantes vinculados(as) às instituições educacionais. Trata-se, também, de um recurso flexível, ou seja, cabe a cada instituição definir qual abordagem e quais saberes serão trabalhados em cada local. Em alguns casos, essa decisão está condicionada à uma postura de governo e/ou padronizada a partir de políticas públicas. Todavia, o que se quer defender é que, independente se essa decisão é tomada por um(a) gestor(a) em seu local de trabalho ou por uma secretaria a nível mais macro, tratam-se de saberes que são escolhidos a ser trabalhados ou evitados.

Dessa forma, ao definir os conhecimentos científicos e outros saberes que serão incluídos nos currículos, as instituições assumem uma postura frente à essa decisão, passando a manifestar uma narrativa formativa através daquilo que inclui e exclui da composição curricular.

Em complemento, lê-se que “os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar” (Arroyo, 2011, p. 122). Comprova-se que o currículo se apresenta como uma narrativa não neutra, materializa-se a partir de um viés defendido e mantido pela comunidade escolar e que, por sua vez, deve deixar transparente os processos de sistematização dos conhecimentos elegidos, assim como democratizar a discussão acerca da inclusão de novos saberes no currículo a partir de novas demandas.

Ao encontro desse debate, os Atos de Currículo possibilitam a compreensão de “como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores e atrizes, como esses(as) mudam neste envolvimento, como mudam seus sentidos, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas” (Macedo e Santos, 2021, p. 5). Além disso, “cabe dizer que os ensinamentos institucionalizados [...] aparecem quando a educação se pedagogiza, se curriculariza, se estruturando a partir das bacias semânticas produzidas por conjunto de significantes e significados educacionais” (Macedo e Guerra, 2012, p. 3).

Como apresentado, o conceito de Atos de Currículo busca incorporar múltiplas perspectivas e vozes na consolidação documental e prática do currículo. Essa abordagem defende uma construção curricular de forma não estática ou

neutra, mas sim um espaço no qual diferentes interesses e valores estão em jogo. A não neutralidade curricular se torna evidente quando as decisões sobre o que é incluído ou excluído do currículo refletem escolhas políticas, sociais e culturais que podem privilegiar certos grupos em detrimento de outros. Portanto, os Atos de Currículo corroboram para um afastamento do discurso de neutralidade ao criar currículos mais inclusivos e sensíveis às necessidades e perspectivas de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educacional.

Na concepção do professor e pesquisador espanhol José Gimeno Sacristán (2013),

o pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos (Sacristán, 2013, p. 23).

Concorda-se com o excerto destacado ao presumir que o currículo, que agrega um universo de conhecimentos implícitos e explícitos, precisa passar por um processo de compreensão de seus interesses e motivações de existir em cada realidade. O currículo é um mecanismo que deve ser questionado e não admitido como imutável. Desse modo, compreender a prática curricular significa conhecer as causas e efeitos do currículo em questão no contexto ao qual está inserido.

No entanto, a reflexão não deve se limitar a uma descrição objetiva. Também é relevante repensar o propósito dos currículos em questão. Isso envolve avaliar criticamente o significado do que está sendo ensinado e questionar as intenções subjacentes. Além disso, é fundamental analisar as imposições presentes no currículo, compreendendo de que maneira essas prescrições podem influenciar a compreensão, valores e identidades dos(as) alunos(as) (Sacristán, 2013).

Traçando uma relação com o que foi apresentado sobre identidade e Atos de Currículo, defende-se que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2011, p. 15). Assim, promove-se o diálogo entre identidade, currículo e migração, ao passo que

se compreende que o currículo, na abordagem dos Atos de Currículos, surge a partir de identidades e subjetividades já existentes e corrobora para a manutenção ou transformação dessas.

No que tange, sobretudo, aos aspectos mais subjetivos do currículo, tem-se o que é conhecido por currículo oculto que, por definição, refere-se à transmissão costumeira de valores, normas, atitudes e comportamentos que ocorre nos ambientes educacionais, mas que não estão explicitamente delineadas nos currículos formais. Este fenômeno ocorre por meio de interações cotidianas, relações sociais e práticas não intencionais no contexto educacional.

Esses elementos implícitos podem influenciar significativamente o processo de socialização dos(as) estudantes, moldando suas percepções sobre questões éticas, culturais e sociais. O currículo oculto destaca a importância de uma análise crítica das dinâmicas educacionais, pois, ao reconhecer e compreender esses aspectos não explicitamente planejados, profissionais que atuam na educação podem adotar abordagens mais conscientes e inclusivas para promover um ambiente de aprendizado mais equitativo e sensível à diversidade (Silva, 2011).

Assim, o currículo oculto, nas palavras de Silva (2011, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Dessa forma, defende-se que tão importante quanto o currículo oficial, o currículo oculto, diariamente, contribui para a formação acadêmica e social de alunos(as) matriculados(as) em instituições de educação a partir das vivências e do estabelecimento (ou não) de relações.

A partir da leitura de Silva (2011), nota-se que o currículo oculto promove aprendizagens e no campo comportamental, através de um ajustamento de atitudes moldadas a partir dos valores mantidos nas escolas e universidades. Mesmo invisível em sua forma, o currículo oculto não oculta suas consequências que consistem em definir padrões de comportamento e modelar os(as) alunos(as) a partir daquilo que se julga como certo e errado, justo e injusto, adequado e inadequado, assim como outras dicotomias.

Defende-se, então, a relevância de investigar acerca do currículo oculto, pois é através dele que muitas marcas de diferença se tornam evidentes. De acordo com Silva (2011, p. 79), “aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores

próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade”. Nesse sentido, inicia-se uma associação entre currículo e migração, fazendo um diálogo entre o currículo oficial e o oculto, assim como as contradições que são desnudadas nessa investigação.

Ao analisar sobre as realidades formativas, percebe-se uma pluralidade de identidades que, mais uma vez, reforçam a potência dos estudos e aplicação do que é conhecido como Atos de Currículo. Muitas vezes, na realidade escolar, o currículo oficial não aborda as diversidades em sua estrutura, porém, a partir das vivências, muitos conhecimentos são trocados a partir das experiências de vida e das posturas de determinados grupos no interior da escola. Para aproximar as teorias curriculares com a migração, faz-se uma reflexão sobre as diferentes formas como estudantes migrantes compõem parte do currículo oculto, sob o prisma dos Atos de Currículo, assim como os(as) alunos(as) brasileiros(as) em suas formas de agir e reagir frente às situações cotidianas.

Nem sempre o currículo oficial estará aberto para tratar das questões migratórias de forma atualizada e contextualizada. É comum que, nas instituições educacionais brasileiras, apenas seja ofertada uma formação para a cultura local e/ou baseada no ideal humano da Europa ocidental. Todavia, ao receber estudantes de diversos territórios diferentes, a escola passa a conviver com mais culturas e compartilhar saberes. Este é um exemplo de como a escola e a universidade, mesmo tendo um currículo oficial conservador, ainda não está totalmente fechada para a diversidade de etnias e culturas.

Por outro lado, sobretudo nas últimas décadas, muitos currículos oficiais passaram por modificações e tornaram-se mais aptos a incluir existências não hegemônicas, um exemplo disso é a instituição da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). Esta lei, de 9 de janeiro de 2003, inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade de todas as escolas, públicas e privadas, trabalharem com os seguintes conteúdos: “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003).

Por esse viés, percebeu-se que muitos currículos oficiais passaram a debater questões relacionadas às diversidades de raça, de religião, de gênero, de

nacionalidade, dentre outras. Porém, mesmo tratando a diversidade dentro das abordagens didáticas em sala de aula, muitas instituições de educação ainda presenciam atos de exclusão e preconceito por parte de todos(as) que compõem o espaço formativo. Essas violências também fazem parte do currículo oculto, já que elas se referem aos comportamentos, discursos e identidades aceitas e não aceitas nesses locais.

A partir desse esboço, não se pode concordar que o currículo oficial é mais ou menos importante do que o currículo oculto. A questão a ser debatida e defendida nesta tese é que o currículo oficial deve centrar-se nos ideais de uma sociedade mais equitativa, acolhedora e segura para os mais diversos grupos sociais. Além disso, o currículo oficial deve incluir saberes advindos das minorias e de pessoas originárias de outros países como fontes válidas de conhecimentos. Em concomitância, é necessário que os padrões de comportamento dentro e fora da sala de aula, no currículo oculto, também sejam pautados pelo respeito e acolhimento. Também é necessário ouvir/escutar os(as) migrantes sobre seus saberes, como se veem representados na sociedade, nas escolas e nas universidades e como gostariam que essa representação ocorresse.

Neste momento, pode-se notar uma aproximação desta discussão com os princípios da decolonialidade. Nas ideias da pesquisadora Catherine Walsh, o mundo necessita-se de

pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de 'outro modo', pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial (Walsh, 2013, p. 28).

A necessidade de uma educação decolonial surge da crítica à persistência de paradigmas educacionais que refletem estruturas coloniais, reproduzindo hierarquias e epistemologias eurocêntricas e, por sua vez, brancas. Uma abordagem decolonial na educação implica a desarticulação dos discursos dominantes que marginalizaram saberes locais, indígenas, migrantes e não ocidentais, promovendo a incorporação de múltiplas perspectivas de saberes. Isso requer a desconstrução de narrativas unilaterais e a promoção de um diálogo intercultural que respeite e valorize as diversas formas de conhecimento.

Assim, a educação decolonial busca não apenas questionar as estruturas de poder presentes nos currículos e práticas pedagógicas, mas também fomentar uma consciência crítica nos(as) estudantes, capacitando-os(as) para desafiar e transcender as limitações impostas por visões coloniais do mundo. Essa abordagem visa, assim, contribuir para a formação de pessoas mais conscientes, engajadas e capazes de promover a justiça social em um contexto global.

Para Ira Shor e Paulo Freire (2021, p. 67), “cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante”. Através do trecho, constata-se a preocupação de Freire com o currículo, na defesa de que este, quando constituído apenas dos interesses da classe dominante, apresenta-se de forma não inclusiva e restritiva.

Em sua obra *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*, Freire (1978, p. 113) torna claro que, “é na clareza política, em face da realidade e da própria educação [...] que nos faz evitar o risco de reduzir a organização curricular a um conjunto de procedimentos técnicos de caráter neutro”. Ou seja, admite-se o currículo como uma narrativa de teor político, e por isso não neutro. O currículo deve narrar sobre realidades e contextos diversos, deve servir como fonte de empoderamento e emancipação das classes populares.

Nesse sentido, para Macedo (2012, p. 72),

A potência *prática* do conceito de *atos de currículo* vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de empoderar o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e socialmente referenciado.

Ao traçar um paralelo teórico entre as teorias curriculares mais críticas e o que se compreende por *Atos de Currículo* destacam-se alguns elementos complementares. A potencialidade prática do conceito de *Atos de Currículo* está, sobretudo, em sua capacidade de oferecer uma resolução epistemológica para compreender as diversas relações entre currículo e formação. Dessa forma, fortalece-se o processo de democratização do currículo e inclusão de novas perspectivas que, por sua vez, representam novos significados.

Nesta defesa, Silva (2011), considera que

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade (Silva, 2011, p. 150).

Ao refletir sobre o currículo, suas marcas e potências, conclui-se que se trata de um instrumento de registro, manutenção e transformação da cultura e da história de determinado tempo e espaço. Dada a importância da estrutura curricular, debate-se a importância de considerar narrativas e (auto)biografias diversas em prol de uma educação mais democrática e que corrobore para uma descentralização do poder e do enegrecimento dos saberes.

Observa-se, então, a necessidade e a urgência de ampliar a narrativa curricular a partir da inclusão dos olhares e das narrativas das mais variadas representatividades da diversidade. Para esta tese, o enfoque desta seção está nas narrativas migratórias haitianas e étnico-raciais vinculadas ao currículo. Por este prisma, defende-se que

uma tarefa necessária na elaboração dos currículos de educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais e como incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos (Arroyo, 2015, p. 59).

Através do excerto, discute-se a influência que os currículos têm na transformação social e, por este motivo, a necessidade de compreenderem culturas diversas de uma forma não limitante e simplista. É fato que considerar as diversidades no currículo escolar é urgente e necessário, todavia, isto não deve ser feito apenas de forma que mencione as diversidades, mas mantenha uma estrutura de hierarquização das culturas. O que importa, nesse caso, é absorver saberes diversos e considerá-los como fontes de conhecimento, assim como validá-los nas estruturas curriculares em conjunto com outras perspectivas.

Para Silva (2011), os currículos escolares devem evitar tratar as questões étnico-raciais por uma perspectiva exótica e folclórica. Segundo o autor, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (Silva, 2011, p. 102). Isto posto, reflete-se sobre o destaque que as pautas étnico-raciais e diaspóricas precisam ter

no currículo formal das instituições educacionais. Tais debates não devem apenas ser trabalhados de forma isolada para “celebrar” uma data especial, mas sim como parte integrante do conjunto de conteúdos organizado nos documentos curriculares.

Para que isso seja efetivado, o currículo pedagógico deve “centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (Silva, 2011, p. 103). Acrescentando à visão de Silva, acredita-se que é necessária a inclusão de debates sobre essas mesmas causas vinculadas com a situação dos(as) migrantes, sobretudo aqueles(as) que enfrentam os fluxos mais recentes.

Como práticas acessíveis e necessárias, Djamila Ribeiro (2019), filósofa e pesquisadora brasileira, adiciona a pertinência de proporcionar que obras de autoria do povo negro sejam incluídas nos currículos escolares como produção válida de conhecimento. De acordo com a filósofa, “é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber” (Ribeiro, 2019, p. 65).

Em complemento, defende-se que, “aproximar as trajetórias e narrativas negras com o currículo escolar permite romper a noção de que o conhecimento está somente pautado nas leituras clássicas e hegemônicas” (Giroto, Paula e Maio, 2020, p. 483-484). Com isso, reflete-se sobre a indispensabilidade de incluir nos currículos as narrativas pelo viés das minorias, incluindo a maior parcela de diversidade possível.

No entanto, nos casos em que o currículo não está aberto para diferentes visões, ao invés de possibilitar caminhos, a educação demonstra-se fechada a um recorte, muitas vezes equivocado, da história. Assim sendo,

o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos [o povo negro] a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas (Ribeiro, 2019, p. 64).

Os discursos de pessoas negras e migrantes são legítimos na construção e na manutenção de conhecimentos válidos. Entretanto, enquanto os espaços educativos não se apropriarem dessas narrativas como fontes e recursos didáticos, não haverá, na prática, modificação das estruturas sociais. Para tratar sobre questões étnico-raciais e diaspóricas é basilar que as narrativas negras e migrantes sejam respeitadas nos mais diversos segmentos em que já marcam presença.

Como acréscimo, a partir dos escritos da pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes²⁵ (2012), define-se a importância do diálogo intercultural no cotidiano escolar para desenvolver ações pedagógicas de combate ao racismo. Da mesma forma, acrescenta-se que o diálogo intercultural também corresponde a uma conduta rigorosa na extinção da passividade de migrantes nos currículos.

Ainda no que tange às questões raciais e suas implicações na educação, discute-se a Lei nº 10.639, (Brasil, 2003), já mencionada anteriormente. Para Gomes (2012),

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

A abordagem do currículo analisada por Gomes (2012) corrobora para a consolidação de uma educação crítica e inclusiva. A abordagem de questões relacionadas à negritude e à migração – seus processos históricos, estruturais e sociais – deve compreender a existência de identidades plurais e seus respectivos locais de fala que, por sua vez, precisam ser respeitados e considerados como conhecimentos válidos.

Defende-se que a aplicação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) “abre caminho para a construção de uma educação antirracista, que rompe com as normas discursivas, centradas no europeu, e no ambiente escolar torna-se legítimo falar sobre a exclusão e marginalização de um segmento” (Felipe e Teruya, 2018, p. 262). Com isso, observa-se que, a partir da década de 2000, o Brasil avançou nas políticas públicas educacionais ao incluir práticas decoloniais nos processos educativos. Entretanto, intelectuais haitianos(as), assim como autores(as) de literatura e produtores(as) de culturas visuais, são pouco conhecidos(as) e trabalhados(as) nos espaços educacionais no Brasil.

²⁵ Destaca-se a pertinência desta pesquisadora por seus estudos étnico-raciais e por ter sido a primeira mulher negra no Brasil a liderar uma universidade pública federal.

Tais apontamentos comprovam a possibilidade e a urgência de implementar um currículo antixenorracista a partir do diálogo entre as culturas. Elucida-se, ainda a importância de não promover uma hierarquização das identidades e dos saberes no currículo e, sim, valorizar e retomar narrativas históricas injustamente silenciadas ao longo dos anos.

Mais uma vez, tem-se uma aproximação com as práticas indicadas por meio dos Atos de Currículo. A construção curricular atrai, cada vez mais, uma variedade maior de grupos socioculturais que reconhecem a influência do conhecimento selecionado como formativo na criação de horizontes de emancipação. Por isso, “é assim que currículos e processos formativos *etnoimplicados* vão se constituir em projetos que pode virar a página da tradição de se *pensarfazer-currículo-para-o-outro-sem-o-outro* para se *pensarfazer-currículo com-o-outro*, intercriticamente” (Macedo, 2013, p. 434).

Através desse processo intercítico, discute-se sobre verdades parciais provenientes de diversas regiões globais, sem comparações simplistas, e também sobre a crítica como uma realização irrevogável, não encarada de maneira individualista, mas como uma ação ético-política motivada pela presença inescapável da diversidade e pelo apreço por diferentes formas de justiça. Desse modo, no caso da aproximação dos Atos de Currículo com as perspectivas antixenorracistas, pensa-se um currículo **com** migrantes e suas implicações sociais, políticas e educacionais.

A seguir, propõe-se uma educação antixenorracista a partir de teóricos já apresentados anteriormente e através de uma perspectiva libertadora. Como pensamento basilar, em conformidade com o proposto na tese, são apresentados os artefatos culturais como finalização dessa exposição a partir das narrativas elencadas neste estudo para uma melhor experiência de representação identitária de migrantes na educação brasileira.



Figura 5 – Cena da vídeo-carta de Vesta²⁶. Fonte: elaboração própria.

3. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIXENORRACISTA: OS ARTEFATOS CULTURAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS

Refletir e analisar sobre os processos de educação envolve compreender as demandas sociais vigentes. Em outras palavras, considera-se que educação e sociedade caminham juntas na medida em que as instituições educacionais formam para a sociedade e esta possui demandas as quais as escolas e as universidades podem suprir com seus processos formativos. Aqui, nota-se um ciclo complementar que une duas esferas: educação e sociedade.

Dessa forma, as escolas, os colégios, as faculdades e as universidades não podem estar alheias às questões sociais e devem promover práticas de

²⁶ A imagem utilizada foi realizada através de uma captura de tela da Vídeo-Carta de Vesta, produzida pela migrante em conjunto com o pesquisador. A imagem, em questão, foi retirada de bancos de imagens disponíveis para uso público.

transformação da sociedade por um viés da ética, da justiça e da equidade. Nesse sentido, de acordo com Freire (2019b),

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da *práxis*', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2019b, p. 51),

Com isso, compreende-se a importância da ação humana para a modificação do meio. Os comportamentos, as culturas, os processos identitários, assim como outros elementos, só existem a partir da criação e manutenção humana. Da mesma forma, a mudança desses padrões, quando necessária, apenas ocorre a partir de um esforço e exercício prático. Nesse caso, a educação tem potência para transformar realidades.

Nesse ponto, há uma aproximação com a discussão sobre a formação, manutenção e reconfiguração da cultura, uma vez que as causas e efeitos das ações humanas modificam o meio de acordo com seus interesses, processos históricos e relações de poder. Desse modo, compreender a realidade social é também compreender o papel das instituições sociais que a compõe, assim como as formas de se relacionar e fazer cultura das pessoas que compartilham uma mesma sociedade.

Ao aproximar este debate das questões migratórias, argumenta-se que é necessário promover um espaço educacional de escuta e acolhida de diversas questões que estão ao redor das pautas migratórias. Portanto, assim como em outros debates, não se apresenta uma discussão que parte apenas de um único viés, mas através de algumas dicotomias tais como o respeito à diversidade e o preconceito (que neste caso pode ser através da xenofobia e/ou do racismo), o sentimento de pertencimento e não pertencimento, o silenciamento e a escuta de suas narrativas, dentre outros tópicos.

Além disso, faz-se necessário pensar em estratégias de combate aos preconceitos vivenciados por migrantes haitianos(as) no Brasil. Nesse sentido, tanto a educação quanto as produções audiovisuais são teorias e práticas selecionadas nesta pesquisa como uma proposta de educação antixenorracista que será debatida adiante.

3.1. Xenofobia e racismo como problemas sociais

Ao longo dos anos, não foi difícil encontrar contextos e cenários que constatarem a existência de diferentes tipos de violência no Brasil por conta de preconceitos diversos. Quando se trata de migrantes, as violências podem ser ainda mais intensificadas em decorrência da acentuação das diferenças culturais, do conservadorismo político, do fechamento de fronteiras, da diferença de cor de pele e outras formas de apresentação das identidades diaspóricas. A fim de problematizar e discutir sobre isto, apresentam-se a seguir algumas ocorrências com migrantes negros em território brasileiro nos últimos anos e uma situação envolvendo um brasileiro negro em país estrangeiro.

No ano de 2020, João Manuel, um migrante angolano foi esfaqueado na Zona Leste da capital paulista²⁷. O conflito envolvendo o migrante foi motivado a partir de uma fala xenofóbica de um brasileiro em relação a ele e ao fato de o governo federal efetuar pagamento de auxílio-emergencial para migrantes no Brasil no contexto de pandemia. A agressão foi fatal e ocasionou a morte do migrante.

Ainda em 2020, no dia 7 de novembro, dois migrantes angolanos foram agredidos fisicamente em um estabelecimento comercial no município de Maringá²⁸. De acordo com as informações, os migrantes, que já estavam consumindo no local, tentaram entrar no estabelecimento para pegar uma bebida que já estava paga por eles e foram barrados pela segurança. O conflito foi iniciado com uma discussão verbal envolvendo os migrantes e o agente de segurança que, por fim, agrediu os angolanos e os arrastou para fora. As agressões resultaram em ferimentos em ambos os migrantes e no desmaio de um deles no local.

Outro fato ocorrido no mesmo município foi a repercussão negativa de boa parte da população, a partir da nomeação do haitiano Emmanuel Predestin para o cargo de Secretário Municipal de Juventude e Cidadania de Maringá (PR) no ano de 2021. Após a divulgação da equipe do prefeito reeleito Ulisses Maia em sua conta

²⁷ Reportagem disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/19/angolano-morre-esfaqueado-na-zona-leste-de-sp-e-2- ficam-feridos-imigrantes-deixam-suas-casas-em-itaquera-por-medo-de-xenofobia.ghtml>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

²⁸ Reportagem disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2020/11/10/angolanos-sao-agredidos-e-arrastados-para-fora-de-revendedora-de-bebidas-em-maringa-video.ghtml>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

pessoal no *Facebook*, e também nas contas oficiais da prefeitura, muitas pessoas registraram comentários preconceituosos e criticaram de forma negativa a escolha.

Em outro estudo, foi desenvolvida uma análise a partir dos comentários recebidos nas postagens publicadas pelo prefeito. Os dados analisados apresentam

uma parcela da sociedade que mantêm um comportamento racista e xenófobo. Os comentários selecionados para análise demonstram, majoritariamente, o sentimento de superioridade e prioridade dos brasileiros em relação à população de migrantes haitianos residentes em Maringá (Giroto, Paula e Silva, 2021, p. 56).

Em 2021, mais um caso de preconceito foi notificado²⁹. No município de Cuiabá, haitianos foram agredidos verbalmente em ônibus por passageiro brasileiro. O caso representa o racismo, a xenofobia e a injúria racial enfrentados por migrantes, sobretudo negros, no Brasil. Na ocasião, o agressor xinga migrantes e demonstra ter Adolf Hitler como uma referência.

Aos 24 dias do mês de janeiro de 2022, na capital do Rio de Janeiro, outra agressão física contra um migrante negro foi registrada³⁰. Moïse Kabagambe, de origem congoleza, trabalhava em um quiosque na Barra da Tijuca. Após cobrar uma parte do seu pagamento que estava atrasada, Moïse e o dono do estabelecimento iniciaram uma discussão que evoluiu para a agressão física do jovem refugiado do Congo, com o envolvimento de outras pessoas brasileiras que interviram na discussão. As agressões resultaram na morte de Moïse Kabagambe no local do ocorrido.

Recentemente, no ano de 2023, o até então técnico do time de futebol Comercial do Piauí, Koosha Delshad, de origem iraniana, pediu demissão após sofrer ataques preconceituosos durante uma partida³¹. Os ataques de cunho xenofóbico incluíam xingamentos que reduziam o técnico à terrorista. Ainda no mesmo ano, houve uma situação diferente das mencionadas acima. O caso do atleta

²⁹ Reportagem disponível em: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/04/20/video-de-racismo-e-xenofobia-contra-haitianos-em-onibus-em-cuiaba-e-apurado-pela-policia.ghtml>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

³⁰ Reportagem disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/31/moise-kabamgabe-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-no-rio.ghtml>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

³¹ Reportagem disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/apos-sofrer-ataques-xenofobos-tecnico-iraniano-de-time-do-piaui-pede-demissao/>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

brasileiro Vinícius Júnior³², que sofreu ataques racistas e xenofóbicos na Espanha, onde atuava como jogador de futebol.

Alicerçado nas situações supracitadas, pode-se afirmar que, na atualidade, assiste-se à uma sociedade com postura intolerante às pessoas migrantes. A esta forma de preconceito, dá-se o nome de xenofobia, termo que pode ser definido como “atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional (OIM, 2009, p. 80).

Em uma carta do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, publicada na obra *44 cartas do mundo líquido moderno*, há uma reflexão em relação à forma ameaçadora a qual muitas pessoas migrantes são admitidas na sociedade. De acordo com o autor, as pessoas estrangeiras causam, nas pessoas originárias dos países de acolhida, o sentimento de incerteza, de imprevisibilidade. Como solução, ao invés do diálogo e da inclusão, tem-se uma postura de provocar a criminalização e a expulsão (Bauman, 2011).

Dessa forma, ocorre um fenômeno conhecido como *Mixofobia* que “manifesta-se no impulso de construir ilhas de similaridade e identidade em meio a um oceano de diversidade e diferença” (Bauman, 2011, p. 191). Aqui, entende-se que a expulsão do(a) outro(a) em posição de diferente não é uma possibilidade real, mas o isolamento é. Através da identificação coletiva, muitos grupos se fecham em seus meios e tornam inacessível o contato com pessoas que pertencem a outros contextos e cenários.

Para ampliar este debate, defende-se que tanto o conceito de xenofobia quanto o de mixofobia apresentam relação com as questões referentes à raça. Nessa perspectiva, nota-se que “existe uma relação estreita entre racismo e xenofobia, termos que são difíceis de distinguir” (OIM, 2009, p. 80), uma vez que tratam de preconceitos que muitas vezes estão vinculados entre si. Ao buscar compreender este assunto mais a fundo, reflete-se, a seguir, acerca do conceito de racismo e discriminação racial.

³² Reportagem disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/esporte/quando-o-empregador-nao-defende-seu-ativo-o-caso-de-racismo-contra-vini-jr-e-a-omissao-das-entidades-espanholas/>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

Conforme o documento publicado pela Organização Internacional para as Migrações, racismo é definido como uma “construção ideológica que atribui a uma determinada raça ou grupo étnico uma posição de domínio sobre outros com fundamento em atributos físicos e culturais, bem como com fundamento no domínio econômico e de controle sobre outros” (OIM, 2009, p. 60). Por sua vez, no mesmo documento, a discriminação racial é admitida como “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, ascendência ou na origem nacional ou étnica, que tenha como objetivo ou efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade” (OIM, 2009, p. 22) dos direitos humanos.

Para a assistente social e doutora Roseli Rocha (2016), o termo racismo carrega a ideia de que existem diferentes raças que, através de uma ideologia de dominação, passam por um processo de hierarquização na qual algumas delas são compreendidas como superiores enquanto outras são notadas como inferiores. Por este viés, “as características fenotípicas são utilizadas como justificativa para atribuição de valores positivos ou negativos, atribuindo a essas diferenças a justificativa para a inferiorização de uma raça em relação à outra” (Rocha, 2016, p. 10-11).

No que diz respeito à discriminação racial, Rocha (2016) considera que se trata do preconceito na prática, ou seja, em sua versão materializada, evidenciado “no âmbito das relações sociais, podendo se apresentar de diferentes formas e situações. Desde atitudes de hostilidade expressas com palavras (escritas ou faladas) a símbolos que criam ou reforçam estereótipos racistas (Rocha, 2016, p. 13).

Através das definições, depreende-se que racismo e discriminação racial são termos indissociáveis. Ao considerar a raça como um fator determinante para hierarquizar relações, tem-se uma estrutura social de exclusão daqueles(as) que são inferiorizados(as) nessa escala. No caso em questão, considera-se que pessoas negras são invisibilizadas, uma vez que a branquitude é concebida como padrão e tudo que é diferente é considerada como *outro*.

Ao refletir sobre as situações fatídicas narradas nas reportagens acima, percebe-se que o fato de serem pessoas negras e migrantes é um fator que intensifica o preconceito e materializa as agressões. Entretanto, trata-se de um

racismo velado, mascarado por argumentos que se baseiam na tentativa de justificar as ações não pela perspectiva das diferenças raciais, mas por outras formas de defesa que, por muitas vezes, ainda criminalizam e responsabilizam a vítima de racismo e/ou xenofobia.

Para a compreensão plena do conceito do racismo, é necessário aprofundar-se no caráter estrutural da discriminação racial presente nas sociedades ocidentais, como é o caso do Brasil. O professor Humberto Bersani traz uma definição para o termo que será adotada neste estudo:

por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas (Bersani, 2017, p. 381).

O racismo estrutural é uma concepção inscrita na sociedade brasileira inconscientemente que é responsável por perpetuar a cultura de desigualdade racial e sua discriminação. Nessa abordagem, a obra *Racismo Estrutural*, de Silvio Almeida (2021), reflete sobre este conceito. Na obra, o pesquisador defende que esse tipo de racismo “transcende o âmbito da ação individual” (Almeida, 2021, p. 47) por não se tratar de um preconceito que é originado entre uma pessoa de uma raça sobre outra, mas, sim, “quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (Almeida, 2021, p. 47).

O autor teoriza que com a constituição da estrutura social a partir de incontáveis conflitos de classe, gênero, raça e sexo, observa-se a influência direta nas instituições e nas populações de preconceitos a cada uma dessas categorias. Por essa razão, ao voltar-se à questão racial, o racismo perpassa todos os âmbitos da sociedade, desde a organização política, até o âmbito econômico e jurídico.

Ser estrutural também significa que o comportamento discriminatório identificado no Brasil não significa uma patologia social. Como Silvio Almeida indica, a explicação é a base estrutural da sociedade que é racista. Assim, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Almeida, 2021, p. 50).

Um outro lado do racismo velado no Brasil é a ideologia da democracia racial que se refere à crença de que a miscigenação é uma das características principais

que formam a base da identidade nacional brasileira. Nessa investigação, Almeida (2021) observou que o mito foi originado na década de 1930 no Brasil. Neste período, havia a necessidade de fortalecer a unificação nacional e formar um mercado interno. Como a desigualdade racial influenciava a economia e o discurso de ódio contra pessoas negras desmembrava a população, deu-se início a “toda uma dinâmica institucional para a produção do discurso da democracia racial, em que a desigualdade racial [...] é transformada em diversidade cultural e, portanto, tornada parte da paisagem nacional (Almeida, 2021, p. 107).

O resultado desse projeto foi a internalização da ideologia no imaginário social brasileiro, sendo difundida até os dias atuais. No entanto, para Silvio de Almeida,

a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro. Portanto, não é o racismo estranho à formação social de qualquer Estado capitalista, mas um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas. Seja como racismo interiorizado – dirigido contra as populações internas – ou exteriorizado – dirigido contra estrangeiros –, é possível dizer que países como *Brasil, África do Sul e Estados Unidos não são o que são apesar do racismo, mas são o que são graças ao racismo* (Almeida, 2021, p. 181, grifos do autor).

As palavras do autor demonstram que o mito da democracia racial confere uma falsa ideia de que o racismo não existe no país, quando, em realidade, a ideologia é responsável por disseminar essa discriminação racial. É importante notar que na teoria de Almeida (2021) há também a menção aos(às) migrantes, uma vez que da mesma forma que as populações naturais do Brasil são alvos do racismo, os grupos estrangeiros também estão submetidos à violência da discriminação de raças.

Ao vincular o racismo e a xenofobia como preconceitos e discriminações enfrentadas por migrantes negros(as) em território brasileiro, a pesquisadora Cleusa Santos (2016) anuncia que

o senso comum afirma que somos um povo acolhedor, mas, no Brasil, o preconceito sofrido pelos imigrantes também é grande e [...] envolve questões de cor, gênero e diversidade cultural e religiosa. Inseridos no contexto do neoliberalismo e carregados da herança do preconceito ao ‘outro’ impregnado pela escravidão, o racismo e a

xenofobia ainda permeiam todas as relações na sociedade brasileira (Santos, 2016, p. 11).

Observa-se que, no Brasil, há uma divergência em relação à acolhida e inclusão de pessoas migrantes e negras. De um lado, acredita-se que, culturalmente, o Brasil é um país da diversidade, do respeito, da hospitalidade. De outro lado, vê-se uma realidade oposta, marcada pela exclusão, pela agressão e pela desconsideração das histórias, culturas, narrativas e protagonismos dessas pessoas.

Em um estudo desenvolvido pelo escritor e ativista do Sri Lanka Ambalavaner Sivanandan, lê-se uma concepção histórica do surgimento do preconceito racial e xenóforo. De acordo com o autor, inicialmente a depreciação da negritude foi justificada pelo processo de escravização e colonização e, em seguida, em nome da globalização, tal depreciação deu-se para aqueles(as) que buscam acolhida em outro país (Sivanandan, 2015).

Mais recentemente, “na era da mídia, do discurso, da rotatividade, a demonização estabelece os parâmetros da cultura popular dentro da qual tal exclusão encontra sua própria lógica – geralmente sob o disfarce de xenofobia, o medo (natural) de estrangeiros (Sivanandan, 2015, p. 2, tradução nossa)³³. Assim, considera-se que o racismo, em muitos casos, é ‘amenizado’ por escorar-se em outras formas de justificativa que não responsabilizam os(as) fatores(as) por questões relacionadas à raça, mas outras formas de explicar tais exclusões.

Dessa forma, para Sivanandan (2015), migrantes de pele clara sofreriam exclusões em nome da xenofobia na mesma intensidade que pessoas negras, até mesmo nacionais, sofreriam racismo. Todavia, racismo e xenofobia são vinculados no momento em que o ódio e exclusão de pessoas não nacionais é comumente compreendida e aceita como uma forma de preservar a identidade do povo nacional, da raça vigente.

Nesse sentido, tem-se a seguinte análise:

Se é xenofobia, é – no sentido de depreciar e reificar pessoas antes de segregar e/ou expeli-las – uma xenofobia que carrega todas as marcas do antigo racismo, exceto que não é codificado por cores. É

³³ Traduzido do original: In the age of the media, of discourse, of spin, demonisation sets out the parameters of popular culture within which such exclusion finds its own rationale – usually under the guise of xenophobia, the (natural) fear of strangers.

um racismo que não é apenas direcionado aqueles com peles mais escuras, dos antigos países coloniais, mas às novas categorias dos brancos deslocados e desterritorializados, que estão batendo nas portas da Europa, a Europa que os deslocou em primeiro lugar. É racismo em substância, mas xeno na forma – um racismo que é infligido para empobrecer estrangeiros, mesmo se eles são brancos. É xeno-racismo (Sivanandan, 2001, p. 2, tradução nossa).³⁴

Para Sivanandan (2001), há uma formatação de preconceito a qual ele chama de xeno-racismo que agrega tanto características do racismo quanto da xenofobia. Por intermédio da base teórica do capitalismo, o autor compreende que migrantes de diferentes raças são submetidos(as) a um processo de empobrecimento e desvalorização, perspectiva herdada das relações racistas. Por isso, dá-se o nome de xeno-racismo como uma tentativa de justificar a exclusão enfrentada pelos(as) migrantes na atualidade.

Como contribuição, um estudo recente, dos pesquisadores Deivison Faustino e Leila Maria de Oliveira (2021), investigou o conceito de xeno-racismo e concluiu que se trata de um termo que tem sua consistência no campo de denúncia das violências sofridas por diferentes grupos migratórios, porém “demonstra-se, no entanto, pouco sensível à tematização da distribuição desigual e racializada da fobia e da filia entre diferentes grupos de estrangeiros (xeno) em países de via colonial – sobretudo, no contexto da xenofobia sul-sul” (Faustino e Oliveira, 2021, p. 203).

Para o autor e a autora,

a racialização da xenofobia é expressa pela ‘desumanização’ e ‘demonização’ distinta dos estrangeiros que não se resume à aporofobia³⁵ e/ou formação profissional, mas sim pela manutenção atualizada do velho crivo racial anti-negro (e anti-indígena, em alguns casos) que, mesmo em um contexto de franca abertura fronteiriça para trabalhadores de origens diversas – qualificados ou não –, oferece condições desiguais de acomodação (Faustino e Oliveira, 2021, p. 204).

³⁴ Traduzido do original: If it is xenophobia, it is – in the way it denigrates and reifies people before segregating and/or expelling them – a xenophobia that bears all the marks of the old racism, except that it is not colour coded. It is a racism that is not just directed at those with darker skins, from the former colonial countries, but at the newer categories of the displaced and dispossessed whites, who are beating at western Europe's doors, the Europe that displaced them in the first place. It is racism in substance but xeno in form – a racism that is meted out to impoverished strangers even if they are white. It is xeno-racism.

³⁵ Repúdio e/ou aversão a pessoas empobrecidas.

Através da leitura e análise dos argumentos de Faustino e Oliveira (2021), compreende-se que racializar a xenofobia é um caminho necessário para compreender que o preconceito contra migrantes, na atualidade, é marcado pelo racismo, principalmente quando se trata de uma relação migratória no sul do globo terrestre. Um exemplo disto, foi a chegada de refugiados(as) ucranianos(as) no município de Maringá em decorrência da guerra ocorrida em seu país, recebidos(as) com aclamação e alocados(as) em apartamentos alugados por duas igrejas da região³⁶ em contraste com as demais reportagens elencadas no início dessa seção.

Reitera-se que a situação vivenciada pelos povos ucranianos é bastante violenta e complexa. Nesta crítica, a pauta não está nas violências enfrentadas e os motivos do deslocamento, mas as formas como pessoas de diferentes nacionalidades e raças são recebidas no Brasil e no mundo.

Os impactos do racismo e da xenofobia podem ser percebidos de diversas formas. Uma delas é o dano à saúde mental da pessoa migrante negra que, em muitos casos, não consegue perceber de forma rápida as violências sofridas. Sobre isso, vê-se que

[...] os traumatismos do exílio são muitas vezes agravados por fatores que ocorrem após a imigração, como a lentidão administrativa, os obstáculos à reconstrução de uma vida profissional e familiar, dificuldades em relação à língua, diferenças culturais, mudanças e inversão de papéis sociais (os pais passam, com frequência, da função de protetores à de dependentes), etc. (Martins-Borges, 2013, p. 154).

Reestabelecer-se em outro território pode ser uma vivência traumática, dependendo dos motivos da migração, as ocorrências durante os trajetos e a acolhida no novo local. Ao somar a pauta racial neste debate, os impactos da exclusão e das violências veladas são ainda mais relevantes para compreender como o(a) migrante pode adoecer frente às questões sociais que são colocadas. Por isso, a acolhida devida, assim como as políticas públicas de cuidado são de extrema necessidade para as pessoas migrantes, sobretudo, as pessoas negras.

³⁶ Reportagem disponível em: < <https://cbnmaringa.com.br/noticia/refugiados-ucranianos-sao-recebidos-com-festa-em-maringa>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

Abaixo, apresenta-se uma abordagem teórica que consiste em defender a educação como uma forma de combate aos preconceitos diversos, sobretudo, raciais e xenófobos.

3.2. A educação no combate ao preconceito

Os processos e instituições educacionais cumprem um importante papel na formação de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e com respeito à diversidade. Como parte integrante desse processo, a formação e atuação dos(as) professores(as) e gestores(as) de escolas e universidades, assim como a formatação dos regulamentos internos e da constituição do currículo em todos os níveis de educação, precisam pautar-se por uma perspectiva transformadora e emancipatória.

A partir da leitura de obras de Paulo Freire e da leitura dos estudos culturais sobre currículo, migração, racismo e xenofobia, é possível compreender a educação em seu sentido macro e observar a forma como escolas e universidades precisam se organizar para promover uma formação humana que considere diferentes fatores, tais como questões econômicas, sociais, culturais e políticas. Assim, pensa-se que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, [de nacionalidade] ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2019a, p. 37, acréscimo nosso). Nesse ponto, os(as) professores(as) têm uma enorme importância nos processos de formação humana e, de acordo com Freire (2019a), não podem estar alheios(as) aos marcadores de diferença e semelhança dos(as) alunos(as).

Tais categorias detalhadas acima inserem nesta discussão a ideia de interseccionalidade, tema necessário para refletir uma educação mais inclusiva. De modo a endereçar todas as experiências e desafios vividos por migrantes que chegam em solo brasileiro, evoca-se o conceito da interseccionalidade. O termo refere-se à ferramenta de análise social baseada nas categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária. Para as autoras Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), essas diferentes categorias

inscritas nos corpos dos indivíduos influenciam na maneira em que cada um viverá sua vida em sociedade:

a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas (Collins e Bilge, 2021, p. 35).

Segundo o estudo de Collins e Bilge (2021, p. 17), tais categorias “são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente”, ou seja, são posições que atravessam os indivíduos e que, juntas, definem suas identidades. O exemplo deste estudo são os(as) migrantes haitianos(as) no Brasil, que estão posicionados(as) no país de destino como migrantes, negros(as) e, muitas vezes, desfavorecidos(as) economicamente. As categorias de nacionalidade, raça e classe compõem e moldam as identidades dessas pessoas em trânsito, sendo um fator decisivo para a maneira como serão recebidas no novo território.

Vale ressaltar que o uso da ferramenta interseccional para análise social não se limita em definir quais as categorias que se combinam na individualidade de cada ser social, a questão fundamental do estudo das interseccionalidades é analisar

quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade (Akotirene, 2019, p. 43-44).

Desse modo, o que chama atenção ao estudar as categorias de nacionalidade, raça e classe na experiência migratória é a maneira como esse conjunto de características são vistos pelos grupos dominantes da sociedade, que têm o poder de oprimir e ditar o modo de tratamento de populações que se distanciam dos padrões hegemônicos por eles impostos. A situação parece se agravar quando se consideram migrantes do gênero feminino, pois, além de vivenciarem opressões em comum com seus parceiros, parentes e amigos do gênero masculino, as mulheres que migram enfrentam os desafios de se viver em uma sociedade de natureza patriarcal, violenta e desigual para com mulheres.

A partir do momento em que se entende a base da formação identitária das populações oprimidas na ordem social, torna-se mais clara a compreensão das razões pelas quais esses grupos não recebem o auxílio necessário, não lhes são garantidos seus direitos básicos e, também, os motivos de serem tão esquecidos no âmbito social e educacional.

Após explanar sobre a questão da interseccionalidade, retoma-se o olhar para as questões educacionais, de forma acolhedora para as diferentes formas de existência.

Nesse sentido, uma ideia central no pensamento freiriano é a proposta de uma educação embasada em referências humanistas, fenomenológicas e libertadoras, uma vez que compreende a essência do ser humano como um ser crítico e criativo e que, a partir disso, busca promover uma transformação da realidade. Em vista disso, lê-se que

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade (Freire, 2020, p. 60).

Nesse sentido, ao reconhecer as práticas defendidas por Freire, é preciso admitir um movimento, um progresso, no qual tanto o(a) educador(a) quanto o(a) educando(a) passam por um processo de transformação que resulta, também, na transformação do meio. Todavia, para que tais transformações ocorram, torna-se necessário investigar quais são os problemas e desafios vigentes na educação em diferentes contextos e organizar um método de trabalho educacional que atenda a todas essas demandas que, comumente, perpassam os casos de interseccionalidades mencionadas.

É a partir da compreensão das diversas realidades sociais que Freire (2020) defende a educação como um meio para devolver o ser humano a ele mesmo e, com isso, é capaz de libertar cada cidadão(ã) da condição de oprimido(a) e valorizar as experiências e transformações humanas (Freire, 2019b). Nesta proposta, defende-se que os espaços educacionais não podem estar desvinculados das

questões políticas, além de admitir, inclusive, que os(as) professores(as) também sejam políticos(as) em suas ações e ideologias. Nesse sentido, cabe ao(à) professor(a) lutar por uma educação mais inclusiva e que respeite as idiossincrasias de cada indivíduo e cada cultura ao educar de uma forma humanista e rigorosa.

Um dos conceitos defendidos por Freire é a distinção de uma educação bancária e uma educação libertadora. Nas palavras de Freire (2019a, p. 80-81),

em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.

A educação bancária insere a elite como uma ditadora de saberes. Nesse caso, o papel do(a) professor(a) é o de transferir conhecimentos designados por esse sistema. Já a educação libertadora é aquela que, a partir do que Freire chama de leitura de mundo, proporciona aos(às) docentes e discentes um método dialógico de avançar intelectualmente, culturalmente e socialmente. Para o educador, "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história" (Freire, 2019a, p. 133). Assim, compreende-se que enquanto a educação bancária é fixa, limitada e castradora, a educação libertadora é flexível, promissora e inclusiva.

Dada essa compreensão, torna-se evidente a relação ambivalente entre povos que oprimem e povos que são oprimidos, elite e proletariado, nacionais e não nacionais, dentre outras distinções. Nesse sentido, de acordo com Freire, é preciso muito esforço para educar dialogicamente as classes mais populares, pois em muitos casos, até mesmo a classe popular mantém uma ideologia da classe que a domina (Freire, 2019b).

Através dessas reflexões e leituras, compreende-se que a educação no Brasil é marcada por alguns processos de exclusão enfrentados por estudantes, professores(as) e comunidade como um todo, sobretudo, a exclusão dos povos minoritários, como por exemplo migrantes haitianos(as) que vivem no Brasil. Argumenta-se que os padrões identitários existem e são moldados a partir da classe dominante. Deste modo, ainda que na atualidade é perceptível um avanço nos

documentos educacionais com a inclusão, inicialmente, dos temas transversais até a necessidade de uma reestruturação dos currículos para direcionar os processos de ensino mais humanizados, percebe-se que essas tímidas transformações ocorrem, principalmente, na teoria. Na prática, a educação ainda se encontra excludente ao manter currículos engessados e que não incentivam práticas de leitura de realidade propostas por Freire.

Dáí, depreende-se a necessidade urgente de debater e implementar uma base teórica de educação antixenorracista. Tal tese dá-se a partir de teóricos(as) preocupados com a educação crítica, transformadora e inclusiva. Na defesa da educação libertadora, Ira Shor e Paulo Freire não desconsideram a importância de discutir e lutar contra o racismo e outras opressões. Para os educadores,

a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer, junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos **primeiro** educar as pessoas para serem livres, para **depois** podermos transformar a realidade. Não. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo e contra as estruturas desumanas de produção (Shor e Freire, 2021, p. 279-280, grifos dos autores).

Depreende-se do excerto que a postura pedagógica sugerida por Shor e Freire possui duas vias para se concretizar: a prática social e a prática pedagógica. Para os educadores, através das práticas de educação libertadora é possível reconhecer a necessidade de uma educação antirracista e emancipatória. Como lido, esse processo pode ser posto em prática por educadores(as) diversos(as) ao mesmo tempo em que as posturas não pedagógicas, dentro e fora da escola, também problematizam o racismo e mudem determinadas condutas.

Para bell hooks³⁷, teórica e pesquisadora antirracista, há uma intersecção entre o legado de Paulo Freire e a prática pedagógica dos(as) professores(as) negros(as) que a educaram na infância. Para a autora, os(as) professores(as) de sua formação, “se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca” (hooks, 2017, p. 74). Dessa forma, tanto a formação da autora quanto a constituição de suas

³⁷ Devido à decisão pessoal da autora, seu nome e sobrenome são redigidos com todas as letras em forma minúscula.

obras possuem impacto do pensamento freiriano no que diz respeito à educação e à arte como formas de resistência.

De acordo com hooks (2017, p. 75),

a obra de Freire [...] afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade.

Nessa perspectiva, nota-se o alcance dos escritos de Paulo Freire para além do território brasileiro e, além disso, sua pertinência na defesa de uma educação cada vez mais livre de preconceitos e na luta da libertação de povos oprimidos socialmente. A partir disso, defende-se que as instituições educacionais têm um importante papel na formação humana de forma crítica e combativa aos diversos tipos de preconceito.

A professora Inés Fernández Mouján (2021) traça um paralelo entre os pensamentos de Paulo Freire e Frantz Fanon, um psiquiatra e filósofo pós-colonial. De acordo com a pesquisadora, “Paulo Freire estabelece com Frantz Fanon uma relação intelectual frutífera que se inscreve na tradição anticolonialista dos pensadores críticos latino-americanos e caribenhos” (2021, p. 71, tradução nossa³⁸). Em investigação, Mouján (2021) apresenta aspectos da “Pedagogia do Oprimido”, publicada por Paulo Freire, em similaridade com a obra política de Fanon. Em concomitância, ambos os pensadores refletem os impactos do colonialismo vinculados às questões raciais e propõem estratégias de combate ao preconceito, cada qual a seu modo.

Nesse sentido,

a diferença entre Freire e Fanon é o lugar de enunciação, pois seus contextos de produção são diferentes. Freire tem como base de suas teorias e práticas o campo da educação com os oprimidos; acrescenta às suas análises as contribuições de Fanon, o que dá maior complexidade à análise do processo de tomada de consciência da situação de opressão, e por trás de suas preocupações com a desumanização está a questão do problema ontológico-racial que Fanon propõe. É interessante notar como em Pedagogia do Oprimido

³⁸ Traduzido do original: Paulo Freire establece con Frantz Fanon una relación intelectual fecunda que se inscribe en la tradición anticolonialista de los pensadores críticos latinoamericanos y caribeños.

ele vai considerar que há questões de educação que têm a ver com o poder colonial e o seu conseqüente racismo; desigualdades constitutivas, negadoras e injustas que se replicam e reproduzem na relação pedagógica (Mouján, 2021, p. 82, tradução nossa³⁹).

A *Pedagogia do Oprimido*, que pode ser considerada a principal obra de Paulo Freire, e o pensamento de Frantz Fanon sobre educação e racismo representam importantes perspectivas teóricas que convergem na busca por uma transformação social e uma educação mais libertadora. A *Pedagogia do Oprimido* propõe uma abordagem educacional centrada na conscientização, na dialética, e na superação das relações opressoras (Freire, 2019b). Na obra, Freire destaca a importância de uma educação que envolva os(as) educandos(as) como agentes ativos na construção do conhecimento, rompendo com estruturas bancárias de ensino e promovendo a leitura crítica do mundo. Em particular, Freire aborda questões de classe social, mas suas ideias têm implicações profundas para a compreensão de outras formas de opressão, incluindo o racismo.

Frantz Fanon, por sua vez, foca especificamente na questão racial e colonial. Em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon (2008) examina a desumanização dos(as) colonizados(as) e a psicologia do(a) colonizado(a). Seu pensamento sobre educação alinha-se à necessidade de enfraquecer as estruturas coloniais que perpetuam o racismo. Nesse sentido, Fanon (2008) enfatiza a importância da descolonização do pensamento e do currículo educacional, buscando uma redefinição das identidades negras, livres de estereótipos e da condição de subalternidade.

Ambos os pensadores convergem na compreensão de que a educação é um espaço crucial para a resistência, conscientização e libertação. A *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2019b) destaca a importância de superar a opressão por meio da educação crítica e participativa, enquanto Fanon ressalta a necessidade de descolonizar a mente e redefinir as narrativas educacionais para combater o racismo

³⁹ Traduzido do original: la diferencia entre Freire y Fanon es el lugar de enunciación, pues sus contextos de producción son distintos. Freire realiza sus teorías-prácticas desde el campo de la educación con los oprimidos; suma a sus análisis los aportes de Fanon, lo que le otorga una complejidad mayor al análisis referido al proceso de toma de conciencia de la situación de opresión, y detrás de sus preocupaciones por la deshumanización está la pregunta el problema ontológico-racial que Fanon le propone. Es interesante notar cómo en *Pedagogía del Oprimido* va a considerar que hay cuestiones de la educación que tienen que ver con el poder colonial y su conseqüente racismo; desigualdades constitutivas, negadoras e injustas que se replican y se reproducen en la relación pedagógica.

sistêmico. Juntos, esses pensadores fornecem uma estrutura conceitual poderosa para abordar as intersecções entre educação e opressão racial, orientando a prática educacional em direção a uma transformação social mais justa e equitativa.

A partir disso, aproximando tais teorias à realidade das escolas brasileiras na contemporaneidade, apresenta-se a concepção da pedagoga Nilma Lino Gomes (2005) ao defender que

não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (Gomes, 2005, p. 153).

As escolas e as universidades são espaços nos quais a diversidade deveria ser compreendida como uma possibilidade de provocar novos aprendizados a partir da compreensão das diferenças. Nesse sentido, propõe-se como educação antixenorracista, primeiramente, uma educação que compreenda as especificidades, desafios e potências de migrantes negros(as) que residem no Brasil. Além disso, há também no argumento da educação antixenorracista a definição de uma educação que valorize os saberes dos(as) migrantes e que atue de forma libertadora, de modo a denunciar práticas opressoras e garantir protagonismos e autonomias para todos(as).

No final do item anterior, foi mencionado sobre os impactos que os preconceitos enfrentados pelos(as) migrantes negros(as) geram em suas existências. Dessa forma, os processos educativos precisam estar atentos à formação emocional e atuar, de forma política e pedagógica, na busca de um acolhimento digno.

Como defendido em outro estudo, que relacionava essa discussão com a potência da Educação Social em Saúde no combate ao preconceito, argumenta-se que

não podemos permitir que negros e imigrantes em vulnerabilidade continuem excluídos e com prejuízos à saúde mental a partir do preconceito. É necessário compreender que todos os seres humanos

possuem direitos iguais e não aceitar que, esses que estão sendo ignorados, se acostumem em tal condição.

Podemos, por fim, caracterizar a importância da Educação Social pela sua função social e formativa na vigilância do Estado garantir direitos humanos aos estrangeiros em prol de sua saúde física e mental, assim como promover debates para novas políticas que tem como abordagem o acesso à educação, cultura, saúde e lazer desses grupos (Giroto, Batista e Paula, 2019, p. 314).

A Educação Social é mencionada aqui como uma forma de educar politicamente. Entretanto, estende-se essa característica para todas as possíveis pedagogias existentes. É importante ressaltar que a luta contra o racismo e a xenofobia é um dever de todas as pessoas, neste caso, a educação assume apenas mais uma instância de cuidado, não sendo a única responsável.

Ao integrar perspectivas interculturais, a Educação Social pode não apenas compartilhar conhecimentos sobre a diversidade racial e étnica, mas também estimular a reflexão crítica, a empatia e o diálogo. Essa abordagem educacional não apenas reconhece as diferentes culturas e identidades, mas também desafia estereótipos e preconceitos arraigados. Neste sentido, as práticas da Educação Social estimulam um ambiente no qual a diversidade é valorizada e celebrada.

Por fim, a partir de todas as teorias e autores(as) utilizados nesta seção, conclui-se que o combate ao racismo e à xenofobia visa não apenas criar ambientes inclusivos, mas também equipar alunos e alunas com as ferramentas necessárias para se tornarem agentes ativos na promoção da igualdade e do respeito mútuo. Além disso, as práticas educativas são potentes na garantia do envolvimento dessas pautas com a comunidade, pois são capazes de ampliar sua influência para além das estruturas escolares tradicionais e fomentar a compreensão global das complexidades dessas questões.

Na sequência, discorre-se a partir de escritos teóricos que tratam dos artefatos culturais e suas representações migratórias para, posteriormente, investigar acerca dos recursos midiáticos e das visualidades como recursos que podem ser utilizados em abordagens educacionais antixenorracistas, além das desenvolvidas na pesquisa de campo desta tese.

3.3. Protagonismo migratório no Brasil e outras representações: narrativas de artefatos culturais

Pensar sobre cultura e seus artefatos é um tema complexo. Ao longo dos anos, vários(as) teóricos(as) buscaram definir o conceito de cultura a partir de elementos de representação, objetificação, sentido e linguagem. Para a filósofa e pesquisadora Sônia Campaner (2012, p. 85), cultura refere-se “a um conjunto de representações, maneiras de ser, de se comportar e de agir, que é comum a um grupo de indivíduos e adquirido historicamente”. Em uma breve retomada histórica, investiga-se que o conceito de cultura se deriva do latim *colere*, traduzido pelo verbo “habitar” (Cevasco, 2003), indicando uma primeira interpretação de cultura no sentido de pertencimento.

Mais adiante, verifica-se uma aproximação entre os termos de cultura e civilização. Esses dois conceitos, segundo a docente e pesquisadora Maria Elisa Cevasco (2003, p. 10), “são palavras a um só tempo descritivas [...] e normativas: denotam o que é, mas também o que deve ser”. Desse modo, cultura e civilização assemelham-se ao passo que se tornam conceitos regularizadores da sociedade. São descritivas e normativas por considerarem um conjunto de comportamentos, regras e padrões a serem seguidos em cada grupo social, aproximando os iguais e intensificando os marcadores de diferenças quando existirem.

Considerar o vínculo entre cultura e civilização pode parecer adequado se observado de forma rápida. Porém, atesta-se que é necessária atenção nessa interpretação, uma vez que analisar a cultura como um ato civilizatório implica refletir sobre um conjunto de ações consideradas certas em detrimento de várias outras que são excluídas. Na defesa de culturas plurais, em trânsito e híbridas, enfraquece-se a narrativa cultural como ato de civilização.

A partir do século XIX, o conceito de cultura, que antes “designava o treinamento de faculdades mentais, se transformou [...] no termo que enfeixa uma reação e uma crítica – em nome dos valores humanos – à sociedade em processo acelerado de transformação” (Cevasco, 2003, p. 10). Compreende-se que ‘cultura’, a partir desse período, foi se aproximando mais da ideia que essa palavra representa na atualidade: a compreensão de que se trata de um termo em atualização medido a partir dos juízos de valor estabelecidos pelo próprio ser humano.

Ainda no século XIX, surge a Indústria Cultural, que segundo seus principais autores, trata-se de uma abordagem dos elementos da cultura de forma padronizada e comercial, tendo como finalidade a obtenção de lucros a partir da produção de cultura em massa. De acordo com os grandes teóricos da Escola de Frankfurt,

falar de cultura foi sempre contra a cultura. O denominador 'cultura' já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração. Só a 'administração' industrializada, radical e conseqüente, é plenamente adequada a esse conceito de cultura (Horkheimer e Adorno, 2002, p. 14).

Investiga-se que a concepção de cultura criticada pelos frankfurtianos considera padrões estéticos, comportamentais e até mesmo sociais a serem adotados como culturais e, dessa forma, 'vendidos' como uma ideia que busca enquadrar as pessoas e considera-las a partir de uma perspectiva industrial e comercial.

Em análise acerca dos escritos de Horkheimer e Adorno, Campaner (2012, p. 65) observa que "os produtos da Indústria Cultural não são oferecidos ao público para atender aos seus anseios, mas para formar um gosto e produzir um público consumidor desses produtos". Com base nesse pensamento, compreende-se que as produções da Indústria Cultural intencionam uma cultura a partir de tendências que o grupo dominante adota como um padrão a ser seguido pela massa.

A partir dessa exposição sobre algumas interpretações e teorias historicamente fundadas acerca da cultura, aproxima-se esta abordagem com os artefatos culturais, audiovisuais e midiáticos, ou seja, produtos que surgem através das relações estabelecidas culturalmente.

De acordo com a pesquisadora Naiana Rodrigues da Silva (2010, p. 50), "a cultura audiovisual desponta como uma das responsáveis pela divulgação em escala global de valores e hábitos de países diferentes sejam eles produtores ou somente receptores destes produtos culturais". Desse modo, nota-se uma disseminação de diferentes culturas a partir da mídia e de outros produtos culturais. Por um viés global, é possível, atualmente, o contato e aprendizado de culturas completamente diferentes, possibilitando uma (re)invenção das identidades.

Todavia, há também que se observar que nem sempre a possibilidade de alcance global das mídias reflete em representatividade da diversidade dos grupos

que compõem a sociedade. Exemplo disso é a escassez de obras produzidas e protagonizadas por pessoas que não pertencem ao padrão eurocêntrico, como é o caso dos(as) migrantes haitianos(as).

Percebe-se que, tanto na realidade quanto na mídia, há ainda preconceito e segregação racial. Denise Cogo (2018), docente e pesquisadora brasileira, analisou narrativas de migrantes haitianos(as) na mídia brasileira e apresentou narrativas dos migrantes sobre o racismo no Brasil. Verifica-se, a partir deste estudo, que aqueles(as) migrantes que optaram por vir ao Brasil tinham a ilusão de uma sociedade acolhedora e com democracia racial. No entanto, enfrentam muitas dificuldades em seus cotidianos. Segundo ela,

em suas narrativas, haitianos e haitianas reatualizam as dinâmicas e contradições históricas de uma origem afrodescendente comum que, no marco de seus processos migratórios, ao mesmo tempo que aproxima, também distancia as duas culturas e nações – a haitiana e a brasileira. De uma perspectiva da geopolítica transnacional dos movimentos migratórios, essas narrativas sugerem que, também nos fluxos de migrações Sul-Sul, se reproduzem hierarquias e seletividades ancoradas na ideia de raça. De um ponto de vista da nacionalidade, essas narrativas vão questionar o mito da democracia racial como narrativa fundadora na nação brasileira, evidenciando que a raça permanece como demarcadora da seletividade das políticas migratórias e como produtora de desigualdades em diferentes espaços sociais brasileiros não apenas para os nacionais, mas também para os imigrantes (Cogo, 2018, p. 245-246).

O trecho destaca a complexidade das narrativas de haitianos e haitianas que migram para o Brasil, evidenciando como essas histórias ressoam com dinâmicas e contradições históricas ligadas à sua origem negra. Além disso, a análise aponta para uma reflexão crítica sobre os processos migratórios Sul-Sul, destacando que, mesmo nesses fluxos, persistem hierarquias e seletividades ancoradas na ideia de raça (Cogo, 2018).

O texto desafia, ainda, a noção de democracia racial como uma narrativa fundadora no Brasil, argumentando que a raça continua a demarcar a seletividade das políticas migratórias e a produzir desigualdades não apenas para os nacionais, mas também para as pessoas migrantes. Isso ressalta a importância de abordagens críticas e interseccionais ao analisar a relação entre migração, raça e nacionalidade, ampliando a compreensão das complexidades nas experiências dos(as) migrantes negros(as) no contexto brasileiro.

Portanto, é urgente a promoção do debate sobre as condições de vida dos(as) migrantes no Brasil, assim como as representações identitárias, as culturas visuais e a educação, além da produção de materiais educacionais que tragam mudanças de concepções para professores(as) e alunos(as) e que atuem “como uma dimensão narrativa de enfrentamento do racismo ao operar o deslocamento de representações [...] que associam o Haiti e os haitianos à falta, pobreza e vulnerabilidade” (Cogo, 2018, p. 246).

Ao ampliar essa análise, tem-se a seguinte questão:

Como pensar em cultura popular em um país de migrantes? O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de se vestir, o entoadado nativo de falar, de viver, de louvar a seu Deus... Suas múltiplas raízes se partem. Na cidade, sua fala é chamada ‘código restrito’ por linguistas, seu jeito de viver, ‘carência cultural’ sua religião credence ou folclore. Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento (Bosi, 2003, p. 177).

A psicóloga e professora brasileira Ecléa Bosi (2003) faz um convite à reflexão sobre os aspectos da cultura relacionados aos efeitos da migração. No trecho, menciona sobre as diversas perdas que migrantes vivenciam ao deixarem suas casas. Refletir sobre a cultura, seus costumes e artefatos representa uma postura de adaptação e desapego. A analogia feita com o conceito de raízes é intrigante ao passo que menciona sobre o romper dessas raízes, ou seja, de perder vivacidade. Ao mesmo tempo, considera que tratar da cultura migrante deve ser encarada de forma desconectada, ao menos no início, do período de adaptação.

Tratar sobre a cultura fornece muitas representações. Uma delas é a visualidade. A proposta das culturas visuais, de acordo com o(a) pesquisador(a) Antenor Rita Gomes e Núbia Oliveira da Silva (2013b, p. 455), promove um “movimento de ruptura com os velhos paradigmas e contribui com os processos de produção de conhecimento na contemporaneidade, por diferentes razões”, sendo essas razões descritas como a) as imagens como reflexos da diversidade e veiculadoras de diferentes temas sociais; b) a imagem como recurso para uma abordagem educacional crítica e partilha de representações (Gomes e Silva, 2013b, p. 455).

Para João Paulo Baliscai (2018, p. 71),

numa perspectiva educativa, os Estudos da Cultura Visual deslocam a subjetividade dos indivíduos – com seus desejos e conflitos pós-modernos – para o centro dos debates escolares. Para esse campo de investigação, as imagens são mais do que artefatos plásticos, compostos por um conjunto de elementos visuais; são dispositivos que dão formas visuais a concepções político-culturais, vinculadas à luta e manutenção pelo poder.

A centralidade dada à subjetividade dos indivíduos nas visualidades destaca a importância de considerar as narrativas pessoais, desejos e conflitos no ambiente educativo. Ao priorizar esses elementos pós-modernos, a abordagem busca uma compreensão mais holística e inclusiva das experiências dos(as) estudantes, além de promover uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimento. A ênfase nas imagens como dispositivos político-culturais destaca a influência das representações visuais na construção e contestação de poder e, também, indica a necessidade de uma alfabetização visual crítica no currículo educacional.

Essa perspectiva também sublinha a relevância do diálogo entre imagem e política, e enfatiza como as concepções político-culturais são expressas e perpetuadas visualmente. A compreensão das imagens como veículos de significados políticos amplia a discussão educativa e integra questões de poder, identidade e representação no cerne do processo de aprendizado. Assim, os Estudos da Cultura Visual oferecem uma abordagem enriquecedora que coloca a subjetividade e as imagens como elementos cruciais na formação crítica e cultural das pessoas.

Tais perspectivas aproximam do conceito de ativismo cultural,

compreendido como uma prática intencional de fomentar modos não hegemônicos de ver a si, o outro e o planeta. Uma atuação que se dá como forma de expressão da vontade de transformar o mundo com imagens, como também pela força do desejo de verdade que chega a criar expressões e universos que só existem pela força ilocucionária daqueles que criam (Gomes, Sardelich e Rodriguez, 2023, p. 1).

Através do ativismo cultural e visual tem-se como potência o empoderamento da imagem e da voz de si mesmo(a), por meio de representações que garantem a divulgação de um discurso tão verdadeiro quanto válido na formação cultural para a diversidade. Principalmente quando se trata de maiorias minorizadas, como é o caso dos(as) migrantes, o ativismo cultural possibilita uma valorização de suas

culturas locais, assim como o reconhecimento de seus saberes para a construção de um mundo mais democrático.

Em complemento, as autoras Adriana Hoffmann e Rosane Tesch (2023) atestam que esse ativismo corrobora para um envolvimento humano com a cultura visual existente. Desse modo, primeiramente percebe-se uma mudança na produção e criação de tais artefatos, com o intuito de refletir de maneira crítica as identidades veiculadas na mídia. Assim, posteriormente, através do consumo e veiculação midiática de produções ativistas, assiste-se à transformação social.

Esse processo pode gerar bons resultados na construção de novos valores e, com isso, contribuir para o respeito ao próximo e tornar o ambiente educacional e social mais inclusivo e propício para práticas de aprendizagem e debates acerca da diversidade.

Além da mídia, a literatura, enquanto registro cultural através da escrita, também pode ser representada como um artefato cultural e corroborar como um recurso didático para uma formação educacional pautada na diversidade. Nesse sentido, em relação à literatura negra, para Evaristo (2009),

afirmando um contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica, os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua (Evaristo, 2009, p. 27).

Compreende-se que a literatura é uma forma de registro da sociedade que mescla realidade e ficção através de diferentes contextos. Nesse sentido, compreender questões da negritude através da literatura é uma forma pertinente de assumir os artefatos culturais como fontes de conhecimento e reforço da identidade de diferentes povos.

Discutir sobre a migração haitiana no Brasil exige que também seja debatida a questão racial que esses(as) migrantes enfrentam. Por isso, é pertinente a apropriação de obras culturais que retratam e refletem a condição de vida e resistência de pessoas negras que residem no mundo.

De forma similar, o cinema também aproxima os expectadores de outras realidades e visualidades. “A partir de um filme, por exemplo, podemos ser outro, viver em outro lugar, pertencer a outra cultura. O cinema, portanto, pode ser uma

frutífera experiência de agenciamento com o outro” (Berti e Carvalho, 2013, p. 185). De forma geral, pessoas não migrantes compreendem as questões da diáspora apenas quando entram em contato com algum(a) migrante. Uma vez que as experiências migratórias apresentam um contexto muito específico, o cinema possibilita a compreensão da realidade de muitos(as) pessoas em trânsito antes e depois da migração. Além disso, muitas películas representam a identidade de migrantes e possibilitam um olhar mais sensível e próximo da realidade de muitas pessoas que se deslocam.

Rosália Duarte (2002), professora e pesquisadora, argumenta que um filme “pode ser ‘lido’ e analisado como texto, fracionando-se suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos que se quer atingir” (Duarte, 2002, p. 98-99). Nesse sentido, o cinema pode ser utilizado como um recurso para compreender um contexto, de modo a apontar convergências entre o que é representado na ficção e o que pode ser encontrado em cada realidade cultural, auxiliando em uma formação multicultural, crítica e transformadora.

Ao mesclar a escrita e o cinema, tem-se uma referência da vídeo-carta enquanto artefato que também pode contextualizar o cenário de migrantes no Brasil e no mundo, assim como refletir sobre as identidades migratórias e, com isso, ser inserido nos currículos educacionais e na mídia como um todo. Para dar visibilidade para as vídeo-cartas e outros artefatos culturais em prol de uma atitude educativa antixenorracista, fragmenta-se esta discussão e apresenta-se tal reflexão teórica no item a seguir.

3.4. Recursos midiáticos e visualidades como recursos antixenorracistas para a educação

Pensar a educação para além dos livros didáticos e dos recursos mais tradicionais é uma necessidade nos últimos tempos. Compreender que o(a) professor(a) é um(a) mediador(a) dos saberes e que as instituições educacionais são espaços de formação plural – no sentido do desenvolvimento intelectual, social

e cultural – faz com que se busquem novas estratégias e recursos de forma contextualizada, sensível para os temas atuais e crítica.

Assim, apropriar-se dos recursos midiáticos é uma forma de conduzir a educação a partir de uma linguagem intertextual e próxima de realidades diversas, ocasionando interesse e novos conhecimentos a partir de diferentes grupos sociais, como por exemplo, os(as) migrantes negros(as).

Para os autores Sérgio Guimarães e Paulo Freire (2021), uma escola que não tenha receio de incluir os meios de comunicação em suas metodologias “necessariamente se renovaria, com a presença desses instrumentos comunicantes que a gente tem aí, e poderia também ajudar até a tarefa dos meios de comunicação” (Guimarães e Freire, 2021, p. 49). Desse modo, aproximar às mídias dos processos educativos é uma possibilidade de evolução para as duas áreas. As escolas beneficiam-se de um acervo de material para contextualizar e abordar diversas questões em diferentes linguagens e, ao mesmo tempo, os(as) produtores(as) de mídia ampliam seu público e ganham mais rigor e visibilidade para assuntos plurais.

Na atualidade, é pertinente não desconsiderar as alterações do meio e as atualizações dos recursos tecnológicos durante a prática docente. No século XXI, com o grande avanço da tecnologia e da produção de informações, escolas e universidades precisaram buscar estratégias para garantir que tais recursos fossem utilizados em prol da educação e não de forma substitutiva ou errônea. A postura esperada “é a consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa” (Freire, 2019a, p. 34).

Defende-se a necessidade de transformar as práticas pedagógicas a partir dos recursos disponíveis, tais como a tecnologia, a mídia e tudo aquilo que está inserido na realidade de cada contexto. Para isso, é também necessária uma ‘alfabetização’ para o uso e compreensão da linguagem audiovisual por alunos(as) e professores(as) (Guimarães e Freire, 2021).

Nas palavras de Guimarães e Freire (2021, p. 73).

uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo ‘leitura do mundo’ e, portanto, ‘leitura da realidade’, não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário,

vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo.

A linguagem referida é a linguagem audiovisual que também é potência de ensinar, de ilustrar e de gerar reflexões aprofundadas sobre determinado tema. Vincular a leitura do mundo com a leitura da palavra apresenta um processo de formação crítica que agrega tanto aspectos teóricos, quanto éticos e estéticos, uma vez que amplia o campo de visão daquilo que se discute. Assim, para Guimarães e Freire (2021, p. 75, acréscimo nosso), “o uso dos meios, de um lado, desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude da criatividade dele [do educador] e do educando”.

Ao buscar uma aproximação da produção audiovisual com as propostas pedagógicas desenvolvidas em instituições educacionais, Guimarães e Freire (2021) apostam em uma abordagem que poderia ser chamada de ‘Gravação do mundo’, na qual “em lugar de o estudante trazer um ensaio, como os professores pedem nas pós-graduações, o aluno poderia fazer um ensaiozinho dentro dessa outra perspectiva, dessa linguagem diferente, mais oral do que escrita etc” (Guimarães e Freire, 2021, p. 77).

Discute-se, então, a relação entre a produção audiovisual como forma de compreender a cultura visual aplicada nos processos educativos. Deste modo, compreende-se que, segundo o(a) pesquisador(a) Antenor Rita Gomes e Inaiara Lima de Souza Nunes (2018),

a cultura visual [...] interpela as imagens além de sua aparência, procurando, também, compreender a sua função social na existência da cultura. Assim, ao refletirmos acerca da concepção visual, numa produção audiovisual, como processo de aprendizagem, estamos adotando a ação do olhar como estratégia de elaborar uma reprodução, e através dela, demonstrar visões de mundo. Por meio da assimilação imagética, os sentidos vão sendo processados e difundidos em nexos cognitivos (Gomes e Nunes, 2018, p. 3).

Ao considerar a produção audiovisual como recurso pedagógico tem-se um ganho em diversos sentidos na formação dos(as) estudantes e dos(as) professores(as). Em um primeiro momento, concorda-se que a apropriação da cultura visual forma pessoas mais criativas, críticas e sensíveis. Além disso, trabalhar com a cultura visual em sala de aula promove um aumento do repertório de

todos os envolvidos com os processos educacionais, bem como amplia a visão de mundo e a forma de comunicar sobre o mundo.

Através das imagens, sons, vídeos e outros recursos, as pessoas são convidadas a aprender a partir da subjetividade. A atribuição de sentido é um ganho da aprendizagem gerada através dos artefatos culturais. Com isso, a partir do fazer e compartilhar desses artefatos, a prática dos(as) educandos(as) e dos(as) educadores(as) encaminha-se em formato de diálogo intercultural e assimilação de conteúdos, contextos e processos históricos através de produções de viés artístico-cultural.

Para ampliar este debate, faz-se necessário neste estudo compreender sobre a representatividade e consolidação imagética de pessoas migrantes e negras na mídia e nos artefatos culturais. Com isso, considera-se que “artistas e intelectuais negros insurgentes buscam novas formas de escrever e falar sobre raça e representação, trabalhando para transformar a imagem” (hooks, 2019, p. 33).

Por muitos anos, a imagem do(a) migrante e da pessoa negra esteve invisibilizada ou demonstrada de forma preconceituosa nos artefatos culturais. Através do alcance dos movimentos negros em diversas esferas, essa perspectiva foi sendo transformada. Todavia, ainda há muito a avançar.

Para Denise Cogo e Matheus Pássaro (2017, p. 12),

a ‘chegada’ de imigrantes em barcos, a pé, ou transpondo muros e cercas em fronteiras nacionais, tem produzido, na história das migrações e, especialmente, de midiaticização dessas migrações, um amplo espectro de imagens que narram, representam, visibilizam e produzem uma memória imagética contemporânea da mobilidade humana, evocando essa imigração associada especialmente a risco, ameaça, descontrolado, chegada massiva, invasão.

Ao passo que, nos últimos anos, as pautas migratórias tenham aparecido mais em programas de TV, revistas e materiais divulgados na *internet*, o discurso apresentado, muitas vezes, evoca uma visão do(a) migrante como ameaça. É comum que as imagens que viralizam nas redes contenham narrativas e imagens através do prisma da branquitude que, não raro, apresenta uma versão equivocada dos contextos aos quais migrantes negros(as) estão inseridos(as).

Dessa forma, compreender o vínculo entre educação e mídia como uma forma de formação integral é uma defesa que se faz aqui. Para hooks (2019, p. 34),

“é mais evidente que o campo da representação permanece um lugar de luta quando examinamos criticamente as representações contemporâneas da negritude e das pessoas negras”. Ou seja, refletir acerca da representatividade imagética e narrativa de pessoas negras é uma ação de resistência necessária nos dias atuais. Então, defende-se a validade de criar e divulgar escrituras em vídeo-cartas como forma de artefatos culturais voltados para a valorização da cultura e identidade de migrantes haitianos(as) no Brasil.

A seguir, serão apresentadas seis criações audiovisuais que contemplam inspirações para esta tese. Trata-se da vídeo-carta “Conexões Migrantes”, do documentário “Cartas para Angola”, da série biográfica “Lugares e Recomeços”, do vídeo “Escrivência”, da Vídeo-Carta “Minha vida fora do meu país”, e do documentário “Mulheres que Migram”.

A vídeo-carta “Conexões Migrantes”⁴⁰ foi produzida no ano de 2019 pelo Fórum Fontié Ki Kwaze – Fronteiras Cruzadas, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em Parceria com o Sesc Carmo. Trata-se de um projeto que agrega narrativas de migrantes de diferentes nacionalidades sobre temas relacionados à diáspora, pertencimento, saudade e memória. O projeto já foi analisado em alguns estudos acadêmicos, inclusive presente em algumas análises na revisão de literatura desta tese.



Figura 6 – Compilado de cenas da Vídeo-Carta “Conexões Migrantes”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: elaboração própria.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9CTKBwVAZss>. Acesso em 20 fev. 2024.

O documentário “Cartas para Angola”⁴¹, dirigido pelos cineastas Coraci Ruiz (referência teórico-metodológica desta tese) e Julio Matos, foi publicado no ano de 2011. A obra registra cartas narradas de outras nacionalidades lusófonas a partir de suas perspectivas em relação à Angola. O artefato cultural em questão apresenta reflexões sobre preconceito, diversidade cultural e histórias de vida que são conectadas através dos trajetos percorridos ao longo da vida das pessoas envolvidas. De forma sensível, as histórias ensinam sobre diferentes identidades e culturas espalhadas pelo mundo.

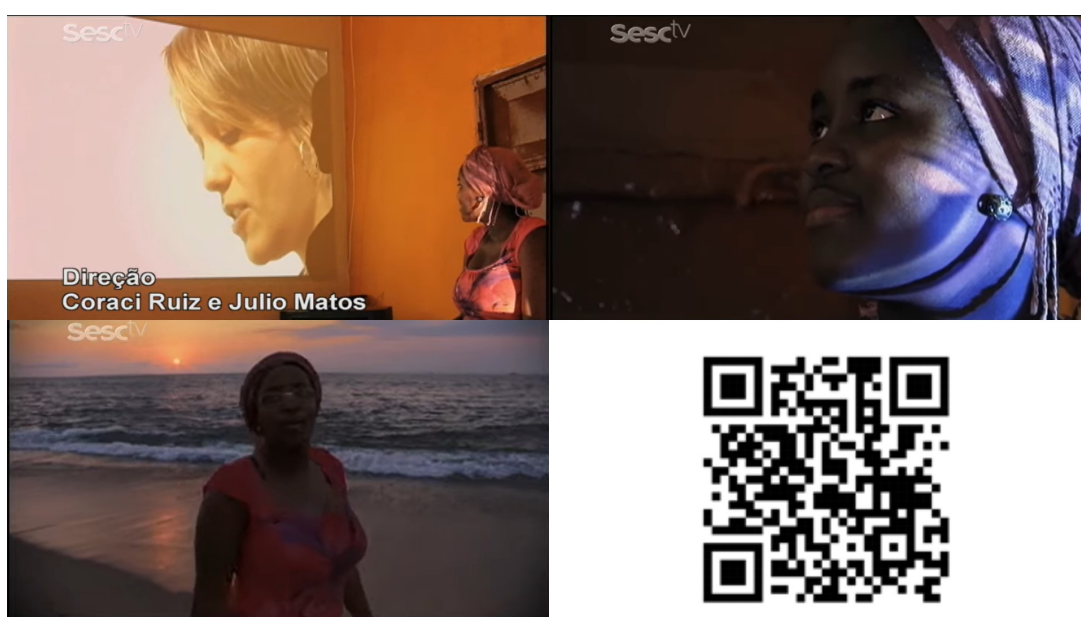


Figura 7 – Compilado de cenas do documentário “Cartas para Angola”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, “Lugares e Recomeços”⁴² é uma série biográfica de nove vídeos produzidos pelo Museu da Imigração de São Paulo. A série apresenta narrativas individuais de nove migrantes que contam sobre seus processos migratórios, desafios e limitações nos países de origem e de acolhida, assim como as vivências no Brasil a partir das diferenças entre culturas, dos preconceitos enfrentados, mas também das conquistas. A produção torna-se pertinente para a educação ao passo que compreende a diversidade das histórias de pessoas de origens diferentes que têm o Brasil como país de acolhida.

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=34lC6Zga7Jo>. Acesso em 20 fev. 2024.

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4zJYI570ekSFEZdMctcNCLd19uFA8s4P>. Acesso em 20 fev. 2024.



Figura 8 – Compilado de títulos da série “Lugares e Recomeços”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria.

O vídeo “Escrevivência”⁴³ apresenta uma narração de Conceição Evaristo, produzida pelo projeto “Leituras Brasileiras”. No material, é possível compreender as perspectivas da escritora através da relação entre realidade e literatura, perpassando por temas relacionados à gênero e etnia.

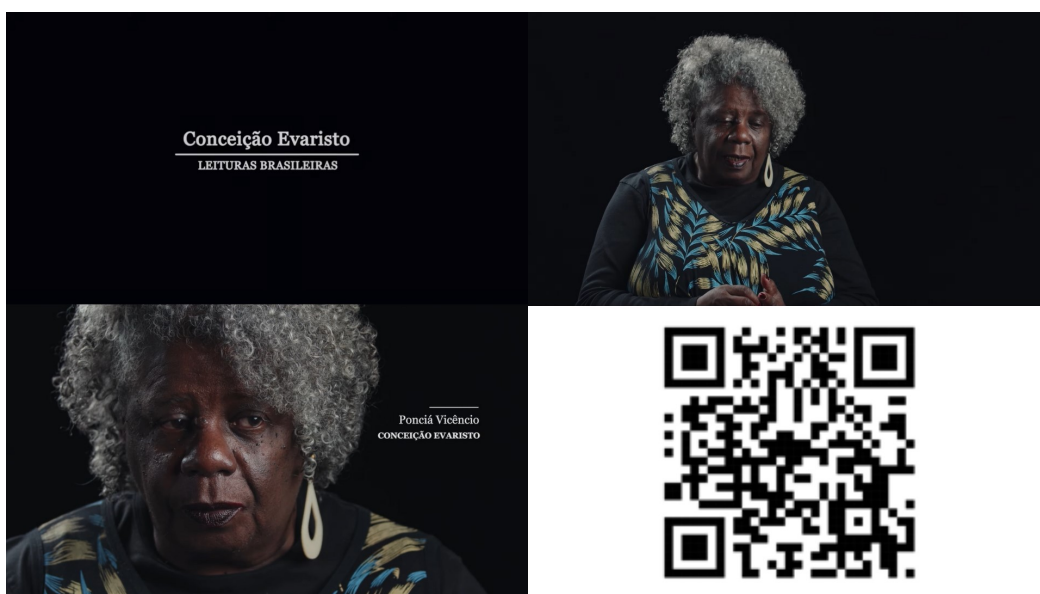


Figura 9 – Compilado de cenas do vídeo “Escrevivência”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria.

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=3s>. Acesso em 20 fev. 2024.

Por sua vez, a vídeo-carta “Minha vida fora do meu país”⁴⁴ é uma produção da Cáritas Maringá, realizada para marcar o Dia Internacional do Migrante, no ano de 2022. Esta tese serviu como inspiração para que a ONG realizasse o projeto que narra a história de vida de uma migrante haitiana em Maringá e suas perspectivas sobre migração, educação e sociedade. A vídeo-carta em destaque teve influência do pesquisador desta tese, a partir de sua participação na Comissão de Migração e Refúgio da Cáritas Maringá.

A vídeo-carta narra sobre a história de vida de uma migrante haitiana no Brasil e suas perspectivas sobre seu processo migratório. A jovem menciona sua condição de estudante no Brasil e as barreiras enfrentadas em sua vida após o falecimento de sua mãe. A vídeo-carta aborda algumas possibilidades que os(as)migrantes têm no Brasil, assim como o sentimento de gratidão da migrante.



Figura 10 – Compilado de cenas do vídeo “Minha vida fora do meu país”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria.

O documentário “Mulheres que Migram”⁴⁵ apresenta a história de três mulheres migrantes de origem latina e africana que buscam acolhimento no Brasil. Temas como racismo e xenofobia são abordados no documentário, que apresenta a realidade da migração feminina e seus desafios. No decorrer do longa-metragem documental, as narrativas foram construídas de forma a refletir a realidade dessas

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ndk3hKQedJc>. Acesso em 20 fev. 2024.

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tNEnmI_fdUE. Acesso em 20 fev. 2024.

migrantes em território brasileiro e, em decorrência disso, podem ser consideradas narrativas que ensinam a partir das experiências.

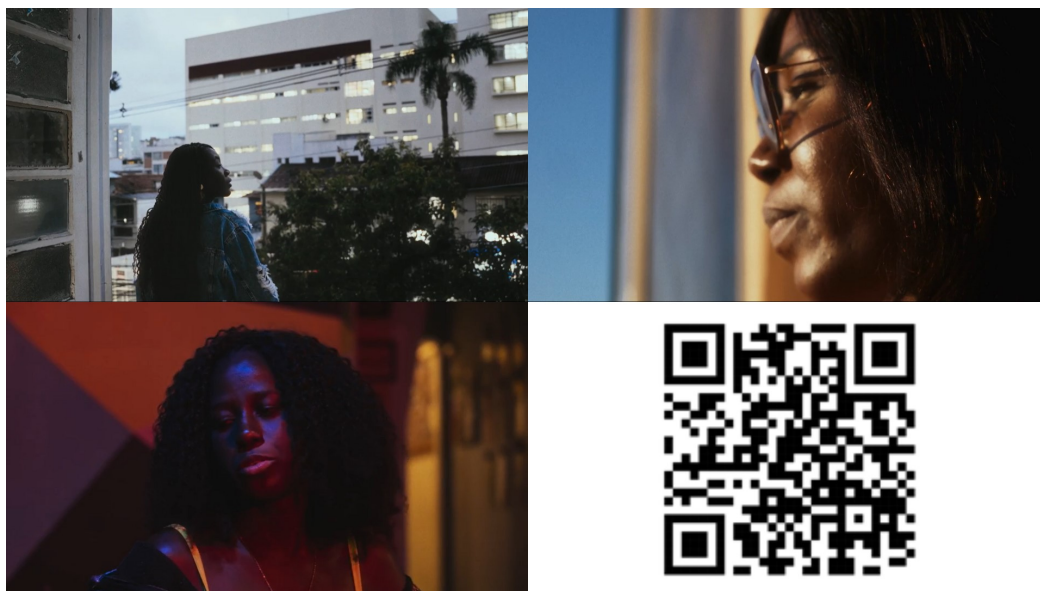


Figura 11 – Compilado de cenas do documentário “Mulheres que migram”, com QR CODE para acesso digital. Fonte: Elaboração própria.

Concorda-se que estes materiais, se aplicados na educação, representam recursos didáticos de valorização das narrativas negras e migrantes, através do protagonismo e visibilidade que possuem. Através desses materiais, professores(as) de todos os níveis de educação aproximam os artefatos culturais das práticas pedagógicas e, com isso, contribuem para uma formação crítica e antixenorracista por considerar tais registros como fontes válidas de conhecimento.

A seguir, apresenta-se o capítulo que aborda as questões metodológicas desta pesquisa.



Figura 12 – Cena da vídeo-carta de Vesta⁴⁶. Fonte: Elaboração própria.

4. O ESTUDO DAS NARRATIVAS COMO MÉTODO DE PESQUISA: ESCREVIVÊNCIAS E VÍDEO-CARTAS COMO TRAVESSIAS EM DIÁLOGO

A construção da realidade e do imaginário ocorre de diversas formas. Narrar é uma delas. Isto posto, de acordo com o professor Tiago Nogueira Rodrigues (2006, p. 20-21), uma vez que a abordagem do Estudo das Narrativas “dá proeminência para agência humana e interpretação, [esta] é adequada para estudos de subjetividade e identidade”. Ao passo que se dá a iniciativa de conhecer melhor os seres humanos, seus deslocamentos, suas vivências e suas construções de sentidos, olhar atentamente para suas narrativas pode ser um caminho metodológico viável para a compreensão das realidades remontadas a partir de experiências narradas.

⁴⁶ A imagem utilizada foi realizada através de uma captura de tela da Vídeo-Carta de Vesta, produzida pela migrante em conjunto com o pesquisador. A imagem, em questão, foi retirada de bancos de imagens disponíveis para uso público.

O conceito de experiência utilizado aqui é iluminado pela seguinte definição: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). Nota-se que o autor Jorge Larrosa Bondía designa a experiência considerando os aspectos da subjetividade. Só é experiência aquilo que, de alguma forma, afeta e importa à vida de cada pessoa. Assim, cada indivíduo avalia suas ações ao longo de sua vida e, a partir disso, é capaz de separar aquilo que é relevante para a história pessoal, ou seja, as repercussões das experiências, daquilo que é meramente acidental.

Segundo as teóricas estadunidenses Elinor Ochs e Lisa Capps (1996, p. 20), “a narrativa pessoal, que nasce da experiência, simultaneamente, dá forma à experiência. Nesse sentido, narrativa e *self* são indissociáveis” (tradução nossa)⁴⁷. Nesta abordagem, as autoras compreendem o *self* como “uma consciência reflexiva em ser-estar no mundo, mesclando as temporalidades de passado e futuro (Ochs e Capps, 1996, p. 21, tradução nossa)⁴⁸. Percebe-se, com isso, que o ato de narrar está sempre atrelado à ação de experimentar, vivenciar desvinculado de um tempo único.

Reconhecer as experiências, as subjetividades, as narrativas e os diálogos como método é um ato de resistência em tempos em que os ideais positivistas ainda refletem padrões a serem mantidos nas pesquisas. Com rigor, o tipo de pesquisa proposto neste estudo considera que “as narrativas são versões da realidade e, além disso, são encarnações de um ou mais pontos de vista, em vez de relatos objetivos e oniscientes” (Ochs e Capps, 1996, p. 21, tradução nossa)⁴⁹.

É no encontro de experiências que surgem as narrativas dialógicas dos indivíduos consigo mesmos e em coletivo. Nessa abordagem, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (Freire, 2019a, p 133). Neste momento, defende-se que

⁴⁷ Traduzido do original: Personal narrative simultaneously is born out of experience and gives shape to experience. In this sense, narrative and self are inseparable.

⁴⁸ Traduzido do original: An unfolding reflective awareness of being-in-the-world, including a sense of one's past and future.

⁴⁹ Traduzido do original: Narratives are versions of reality. They are embodiments of one or more points of view rather than objective, omniscient accounts

abordar o Estudo das Narrativas em conjunto com a *práxis* dialógica incentivada por Paulo Freire é um ganho à pesquisa.

Nessa linha, nota-se que tanto as narrativas quanto o diálogo consideram aspectos da compreensão e da identificação de si mesmo(a) e dos outros indivíduos, sem limitações e restrições. Buscar saber mais sobre si, sobre as experiências próprias e registrá-las historicamente é uma recomendação válida. Todavia, saber sobre as outras pessoas, sobre outras formas de experimentar o mundo e compreendê-las, também como história viva, é necessário.

De acordo com Freire (2019b, p. 22),

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.

Através das relações dialógicas, como sugere Freire (2019b), as pessoas entendem-se, reconhecem-se, e, ao fazerem isso, compõem suas histórias e as mantêm vivas, em movimentação, a cada nova reflexão ou novo encontro com outros indivíduos. Ao pensar que a ação de dialogar abre as fronteiras da finitude, reconhece-se a pertinência do diálogo também como um conhecimento em potencial.

Anuncia-se que Freire também recusava os saberes absolutos e valorizava a experiência humana e sua capacidade de narrar a própria história e atribuir sentido para suas trajetórias. De acordo com Freire (2019b), cada indivíduo é histórico, inacabado e tem consciência de sua inconclusão. Assim, defende-se que é a partir da consciência da inconclusão que homens e mulheres se movem em busca de experiências que, de forma atemporal, podem ser registradas em diversos formatos de diálogos e de narrativas.

Além disso, há nos escritos freirianos um intenso legado das Cartas Pedagógicas. Como observam os pesquisadores Paula e Leiro (2021),

as cartas foram estratégias importantes na produção teórica de Paulo Freire e incentivaram a escrita de livros-carta, como: “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire (1993), “Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e minha práxis”, Freire (2013),

“Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos”, Freire (2000) e “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, Freire (2011) (Paula e Leiro, 2021, p. 18).

Através da análise, faz-se um resgate e menção das obras de Freire que tornam ciência o uso de diálogos e narrativas em formato de cartas como instrumentos pedagógicos, corroborando para uma escrita acadêmica centrada e materializada nas experiências humanas.

Posto isto, este estudo é desenvolvido a partir do Estudo das Narrativas como método de pesquisa e as escrevivências e vídeo-cartas como recursos metodológicos. A partir da possibilidade de transpor as subjetividades presentes nas histórias dos(as) migrantes, como também suas contribuições reflexivas e formativas, adota-se essas fontes de narrativas como recursos de investigação textual e audiovisual ao longo desta pesquisa. Reforça-se que a contribuição dessas narrativas se dá por considerar o contexto de vida dos(as) migrantes a partir de suas trajetórias em movimento. Isso permite que a pesquisa seja construída de maneira humanizada e fiel a diferentes realidades presentes em todo o país.

Inspirado no legado de Paulo Freire, adota-se, também, como recurso metodológico, cartas como escritos científicos pautados na subjetividade e nas leituras de mundo experienciadas pelos(as) migrantes haitianos(as) envolvidos(as) na pesquisa. A partir da escrita das escrevivências no formato de cartas e transformadas em vídeo-cartas, provoca-se uma reflexão sobre a formação humana – social e educacional – por meio das comunicações registradas nesses recursos que narram retratos do passado, mas que, em decorrência da atualidade presente nessas narrativas, manifestam-se de forma atemporal.

A escolha das narrativas e cartas deu-se pela preocupação sensível da tese em buscar uma aproximação do saber popular e permitir “que a própria pessoa conte o que considera relevante, ao mesmo tempo em que reflete sobre suas experiências. Essa perspectiva trata os indivíduos como capazes de serem construtores e participantes da história” (Capelle, Borges e Miranda, 2010, p. 6). Para tal, a escrita de cartas por migrantes haitianos(as) residentes no Brasil foi escolhida como um dos recursos desta pesquisa para compreender como o(a) migrante haitiano(a) entende sua identidade, sua cultura, sua formação escolar e acadêmica e sua condição de migrante no Brasil.

De acordo com a antropóloga Marie-Christine Josso (2007, p. 415), a abordagem das “questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”. As narrativas envolvem sensibilidade do escrever, do contar, do ouvir, do ler e do sentir. Ao buscar conhecer as diferentes identidades e culturas do Haiti através das narrativas dos(as) próprios(as) haitianos(as), também se busca a avaliação e reflexão dos(as) migrantes sobre os assuntos. Logo, o contar é carregado de sentidos que extrapolam os fatos, mas que são valorizados nesses tipos de pesquisa. Por outro lado, o ouvir também é organizado de acordo com a reflexão do(a) pesquisador(a) e as análises a partir do que foi observado.

Em seguida, discorre-se sobre a narrativa em formato de escrevivência de Conceição Evaristo (2020) como inspiração metodológica desta pesquisa.

4.1. Escrevivência como recurso metodológico

Antes de tratar a respeito do conceito de escrevivência, é imprescindível apresentar brevemente a sua criadora, Conceição Evaristo. A escritora afro-brasileira é formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), passando a maior parte de sua carreira profissional como pesquisadora-docente universitária. Em sua carreira de escritora, publicou livros de contos como *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) e *Olhos D'água* (2012) e romances que se popularizaram no país e foram traduzidos e publicados na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, como *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2017).

Toda a sua obra reflete sobre temas como a discriminação racial, de gênero e de classe. O seu conceito teórico de escrevivência não se difere de sua estética, visto que, em sua criação, Conceição Evaristo inspira-se na imagem histórica e existencial das Mães Pretas brasileiras de origem africana, ou seja, todas aquelas mulheres escravizadas que tinham como uma de suas funções cuidar dos(as) filhos(as) brancos(as) da família que as colonizavam. Como um de seus ofícios,

essas mulheres utilizavam da oralidade para contar e cantar histórias para ninar as crianças (Evaristo, 2020).

Todavia, se por um lado havia o controle e a privação de liberdade dessas mulheres em muitas de suas funções, a partir da tomada de consciência de si, de seus iguais e da escrita codificada, as escrevivências surgem como um ato de resistir ao silenciamento de suas origens (Evaristo, 2020). Em síntese, como afirma Evaristo (2020, p. 30), a escrevivência das mulheres negras “não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Assim, percebe-se o teor político, crítico e de resistência histórica e estética que as escrevivências possuem. Julyanna de Melo Ribeiro estuda a obra de Conceição Evaristo e afirma que, “a escrita é, para a autora, movimento vivo [...], abandonando a leitura passiva e se propondo a desmistificar a universalidade da produção científica a partir da inscrição das suas experiências e das experiências de seu povo” (Ribeiro, 2020). Ou seja, a escrita é uma ferramenta de acessar diferentes povos e culturas para além daqueles(as) considerados(as) soberanos(as) nos registros históricos e cristalizados como conhecimento válido.

Como acréscimo, a escrevivência, segundo Evaristo (2020, p. 30),

traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana.

Dessa forma, o conceito de escrevivência, originalmente, refere-se às escritas de mulheres negras acerca de suas experiências, histórias, dores e saberes. Todavia, esse conceito tem sido ampliado para outras existências, desde que (re)conhecendo e respeitando a ancestralidade do termo. Além de resgatar as origens africanas e relembrar as resistências e as potências das Mães Pretas, as escrevivências demarcam uma escrita brasileira que trata de diferentes formas de exclusão.

Acerca dessa variação do conceito de escrevivência, Evaristo (2020, p. 32) afirma: “a maioria das personagens que construo se apresenta a partir de espaços de exclusão por vários motivos. Pessoas que experimentam condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens”. Isso demonstra

que as escrevivências são recursos que não se limitam mais apenas às histórias narradas pelas Mães Pretas, mas sempre em referência e identificação aos enfrentamentos e conquistas de povos excluídos, tais como pessoas negras, LGBTQIA+, pobres, migrantes, dentre outros(as).

Além de estética literária, as escrevivências também podem ser consideradas como recursos metodológicos em pesquisas. Nessa defesa, a jornalista Rosane Borges (2020, p. 189) postula que a “escrevivência é um princípio conceitual-metodológico com potência para suportar as narrativas dos excluídos, uma vez que considera as várias matrizes de linguagem para tecer memória e construir história”.

Entretanto, é necessário reforçar que essa abordagem tem suas raízes nos estudos decoloniais, como um projeto que “reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2019, p. 10). Nesse sentido, ao considerar a escrevivência como representação dos povos oprimidos, além de estudar autores(as) negros(as), esta tese defende, também, uma postura antirracista.

Nesse sentido, novamente tratando sobre o trabalho de Conceição Evaristo, Ribeiro (2020, p. 90) acredita que

na prática decolonial da escrita sobre si mesma e sua subalternidade, Conceição Evaristo traz o conceito de escrevivência como possibilidade da construção de um texto em que caiba a expressão das nossas existências, da ‘autoinserção no mundo’ através do ato de escrever.

De forma próxima, considera-se que o retrato das escrevivências manifesta elementos de outro aporte teórico decolonial: as Epistemologias do Sul, que tomam como base as “experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2019, p. 17). Com isso, apreende-se que assumir as escrevivências como formas válidas de conhecimento corrobora para a decolonização dos saberes e garante a valorização das experiências daqueles(as) que, durante o processo de colonização, foram silenciados(as).

Para a pesquisadora Amanda Ferreira (2013, p. 50), “outro aspecto interessante da escrevivência é a consciência de um eu coletivo. O autor sabe que é porta-voz, sabe da responsabilidade que assume diante de tantos outros iguais que não têm condições de falar”. Assim, afirma-se que as escrevivências, mesmo abordando histórias individuais, não se limitam apenas à uma existência, mas às vivências de um coletivo. A partir do excerto de Ferreira (2013), retoma-se a ideia de que as escrevivências são direcionadas aos povos excluídos, mas que se tornam audíveis a partir do registro escrito de suas experiências, seus trânsitos e suas ideias. Dessa forma, se uma pessoa narra sobre si, ela narra sobre vários(as).

A partir de tudo que foi exposto acerca da história e usos do conceito de escrevivências, defende-se uma aproximação com as narrativas e diálogos de migrantes haitianos(as) residentes no Brasil. Como povo negro, os(as) migrantes haitianos(as) passam por uma dupla exclusão nos processos de trânsito atual: primeiro pelos processos de exclusão enfrentados pelas pessoas negras devido à cor da pele escura, segundo por sofrerem com xenofobia e outros tipos de privações por serem povos *estrangeiros*.

Considerar as narrativas de migrantes haitianos(as) como escrevivências é possível a partir do momento em que essas práticas historicizam as vivências migratórias, os preconceitos enfrentados e as lutas e resistências observadas. Registrar, na forma escrita, todos esses enfrentamentos é uma forma de demarcar espaço e ofertar recursos para a compreensão de uma história, identidade e cultura de povos haitianos em trânsito.

São essas histórias de vida de homens, mulheres e infâncias haitianas e suas intersecções que, ao serem registradas nos moldes de criação literária especificadas por Evaristo (2020), conduzem para novos conhecimentos sobre todo um grupo de migrantes negros(as) que refazem suas vidas no Brasil. Esses conhecimentos, ao serem aplicados em instituições de educação contribuem para a decolonização dos currículos.

No próximo item, como complemento de recurso metodológico desta pesquisa, é realizada uma abordagem teórica sobre vídeo-cartas enquanto recurso metodológico.

4.2. Vídeo-carta como recurso metodológico

As cartas são meios de comunicação utilizadas há séculos. Tratam-se de um recurso que supre diferentes demandas: informar eventos e acontecimentos, declarar sentimentos, registrar fatos históricos, narrar sobre si, entre outras funções. De acordo com Victor Oliveira, Andreia Santos e Miriam Lacerda (2020, p. 80), “as cartas relatam intimidade dos seus autores com sua escrita e expressam a sua maneira de estar no mundo, além de conhecimentos acerca desse espaço”.

Assim, compreende-se a carta como uma forma de comunicar sobre o mundo a alguém através da linguagem no código da escrita. As cartas são produzidas levando em consideração a subjetividade do(a) remetente, assim como suas perspectivas de identificação e pertencimento ao local que está inserido(a) (Oliveira, Santos e Lacerda, 2020).

As cartas são a base do que se conhece por vídeo-carta ou, em outra nomenclatura, filme-carta, que

a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo Filme-carta cria um sujeito que viaja nessa correspondência (Migliorin *et al.*, 2014, p. 91).

Compreende-se que as vídeo-cartas são representações de mundo a partir das experiências e da criatividade de cada pessoa que a redige. Produzir uma vídeo-carta é um ato de mostrar-se para os outros indivíduos, mas também a ação reflexiva de se voltar para o interior de cada ser. O elo da vídeo-carta une duas partes – aquele(a) que diz e aquele(a) que ouve e, nessa relação estabelecida, tem-se uma experiência audiovisual pensada e praticada a partir da consciência, do afeto e da subjetividade.

A pesquisadora e produtora Coraci Bartman Ruiz (2009) reflete sobre as vídeo-cartas e busca compreender seus elementos técnicos a partir do possível enquadramento como vídeo ou como cinema. Para a autora, o veículo midiático que uma vídeo-carta concretiza possui elementos que concernem tanto à produção de vídeos quanto à produção cinematográfica. A pesquisadora faz referência aos vídeos, porque utilizam de suas tecnologias tais como “custos baixos, rapidez de

processamento e edição, leveza de equipamentos” (Ruiz, 2009, p. 22). Ao mesmo tempo, a vídeo-carta enquanto dispositivo documental assenta-se “no terreno da crítica cinematográfica sobre documentário, que vem de uma longa tradição fundada em todas as experiências relevantes que constituem uma genealogia deste âmbito” (Ruiz, 2009, p. 22-23).

Como forma de resolver a discussão acerca das origens e da classificação da vídeo-carta como vídeo ou cinema, optou-se “por não encaixar o dispositivo documental de troca de vídeo-cartas num campo nem no outro, mas considerá-lo um **elemento híbrido** que se relaciona, em diferentes camadas, com as duas tradições” (Ruiz, 2009, p. 23, grifo nosso).

Através do trecho citado, percebe-se o sentido fluido que a vídeo-carta possui. Em seu formato mais simples até o mais complexo, seja como vídeo ou cinema, as vídeo-cartas são documentos de criação artística, histórica e existencial, uma vez que promovem a disseminação de mensagens e reflexões de cunho pessoal, mas que, pelas lentes do audiovisual, chegam à massa e ganham outras proporções.

Quando utilizado para fins educativos, o trabalho com vídeo-carta “permite liberdade de criação, relação com muitos desafios propriamente cinematográficos [...] e relação reflexiva do estudante consigo e com os outros, possibilitando uma relação afetiva, inventiva e crítica com seu mundo” (Migliorin *et al.*, 2014, p. 91). Em paralelo, Paula e Leiro (2022, p. 258) argumentam que

as vídeo-cartas possibilitam uma infinidade de aprendizagens para todos que participam do processo de construção desses trabalhos e para os que as assistem, pois franqueiam o acesso a outras culturas e realidades sociais, além de reflexões sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Concebe-se, através da produção e divulgação de vídeo-cartas, diferentes formas de estimular a criatividade, dialogar consigo mesmo(a) e com o mundo, acessar diferentes culturas e promover aprendizagens diversas. Na prática educativa, a produção de vídeo-cartas contribui para a formação crítica e estética dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, tal prática contribui para a reflexão e leitura de mundo de alunos e alunas que, ao pensar nos elementos textuais da carta,

responsabilizam-se pela formação de todos aqueles(as) que, por ventura, possam entrar em contato com o produto audiovisual final.

As vídeo-cartas, ao mesmo tempo que se apresentam em um formato de afeto, não perdem com isso seu teor de criticidade. Promover a troca de vídeo-cartas nas escolas e/ou na sociedade de forma geral é uma forma de democratizar o acesso à cultura – na sua produção e no seu consumo.

Do mesmo modo, a confecção de vídeo-cartas em pesquisas acadêmicas atribui ao(à) narrador(a) o papel de também diretor(a) e roteirista. Narra-se e mostra-se, com recursos audiovisuais, o mundo da sua forma. Assim, pesquisado(a) e pesquisador(a) caminham juntos na recolha e análise de dados, a partir dos resultados obtidos pelas vídeo-cartas e pela compreensão de que não há a meta de estabelecimento de ordem e objetividade – as vídeo-cartas enquanto recursos também artísticos requerem o enaltecimento da subjetividade e das transformações.

As vídeo-cartas são importantes recursos para a educação, pois aproximam as práticas pedagógicas de temas cotidianos de forma sensível e contextualizada. Isto pode favorecer a reestruturação dos currículos, ao passo que democratizam a produção de saberes válidos por meio da produção artística. Em vista disso, para o crítico de cinema e ensaísta Alain Bergala (2008, p. 30),

a arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do 'fazer' e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo 'estranho' à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais.

Aproximar educação e arte denota a expectativa de não objetividade e recusa ao estabelecimento de ordem. Para se produzir arte, faz-se necessário ter o tempo e espaço de aflorar o espírito criativo. Arte implica ação. Ação esta que abala as estruturas que buscam estabelecer padrões sociais. Assim também o é com as pesquisas e a com a produção científica que envolvem processos artísticos, como é o caso das pesquisas que se utilizam das vídeo-cartas como recursos metodológicos.

Fomentar a fabricação e a divulgação de vídeo-cartas é um processo que envolve a aceitação da subjetividade nos processos científicos, além de conceber a alteridade para a compreensão das outras pessoas. Nesses casos, isso se dá

através de reflexões em imagens e sons em cartas audiovisuais. Assim, ao buscar inspiração tanto na técnica dos vídeos quanto nos efeitos do cinema, conclui-se que é necessário “aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação” (Bergala, 2008, p. 35).

Por fim, apresenta-se a junção das escrevivências e vídeo-cartas de migrantes como recursos metodológicos, assim como a descrição das etapas da pesquisa.

4.3. Metodologia de (r)existência: a possibilidade de diálogo presente nas escrevivências e nas vídeo-cartas como recursos de pesquisa

Fazer pesquisa requer uma postura acadêmica comprometida com os ideais propostos na formulação do projeto. Dessa forma, teoria e prática demandam equilíbrio de correlação – não é coerente que uma abordagem teórica se aproprie de uma metodologia que comprometa, de forma ética ou epistemológica, a pesquisa como um todo.

Ao tratar de temas sensíveis como a migração, o racismo e a proposta de uma educação antixenorracista, valoriza-se os saberes populares, ao passo que se busca uma descentralização da ideia hegemônica de poder, e aproxima-se dos pressupostos decoloniais. Dessa forma, adotar as escrevivências e vídeo-cartas como recursos de pesquisa possibilita um paralelo justo entre teoria e prática aqui defendidas.

A começar pela escrevivência, já definida acima como literatura expandida para teorias acadêmicas, explora-se, ainda mais, seu teor de resistência enquanto um recurso metodológico com base no diálogo e na democratização dos saberes populares e subalternizados pelos impactos da colonização.

Sustenta-se que

através da escrevivência, da paixão e da experiência, podemos compartilhar nossas histórias sem que nossas experiências precisem ser higienizadas por teorias embranquecedoras e epistemologias que objetifiquem nossas vivências. A afirmação da ‘escrevivência’ como ferramenta metodológica coloca em xeque a falácia da neutralidade da pesquisa e da distância entre pesquisador e campo. É uma subversão do modo como se produz conhecimento, dentro e fora da

academia, justamente por colocar entonação nas vozes, nos cheiros, na comida, no som das risadas, nos olhos marejados, no tom de deboche, entendendo que esses elementos são igualmente importantes para a análise (Neves e Heckert, 2021, p. 146).

O trecho em questão faz alusão aos pressupostos de um recurso que valoriza a subalternidade e se inspira nos princípios da decolonialidade. Ao destacar a escrevivência como uma ferramenta metodológica fundamentada a partir de uma narrativa negra, há uma aproximação com a perspectiva que rompe com a noção positivista e moderna de fazer ciência, pois busca desconstruir as estruturas hierárquicas de poder e ressaltar as experiências das populações marginalizadas.

A crítica à "higienização" das experiências por teorias embranquecedoras busca dismantelar as estruturas de conhecimento que, historicamente, mantêm visões eurocêtricas. Valorizar a escrevivência como recurso significa reconhecer a subjetividade e a complexidade das experiências humanas, desafiando a ideia de uma objetividade supostamente neutra que frequentemente marginaliza e desconsidera as vozes das comunidades subalternas.

Ao criticar a falácia da neutralidade, as pesquisadoras Gabriela Neves e Ana Lucia Heckert (2021) reforçam a proposta de um estudo que envolva pesquisador, pesquisado e as diversas realidades que possam ser experienciadas nessa relação. No caso dessa tese, a subversão do modo tradicional de produção de conhecimento destaca a importância de reconhecer as narrativas migrantes negras como agentes ativos na construção do conhecimento.

Complementando esse debate, as autoras Renata Rocha e Patrícia Azevedo (2021, p. 1353) declaram que "a escrevivência representa lugar de pertencimento e de denúncia, intimamente ligada à consciência de 'negritude', em uma militância antirracista que invade o espaço acadêmico". A utilização deste recurso possibilita a construção de uma pesquisa que acolhe as diversidades, ao mesmo tempo que garante o protagonismo do pesquisar com e não o pesquisar sobre.

Este último apontamento remonta uma ideia proposta por Paulo Freire na concepção de uma educação popular que visa transformação social através da pesquisa e da *práxis* pedagógica. Seus ideais, centrados na ideia de conscientização, propõem uma abordagem metodológica que não apenas reproduz conhecimento, mas também estimula a reflexão crítica e a ação transformadora.

Freire acreditava na educação como um processo libertador, no qual os educandos são capacitados a compreenderem e transformarem suas realidades (Freire, 2019c).

No contexto da denúncia ao racismo, a abordagem de Paulo Freire se revela particularmente relevante (Freire, 1978). Sua pedagogia da conscientização destaca a importância de problematizar as estruturas de opressão e explorar as relações de poder subjacentes. A educação popular freiriana, ao incentivar a participação ativa dos(as) educandos(as) na construção do conhecimento, possibilita a discussão crítica sobre as manifestações do racismo. Ao romper com métodos tradicionais, a pesquisa sob o prisma da teoria freireana permite um espaço para a expressão das experiências e resistências contra o racismo, além de fortalecer a consciência coletiva e incentivar a ação transformadora.

Apropriar-se das ideias de Paulo Freire como recurso metodológico não é algo tão comum. Todavia, para este estudo observa-se nas obras deste educador uma fonte que apresenta direcionamentos para a consolidação de um fazer ciência crítico e voltado às classes populares, os quais traduzem-se em práticas concretas e colaborativas.

Freire, através da educação popular, reconhecia a importância da cultura e da oralidade na construção do conhecimento e, com isso, oportunizava às comunidades marginalizadas a expressão de seus anseios ideias e reflexões. Nesse sentido, a pedagogia de Freire não apenas denuncia as formas explícitas de racismo e xenofobia, no caso da pesquisa com migrantes, mas também busca desvelar as sutilezas e manifestações veladas e promover uma teoria que confronta e supera as estruturas discriminatórias.

Em conformidade com o exposto sobre Freire e as bases da educação popular, dá-se sequência nesta seção com a investigação sobre as Cartas Pedagógicas e vídeo-cartas como possibilidades de recursos para o trabalho com povos minorizados.

De acordo com a professora Fernanda dos Santos Paulo (2020, p. 31), “uma Carta Pedagógica, nos pressupostos da Educação Popular como humanização, representa um escrito encharcado de engajamento político”. Através deste princípio, inicia-se uma breve investigação acerca da escrita de cartas e da produção de vídeo-cartas como recursos metodológicos, por um viés de valorização das narrativas migrantes como uma necessidade política e transformadora.

Antes de produzir uma vídeo-carta, considera-se que a escrita desta é uma necessidade. No âmbito educacional, não se escreve uma carta sem um propósito, escreve-se para formar e divulgar saberes. Deste modo, antes de ganhar forma de vídeo, o que se tem é a escrita da Carta Pedagógica, prevista nesta tese como uma parte de sua metodologia.

Para a construção de uma carta, alguns critérios devem ser levados em consideração. O escritor e palestrante Ivanio Dickmann (2020) elenca dez características fundamentais em uma carta pedagógica, descritas a seguir.

O primeiro aspecto listado pelo pesquisador é o *Ponto de partida*, que indica o local de fala do narrador, sua realidade e seus saberes prévios a serem partilhados (Dickmann, 2020). Colocar-se no início da carta é uma forma de estabelecer uma conexão entre aquele(a) que escreve e aquele(a) que lê, de modo a possibilitar a humanização no processo de criação.

Na sequência, tem-se o *Objetivo da escrita*. Segundo Dickmann (2020, p. 40), “toda escrita é um discurso e, assim, tem uma intencionalidade”. Desse modo, registrar uma carta requer estabelecer aquilo que se pretende explorar, além de ser necessário o cuidado com o enfoque pedagógico que é o terceiro item da lista de Dickmann, a saber, a pergunta: *Por que é pedagógica?*

Nesse sentido, lê-se que

ela [a carta] tem intenção clara de ser instrumento de diálogo, e, assim, ser pronunciamento de mundo. A postura de quem dialoga é, intrinsecamente, progressista. O fruto deste diálogo só pode ser a evolução de quem dialoga. A carta é pedagógica porque é política, e é política porque é pedagógica (Dickmann, 2020, p. 41-42).

Como instrumento de diálogo, valorizado neste percurso metodológico, a carta torna-se pedagógica quando possibilita uma formação ao(à) leitor(a) que acessa seus objetivos de escrita e, com isso, permite que acesse a subjetividade e a realidade do(a) narrador(a). Atrelado a isso, tem-se o quarto tópico desta enumeração que é *O efeito da carta pedagógica*, o qual reflete o movimento criado através da relação de escrita e partilha de mundo. Este efeito debatido é capaz de ampliar horizontes e gerar repercussões pedagógicas no fazer pesquisa e ensinar através das vivências.

Os itens 5 e 6 da lista do pesquisador, *O conteúdo da carta pedagógica e Escrever exige compromisso*, respectivamente, retomam a preocupação que o(a) criador(a) da carta precisa ter com aquele(a) que a acessará. Sobretudo quando se utiliza a carta como um recurso pedagógico, o compromisso com o conteúdo é essencial, uma vez que será admitida como uma fonte válida de conhecimento sobre um recorte da realidade, pelo prisma daquele(a) que conta.

Como complemento, ao observar *As potências da carta pedagógica*, nota-se o alcance que este recurso tem. Especialmente ao se tratar de uma pesquisa acadêmica, Dickmann (2020) considera a potência de uma carta como um ato revolucionário e humanizador. Por fim, é importante trazer uma reflexão sobre *Para quem escrevemos?* e *A resposta da carta pedagógica*.

Segundo o autor, “um diálogo pedagógico não é raso e superficial. A carta pedagógica tem o poder de reforçar a alteridade e o compromisso entre os seres comunicantes” (Dickmann, 2020, p. 47). Este é um dos motivos de considerar a carta pedagógica como um instrumento de pesquisa de base freireana. Trata-se do diálogo (pois envolve uma comunicação e uma resposta) que se preocupa em definir um local de fala, além de explorar as vivências e ideias como saberes compartilhados. Tudo isso, tem por finalidade o décimo item que é *O método de escrita da carta pedagógica*, como uma forma de direcionar formas e estéticas para se comunicar algo.

Trazer esse resgate da consistência de uma Carta Pedagógica, vinculada à metodologia de uma pesquisa, é a base para se pensar a potência das vídeo-cartas produzidas em conjunto com os(as) migrantes. Não há diferença na troca de saberes entre a discussão da carta escrita ou em formato de vídeo, ambas são pedagógicas a seu modo. A diferença está em seu formato de apresentação, sendo a vídeo-carta uma forma mais elaborada e visual, entretanto, formativa, já que tem como base o registro escrito da carta pedagógica.

A utilização da vídeo-carta e da escrevivência como instrumentos de pesquisa pode representar uma contribuição significativa para a perspectiva decolonial, que busca desafiar e transformar estruturas de poder historicamente mantidas como padrão. A vídeo-carta, ao viabilizar que os(as) participantes expressem suas narrativas por meio de vídeos que narram sobre suas vivências, oferece uma forma de comunicação mais inclusiva e autêntica, respeita as diversas formas de

expressão cultural e subjetiva, assim como mantém a postura pedagógica das cartas.

Essa abordagem audiovisual não apenas amplia a representação das vozes subalternas, mas também desafia as tradicionais formas textualizadas de produção de conhecimento e destaca a importância da oralidade e da visualidade na construção do entendimento.

Da mesma forma, o uso das escrituras enfatiza a valorização das vivências individuais e coletivas, especialmente aquelas marginalizadas pela colonialidade, como os(as) migrantes negros(as) são comumente afetados(as). Como recurso, a escritura permite que os(as) participantes compartilhem suas histórias e suas resistências de maneira particular, de modo a preservar nuances culturais e subjetivas frequentemente negligenciadas por abordagens mais tradicionais (Rocha e Azevedo, 2021).

Para encerrar, defende-se, que ambas as estratégias metodológicas, ao enfatizarem a diversidade de formas de conhecimento e expressão, subvertem as estruturas epistêmicas hegemônicas e, assim, contribuem para a descentralização do saber e promovem uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em pesquisas educacionais.

4.4. Escrituras diaspóricas em vídeo-cartas: procedimentos metodológicos da pesquisa

Para esta tese, foram produzidas e analisadas vídeo-cartas de migrantes haitianos(as) sobre suas culturas, identidades e processos educativos. Defende-se que tal material pode ser utilizado como recurso metodológico para professores(as) da rede básica de educação brasileira. Ao trazer essa reflexão para a temática específica desse projeto, identificou-se como problema a invisibilidade da cultura e identidade haitiana no Brasil, assim como o não acolhimento efetivo de migrantes haitianos(as) em instituições educacionais brasileiras, o que pode acarretar em problemas de aprendizagem e socialização.

Dessa forma, os referenciais teórico-metodológicos do Estudo das Narrativas correlacionam-se com a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, uma vez

que discute a história narrada pelos(as) migrantes em relação às concepções identitárias e as culturas visuais – propondo um diálogo entre a vida real, cotidiana e as produções visuais e artefatos culturais, como é o caso da vídeo-cartas.

Ao buscar uma compreensão dos cenários sociais dos(as) migrantes, da sociedade globalizada, híbrida, de diversas culturas, dentre outros fatores, esta pesquisa visa, a partir das vídeo-cartas, das narrativas e das escrevivências, gerar reflexões e novos artefatos culturais que adotem representações de migrantes não apenas pela perspectiva daqueles(as) que não compartilham da sua condição de deslocamento, mas a partir de suas próprias identidades e protagonismos.

A seguir, são descritos o acesso ao campo, as etapas e encaminhamentos metodológicos e os critérios de análise dos dados da pesquisa.

4.4.1. Acesso ao campo

Os(as) participantes da pesquisa foram definidos(as), primeiramente, a partir de migrantes com o qual o pesquisador já tinha um contato prévio, desde o mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, entre os anos 2018 e 2020, e o contato com organizações de migrantes, como a Cáritas Maringá, o Instituto Ethnos e o Projeto de Extensão “A inserção dos imigrantes em território maringaense”⁵⁰ da Universidade Estadual de Maringá. Tanto a Cáritas quanto o Instituto Ethnos são organizações de referência no município no que tange ao atendimento e auxílio de migrantes. No caso da Cáritas, há um envolvimento maior do pesquisador, através da Comissão de Migração e Refúgio do qual é integrante.

As primeiras tentativas de contato com os(as) migrantes já familiarizados com o pesquisador não obteve tanto sucesso. Isso se deu em decorrência de muitos(as) migrantes estarem indisponíveis para a pesquisa por motivos pessoais ou, até mesmo, não estarem mais residindo no Brasil. Por isso, foi necessário repensar as estratégias. Nesse sentido, o apoio das ONG’s foi essencial para que fosse possível estar em contato com novas pessoas de origem haitiana.

⁵⁰ Processo 3584/2016 – UEM.

Por fazer parte do Projeto de Extensão “A inserção dos imigrantes em território maringense”, houve a indicação de Jerry para a pesquisa. O contato com o migrante ocorreu de forma presencial, na biblioteca central da Universidade Estadual de Maringá, e o migrante aceitou participar da pesquisa.

Após isso, a primeira ONG a ser contatada foi a Cáritas Maringá, no ano de 2022. Na ocasião, foi sugerido que o projeto de produção das vídeo-cartas desta pesquisa fosse atrelado à campanha de sensibilização sobre o Dia Internacional do(a) Migrante deste ano em questão. Todavia, a proposta não foi materializada por dois motivos: primeiro porque a instituição tinha como intenção divulgar narrativas em vídeo-cartas de diversas nacionalidades, o que desconfiguraria o escopo desta pesquisa que visa tratar, especificamente, da migração haitiana para o Brasil; segundo por conta da dificuldade em selecionar migrantes para participar da ação, mesmo se tratando de uma organização que lida, diariamente, com muitos(as) migrantes.

Deste contato, um rapaz e uma jovem migrantes, inicialmente, aceitaram participar desta pesquisa. Todavia, por conta da rotina escolar e de submeter-se a mais um processo diaspórico, dessa vez para os Estados Unidos, a jovem apenas realizou a vídeo-carta do projeto inicial da Cáritas e desistiu, voluntariamente, de participar da pesquisa de campo desta tese. Já o rapaz, chamado aqui de Alex, permaneceu no projeto da tese e foi um dos primeiros contatos conquistados.

A partir disso, a aproximação com o Instituto Ethnos teve início. O contato foi realizado entre o pesquisador e Dinalva Souza Ferreira Oliveira, uma das responsáveis pelo local e também pesquisadora sobre migração e educação, sob orientação da Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, no mesmo grupo de pesquisa e programa de Pós-Graduação ao qual o pesquisador principal desta tese está vinculado. Através do contato, houve a indicação de Nouna que, em conversa virtual através do *Google Meet*, conheceu sobre os objetivos da pesquisa e aceitou participar.

Em decorrência de haver apenas 3 migrantes que aceitaram a participação, foi necessário repensar as estratégias de seleção de participantes. Assim, a partir da metodologia de rede, proposta por Elizabeth Bott (1976), os(as) próprios(as) migrantes e associações que trabalham com este público puderam indicar mais

pessoas que também se encaixassem nos critérios da pesquisa e que tinham interesse em participar.

Como principais problemas que impediram a participação dos(as) migrantes que não realizaram a pesquisa tem-se o período pandêmico (2020-2022), que ainda gerava muitas inseguranças nas pessoas em promover encontros presenciais e, alinhado a isso, a falta de habilidade com tecnologia para desenvolver a pesquisa de forma virtual. Além disso, a falta de tempo, em decorrência do trabalho e outras atividades também foi uma barreira que resultou na recusa de alguns(as) convidados(as) participarem da pesquisa. Por fim, outros(as) migrantes que foram contatados(as) já não estavam mais morando no Brasil e, por isso, não puderam participar.

Durante a execução da pesquisa houve momentos de angústia em relação à pesquisa de campo, uma vez que, devido ao formato ao qual a pesquisa precisou acontecer nos primeiros 3 anos, não foi possível estabelecer muitos vínculos com os(as) migrantes. Os primeiros contatos com os(as) migrantes foram feitos logo após as flexibilizações das autoridades em saúde no Brasil, em decorrência da diminuição do contágio da Covid-19. Neste período, no ano de 2022, foram finalizadas apenas 2 vídeo-cartas, de Jerry e Nouna, uma em formato presencial e outra em formato integralmente virtual. Ambas as vídeo-cartas foram apresentadas no exame de qualificação desta tese, como resultados parciais da pesquisa.

Durante a pesquisa de mestrado o contato com os(as) migrantes em atividades e eventos presenciais foi fundamental para o estabelecimento de vínculo. Na pesquisa de doutorado, por conta dos motivos já mencionados, essa participação social mais ativa só foi possível no ano de 2023, através de encontros realizados no Instituto Ethnos que tinham como iniciativa promover a integração entre alunos da graduação e pós-graduação em pedagogia da UEM com o público migrante. Através desses encontros, organizados pela Professora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, foi possível o contato com outras pessoas haitianas que tiveram interesse em participar da pesquisa.

A partir deste estreitamento entre pesquisador e o Instituto Ethnos, potencializados por Ercília, outras três pessoas foram indicadas e aceitaram participar da pesquisa: Vesta, Rosita e Rodelyne. Ao longo do processo, 12 migrantes foram convidados(as) para participar da pesquisa, entretanto, por conta de

motivos pessoais, apenas os 6 já nominados acataram o projeto e tiveram participação efetiva.

Vale destacar que a sazonalidade migratória⁵¹ também é um fator que implica facilidade/dificuldade em conseguir participantes migrantes para a pesquisa de campo. Em pouco tempo, a realidade da migração haitiana para o Brasil modificou-se. Além dos desafios já elencados, cogitou-se haver uma diminuição de pessoas de origem haitiana residindo em Maringá, o que delimitou ainda mais o acesso ao campo.

A dificuldade de acesso aos(as) migrantes, assim como a situação de cuidados sanitários fizeram com que, em alguns momentos, a pesquisa de campo estivesse em um lugar distante, inalcançável. O alívio, a partir de 2023 com as novas conexões, fez com que a pesquisa voltasse a ter vida e robusteza através de novas narrativas que tanto ensinam.

4.4.2. Etapas e encaminhamentos metodológicos

Os critérios para a seleção dos participantes foram: ser migrante haitiano(a) residente no Brasil, ter conhecimento da língua portuguesa do Brasil e ter tido no passado, ou durante o desenvolvimento da pesquisa, contato direto ou indireto⁵² com alguma instituição educacional no Brasil, seja ela básica, técnica ou superior. Defende-se que, através desses critérios, é possível compreender a experiência de migrantes no campo social, cultural e educacional.

A partir do primeiro contato com os(as) migrantes que aceitaram participar da pesquisa, foram desenvolvidos encontros, presenciais e virtuais para a produção de cartas e vídeo-cartas de seis migrantes haitianos(as), sendo dois homens e quatro mulheres, descritos brevemente no quadro a seguir e melhor detalhados adiante.

⁵¹ Trata-se de um fenômeno multifacetado que é influenciado por diversos fatores, sendo o mais comum, o socioeconômico. Este fenômeno é observado através de padrões migratórios ao longo da história, na qual há um aumento ou diminuição de determinados povos chegando ou saindo do Brasil na procura de melhores condições de vida.

⁵² Em decorrência da matrícula e permanência de filhos(as) em instituições brasileiras de educação.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

Nome	Ano de chegada no Brasil	Cidade que reside no Brasil	Vínculo educacional no Brasil
Jerry	2019	Maringá	Cursou três anos no curso de Odontologia em uma instituição de educação superior privada. Atualmente, estuda Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Maringá.
Nouna	2015	Sarandi	Matriculada no curso de Enfermagem em instituição de educação superior privada.
Rodelyne	2017	Maringá	Filhos matriculados na educação básica pública em Maringá.
Rosita	2016	Maringá	Foi alfabetizada no Brasil, em uma escola de jovens e adultos da rede pública do estado do Paraná. Tem filhos matriculados na educação básica pública, no município de Maringá..
Alex	2012	Maringá	Formado em Relações Internacionais no Brasil, em instituição de educação superior privada. Atualmente, cursa direito em outra instituição de educação superior privada.
Vesta	2018	Maringá	Filhos matriculados na educação básica pública em Maringá.

Fonte: Elaboração própria.

Os(as) participantes serão apresentados(as) a partir de nomes fictícios escolhidos por eles(as) mesmos(as), com a finalidade de preservar suas identidades. As informações que constam a seguir foram registradas em diálogos com o pesquisador nos momentos de contato com a pesquisa aos quais tanto o pesquisador se apresentou para os(as) migrantes quanto os(as) migrantes se apresentaram para o pesquisador.

Nouna é uma migrante que cursa enfermagem em uma instituição privada de educação superior em Maringá e reside no município fronteiriço Sarandi. É casada e tem um filho que nasceu no Haiti mas também vive no Brasil com a família. Na ocasião do encontro, Nouna atuava como estagiária em um hospital em sua cidade. Com Nouna houve apenas um encontro que foi realizado de forma virtual, via *Google Meet*.

Jerry cursou três anos de odontologia em uma universidade privada no Brasil e, no momento da coleta de dados, estava no primeiro ano de Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Maringá. No momento da pesquisa, o migrante informou que era solteiro e não possuía filhos. Seu trabalho era em uma empresa de telefonia e internet em Maringá durante o dia, além de estudar período noturno.

Foram realizados dois encontros com o migrante, ambos ocorreram na biblioteca central da Universidade Estadual de Maringá, de forma presencial.

Rodelyne, Rosita e Vesta possuem histórias e trajetórias parecidas. Todas as três residem em Maringá e possuem um maior contato com a educação no Brasil por conta dos(as) filhos(as) que estão matriculados(as) em instituições de educação brasileiras. Das três, a única que estudou no Brasil foi Rosita, entretanto, no momento da pesquisa, ela já não estava mais matriculada e tampouco concluiu seus estudos na educação básica. Além disso, Vesta é a única que vive apenas com seus filhos, enquanto Rosita e Rodelyne partilham a casa com seus maridos e seus(suas) filhos(as). Todas as três migrantes encontraram o pesquisador, de forma separada, no espaço do Instituto Ethnos. Foram organizados dois encontros para cada migrante.

Por fim, Alex, que também reside em Maringá, possui formação em Relações Internacionais e está cursando Direito. Todas essas formações foram (ou estão sendo) realizadas no Brasil e em universidades privadas. Atualmente, o migrante trabalha como estagiário em sua área de formação. Alex encontrou-se com o pesquisador duas vezes, via *Google Meet*.

Os(as) participantes da pesquisa foram informados(as) e esclarecidos(as), de forma oral e escrita, acerca dos objetivos da pesquisa, dos riscos e dos benefícios, assim como o cumprimento de todas as outras exigências do comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM)⁵³. Após o convite e apresentação da pesquisa, os(as) participantes assinaram um termo de consentimento informado (Apêndice 1), declarando sua aceitação em participar da pesquisa de forma voluntária.

Reitera-se que os riscos que a pesquisa apresenta para os(as) participantes são o possível constrangimento e/ou memórias e perspectivas negativas acerca dos processos migratórios, assim como a realidade no Brasil. Todavia, de forma ética e humana, o pesquisador tomou todos os devidos cuidados para evitar que tais riscos fossem intensificados. Outra questão referente aos riscos da pesquisa com seres humanos, em uma parte do tempo de desenvolvimento desta pesquisa, foi direcionada à pandemia, portanto, todos os cuidados necessários para evitar a

⁵³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UEM sob parecer substanciado do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) nº.: 4.446.301 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº. 40003020.8.0000.0104.

contaminação do vírus foram tomados, mantendo o distanciamento nos encontros presenciais e/ou realizando encontros virtuais.

A princípio, as etapas da pesquisa haviam sido definidas conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 4 - Etapas da pesquisa definidas inicialmente no projeto

Etapas	Descrição
1	Reunião individual presencial ou <i>online</i> para explicar apresentação dos objetivos da pesquisa e encaminhamentos metodológicos.
2	Escrita do texto da carta pelo(a) migrante.
3	Captação de áudio da leitura da carta para compor a vídeo-carta.
4	Registros de vídeos e/ou fotos pelo(a) migrante.
5	Edição e finalização da vídeo-carta sob responsabilidade do pesquisador.

Fonte: Elaboração própria.

Sabe-se que nem sempre a pesquisa caminha exatamente da forma como fora planejada. Nesse sentido, durante o percurso, algumas etapas da pesquisa sofreram modificações para melhor atender a necessidade dos(as) participantes envolvidos, sem comprometer o rigor dos resultados esperados. As alterações supracitadas, são exploradas a seguir.

Dos seis participantes da pesquisa, Jerry, Vesta, Rosita e Rodelyne tiveram o primeiro contato de forma presencial, enquanto Alex e Nouna fizeram contato com o pesquisador através da plataforma *Google Meet*. Em avaliação, julga-se que os encontros presenciais foram mais produtivos do que os encontros virtuais, uma vez que as reuniões eram mais duradouras, com menos distrações externas e, em alguns casos, mais efetivas já que algumas migrantes já fizeram o registro da carta ainda no primeiro encontro. Todavia, independente da forma de contato, presencial ou virtual, considera-se que não houve comprometimento com a qualidade da pesquisa, apenas flexibilizações da forma de pesquisar.

Durante as primeiras conversas, os(as) migrantes demonstraram desconhecimento das vídeo-cartas e das escrevivências. Ao apresentar as estéticas e linguagens dessas narrativas, houve um grande interesse dos(as) migrantes em participarem da pesquisa. Para exemplificar a forma da vídeo-carta, o pesquisador apresentou o material produzido por si mesmo, já mencionado nesta pesquisa, a sua vídeo-carta de nome "Limbo". Acredita-se que, ao apresentar para os(as) migrantes

uma produção pessoal, há o estabelecimento de uma conexão entre pesquisador e pesquisado(a).

“Limbo”⁵⁴ é uma vídeo-carta produzida pelo pesquisador que trata sobre juventudes. A vídeo-carta foi criada como avaliação final do Curso de Extensão “Narrativas de juventudes em vídeo-cartas: o que nos dizem e nos ensinam”⁵⁵, coordenado pela Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, que fez parte do seu Pós-Doutorado no período de 2020 a 2021. No decorrer da narrativa presente na vídeo-carta, o pesquisador fala sobre suas vivências e ideias em relação ao que significa ser jovem no Brasil. Como narração imagética, a produção audiovisual acompanha vídeos e fotografias do registro pessoal do narrador.

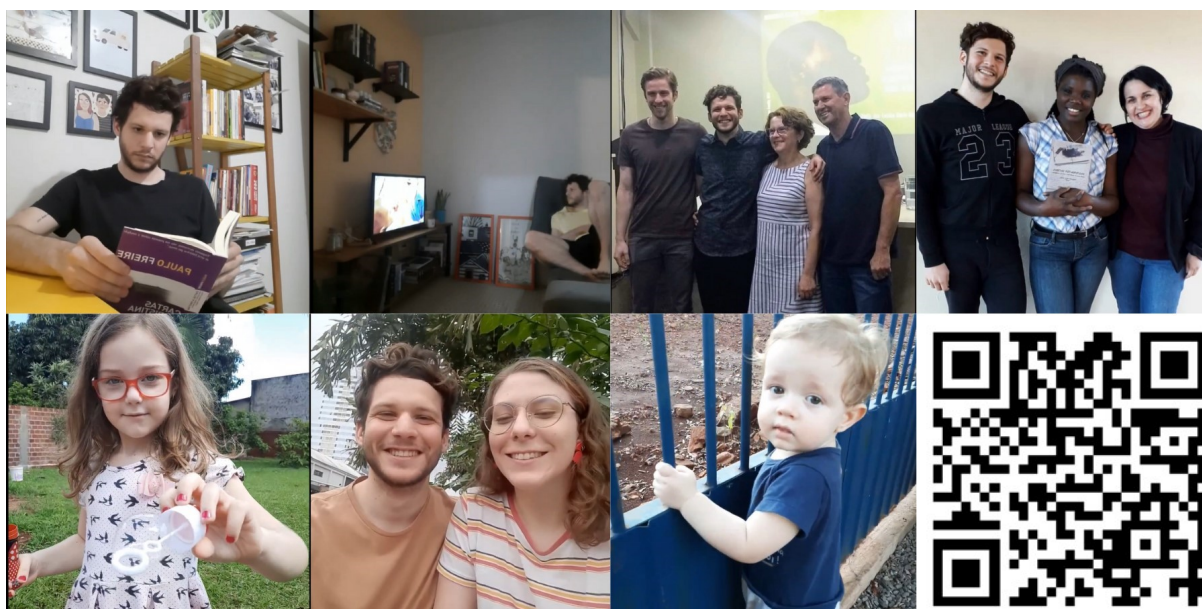


Figura 13 – Montagem de cenas da vídeo-carta “Limbo” com QR CODE para acesso digital.
Fonte: Elaboração própria.

Por considerar a dificuldade de muitos(as) haitianos e haitianas escreverem com clareza em língua portuguesa – e devido à incompreensão do pesquisador em transcrever e analisar textos em francês, crioulo ou outro idioma – as cartas poderiam ser redigidas pelos(as) migrantes da forma como se sentiram confortáveis, mesmo com pequenos erros de gramática e concordância, assim como frases em que o pesquisador não conseguiu interpretar apenas pela leitura. Nesses casos, houve uma nova conversa com cada um para esclarecer pensamentos encontrados

⁵⁴ Disponível em: <https://youtu.be/iMePojaP6fA>. Acesso em 20 fev. 2024.

⁵⁵ Processo nº 3629/2021 – UEM.

nos textos das cartas que estavam confusos pela perspectiva do pesquisador. Esses diálogos falados justificam a necessidade de utilizar a narrativa oral em alguns casos.

Dos(as) migrantes participantes da pesquisa, apenas Jerry e Nouna realizaram a escrita do texto da vídeo-carta de forma individual e na forma de registro escrito, conforme previsto no projeto. Todos os demais quatro participantes optaram por narrar oralmente suas cartas e aceitaram que fosse realizada a gravação do áudio. Na sequência, o pesquisador fez a transcrição dessas cartas e as devolveu para cada migrante para que pudessem aprovar, alterar, retirar ou acrescentar alguma informação para que o texto fosse finalizado.

Defende-se que flexibilizar o formato de produção da carta corrobora para uma democratização do acesso à pesquisa por parte dos(as) participantes, uma vez há uma insegurança dos(as) migrantes em relação à escrita em língua portuguesa e também há uma otimização do tempo, já que não precisariam reservar um tempo de suas rotinas, muitas vezes atarefadas, para pensar e organizar a escrita da carta. Defende-se, também, que a carta falada ao invés de escrita apresenta um maior detalhamento dos elementos mencionados pelos(as) migrantes, assim, trata-se de uma forma de acessar com mais potência as histórias vivenciadas pelos(as) participantes da pesquisa.

Nessa discussão, compreende-se que

a voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – a entonação da voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões – que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção de seu auditório. (Gotlib, 1998. p. 13).

Dito isto, argumenta-se a necessidade de discutir com cada migrante, de forma oral, os elementos e informações utilizadas na escrita das cartas. Admite-se que os comentários e até mesmo leitura de trecho das cartas pelos(as) migrantes facilita a compreensão do pesquisador sobre o real sentido empregado nas palavras escolhidas.

O previsto no projeto, conforme apresentado no Quadro 4, era que os(as) migrantes narrassem a vídeo-carta com suas próprias vozes, através da captação de áudio junto ao pesquisador. Entretanto, Nouna e Alex não finalizaram o projeto com

a narração da carta escrita em sua voz. Dessa forma, com Nouna, uma solução encontrada foi utilizar uma música de origem haitiana, escolhida pela migrante, para compor a obra. No caso, a música escolhida foi *Haiti chérie*⁵⁶ da parceria entre as artistas K.A.L.I e Emeline Michel. No caso de Alex, foi pensada uma estética de vídeo-carta sem narração como se o próprio migrante estivesse digitando e apresentando sua história e suas ideias na produção. Os(as) demais participantes da pesquisa fizeram a narração da leitura do texto da carta.

Em análise, observou-se que Nouna e Alex, que foram os únicos migrantes que não fizeram a narração da carta, também foram os(as) participantes que fizeram todo o processo de forma virtual. Nesse sentido, considera-se que os encontros presenciais com os(as) migrantes garantiam maiores recursos para que pudessem organizar a vídeo-carta. Mais uma vez, isso não significa que a qualidade do texto tenha sofrido algum dano por conta da forma.

Em relação à construção imagética das vídeo-cartas, era esperado que os(as) migrantes fizessem registros em formato de vídeo e/ou fotos para agregar ao material das vídeo-cartas. Entretanto, esta etapa não foi concretizada uma vez que os(as) migrantes não conseguiram ou não quiseram fazer os registros. Dessa forma, o pesquisador selecionou fotos e vídeos em alguns bancos de imagens gratuitos disponíveis ou em plataformas pagas as quais o pesquisador possui conta. Nesses casos, todos os direitos de imagem foram garantidos.

Ao discutir sobre as visualidades e elementos narrativos de uma fotografia, o professor Gomes e Silva (2013a) considera que

a fotografia não é um texto em sentido literal e, portanto, não pode ser tratado como tal, no entanto, como artefato cultural, é incontestável que se trata de uma matéria significativa propiciadora de sentidos e, por isto, os movimentos que ela inspira são da ordem do múltiplo, do movimento e da hipertextualidade, porque são leituras em rede que ancoram o dizer no interno e externo da imagem e promove cruzamentos e conexões complexas e ampliadas (Gomes e Silva, 2013a, p. 346).

Assim, além da escrita e diálogos sobre a escrita, as imagens compõem parte das narrativas e são co-criadoras de sentidos nas vídeo-cartas dos(as) migrantes, uma vez que estes elegem, registram e/ou aprovam imagens as qual se identificam

⁵⁶ Canção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BASveMGjyqs>. Acesso em 20 fev. 2024.

e se sentem representados. A partir disso, o pesquisador, que também possui um olhar interpretativo sobre esses elementos, mescla as imagens na edição das vídeo-cartas. Ao final do processo, as vídeo-cartas produzidas foram analisadas pelos(as) migrantes que aprovam ou solicitam modificações na medida em que precisam sentir que aquela narrativa corresponde à essência de suas ideias e concepções tanto identitárias quanto culturais.

As produções finais das vídeo-cartas foram abrigadas em um *site*⁵⁷ criado pelo pesquisador para facilitar e ampliar a divulgação do material. Na plataforma disponibilizada *online*, as pessoas podem assistir todas as vídeo-cartas produzidas, assim como conhecer sobre a pesquisa, seus objetivos e direcionamentos, a apresentação e contato do(a) pesquisador e pesquisadora responsáveis e os agradecimentos aos órgãos e instituições que viabilizaram e financiaram a pesquisa.

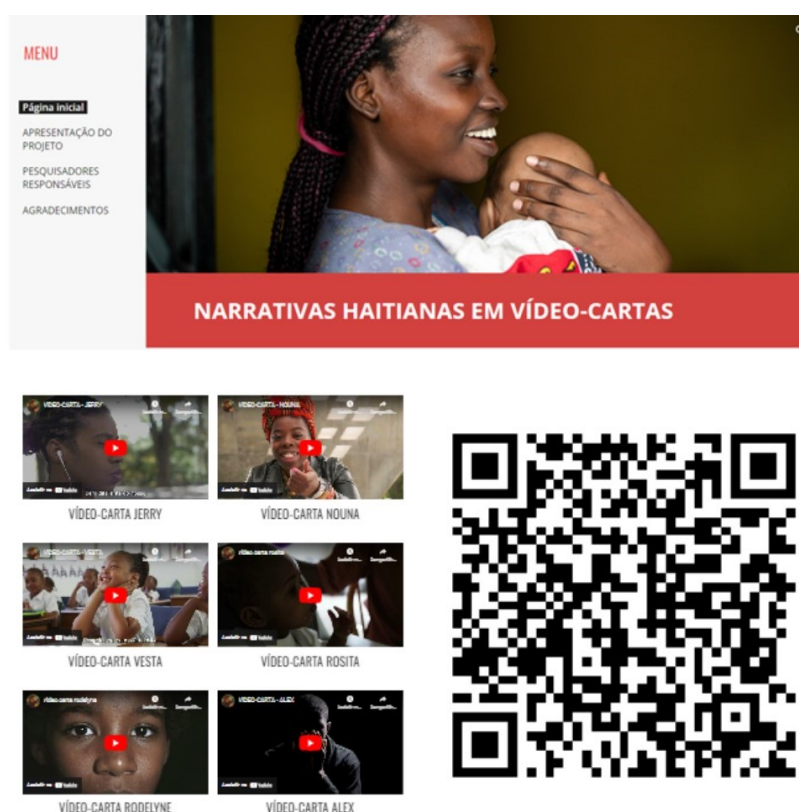


Figura 14 – Imagens e QR CODE de acesso ao *site* que abriga as informações do projeto e as vídeo-cartas produzidas. Fonte: Elaboração própria.

A seguir, serão discutidos os processos para a análise dos dados recolhidos a partir das vídeo-cartas produzidas.

⁵⁷ Disponível em: <https://sites.google.com/view/narrativashaitianas/página-inicial>. Acesso em 20 fev. 2024.

4.4.3. A escolha imagética da construção das vídeo-cartas

A escolha das imagens utilizadas nas vídeo-cartas é uma etapa crucial, que requer cuidado e consideração. Neste contexto, ao tratar de uma pesquisa com pessoas migrantes, diante de algumas circunstâncias exploradas a seguir, optou-se por atribuir essa responsabilidade ao pesquisador.

Muitos(as) migrantes podem enfrentar dificuldades ao fazer registros visuais de suas experiências migratórias e representações do cotidiano. Os textos das vídeo-cartas implicam muitas vivências desses(as) migrantes que poderiam resultar em captação de imagens que acessem alguns traumas ou até mesmo gerar crises por não terem mais contato com alguns cenários e contextos para representar.

Nesse sentido, os(as) migrantes que participaram da pesquisa podem relutar em reviver momentos dolorosos ou traumáticos, enquanto outros(as) podem temer as repercussões legais ou sociais de documentar sua jornada. Além disso, como já mencionado, a falta de habilidade técnica pode ter sido um dos fatores para a não captação e envio das imagens por parte dos(as) participantes. Portanto, a escolha do pesquisador de selecionar imagens resolveria essa barreira e garantiria a inclusão de conteúdo para a análise.

Além disso, em muitos contextos migratórios, registrar imagens sem identificação pode ser desafiador ou até mesmo impossível. Como um critério assumido entre pesquisador e participantes da pesquisa, validado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, as narrativas analisadas não deveriam conter identificações. Este fator limita a produção dos(as) participantes, já que deveriam ter o cuidado de não conter identificação e também representações de outros humanos sem autorização para participação na pesquisa.

Outros fatores levados em consideração foram o tempo necessário para efetuar os registros, a qualidade e o padrão de gravação para gerar o material e, por fim, a alta quantidade de vídeos necessários para a edição das vídeo-cartas.

A jornada migratória é frequentemente caracterizada por desafios, incertezas e instabilidade, deixando pouco tempo para atividades que não sejam relacionadas ao cotidiano dos(as) migrantes. Dessa forma, as pessoas migrantes que participaram da pesquisa podiam estar mais preocupadas em garantir sua própria segurança e sobrevivência do que em documentar sua jornada. Além disso, o

processo de registro de imagens pode ser demorado e trabalhoso. Ao assumir a responsabilidade pela seleção das imagens, o pesquisador pode dedicar tempo e recursos adequados para garantir a representatividade e a qualidade do material visual, passando, posteriormente, pela validação de cada migrante que fora representado pelas cenas elegidas.

Para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa, é essencial manter um padrão de qualidade consistente em todos os aspectos do processo de coleta e análise de dados. Isso inclui a seleção de imagens para as vídeo-cartas. Ao atribuir essa responsabilidade ao pesquisador, pode-se garantir a consistência na seleção, garantindo que apenas imagens significativas e de qualidade estética fossem incluídas nas vídeo-cartas. Além disso, o pesquisador pode aplicar critérios específicos de qualidade e relevância para garantir a representatividade da amostra e a validade dos resultados.

De forma geral, a escolha do pesquisador de selecionar as imagens para as vídeo-cartas é justificada por uma série de considerações práticas, éticas e metodológicas. Essa abordagem permite superar as barreiras enfrentadas pelos migrantes na realização de registros visuais e garante a validade, a confiabilidade e a representatividade dos dados coletados, sem com isso excluir a participação dos(as) migrantes no processo de criação do material.

Na seleção das imagens para a edição das vídeo-cartas, foram considerados diversos aspectos que visavam enriquecer as narrativas e a representatividade das experiências migratórias abordadas. Primeiramente, o pesquisador optou por utilizar imagens provenientes de bancos de imagens aos quais tinha acesso, seja por meio de assinaturas pagas⁵⁸ ou de recursos gratuitos disponíveis⁵⁹. Esse critério foi adotado visando garantir a qualidade e a diversidade das imagens, ampliando as opções disponíveis para ilustrar os diferentes temas e contextos abordados nas vídeo-cartas.

Além disso, uma consideração central na seleção das imagens foi a representatividade das experiências retratadas, especialmente no que diz respeito à diversidade étnico-racial. Consciente da importância de amplificar vozes marginalizadas, priorizou-se o uso de imagens que representavam experiências de pessoas negras, para promover a inclusão e a visibilidade de grupos historicamente

⁵⁸ Através do site: https://www.canva.com/pt_br/pro/

⁵⁹ Através do site: <https://www.shutterstock.com/pt/>

subalternizados. Essa escolha não apenas enriqueceu a narrativa visual das vídeo-cartas, mas também contribuiu para uma abordagem mais inclusiva e próxima da realidade haitiana em relação às realidades vivenciadas pelos migrantes.

Outro critério relevante na seleção das imagens foi a sua capacidade de dialogar de forma significativa com o conteúdo dos trechos das cartas. Ao considerar a importância da coerência narrativa e visual, buscou-se por imagens que representassem as cartas dos(as) migrantes. Com isso, buscou-se estabelecer conexões visuais que reforçassem a mensagem transmitida. Dessa forma, as imagens selecionadas não apenas ilustraram as histórias contadas, mas também ajudaram a contextualizar e aprofundar a compreensão das experiências migratórias relatadas nas vídeo-cartas.

Por fim, vale ressaltar que a seleção das imagens foi pautada por um compromisso com a ética e a sensibilidade em relação às narrativas dos(as) participantes. De forma sensível, foram evitadas a utilização de imagens que pudessem ser percebidas como estereotipadas, sensacionalistas ou descontextualizadas, priorizando sempre uma abordagem respeitosa e reflexiva.

Nesse sentido, a escolha cuidadosa das imagens contribuiu para a construção de vídeo-cartas que não apenas documentam, mas também valorizam e dignificam as experiências e as vozes dos(as) migrantes participantes da pesquisa. Como forma de validar isso, todas as vídeo-cartas, depois de editadas, foram analisadas pelos(as) migrantes que aceitaram a publicação.

4.4.4. Critérios estabelecidos para a análise de dados

Como critérios de análise, tem-se, sobretudo o Estudo das Narrativas, a partir de Josso (2006) que define que

o trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de *nós invisíveis*, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o

processo) um pouco melhor equipado para 'ver' a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis (Josso, 2006, p. 379).

Como proposto por Josso, a análise das narrativas oferece um recurso investigativo que abarca a subjetividade das pessoas ao mesmo tempo que constrói novos saberes a partir das experiências narradas. O desvelar dos *nós*, considerado pela autora faz com que se crie uma analogia entre os "nós" enquanto algo a ser desatado, descoberto, mas também uma referência à "nós" enquanto grupo pessoal que se assemelha em uma mesma missão: contar e refletir sobre as próprias vivências.

É através deste preceito que a análise de dados dessa pesquisa ocorre. Uma ação formativa através das histórias narradas pelos(as) migrantes em suas vídeo-cartas e os desdobramentos que os temas apresentados implicam na educação e na sociedade como um todo.

Além disso, de forma mais técnica, segue-se o método analítico proposto pelo pesquisador Antonio Chizzotti (2000). Segundo ele,

a pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação sobre o mesmo. As informações podem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda do acervo de conhecimentos reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou de qualquer registro que contenha dados. A utilização adequada dessas fontes de informação auxilia o pesquisador na delimitação clara do próprio projeto, esclarece aspectos obscuros da pesquisa e o orienta na busca de fundamentação e dos meios de resolver um problema (Chizzotti, 2000, p. 16).

Ao pensar sobre a consolidação de uma pesquisa de campo, todos os elementos que a compõe precisam ser pensados e decididos de forma cautelosa. Nesse sentido, muitos são os elementos que podem interferir nos seus resultados, por isso, a necessidade de ponderar os métodos e recursos metodológicos utilizados, bem como os critérios de análise. No caso desta pesquisa, como já mencionado, as fontes de informação advêm das narrativas dos(as) migrantes e seus impactos formativos, como entende Josso (2006).

Sabe-se que, em uma abordagem científica qualitativa, "o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas

estruturas sociais” (Chizzotti, 2000, p 80). Dessa forma, pensar esta tese de doutorado requer uma reflexão acerca das problemáticas e dos desvelamentos necessários para uma contribuição válida para a educação de e para migrantes no Brasil, além de refletir sobre as nuances surgidas nas narrativas e buscar compreender, de forma estruturada, em conformidade com o Estudo das Narrativas como também fonte de análise, conhecimentos já alicerçados popularmente sobre a temática debatida.

A análise dos dados recolhidos é uma etapa elementar na construção de uma pesquisa. Assim sendo, defende-se que “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos. [...] É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto” (Chizzotti, 2000, p. 84). Nesse sentido, é relevante destacar que a vivacidade dessa pesquisa está na subjetividade das narrativas sobre um tema delicado: a migração haitiana para o Brasil, narrada por estes(as) migrantes em solo brasileiro.

Naturalmente, as narrativas serão expressas da forma como os(as) participantes sentiram-se confortáveis. Todavia, cabe ao pesquisador a análise dos elementos ditos e não ditos, como ocorreu neste estudo, principalmente, nos momentos em que os(as) migrantes precisaram falar sobre as questões raciais. Por isso, a leitura de teóricos e análise global do pesquisador para além das narrativas coletadas é fundamental.

Isso não invalida os apontamentos feitos pelos(as) participantes da pesquisa, uma vez que “todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes” (Chizzotti, 2000, p. 84). Ao contrário disso, a riqueza desta tese está justamente em se apropriar do estudo dessas narrativas e da possibilidade de observar elementos críticos da sociedade nos tópicos aos quais os(as) migrantes não detalharam tanto.

Nesse sentido, segundo Josso (2004, p. 41) “a perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente”. Com isso, percebe-se que as narrativas investigadas são um suporte para a compreensão daquele(a) que vivenciou tais situações. Entretanto, o tempo histórico e a construção social de outras narrativas semelhantes também são necessárias para uma compreensão crítica e real daquilo que se observa.

Em outras palavras, mesmo que, em alguns casos, os(as) migrantes optem por não narrar com detalhes sobre algum acontecimento, mas apresentam em seus registros nuances dessas temáticas, buscar narrativas semelhantes para compreender integralmente a situação é uma solução viável.

Então, busca-se compreender as experiências narradas através das representações moldam os conceitos que serão elaborados. Deste modo, “as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa” (Chizzotti, 2000, p. 84) e, por isso, complementam-se com o Estudo das Narrativas enquanto teoria de análise.

No caso específico desta pesquisa, ao visar a compreensão mais íntegra de cada vídeo-carta produzida, diferentemente da revisão de literatura, amparada pela análise de categorias proposta por Bardin (1977), ao invés de fragmentar a análise das narrativas em categorias, optou-se por organizá-la separando a experiência relatada de cada migrante. Defende-se que esta é uma forma de ampliar os elementos de análise em conformidade com o Estudo das Narrativas, o que possibilita um aprofundamento de temas comuns a todos(as) por conta da repetição de alguns temas, como as questões com o idioma, os processos migratórios e os processos de acolhida e educação no Brasil, ao mesmo tempo em que se dá visibilidade para temáticas que apareceram apenas em uma de cada vídeo-carta, como a situação política atual no Haiti e a verbalização dos problemas de racismo no Brasil.

Nesse sentido, busca-se “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzoti, 2000, p. 98). O que é importante para uma análise de dados defendida por Chizzoti (2000) em complemento ao estudado por Josso (2004, 2006) é que a análise represente o sentido mais fidedigno daquilo que se compromete, ao mesmo tempo em que articula esses saberes com conhecimentos já produzidos anteriormente na bibliografia científica afeta ao tema.

Compreender a humanidade presente nas vídeo-cartas produzidas foi outro argumento que influenciou na organização da análise por migrante (ou grupo de migrantes) e não por categorias. Neste caso, há a intenção de dar mais valor à pessoa que narra e não às categorias retiradas de seus textos, o que contribuiu para um cuidado a não objetificação das pessoas em pesquisas acadêmicas, mas sim, a

valorização de suas vivências. A partir disso, a próxima seção é marcada pela análise dos dados de pesquisa.



Figura 15 – Cartão Postal Toussaint Louverture⁶⁰. Giovanni Giroto.

5. ESCRIVÊNCIAS E VÍDEO-CARTAS COMO NARRATIVAS POTENTES PARA A EDUCAÇÃO ANTIXENORRACISTA

A parte prática desta tese, de interpretação da realidade através das narrativas e da criação de artefatos culturais que podem ser convertidos em recursos didáticos para uma educação antixenorracista, é apresentada nesta seção. A seguir, registram-se reflexões, considerando aspectos tanto da subjetividade quanto da objetividade, amparada pelo Estudo das Narrativas, a partir das vídeo-cartas produzidas sobre as narrativas dos(as) migrantes que participaram da pesquisa.

⁶⁰ A fotografia registrada pelo pesquisador, utilizada no cartão é do Parque Toussaint-Louverture, localizado em Montreal, no Canadá. Toussaint Louverture foi o maior líder da Revolução Haitiana, sendo considerado o maior revolucionário negro das Américas. Seu maior legado foi a liderança na maior revolta de escravizados da história e sua luta antiescravidão, anticolonial e antirracista que possibilitou a garantia da liberdade dos habitantes do Haiti, além de inspirar os países próximos. Na imagem, abaixo do busto, há uma frase em língua francesa que, traduzida, significa: “Herói da luta pela abolição da escravatura e precursor da independência do Haiti. Doação da comunidade haitiana à cidade de Montreal pelo seu 375º aniversário – 23 de Agosto de 2017”.

As vídeo-cartas foram pensadas a partir das seguintes questões: O que é para você ser migrante haitiano(a) no Brasil? Quais as contribuições da cultura haitiana que considera importante para as escolas brasileiras? As análises a seguir serão fragmentadas a partir das narrativas de cada participante presentes nas vídeo-carta e seus desdobramentos da realidade migratória, das perspectivas sobre cultura e diversidade, educação e identidade.

A cada nova subseção, tem-se o texto da carta na íntegra, para valorizar e respaldar as narrativas e vivências dos(as) migrantes que protagonizam este estudo.

5.1. Nouna⁶¹



Figura 16 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Nouna e QR CODE de acesso à vídeo-carta.
Fonte: Elaboração própria.

Nouna é uma mulher de origem haitiana que migrou para o Brasil no ano de 2015. No Brasil, reside com sua família no município de Sarandi e está matriculada no curso de enfermagem, em uma faculdade particular, localizada no município de Maringá. Por sua formação em saúde, Nouna traz reflexões que passam pelo campo da saúde, de modo a agregar outros conhecimentos diferentes à discussão

⁶¹ Vídeo-carta disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=j4RqCBN6NDM>. Acesso em 23 mai. 2024.

proposta. As imagens utilizadas na carta, escolhidas pelo pesquisador e aprovadas por Nouna, buscam representar a identidade das mulheres negras, a representação da mulher negra e migrante no trabalho com o cuidado à saúde e as concepções de separação/união e fragmentação/complementação que o hibridismo ocasiona em muitos casos migratórios. O texto da vídeo-carta de Nouna foi escrito individualmente por ela, sem interação com o pesquisador, e pode ser lido abaixo na íntegra.

Sarandí, 24 de maio de 2022.

Para o povo brasileiro.

Sou migrante haitiana, casada, moro em Sarandí, no Paraná, tenho 37 anos e um filho de 18 anos. Cheguei no Brasil no dia 27 de dezembro de 2015, então estou aqui há 6 anos e 5 meses.

As perguntas feitas a mim sobre ser migrante no Brasil e sobre a cultura haitiana são muito pertinentes.

Sou estudante de enfermagem e vejo algumas diferenças culturais entre Brasil e Haiti.

Penso que poderia usar uma estratégia mais benéfica para compreender os modos de estudo dos migrantes haitianos, assim como incorporar um campo de debates das ciências sociais e humanas em Saúde e o comprometimento dessa área com os direitos humanos, porque cada povo tem uma história.

Posso falar melhor da minha área de formação, que é a saúde. No Haiti são muito usados tratamentos fitoterápicos. Todos os haitianos sabem de plantas, aí podemos discutir sem ignorância.

No Brasil, vivenciei um processo de adaptação intercultural, incluindo mudanças nas atitudes, valores, comportamentos.

A minha vinda no Brasil foi planejada pelo meu esposo, que já estava no Brasil desde 2014.

Ser migrante não é fácil em todos os seus aspectos. Quando migramos, deixamos tudo para trás: famílias, filhos, amigos... só se enche de medos, tristezas e ficamos bem assustados pensando o que está me esperando?

Porém, migrar foi importante pra mim, sabendo que o Haiti tem uma instabilidade política, o que gera vários problemas. Um desses problemas é o desemprego.

Sendo assim ser imigrante para mim está ligado a questões de emprego e renda. Nesse sentido, é importante ressaltar que a integração no trabalho não foi difícil para mim porque os Irmãos da igreja sempre se encarregaram para ajudar a encontrar emprego.

Contudo têm grandes desafios e barreiras na minha jornada como a aculturação, a discriminação, a saudade da família, a integração, o idioma, dentre outras barreiras.

Nesse sentido, eu preciso destacar que procurei vários meios de aprender o idioma, como assistir filmes, novelas, amigos brasileiros, livros, dicionários... fui atrás de pessoas para me ajudar, assisti as aulas no YouTube, fiz de tudo para aprender.

Foi muito difícil, porém, com a dedicação e persistência eu aprendi. Ainda estou aprendendo, porque eu entendi que, sendo imigrante, uma das coisas que devo aprimorar é o idioma do país porque isso abrirá portas de trabalho e outras oportunidades.

Entretanto um dos meus sonhos está sendo realizado. Esse ano me formo na enfermagem. Darei um grande passo para o futuro.

Tenho que dizer que trabalho, estudo, sou esposa, mãe. Então, o que posso dizer hoje olhando de onde vim e onde eu estou?

Só gratidão à Deus e aos que me acolheram. Gratidão aqueles que acreditaram em mim. Grande parte deles são brasileiros, em especial aqueles da minha igreja que me apoiam. Me sinto amada, acolhida por muitos. Eu não tenho o que reclamar, o povo brasileiro é bem hospitaleiro.

Infelizmente, a tendência de muitos seres humanos é querer colher o que não plantaram. Eu sempre digo: o respeito é mútuo, assim convivo com qualquer ser, seja no Haiti ou no Brasil.

Nouna.

A vídeo-carta de Nouna é destinada ao povo brasileiro e inicia-se com sua apresentação pessoal. A partir da sua experiência como mulher migrante e estudante do curso de enfermagem, a haitiana percebeu as diferenças culturais existentes entre Brasil e Haiti, sobretudo em relação à educação, e acredita que o Brasil

poderia usar uma estratégia mais benéfica para compreender os modos de estudo dos migrantes haitianos, assim como incorporar um campo de debates das ciências sociais e humanas em Saúde e o comprometimento dessa área com os direitos humanos, porque cada povo tem uma história (Nouna, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Reforçar a narrativa de que cada povo tem uma história, como Nouna faz, é um indicativo de que existem especificidades em cada cultura que devem ser consideradas independentemente do local ao qual estão inseridos. Na fala de Nouna, há a menção à adaptação intercultural, quando a migrante relata: “no Brasil, vivenciei um processo de adaptação intercultural, incluindo mudanças nas atitudes, valores, comportamentos” (Nouna, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Com a sua fala, é pertinente inserir o conceito de interculturalidade descrito por Weissmann (2018). Segundo a autora, a palavra remete a uma “posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade” (Weissmann, 2018, p. 26). Assim, como a autora sugere, pensar a interculturalidade implica o reconhecimento de intermediação entre diferentes culturas que, no caso migratório, estão no presente dos indivíduos e também no passado.

O que Nouna trata como adaptação intercultural é a necessidade que pessoas que migram têm de negociar sua cultura original com os novos costumes e

valores apreendidos no novo local de habitação. Dessa forma, Nouna relembra atitudes, valores e comportamentos herdados por ela de suas vivências no Haiti, que precisaram ser adaptados no Brasil. O maior exemplo por ela citado é a questão de sua área de formação, apontando o fato de que os modos de lidar com os tratamentos de saúde são diferentes nos dois países.

Ao adentrar mais na questão educacional, sobretudo da formação na área da saúde no Brasil, a migrante registra na vídeo-carta que “no Haiti são muito usados tratamentos fitoterápicos. Todos os haitianos sabem de plantas, aí podemos discutir sem ignorância” (Nouna, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). Nesse momento, nota-se uma outra diferença cultural entre Haiti e Brasil, observada pela autora da carta.

Percebe-se que, no Haiti, há uma valorização dos tratamentos fitoterápicos e, com isso, trata-se de um conhecimento comum a todos que vivem ou viveram lá. Ao migrar para o Brasil, migrantes haitianos(as) deparam-se com outra forma de tratar de problemas de saúde, comumente, com medicamentos industrializados. Possibilitar o diálogo em diversos temas, como por exemplo a saúde, é uma forma de compreender as diferenças culturais e abrir-se para novas possibilidades.

Como debatido no referencial teórico desta tese, Canclini (2001) define que a questão das identidades e culturas, quando diferentes, apresentam alguns marcadores. Dessa forma, ao migrarem, as pessoas passam por um processo conhecido como hibridização cultural, que apresenta o desenvolvimento de ações e valores que herdaram a cultura original e adotam parte da nova cultura local.

Dessa forma, como o exemplo abordado na carta, é uma possibilidade, para o contexto migratório brasileiro, a promoção de diálogos interculturais para tratar determinados assuntos, como, por exemplo, um tratamento de saúde.

De forma similar, há a percepção de absorção e troca cultural a partir do conceito de *diáspora* pensado por Handerson (2015). Através da conexão com culturas diferentes, os(as) haitianos(as) diluem suas crenças e ações, de modo a agregar a cultura brasileira aos seus próprios saberes. Nesse sentido, percebe-se uma movimentação cultural – da mesma forma que o Brasil pode aprender com haitianos(as), o Haiti também se beneficia de novos saberes compartilhados.

Na carta, Nouna informa que o processo migratório para o Brasil foi todo organizado por seu esposo e que a chegada no país de origem foi desafiadora. Segundo ela, “ser migrante não é fácil em todos os seus aspectos. Quando

migramos, deixamos tudo para trás: famílias, filhos, amizades... só se enche de medos, tristezas e ficamos bem assustados pensando: o que está me esperando?” (Nouna, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Os processos migratórios implicam, em muitos casos, a separação familiar e a instabilidade em diversos aspectos, uma vez que o futuro é sempre incerto. Assim, muitos(as) migrantes, como Nouna, vivenciam angústias relacionadas à migração. Nesta análise, considera pertinente ressaltar essa passagem da carta, uma vez que demarca as vulnerabilidades enfrentadas por pessoas em trânsito. Na maioria dos casos, migrar está associado à mudança promissora de vida, todavia, para que isso ocorra, são necessárias muitas abdições.

Como desafios e barreiras enfrentadas no Brasil, a migrante menciona “a aculturação, a discriminação, a saudade da família, a integração, o idioma, dentre outras barreiras” (Nouna, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). Argumenta-se que, mesmo de forma sutil, a migrante menciona os preconceitos enfrentados pelo fato de ser migrante e, além disso, a invalidação de sua cultura em relação à cultura da nova realidade, o que ela chama de “aculturação”.

Apesar de voltar sua atenção à questão linguística, nota-se que Nouna não explora amplamente acerca dos desafios enfrentados no país de acolhida. Um exemplo é ao tratar da discriminação, que aqui se lê como a racial ou contra a pessoa estrangeira, assunto que é apenas citado em sua fala. Este é um fato notável da análise de dados para esta tese que não pode ser esquecido. Com exceção de Alex, como será visto mais adiante, os(as) participantes da pesquisa entrevistados(as) foram sutis ou deixaram de explorar situações de racismo e intolerância a qualquer tipo de manifestação cultural.

Todavia, todas as vídeo-cartas retratam rupturas, perdas, frustrações e outras narrativas a respeito de problemas graves vivenciados no Brasil em suas vídeo-cartas, cada qual a seu modo. Dessa forma, o fato de Nouna e de outros(as) migrantes(as) do estudo serem delicados(as) ao se referir às violências raciais que acometem indivíduos diaspóricos que chegam ao Brasil, não significa que não houve discriminação e/ou outras privações.

Acredita-se que podem ser vários os motivos pelos quais os(as) participantes não tocaram no assunto do racismo e preconceito em geral. Em primeiro lugar, pode-se pensar no fato de muitos deles(as) terem sido bem recebidos(as) por

comunidades religiosas, que os(as) auxiliaram no processo de estabelecimento, os(as) deram suporte e criaram uma comunidade no momento em que os(as) recém-chegados(as) mais necessitavam. Logo, pensa-se na hipótese de que os haitianos e as haitianas da pesquisa preferiram ater-se somente ao lado positivo de seu processo migratório.

Por outro lado, há a possibilidade de haver certo receio por parte dos(as) migrantes de parecerem, de alguma forma, desagradecidos(as) a todos e todas que os(as) ofereceram apoio, caso expusessem situações desagradáveis vividas no novo país. Muitos(as) migrantes têm medo de se posicionar frente à assuntos mais políticos e de crítica social, uma vez que suas narrativas, com certa frequência, são invalidadas e, até pouco tempo, alguns direitos não eram concedidos, como o exercício de votar em eleições.

Muitas vezes, as pessoas racialmente marcadas que não consideram que são discriminadas pela sua raça estão imersas na mentira criada pelo mito da “democracia racial”, aspecto conceitual já debatido anteriormente. Nessa ideologia, cidadãos e cidadãs brasileiras acreditam e perpetuam a ideia de que o Brasil é um local de unificação e igualdade, onde não há preconceitos. Tal fantasia pode parecer real para os(as) recém-chegados(as) ao país, mascarando pequenos atos racistas do dia-a-dia com um disfarce colorido de que o povo brasileiro é bem receptivo e o racismo não existe (Almeida, 2021).

No caso dos(as) migrantes que aceitaram fazer parte dessa pesquisa, não se sabe ao certo se eles(as) não vivenciaram situações racistas, ou se o ato racista foi sutil e para eles(as) imperceptível ou, até mesmo, se omitiram vivências de preconceito por alguma motivação. Seja qual for a realidade de cada participante de relatar ou não certas questões, a intenção desta tese é retratar a verdade trazida por cada indivíduo pesquisado.

Nesse sentido, reitera-se a analogia do ancião e do balseiro, narrada por Josso (2004):

Sabendo que ninguém pode percorrer o caminho da vida pelo outro, o *Ancião* coloca-se à disposição para fazer a travessia da fronteira escolhida e, ao fazê-lo torna-se o *Balseiro* a serviço de uma travessia. Como *Balseiro*, pode também evocar as vias possíveis associadas aos pontos de partida e os lugares projetados ou sonhados da chegada (Josso, 2004, p. 161).

Nesse sentido, por mais que nem todos(as) os(as) migrantes tenham trazido a questão do racismo de forma explícita, não se pode dizer que este preconceito não acomete essas pessoas. Da mesma forma, as outras temáticas trazidas em outras cartas são únicas, mas com muita possibilidade de também ser uma questão coletiva da migração haitiana para o Brasil. Então, cada migrante, ao narrar sua vídeo-carta, torna-se, ao mesmo tempo ancião e balseiro, por comunicar e cuidar da travessia destes conhecimentos produzidos com amorosidade e criticidade.

O que interessa é que essas pessoas sejam protagonistas de suas narrativas, qualquer que seja o recorte de suas vidas escolhido por elas. No entanto, não é de interesse do pesquisador esquecer e não sublinhar toda a problemática de preconceito racial existente no Brasil. Sabe-se que o racismo é uma estrutura solidificada na sociedade brasileira, fato que torna a realidade de indivíduos racializados mais árdua, sobretudo em termos de oportunidades financeiras, educacionais, de trabalho, de saúde e de garantia de direitos.

Por essa razão, destaca-se que o apagamento da história e o esquecimento do sofrimento dos povos negros e migrantes no decorrer do tempo são questões que jamais podem suceder, somente sublinha-se que, nesta tese, as narrativas e o agenciamento migrante são os aspectos guia das discussões. É através dessas histórias e experiências individuais e coletivas que se dá uma compreensão verdadeira dos desafios, das lutas e das conquistas desses grupos marginalizados.

Como defendem Faustino e Oliveira (2021), o conceito de racialização da xenofobia ocorre quando migrantes negros(as) são discriminados(as) através dos marcadores de diferença como idioma, vestimentas, hábitos e cor de pele etc. Com isso, há uma grande aproximação com toda a teoria de Paulo Freire, sobretudo no que concerne à *Pedagogia do Oprimido*, obra na qual percebe-se os impactos de um processo de desumanização das pessoas, resultando, em muitos casos, em exclusão. Para Santos (2016), os preconceitos sofridos por migrantes negros(as) são compostos por uma variação de racismo e xenofobia e podem ser ampliados para outras categorias como gênero e classe social.

Mesmo considerando os desafios de se estabelecer em outro país, Nouna considera que a decisão de migrar foi importante, pois “o Haiti tem uma instabilidade política, o que gera vários problemas. Um desses problemas é o desemprego” (Nouna). Em complemento, a migrante considera: “ser imigrante, para mim, está

ligado a questões de emprego e renda. Nesse sentido, é importante ressaltar que a integração no trabalho não foi difícil para mim porque os Irmãos da igreja sempre se encarregaram para ajudar a encontrar emprego” (Nouna, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). Discute-se que essas questões são ainda mais intensificadas por se tratar de uma mulher que é também migrante e mãe. Tais fatores somatizam os impactos da migração em relação as mulheres que as vivenciam e isso amplia os seus impactos.

A relação entre migração e trabalho também foi um tema que apareceu na carta de Nouna, considerando que uma das motivações da diáspora é a busca de melhores condições econômicas por meio do trabalho. Tal fator vai de encontro com a teoria proposta por Póvoa-Neto (1997), que define o(a) migrante como uma força de trabalho. Assim, a busca por empregos e a permanência neles é uma condição de pessoas migrantes fixarem-se em determinados locais, além do sentimento de pertencimento e acolhida.

A migrante finaliza a carta agradecendo a acolhida que recebeu de algumas pessoas no Brasil. Nas palavras dela, “gratidão aqueles que acreditaram em mim. Grande parte deles são brasileiros, em especial aqueles da minha igreja que me apoiam. Me sinto amada, acolhida por muitos. Eu não tenho o que reclamar, o povo brasileiro é bem hospitaleiro” (Nouna, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). O trecho contempla a importância que a migrante atribui para a confiança dos(as) brasileiros(as) nos(as) migrantes e reforça a necessidade de ter e manter redes de apoio.

Nota-se, na vídeo-carta de Nouna que suas barreiras, travessias e superações podem ser compreendidas, respectivamente, como a separação familiar, a adaptação intercultural e sentimento de acolhimento no Brasil. O apoio das ONGs, assim como de algumas igrejas, é fundamental na vida dos(as) migrantes no Brasil. Todavia, ressalta-se que nem sempre os direitos dos(as) migrantes são efetivamente garantidos àqueles(as) que buscam acolhida em outro país. Entretanto, perceber o papel social dessas organizações no Brasil, na busca de cidadania e dignidade para pessoas migrantes, é um fator que deve ser considerado veementemente como pertinente ao bem-estar e à aproximação de uma vida mais justa para os(as) migrantes no Brasil.

5.2. Jerry⁶²



Figura 17 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Jerry e QR CODE de acesso à vídeo-carta.
Fonte: Elaboração própria.

Jerry é um jovem migrante haitiano que se deslocou para o Brasil em busca de melhores oportunidades de educação e de trabalho, assim como realizar o desejo de viver em outro país. No Brasil, o migrante teve experiência com duas universidades, uma privada e uma pública, nos cursos de odontologia e ciências contábeis, respectivamente. Assim como Nouna, o migrante fez a escrita da carta de forma autônoma e independente do pesquisador. As imagens selecionadas para sua vídeo-carta representam as mudanças ocorridas na vida de pessoas migrantes, assim como a busca por formação educacional e pelas interações sociais vivenciadas em novo território.

A seguir, o texto completo da carta de Jerry:

Maringá, 4 de junho de 2022

Caro povo brasileiro,

Desde criança eu sempre pensava como é que vai ser minha juventude, porque nós, humanos, sempre estamos preocupados com nosso futuro.

Quando criança, nós temos bastante projetos, ambições, sonhos... mas, assim que chega essa passagem na nossa vida – a juventude, conseguimos perceber que a vida reserva outra coisa, que tinha alguma coisa escondida na frente.

⁶² Vídeo-carta disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0ww4HISCxE>. Acesso em 23 mai. 2024.

Minha vida é feita de mudanças. Eu gosto de mudar. Infelizmente eu estou passando minha juventude longe do meus pais, da minha família, dos meus amigos que cresceram comigo.

Desde criança, meu sonho era morar no um país estrangeiro para conhecer gente nova e aprender outras coisas, como uma língua nova. Aos 21 anos eu conquistei esse sonho. Cheguei em Maringá sem ninguém para me ajudar.

Ser imigrante significa ter uma vida cheia de problema e complexidade. Mas, para um migrante haitiano aqui no Brasil é menos complicado. Por que o Brasil já tinha um sistema feito para receber os migrantes haitianos.

Ser um migrante haitiano aqui no Brasil é aceitar viver aqui no Brasil e achar um jeito para integrar o sistema brasileiro, bem diferente do nosso.

Aceitar de contribuir a uma sociedade melhor para todo mundo.

Eu entrei na faculdade para fazer odontologia, mas parei quando cheguei no terceiro ano. Aproveitei para colocar ordem na minha vida e conquistei um dos maiores sonhos que era virar um produtor musical. Em março desse ano eu virei um Dj de música eletrônica.

Desde criança eu queria passar minha vida fazendo música. Viver de música. Quando era menor não poderia, mas agora eu posso porque eu sou jovem eu consigo tomar decisão.

A vida de um jovem estrangeiro aqui no Brasil é muito difícil porque a maioria dos jovens estrangeiros vem para uma vida melhor, aprender uma língua diferente, entrar na faculdade, construir um plano de carreira. Mas, geralmente, a maioria esquece o motivo, deixa a rua que poderia conduzir ao sucesso, que é a educação.

A língua portuguesa é uma das barreiras que, às vezes, rompe a vontade de um jovem estrangeiro entrar na faculdade. Não é a língua que um jovem estrangeiro aprendeu na escola desde cedo, por isso, vira uma barreira para nós.

Os países mais ricos do mundo são os países que receberam mais migrantes. Nas escolas, é possível encontrar bastante estrangeiro. Isso é uma força para o sistema educativo porque vai ter uma escola com várias culturas, várias línguas.

Aqui no Brasil os migrantes haitianos podem contribuir a ampliar o horizonte, ouvir uma língua diferente. A língua dos haitianos – o crioulo – é muito parecida com o francês, porém alguém que fala crioulo consegue falar francês com muito mais facilidade. Então a cultura haitiana pode contribuir a viajar através da língua dos haitianos.

Vir estudar, trabalhar, construir um plano de carreira, sonhar, viver, passar minha juventude no Brasil foi a melhor decisão que eu poderia tomar na minha vida, porque eu já aprendi tantas coisas, do que qualquer escola no mundo poderia me oferecer.

Juventude é a passagem da nossa vida que dá para sonhar para viver e aprender.

Jerry.

A narrativa de Jerry inicia-se a partir de suas memórias da infância e desejos da juventude em relação ao seu futuro. Além disso, o migrante considera ter uma vida com muitas mudanças. Em sua carta, menciona o seguinte trecho: “desde criança, meu sonho era morar no um país estrangeiro para conhecer gente nova e aprender outras coisas, como uma língua nova. Aos 21 anos eu conquistei esse sonho. Cheguei em Maringá sem ninguém para me ajudar” (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

O trecho aponta para a conquista de um sonho pessoal, mas, também, para a solidão de muitos(as) migrantes que precisam enfrentar os trajetos de forma individual, muitas vezes, sem o acompanhamento de algum familiar ou pessoa próxima. Para Jerry, “ser imigrante significa ter uma vida cheia de problema e complexidade. Mas, para um migrante haitiano aqui no Brasil é menos complicado. Por que o Brasil já tinha um sistema feito para receber os migrantes haitianos” (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

O sistema referenciado pelo migrante é a base legal que o Brasil utiliza para garantir o direito à moradia, à educação, à saúde, à cultura, dentre outros. Isso se dá a partir da Lei nº 13.445 (Brasil, 2017) e, mais especificamente na questão haitiana, a Portaria Interministerial nº 29 (Brasil, 2022). Nesse sentido, destaca-se a importância do trecho citado, uma vez que há um anúncio sutil dos problemas enfrentados por migrantes no Brasil, mas que é amenizado com a alusão às políticas públicas desenvolvidas no país a partir de 2012, com as leis de acolhida humanitária para migrantes haitianos(as) no Brasil, já mencionadas no texto. Ressalta-se que as políticas garantem a chegada dessas pessoas no Brasil, o que não significa que sustentam a permanência dos(as) migrantes.

Assim, argumenta-se que os desafios vivenciados por migrantes em solo brasileiro são vários, mas, ao comparar com outros países que possuem um sistema mais rígido de fechamento de fronteiras, nota-se que no Brasil os(as) migrantes possuem mais facilidade de entrada. Entretanto, essa facilidade de entrada não é, necessariamente, correspondente à acolhida de qualidade.

Sobre a identidade do(a) migrante haitiano(a) no Brasil, Jerry considera que “ser um migrante haitiano aqui no Brasil é aceitar viver aqui no Brasil e achar um jeito para integrar o sistema brasileiro, bem diferente do nosso” (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). Com isso, sua narrativa demarca as diferenças culturais existentes e, a partir da leitura da carta, compreende-se que Jerry acredita que, ao viver no Brasil, os povos migrantes precisam adaptar-se à cultura brasileira e não o contrário.

Ressalta-se que a análise é desenvolvida a partir da narrativa do migrante, ou seja, a partir da concepção de Jerry sobre a temática em questão. De toda forma, considera-se perigoso assumir que o(a) migrante, ao adentrar as fronteiras do Brasil, precisa aceitar toda a cultura que é imposta, assim como as regras estabelecidas

moralmente. Defende-se, nesta tese, que o respeito aos(às) migrantes deve ser garantido, independente de suas origens e das imposições injustificadas que uma comunidade pode querer impor sobre a outra.

Aqui percebe-se a negociação de identidade debatida por Hall (2003). Ao migrar, o indivíduo possui um repertório cultural adquirido em seu país de origem. A partir do momento em que essa pessoa se encontra em outro território e, por sua vez, em outra cultura, inicia-se um processo de compreensão plural das formas de compreender a identidade e negociá-las com as novas pessoas do convívio social. Essa postura reforça o argumento anterior de que, ao tratar de uma hibridização identitária e cultural, não se deve ceder integralmente à nova cultura, mas negociar e ser reconhecido(a) com respeito e dignidade.

Nesse sentido, Silva (2014) também argumenta que a ressignificação da identidade ocorre nesses casos ao mesclar aspectos da cultura de origem com a nova cultura. Dessa forma, conclui-se que as identidades não são fixas, mas moldáveis a partir das condições as quais as pessoas se inserem.

Em sequência, Jerry considera que

a vida de um jovem estrangeiro aqui no Brasil é muito difícil porque a maioria dos jovens estrangeiros vem para uma vida melhor, aprender uma língua diferente, entrar na faculdade, construir um plano de carreira. Mas, geralmente, a maioria esquece o motivo, deixa a rua que poderia conduzir ao sucesso, que é a educação (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Mais uma vez, Jerry demonstra em sua narrativa a dificuldade de ser migrante no Brasil. Considera que migrar é uma ação que envolve muitas expectativas em relação ao futuro, entretanto, para atender essas expectativas é necessário esforço e oportunidade para alcançar novos rumos. Jerry pensa a educação como o principal caminho para progredir, porém, também assume que muitos(as) migrantes não conseguem dedicar-se a isso.

De forma agregadora, um estudo de Dalila Andrade Oliveira (2020, p. 6) reflete essas questões trazidas por Jerry. Na análise da pesquisadora,

as redes de ensino ainda oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos profissionais das escolas. A barreira da língua é considerada a

primeira grande dificuldade, ainda mais, se considerar que o Brasil é o único país que fala português na América (Oliveira, 2020, p. 6).

Nesse sentido, nota-se que, por mais que existam leis e normas que garantam direitos a migrantes no Brasil, o acesso, na realidade, ainda não é integral. Isso pode ser visto em escolas e universidades que ainda não garantem acolhida de migrantes, no mercado de trabalho, no preconceito enfrentado e em questões ainda mais comuns como o enfrentamento da diferença de idioma.

Em seu discurso, Jerry demonstra que o esquecimento do propósito de trabalhar/estudar é o motivo pelo qual os(as) migrantes que chegam ao Brasil não continuam com sua educação. Talvez, o participante, focado em suas experiências e sua realidade como jovem que migrou sozinho ao país, tenha desconsiderado um fator importante que é comum nas experiências diaspóricas com o foco na busca de melhores oportunidades de vida: o trabalho.

A realidade de cada migrante é única, havendo várias famílias que se mudam para outra localidade com filhos(as) pequenos(as), ou, até mesmo, pais e mães que se deslocam para enviar dinheiro ao restante de sua família na expectativa de alcançar uma condição financeira suficiente para que todos os familiares possam migrar também. Nesses casos, a busca por um aprimoramento profissional, muitas vezes, fica em segundo plano, pois a urgência de trabalhar e receber dinheiro para a sobrevivência da família é premente.

Assim como Nouna, Jerry relata sobre a barreira linguística enfrentada em sua condição de migrante no Brasil. Para ele: “a língua portuguesa é uma das barreiras que, às vezes, rompe a vontade de um jovem estrangeiro entrar na faculdade. Não é a língua que um jovem estrangeiro aprendeu na escola desde cedo, por isso, vira uma barreira para nós” (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Como considerável obstáculo enfrentado por migrantes no Brasil, a barreira da língua implica em privações de acesso à educação. Para Oliveira (2020, p. 11), trata-se de um “vazio em relação às políticas dirigidas à educação de estrangeiros no Brasil”. Esse obstáculo pode ser considerado uma fronteira ideológica presente na realidade dos indivíduos em deslocamento. O sentido de fronteira aqui adotado é inspirado no trabalho de Brah (2005), que considera o seu conceito para além do sentido geográfico, abarcando as relações ideológicas, políticas, educacionais, linguísticas e culturais que as fronteiras podem suscitar.

Dessa forma, a língua serve como um limite que pode acolher ou excluir os(as) estrangeiros(as) na garantia de seus direitos e de uma melhor qualidade de vida. Anteriormente, foram debatidas fronteiras de raça, gênero, grau de escolaridade e classe social, investigando os jogos de poder que cada uma dessas categorias está submetida e a maneira como elas se apresentam como barreiras para a inserção efetiva dos migrantes na sociedade.

Ao mesmo tempo, a linguagem é um marcador identitário e, quando não vista como desafio institucional na inclusão de migrantes em escolas, universidades, empresas e outros espaços, pode ser uma oportunidade de novas aprendizagens. Para Jerry, “os países mais ricos do mundo são os países que receberam mais migrantes. Nas escolas, é possível encontrar bastante estrangeiro. Isso é uma força para o sistema educativo porque vai ter uma escola com várias culturas, várias línguas” (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Pode-se relacionar a ideia de Jerry com a teoria de Mary Louise Pratt (1999) acerca do que ela nomeia de “zonas de contato”. A autora utiliza o termo para se referir aos locais onde há um embate de diferentes culturas, promovendo uma relação de interação e entrelaçamento delas. No caso dos deslocamentos, compreendidos como travessias, não são somente as identidades dos(as) migrantes influenciadas em situação de diáspora, considera-se que por onde esses indivíduos passam, trazem consigo suas próprias concepções culturais e ideológicas que, também, vão de alguma forma interferir no novo local de estabelecimento.

Assim, áreas que recebem muitos(as) migrantes são zonas de contato de choques, convivência e adaptação de culturas. Do mesmo modo que Jerry teve um momento inicial de embate, seguido de adequação e ganho cultural ao aprender a língua portuguesa, as escolas brasileiras são favorecidas com a multiplicidade de valores, línguas e culturas trazidas pelos indivíduos diaspóricos ao escolher o Brasil como país de destino.

Por essa razão, conviver com diferentes culturas é uma ação que agrega valor à vida das pessoas. Através do compartilhamento de saberes, amplia-se a visão de mundo, absorvendo conhecimentos de outras culturas, tornando a identidade das pessoas cada vez mais híbrida. Nas palavras de Jerry, “a cultura haitiana pode contribuir a viajar através da língua dos haitianos” e, assim, possibilitar

novas vivências, novas formas de pensar o mundo (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Ao encerrar a carta, Jerry argumenta que “vir estudar, trabalhar, construir um plano de carreira, sonhar, viver, passar minha juventude no Brasil foi a melhor decisão que eu poderia tomar na minha vida, porque eu já aprendi tantas coisas, do que qualquer escola no mundo poderia me oferecer” (Jerry, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). No momento em que menciona sobre seu processo migratório, Jerry demonstra estar satisfeito com suas aprendizagens e experiências no Brasil, apontando um crescimento pessoal por meio das conquistas realizadas até o momento.

A vídeo-carta de Jerry indica as fronteiras, travessias e superações que o migrante enfrentou – e ainda enfrenta– em seu processo de acolhida. As fronteiras são compreendidas como barreiras, como é o caso da dificuldade com o idioma, elencado pelo migrante. As travessias são as negociações implícitas em sua narrativa. As adaptações necessárias, as avaliações sobre as políticas migratórias, dentre outras. Por fim, as superações são o modo como ele reflete sobre sua história de forma positiva, apesar dos percalços percorridos.

5.3. Alex⁶³

Alex é um migrante haitiano que chegou no Brasil logo no início do grande fluxo migratório para o país, no ano de 2012. Em território brasileiro o migrante buscou oportunidades para estudar e trabalhar. Formou-se em Relações Internacionais e está matriculado em Direito. Ambos os cursos vinculados a instituições de educação superior privada no Brasil. O texto da vídeo-carta de Alex foi transcrito e adaptado a partir de diálogo virtual, pela plataforma *Google Meet* com o pesquisador. As imagens utilizadas na produção exprimem, dentre outros assuntos, os enfrentamentos dos(as) migrantes na busca de formação acadêmica e oportunidades de trabalho qualificado no Brasil e críticas ao racismo e xenofobia enfrentados no Brasil.

⁶³ Vídeo-carta disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9dMiTRF8B0>. Acesso em 23 mai. 2024.



Figura 18 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Alex e QR CODE de acesso à vídeo-carta. Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, apresenta-se o texto da vídeo-carta de Alex:

Brasil, 13 de junho de 2023

Caros leitores,

Sou de origem haitiana e cheguei aqui no Brasil em outubro 2012. Na época eu estava pensando em como chegar nos Estados Unidos para realizar um sonho: estudar.

Eu sempre quis ser um diplomata e trabalhar com política na minha terra. Por isso, decidi que seria bom eu migrar para os Estados Unidos para poder trabalhar e estudar. Porém, eu tinha um amigo que já estava no Brasil e ele me incentivou a vir pra cá. Eu pensava que dessa forma eu poderia estudar e ganhar dinheiro no Brasil, mas quando eu cheguei, eu percebi uma realidade diferente.

Eu percebi que a questão da língua era uma barreira muito grande para eu ter acesso à educação. Nesse aspecto, tive dificuldade porque eu nunca tinha ouvido falar em português.

Então, esse processo de adaptação foi difícil. Eu comecei a fazer curso técnico com 6 meses aqui no Brasil, mas percebi logo que não basta estudar, ter curso, porque ainda será necessário superar algumas barreiras. Primeiramente, pelo fato de ser negro. Também por vir de um país pobre e não dominar o idioma. Como eu poderia trabalhar naquilo que eu sonhava estando nessas condições?

Foi bem difícil o começo, até que eu decidi fazer faculdade. Eu já concluí o curso de relações internacionais e, atualmente, sou estudante de direito.

Percebo que uma situação que a maioria dos haitianos que estão – ou já estiveram – no Brasil passam é o fato de, muitas vezes, já chegarem no Brasil com profissão, mas quando chegam aqui, isso não vale nada.

Quando eu era jovem, ainda no Haiti, se vendia uma ideia de que para sair da condição de pobreza do nosso país, precisaríamos estudar cada vez mais.

Terminei meu ensino médio lá e não tive oportunidade de continuar estudando por conta da guerra civil e outros problemas que surgiram no Haiti.

A partir desses problemas, muitos haitianos precisaram deixar o país para buscar melhores oportunidades de vida. Felizmente, aqui no Brasil temos bastante organizações que tentam ajudar de forma digna os migrantes, principalmente os haitianos.

Por exemplo, temos a Cáritas e várias outras ONGs da igreja católica que tentam fazer esse tipo de trabalho. Mas, mesmo assim, se a gente faz uma comparação, por exemplo, uma pessoa que vem da Europa, é recebida de forma totalmente diferente do haitiano.

Quando cheguei no Brasil pude perceber que, aqui, os negros moram, normalmente, nas favelas e periferias. Percebi, também, que independentemente do nível de educação que se tem, se a pessoa é pobre e/ou negra, vai ocupar esses mesmos espaços na sociedade.

Sobre isso, nós, haitianos, temos uma visão diferente. Queremos crescer! Se for pra estudar mais para crescer, a gente faz. Se for pra trabalhar mais para crescer, a gente quer mais.

Mas a gente quer ter acesso a tudo. Então, isso cria um conflito, mas, mesmo assim, a gente sabe que é bem difícil lidar com essa situação e é por isso que, infelizmente, muitos haitianos decidem ir embora para os Estados Unidos ou outros países e não ficar aqui no Brasil.

Mas, existem alguns grupos de haitianos que ainda resistem e querem ficar aqui. Criar seus filhos com dignidade. Mas, é uma luta diária e é bem difícil.

Desde 2012, nunca tive a oportunidade de trabalhar em um escritório. Mesmo com formação para isso. Estou feliz porque, recentemente, fui aprovado em um concurso para ser estagiário na área do direito. Penso que, se eu fosse uma pessoa branca, não teria tantas dificuldades para ter trabalhado com isso antes.

Infelizmente, as pessoas olham para os haitianos e pensam que são pessoas pobres e que precisam de ajuda apenas com roupa e com comida. Mas, não é só isso. Nós precisamos ocupar outros espaços para também demonstrar o que, verdadeiramente, somos e o que somos capazes.

Eu percebo que, aqui no Brasil, muitos jovens abandonam a escola. Vejo que os motivos são diversos, como procurar emprego ou por conta do contato com drogas. Por hoje atuar na área do direito, percebo que muitos dos jovens que respondem processo não possuem escolarização completa. No Haiti vejo que é diferente. Lá, percebo que os jovens gostam de ir à escola e estudar, mesmo que as condições no país sejam um pouco difíceis. Mas, ainda assim, há uma valorização da educação.

No Haiti, aprendemos a ter uma visão muito crítica de mundo. Por ser um país fundado por escravos e mestiços, nós temos uma visão diferente do que era a escravidão de fato. Não temos um momento na nossa história de negação sobre a escravidão, já que somos todos negros, descendentes de escravos e, por isso, sabemos dessas questões.

Por conta disso, o legado que ficou na nossa sociedade é muito forte. É uma memória viva. Se compararmos a classe social no Haiti com outros países, isso não deixa nenhuma dúvida. Isso é um fato que nós, povo haitiano, temos orgulho. Mesmo pagando um preço alto por isso até os dias de hoje, fizemos uma grande luta e fomos vitoriosos.

Isso é algo ensinado nas escolas haitianas, mesmo com alguns livros ofuscando essa história. A visão dos franceses tenta tirar um pouco da realidade. Porém, nós temos monumentos, temos historiadores e, assim, sempre vamos mantendo nossa história viva.

Ao chegar no Brasil, percebi que o assunto da escravidão apresenta diferenças. Existem pessoas negras que realmente reconhecem que a escravidão existiu e

foi algo ruim. Muitas dessas pessoas, mesmo reconhecendo essa realidade, pensam que não há nada que possa ser feito atualmente e ficam quietas. Tem também algumas pessoas que, para serem mais aceitas na sociedade, negam esse passado.

Há também algumas pessoas brancas ou mestiças que não sofreram com essas questões, mas que reconhecem a existência desse passado. Ao mesmo tempo, tem pessoas brancas que negam essa realidade e isso é perigoso.

Por isso, penso que as pessoas brasileiras precisam conhecer e estudar sobre o Haiti e o que aconteceu lá. Assim, terão um grande retrato do que foi a escravidão e como é importante lutar contra isso.

Estudar a história do Haiti repercute a história do Brasil. Quando o Haiti conquistou a sua independência, vários países na região também queriam ser livres. O Haiti venceu e é um grande exemplo, mesmo sofrendo com isso até hoje.

Alex.

A história de vida de Alex apresenta pontos em comum com Nouna e Jerry. Todos(as) buscaram curso superior no Brasil. Da mesma maneira que as experiências já debatidas dos(as) outros(as) migrantes da pesquisa, Alex veio ao Brasil para estudar e para melhores condições de trabalho. No entanto, seu posicionamento a respeito da realidade encontrada pelos indivíduos diaspóricos no Brasil difere-se e pode ser considerado mais crítico que o pensamento de Jerry.

Alex afirma:

Eu sempre quis ser um diplomata e trabalhar com política na minha terra. Por isso, decidi que seria bom eu migrar para os Estados Unidos para poder trabalhar e estudar. Porém, eu tinha um amigo que já estava no Brasil e ele me incentivou a vir pra cá. Eu pensava que dessa forma eu poderia estudar e ganhar dinheiro no Brasil, mas quando eu cheguei, eu percebi uma realidade diferente (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Diferentemente do ponto de vista de Jerry, o migrante não acredita que apenas o foco e a dedicação são suficientes para conseguir atingir os seus objetivos e ser bem-sucedido. Entre os fatores principais que dificultaram Alex a alcançar o seu propósito de estudar e trabalhar com sua área de escolha: a língua e a raça. Assim como já foi explorado nas análises das últimas duas vídeo-cartas, a língua pode ser uma grande fronteira para povos migrantes na conquista de seus direitos e sua total inserção na sociedade. Também, Nouna citou a discriminação como um dos obstáculos vivenciados desde sua chegada ao Brasil. Entretanto, Alex utiliza sua vídeo-carta para passar uma mensagem crítica contra o racismo e o preconceito com a pessoa migrante.

O trecho analisado denota a ideia de fronteira enfrentada pelo migrante em sua busca de estabelecimento digno no Brasil. As implicações da raça, do idioma e do preconceito contra a pessoa migrante são fortes elementos que podem ser destacados na vídeo-carta de Alex como obstáculos. O estudante relata:

Eu comecei a fazer curso técnico com 6 meses aqui no Brasil, mas percebi logo que não basta estudar, ter curso, porque ainda será necessário superar algumas barreiras. Primeiramente, pelo fato de ser negro. [...] Desde 2012, nunca tive a oportunidade de trabalhar em um escritório. Mesmo com formação para isso. Estou feliz porque, recentemente, fui aprovado em um concurso para ser estagiário na área do direito. Penso que, se eu fosse uma pessoa branca, não teria tantas dificuldades para ter trabalhado com isso antes (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

A fala do migrante revela a fronteira existente na realidade dos povos negros ao adentrar o mundo de trabalho. Há uma barreira que prejudica as pessoas racialmente marcadas a obter as mesmas oportunidades que pessoas brancas. Isso se dá pelo fato de a ordem social ser regida por uma lógica de hegemonia branca, masculina e rica, fazendo com que todos(as) que não se enquadrem nesse padrão sejam excluídos(as) das esferas de poder em menor ou maior escala. Desse modo, um ambiente de trabalho de escritório, na área administrativa ou na área do direito, como é o caso de Alex, é um espaço de poder que cria uma fronteira que separa quem pode ou não pertencer àquele espaço.

Pela lógica violenta do capitalismo, nota-se que se uma pessoa negra não consegue se inserir de forma digna nas universidades e, quando consegue se formar, há um outro enfrentamento: o de trabalhar no ambiente de sua formação, conquistar espaços de poder e liderança, e/ou assumir cargos bem remunerados. Assim, as pessoas negras, continuam tendo dificuldade de ascender economicamente. Isto pode ser exemplificado em diversos setores da sociedade que demonstram a exclusão de pessoas negras e migrantes em decorrência de um privilégio branco.

Também, se esse mesmo indivíduo aceitar cargas de trabalho longas a fim de receber mais, acredita-se que ele nunca terá tempo para estudar e perseguir uma carreira profissional com cursos técnicos ou ensino superior. Essa reflexão, aqui tecida, demonstra que raça e classe estão inteiramente interligadas, sendo impossível discutir uma dessas categorias sem esbarrar em outra. O intelectual

brasileiro Abdias Nascimento (1978) escreve sem ressalvas da realidade do povo brasileiro racializado, afirmando:

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa de carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que permitiriam a ele melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive (Nascimento, 1978, p. 85).

A teia descrita por Nascimento (1978) é uma amarra invisível que aprisiona os corpos negros do país, que dificulta grandemente seu sucesso e progresso econômico, acadêmico, político e social nos caminhos trilhados por eles. A discussão de raça e classe só é possível através da análise interseccional da realidade, que permite a aproximação de assuntos sociais de maneira interligada, de modo a compreender melhor aspectos identitários das pessoas sociedade. Ao trazer essa discussão, faz-se necessário lembrar que a teoria da interseccionalidade, já debatida no capítulo que reúne os respaldos teóricos desta tese, considera as categorias de raça, classe, gênero, grau de escolaridade, nacionalidade, etnia, orientação sexual como interconectadas para a formação da identidade de todos os indivíduos da sociedade e, nesse estudo, dos povos migrantes.

Compartilhando de um pensamento similar ao de Nascimento (1978), Alex expõe sua visão sobre a realidade da população negra brasileira. Em suas palavras:

Quando cheguei no Brasil pude perceber que, aqui, os negros moram, normalmente, nas favelas e periferias. Percebi, também, que independentemente do nível de educação que se tem, se a pessoa é pobre e/ou negra, vai ocupar esses mesmos espaços na sociedade (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Com um olhar crítico, o migrante coloca as categorias de raça e classe de forma unida para debater sobre a falta de oportunidades de emprego, moradia e educação das pessoas negras.

Pensando de maneira interseccional a condição de Alex, pode-se considerar que ele é um homem negro, migrante e visto pela sociedade como pobre, já que

“infelizmente, as pessoas olham para os haitianos e pensam que são pessoas pobres e que precisam de ajuda apenas com roupa e com comida” (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). Os três aspectos em conjunto, determinam a maneira como a sociedade o enxerga e o trata. Por essa razão, o migrante sente-se injustiçado e compara sua situação com a de um homem branco, que conseguiria mais facilmente trabalhar na mesma vaga de trabalho que ele arduamente tentou desde sua chegada no Brasil em 2012.

Essa discussão leva para o terceiro tópico abordado por Alex a respeito das fronteiras atravessadas por ele no país de acolhida, que é a não validade dos diplomas, especializações e cursos de pessoas migrantes realizaram no seu país natal ao chegar ao Brasil, o que pode acarretar em uma privação de direito ao acesso educacional em território brasileiro. Alex exprime: “percebo que uma situação que a maioria dos haitianos que estão – ou já estiveram – no Brasil passam é o fato de, muitas vezes, já chegarem no Brasil com profissão, mas quando chegam aqui, isso não vale nada” (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Esta narrativa de Alex retoma o que foi apresentado na contextualização do Haiti, no que tange às injustiças enfrentadas pelos povos haitianos no sentido de formação e atuação profissional. Muitos(as) haitianos(as) chegam no Brasil portando diplomas de graduação, ou até mesmo, pós-graduação. Devido à burocracia e desinteresse do Estado Brasileiro em tratar com urgência essa pauta, vários(as) haitianos(as) não podem exercer suas profissões no país de acolhida. Isto posto, há duas saídas mais fáceis: repetir todos os estudos no Brasil e conquistar um diploma brasileiro ou atuar em outra área que não necessita de formação.

Em todos os casos, cabe aqui retomar o argumento de Oliveira (2020) no que tange aos desafios enfrentados por migrantes que buscam acesso à educação no Brasil. Essa problemática é demarcada por diferentes motivos: barreiras culturais, desinformação por parte das instituições educacionais, em razão do preconceito e ausência de acompanhamento da aplicação das leis nacionais (Oliveira, 2020).

Há também em sua vídeo-carta uma censura acerca da discriminação contra a pessoa migrante, que, segundo Alex, é visto como pobre e incapaz. Para o jovem, as pessoas que se deslocam não precisam somente do apoio com habitação, vestimenta e alimentação, elas estão em busca de crescimento pessoal e profissional, como visto em:

Queremos crescer! Se for pra estudar mais para crescer, a gente faz. Se for pra trabalhar mais para crescer, a gente quer mais. Mas a gente quer ter acesso a tudo. Então, isso cria um conflito, mas, mesmo assim, a gente sabe que é bem difícil lidar com essa situação e é por isso que, infelizmente, muitos haitianos decidem ir embora para os Estados Unidos ou outros países e não ficar aqui no Brasil. [...] Nós precisamos ocupar outros espaços para também demonstrar o que, verdadeiramente, somos e o que somos capazes (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

A fala de Alex revela as travessias que ele projeta em seu processo migratório. Ao chegar no Brasil tem-se o desejo de buscar formação acadêmica para superar as barreiras vividas no passado. Sua narrativa evidencia não somente o preconceito da sociedade brasileira para com os(as) migrantes, como também sua falta de conhecimento e, muitas vezes, falta de interesse em conhecer a história real das pessoas que migram. Elas fixam-se à ideia de que os haitianos e as haitianas que estão no Brasil vieram em razão do terremoto de 2010, em situação de refúgio e crise, mas esquecem que esse foi um fato isolado, ainda que marcante mundialmente, que ocorreu há mais de 10 anos. Desde então, como essa tese tem demonstrado, as motivações para o deslocamento são outras. A migração não precisa ser sinônimo de pobreza. O(A) migrante não precisa ser visto como pobre, incapaz, não estudado(a), que somente mudou-se para o Brasil com fins de sobrevivência.

Se o Brasil é um país que abre as portas para migrantes, configurando-se como o oposto de países que fecham fronteiras, separam famílias e encarceram migrantes indocumentados(as), é dever das instituições governamentais, da população e a sociedade como um todo estarem preparados(as) para receber e acolher essas pessoas. Dessa forma, a vídeo-carta de Alex deve ser endereçada para todo o povo brasileiro, para que seja iluminada na consciência brasileira a ideia de que todos(as) os(as) migrantes devem ter seus direitos respeitados, bem como devem receber as mesmas oportunidades de vida, saúde, educação e trabalho que o restante dos cidadãos brasileiros, como previsto nas leis já mencionadas para a garantia de uma cidadania plena.

Sobre a formação do povo haitiano, presencia-se uma criticidade latente em seus discursos e apontamentos sobre o contexto histórico do Haiti e a condição das pessoas negras migrantes. Nas palavras de Alex,

No Haiti, aprendemos a ter uma visão muito crítica de mundo. Por ser um país fundado por escravos e mestiços, nós temos uma visão diferente do que era a escravidão de fato. Não temos um momento na nossa história de negação sobre a escravidão, já que somos todos negros, descendentes de escravos e, por isso, sabemos dessas questões (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Mesmo o Brasil tendo uma história de processos de colonização muito parecida com a do Haiti, não se vê, com frequência, um posicionamento crítico e político tão demarcado nos(as) brasileiros(as) assim como se lê nas narrativas haitianas. No Brasil, a tendência é muitas vezes uma postura mais complacente ou até mesmo de silenciamento frente às implicações históricas do colonialismo. Essa diferença pode ser atribuída a uma série de fatores, incluindo a construção da identidade nacional brasileira em torno da ideia de uma suposta “democracia racial”, que por vezes obscurece as profundas desigualdades e questões raciais presentes na sociedade (Almeida, 2021).

Além disso, a complexidade das dinâmicas sociais no Brasil pode contribuir para uma variedade de perspectivas, tornando-se uma tarefa desafiadora consolidar um posicionamento crítico unificado. No entanto, a análise dessas divergências destaca a importância de uma reflexão mais profunda sobre a maneira como as sociedades lidam com seu passado colonial e como isso influencia a narrativa nacional e a conscientização política.

Entretanto, essa criticidade haitiana tem lugar de formação. Segundo o migrante,

isso é algo ensinado nas escolas haitianas, mesmo com alguns livros ofuscando essa história. A visão dos franceses tenta tirar um pouco da realidade. Porém, nós temos monumentos, temos historiadores e, assim, sempre vamos mantendo nossa história viva (Alex, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

A criticidade desenvolvida na educação haitiana emerge como uma resposta resiliente às adversidades históricas e sociais enfrentadas pelo país. Através da narrativa de Alex, nota-se que o Haiti, marcado por períodos de colonização, escravização e instabilidade política, viu na educação uma ferramenta crucial para promover a conscientização e a resistência. A capacidade de análise crítica é cultivada desde cedo nas instituições educacionais haitianas, incentivando os(as)

estudantes a questionarem as estruturas de poder, compreenderem as raízes das desigualdades e engajarem-se ativamente na transformação social.

Além disso, a criticidade na educação haitiana se expressa na valorização da cultura local e na preservação da identidade nacional. O sistema educacional haitiano reconhece a importância de fortalecer a autoestima e o orgulho cultural dos(as) estudantes, bem como proporcionar uma educação que não apenas questiona as estruturas de poder externas, mas também promove a valorização interna das tradições, língua e história haitianas. Tal conduta pedagógica corrobora para uma educação libertadora e antixenorracista, através das narrativas locais como manutenção cultural e simbólica.

Nesse sentido, a criticidade na educação haitiana, como se pode ver no excerto, revela-se como uma força motriz para a emancipação de seu povo. Essa conduta é capaz de empoderar as pessoas não apenas para compreenderem o mundo ao seu redor, mas também para moldarem ativamente o seu próprio destino. Desse modo, contribui-se para a consolidação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao estimular o pensamento crítico, a educação haitiana capacita as pessoas a questionarem as estruturas de poder, a desafiar as injustiças e a promover mudanças significativas em busca de uma transformação social, que ecoa nos demais países aos quais elas passam a residir. Dessa forma, o papel da educação haitiana vai além da mera transmissão de conhecimentos. As práticas educativas aqui refletidas tornam-se ferramentas poderosas para a crítica do *status quo* vigente globalmente, assim como consolidam-se como saberes negros em movimento.

Em sentido reverso, a vídeo-carta de Alex demonstra barreiras, travessias e superações para o sistema educacional brasileiro. Como inspiração na educação crítica do Haiti, nota-se que, no Brasil uma barreira enfrentada nas instituições educacionais é, em muitos casos, a ausência de uma compreensão crítica dos processos de colonização vivenciados no passado e no presente. Então, as narrativas haitianas seriam uma possível travessia para uma nova forma de observar e incentivar práticas educativas inclusivas que visam uma superação de barreiras epistêmicas.

5.4. Vesta⁶⁴, Rosita⁶⁵ e Rodelyne⁶⁶

A partir de agora, tem-se três vídeo-cartas de mulheres que, mesmo não tendo nenhuma relação familiar entre si, compartilham uma realidade similar e, por isto, serão analisadas em conjunto. Vesta, Rosita e Rodelyne são mães de crianças pequenas e o contato com a educação no Brasil se deu, sobretudo, em razão de seus filhos e filhas. No caso de Vesta e Rodelyne, observa-se a narrativa de duas mulheres que estão na condição de migrante por muitos anos, visto que, antes do Brasil, Vesta viveu por 10 anos na Venezuela e Rodelyne viveu 11 anos na República Dominicana.

A vídeo-carta de Vesta foi narrada por ela e transcrita e adaptada pelo pesquisador, que apenas organizou a escrita, sem nenhuma alteração nas falas da migrante. As imagens aplicadas na produção da vídeo-carta refletem a pandemia, o acesso à educação e as relações familiares, sobretudo voltadas à figura materna migrante. Abaixo, a carta de Vesta na íntegra:

Meu nome é Vesta e sou migrante haitiana no Brasil. Minha história é marcada por mais de uma migração. Eu sou do Haiti e migrei para a Venezuela, país que vivi por 10 anos. Por conta da situação no país, no ano 2018 resolvi mudar para o Brasil. Quando cheguei aqui, graças a Deus, os brasileiros me receberam muito bem. Eu senti como se eu tivesse em um lugar que eu já conhecesse antes. Foi bem fácil vir para cá, a dificuldade maior foi com o idioma. Na Venezuela, foi um pouco mais fácil porque no Haiti nós estudamos a língua espanhola e, no Brasil, não foi tão difícil porque o espanhol é parecido com o português. Mas, precisei me adaptar. Quando cheguei no Brasil, logo enfrentamos a pandemia, mas, graças a Deus, deu tudo certo. Por mais que muitas pessoas foram demitidas durante a pandemia, isso não aconteceu comigo. Eu estudei apenas no Haiti e acho que lá as escolas têm uma base muito boa! Eu não terminei meus estudos lá, mas, por conta da base que eu tive, considero que aprendi muitas coisas importantes. No Brasil, eu moro com meus filhos. Meu marido foi embora do Brasil e eu fiquei aqui com meus filhos. Tenho 4 filhos e três delas estão matriculadas na educação básica aqui no Brasil. Eu gosto muito das escolas no Brasil. Eu tenho uma filha de 7 anos e ela também me ensina. Imagina, 7 anos e ensinando a própria mãe?

⁶⁴ Vídeo-carta disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBfbeaRITjg>. Acesso em 23 mai. 2024.

⁶⁵ Vídeo-carta disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S_nE72agY3l. Acesso em 23 mai. 2024.

⁶⁶ Vídeo-carta disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zto5qReuxtQ>. Acesso em 23 mai. 2024.

*As vezes ela está estudando e ouve eu falando alguma coisa e me diz “mãe, assim não se fala... é dessa outra forma que precisa falar”.
Eu acho interessante que as crianças aprendem e ensinam os adultos. Principalmente nós que não somos do país.
Meu filho é mais velho e ele estuda na universidade e trabalha. Ou seja, todos os meus filhos foram beneficiados pela educação no Brasil e isso é muito bom.
Eu me sinto bem no Brasil porque ninguém me trata diferente como uma pessoa estrangeira. Todas as pessoas, principalmente no meu trabalho, todo mundo me trata com carinho. Todos me tratam bem e, por isso, não me senti estranha por ser estrangeira.
Eu preciso dizer muito obrigada a todos os brasileiros que recebem todos os imigrantes, não só haitianos, mas todos os imigrantes que chegam no Brasil.
Não é fácil migrar, chegar em um país que não entende nada do idioma, mas graças a Deus eu consegui me adaptar.
O Brasil me abriu a porta e isso é muito bonito!
Muito obrigada!*

Vesta.



Figura 19 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Vesta e QR CODE de acesso à vídeo-carta.
Fonte: Elaboração própria.

De forma similar, o texto de Rosita foi construído a partir de suas narrativas orais acerca de sua experiência enquanto migrante. Rosita ficou órfã na infância e, atualmente, é mãe de duas crianças. As imagens usadas na criação da vídeo-carta retomam os principais temas abordados pela migrante em sua narrativa: a importância da educação, os desafios de ser mãe e migrante no Brasil e a superação desses obstáculos.



Figura 20 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Rosita e QR CODE de acesso à vídeo-carta.
Fonte: Elaboração própria.

Isto exposto, anuncia-se o texto da vídeo-carta de Rosita:

Maringá, 30 de setembro de 2023.

Eu me chamo Rosita e sou migrante haitiana no Brasil.

Em 2014 meu marido saiu do Haiti e veio para o Brasil trabalhar para ganhar uma vida melhor. Dois anos depois eu consegui entrar neste país que me acolheu. No meu caso, eu não vim refugiada, eu vim com meu visto e passaporte. Graças a Deus eu saí da minha casa e em três dias já cheguei em Maringá. Nesse trajeto, eu não passei nenhuma dificuldade. Pra mim foi muito legal.

Quando eu tinha 8 anos, eu perdi meus pais. Por isso, eu não pude estudar, porque não podia pagar por isto. Como eu não tinha mais nem pai nem mãe, tive que aprender convivendo com as pessoas para sobreviver.

Foi no Brasil que aprendi a ler e escrever. Eu estudei em uma escola em Maringá e essa experiência foi muito legal. Foi maravilhoso! Não tive problemas com meus colegas nem com a professora.

Até mesmo agora que eu parei de estudar, muitas pessoas que conheci na escola me enviam mensagens ou visitam minha casa. Foi maravilhoso e todos foram muito acolhedores.

Estudar no Brasil me ajudou bastante. Agora eu tenho lugar pra mim, eu nem preciso de pessoas pra me ajudar a conversar, me comunicar. Consigo ir nos lugares e me localizar porque eu leio e vejo onde estou. Aprender foi maravilhoso, muito importante mesmo.

Eu tenho um casal de filhos. O meu filho está matriculado na escola. A minha filha ainda não, porque é muito pequena. Eu gosto da escola. Não tive nenhum problema em relação aos adultos, porque eles foram muito cuidadosos. Mas, entre as crianças, as vezes acontecem algumas coisas, como uma puxar a

outra. Quando isso aconteceu, eu não gostei e precisei reclamar. Isso foi resolvido e deu tudo certo.

Eu gosto muito de morar em Maringá. Estou me sentindo muito feliz, muito mesmo.

No meu caso, faz 7 anos que estou aqui e eu não trabalho para cuidar dos meus filhos. Graças a Deus, meu marido está trabalhando e eu não passo dificuldade.

Aqui eu tenho bastante amizades e pessoas que sempre me perguntam se eu preciso de ajuda. Sinto que são muito acolhedores. No Brasil minha vida mudou um pouquinho. Por isso, eu sempre falo para as minhas crianças que sou muito grata por esses lugares que eu estou e pelo acolhimento em Maringá. Estou muito feliz!

Eu acho que muitas coisas são parecidas no Haiti e no Brasil, mas eu sinto falta da minha família que ainda está lá. O que é mais diferente aqui é que preciso me esforçar para aprender.

Eu não tenho tanta história para contar, na verdade.

Graças a Deus, para mim foi tudo tranquilo, só tô na boa.

Eu vejo a situação que os imigrantes estão passando e fico muito triste pelas dificuldades que vivem. Algumas estão morrendo no caminho, nem conseguem chegar onde querem.

Rosita.

Por fim, tem-se a vídeo-carta de Rodelyne, uma mulher de origem haitiana que migrou para o Brasil, país no qual seu esposo já residia há 2 anos, para buscar residência digna devido ao contexto haitiano de instabilidade política. Rodelyne tem uma filha que está matriculada em uma escola municipal em Maringá. A vídeo-carta de Rodelyne foi desenvolvida de forma oral e, posteriormente adaptada para a escrita da carta, sem comprometer seu conteúdo. As imagens utilizadas ilustram algumas barreiras enfrentadas pelos(as) migrantes, a saber, as relações de trabalho, o acesso à educação e a situação enfrentada pelos(as) haitianos(as), tanto no Haiti quanto no Brasil.

Isto posto, lê-se a o texto da carta de Rodelyne:

Maringá, 30 de setembro de 2023.

Meu nome é Rodelyne sou haitiana e estou aqui no Brasil há 7 anos. Meu marido migrou para o Brasil e depois de 2 anos eu vim para encontra-lo aqui. Como ele já estava trabalhando no Brasil, ele ajeitou meu visto para que eu pudesse vir legalmente para cá.

Eu tenho duas filhas. Uma que ficou no Haiti quando eu vim e outra que tive no Brasil. Agora estamos todos morando aqui.

Pra falar a verdade, já tem 19 anos que eu não moro em meu país, em minha terra. Eu morava em um país vizinho que é a República Dominicana. Morei lá por 11 anos. Então, para mim, eu cheguei aqui e percebi que existem muitas diferenças entre os brasileiros e os dominicanos.

Percebi que os brasileiros oferecem toda ajuda possível para poder sobreviver. Os dominicanos, para falar a verdade, não se importam com as pessoas haitianas, eles se importam apenas com o trabalho delas.

Antes de chegar no Brasil, eu não era cristã, apenas meu marido. Uma das coisas mais importantes para mim ao chegar no Brasil foi entrar na minha igreja e ser batizada. Eu sou muito feliz por isso, porque eu fiz muitos amigos e conheci muitas pessoas que me ajudaram.

Os brasileiros são muito acolhedores. Além das pessoas que conheci na igreja, meus colegas de trabalho me provaram isso. No trabalho, todas as pessoas se sentem em casa. É como se a gente fosse uma família. Eu sou a única imigrante que trabalha lá e é muito bom.

Tudo que eu posso falar é que eu sou muito agradecida por tudo e os brasileiros são pessoas muito acolhedoras a todos os migrantes que estão chegando no Brasil.

Durante minha vida, eu não tive tantas oportunidades de estudo. Eu estudei no Haiti até o terceiro ano, quando eu era criança. Eu sei ler e escrever, mas não tenho nenhum curso. Aprendi apenas para sobreviver.

Na República Dominicana eu não estudei porque trabalhava muito. Eu morava na casa da família para quem eu trabalhava. Então, se eles viajavam eu não podia ir junto e precisava ficar em casa trabalhando. E não dava tempo e nem oportunidade para estudar.

No Brasil eu não tentei estudar porque trabalho o dia todo. Acordo muito cedo para dar conta das minhas coisas e a tarde busco minha filha na escola. Para fazer tudo isso, eu preciso pegar 3 ônibus diferentes, então, é um tempo que não está sobrando para mim. Chego em casa e tenho filho e marido, é uma responsabilidade muito grande. Eu tenho vontade de fazer alguma coisa, mas é o tempo que não está sobrando pra mim.

Minha filha estuda na creche e eu fico muito feliz que ela está aprendendo muito. Ela começou a estudar na pandemia. Eu buscava o material todos os meses na escola e fazia as atividades com ela. Esse ano ela está frequentando a creche e está sendo muito bom.

Têm muitos haitianos que falam que o dinheiro do Brasil não vale para eles. Por isso, eles querem ir pra outro país pra ganhar dólar. Mas, para mim, tendo um pão todo dia na minha mesa e eu e minha família tendo saúde, está tudo bem para mim.

Graças a Deus, eu tenho 7 anos morando no Brasil e já conseguimos comprar nossa casa, apenas pagando as prestações.

Do meu processo migratório, a única coisa que eu fico triste é a distância da minha família e a saudade que sinto. Quando eu morava na República Dominicana, a cada 2 ou 3 meses eu podia ir visitar meus pais e meus irmãos no Haiti. Então, morando no Brasil, eu sinto muita falta da minha família porque é mais longe e eu não posso ir visitar. Eu nunca passei tanto tempo sem vê-los. Em 7 anos eu não voltei pra lá.

Neste momento está muito difícil ir para o Haiti, por conta da guerra que está acontecendo no país.

Meu irmão, que ainda mora no Haiti, me conta que nem está saindo de casa, por conta da situação que está muito perigosa. Com toda essa situação política quem mais sofre é o povo. Há dois anos que o presidente foi assassinado e algumas gangues tomaram conta do país. Tanto na capital quanto nas outras cidades, todos estão sofrendo muito.

Eu gosto muito de estar no Brasil. É uma grande diferença do meu país, principalmente agora, com a situação que o Haiti está enfrentando.

Aqui no Brasil eu não me sinto como estrangeira. Eu sinto como se eu fosse sempre daqui. Apenas quando vejo meus documentos lembro que eu sou migrante. Convivendo com meus amigos e companheiros eu me sinto muito bem aqui. Me sinto aceita de verdade.

Rodelyne.



Figura 21 – Compilado de cenas da vídeo-carta de Rodelyne e QR CODE de acesso à vídeo-carta.
Fonte: Elaboração própria.

A partir da contextualização e caracterização das migrantes, assim como o acesso às vídeo-cartas produzidas agora, tem-se a análise desse material de forma a dialogar com as experiências de Vesta, Rosita e Rodelyne.

A única barreira apontada por Vesta que foi necessária superar em seu processo diaspórico foi a adaptação linguística, assim como exposto em todos os relatos investigados até aqui. Para Vesta: “foi bem fácil vir para cá [Brasil], a dificuldade maior foi com o idioma. Na Venezuela, foi um pouco mais fácil porque no Haiti nós estudamos a língua espanhola e, no Brasil, não foi tão difícil porque o espanhol é parecido com o português. Mas, precisei me adaptar” (Vesta, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Como indicado, a haitiana não teve qualquer formação escolar ou acadêmica no Brasil, sendo apenas escolarizada no Haiti, apesar de nunca finalizar seus estudos. Vesta considera ter muita qualidade o modelo de educação haitiano, pois afirma: “Eu não terminei meus estudos lá, mas, por conta da base que eu tive, considero que aprendi muitas coisas importantes” (Vesta, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Da mesma forma, Rodelyne também não foi matriculada em nenhuma instituição de ensino no Brasil. Em sua narrativa, observa-se o seguinte trecho:

“Durante minha vida, eu não tive tantas oportunidades de estudo. Eu estudei no Haiti até o terceiro ano, quando eu era criança. Eu sei ler e escrever, mas não tenho nenhum curso. Aprendi apenas para sobreviver” (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

De forma diferente dos(as) outros migrantes mencionados(as) até aqui, a vídeo-carta de Rodelyne sugere que, no Haiti, a haitiana não tinha uma condição financeira tão favorável, já que ela considera que não teve oportunidades de estudo e aprendeu apenas para sobreviver. Ao investigar sobre o sistema de educação haitiano, na dissertação defendida por Giovani Giroto (2020), observou-se que há um forte movimento de privatização da educação no Haiti. Deste modo, as oportunidades de formação básica são muito limitadas e não acessíveis para todos os cidadãos do país.

Na vídeo-carta de Rodelyne, não se pode deixar de notar o caráter patriarcal de sua realidade. Seu discurso sugere que o cuidado com as suas crianças é seu dever, mesmo que tenha que sacrificar seu tempo, dinheiro e sua educação para isso. A migrante afirma:

No Brasil eu não tentei estudar porque trabalho o dia todo. Acordo muito cedo para dar conta das minhas coisas e a tarde busco minha filha na escola. Para fazer tudo isso, eu preciso pegar 3 ônibus diferentes, então, é um tempo que não está sobrando para mim. Chego em casa e tenho filho e marido, é uma responsabilidade muito grande. Eu tenho vontade de fazer alguma coisa, mas é o tempo que não está sobrando pra mim (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Não tendo completado o ciclo escolar no Haiti, sendo apenas alfabetizada “apenas para sobreviver” (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta), a haitiana também não teve oportunidade de estudar no Brasil em razão de sua carga de trabalho e do cuidado com sua filha. Seu discurso denota um desejo pelo estudo, que não pode ser concretizado devido a sua realidade. Ao afirmar “é uma responsabilidade muito grande”, entende-se o peso de ser uma mulher dentro de uma realidade machista, que não tem tempo para si mesma. Sempre precisando abdicar suas vontades em prol do zelo por sua família, tarefa que poderia ser compartilhada com seu esposo.

Retomando a problematização de Abdias Nascimento (1978), a migrante enquanto pessoa negra encontra-se em um ciclo vicioso que impede possíveis oportunidades que melhorariam sua condição de vida. Ao mesmo tempo, sua condição de mulher na sociedade faz com que os obstáculos para tal melhora sejam intensificados, já que, além de seu trabalho, Rodelyne também tem uma grande responsabilidade com o funcionamento de seu lar e o bem-estar de sua família.

Seu discurso demonstra que essa situação é semelhante ao contexto vivenciado por ela na República Dominicana, seu outro país de acolhida antes do Brasil. De acordo com Rodelyne: “Na República Dominicana eu não estudei porque trabalhava muito. Eu morava na casa da família para quem eu trabalhava. Então, se eles viajavam eu não podia ir junto e precisava ficar em casa trabalhando. E não dava tempo e nem oportunidade para estudar” (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

O acesso à educação por Rodelyne pode ser considerado uma barreira enfrentada pela migrante, tanto no Haiti quanto na República Dominicana e no Brasil. Todavia, em decorrência de outra barreira que assola todos os três países, o machismo e a estrutura patriarcal, a superação torna-se ainda mais distante. Observando a situação de Rodelyne através de lentes interseccionais, pode-se pensar nas categorias que moldam sua identidade e a maneira como ela é tratada pelas pessoas ao seu redor.

No caso de Rosita, outra participante deste estudo, um fato que chama atenção em sua vídeo-carta é a sua relação com a educação. Assim como Rodelyne, a migrante menciona as barreiras enfrentadas no acesso à educação no Haiti, em razão de condições financeiras. Entretanto, Rosita foi ainda mais desafortunada, pois não teve oportunidade de se alfabetizar em seu país natal. Em suas palavras:

Quando eu tinha 8 anos, eu perdi meus pais. Por isso, eu não pude estudar, porque não podia pagar por isto. Como eu não tinha mais nem pai nem mãe, tive que aprender convivendo com as pessoas para sobreviver. Foi no Brasil que aprendi a ler e escrever. Eu estudei em uma escola em Maringá e essa experiência foi muito legal. Foi maravilhoso! Não tive problemas com meus colegas nem com a professora (Rosita, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Sua fala demonstra o caráter da educação no Haiti, elucidado anteriormente por Giroto (2020), uma atividade que nem todos(as) possuem acesso, diferentemente do Brasil, onde a educação é um direito de todos e um dever para crianças e adolescentes em idade escolar, mesmo que, na prática, isso não ocorra sempre de maneira efetiva. Com a perda de seus familiares e, conseqüentemente, um desamparo financeiro e afetivo, não foi possível o processo de educação formal escolar de Rosita, passando sua infância, adolescência e parte de sua vida adulta sendo privada de um componente básico para a inserção e convivência efetiva na sociedade.

No momento em que a migrante é alfabetizada no Brasil, nota-se uma melhoria em sua qualidade de vida e em sua autonomia. Como forma de representar essa superação, Rosita declara:

Estudar no Brasil me ajudou bastante. Agora eu tenho lugar pra mim, eu nem preciso de pessoas pra me ajudar a conversar, me comunicar. Consigo ir nos lugares e me localizar porque eu leio e vejo onde estou. Aprender foi maravilhoso, muito importante mesmo (Rosita, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

A habilidade de ler e escrever faz parte da vida dos seres humanos de maneira intrínseca e essencial, transcendendo a mera aquisição de conhecimento e adentrando os domínios da comunicação, expressão e compreensão do mundo ao nosso redor. A leitura e a escrita são instrumentos poderosos que possibilitam a transmissão de informações, o compartilhamento de experiências e a construção de conhecimento coletivo.

Além de serem ferramentas fundamentais no processo educacional, essas habilidades formam a base para o desenvolvimento de competências cognitivas e analíticas, pois proporcionam não apenas a decodificação de palavras, mas também a interpretação crítica e a ação reflexiva. Mais do que meras técnicas, a leitura e a escrita são veículos que ampliam a capacidade de interação social dos seres humanos e enriquecem as suas relações interpessoais, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos informados, participativos e conscientes.

Em síntese, a capacidade de ler e escrever não apenas abre portas para o conhecimento, mas também capacita os indivíduos a serem agentes ativos na construção de um mundo mais conectado, informado e inclusivo. Assim, Rosita

superou a fronteira do analfabetismo e se beneficiou do direito à educação enquanto dever do Estado para todos(as), sem distinção de raça, idade, gênero e origem.

O outro contato de Rosita com a educação foi através de suas crianças. Sua filha mais nova ainda não está em idade escolar, entretanto, seu filho está matriculado em uma instituição de ensino brasileira. A migrante demonstra estar satisfeita com o tratamento que o ela enquanto mãe e, também, seu filho recebem na escola. Apesar de não mencionado na vídeo-carta, observa-se um contraste entre a infância e a educação de Rosita, no Hati, e a realidade de seus filhos no Brasil.

No caso de Vesta, há também uma menção em sua vídeo-carta sobre a educação de suas crianças no Brasil. A presença das infâncias e juventudes haitianas no ambiente escolar brasileiro corrobora para a visualização do que foi debatido teoricamente sobre o hibridismo cultural. As escolas são espaços de diversidade que devem garantir um respeito às diferenças e uma convivência coletiva integral.

Com o uso de uniformes, regras gerais, alimentação, dentre outros costumes, as crianças e os jovens, independentemente de suas origens, passam a absorver a cultura educacional de forma a reestruturar identidades. Sobretudo para algumas mulheres haitianas, há uma resistência em absorver parte da cultura brasileira em suas vidas. Ao passo que seus(suas) filhos(as) são matriculados(as) em instituições brasileiras de educação, há um estreitamento do entre lugar que a migração coloca as pessoas envolvidas, visto que as crianças levam para o ambiente familiar novos hábitos, saberes e valores.

Em avaliação, Vesta narra:

Eu gosto muito das escolas no Brasil. Eu tenho uma filha de 7 anos e ela também me ensina. Imagina, 7 anos e ensinando a própria mãe? As vezes ela está estudando e ouve eu falando alguma coisa e me diz “mãe, assim não se fala... é dessa outra forma que precisa falar”. Eu acho interessante que as crianças aprendem e ensinam os adultos. Principalmente nós que não somos do país. Meu filho é mais velho e ele estuda na universidade e trabalha. Ou seja, todos os meus filhos foram beneficiados pela educação no Brasil e isso é muito bom (Vesta, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

O teor da narrativa de Vesta é de satisfação com a educação brasileira ofertada à sua filha e seu filho, desde a educação básica até a educação superior. A

admiração de Vesta sobre o desenvolvimento de sua filha, ainda criança, é notável quando ela menciona que a menina a corrige em momentos necessários – fato que gera interesse em Vesta. Esse fato também demonstra a presença da cultura brasileira trazida para dentro de casa a partir das vivências da sua filha no ambiente escolar.

Além disso, ao mencionar que tanto seu filho quanto sua filha foram beneficiados(as) pela educação no Brasil, Vesta demonstra compreender o valor que a formação escolar e acadêmica tem na vida das pessoas. Vinda de um contexto de evasão escolar, a migrante aprecia o fato de suas crianças estarem matriculadas em instituições públicas as quais ela tem apreço.

É na vídeo-carta de Rosita que surge uma primeira questão de conflito vinculada à educação, mesmo que de forma muito sutil. Em sua narrativa, verifica-se a seguinte passagem:

O meu filho está matriculado na escola. A minha filha ainda não, porque é muito pequena. Eu gosto da escola. Não tive nenhum problema em relação aos adultos, porque eles foram muito cuidadosos. Mas, entre as crianças, as vezes acontecem algumas coisas, como uma puxar a outra. Quando isso aconteceu, eu não gostei e precisei reclamar. Isso foi resolvido e deu tudo certo (Rosita, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

A migrante menciona possíveis desentendimentos relacionados à convivência das crianças no ambiente escolar, todavia, descreve que a relação entre professores(as) e alunos(as) é satisfatória. No trecho analisado, nota-se uma preocupação de Rosita com a formação e socialização de seu filho no ambiente escolar, demonstrando-se atenta às ocorrências na escola e, quando necessário, dialogando com a instituição. De toda forma, a avaliação de Rosita sobre as escolas brasileiras concorda com o posicionamento de Vesta e Rodelyne, as quais defendem as instituições de educação no Brasil como adequadas e acolhedoras.

A história de Rosita reforça a ideia de diáspora proposta por Brah (2005), de que a migração não se trata apenas de uma vivência traumática e difícil para os indivíduos que se deslocam. Segundo a migrante “eu não vim refugiada, eu vim com meu visto e passaporte. Graças a Deus eu saí da minha casa e em três dias já cheguei em Maringá. Nesse trajeto, eu não passei nenhuma dificuldade. Pra mim foi muito legal” (Rosita, *sic* trecho extraído da vídeo-carta). Diferentemente das pessoas

em situação de refúgio que são forçadas a deixar suas casas de maneira traumática, a travessia de Rosita e sua família representa a busca de oportunidades e a mudança de vida de maneira voluntária. A conquista narrada por ela em relação à educação demonstra como as migrações são espaços de possibilidades e superações.

A vídeo-carta de Rosita relata uma visão positiva do Brasil enquanto país de destino. A migrante frisa o acolhimento recebido pelas pessoas que conheceu no novo país, demonstrando que todos(as) foram muito solícitos(as) com ela e com sua família desde sua chegada. Rosita afirma: “Aqui eu tenho bastante amizades e pessoas que sempre me perguntam se eu preciso de ajuda. Sinto que são muito acolhedores” (Rosita, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

No caso de Rodelyne, é marcante em sua fala o fato de que a diáspora não significou uma desterritorialização por completo da migrante. Mesmo vivendo tantos anos longe de seu país natal, o Haiti sempre é lembrado por Rodelyne como “sua terra” e “seu país”. Esse é um caráter dos deslocamentos migratórios, também debatido Brah (2005): há a criação de raízes em outras localidades, mas nunca há um desenraizamento por completo do local original desses indivíduos. Um fator que contribui para esse fato são os laços familiares e de amizade criados e mantidos pelos(as) migrantes em seu país original. Rodelyne afirma:

Do meu processo migratório, a única coisa que eu fico triste é a distância da minha família e a saudade que sinto. Quando eu morava na República Dominicana, a cada 2 ou 3 meses eu podia ir visitar meus pais e meus irmãos no Haiti. Então, morando no Brasil, eu sinto muita falta da minha família porque é mais longe e eu não posso ir visitar. Eu nunca passei tanto tempo sem vê-los. Em 7 anos eu não voltei pra lá (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Assim como já abordado em outras vídeo-cartas, o distanciamento e a saudade da família na realidade migratória é um sentimento que, aliado a diversos outros obstáculos como a língua, discriminação e lentidão em processos documentais, dificulta a experiência de migrar. Ao mesmo tempo, a realidade de se passar muito tempo longe dos seus familiares e de sua comunidade pode causar danos à saúde mental das pessoas em deslocamento, como debatido na terceira seção desta tese.

Para além disso, a saudade dos entes queridos é uma questão pungente na realidade migratória, uma vez que os laços efetivos estabelecidos em seu país original fazem parte do sentimento de pertença àquele local. Assim, não somente a dor pelo afastamento do espaço geográfico é sentido pelas pessoas em deslocamento, como também o sentimento de perda em torno de todos os objetos, bens materiais, artefatos culturais e, principalmente, familiares ou amigos(as) que configuram esses espaços como um local de pertencimento.

Também apresentando um ponto de vista positivo, em tom de superação, em relação ao seu acolhimento no Brasil, Rodelyne obteve apoio de colegas de trabalho e amizades feitas ao frequentar uma instituição religiosa. Assim, a migrante considera:

Os brasileiros são muito acolhedores. Além das pessoas que conheci na igreja, meus colegas de trabalho me provaram isso. No trabalho, todas as pessoas se sentem em casa. É como se a gente fosse uma família. Eu sou a única imigrante que trabalha lá e é muito bom. [...] Tudo que eu posso falar é que eu sou muito agradecida por tudo e os brasileiros são pessoas muito acolhedoras a todos os migrantes que estão chegando no Brasil. [...] Aqui no Brasil eu não me sinto como estrangeira. Eu sinto como se eu fosse sempre daqui. Apenas quando vejo meus documentos lembro que eu sou migrante. Convivendo com meus amigos e companheiros eu me sinto muito bem aqui. Me sinto aceita de verdade (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Assim como visto na vídeo-carta de Nouna, a questão religiosa representou um grande papel no processo de acolhida de Rodelyne, sendo a igreja um local onde foi recebida de braços abertos e auxiliada, conforme a migrante transparece em sua narrativa. Nesse sentido, reforça-se que o dever da garantia à acolhida é do Estado, entretanto, nem sempre isso ocorre de forma satisfatória. Nesses casos, as igrejas e outras instituições acolhem os(as) migrantes e, deste modo, garantem um direito que se apresenta de forma ausente por parte do Estado. Como mencionado anteriormente, esse é o recorte de vida selecionado pelos(as) migrantes do estudo, sendo fora do alcance do pesquisador as situações cotidianas vividas por eles(as) em sua realidade no Brasil.

Ao fazer a análise das vídeo-cartas das migrantes, acredita-se que o sentimento de gratidão pode ter acanhado o debate sobre possíveis experiências negativas vivenciadas no Brasil. Por outro lado, também pode ser pensado que não

mencionar sobre dificuldades e preconceitos presenciados em território brasileiro pode ser explicado pela não consciência de que algumas situações desagradáveis no dia-a-dia sejam atos de xenofobia ou, no caso de Rodelyne, uma mulher negra, racismo. Por esse ponto de vista, olhares reprovadores, mal-entendidos e pequenos maus tratos verbais que são destinados a povos negros e/ou migrantes podem ter sido disfarçados e entendidos por indivíduos em deslocamento como Rodelyne como antipatia ou arrogância por parte do(a) agressor(a).

Seja qual for a realidade, no caso de Rodelyne, a migrante aparenta estar satisfeita e feliz em seu tempo de residência no Brasil. Por outro lado, sua vídeo-carta revela um contraste entre os anos que viveu na República Dominicana e no país atual, como observado em: “Percebi que os brasileiros oferecem toda ajuda possível para poder sobreviver. Os dominicanos, para falar a verdade, não se importam com as pessoas haitianas, eles se importam apenas com o trabalho delas” (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Por fim, a vídeo-carta de Vesta também apresenta um tom mais positivo e uma mensagem de agradecimento ao povo brasileiro, em contraposição com os fatos expostos por Alex, por exemplo. A migrante não menciona nenhum tipo de discriminação racial ou por ser nascida em outro país. Em suas palavras:

Eu me sinto bem no Brasil porque ninguém me trata diferente como uma pessoa estrangeira. Todas as pessoas, principalmente no meu trabalho, todo mundo me trata com carinho. Todos me tratam bem e, por isso, não me senti estranha por ser estrangeira. Eu preciso dizer muito obrigada a todos os brasileiros que recebem todos os imigrantes, não só haitianos, mas todos os imigrantes que chegam no Brasil (Vesta, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

Felizmente, a haitiana aparenta ter vivido experiências boas no país que a acolheu. Ela destaca o apoio e acolhimento de amigos(as) e colegas de trabalho em mais de um momento em seu relato. Este fato chama a atenção, pois isso significa que Vesta realmente foi bem acolhida no Brasil. Tratar da questão da acolhida é uma temática complexa, uma vez que há o contraste entre adaptação e acolhimento. De fato, muitos(as) migrantes abdicam, consciente ou inconscientemente, seus costumes em prol de uma nova conduta ao qual eles(as) consideram como adaptação. Dessa forma, moldados(as) à uma nova cultura com a crença de se tratar de uma condição e não uma escolha pode, muitas vezes, confundir a

perspectiva dos(as) migrantes se, de fato, há acolhimento ou silenciamento de suas culturas.

Adiante, um último tema a ser debatido nesta seção de análise é a realidade atual do Haiti pelo olhar de Rodelyne, a única migrante que fez menção aos conflitos políticos que assolam o país no momento presente. Segundo ela,

neste momento está muito difícil ir para o Haiti, por conta da guerra que está acontecendo no país.

Meu irmão, que ainda mora no Haiti, me conta que nem está saindo de casa, por conta da situação que está muito perigosa. Com toda essa situação política quem mais sofre é o povo. Há dois anos que o presidente foi assassinado e algumas gangues tomaram conta do país. Tanto na capital quanto nas outras cidades, todos estão sofrendo muito (Rodelyne, *sic* trecho extraído da vídeo-carta).

A preocupação da migrante com seu país de origem é observada a partir do trecho retirado de sua vídeo-carta. A partir da narrativa de Rodelyne, compreende-se a situação de instabilidade política vivenciada pelos(as) haitianos(as) nos últimos anos, inclusive o contexto de perigo de ataques ou outras formas de violência que o país é ameaçado, que acaba por colocar seus cidadãos e cidadãs em condição de vulnerabilidade.

De forma geral, as vídeo-cartas de Vesta, Rosita e Rodelyne tratam, em suas narrativas, das questões da identidade, da cultura e da educação de forma amorosa e pessoal. Ao refletir sobre seus processos migratórios para o Brasil, as migrantes apresentam um retrato do contexto haitiano em contraste com o brasileiro, assim como reforçam seus posicionamentos no que diz respeito à educação no Brasil e nos impactos raciais e políticos da migração, mesmo que de forma sutil.

Pensar a migração haitiana para o Brasil através dessas narrativas é uma forma de analisar e rever a acolhida, social e educacional, para estas pessoas. A contribuição das vídeo-cartas está em apresentar, de forma particular e subjetiva, as interfaces da migração e seus impactos, possibilitando um recurso de compreensão da realidade voltado para a luta e manutenção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5.5. Aspectos das escrevivências nas vídeo-cartas dos(as) participantes da pesquisa: consolidação de artefatos culturais para a educação antixenorracista

Por fim, reforça-se a potência pedagógica que as narrativas desses(as) migrantes possuem enquanto artefatos culturais destinados à educação. Ao mesmo tempo, discute-se a proximidade das narrativas dos(as) migrantes com os aspectos da escrevivência como forma de narrativa.

Defende-se que as vídeo-cartas narradas pelos(as) participantes da pesquisa possuem suas perspectivas de vida enquanto indivíduos que compõem parte da história das migrações. Ao compreender a escrita como forma de veículo de pensamento, posicionamento crítico e demarcador identitário sobre o que é ser uma pessoa migrante haitiana no Brasil, percebe-se a relevância das cartas ao identificar temas sensíveis sobre migração.

Os textos analisados não colocam os(as) migrantes em uma posição de vítima, mas também não os(as) colocam em um contexto de privilégios. As existências migratórias ocupam um entre-lugar da expectativa e realidade, dos desafios e conquistas vivenciados diariamente. As narrativas presentes nas vídeo-cartas analisadas apresentam barreiras semelhantes – a busca de melhores oportunidades de vida em um país desconhecido. Entretanto, as diversas travessias narradas expõem caminhos aos quais os(as) migrantes experimentam. De forma positiva, todas as vídeo-cartas mencionam superações, inclusive a produção de Alex, que é mais crítica e que mais comunica as violências enfrentadas por migrantes no Brasil.

Para Evaristo (2020), a escrevivência narra sobre a condição de vida de pessoas que tem suas existências acompanhadas de suas resistências. Dessa forma, compreender as narrativas de migrantes como escrevivências é condizente ao passo que, durante suas escritas, percebe-se a construção de histórias de vidas reais e de processos de resistência que englobam diversos saberes que podem ser aprendidos por todos(as).

Assim, defende-se o uso dessas escrevivências em vídeo-cartas como recursos pedagógicos por atuar na defesa de uma educação crítica, humana e contextualizada. Oferecer recursos para escolas e universidades trabalharem com

as histórias de vidas de migrantes corrobora para a valorização da identidade desse público, assim como a conscientização daqueles(as) que não vivenciaram nenhum processo migratório.

Por tratar de narrativas de migrantes negros(as) e considerá-las como fontes válidas de conhecimento, a produção corrobora para uma formação humana antixenorracista, tão necessária e urgente nas instituições escolares e acadêmicas no Brasil e no mundo.

Através da produção audiovisual, as narrativas em cartas ganham mais emoção e são capazes de atingir um maior número de pessoas. Ter acesso a esses saberes é uma ação que deve ser cada vez mais frequente nos ambientes educacionais e, com isso, transformar a sociedade em um ambiente mais acolhedor, justo e plural.



Figura 22 – Cena da vídeo-carta de Rosita⁶⁷. Fonte: Elaboração própria.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DA TRAVESSIA COM A SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS

Encerra-se esta apresentação da tese com as reflexões e considerações finais. Para organizar esta seção, retoma-se, primeiramente, o objetivo geral da tese e, logo após, comenta-se sobre as conquistas a partir dos objetivos específicos.

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou analisar as barreiras, travessias e superações de migrantes haitianos(as) no Brasil no que diz respeito à educação e acolhida. Nesse sentido, considera-se que a tese condiz com o objetivo proposto, uma vez que foram produzidas e analisadas vídeo-cartas de seis migrantes de origem haitiana, que discutiram de forma reflexiva e analítica os contextos migratórios que implicam barreiras, travessias e superações desses(as) migrantes

⁶⁷ A imagem utilizada foi realizada através de uma captura de tela da Vídeo-Carta de Rosita, produzida pela migrante em conjunto com o pesquisador. A imagem, em questão, foi retirada de bancos de imagens disponíveis para uso público.

haitianos(as) no Brasil, a partir de suas narrativas e das relações entre a construção dos processos identitários, a cultura, a educação e a acolhida migratória.

Ao iniciar a escrita da tese, foi realizada uma retomada da história do Haiti, do passado ao presente, para melhor compreender a situação política, cultural e educacional no país. Nesse sentido, ao examinar os primeiros séculos da trajetória histórica do Haiti, em contraponto com sua realidade atual, torna-se possível compreender as desigualdades e privações enfrentadas por essa nação de origem negra. Esse cenário evidencia a persistente influência de concepções modernas e colonizadoras que impactaram e ainda impactam negativamente o país.

Nessa abordagem, observou-se a situação complexa do Haiti ao longo dos séculos, evidenciando desafios políticos, desastres naturais e a influência de forças internacionais. Após o terremoto devastador de 2010, o país enfrentou não apenas a reconstrução física, mas também a presença estrangeira que, em alguns aspectos, agravou as condições de vida da população local. A exploração da tragédia, disfarçada de solidariedade, resultou em problemas de cunho econômico e social.

Mais recentemente, eventos trágicos, como o assassinato do presidente Jovenel Moïse e um novo terremoto, acrescentaram novos desafios significativos à realidade do Haiti, além da tomada de poder pelas gangues e as instabilidades mantidas. Também, destaca-se a estratégia colonial de manter a população haitiana em posições subalternas, com pessoas estrangeiras ocupando cargos de liderança, inclusive em organizações de ajuda.

A constatação de que a maioria dos(as) haitianos com diplomas superiores residem fora do Haiti evidencia as limitações de oportunidades dentro do país. Assim, conclui-se que o Haiti, desde a colonização, lida com a persistente herança do eurocentrismo, que perpetua a desqualificação do trabalho haitiano e contribui para a manutenção de um sistema de racismo global.

Dito isto, através do levantamento teórico da produção acadêmica sobre as escrevivências e as vídeo-cartas, em correlação com a temática da migração haitiana, realizado através da revisão de literatura foi satisfatória e enriquecedora para a construção desta tese. Após a análise de 18 trabalhos, percebeu-se que as pesquisas examinadas desempenharam um papel significativo na concepção e na aproximação dos(as) pesquisadores(as) da migração com diversas áreas do conhecimento. No entanto, não foi possível identificar um trabalho acadêmico que

abordasse de maneira abrangente as questões relacionadas ao Haiti, combinando-as com a produção de escrituras e vídeo-cartas, como proposto nesta tese.

Nesse contexto, reforça-se a originalidade deste estudo ao introduzir uma temática ainda não explorada nas pesquisas acadêmicas já concluídas. Assim, reconhece-se a validade e relevância dos trabalhos analisados para a construção desta tese, destacando sua contribuição fundamental para a educação no Brasil, especialmente através de recursos metodológicos como escrituras e vídeo-cartas.

Como recursos metodológicos, foram utilizados a escritura e as vídeo-cartas. Como pano de fundo, tem-se o Estudo das Narrativas enquanto referência teórico-metodológica, que destaca a importância do diálogo como ferramenta fundamental para a compreensão das experiências humanas e dos processos identitários enfrentados pelos(as) migrantes. Tal concepção, foi considerada adequada para explorar a subjetividade e a identidade dos(as) migrantes que participaram da pesquisa, proporcionando uma compreensão mais profunda das realidades moldadas por suas vivências.

Na escolha metodológica valorizou-se as narrativas como versões da realidade, contrapondo a ideia de relatos objetivos e oniscientes. Tal decisão também aproximou a discussão de uma das principais referências da tese: Paulo Freire. Defende-se que a importância do diálogo na fenomenização e historicização da subjetividade humana, enfatizando que o diálogo é um movimento construtivo da consciência. Neste caso, aproximar o Estudo das Narrativas junto à práxis dialógica de Freire enriqueceu a pesquisa.

Além disso, tem-se uma abordagem das escrituras e vídeo-cartas enquanto narrativas. A escolha desses formatos permite uma aproximação ao saber popular e destaca a capacidade das pessoas de serem construtoras e participantes da história. O diálogo e a reflexão são centrais para esta abordagem, reconhecendo que as narrativas vão além dos fatos e carregam significados valorizados nesta pesquisa.

No caso da escritura, conforme explorado por Conceição Evaristo, transcende a estética literária e se torna um recurso metodológico em pesquisas, especialmente ao abordar as histórias de grupos marginalizados. Então, ao defender a escritura como recurso conceitual-metodológico, de acordo com os(as)

autores(as) utilizados(as), destaca sua potência para suportar as narrativas das pessoas excluídas, considerando diversas matrizes de linguagem para tecer memória e construir história. Essa abordagem, inspirada nos estudos decoloniais, tem como propósito elucidar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber, contribuindo para estratégias de transformação da realidade, definidas como eixo da tese.

Por sua vez, as cartas e vídeo-cartas na pesquisa são vistas como uma forma de comunicar o mundo a alguém através da linguagem escrita e audiovisual, considerando a subjetividade do remetente e suas perspectivas de identificação e pertencimento. As vídeo-cartas surgem como uma extensão desse conceito, sendo uma criação artística, histórica e existencial que une a produção cinematográfica e com a escrita.

Nesta pesquisa, a vídeo-carta é utilizada para fins educativos, possibilitando uma ampla variedade de aprendizagens e estimulando a criatividade. Além disso, ao fim do trabalho, pode-se concluir que houve a promoção de reflexões sobre diferentes culturas e realidades sociais, e contribuindo para a formação crítica e estética dos(as) migrantes haitianos(as) que participaram da pesquisa.

O uso da vídeo-carta e da escrevivência como ferramentas de pesquisa representou uma importante contribuição para a perspectiva proposta por Paulo Freire, que busca desafiar e transformar as estruturas de poder historicamente estabelecidas. A vídeo-carta permitiu que os(as) participantes expressassem suas narrativas por meio de da carta, transformada em vídeo, oferecendo uma forma de comunicação mais inclusiva e autêntica, que respeita as diversas expressões culturais e subjetivas, enquanto mantém a essência pedagógica das comunicações escritas.

Da mesma forma, o uso da escrevivência valoriza as experiências individuais e coletivas, especialmente aquelas marginalizadas pela colonialidade, como é o caso dos(as) migrantes(as) negros(as). Esta abordagem permitiu que os(as) participantes compartilhem suas histórias e resistências de forma singular, preservando nuances culturais e subjetivas muitas vezes negligenciadas por métodos tradicionais.

Em conclusão, tanto a vídeo-carta quanto a escrevivência destacaram a diversidade de formas de conhecimento e expressão, desafiando as estruturas

epistêmicas dominantes e contribuindo para uma abordagem mais inclusiva e respeitosa na pesquisa educacional. Também se argumenta que a utilização da carta falada, em vez da escrita, como foi o caso de quatro dos seis migrantes que participaram da pesquisa, proporciona uma descrição mais minuciosa dos elementos abordados pelos(as) migrantes, tornando-se assim uma maneira mais eficaz de acessar as histórias vivenciadas pelos(as) participantes(as) da pesquisa.

De forma substancial, a partir da revisão de literatura e do referencial teórico pôde-se validar esta pesquisa através dos(as) teóricos(as) e fundamentos analisados na tese. A partir de uma leitura e escrita focada em temas como narrativas, atos de currículo e concepções identitárias de migrantes haitianos(as) no Brasil, consolida-se a pertinência deste trabalho em compreender que todas essas temáticas podem ser complementares e necessárias para um debate mais plural da educação de pessoas que vivenciam a diáspora.

Ao analisar as concepções identitárias e dos atos de currículo voltados à questão da migração haitiana no Brasil, conclui-se que é necessário compreender a diversidade como um fator pertinente na construção identitária, sobretudo quando se trata de povos migrantes. Através de diversas teorias que conversam entre si, afirma-se que as identidades migratórias são híbridas, com elementos que marcam o país de origem e outros elementos que são adquiridos no novo país. Dessa forma, é importante ressaltar que as identidades são construções múltiplas e em constante movimento.

O(A) migrante haitiano(a), ao se inserir em novos contextos e trajetórias migratórias, se vê diante de um processo complexo de hibridização cultural, no qual sua identidade é constantemente reconfigurada e enriquecida. Esse fenômeno envolve a interação entre a cultura de origem do(a) migrante e as culturas dos locais por onde passa ou se estabelece, o que resulta em uma mescla de tradições, valores e práticas.

Nesse processo, elementos culturais são reinterpretados, adaptados e incorporados, dando origem a novas formas de expressão identitária e a novos significados de pertencimento. Essa dinâmica de intercâmbio cultural não apenas enriquece a identidade diaspórica, mas também contribui para a diversidade cultural das sociedades receptoras, promovendo o diálogo intercultural e a construção de identidades plurais. No entanto, é importante reconhecer que esse processo não

ocorre de forma homogênea e linear e as pessoas envolvidas com educação precisam conhecer esses processos.

Nesse sentido, conclui-se com a pesquisa que as diferenças culturais podem envolver conflitos, negociações e ressignificações que refletem as complexidades das experiências migratórias e os desafios de integração e adaptação em contextos diversos. Assim, o entrelaçamento de culturas e identidades na experiência migratória haitiana é um fenômeno multifacetado que demanda uma abordagem sensível e contextualizada para compreender suas implicações sociais, educacionais e políticas.

Destaca-se a importância de repensar a construção de uma cultura internacional, que enfatiza o hibridismo cultural em detrimento do exotismo do multiculturalismo ou da ideia folclórica de diversidade de culturas. Ao seguir as reflexões de Homi Kharshedji Bhabha, a ênfase é colocada nos "entre-lugares" da cultura, onde choques entre diferentes culturas resultam na produção de culturas híbridas. A necessidade de observar as negociações nesses espaços é ressaltada ao passo que reconhece que a prática do multiculturalismo muitas vezes falha na implementação real.

A discussão se aprofunda ao abordar os processos identitários, influenciados por desconstruções de elementos marcadores das diferenças. Neste contexto, o conceito de hibridização foi introduzido na busca de superar abordagens simplistas do multiculturalismo e enfatizar a importância de compreender as complexas dinâmicas migratórias, nas quais a interação entre diferentes elementos culturais dá origem a novas formas culturais e identidades.

Na sequência, considera-se que os currículos escolares e acadêmicos, sob o viés dos atos de currículo, precisam acompanhar e tornar visível essas diferentes perspectivas de mundo. Uma forma possível e recomendada de se fazer isso é através das narrativas das pessoas envolvidas em cada uma das pautas da diversidade, como exemplo nesta tese, os(as) migrantes haitianos(as).

Na abordagem desta tese, defendeu-se que enquanto os espaços educacionais não incorporarem as narrativas subalternas como fontes e recursos didáticos, não ocorrerá, na prática, uma mudança nas estruturas sociais. Para abordar questões étnico-raciais e diaspóricas de forma adequada, é fundamental

que as narrativas negras e migrantes sejam valorizadas em todos os setores em que já estão presentes.

Além disso, reforça-se que os(as) intelectuais haitianos(as), assim como autores(as) de literatura e produtores(as) de culturas visuais, têm baixa visibilidade e são pouco explorados(as) nos ambientes educacionais no Brasil. Na defesa de uma aproximação dessas fontes com a educação, estabelece-se uma proposta de educação intercultural e antixenorracista.

Acredita-se que é através de um currículo inclusivo que as vozes e imagens minoritárias de migrantes negros(as) transformam-se em fontes válidas de conhecimento. Integrar esses saberes às narrativas curriculares das escolas e das universidades é uma das propostas defendidas com esta tese que podem ser aplicadas na prática educacional.

Nesta tese, defende-se a relevância dos atos de currículo como instrumentos de registro, manutenção e transformação da cultura e história em determinado tempo e espaço. Nessa discussão, destaca-se a importância de considerar narrativas e (auto)biografias diversas para promover uma educação democrática, descentralizando o poder e enegrecendo os saberes.

Então, defende-se a necessidade de ampliar as narrativas curriculares, particularmente enfocando as narrativas migratórias haitianas e étnico-raciais, uma vez que os currículos devem superar concepções generalistas e simplificadas de cultura e identidades culturais, incorporando as culturas afirmadas por movimentos sociais e outros grupos.

Acerca do currículo define-se como pertinente a ação de evitar abordagens exóticas e folclóricas nas questões étnico-raciais, reconhecendo a centralidade dessas questões no conhecimento, poder e identidade. As narrativas negras e migrantes são legítimas fontes de conhecimento que devem ser respeitadas e integradas nos currículos, reforçando a importância do diálogo intercultural no combate ao racismo, em conformidade com a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) como um avanço na promoção de uma educação antirracista.

Sobre a investigação dos elementos da cultura visual e das narrativas presentes em artefatos culturais, sobretudo nas vídeo-cartas, em relação à representação identitária de migrantes negros(as), concorda-se que, atualmente, há pouca representatividade desse público na mídia. As exceções são os casos

veiculados em canais de comunicação que atribuem aos(às) migrantes uma concepção identitária de pessoas violentadas e/ou sofrendo preconceitos, mas raramente como protagonistas e a valorização de suas culturas.

A perspectiva abordada neste estudo destaca a correspondência entre imagem e política, ressaltando como as concepções político-culturais são visualmente expressas e perpetuadas. Nesse sentido, os estudos das visualidades enriquecem a discussão educativa, integrando poder, identidade e representação no processo de aprendizado. Tal questão representa o que é conhecido como ativismo cultural, entendido como a prática intencional de promover modos não hegemônicos de ver a si, o outro e o mundo.

O ativismo cultural e visual, nestes casos, potencializa o empoderamento da imagem e da voz, especialmente para as majorias minorizadas como os(as) migrantes, valorizando suas culturas e reconhecendo seus saberes na construção de uma sociedade mais democrática.

A partir disso, buscou-se produzir e analisar vídeo-cartas com migrantes haitianos(as) sobre suas identidades no Brasil e elementos de suas culturas que poderiam ser apropriadas nas escolas brasileiras. Este aspecto da pesquisa refere-se, mais especificamente, a parte prática da pesquisa.

O acesso aos(às) migrantes foi dificultoso, mas possível. A partir do contato, em conjunto com o pesquisador, foram realizadas a criação de seis vídeo-cartas. Em conclusão, ressalta-se a potência pedagógica das narrativas dos(as) migrantes como artefatos culturais valiosos para a educação. A análise das vídeo-cartas evidenciou a proximidade entre as narrativas migrantes e os elementos da escrevivência como uma forma de expressão. Da mesma forma, as vídeo-cartas narradas pelos(as) migrantes não apenas revelaram suas perspectivas de vida, mas também contribuíram para a compreensão da complexidade da condição de ser migrante haitiano(a) no Brasil, oferecendo uma visão crítica e identitária sobre temas sensíveis relacionados à migração.

Ao propor o uso das escrevivências em vídeo-cartas como recursos pedagógicos, promove-se uma educação crítica, humana e contextualizada. Acredita-se que disponibilizar esses recursos para escolas e universidades, após o estudo, contribui para valorizar a identidade dos(as) migrantes e conscientizar aqueles(as) que não vivenciaram experiências migratórias.

Ao considerar essas narrativas de migrantes negros(as) como fontes legítimas de conhecimento, a produção audiovisual se alinha com a formação humana antixenorracista, uma necessidade urgente nas instituições educacionais em todo o Brasil e no mundo.

A produção audiovisual, ao agregar emoção às narrativas em cartas, amplia seu impacto, alcançando um público mais amplo. A promoção do acesso a esses saberes deve ser uma prática cada vez mais frequente nos ambientes educacionais, visando transformar a sociedade em um espaço mais acolhedor, justo e plural.

Por fim, considera-se que esta tese atua na defesa de uma educação antixenorracista fundamentada nas visualidades, narrativas e escrituras. Através de autores(as) negros(as) e que defendem uma educação libertadora, este estudo consolida-se como uma forma de agregar conhecimento educacional e promover reflexões sociais, culturais e educacionais voltadas para migrantes haitianos(as) que residem no Brasil.

Para além dos aspectos teóricos, atua-se de forma prática na produção de recursos acessíveis para serem utilizados em salas de aula através das narrativas migratórias e escrituras em vídeo-cartas. Conclui-se assumindo a relevância e atualidade da temática e dos ideais propostos para a realização de uma educação antixenorracista.

Uma vez que, no início das considerações finais foi retomado o objetivo geral e seus alcances, para finalizar, faz-se uma breve retomada dos objetivos específicos na intenção de encerrar as discussões já apresentadas nesta conclusão. Sustenta-se que a presente tese alcançou com êxito os objetivos específicos propostos, os quais foram orientados a partir da investigação e análise dos fenômenos relacionados, principalmente, à migração haitiana, educação e identidade sob a luz das narrativas.

No que tange ao primeiro objetivo específico, foi realizada uma análise da relação entre atos de currículo e processos identitários, no que concerne à migração haitiana para o Brasil. Por meio de uma abordagem dialógica, foram exploradas as dinâmicas de adaptação e negociação identitária dos(as) migrantes haitianos(as) em diferentes contextos educacionais, considerando os desafios e oportunidades proporcionados pelo processo migratório, bem como uma reflexão sobre a importância de discutir as questões curriculares através dos atos de currículo.

Quanto ao segundo objetivo específico, esta pesquisa propôs uma abordagem educacional antixenorracista por meio da utilização de narrativas, escrituras e vídeo-cartas. Através desses recursos metodológicos, buscou-se valorizar as vozes e experiências dos(as) migrantes haitianos(as) e promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade cultural e as trajetórias de vida dessas pessoas em travessias.

Por fim, em relação ao terceiro e último objetivo específico, esta tese investigou os elementos da cultura visual e das narrativas presentes em artefatos culturais como recursos didáticos interculturais. Por meio da análise de vídeo-cartas e outros recursos audiovisuais, foram identificados e explorados os potenciais desses artefatos como ferramentas pedagógicas para promover o diálogo intercultural e a compreensão mútua entre diferentes grupos étnicos e culturais.

Em suma, os objetivos específicos desta tese foram plenamente alcançados. Defende-se que, através desta tese, contribuiu-se para a produção de conhecimento sobre a migração haitiana no Brasil, assim como as relações deste tema com a educação. Com estes resultados, fornece-se subsídios para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às questões migratórias de combate ao racismo e à xenofobia.

Ao encerrar esta pesquisa, defende-se que as conclusões e construções aqui tecidas não apenas ampliam conhecimento sobre a migração haitiana no Brasil, mas lançam luz sobre alguns desdobramentos entre esse fenômeno e o tema primordial aqui embasado: a educação.

Através das práticas educativas aqui analisadas, abre-se caminho para reflexões profundas e transformadoras, que têm o potencial de impactar positivamente a sociedade em sua íntegra. Ao reconhecer a complexidade das experiências migratórias e ao desafiar o racismo e a xenofobia, esta tese oferece uma base sólida para a construção de um fazer e pensar educacional de forma mais inclusiva e humanizadora.

Encerra-se esta tese com o desejo de que ela sirva de inspiração para novas investigações no campo da educação e de áreas afetas. E, assim, possam expandir, ainda mais, as discussões e projetos em prol da justiça social e da promoção da dignidade para todos(as) os(as) migrantes.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ANDRADE, Paula Campos; MACHADO, Gustavo da Silva. Tudo aqui é um exílio reflexões sobre racismo e migração no sul do Brasil a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, 51(1), 2023. 628–648. <https://doi.org/10.14393/RFADIR-51.1.2023.68416.628-648>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ARAÚJO, Fabio; PERUSSATTO, Melina Kleinert; STAUDT, Taise. Por um ensino de História antirracista. Fronteiras: **Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 181-195, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/11029>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, jan-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpckKNjp5HpxZVht/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 de jun. 2022.

BALISCEI, João Paulo. **Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. **África**, São Paulo. v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/afrika/article/download/115352/113006/210575>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro/RJ: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade**

e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFUGUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Revista Educação em Perspectiva**. v. 8, n. 3, set./dez. 2017, p. 380-397. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 183-199, Dec. 2013. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300011>>. Acesso em 27 abr. 2022.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** n. 19, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BORBA, Fernanda Ely; LISBOA, Teresa Kleba. Migração por dependência e as repercussões para os vínculos familiares de migrantes haitianas radicadas em Chapecó/SC: estudo à luz dos feminismos negros e decoloniais. In: **Anais do 1º Encontro Pós-colonial e Decolonial: Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos**. 2019. Disponível em: <https://nusserge.paginas.ufsc.br/files/2020/05/BORBA-Fernanda-Ely-LISBOA-Teresa-Kleba.-Migra%C3%A7%C3%A3o-por-Depend%C3%Aancia-e-V%C3%ADnculos-Familiares-Haitianas_I-EPD-UDESC.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAH, Avtar. Diaspora, border and transnational identities. In: **Cartographies of diaspora: contesting identities**. London: Routledge, 2005, p. 178- 210.

BORGES, Rosane. Escrivência como rota de escrita acadêmica. In: Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (ORGs). **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

BOTT, Elizabeth. **Família e rede social**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, mai 2017.

BRASIL. **Resolução Normativa do Conselho Nacional de Imigração nº 97, de 12 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a concessão de visto permanente no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti, 2012.

BRASIL. **Portaria interministerial nº 29, de 25 de abril de 2022**. Dispõe sobre a concessão do visto temporário e a autorização de residência, para fins de acolhida humanitária, a nacionais haitianos e apátridas afetados por calamidade de grande proporção ou situação de desastre ambiental na República do Haiti. Diário Oficial da União. Brasília, DF, abr. 2022.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora USP, 2001.

CANDAU, Maria Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CAPELLE, Mônica Carvalho Alves. BORGES, Ceyça Lia Palerosi. MIRANDA, Adílio Rene Almeida. Um Exemplo do Uso da História Oral como Técnica Complementar de Pesquisa em Administração. In: **VI Encontro de estudos organizacionais da ANPAD**. Florianópolis, Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo117.pdf>>. Acesso em: 14 mai 2022.

CASTRO, Daniel Vitor de. **Resistências e expressividades: contribuições da literatura negra para um giro decolonial do direito**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2018. 138p.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COGO, Denise. PÁSSARO, Matheus. A “foto roubada” – mídias, visibilidade e cidadania da imigração haitiana no Brasil. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós**, Brasília, v.20, n.1,

jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.30962/ec.1318>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

COGO, Denise. O Haiti é aqui: mídia e narrativas de imigrantes haitianos sobre racismo no Brasil. **Revista Latinoamericana de Comunicación**, 0(139), 2018, p. 427-448. Disponível em: <[doi:https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i139.3595](https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i139.3595)>. Acesso em 16 mar. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo. 1 ed. 2021.

CORDEIRO, Francine Pedroso. **Os planos da enunciação escrita**: a questão da autoria em literatura negra a partir de uma perspectiva enunciativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2022. 44p.

COSTA, Claudia. **Haiti**: seu povo, sua história, sua luta! São Paulo: Conlutas, 2009.

DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. In: **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. / Fernanda dos Santos Paulo, Ivo Dickmann (organizadores). 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (ORGs). **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador : EDUFBA, 2008.

FARIA, Bárbara. Mano de; DORNELAS, Paula Dias. Agência e Politização: experiências do Coletivo de Mulheres Migrantes - Cio da Terra. **Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, p. e20220206, 1 nov. 2022.

FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, Leila Maria de. Xenoracismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana – REMHU**. 29 (63), Set-Dez, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Políticas públicas e o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. In: ALVES,

Amanda Palomo; SILVA, Eronildo José da; ARAÚJO, Marivânia Conceição (orgs) **Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil**. Maringá/PR: Eduem, 2018, p. 247-265.

FERREIRA, Amanda Crispim. **Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira**: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2013.

FERREIRA, Mara da Conceição Alves. A pesquisa e o itinerário investigativo da etnopesquisa crítica/formação. In: **Anais do VIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. Aracaju: Educon, v. 8, p. 1-10, set. 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9501/27/26.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3ª ed. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE - Revista de Administração de Empresas** Jan./Mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/6JjV5FSbbZYbKhbW7Mxkfzv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 7 ago. 2022.

GIROTO, Giovani. Cartas do ontem e hoje: memórias e perspectivas sobre educação e sociedade. In: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (ORG.) **Cartas pedagógicas**: estratégias didáticas revisitadas para novos tempos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GIROTO, Giovani. **A pesquisa como metamorfose de si, do outro e do mundo**: uma carta pedagógica sobre viradas e partilhas. In: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Telma Adriana Pacífico Martineli; Maria Cristina Gomes Machado. (Org.).

Saberes Compartilhados em Cartas Pedagógicas: Múltiplas aprendizagens. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, v. 1, p. 259-266.

GIROTO, Giovani. **(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS**: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2020.

GIROTO, Giovani; BATISTA, Ingrid Yasmin Oliveira da Silva; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Xenofobia e racismo no Brasil: a Educação Social como combate ao preconceito e preservação da saúde mental. **Anais do I Colóquio Internacional de Direitos Humanos e Políticas de Memória**. 2019.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Ofício dos sonhos possíveis: cartas de uma imigrante haitiana sobre as identidades de seus professores. In: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (ORG.) **Cartas pedagógicas**: revisitando memórias e experiências em novos tempos. Curitiba: Editora CRV, 2019.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **(SOBRE)VIVÊNCIAS MIGRATÓRIAS**: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MAIO, Eliane Rose. Narrativa haitiana e outras práticas pedagógicas: um olhar decolonial para a História do Brasil. In: Angelo Priori; Ana Lúcia da Silva; Camilla Samira de Simoni Bolonhezi (orgs). **Ensino de História, diversidade e educação antirracista**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; SILVA, Ana Lúcia da. Violências contra migrantes haitianos em Maringá/PR: a educação antirracista no combate a xenofobia no sul do Brasil. In: Eliane Cristina da Silva, Márcio José Pereira e Ozias Paese Neves (orgs). **Violências interseccionais e resistências**. Maringá: Edições diálogos, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga (ORG) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_e_duc%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

GOMES, Antenor Rita; NUNES, Inaiara Lima de Souza. Produção de webdocumentário na escola: reflexões sobre uma prática educacional situada. **Anais do I Congresso de Artes, Ensino e Pesquisa: Margens em desvios: Sistemas Políticos e Poéticos da Arte no Semiárido Nordeste**, 2018. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewi5htq954X6AhUoILkGHaskKDH4QFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fportais.univasf.edu.br%2Fcartes%2Fconartes%2Fanais-do-i-conartes%2Fartigos%2Fproducao-de-webdocumentario-na-escola-reflexoes-sobre-uma-pratica-educacional-situada-antenor-gomes-e-inaiara&usg=AOvVaw3KKS0F6fGX3TUZRwyeFgwT>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GOMES, Antenor Rita; SILVA, Núbia Oliveira da. Fotografia: o transversal e a educação. In: **Anais** do IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem e I Encontro Internacional de Estudos da Imagem, 2013a. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Antenor%20Rita%20Gomes.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOMES, Antenor Rita; SILVA, Núbia Oliveira da. Imagem e conhecimento: sentidos moventes, emergências e aprendizagem. In: **REU**, Sorocaba, SP, v. 39, n. 2, p. 451-461, dez. 2013b.

GOMES, Antenor Rita Gomes; SARDELICH, Maria Emilia Sardelich; RODRIGUEZ, Victor Manuel Amar Rodriguez. Apresentação dossiê Ativismo visual e educação: Práticas formacionais na Cultura Visual. **Educação Em Foco**. v. 26 n. 48 (2023). Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/view/465/252>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 4ª edição, 1998.

GRANDMAISON, Romain Le Cour; OLIVEIRA, Ana Paula; HERBERT, Matt. **A critical moment: Haiti's gang crisis and international responses**. Geneve: Global Initiative Against Transnational Organized Crime, 2024.

GUIMARÃES, Sérgio; FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HANDERSON, Joseph. Diáspora, refugiado, migrante: perspectiva etnográfica em mobilidade e transfronteiriça. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 173-192, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Di%C3%A1spora-refugiado-migrante.pdf>>. Acesso em: 08 março de 2022.

HANDERSON, Joseph. Diaspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 21, n. 43, p. 51-78, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000100003>>. Acesso em: 08 março de 2022.

HOFFMANN, Adriana; TESCH, Rosane. Ativismo visual docente: a contravisualidade em uma conversa online com imagens. **Educação Em Foco**. v. 26 n. 48 (2023).

Disponível em:

<<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/7144/4612> . Acesso em: 10 mai. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

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

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMDH. Instituto Migrações e Direitos Humanos; Migramundo; Ficas. **Migrações, Refúgio e Apatridia**: guia para comunicadores. Brasil: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2019.

JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros**: Toussaint L"Ouverture e a revolução de São Domingos. Trad. Afonso Teixeira Filho. 1ª ed. rev. São Paulo: Boitempo: 2010.

JESUS, Blenda Santos de. **Entre ativismos e pan-africanismos**: "travessias" internacionais de mulheres negras. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA, 2021. 133p.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>>. Acesso em 14 mai 2022.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdwQC6LGVHJWXNb9753R/?format=pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos e formação: O príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24252/17231>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Da indissociabilidade como necessidade ao "interveniente estranho: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Gt 12 – Currículo. 2012. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-indissociabilidade.pdf> >. Acesso em 10/05/2024.

MACEDO, Roberto Sidnei; SANTOS, Cristiana Ferreira dos. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a construção por professores municipais do "Referencial curricular franciscano". **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. ISSN2177-2886. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57420>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MARTINS-BORGES, Lucienne. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. REMHU, **Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.** Brasília, v. 21, n. 40, p. 151-162, Jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852013000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac; GARCIA, Luiz; GUERREIRO, Alexandre; NANCHERY, Clarissa; FREDERICO, Benevides. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói/RJ: Editora da UFF, 2014.

MOUJÁN, Inés Fernández. Notas sobre uma relação intelectual: Paulo Freire e Frantz Fanon. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 47, p. 66-85, ago. 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro, RJ: EDITORA PAZ E TERRAS/A, 1978.

NEVES, Gabriela Silva; HECKERT, Ana Lucia Coelho. Escrivivência: uma ferramenta metodológica de análise. **Mnemosine** Vol.17, nº1, p. 139-162 (2021) – Parte Especial – Artigos.

NOGUEIRA, Fabiana Bezerra. Democracia e Direitos na República Negra da América. **TRAVESSIA** - Revista do Migrante - Ano XXXIII, Nº 88 - Janeiro - Junho/2020.

NUNES, Pâmela Vieira; RIBEIRO, Simone. Um olhar decolonial no ensino de ciências: possíveis contribuições para o campo de estudos. In: Claudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann (Org.). **Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos**. Florianópolis/SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. Narrating the self. **Rev. Anthropol.** 1996. 25:19–43. Disponível em: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Ochs_Capps_1996_Narrating_the_Self.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA, Daniel Cardoso Perseguido de. **Plataformização cultural** estratégias de mídia-design para o ensino audiovisual. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2020. 274p.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de; CAVALCANTI, Leonardo; MACEDO, Marília Fernandes Rodrigues. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de; CAVALCANTI, Leonardo; SILVA, Sarah Fernanda Lemos. **Relatório Anual OBMigra 2023** - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; SANTOS, Andreia Mendes dos; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. O recurso da “metodologia de cartas” como forma de captura dos fluxos urbanos de jovens contemporâneos. **Desidades**, n. 27, ano 8, mai-ago, 2020. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n27/n27a07.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre migração**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009.

ARENTE, Isabele Soares. **Escrevivências na diáspora: uma leitura sobre as relações afetivas em Ponciá Vicêncio e Seus olhos viam Deus**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Cartas na educação: contribuições de Célestin Freinet e Paulo Freire. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4855>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Educação e tecnologias contemporâneas: narrativas digitais de jovens em vídeo-cartas. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, v. 31, n. 65, jan-mar, 2022. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p243-260>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular como humanização. In: **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. / Fernanda dos Santos Paulo, Ivo Dickmann (organizadores). 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020.

PEDROSO, Mariana Pereira. **Entre fronteiras e encruzilhadas : trajetórias e mobilidades de Senegaleses Modou Modou**. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Curso de Administração. 2021.

PELOSO, Franciele Clara; GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Reflexões freirianas sobre a escrita de cartas e as tramas da vida: um diálogo com o filme “Central do Brasil”. In: Virgínia Ostroski Salles, Lucimara Glap e Antonio Carlos Frasson (ORGs), **Paulo Freire: diálogos contemporâneos sobre o seu legado**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

PÓVOA-NETO, Helion. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. **Experimental**, nº 2, p. 11-24, mar. 1997.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Tradução de Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RIBEIRO, Julyanna de Melo. **O saber-existência das mulheres rurais: histórias de vida a partir dos feminismos subalternos e decoloniais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020. 141 f.

RIBEIRO, Simone S; GIRALDI, Patrícia M; CASSIANI, Suzani. Escrivência como mediadora para um “outro” horizonte epistemológico. In: Claudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann (Org.). **Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos**. Florianópolis/SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

RIBEIRO, Juliane da Silva. **O chão da escola e as suas possibilidades: a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.8.2022.tde-11112022-161723. Acesso em: 2024-02-16.

ROCHA, Roseli. **Racismo**. Série: assistente social no combate ao preconceito, caderno 3. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.

ROCHA, Renata Melo; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. O narrar sobre si e a escrivência: o lugar da escrita autobiográfica em pesquisa sobre formação de professoras negras. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.3, p. 1345-1359, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i3.68429>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

RODRIGUES, Tiago Nogueira Hyra e Chagas. **Contando as violências: estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis (SC)**. Dissertação

(Mestrado em Antropologia Social – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 210. 2006.

RUIZ, Coraci Bartman. **Documentário-dispositivo e vídeo-cartas: aproximações**. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Cleusa. **Xenofobia**. Série: assistente social no combate ao preconceito, caderno 5. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.

SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

SCARAMAL, Eliesse dos Santos Teixeira. **Haiti: fenomenologia de uma barbárie**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006.

SEGUY, Franck. Para compreender a recolonização do Haiti. **Revista Outubro**, n. 22, 2º semestre de 2014. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-22-Artigo-04.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SEGUY, Franck. Humanitarismo e questão racial no Haiti. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.34, p.143-157, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25763>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SILVA, Naiana Rodrigues da. Culturas em ação: notas sobre a hibridação ou hibridização dos produtos midiáticos na televisão brasileira. **C-Legenda** - Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual, [S.l.], n. 23, p. 49-60, dec. 2010. ISSN 1519-0617. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36653>>. Acesso em: 28 out. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Luciene Ribeiro da. **O Projeto Leituraço**: significados para a descolonização do currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo/SP, 2018a, 106p.

SILVA, Ana Lúcia da. **Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013)**: a história da África e a cultura afro-brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá – Maringá/PR, 2018b, 264 p.

SILVA, Daniele Vitória Lima da. **Entre a casa e a rua: o cotidiano de migrantes universitários em tempos pandêmicos**. 161f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022a.

SILVA, Ivana Amorim da. **Um Território Que Ressoa: O Abrir De Portais Para Um Haiti De Loas E De Lutas Em País Sem Chapéu E O Pau De Sebo**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022b.

SILVA, Greycy Kelly. **“Você está trazendo a África pra cá?”**: um olhar antropológico sobre os deslocamentos contemporâneos dos imigrantes africanos. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciência Sociais) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia., Uberlândia/MG, 2023.

SIVANANDAN, Ambalavaner. Poverty is the new Black. **Race & Class**, vol. 43(2), 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177%2F0306396801432001>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras: História oral e estudos de migração. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 341-364, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 fev. 2024.

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

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Revista Construção Psicopedagógica**, 26 (27): 21-36, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004. Acesso em: 14 nov. 2023.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MIGRANTES HAITINAS(OS) RESIDENTES NO BRASIL

Através deste documento, convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Narrativas e escrituras haitianas em vídeo-cartas para a educação: fronteiras, travessias e superações (co)movedoras” que faz parte do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, de autoria do doutorando Giovani Giroto, orientado pela Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a forma como migrantes haitianos(as) entendem suas identidades, suas culturas, suas condições migratórias e seus processos de formação educacional no Brasil, através das escrituras em vídeo-cartas.

Como objetivos específicos buscamos: 1) investigar a relação entre migração haitiana, currículo e identidade; 2) propor uma educação antixenorracista através das narrativas, das escrituras e das vídeo-cartas; 3) refletir sobre as barreiras, travessias e superações de migrantes haitianos(as) no Brasil no que diz respeito à educação e acolhida; e 4) investigar elementos da cultura visual e das narrativas presentes em artefatos culturais como recursos didáticos interculturais.

A justificativa do projeto se dá devido a necessidade de desenvolver estudos que sejam guiados pela temática da migração na atualidade e que possam auxiliar ativamente nos processos de inclusão, representação e formação de haitianos e haitianas no Brasil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, serão utilizados os procedimentos descritos a seguir: construção de uma vídeo-carta em conjunto com o pesquisador e publicação da mesma no Youtube.

O pesquisador garantirá a manutenção do sigilo e da privacidade das(os) participantes da pesquisa, no que diz respeito a informações pessoais, durante todas as fases da pesquisa. Quanto à sua identificação, seu nome original será substituído por um nome fictício na publicação dos dados e dos artefatos produzidos a partir do curso.

Informamos que a pesquisa pode apresentar alguns riscos para as(os) participantes da pesquisa, como o possível constrangimento e/ou memórias e perspectivas negativas acerca dos processos migratórios, assim como a realidade no Brasil. Todavia, de forma ética e humana, o pesquisador tomará todos os devidos cuidados para evitar que tais riscos sejam intensificados, a partir do respeito à diversidade e situação de cada um, respeitando quando a(o) participante se sente confortável ou não em contribuir.

Como benefícios da pesquisa, considera-se o protagonismo de migrantes haitianas(os) nas pesquisas acadêmicas e representação em artefatos culturais que podem ser utilizados em escolas brasileiras.

O acompanhamento e assistência, que as(os) participantes da pesquisa têm direito, serão de responsabilidade do pesquisador que estará sempre informando, de forma presencial ou virtual, com clareza e transparência as etapas e encaminhamentos da pesquisa, antes, durante e depois de sua execução.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos que os gastos da pesquisa, quando e se houver, serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador. Entretanto, caso haja qualquer tipo de despesa tida pela(o) participante, a(o) mesma(o) será ressarcida(o) pelo pesquisador.

Comunicamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (que inclui a publicação de artefatos culturais, a publicação pública da tese e a possibilidade futura de publicação dos resultados em livros, artigos científicos e apresentação em eventos científicos). Ao término da pesquisa, os registros gravados e/ou filmados serão guardados por 3 (três) anos e posteriormente destruídos para que outras pessoas não tenham acesso a essas informações.

Explicitamos que, diante de eventuais danos recorrentes da pesquisa, a(ao) participante da pesquisa será garantido indenização.

Certificamos que este termo de consentimento foi redigido a partir das exigências do Comitê de Ética responsável e obedece a todas as questões presentes na Cartilha de Direitos das(os) Participantes da Pesquisa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador, pela orientadora do trabalho, pela coorientadora do trabalho e por você, participante da pesquisa, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento.

Eu, **XXXXXXX**, declaro que fui devidamente esclarecida(o) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa de Doutorado supracitada.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Data: ____/____/____

Eu, **Giovani Giroto**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Assinatura do pesquisador

Data: ____/____/____

Eu, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Assinatura da orientadora

Data: ____/____/____

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme os endereços abaixo:

Giovani Giroto
Rua XXXXXXXX.
CEP: 87030-XXX. Zona XX. Maringá-Pr.
(44) 99920-XXXX.
giovani_giroto@hotmail.com

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Rua XXXXXXXX.
CEP: 87020-XXX. Zona XX. Maringá-Pr.
(44) 99940-XXXX / (44) 3023-XXXX
erciliapaula@terra.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP: Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos
Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, Sala 4
Maringá-PR, CEP: 87020-900
Telefone: (44) 3011-4444
E-mail: copep@uem.br

ANEXO

Anexo 1 – Parecer consubstanciado do CEP com aprovação da pesquisa⁶⁸



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCREVIVÊNCIAS DIASPÓRICAS: CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS HAITIANAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Pesquisador: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40003020.8.0000.0104

Instituição Proponente: Núcleo/Incubadora Unitrabalho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.446.301

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as narrativas e cartas das(os) migrantes haitianas(os) sobre as representações das suas identidades diaspóricas e propor, em conjunto com as(os) migrantes, artefatos culturais que irão contribuir para a Educação Básica no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para a coleta e análise de dados (cartas e narrativas), será desenvolvido uma pesquisa de campo a partir do Estudo das Narrativas e Pesquisa Participante. A pesquisa de campo ocorrerá em dois momentos. O primeiro momento será a realização de entrevistas com intelectuais haitianos que trabalham em universidades brasileiras ou haitianas e com as(os) migrantes que irão participar do curso de extensão. O segundo momento será a realização do curso de extensão. Dessa forma, esta pesquisa conta com 10 participantes, sendo 2 professores pesquisadores de origem haitiana e 8 migrantes haitianos residentes no Brasil. O perfil dos participantes será composto da seguinte

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

⁶⁸ No decorrer da pesquisa houve a alteração do título, assim como de alguns objetivos e encaminhamentos metodológicos. Todavia, nenhuma modificação resultou em comprometimentos com a pesquisa cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.



Continuação do Parecer: 4.446.301

forma: Em relação aos pesquisadores, foram convidados dois professores pesquisadores (Joseph Handerson e Franck Seguy) em decorrência de serem haitianos e passarem por uma formação no Brasil, além de compor produção acadêmica na área da migração haitiana para o Brasil, questões raciais, sociais, educacionais e culturais. Em relação aos demais migrantes, alguns critérios serão levados em consideração, tais como: ser de origem haitiana, ter residência mínima de três anos no Brasil, ter compreensão e fluência na língua portuguesa e ser mãe, pai ou responsável de alguma criança de descendência haitiana matriculada em uma escola de educação básica no Brasil. Essas(es) 8 participantes da pesquisa serão definidos, primeiramente, a partir de migrantes com o qual o pesquisador já tenha um contato prévio, devido a outros estudos e contato com organizações de migrantes e projetos de extensão em Maringá. Entretanto, a partir da metodologia de rede as(os) próprias(os) migrantes podem indicar pessoas próximas, que também se encaixem nos critérios da pesquisa e que tenham interesse em participar. Em relação as entrevistas, serão realizadas ao longo do primeiro semestre de 2021 para aproximar os participantes da pesquisa com a temática em questão e ouvir essas(es) migrantes para melhor organizar o curso de extensão que será realizado no segundo semestre de 2021. As entrevistas serão gravadas em áudio e/ou vídeo para a coleta de dados e poderão ocorrer de forma presencial ou virtual. Aos 8 migrantes que se enquadram nos critérios supracitados, também será solicitada a escrita de uma carta com as intenções que elas(es) desejam acerca dos temas que gostariam de discutir no curso de extensão em relação a inclusão, representação, educação e imigração de haitianas(os) no Brasil. O curso de extensão será composto por três etapas: 1) aproximação entre (as)os participantes do curso de extensão, a fim de compreender as diversas realidades e suas culturas; 2) leitura e discussão em conjunto sobre os filmes, artigos publicados em jornais e revistas e livros buscando uma compreensão crítica das narrativas dos migrantes sobre a cultura visual e suas culturas; 3) produção dos artefatos culturais. Reitera-se que, por se tratar de uma pesquisa participante, esses eixos, em alguns momentos, podem ocorrer de forma concomitante, a depender do retorno e envolvimento das pessoas participantes. O curso de extensão será organizado, previamente, em 10 encontros, com duração estimada de 2 a 3 horas cada. A partir dos debates e narrativas das(os) migrantes no decorrer do curso, como um resultado final, propõe-se a materialização dessas cartas e narrativas em um produto visual literário que poderá servir como recurso metodológico para professoras e professores atuantes no Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.446.301

responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta o roteiro de entrevistas. Caso o número de participantes venha a ser expandido será necessário realizar uma emenda de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1660591.pdf	11/11/2020 14:08:18		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	justificativaausenciainstituicao.pdf	11/11/2020 14:07:13	GIOVANI GIROTO	Aceito
Folha de Rosto	folharostofinalgiovani.pdf	09/11/2020 20:25:26	GIOVANI GIROTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentoprofessores.docx	09/11/2020 16:48:12	GIOVANI GIROTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentomigrantes.docx	09/11/2020 16:36:00	GIOVANI GIROTO	Aceito
Outros	ROTEIRO_entrevista.docx	09/11/2020 14:34:04	GIOVANI GIROTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTeseFinalCOPEP.doc	09/11/2020 14:31:47	GIOVANI GIROTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.446.301

Não

MARINGA, 08 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGA

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br