

ESCOLA DE HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS RECH DA SILVA

**A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAXIAS DO SUL: UM
ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DAS VIOLÊNCIAS DE GALTUNG E FANON**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES

LUCAS RECH DA SILVA

A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NO ENSINO MÉDIO EM CAXIAS DO SUL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DAS VIOLÊNCIAS DE GALTUNG E FANON

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

D111i da Silva, Lucas Rech

A Inclusão de Imigrantes no Ensino Médio em Caxias do Sul : um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon / Lucas Rech da Silva . – 2018.

109 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Educação. 2. Migrações Internacionais. 3. Inclusão. 4. Ensino Médio. 5. Interculturalidade. I. Guilherme, Alexandre Anselmo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUCAS RECH DA SILVA

A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NO ENSINO MÉDIO EM CAXIAS DO SUL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DAS VIOLÊNCIAS DE GALTUNG E FANON

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

Porto Alegre

2018

LUCAS RECH DA SILVA

A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NO ENSINO MÉDIO EM CAXIAS DO SUL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DAS VIOLÊNCIAS DE GALTUNG E FANON

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: 28 de Fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof^o Dr^o. Alexandre Anselmo Guilherme - PUCRS

Convidada: Prof^a Dr^a Lorena Almeida Gill

Convidado: Prof^o Dr^o Joseph Handerson

Convidada: Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini

Porto Alegre, 2018.

Dedico todo este trabalho e empenho aos meus pais que sempre me apoiaram nas minhas decisões e incentivaram meu crescimento pessoal e profissional. Aos meus amigos de perto e de longe que acompanharam todos os dramas e conquistas. Aos meus mestres que desde a Educação Básica até o Ensino Superior e a Pós-graduação sempre contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento enquanto ser humano e cidadão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Profº Drº Alexandre Anselmo Guilherme, por dar valor as minhas ideias e apoiá-las, por todas as nossas conversas e reuniões de orientação que sempre ajudaram a iluminar o caminho até aqui percorrido e aqueles que ainda iremos percorrer.

À minha mãe que um dia me disse que era seu sonho que eu me tornasse professor.

Ao meu pai, por sonhar os meus sonhos, por ser incansável em realizá-los, pela perseverança, apoio incondicional e amor.

A todos os meus professores, desde à Educação Básica, à Universidade Federal de Pelotas e aos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por todas as sugestões e ensinamentos.

À professora Esther Luna Gonzàlez e ao *Grupo de Recerca en Educació Intercultural i Gènere*, da Universidade de Barcelona, pelo acolhimento e por facilitarem meu acesso ao LIC e ao *Institut Eugeni d'Ors* durante meu intercâmbio na UB.

Aos #TeamShade, presente que a PUCRS me deu pra vida.

Aos meus amigos de Pelotas que estão “por aí afora”, por me fazerem sentir-me acolhido mesmo quando à distância.

Aos meus amigos de Caxias que não entendem porque ainda não parei de estudar.

À professora Denise Dalpiaz e aos amigos e colegas do Programa de Educação Tutorial Diversidade e Tolerância por me abrirem as janelas do mundo acadêmico.

Aos professores Handerson, Lorena e Marília que aceitaram compor a banca de defesa de minha dissertação.

Ao Henrique, por me escutar, aconselhar, aceitar, suportar, por sorrir e ser compreensivo.

Ao meus familiares que de uma forma ou de outr a também ajudaram no meu desenvolvimento sendo exemplos a seguir.

À 4ª Coordenadoria Regional de Ensino pela agilidade em possibilitar que esta pesquisa se concretizasse e ao Colégio onde realizei a pesquisa pela disponibilidade em me atender.

Às duas incríveis jovens imigrantes que se disponibilizaram a participar da minha pesquisa, colaborando com seu tempo de aula, com suas lembranças e por abrirem suas vidas para colaborar que a escola e os processos migratórios sejam menos violentos.

E a todos que entenderam que minha ausência tinha um motivo – e aos que não entenderam também!

Muito obrigado!

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

[...]

Artigo 13

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a este regressar.[...]

Artigo 22

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.[...]

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. [...]

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...]

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. [...]

Artigo 28

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Resumo

Esta dissertação de mestrado se funda sobre um estudo de caso que teve por objetivo investigar a inclusão de estudantes imigrantes na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, a partir da visão dos próprios estudantes. Em uma perspectiva transnacional, a pesquisa qualitativa utilizou-se de princípios de História Oral para coleta de dados e teve como interlocutoras participantes da pesquisa duas jovens imigrantes haitianas residentes na cidade e matriculadas no Ensino Médio de um colégio de grande porte. Através das concepções de violência de Johan Galtung e Frantz Fanon (física, estrutural, cultural e psicológica), este trabalho analisa as violências às quais essas estudantes estão expostas no país de origem e no Brasil em função de seu processo migratório e como estas violências estão interseccionadas por marcadores sociais da diferença como raça, gênero, geração e origem. Como resultado esse estudo problematiza às violências a que estas jovens foram e estão expostas em virtude desse processo diaspórico e tenta, de forma crítica e reflexiva, apontar caminhos para uma educação escolar que valorize a riqueza da diversidade cultural através da interculturalidade crítica.

Palavras-chave: Educação, Migração, inclusão, violência, migração haitiana, interculturalidade.

Abstract

This dissertation (master thesis) is based on a case study that aimed to investigate the inclusion of immigrant students in Basic Education, specifically in the High School, in the city of Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, from the view of the students themselves. From a transnational perspective, the qualitative research was based on Oral History principles for data collection and had two young Haitian immigrants living in the city and enrolled in the High School of a large college as participants in the survey. Through the conceptions of the violence of Johan Galtung and Frantz Fanon (physical, structural, cultural and psychological), this work analyzes the violence to which these students are exposed in the country of origin and in Brazil due to its migratory process and how these violence are intersected by social markers of difference such as race, gender, generation, and origin. As a result, this study problematizes the violence to which these young women have been exposed because of this diasporic process and tries, humbly, critically and reflexively, to point out ways to a school education that values the richness of cultural diversity through critical interculturality.

Keywords: *Education, Migration, inclusion, violence, Haitian migration, Interculturality.*

Resumen

Esta tesis de maestría se funda en un estudio de caso que tuvo por objetivo investigar la inclusión de estudiantes inmigrantes en la Educación Básica, específicamente en la enseñanza media, en la ciudad de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, a partir de la visión de los propios estudiantes. En una perspectiva transnacional, la investigación cualitativa se utilizó de principios de Historia Oral para recolección de datos y tuvo como interlocutores participantes de la investigación dos jóvenes inmigrantes haitianos residentes en la ciudad y matriculados en la Enseñanza Secundaria de un colegio de gran porte. A través de las concepciones de las violencias de Johan Galtung y Frantz Fanon (física, estructural, cultural y psicológica), este trabajo analiza las violencias a las que estos estudiantes están expuestos en el país de origen y en Brasil en función de su proceso migratorio y cómo estas violencias están interseccionadas por marcadores sociales de la diferencia como raza, género, generación y origen. Como resultado este estudio problematiza a las violencias a las que estas jóvenes fueron y están expuestas en virtud de ese proceso diaspórico e intenta, de forma humilde, crítica y reflexiva, apuntar caminos hacia una educación escolar que valore la riqueza de la diversidad cultural a través de la interculturalidad crítica.

Palabras Clave: *Educación, Migración, Inclusión, Violencia, Migración Haitiana, Interculturalidad.*

LISTA DE ANEXOS

A- Quadros.

1- Categorização do exercício de pesquisa preliminar utilizando princípios de construção de um Estado do Conhecimento.

2- Quadro de periódicos e respectiva avaliação CAPES.

B- Roteiro de Entrevista.

C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

D- Categorização das violências nas narrativas.

1- Violência Estrutural

2- Violência Cultural

3- Violência Psicológica

LISTA DE SIGLAS

- ACNUR**- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
- BNIM**- *Biographic-Narrative Interpretive Method*
- CAM**- Centro de Atendimento ao Migrante
- CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CLT**- Consolidação das Leis Trabalhistas
- CRE**- Coordenadoria Estadual de Educação
- CXS**- Caxias do Sul
- EB**- Educação Básica
- EF**- Ensino Fundamental
- EM**- Ensino Médio
- EP**- Educação Profissional
- ES**- Ensino Superior
- FAPERGS**- Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
- GREDI**- *Grupo de Recerca en Educació Intercultural i Gènere*
- IPEA**- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LIC**- Linguagem, Interculturalidade e Coesão Social
- ONU**- Organização das Nações Unidas
- PUCRS**- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- PUCSP**- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RS**- Rio Grande do Sul
- SP**- São Paulo
- SMED**- Secretaria Municipal de Educação
- UE**- União Europeia
- UFMS**- Universidade Federal de Santa Maria
- UFRGS**- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICAMP**- Universidade Estadual de Campinas
- UNISANTOS**- Universidade Católica de Santos
- USP**- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	16
1.2 Conhecendo o campo à luz de princípios de um Estado do Conhecimento.	23
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS	41
3. PERCURSOS E REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	51
3.1 Instrumento para Coleta de Dados	54
3.2 Procedimentos da Pesquisa e Coleta de Dados	57
3.3 Análise dos Dados	58
4. DIÁLOGOS E RESULTADOS	60
4.1 Resultados da Pesquisa	64
4.2 Violência Estrutural	67
4.3 Violência Cultural	70
4.4 Violência Psicológica	73
4.5 Violência Física	76
5. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE REAL DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
8. ANEXOS	92
A) Quadros	92
B) Roteiro de entrevistas	93
C) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95
D) Categorização das Violências nas narrativas através do NVivo	97

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O desenvolvimento da humanidade no planeta está diretamente ligado às dinâmicas de deslocamentos pelo globo terrestre. Seja por razões climáticas ou por conflitos entre grupos (por territórios ou recursos), o ser humano esteve, e permanece estando, em constante movimento. Ao longo do tempo, através do desenvolvimento do conhecimento e do pensamento, inúmeros pensadores e teóricos se debruçaram sobre estes movimentos para tentar compreender não apenas as motivações iniciais destes processos, mas também o processo em si e aquilo que ele acarreta na vida das pessoas e o meio onde estão inseridos, tal qual intento neste estudo.

A despeito destes fluxos o relatório da ONU, *International Migration, Racism, Discrimination and Xenophobia* (2001), apresentado na “*World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance*” (WCAR), nos mostra que o século XXI será o tempo dos grandes contingentes migratórios, com um a cada cinquenta seres humanos vivendo fora de seu país de origem como migrantes internacionais ou refugiados - ou seja, mais de 150 milhões de pessoas. Dessa forma, a realidade destas populações é, em muitos casos, de significativa vulnerabilidade a situações de racismo, xenofobia e diversas formas de intolerância em seus novos países.

Este fenômeno se compreende severamente também em razão do número cada vez mais acentuado de casos de xenofobia e intolerância em todas as partes do mundo. Essa situação de precariedade é propícia ao abuso e facilitada pela condição, por vezes, juridicamente irregular em que vivem muitos desses indivíduos. Entretanto, aqueles que conseguem manter-se em situação regular e com o amparo da lei também sofrem com a discriminação nos países que adotaram ou em que foram recebidos.

No contexto destas populações, jovens e mulheres são as categorias que configuram em maior grau de vulnerabilidade às várias formas de violência, principalmente quando na condição de migrantes internacionais. Essa situação gera pressões em muitas sociedades, como vimos recentemente na Europa com a crise de refugiados (cf. *European Commission*, 2016), pois estas se tornam cada vez mais multiétnicas, multiculturais e, infelizmente, para muitas pessoas, culturas e sociedades ainda há medo para com a alteridade e barreiras na aceitação, compreensão e respeito às diferenças tornando-se, então, um obstáculo a ser superado.

O economista inglês Guy Standing, ao escrever sobre as transformações sociais no mundo contemporâneo e especialmente sobre as relações de trabalho nesta conjuntura, coloca os indivíduos em situação de mobilidade humana, migrantes, como uma das categorias que está mais sujeita a fazer parte de uma nova classe social a qual ele denomina de *Precariado*. Segundo ele, um dos aspectos que propicia o surgimento do precariado como uma nova classe que difere do proletariado, é a migração da força de trabalho dos países ditos “subdesenvolvidos” para os países centrais do capitalismo, tornando-se, assim, um problema para os países ditos desenvolvidos. Em virtude das condições vulneráveis essas populações acabam aceitando postos de trabalho degradantes, que exigem baixa escolaridade e pouca especialização, recorrentemente vinculadas a trabalhos temporários e emergenciais que não possibilitam seguridade alguma ao trabalhador (STANDING, 2014). Nesse sentido, é possível compreender os sujeitos migrantes como parte dessa nova classe social:

Uma maneira de descrever o precariado é como ‘habitantes’. O ‘habitante’ é alguém que, por uma razão ou outra, tem um conjunto de direitos mais limitado que o dos cidadãos. A ideia de ‘habitante’, que pode ser rastreado até os tempos romanos, tem sido, geralmente, aplicada a estrangeiros que recebem direitos de residência e direitos para exercerem seu comércio, mas não direitos plenos de cidadania (STANDING, 2014, p. 33).

Corroborando com esta perspectiva, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -IPEA- (2015), em todo território brasileiro, nos mostra que são jovens entre 18 e 29 anos a grande maioria das pessoas em situação de mobilidade e sujeitos às condições supracitadas. Ao somar as condições de juventude e de migração, inúmeras são as vulnerabilidades e precariedades pelas quais esta população está exposta. Essa mesma pesquisa que objetivou um “mapeamento dos obstáculos normativos, estruturais e institucionais a partir de uma abordagem fundada em direitos” (BRASIL, 2015, p. 19), estabelece três eixos de preocupação em relação à vulnerabilidade: *gênero; crianças, adolescentes e idosos*, e pessoas com deficiências (BRASIL, 2015, p. 36). Segundo a pesquisa estas categorias são as mais suscetíveis a situações de vulnerabilidade no contexto da mobilidade humana.

Ainda, a mesma pesquisa do IPEA aponta que o acesso à educação, no estado do Rio Grande do Sul -RS-, constitui-se como um dos obstáculos do acesso a direitos básicos como saúde, educação, trabalho e moradia. Dos vinte e cinco imigrantes entrevistados em um estado localizado no sul do Brasil, 89% disseram não ter tido acesso à educação e 93,3% disseram não ter sido possível contar com instituições públicas de Educação. Além, disso, o estudo configura o acesso à educação como a segunda maior dificuldade e obstáculo enfrentado pelas populações migrantes no estado, atrás apenas do acesso ao trabalho.

A Educação Básica -EB- (que compreende as três etapas básicas da educação no Brasil -Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -EM) é direito fundamental garantido pelo Artigo nº205 da Constituição Federal de 1988. Carvalho (2015, p. 164) coloca que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e diversos acordos internacionais firmados pelo Brasil garantem o acesso à educação para pessoas estrangeiras, independente da situação jurídica no país . “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ainda, segundo o Artº 208 que versa sobre o dever do Estado em garantir o acesso à educação, diz que:

VII - O atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Todavia, a garantia do acesso não pressupõe a garantia de respeito à diversidade cultural e de acompanhamento digno, especializado e adequado. Portanto, na perspectiva da garantia de direitos, a questão da mobilidade humana representa um grande desafio para governos e comunidades que tem que lidar com a situação e procurar ganhar com ela de maneira benéfica para todos. Isso envolve, invariavelmente, a promoção de uma cultura de diálogo, de respeito para com a alteridade e os direitos humanos. Não se trata apenas de proporcionar às populações migrantes e vulneráveis melhores condições, mas também às populações locais a possibilidade de estar em contato com culturas diversas, em diálogo com o *Outro*, criando e possibilitando o respeito à alteridade, bem como empatia e solidariedade nas populações locais. Dessa forma a escola, e a Educação de modo geral, podem contribuir significativamente para a construção destes valores e sentimentos na sociedade civil.

O respeito e o reconhecimento das diversidades é, ainda, um grande desafio da humanidade no século XXI (Delors, 1999), não apenas a Estados e governos, que precisam usar essa situação que é problemática para vários países, como uma oportunidade de transformar nossas sociedades para que possamos trabalhar juntos encorajando o respeito ao *Outro*, ao diferente. O não-engajamento com esse problema representa um erro societário grave, pois fomenta o conflito e a violência, acarretando consequências sérias para toda a comunidade global e dificultando a construção de uma cultura de paz e de não-violência. Por suposto que

não se trata da idealização de mundo, mas sim de trabalhar para construção de uma realidade menos violenta e essa construção se dá, também, através das escolas e universidades.

Assim, ao refletir a despeito do contexto histórico brasileiro de mobilidade Herédia (2015, p.95) nos lembra que:

A própria identidade de nação brasileira é um produto da mobilidade internacional de diferentes povos, que ajudaram a construir a formação cultural do Brasil. Dessa maneira, a sociedade brasileira foi se constituindo numa sociedade que acolheu diversos fluxos migratórios possíveis.

Ainda, a mesma autora, que realizou um estudo sobre o caso específico dos imigrantes senegaleses que migraram para Caxias do Sul -RS no início desta segunda década do século XXI, nos mostra que no contexto específico desta cidade os fluxos vinham crescendo de forma acentuada devido a inúmeros fatores que a autora elenca, dentre eles: a crise do capitalismo central que altera a rota das migrações internacionais, as tensões geopolíticas, os conflitos permanentes, dentre outros. É nesse panorama que o Brasil retorna à rota das migrações internacionais no início do século XXI em virtude da reorganização da divisão do trabalho que colocou o país em uma conjuntura de desenvolvimento acelerado (Herédia, 2015) pré-crise política que desencadeou no *impeachment* da presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff.

Além disto, o estudo supracitado ainda nos coloca, ao analisar o recorte específico do caso dos imigrantes senegaleses em Caxias do Sul -CXS, que estes têm como motivação principal de migração questões laborais. E que, conseqüentemente, acabam por aceitar trabalhos informais, emergenciais e em condições de precariedade. A escolha da cidade de Caxias como local de destino se deu em virtude da publicização positiva realizada da cidade através da mídia e, principalmente, por ser um importante polo industrial e de serviços do RS (Herédia, 2015).

O mesmo estudo também mostra que a renda é o maior indicador de vulnerabilidade desta população, visto que a maioria, 53,18% (em um universo de 1.856 cadastrados no Centro de Atendimento ao Migrante -CAM) não possuem comprovação de renda ou então possuem renda de até três salários mínimos (cerca de 25,48%).

No caso dos senegaleses, a disponibilidade de aceitar o trabalho comum, muitas vezes, é marcada pela precariedade e torna-se um elemento de aceitação e contratação de serviços. Trabalhar em atividades insalubres, jornada noturna, com baixos salários, carteira não assinada, são condições oferecidas aos imigrantes (Herédia, 2015, p. 105).

No que concerne à escolaridade, a pesquisa de Herédia também aponta que, dentro do recorte estabelecido, apenas 15,14% possui ensino médio completo e/ou superior completo;

52,48% possuem até o ensino médio de forma incompleta (sendo 0,97% alfabetizados, 7,27% analfabetos, 24,41% ensino fundamental incompleto, 15,09% ensino fundamental completo e 4,74% ensino médio incompleto). Estes dados são fruto da pesquisa “Migrações Externas: o caso dos senegaleses no Sul do Brasil”, Caxias do Sul, RS, 2015, e estão documentadas no Banco de Dados do CAM (Herédia, 2015).

Importante ressaltar que o estudo de Herédia traça um panorama apenas sobre o cenário da migração senegalesa para Caxias do Sul e não de outros grupos étnicos, mas ajuda a compreender como se dão as dinâmicas do recente fluxo migratório na cidade e que poderão, *a posteriori*, ajudar a compreender a realidade das interlocutoras que participaram deste estudo de caso e como algumas conexões podem ser realizadas, independentemente da origem.

No campo dos estudos migratórios a luta pelo acesso à educação é, ainda, de significativa importância, principalmente no que concerne ao reconhecimento dos diplomas daqueles que já o possuem, ou do acesso à educação e a garantia de atendimento qualificado às crianças e adolescentes que adentram os bancos escolares na EB. O não-reconhecimento dos títulos daqueles que o possuem é um fator agravante, pois muitas vezes estes profissionais qualificados se sujeitarão a trabalhos em condições precárias para garantir sua sobrevivência. Este é mais um ponto em que a vulnerabilidade destas populações se confirma. Na EB o que ocorre é, como veremos no decorrer deste trabalho, uma inclusão excludente dos estudantes que acabam ficando à margem da sala de aula, mesmo que tenham suas matrículas efetuadas, não são absorvidos por um processo de inclusão e acolhimento adequado por parte das instituições escolares, sofrendo com a reprodução de diversas violências.

Partindo deste cenário, busquei através desta pesquisa responder às seguintes questões de pesquisa: (I) Como os estudantes oriundos de contexto de mobilidade internacional compreendem o seu processo de inclusão na Educação Básica na cidade de Caxias do Sul e qual a percepção deles sobre sua inclusão ao contexto escolar em que estão inseridos? (II) A partir do relato destes estudantes, quais categorias de violência os estudantes imigrantes estariam mais sujeitos no ambiente escolar? (III) Partindo da trajetória de vida dessas estudantes imigrantes quais estratégias estão sendo utilizadas para realizar a inclusão destas populações nas escolas?

Destarte, este trabalho de pesquisa teve como objetivo principal compreender de que forma está ocorrendo a inclusão de estudantes imigrantes no EM na cidade de Caxias do Sul - Caxias. Isso não se deu através de documentos indicadores de políticas educacionais, dos quais

temos ótimos exemplos, mas sim através da realidade e da experiência das pessoas diretamente atingidas com isso, os próprios estudantes imigrantes. Brah (2006, p. 360) define experiência como:

um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos “realidade”. Donde a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a “verdade” mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado. Contra a ideia de um “sujeito da experiência” já plenamente constituído a quem as “experiências acontecem”, a experiência é o lugar da formação do sujeito. [...] Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agência”. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas.

Assim, a análise da experiência de migração ocorreu através da perspectiva das violências às quais estas jovens estudantes imigrantes possam ter experienciado em dois momentos: no país de origem, e na sociedade de destino. E, nesse segundo momento, especificamente na escola onde se encontram matriculados, ou seja, “*lá e cá*”, como ressalta Sayad (2010). Isto não apenas para um melhor entendimento dessa situação, mas principalmente, com o propósito de construir conhecimentos que colaborem para pensar e elaborar práticas e políticas de inclusão destes estudantes imigrantes por meio, também, da educação escolar. Há, ainda, a dimensão do processo migratório que é flexível, é de lá e é daqui, está aqui e lá e não se limita a um espaço geográfico ou tempo cronológico, mas está circunscrito num espectro social e culturalmente muito mais amplo.

Para isso, é importante considerar, rapidamente, a existência de diferença entre os termos imigrante e refugiado. Refugiados são pessoas que vivem situação de mobilidade forçada, ou seja, em seus países de origem corriam risco de vida e, portanto, tem legislação específica assegurada pelo Direito Internacional Público, pela Convenção da ONU de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e seu protocolo de 1967, assim como a Declaração de Cartagena de 1984 para os Refugiados. Um país que acolhe um refugiado deve, obrigatoriamente, tratá-lo como seu cidadão de direito, *garantindo-lhe direitos humanos fundamentais como saúde, educação básica e moradia*. Ao acolher um refugiado não é possível deportá-lo (IPEA, 2015). Cabe a ressalva que este é um termo jurídico, mas também uma luta política, pois muitos migrantes que não têm o *status* de refugiado (e que não logram dos mesmos recursos e aparatos jurídicos de um refugiado) também estão em condições de mobilidade forçada em decorrência de violências estruturais e violação de direitos humanos em seus países de origem.

Dessa forma, o *status* de migrante internacional, imigrante, está para aquele indivíduo que “escolhe” por “livre arbítrio” o processo de migração, mesmo que muito provavelmente seja uma escolha motivada na busca por melhores condições de vida e forçada por violências diversas. Entretanto, o imigrante estará amparado e sujeito à legislação específica para migração do país ao qual escolheu para se instalar. Em virtude do desenho que o campo inferiu à pesquisa, utilizarei aqui o conceito “jovens migrantes” (BURITICÁ, 2017) e adiciono a condição que coloquei como essencial para participar, ser estudante, portanto, jovens estudantes imigrantes.

Portanto, para além de uma temática para estudos acadêmicos, a mobilidade humana é também um campo de lutas em prol dos Direitos Humanos, de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa para com a diversidade. Nesse sentido, qualquer estudioso ou pesquisador que se propõe a trabalhar com esta temática, independente da área, tem um compromisso com estas pessoas, com esta causa e com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e acolhedora. Parte deste desenvolvimento se dá, também, através da Educação e de uma pedagogia da alteridade (ALVES e GHIGGI, 2012).

Para isso é de fundamental importância compreender as especificidades do campo e suas problemáticas, bem como é emergencial propor ações visando a um futuro melhor a todos, para que os seres humanos em sua completude possam viver com segurança e dignidade onde quer que seja. É, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015, p. 22):

necessário, portanto, compreender a dinâmica da mobilidade humana e a diversidade dos fluxos migratórios a fim de aprimorar as respostas do Estado em termos de políticas, legislação e governança institucional, bem como de estratégias de cooperação internacional frente à migração. Isso requer verificar como são tratadas e protegidas essas pessoas que precisam ter proteção integral que abranja, de maneira destacada, a sua integração no país de acolhida. Esta proteção do imigrante e sua integração passam, necessariamente, pelo acesso a direitos e, especificamente, aos serviços públicos essenciais. Neste sentido, é necessário identificar que tipos de obstáculos podem impedir ou limitar o acesso dos imigrantes a tais serviços e direitos e, em consequência, limitar sua proteção e integração, visando, sobretudo, subsidiar com dados da realidade as políticas públicas e o marco normativo em matéria de migrações e direitos humanos no Brasil.

1.2 Conhecendo o campo à luz de princípios de um Estado do Conhecimento.

A priori, intencionando melhor compreender as questões que envolvem o campo da mobilidade humana, apliquei para a elaboração deste estudo, princípios de construção de um Estado do Conhecimento para o reconhecimento da produção e das pesquisas no campo da

Educação ou relacionados. Cabe ressaltar que não se trata de um Estado do Conhecimento em profundidade, mas apenas de um exercício de pesquisa que possibilitou realizar um reconhecimento do campo no qual me inseri através da utilização de princípios de construção de um estado do conhecimento. Morosini (2015, p.106) nos mostra que:

O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isto se denomina o processo de ruptura com os seus pré conceitos.

Assim, utilizando de princípios de construção de um Estado do Conhecimento busquei essa ruptura, esta quebra com o senso comum tão erroneamente difundido nos meios de comunicação e mídias sociais para lançar-me em um aprofundamento nas questões do campo científico partindo daquilo que já foi publicado na intersecção entre educação e migração internacional. Para tanto, busquei no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, trabalhos que abordassem a temática, bem como no Portal de Periódicos da CAPES. Nos próximos parágrafos trago observações a respeito destas duas teses e onze dissertações que colaboraram para o meu entendimento do campo e o aprofundamento sobre as questões que o envolvem. *A posteriori*, trago um breve panorama dos artigos encontrados no portal de periódicos.

Inicialmente, cabe ressaltar que este exercício teve início nos meses de Março e Abril de 2016, utilizando na plataforma supracitada as seguintes combinações de palavras-chave: “Educação/Migração”; “Imigrantes/Educação”; “Educação/Migrantes Contemporâneos”; “Migrações Contemporâneas/ Educação”. Assim, optei por utilizar apenas estudos que datavam entre os anos de 2011 e 2015 em virtude de que este é o período em que os fluxos migratórios contemporâneos se voltam ao Brasil. Uma quantidade expressiva de trabalhos foi encontrada, entretanto, a maioria dos trabalhos estavam relacionados à área de História da Educação, onde se trabalha a respeito de histórias de escolas de períodos de migração, notadamente nos séculos XIX e XX como as migrações italiana, alemã e japonesa, majoritariamente.

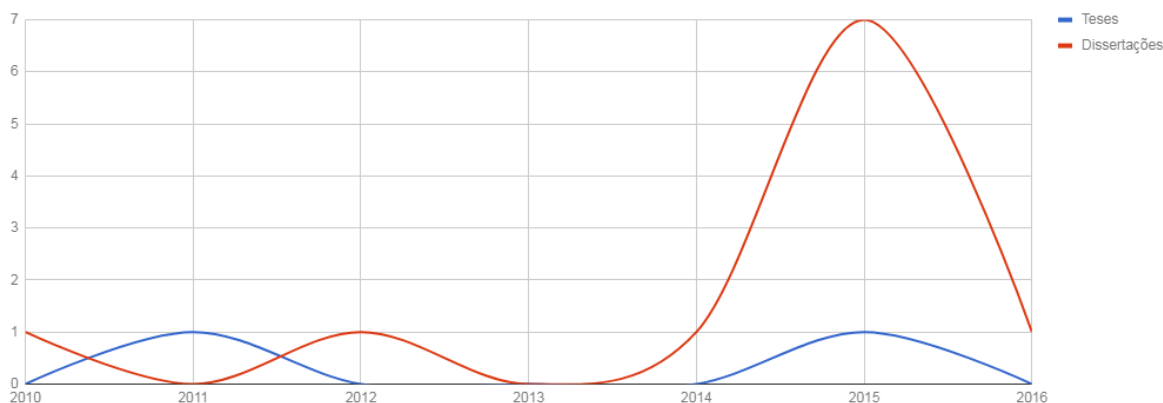
Neste primeiro momento selecionei apenas dois trabalhos: "*Crianças, Infâncias e Migrações: a vez e a voz das crianças migrantes*" (SILLER, 2011) e "*Negros em Terra de Italianos: Etnografia da migração de moradores da comunidade remanescente de quilombos Arnesto Penna Carneiro de Santa Maria, RS, para Caxias do Sul*" (MONTEIRO, 2012). Os estudos foram produzidos na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, e na Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, respectivamente na área da Educação e das Ciências Sociais.

No primeiro estudo citado, Siller (2011) realiza uma pesquisa qualitativa para investigar de que forma crianças que vivem em contextos migratórios em geral e de imigração pomerana em particular, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus grupos étnicos e nas conexões que estabelecem com seus colegas. No segundo, Monteiro (2012) aborda o processo de constituição das identidades desses migrantes intra regionais a partir do estabelecimento de fronteiras étnicas entre grupos, especificamente sobre negros oriundos de uma comunidade quilombola que migram para Caxias do Sul, notadamente reconhecida como uma cidade fundada pela imigração italiana no Século XIX.

Ambos trabalhos foram selecionados e, posteriormente, analisados de forma fluante por terem similaridades com a proposta desta dissertação. O primeiro estuda crianças em contextos migratórios e como estas constituem suas relações sociais no ambiente escolar. O segundo, traz à tona a trajetória de migrantes internos (que se deslocam dentro de um mesmo país) de um grupo étnico específico (remanescentes de quilombos) na região onde este estudo teve foco de análise, Caxias do Sul. As duas pesquisas qualitativas trazem metodologias que vem ao encontro da estratégia que utilizei neste estudo, dando às interlocutoras da pesquisa a voz e a possibilidade de expressar suas experiências neste contexto tão complexo. Esta tornou-se uma das categorias que identifiquei posteriormente à realização deste exercício à luz de princípios de construção de um Estado do Conhecimento.

Após este primeiro levantamento a Capes atualizou, em meados do mês de Junho, seu banco de dados e uma nova busca foi realizada. Com os mesmos buscadores foram encontrados 7.457 (sete mil quatrocentos e cinquenta e sete) trabalhos, filtrados por programa e área de concentração em Educação. A maioria destes estudos, ao referir-se ao termo “migrantes”, tratava, de fato, do conceito de “migrantes digitais” de Marc Prensky, utilizado para designar as pessoas que transitaram entre a cultura analógica e digital (PALFREY, 2011) no campo de estudos sobre tecnologias educacionais.

Mesmo com a filtragem por área de concentração e programas de pós-graduação, estudos de outras áreas apareceram na pesquisa, especificamente do Direito, História, Ciências Sociais, Integração da América Latina, Ciências Humanas e Sociais e Geografia. Neste universo de 7.457 estudos foram selecionados onze que tratam, especificamente, sobre o contexto dos recentes fluxos migratórios pelo qual o Brasil vem passando neste início de século.



Fonte: autor, 2018.

A problematização deste panorama é importante, pois nos mostra que em um período de seis anos apenas duas teses de doutorado foram defendidas com a temática e onze dissertações de mestrado. Considerando o pico de produção em 2015, sugere-se que desde 2011 (quando inicia o doutoramento da tese defendida em 2015) os estudos sobre este campo, no Brasil, vêm ganhando mais espaço nos programas de pós-graduação, em especial nos de Educação. Nesse sentido, espera-se que nos próximos anos aconteça, também, um aumento no número de teses, caso estas pesquisas que tiveram início em cursos de mestrado tenham continuidade em doutorados.

Para além disso, outro fator importante de ser percebido é a distribuição geográfica destes trabalhos que serão abordados a seguir, visto que nove estão localizados em universidades de São Paulo e quatro no Rio Grande do Sul, mostrando uma concentração de produção sobre a temática no eixo sudeste-sul. Isso se deve, em grande parte, a distribuição dos programas de pós-graduação e de universidades no Brasil, o que nos mostra a emergência e importância da expansão do investimento na pesquisa no país e na interiorização deste investimento.

O primeiro estudo selecionado no segundo momento de busca, a dissertação de mestrado em Educação defendida por SOARES (2015) na Pontifícia Universidade de São Paulo, PUCSP, intitulado *“Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula”* realizou uma pesquisa qualitativa com o intuito “debater as relações sociais entre os nacionais e os imigrantes em sala de aula e o significado disso na integração e na constituição da autoimagem do imigrante, no Ensino Fundamental II de uma escola privada da cidade de São Paulo” (SOARES, 2015) e trabalhando, especificamente, com crianças chinesas e peruanas.

Como metodologia a pesquisadora realizou observação intensiva, entrevistas e análise de documentos em uma perspectiva qualitativa e utilizou referenciais sociológicos como Erving Goffman, Norbert Elias e Abdelmalek Sayad.

Na sequência, o segundo estudo coletado para análise “*Imigrantes Haitianos no Rio Grande do Sul: uma Etnografia de sua inserção no contexto sociocultural brasileiro*”, foi defendido por Lorena Saete Barbosa no ano de 2015 para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais na UFSM. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, através da metodologia da História Oral, sobre as trajetórias de imigrantes haitianos que migraram para o RS após o terremoto que destruiu a capital haitiana, Porto Príncipe, no ano de 2010. O estudo se propôs a “apresentar alguns fatores importantes para o processo de inserção dos imigrantes haitianos residentes no estado localizado ao sul do Brasil, buscando constatar quais os principais desafios enfrentados por esses imigrantes, no contexto sociocultural gaúcho” (BARBOSA, 2015). O trabalho traz a tona um excelente panorama do caso dos haitianos no sul do Brasil, bem como uma reconstrução histórica dos motivos da diáspora haitiana para o país. A autora viveu o terremoto que assolou a capital haitiana e traz em sua etnografia um material rico para compreensão desse caso de migração.

O quinto estudo separado, terceiro deste segundo momento de busca após a atualização do Banco de Teses e Dissertações da Capes, intitulado “*Trabalho Decente, divisão do trabalho e integração regional: Educação profissional para imigrantes bolivianos em São Paulo*”, defendido por Bianca Carolina Pereira da Silva no programa de Mestrado em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, USP, analisou “as intervenções estatais e de outros agentes para a maior acessibilidade dos imigrantes estabelecidos em São Paulo, especialmente os de nacionalidade boliviana, à Educação Profissional” (SILVA, 2015).

A pesquisa qualitativa utilizou análise documental e entrevistas com agentes estatais, da sociedade civil e imigrantes. Traz com compreensão as questões que envolvem os processos de mobilidade humana no século XXI: a busca por trabalho e melhores condições de vida. Nesse sentido nos revela como, através da Educação Profissional, o mercado e especialmente a indústria, compreendeu e absorveu essa onda migratória de forma exploratória, quase que predatória. Para tanto o trabalho, através das entrevistas realizadas, nos mostra quanto a capacitação é importante para inclusão social destas populações, mas principalmente para que as mesmas não sejam reféns de atividades instáveis que não os permita sair da condição de vulnerabilidade e de precariedade.

Ainda foi escolhido o estudo intitulado “*¡No hablamos español! Crianças bolivianas na Educação Infantil paulistana*”, defendido por Ana Paula Silva, em 2015, no programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. O estudo investigou “as formas de acolhimento e socialização oferecidos às crianças imigrantes bolivianas de segunda geração nas escolas de educação infantil da cidade de São Paulo” (SILVA, 2015). Utilizou metodologia qualitativa e interdisciplinar, usando ferramentas de etnografia e de análise bibliográfica. O estudo aponta uma crítica à perspectiva integracionista de crianças oriundas de contextos migratórios na primeira etapa da Educação Básica, visto que, segundo levantado, ainda existe uma série de barreiras e atitudes discriminatórias que prejudicam esta inserção e aponta para urgência de práticas que promovam a interculturalidade na Educação Básica e, neste caso específico, na Educação Infantil.

Foi selecionado, também, o trabalho “*Interculturalidade na Educação Brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas*”, defendido por Ana Lúcia Novaes Gonçalves no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, de São Paulo em 2014. A autora realiza uma análise da inserção de alunos bolivianos nas escolas públicas da cidade de São Paulo, assim como da visão de gestores e educadores para estes estudantes. Utiliza como referencial teórico a Pedagogia Crítica de Paulo Freire que propõe uma educação igualitária, dialógica, intercultural e de valorização dos sujeitos.

O estudo chamado “*Reve de Brézil: A inserção de um grupo de haitianos em Santo André, SP*”, defendido por Adriano Alves de Aquino Araújo no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Fundação Universidade Federal do ABC em 2015. Araújo utiliza como método de análise o trabalho de campo através de observação participante, entrevistas, análise bibliográfica e ferramentas etnográficas. Seu referencial teórico parte para o campo da Economia, especificamente teorias micro e macroeconômicas para explicar o fluxo migratório através de uma perspectiva de fluxo de mercados do sistema econômico global.

“*Hibridização e Globalização em Estados Multiculturais: a imigração no Brasil diante da redistribuição econômica e do reconhecimento identitário*”, foi o sétimo estudo selecionado a partir da atualização do banco de teses da Capes. Defendido por Thaís Kerber de Marco no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI- em 2015. Selecionei o estudo por se propor a analisar de que forma ocorrem, na contemporaneidade, os processos desenvolvidos pelo Brasil a respeito da redistribuição

econômica e do reconhecimento identitário de imigrantes, enfatizando o caso dos haitianos que se deslocam para o país em busca de trabalho e vida digna (MARCO, 2015). A pesquisadora utilizou análise bibliográfica como estratégia metodológica e apoiou-se em Nancy Fraser e a Teoria da Redistribuição de Renda, trazendo aspectos sobre a legislação brasileira sobre imigração e possibilitando um panorama jurídico sobre o tema.

Elegi também o trabalho intitulado “*Estrangeiros qualificados: a nova face da imigração no Brasil*”, defendido para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais por Gilda Amaral Carvalho Momo na PUCSP. A autora discute a imigração qualificada para o Brasil neste início de século. Trata-se de uma pesquisa quanti qualitativa, de caráter exploratório que realizou um levantamento bibliográfico e documental. A hipótese central é de que a crise econômica desvelada em 2008 e as redes sociais foram cruciais para a escolha do Brasil como destino de novos migrantes qualificados, mas que a dificuldade na validação dos títulos ainda é uma barreira a ser vencida por imigrantes que chegam ao Brasil com títulos de curso superior. Essa barreira é apontada também nos estudos citados anteriormente de Herédia (2015) e do IPEA (2015).

O nono trabalho que escolhi para compor este exercício verificou as falhas da proteção integral aos imigrantes haitianos no Brasil. Para isso realizou análise da legislação migratória brasileira; averiguando as exigências governamentais para que os novos migrantes ingressem legalmente no território brasileiro e verificou o nível de integração dos haitianos à sociedade onde se estabeleceram (SILVA, 2015). Este trabalho carrega o título “*A migração Haitiana para o Brasil: lacunas de proteção aos deslocados ambientais*” e foi defendido por José Carlos Loureiro da Silva para obtenção do título de Doutor em Direito pela Universidade Católica de Santos. Selecionei este trabalho por trazer um levantamento da legislação brasileira específica para deslocamentos ambientais e uma crítica às políticas do Estado brasileiro para esta pauta, visto que (no período em que o trabalho foi publicado) ainda havia um grande atraso no que se refere às questões legais de imigração. Apesar da aprovação da Lei da Imigração no primeiro semestre de 2017 que traz em seu texto uma série de avanços do antigo “Estatuto do Estrangeiro”, a nova lei ainda mantém, em alguns artigos, a perspectiva que enxerga as migrações através da ótica da segurança nacional e não como um direito humano fundamental. Como é muito recorrente no Brasil há avanços e retrocessos na nova legislação.

Ainda, foi encontrado e eleito o trabalho “*Fronteiras do direito humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*”, defendido para

obtenção do título de mestre por Giovanna Mode Magalhães, na Faculdade de Educação da USP. A autora busca compreender como está sendo realizado o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. Realiza uma pesquisa documental sobre a legislação brasileira e também entrevistas com dezesseis estudantes bolivianos, mães, pais, professores e funcionários de escolas, bem como conversas exploratórias com pessoas representantes de entidades ligadas à proteção e acolhimento de imigrantes. A pesquisa se desenvolve através de três eixos de análise: (i) a relação entre acesso e permanência na escola, (ii) a relação das famílias imigrantes bolivianas com a comunidade escolar e, ainda, (iii) as expectativas das famílias em relação à escola.

Este trabalho corrobora com questões levantadas por outros no que diz respeito às questões legais, as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes principalmente em função da barreira linguística. Considero que é central para o desenvolvimento do meu próprio, pois apesar de trazer um recorte étnico específico em uma realidade diversa, a forma e as questões que a autora traz são recorrentes e colaboram muito na compreensão da temática no campo da educação e, especialmente, no campo de estudos em Educação e Migração. Se, em uma cidade tão diversa quanto São Paulo os imigrantes bolivianos sofrem com violências como a que a autora chama de “um novo racismo”, dentre outras tantas, a que violências estão expostos os imigrantes contemporâneos que ingressam à EB em uma cidade de médio porte que, apesar de industrial e de possuir um ar cosmopolita, ainda guarda resquícios de uma colônia que se desenvolveu, mas que permanece, orgulhosamente, sendo uma colônia no sentido mais negativo que o termo possa carregar?

Por fim, o último trabalho que selecionei nesta segunda busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o título “*Análise do perfil sócio espacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do Século XXI: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa*”, foi defendido no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de mestre por Roberto Rodolfo G. Uebel. No trabalho o autor estuda a migração de haitianos e senegaleses no Estado do Rio Grande do Sul no início do século XXI sob a luz de teorias econômicas, sociológicas e geográficas. O estudo mostra que Haiti e Senegal são os dois principais países de origem dos imigrantes contemporâneos no RS e que estes redefinem social e espacialmente as sociedades receptoras, tanto nas relações de trabalho como na inserção e aceitação social como no desenvolvimento de uma *práxis* xenofóbica. Assim, acredito que este estudo colabora para a compreensão das questões destes dois grupos étnicos que são maioria no contexto da

mobilidade na cidade onde realizei meu estudo, além, é claro, de trazer uma abordagem interdisciplinar que agrega, no meu entendimento, valor ao trabalho desenvolvido.

Partindo da seleção destes trabalhos, identifiquei categorias em que pudessem ser agrupados os estudos e temas que os atravessassem. Assim, estes onze estudos escolhidos para análise foram categorizados de acordo com a (I) área do conhecimento, (II) metodologia utilizada, (III) grupo étnico estudado e (IV) perspectiva teórica. Por se tratar de uma temática interdisciplinar, não seria possível anular a contribuição de áreas onde há uma profícua produção sobre a temática. Ou seja, descartar as produções das Ciências Sociais Aplicadas e das Humanidades em geral seria deixar de acrescentar conhecimentos extremamente importantes sobre migrações e mobilidade humana. Portanto, na primeira categoria “*área do conhecimento*”, verifiquei a existência de outras duas subcategorias referentes às áreas de maior concentração dos trabalhos: (i) Educação, com cinco trabalhos e, (ii) Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas com oito trabalhos.

Defini a segunda categoria em função das estratégias metodológicas utilizadas pelos autores em seus trabalhos. Entendi esta categoria como importante por aproximar-se, em grande parte, das estratégias metodológicas que realizei nesta pesquisa. Portanto, como subcategorias foram levantadas (i) análise documental e/ou bibliográfica, com quatro estudos; (ii) entrevistas e História Oral com dois estudos; (iii) estudos que intitulam-se como etnografia ou apontam ferramentas etnográficas que totalizam três entre os treze trabalhos levantados. Alguns destes trabalhos não apontavam no seu resumo a metodologia utilizada.

Os grupos étnicos estudados configuram a terceira categoria por mim definida. Visto que me propus, através deste estudo, a debruçar-me sobre uma população específica - imigrantes internacionais- que é oriunda de diferentes contextos culturais e países, entendo que elencá-los como uma categoria a ser analisada se faz de extrema importância para compreender as diferenças entre estas populações, suas demandas e dificuldades que não necessariamente são as mesmas. Dentre os grupos étnicos encontrados nos estudos têm-se, então: (i) quatro estudos realizados com bolivianos; (ii) quatro estudos realizados com haitianos e, por último, (iii) três estudos realizados com: chineses e peruanos (em um mesmo estudo), quilombolas e outro com senegaleses.

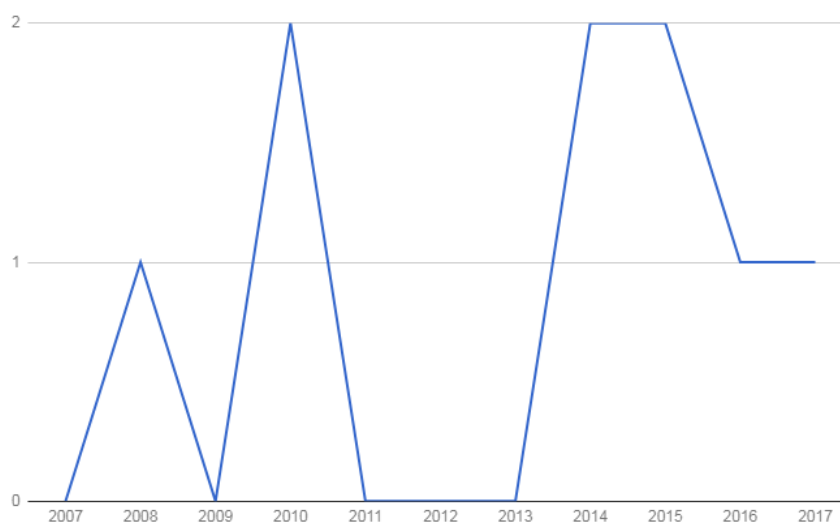
A última categoria levantada diz respeito à perspectiva teórica utilizada pelos autores dos trabalhos, sendo que na leitura flutuante destes trabalhos apenas cinco deles deixaram claro sua filiação teórica. São estas, então, as subcategorias: (i) Multiculturalismo, com um (1)

trabalho; (ii) Intercultural, com três trabalhos; (iii) Pedagogia Crítica Freireana com (1) trabalho.

Estas quatro categorias destacadas possibilitaram um melhor entendimento do campo temático da mobilidade humana e sua intersecção com o campo da Educação. Há uma extensa produção sobre migrações internacionais em diversas áreas, principalmente nas Ciências Humanas (História, Geografia, Educação, Ciências Sociais, Antropologia) e Sociais Aplicadas (Direito, Economia, Relações Internacionais). Porém, como percebido neste exercício de aplicação de princípios de um estado do conhecimento, a conexão entre Educação e Migrações ainda está em desenvolvimento no Brasil.

Em um terceiro momento, após a busca e a categorização das teses e dissertações, realizei uma busca avançada também na CAPES, porém agora no portal de periódicos. Utilizei apenas os indicadores “educação” e “migração” para uma busca nos trabalhos publicados. Encontrei, ao todo, nove trabalhos sobre a referida temática.

No que diz respeito aos artigos publicados em periódicos, busquei também no banco da capes aqueles que haviam sido publicados nos últimos cinco anos. Todavia, apenas cinco trabalhos com a referida temática (educação+migração) foram publicados (em todos os idiomas). Em virtude desta pequena amostra, ampliei a busca para os últimos dez anos e encontrei, então, mais quatro trabalhos, totalizando nove artigos publicados.



Fonte: autor, 2018.

Deste total de nove artigos publicados em periódicos, um (01) foi publicado em cada um dos anos de 2016 e 2017, dois textos foram publicados em cada um dos anos 2015, 2014 e 2010 e um (01) foi publicado em 2008. No quadro 2 (em anexo) é possível verificar os periódicos e suas respectivas avaliações (*qualis*) conferidos pela CAPES no último quadriênio.

O primeiro artigo, datado de 2008 e publicado em um periódico argentino, trabalha o conceito de migração de estudantes entre redes de ensino em uma mesma localidade, entre estudantes de escolas municipais e escolas privadas, não trabalhando com a mobilidade internacional. Dos artigos datados de 2010, o primeiro aborda a questão da mobilidade profissional na diáspora atlântica, estabelecendo as relações entre escolaridade e mobilidade profissional no processo migratório de brasileiros e brasileiras para a Região Centro de Portugal (Coimbra, Aveiro e Leiria). Este estudo identificou que, no momento em que foi realizado (entre 2003 e 2006), os “empregos destinados aos imigrantes são aqueles relacionados ao mercado segmentado do trabalho, nomeadamente no setor secundário e que, nem sempre, a mobilidade profissional é ascendente para os trabalhadores brasileiros com nível de instrução superior” (SANTOS, 2008, p.151).

O segundo estudo datado de 2010, intitulado “Educação e Desafios da Multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil”, (Barbosa, 2010) traz um panorama sobre os tensionamentos e as possibilidades geradas pela multiculturalidade, que segundo o autor, é inerente ao processo de globalização. No texto o autor busca refletir sobre como a sociedade civil possui um potencial fator educativo, no que concerne ao respeito à diversidade cultural, principalmente quando há falhas de políticas sociais por parte dos agentes estatais para realização. De alguma forma, o autor espera que a sociedade seja o agente educativo para a diversidade cultural através da compreensão de sua pluralidade.

O autor defende que a educação cumpre sim papel importante na valorização da alteridade, mas principalmente a sociedade civil quando compreende a importância desta diversidade. O autor ainda defende que a inação, a falta de ação, em contextos multiculturais, seja ele em caráter ético, político ou jurídico, é uma ação de desleixo que pode produzir xenofobia, racismo (BARBOSA, 2010). Para além disso, ele elenca cinco “virtudes cívicas cardeais” que são fundamentais para que as relações interpessoais alcancem um novo paradigma de civilidade ética ao pluralismo social: moderação na afirmação das diferenças culturais, civilidade, disposição para o diálogo e o convívio com a alteridade cultural, senso de universalidade e o senso de justiça.

A primeira, segundo o autor, é para limitar a radicalização das diferenças culturais no espaço público e as separações daí resultantes; a segunda trata de normas de igualdade que precisam “florescer” nas mentes e nos corações das pessoas; a terceira: “São os estímulos da sociedade civil, desde o âmbito da família aos espaços abertos da esfera pública, passando por redes de sociabilidade no interior de grupos e associações que levam as pessoas a dialogar e a conviver com estranhos culturais.” (BARBOSA, 2010, p. 1014). A quarta e a quinta virtude apenas propõem o pensamento à universalidade, ou seja, a compreensão de que somos todos seres humanos, independente de onde nascemos, dos deuses que cultuamos, da língua que falamos ou dos costumes que propagamos. Portanto, todos somos sujeitos de direitos individuais e coletivos. A defesa principal do autor neste trabalho é de que:

[...] a solução não está na construção societária de um monoculturalismo plural, fundamentado na mera tolerância e na atribuição de direitos diferenciados às minorias étnico-culturais, nas quais incluímos por sua disseminação universal, os vários grupos de migrantes que atravessam fronteiras internacionais e se estabelecem em novos lugares, mas na edificação política, jurídica e cívico-moral de um pluralismo convivial alicerçado nos valores do reconhecimento mútuo, da abertura ao Outro étnico, na interculturalidade e em políticas sociais e culturais que permitam, por um lado, a igualdade de privilégios culturais e, por outro, a criação de condições básicas à expressão pública das preferências culturais de pessoas, grupo e coletividades no âmbito de uma *polis* verdadeiramente democrática.

Em suma, o autor defende em sua argumentação teórico crítica que quem precisa aprender a conviver, a respeitar, a dialogar e a olhar o Outro tal como gostaria de ser visto é a sociedade e por isso defende uma pedagogia da sociedade civil, ou seja, uma educação dos indivíduos através de valores de civilidade. Tal perspectiva é absolutamente aceitável, todavia, todos os valores que o autor defende que devem ser cultuados e ensinados socialmente são, inegavelmente, valores que se aprendem também na escola, ou seja, acredito que podemos, sim, educar para alteridade através do diálogo e que a escola nesse processo cumpre, impreterivelmente, um papel de extrema importância.

Ambos estudos datados de 2014, trabalham a questão da migração no contexto educacional, porém o primeiro deles realiza um comparativo das experiências escolares de filhos de migrantes em Madri e em Buenos Aires e o segundo estudo, de caráter etnográfico, analisa as trajetórias de jovens desacompanhados que são acolhidos pelo Estado espanhol na ilha de Tenerife, no arquipélago das Ilhas Canárias.

O primeiro trabalho aborda os crescentes tensionamentos que sofrem os sistemas educativos das duas capitais comparadas. Mostra que mesmo estudantes com a mesma origem linguística, sul americanos de língua espanhola, têm sua pluralidade étnica trabalhada na

perspectiva da assimilação, ou seja, duas cidades que se veem como “homogêneas” procuram assimilar culturalmente estes estudantes de origens diversas, resultando assim em conflitos identitários (BEECH e BRAVO-MORENO, 2014).

O segundo trabalho, por sua vez, mostra que existe uma ambiguidade na vida destes jovens africanos que chegam de bote ao arquipélago espanhol, pois mesmo que o centro de acolhimento destinado a eles os ofereça “bem estar” e acesso à Educação, sua situação jurídica acaba por torná-los dependentes das políticas de migração ao completarem a maioridade e isso não facilita seu desenvolvimento educacional e sua integração social (AUGER-VOYER, MONTERO-SIEBURTH, PEREZ; 2014).

Dos trabalhos datados de 2015, o primeiro e que muito dialoga com a perspectiva desta pesquisa de mestrado, aborda as temáticas migração e educação através de uma perspectiva sociocultural e de como estas interagem para buscar ascensão social e econômica das populações imigrantes e locais. O trabalho realiza, primeiramente, uma conceituação antropológica sobre cidadania e mobilidade, para depois analisar três diferentes casos de migração e, por fim, colabora dando suporte a futuras pesquisas que consigam constituir Migração e Educação como um campo de estudo. (BARTLETT, RODRÍGUEZ e OLIVEIRA, 2015).

O trabalho denominado “Migração e Educação: perspectivas socioculturais” traz à tona três diferentes casos com diferentes *status* migratórios para mostrar os diversos dispositivos acionados pelos estudantes e as famílias transnacionais para ter acesso à educação, bem como a forma que o Estado se utiliza da escola como estratégia de governamentalidade das populações migrantes.

Comparar esses casos revela que crenças distintas sobre cidadania moldam diferentemente o acesso à escola, ensino e aprendizagem por jovens migrantes e não migrantes. A escolarização expõe os migrantes à inscrição do poder do Estado em suas vidas diárias. Como um objeto de desejo que é constantemente atravessado e reatrasado por noções de raça, etnia, nacionalidade, língua, e muito mais, a cidadania adquire uma dimensão corporal e íntima que molda as identidades migrantes. Como esses cruzamentos são limitados por regimes regulatórios, tais como os referenciais legais internacionais e nacionais, as burocracias estatais, as instituições civis e os grupos sociais, os migrantes têm que navegar por definições universalizadoras e fossilizadas do que significa ser ou não ser um cidadão, um “ilegal”, um imigrante ou refugiado. As vidas de jovens migrantes que pretendem ter acesso à educação são governadas por: 1) políticas e agendas globais; 2) políticas nacionais decorrentes de campos distintos de política, educação, migração, segurança e juventude; e 3) dinâmicas institucionais locais. (BARTLETT, RODRÍGUEZ e OLIVEIRA, 2015, p. 1167)

O trabalho ainda aponta inúmeras questões por onde este campo de estudos, que ainda está se constituindo, poderá se debruçar para refletir as conexões entre migrações e educação, bem como as dificuldades metodológicas inerentes a um campo que trabalha com noções de transnacionalidade e, invariavelmente, políticas e dinâmicas tão diversas.

O segundo trabalho datado de 2015, intitulado “Cidades Médias e a atração de migrantes qualificados” investiga de que forma o “Estado tem atuado no território enquanto fomentador de políticas de formação, qualificação e requalificação da força de trabalho e discutem as relações que se estabelecem com o desenvolvimento econômico e demográfico” (BARBOSA, MATOS E LOBO, 2015, p. 69). O estudo trabalha com migrações intra regionais e como as cidades médias que atraem fluxos migratórios podem e devem suportar a recepção de instituições de ensino que visem o aprimoramento da população migrante.

O trabalho intitulado *¿Educación o desintegración? Parental Migration, Remittances and Left-behind Children’s Education in Western Guatemala*”, datado de 2016, analisa como as migrações econômicas de guatemaltecos para os Estados Unidos colabora, por um lado, para beneficiar a educação das crianças, especialmente as meninas, mas também traz consigo diversos aspectos negativos como transtornos psicossociais relativos ao “abandono” parental. O trabalho qualitativo realizado na Guatemala com crianças filhas de pais imigrantes e os professores destas crianças aponta, justamente, os “dois lados da moeda” das famílias transnacionais e, principalmente, o reflexo disto na educação das crianças.

“Somos muitos, somos diversos e aqui estamos cruzando fronteiras: reflexão sobre a compreensão dos processos migratórios juvenis” foi, até o período de escrita deste trabalho, o único artigo publicado em periódico sobre as temáticas de forma associada no ano de 2017. Neste trabalho, Maria Margarita Buriticá busca refletir criticamente sobre a migração juvenil nos últimos anos. Segundo a autora, os jovens vêm sendo abordados nos estudos migratórios apenas como um apêndice, ou como um número e não como sujeitos de seus próprios percursos, naquilo que ela chama de uma visão “adultocêntrica” e economicista da migração. Ela defende um olhar para o jovem como sujeito de seu processo e, especialmente, que metodologicamente os estudos tenham uma perspectiva transnacional pois “a perspectiva transnacional das migrações nos permite dar um giro analítico e devolver aos/às jovens essa multiplicidade e diversidade de trajetórias presentes na sua vida cotidiana” (BURITICÁ, 2017, p. 13). A autora ainda trabalha com os conceitos de “jovens em migração” ou “jovens migrantes”, que:

permite levar em conta de uma forma ampla, mas rigorosa, um conjunto de dinâmicas muito diversas: jovens que viajam por si mesmos de forma autônoma ou como parte de uma migração familiar, aqueles que ficam encarregados dos familiares no local de origem, os que vão para estudar (qualificados), os que fogem forçadamente, os que não migram. Dinâmicas migratórias que, em todo caso, estão determinadas pelo que acontece e segue acontecendo em seus locais de origem. (BURITICÁ, 2017, p. 13)

Por fim a autora ainda propõe a Interseccionalidade como categoria de análise para pesquisas em migração, pois “focaliza o que é entendido por “opressões cruzadas”, a saber, sistemas de opressão heterárquicos, variáveis e complexos que influenciam as histórias da juventude migrante, e que variam de acordo com o contexto concreto de opressão” (BURITICÁ, 2017, p. 14). Tais considerações e compreensões vieram de encontro com as perspectivas que este estudo desenvolveu desde seu planejamento, colaborando para iluminar o caminho que já estava sendo percorrido.

Enfim, através deste exercício que utilizei de princípios de construção de um Estado do Conhecimento, analisando previamente estes trabalhos e na leitura daqueles que mais se aproximavam do escopo desta pesquisa de mestrado, pude verificar que trata-se de uma temática complexa que envolve diversas dimensões do pensamento científico. Para abordar tal temática, que como dito anteriormente vêm se desenvolvendo como campo de estudo, é necessário recorrer a uma ampla gama de conhecimentos. Não seria possível trabalhar os fluxos migratórios, a mobilidade humana e seus atravessamentos com a Educação através de um único ponto de perspectiva, ou de um único prisma.

Talvez a pequena quantidade de *papers* publicados com relação a “Educação+Migração” se deva ao fato de que o Brasil, até o início desta segunda década do século XXI, ainda não havia voltado a ser um país que atraísse muitos migrantes internacionais, ou apenas que programas de pós-graduação em Educação e seus professores ainda não tenham atentado para a importância deste tema. Acredito que com a crescente visibilidade que a temática tem alcançado e a própria consolidação enquanto campo de estudos ajudará a aumentar essa produção.

No Brasil, nos estudos que tratam de cultura e educação, especialmente estudos que tem a interculturalidade como perspectiva teórica, se fala, especialmente, de educação indígena e do campo, onde nossos estudos estão muito avançados dada a nossa realidade. Isso é de extrema importância, visto que temos grandes referências na área que são reconhecidas internacionalmente. Mas ainda é preciso capilarizar esta perspectiva para outras realidades que emergem em nossa sociedade que se mostra tão dinâmica e mutável.

Tal qual a sociedade, a cultura e a Educação, este tema deve ser pensado como um todo íntegro, não sendo possível dissociá-lo completamente de outras áreas, pois envolve as diferentes esferas da vida humana. Se a multi/interdisciplinaridade do tema foi, por um lado, um desafio, por outro lado foi também um aspecto agregador ao meu estudo, pois acarretou em um enriquecimento do trabalho que aqui desenvolvo e também do meu próprio conhecimento e do meu percurso como pesquisador.

Portanto, pude perceber que especificamente no campo da Educação os estudos sobre migração ainda são recentes e aparecem em um contexto em que a própria temática também é emergente. Os trabalhos em Educação sobre a temática, no Brasil, ainda se encontram com uma produção incipiente, especialmente no que diz respeito a produção de conhecimento sobre a inclusão de estudantes imigrantes. Assim, acredito que é de extrema importância que o campo educacional se debruce sobre a temática para que as escolas e as comunidades escolares consigam incluir de forma realmente acolhedora estas populações, para que não ocorra evasão por discriminação e/ou intolerância nas escolas e estes sujeitos consigam inserir-se nas comunidades de destino.

Pensando que é pela educação e pelo trabalho que muitos desses jovens estudantes migrantes são recebidos e se integram a sociedade, pode-se dizer que é imperativo que aqueles que atuam no campo educacional se engajem com essa problemática. Por isso, torna-se perceptível a relevância social e o potencial de inovação desta pesquisa com o enfoque na Educação Básica que é porta de entrada para o mundo social e para o mundo do trabalho, bem como um direito humano universal (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Art. 26).

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Foi constituindo este *background* sobre o campo de estudos migratórios e suas relações com o campo da Educação que encontrei Abdelmalek Sayad, talvez o principal teórico dos estudos migratórios, que denomina a migração como um “fato social completo”, pois trata-se de um fato sob o qual deve cair ampla reflexão que seja interligado aos diversos campos do conhecimento como a história, a geografia, a sociologia, a antropologia, o direito, a política, a economia, a linguagem e, ousou incluir também, a Educação. Sayad (1998, p. 15) comenta que:

a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada o espaço físico; nisto, encontra-se relacionado, prioritariamente, com as ciências que buscam conhecer a população e o espaço [...] Mas o espaço do deslocamento não é apenas o espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, culturalmente, politicamente [...]

Sayad (2010), ainda vê a questão migratória fortemente ligada às questões econômicas, porém amplia esta perspectiva ao indivíduo migrante e não se reduz apenas aos aspectos econômicos e socioculturais da migração. Ele defende a ideia de que a imigração, desde meados dos anos 1940 e 1950, não é uma decisão meramente individual, mas transpassa coletividades e famílias. Estas que, muitas vezes, enfrentam problemas comuns e que, de certa forma, com a decisão de migrar, possibilitam a diminuição das condições às vezes precárias ou caóticas do mercado de trabalho de seu país de origem (caso da migração italiana para o Brasil no século XIX). Logo, a imigração não apenas melhoraria a renda das famílias, mas também minimizaria a incapacidade de mercados de incorporarem a mão de obra excedente presente em alguns países.

O autor ainda aponta em sua obra que, em razão dessa inevitável multiplicidade de conhecimentos que devem ser ativados para refletir criticamente a migração, é imprescindível pensar suas razões e consequências, as causas “endógenas” e os efeitos “exógenos”, ou seja, refletir a gênese interna do fenômeno e seu efeito externo. Intentando compreender tais efeitos busquei na perspectiva das violências o suporte teórico para realizar esta análise, especificamente em Johan Galtung e Frantz Fanon. Todavia, antes de mergulhar nos teóricos da violência, é necessário estabelecer uma reflexão a despeito do que entendo por inclusão neste estudo, visto que me debruço sobre a inclusão de duas jovens imigrantes haitianas no EM em Caxias do Sul.

Para responder as questões que direcionaram meu estudo, bem como a argumentação que construí sobre a necessidade da promoção de *diálogos* entre povos e culturas e do diálogo na, e através da, Educação para que os seres humanos possam coexistir de forma harmoniosa em nossa sociedade, me apoiei na filosofia dialógica de Martin Buber para refletir a inclusão do *Outro*. A inclusão à qual me refiro neste estudo é aquela entendida por Martin Buber como a realizada *através do diálogo*, especificamente nas relações entre o *Eu e Tu* e não na objetificação das relações *Eu e Isso*. O diálogo, neste contexto, extrapola a noção de troca entre duas pessoas tomando a proporção de diálogo entre culturas e, também, entre indivíduos e instituições.

Segundo Buber as relações *Eu e Tu* são relações dialógicas, pois partem do pressuposto que é uma ação intencionada por dois que se complementam e, neste caso, podemos entender não apenas entre pessoas, mas também entre duas culturas, indivíduos e instituições. No ambiente educativo são inúmeras as contribuições que o diálogo constitui, especificamente, como uma ponte entre professor e aluno, alunos e seus pares, professores e seus pares, professores e escola, escola e famílias. Possibilitando entendimentos e avanços nas relações humanas do contexto educativo, uma forma efetiva de inclusão.

Comentando Buber, Guilherme e Morgan (2009, p. 566) colocam que este tipo de relação:

É um encontro de iguais que reconhecem mutuamente como tal, é um diálogo. Buber argumenta que a relação do eu-tu não tem estrutura adequada e conteúdo, porque o infinito e universalidade são a base desta relação. Isto é porque quando dois seres humanos livres e racionais encontram uns aos outros e reconhecem uns aos outros como iguais, em seguida, pode ser estabelecido um número infinito de situações significativas e dinâmicas na relação eu-tu.

Assim, a educação dialógica é, para Buber, aquela que consegue harmonizar os interesses, as demandas e potencialidades dos educandos (Guilherme e Morgan, 2009). Ela possibilita o reconhecimento do *Eu* através do diálogo com o *Outro*, com o *Tu* e por isso é benéfica para ambos os sujeitos desta relação. Assim, o diálogo constrói o *nós* e o *inter* que está entre nós. Portanto, compreende-se a necessidade de que a inclusão dialógica entre os atores envolvidos nos processos educativos exista e se solidifique de forma saudável, neste caso, entre os estudantes imigrantes e seus colegas, professores e, principal e majoritariamente, às comunidades onde se inserem.

Dentro dessa perspectiva, pensando no contexto de jovens estudantes imigrantes, não se pode correr o risco de deixar que estes sujeitos não desenvolvam relações dialogais (*Eu e*

Tu), mas apenas relações “coisificantes” (Eu e Isso), onde a objetificação implica, impreterivelmente, em uma forma de violência, visto que se constitui em uma relação exclusivamente assimétrica e heterárquica. Mosquera (1978, p. 73) ao comentar Buber afirma que:

é necessário chegar à intuição sobre o que consideramos *entre* para localizar as relações nas pessoas humanas não como se costuma no interior dos indivíduos ou no mundo em geral que se abrange e determina, senão na sua realidade personalógica e interpessoal. Os encontros humanos são constitutivamente formas de desenvolvimento que aparecem através das íntimas convicções que desenvolvemos no mundo dos seres vivos.

Destarte, compreendo que as relações humanas são de grande importância no desenvolvimento da pessoa visto que estas se constituem, também, no reconhecimento do Outro e nas relações que se estabelecem. O desenvolvimento e a clareza do *Eu* passa, necessariamente, pela compreensão do *Tu* através do diálogo *inter nós*. Assim, as relações *Eu e Tu* configuram, neste panorama, a melhor forma de incluir jovens estudantes imigrantes, em situação de vulnerabilidade e precariedade inerentes ao contexto, à vida escolar, de forma que elas não objetificam ou “coisificam” o outro, mas os inclui.

Cabe notar que a relação Eu e Isso, em Buber, nem sempre será negativa, mas por vezes se mostra necessária. Entretanto, neste contexto educativo específico, ela implica, por sua superficialidade, uma forma de violência para com os estudantes imigrantes, os invisibilizando e não considerando que estes se encontram, na maioria das vezes, em situação de vulnerabilidade. Assim, neste contexto elas podem se tornar excludentes e violentas.

A situação de vulnerabilidade destes jovens em contexto migratório é relevante e imprescindível de problematização. Marques *et al* (2016, p. 163), propõem pensar a vulnerabilidade social como:

um conceito multidimensional que diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral de indivíduos ou grupos perante riscos produzidos por riscos naturais ou contextos econômico-sociais. O termo vulnerabilidade surge na análise geográfica associada aos riscos e posteriormente nos estudos sobre pobreza, desenvolvimento e mudanças globais. [...] Nas ciências sociais e humanas, a vulnerabilidade social refere-se aos grupos sociais mais marginalizados de uma sociedade, aqueles que estão excluídos dos benefícios e direitos que todos deveriam aceder num mundo civilizado. Está relacionado a processos de exclusão social, pobreza, discriminação e violação de direitos fundamentais, em consequência do seu nível de rendimento, educação, saúde, localização geográfica, entre outros. De uma maneira geral, aqueles que não possuem trabalho estão mais suscetíveis à vulnerabilidade e ao risco social do que os empregados. Mas os que trabalham, também poderão ser vulneráveis, se forem mal remunerados, se só conseguirem trabalhar a tempo parcial, ou se tiverem empregos inseguros ou informais.

É em virtude deste cenário de vulnerabilidade que a inclusão destes jovens deve ser pensada na perspectiva de criar canais de diálogo, empatia e solidariedade entre os atores envolvidos no processo. Do contrário teremos, em um futuro não tão distante, situações de conflitos sociais, bem como de evasão dos bancos escolares destes estudantes, pois estarão sujeitos a diversas e perversas formas de violência.

Agora, entrando no campo das violências, cabe ressaltar, como já referido anteriormente, que as violências sofridas pelas pessoas em situação de mobilidade, neste caso migrantes internacionais, são muitas e dos mais variados tipos - como xenofobia, racismo e misoginia, podendo ser dito, ainda, que imigrantes negros, mulheres e jovens se encontram ainda mais à margem. Retomando a pesquisa realizado pelo IPEA (BRASIL, 2015, p. 136) nos mostra que são jovens entre 18 e 29 anos a grande maioria das pessoas em situação de mobilidade no território brasileiro. Além disso, somando as condições de juventude e migração, são inúmeras as vulnerabilidades pelas quais esta população está exposta.

Tendo isso em vista, reporto-me, inicialmente, aos conceitos de violência do filósofo Johan Galtung - chamado o triângulo da violência, contendo as violências físicas, culturais e estruturais - aliando a isso, posteriormente, os estudos do psiquiatra e filósofo, psiquiatra e psicanalista marxista Frantz Fanon acerca do tema, abordando então a violência psicológica, estabelecida por ele através de estudos sobre a colonização do outro.

Em sua obra Galtung tipifica a violência em três categorias interdependentes, criando o chamado “*triângulo da violência*”, estando no topo a violência física (violência direta) e em cada vértice base a violência cultural e a violência estrutural (violências indiretas). A violência física situa-se no topo por ser a chamada violência visível, englobando xingamentos e agressão física - sendo impossível não perceber quando ela acontece. Entretanto tanto a violência cultural como a estrutural podem passar despercebidas, serem cometidas de forma sutil, silenciosa, e é por isso que estão na base do triângulo, sendo consideradas violências indiretas (GUILHERME, CASARTELLI, SILVA e FRAGA, 2017).

Galtung entende que a violência estrutural se expressa primordialmente na violência institucional, ou seja, parte geralmente de algum órgão público ou instituição que nega direitos básicos a qualquer cidadão ou até mesmo na invisibilização e negligência no atendimento aos cidadãos (precariedade nos serviços de educação, saúde e segurança). Caracteriza-se como violência estrutural negar moradia, saneamento básico, comida e tudo o que pode ferir os direitos básicos dos quais todos os seres humanos devem ter acesso. Esse ponto merece especial

atenção no contexto deste estudo de caso, pois talvez trata-se da violência mais recorrente nas narrativas das interlocutoras que serão abordadas posteriormente.

A *violência cultural*, no entendimento de Galtung, é uma forma de violência que está arraigada na cultura de dada sociedade, como por exemplo o racismo, o machismo e a misoginia. Ambas formas de violência são correlatas e estão estruturadas nos valores de determinadas sociedades que são a base para que tais violências permaneçam ocorrendo.

Violência estrutural é um tipo de violência que está presente nas sociedades, tornando-as socialmente injusta (ex.: morte por desnutrição). Violência cultural ocorre em suporte à violência estrutural, mascarando-a (ex.: indiferença ou suporte à violência doméstica) (CREMIN e GUILHERME, 2015, p. 3)

Michel Foucault, filósofo francês pós-estruturalista que trabalhou com afinco sobre temas como as instituições sociais, a loucura, a sexualidade, o conhecimento e as relações de poder, traz em seu artigo “O Sujeito e o Poder” as relações de poder e como elas estão estabelecidas socialmente em nossa cultura, mas mais que isso, uma proposta para analisar tais relações através dos seus antagonismos. “Por exemplo, para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade [...]” (FOUCAULT, 1982, p. 780).

Portanto, segundo Foucault, as relações de poder objetificam todos os sujeitos e os normalizam através dos processos e modos de subjetivação. Assim é possível verificar, dentre as relações de poder nos diferentes contextos educativos, as relações entre equipe diretiva e professores, professores e alunos, gestores e alunos, alunos e alunos, alunos locais e alunos imigrantes, funcionários e alunos, direção e funcionários e, para muito além disso, nas palavras de Foucault (1982, p. 782):

Nunca [...] na história das sociedades humanas [...] houve uma combinação tão complicada na estrutura política e das técnicas de procedimentos de individualização e totalização. Isso se deve ao fato de que o Estado Moderno Ocidental está integrado em uma nova forma de política e em velhas técnicas de poder que originaram as instituições cristãs. Tome, por exemplo, a instituição escolar: a disposição do espaço, a regulação meticulosa que governa sua vida interna, as diferentes atividades que são organizadas lá, a diversidade de pessoas que vivem lá ou conhecem um ao outro, cada um com sua própria função e seus papéis bem definidos - todas estas coisas criam um bloqueio do poder da capacidade de comunicação. A atividade que garante aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é desenvolvida através de um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, diferenciação do “valor” de cada um e o seu nível de conhecimento) e através de uma série de processos de alimentação (enclausuramento, vigilância, recompensa, punição, a pirâmide hierárquica).

Ouso estabelecer aqui um paralelo entre essa violência gerada através das relações de poder identificadas por Foucault com a violência estrutural em Galtung. Esse tipo de ação nos

leva a perceber formas não democráticas de gerenciamento escolar e de sala de aula e, ainda, a existência de professores e gestores autoritários. Entretanto, é importante considerar o lado sintomático dessas relações de poder, seus inversos, que podem surgir na forma de estudantes que sabotam completamente uma aula, fugindo a todo controle do professor e da instituição, que causam uma micro situação de conflito que pode ser problemática para toda uma classe. Essas erupções de violência são resultados de um sistema educativo que impõe suas normas e suas condições sem diálogo e sem valores democráticos; quer dizer, um sistema não legitimado por estes estudantes (MEIRIEU 1995, p. 12). É através deste contexto conflituoso que muitos dos imigrantes contemporâneos buscarão sua inclusão nas comunidades em que se inserem e, neste caso, a sua qualificação para o mundo do trabalho, seu desenvolvimento pessoal e das suas potencialidades.

Ademais, retomando o pensamento de Foucault, as relações identificadas pelo autor implicam, invariavelmente, em formas de violência. Notadamente alinhadas às ideias de Galtung, mesmo que em diferentes campos, pois se constituíram partindo de diferentes *backgrounds*. Nesse sentido e pensando na influência das diferentes facetas da violência nesse processo escolarização no EM, cabe trazer à tona a interpretação de Frantz Fanon sobre as violências, pois ela completa (mesmo que de uma forma distinta) as noções de Johan Galtung.

Fanon foi um filósofo e psiquiatra da ex colônia francesa Martinica e precursor dos estudos pós-coloniais. Ao trabalhar como psiquiatra na então colônia francesa Argélia, Fanon teve a oportunidade de observar os “dois lados da moeda” que vigoravam entre colônia e metrópole, principalmente durante o processo de descolonização, podendo perceber as faces da violência sobre o colonizado, mas também sobre o colonizador e como estas influenciaram na conduta, nas noções de certo ou errado, justo e injusto, tanto de colonizados como colonizadores. Esse talvez seja o principal ponto em Fanon, pensar o reflexo da violência não apenas na vítima, mas também no agressor.

Ambos os teóricos, Fanon e Galtung, tem um entendimento conceitual de violência que é, da mesma forma, muito próximo. Todavia, para Galtung a violência cultural está intrínseca à violência estrutural e *ambas* estão entendidas como violência indireta, pois não são visíveis aos olhos. Já Fanon leva isso mais a fundo, pois identifica as implicações da colonização psicológica dos sujeitos (de seus pensamentos, modos de vida e cultura), ou seja, os efeitos da violência indireta de Galtung na saúde psíquica dos colonizados. Fanon adiciona a *violência psicológica* em sua concepção, mas não a categoriza como direta ou indireta, *todas*

as formas são diretas, visto que agredem diretamente a psique do ser humano e, logo, agride também o corpo físico.

A *violência física*, para Fanon, é a forma como o colonizador mantém seu domínio sobre o colonizado e é ela que garante a dominação da colônia pela metrópole. É, de fato, o uso da força física, do poder bélico que ameaça à saúde física da pessoa, mas também sua saúde psicológica. Ainda, comentando isto dentro de um contexto de colonização: “...o estrangeiro veio de outro país e se impôs por meio de armas e maquinários” (FANON, 1963, p. 40, tradução livre); e Jinadu (2003, p. 45) complementa que “esta concepção de violência consiste em machucar e matar seres humanos e isso é argumentado em várias passagens de *Os Condenados da Terra*” (tradução livre).

A *violência psicológica* identificada pelo referido autor é uma forma severa de violência que ataca diretamente à saúde psicológica do indivíduo. De acordo com ele, o constante ataque à psique da pessoa é capaz de transformar essa violência psicológica (que em Galtung seria cultural e indireta) em uma ameaça também ao corpo físico. Ela inclui, dentre outros aspectos, a lavagem cerebral, ameaças e doutrinação que são usadas para frear a autodeterminação da pessoa. Mas, ainda, a segregação e a invisibilização podem ser compreendidos como aspectos perversos de uma violência psicológica. No contexto escolar contemporâneo, uma grave faceta dessa violência é o *bullying* que pode ocorrer tanto no ambiente escolar como nos ambientes de trabalho e de socialização.

Essa violência à psique, esse abuso e assédio moral, dizima a noção de individualidade e identidade do sujeito e implica de forma cruel na autoimagem e na autoestima daqueles que a sofrem. No longo prazo, a pessoa que passa por essa violência pode desenvolver sérios problemas de saúde mental como depressão e distúrbios na autoimagem e autoestima, podendo levar ao suicídio. Nos próximos capítulos veremos que é uma das formas mais recorrentes neste estudo de caso e pela qual as jovens estudantes imigrantes interlocutoras desta pesquisa estão expostas em função de seu processo de mobilidade. Escrevendo sobre violência psicológica em “*Black Skin, White Masks*” (Pele Negra, Máscaras Brancas), Fanon (1967, p. 60) afirma que:

Quando o Negro faz contato com o Mundo Branco, uma certa sensibilidade toma lugar. Se sua estrutura psicológica está fraca, observa-se um colapso do ego. O homem Negro para de se comportar como uma pessoa real. O objetivo desse comportamento será o Outro (na aparência do homem branco), para que o Outro sozinho lhe dê valor. Isso é, no nível ético: autoestima. (tradução livre)

Em *Os Condenados da Terra*, especificamente no capítulo 5 “Guerra Colonial e Perturbações Mentais”, Fanon descreve inúmeros casos de pacientes, franceses e argelinos (colonos e colonizados, respectivamente) que desenvolveram patologias e transtornos mentais produzidas diretamente pela opressão do período colonial (Fanon, 1968, p. 212). Evidentemente que, no contexto deste estudo de caso onde me debruço sobre um fluxo migratório recente, os papéis de colono opressor e colonizado oprimido se invertem. Aquele que seria o colono no estudo de Fanon, o francês colonizador, estaria para o brasileiro, caxiense potencialmente agressor; enquanto o colonizado, oprimido e potencialmente agredido, seriam, neste contexto específico, os migrantes contemporâneos.

Há, portanto, uma inversão nos papéis, pois o migrante se torna colonizado e o nativo colonizador. Morgan e Guilherme (2015, p.11) comentam que Fanon advoga em prol dos colonizados e oprimidos e que estes devem adotar modelos de educação “anticolonial” que não seja uma representação do colonizador, do opressor e da cultura dominante, pois Fanon entende que ainda depois de independente, o colonizado permanece interna e psicologicamente colonizado e apenas através da educação seria possível realizar crítica ao discurso e às práticas de educação etnocêntrica colonizadora.

Retornando ao pensamento de Fanon e o entendimento similar da violência estrutural de Galtung, como uma forma econômica e sociocultural de violentar a pessoa, ou, especificamente no contexto da colonização, como o saque aos recursos naturais da colônia e sua constante subordinação econômica à metrópole. Essa violência gera a pobreza do colonizado, pois sua riqueza é utilizada apenas em favor do colonizador. Assim, se gera fome e pobreza, estará, de forma severa, agredindo o sujeito em suas necessidades básicas de subsistência, e, invariavelmente, atacará seu modo de viver, sua relação com o ambiente, com o Outro e consigo mesmo. Comentando Fanon, Morgan e Guilherme (2015, p.7) afirmam que:

Violência estrutural é um tipo de violência econômica e social. Esse tipo de violência acontece através do saque à colheita e aos recursos locais pelo colonizador, que usa estes recursos em seu próprio favor e da metrópole em detrimento das populações locais e da colônia. Isso gera uma situação em que as populações locais vivem em extrema pobreza e o colonizador na riqueza afluyente.

Neste contexto de migração, o assalto ao recurso dos imigrantes seria, de fato e justamente por se encontrarem em situação de vulnerabilidade e precariedade, a exploração de sua força de trabalho e daquilo que possuem de mais precioso, o tempo de suas vidas. Viver nestas condições os torna suscetíveis à exploração, pois suas necessidades básicas fundamentais dependem do seu trabalho, ou seja, tornam-se passíveis a exploração do mercado e do capital.

Assim, tal realidade coloca os sujeitos em situação de vulnerabilidade expostos às situações passíveis de desvio. A negligência e a impossibilidade de acessar direitos humanos fundamentais e universais, ou de acessarem melhores condições de vida converge o indivíduo a reproduzir a violência a qual é exposto. Ousando transportar para a atualidade, é sabido que a grande parte da violência urbana vivida nos grandes e médios centros é reflexo de violências estruturais que classificam as pessoas em classes de acordo com seu poder econômico e, em nossos dias, de forma ainda mais severa, através do seu poder de consumo. Diariamente são noticiadas inúmeras manchetes envolvendo assaltos, sequestros, assassinatos e, na maioria das vezes, essas violações se dão em virtude de valores corrompidos pela ganância daqueles que pouco possuem e, principalmente, daqueles que a muitos recursos dispõem.

De acordo Helman (2009, p. 169), as migrações afetam bruscamente a saúde mental e física dos migrantes pois:

[...] ser um migrante, em si, não necessariamente leva a doença mental. Diversos *outros* fatores também são relevantes, incluindo fatores externos como *status* empregatício, condições de moradia, e reações da sociedade “hospedeira”. Fatores como xenofobia, discriminação, preconceito racial (individual e institucionalizado) [...] contribuem para a *má saúde mental* e física do imigrante, assim como as condições econômicas e políticas que prevalecem na comunidade hospedeira. (minha ênfase)

Como já citado, parte significativa destes imigrantes são jovens que percorrem as fronteiras em busca de melhores condições de vida, de bem estar e saúde, fugindo das violências estruturais que assolam a humanidade, como a miséria, a pobreza e a fome. Para amenizar a vulnerabilidade do percurso destes jovens, para que estas trajetórias de vida possam alcançar novos caminhos para uma vida com dignidade é impreterível que estes sejam incluídos em seus novos lares. Obviamente, através de uma inclusão respeitosa para com a alteridade e a diversidade.

Boff (2012, p. 100-101) corrobora apontando que um dos maiores desafios éticos sofridos pela humanidade, hoje em dia, é como lidar com os milhões de pobres, oprimidos e excluídos das sociedades. Graças a avanços tecnológicos temos vivido eras de grande crescimento econômico que, devido a uma má distribuição sistemática e estrutural, levou dois terços da humanidade a viver em pobreza e condições subumanas e leva, também, centenas de milhares de pessoas a buscarem melhores condições de vida para além das fronteiras.

Enfim, estas quatro expressões de violência (física, estrutural, cultural e psicológica), dentro da perspectiva destes dois autores que considero centrais, foram as categorias *a priori*. Nos próximos capítulos abordo como essas categorias aparecem nos dados desta pesquisa.

3. PERCURSOS E REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

Primeiramente, ao projetar este estudo, havia pensado em realizar uma amostra de aproximadamente cinco estudantes, em diferentes escolas e de diferentes origens. Todavia, ao iniciar o trabalho de campo, o contato com as escolas municipais foi retardado em função de um processo burocrático junto à SMED da cidade, que apenas concedeu o ofício de liberação para realizar a pesquisa nas escolas municipais no mês de Julho, quando a pesquisa já estava em andamento. Diferentemente, a 4ª CRE, que responde pela Secretaria Estadual de Educação e, portanto, a rede estadual de ensino na cidade, liberou o ofício de autorização para realização da pesquisa já no mês de Abril, facilitando o início do processo nas escolas estaduais. Em decorrência disto o levantamento inicial da pesquisa foi realizado apenas em escolas da rede pública estadual de ensino.

Considerando isso entrei em contato com as escolas estaduais através de e-mail e telefone a fim de realizar uma sondagem prévia se havia ou não estudantes imigrantes matriculados, qual sua origem, idade e nível de ensino. Encontrei, ao todo, nove estudantes em quatro das trinta e oito escolas, porém apenas duas jovens estudantes imigrantes haitianas se enquadraram no perfil etário estabelecido *a priori*: jovens e adultos, em idade entre dezessete e trinta e cinco anos.

Este recorte foi previamente estabelecido em função deste ser o perfil com maior ocorrência de mobilidade neste contexto. Conforme o estudo de Herédia, citado anteriormente, no caso dos senegaleses em Caxias do Sul, a população na faixa etária entre 21 e 35 configura mais de 67% dos imigrantes oriundos do Senegal vivendo na cidade. Todavia, o estudo do IPEA, também citado anteriormente, mostra que no contexto geral da mobilidade internacional no Brasil, a maior incidência é de jovens entre 18 e 29 anos.

Portanto, o recorte que utilizei inicialmente foi de 18 a 35 anos, levando em consideração os dados de ambos estudos foi alterado para 17 a 39 anos em virtude de que uma das estudantes interlocutoras ainda não havia completado 18 anos. Todos os outros sete estudantes que apareceram nessa sondagem prévia estavam matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em virtude disso, a amostra se reduziu a apenas duas jovens estudantes originárias da República do Haiti que estavam matriculadas no Ensino Médio de uma escola de grande porte da rede estadual. Tal maleabilidade teve de ser considerada em função dos desdobramentos que o campo impôs ao estudo.

Dessa forma a investigação passou a se configurar, então, como um estudo de caso, visto que se debruçou na experiência de migração de duas jovens estudantes imigrantes em uma escola de Caxias do Sul. Yin (2005, p. 32) entende que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Minayo (2010, p. 12), por sua vez, aponta que:

o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

No campo da Educação o Estudo de Caso como abordagem passa a fazer parte dos métodos de estudos em meados dos anos 60 e 70. Inicialmente, como investigação descritiva de uma particularidade: uma comunidade escolar, a trajetória de um professor, uma sala de aula. Coutinho e Chaves (2002, p. 223) afirmam que: “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas um enfoque dos dados preservando o caráter único do objeto social em estudo”. O marco fundamental deste tipo de investigação, em educação, data da *International Conference on Education* realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972 (ANDRÉ, 2005).

Por o contexto da pesquisa apresentar participantes em situação de vulnerabilidade, para este estudo de caso qualitativo, optei por utilizar princípios da metodologia de História Oral como princípio de coleta de dados. E, também, pela possibilidade de aprofundamento da análise nas questões que envolvem as subjetividades das participantes, de suas trajetórias e o que está ao fundo das construções de suas narrativas. Alberti (2004, p.18) define a História Oral como:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar de seu objeto de estudo. [...] produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos. [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, [...] à luz de depoimentos de pessoas que dele participaram.

Timm *et all* (2013, p. 13) corrobora na medida em que afirma que a “ História Oral está atrelada a processos culturais, sociais e históricos, que são problematizados por meio do diálogo com as experiências dos sujeitos, narrativas estas impregnadas de significações

apropriadas ao longo da vida.” Considero, portanto, que este método foi de grande valor ao processo de pesquisa e as finalidades que me propus neste trabalho.

É necessário que a História Oral seja problematizada, visto que ela é engendrada através de parâmetros subjetivos e, logo, intencionados pelo interlocutor. Neste estudo de caso, configura-se como uma História Oral Temática, pois nele havia um tema central sendo considerado. Por isso, as fontes foram analisadas de forma entrecruzada, pois isso me permitiu refletir sobre a realidade das estudantes interlocutoras “não como um tabuleiro de xadrez que tem todos os quadrados iguais, mas muito mais como uma colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de unidos” (ALVES, 2008, p.136).

A escolha de me guiar por princípios da História Oral se deu em vista que tornou possível a investigação dos problemas elencados de forma mais íntima, colaborando na descoberta em profundidade sobre o que os indivíduos pensam e sentem sobre a sua vida neste contexto de mobilidade, sua trajetória, experiência e cotidiano no ambiente educativo. Também, em virtude do método ter possibilitado a manifestação de opiniões. E, ainda, pela maleabilidade possível na coleta dos dados, pois possibilitou a narrativa das estudantes de acordo com seu *timing* e sua vontade. Nesse sentido o diálogo com as mesmas também é uma forma de respeitar sua condição de ser humano, de sujeito e agente de sua própria história.

Em uma entrevista dedicada a permitir que o informante conte sua história de vida, o papel do entrevistador não é perguntar questões a respeito da história, mas apenas permitir que a história seja contada da forma como o informante se sente mais confortável para falar daquilo. (Wengraf, 2004, p.7. Tradução minha.)

Ao contrário de uma análise quantitativa, a análise qualitativa ajudou a entender a fundo o tópico das possíveis e prováveis violências que foram enfrentadas pelas estudantes e isso será importante na formulação de propostas, ações e práticas educacionais de inclusão intercultural dos imigrantes na contemporaneidade. Portanto, através do paradigma qualitativo que elegi, tive a intenção de estabelecer uma análise crítica e reflexiva, problematizando o que estará posto como fato oficial através da narrativa dos participantes da pesquisa (ALBERTI, 1990; DELGADO E VISCARDI, 2006).

Assim, diferentemente daquilo que havia sido planejado, o campo deu ao estudo o seu próprio delineamento no que diz respeito à idade, ao gênero e a origem das participantes, tornando-o um estudo de caso sobre as trajetória de duas jovens estudantes haitianas residentes na cidade de Caxias do Sul e matriculadas no Ensino Médio da rede pública estadual.

3.1 Instrumento para Coleta de Dados

O instrumento que serviu como roteiro das entrevistas deste estudo de caso foi previamente pensado e testado na perspectiva de contemplar as considerações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, CNS, que versa sobre as questões éticas da pesquisa em ciências humanas e sociais aprovadas pelo CNS em sua 59ª Reunião, em Abril de 2016 (CNS, 2016), bem como uma abordagem transnacional, questionando as jovens estudantes interlocutoras sobre o antes e o agora, o lá e o aqui, tal como aponta Sayad (2008, 2010) e, também Guarnizo (2006, p, 81):

O enfoque transnacional entende as migrações como um processo dinâmico de construção e reconstrução de redes sociais que estruturam a mobilidade espacial e a vida laboral, social, cultural e política, tanto da população migrante como de familiares, amigos e comunidades nos países de origem e destino(s)

Além disso, formulei o questionário à luz de instrumentos utilizados anteriormente em trabalhos com interlocutores em contexto de mobilidade humana como, por exemplo, a pesquisa “MIGRANTES, APÁTRIDAS E REFUGIADOS: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil”, que foi aprovado, anteriormente, pela Comissão de Ética do IPEA. Cabe notar que além do próprio instrumento para coleta de dados, o próprio projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da PUCRS no mês de Abril de 2017.

Além do instrumento já aprovado pelo IPEA, onde selecionei as questões que pudessem colaborar para responder os problemas que elegi em relação ao contexto dos estudantes imigrantes vinculados à EB, as duas primeiras fases do roteiro também tiveram influência das orientações da Plataforma de Desenvolvimento em Migração e Retorno (*Return migration and Development Platform -RDP*) do Centro de Estudos Avançados Robert Schuman (*Robert Schuman Centre for Advanced Studies - European University Institute*).

Considerando que o objetivo da pesquisa do IPEA era realizar um mapeamento, a nível de Brasil, da situação de todas as categorias de pessoas em situação de mobilidade humana, numa perspectiva muito mais ampla, escolhi limitar as questões que abordassem os questionamentos relativos às subcategorias que identifiquei *a priori*: violência física, violência cultural, violência estrutural e violência psicológica. A orientação por fases (RDP) se configuram de forma importante para compreender as questões que envolvem a transnacionalidade das interlocutoras, compreendendo o antes para entender o agora.

O roteiro das entrevistas individuais permaneceu aberto às questões que surgiram ao longo das entrevistas (*open-ended questions*), todavia a análise foi centrada em entender as categorias estabelecidas *a priori* (violências física, estrutural, cultural e violência psicológica) no país de origem e no Brasil. Dessa forma o roteiro adquiriu um enfoque transnacional, buscando completar a trajetória das estudantes interlocutoras desde o antes até o depois, pois, de acordo com Buriticá (2017, p.12):

a população juvenil não rompe seus laços com sua origem e com as condições sociais, culturais, políticas e econômicas de seus contextos migratórios particulares que estão influenciando de modo determinante suas trajetórias e as formas como negociam suas afiliações identitárias. Assim, é fundamental compreender seus projetos migratórios dentro de um trabalho de campo multi situado origem/destino(s), que, interconectados através das redes dos que se vão e dos que ficam, nos permitam comparar as experiências dos migrantes e dos não migrantes.

Apesar do trabalho de campo não ter ocorrido de forma multisituada, acredito que foi possível perceber as inter relações inerentes à experiência destas jovens estudantes.

Ainda sobre a construção e adaptação do instrumento, também utilizei o *Biographic-Narrative Interpretative Method* -BNIM, que segundo Wengraf (2004) deve ocorrer e ser organizado em três distintas sessões que têm diferentes funções. A primeira sessão tem o objetivo de construir um panorama geral sobre a história e a trajetória do participante e é fundamental para a construção do *background* do interlocutor, podendo durar entre 5 a 55 minutos ou mais. (WENGRAF, 2004 p.4)

No segundo momento, partindo do que foi anotado, estruturado, verificado e percebido como ponto chave na primeira narrativa, da primeira sessão, através de notas e das transcrições, serão abordados pontos específicos para que o participante possa, novamente, elucidar e aprofundar questões mais específicas. Nesta etapa são abordados estes pontos-chave, também em forma de narrativa e delas são tomadas notas para uma possível terceira sessão. Na terceira subseção é possível abordar qualquer questão que seja necessária e importante para esclarecer dúvidas que tenham ficado ao longo da narrativa do entrevistado, mas é importante não perder a ordem cronológica dos fatos e não abordar pontos desconexos, (WENGRAF, 2004, p. 2-3).

Tive a oportunidade de testar o instrumento anteriormente, no segundo semestre de 2016, com a finalidade de ajustar o roteiro de entrevistas e as estratégias metodológicas. Entretanto, este outro projeto teve como enfoque as escolas de Educação Profissional na cidade de Caxias do Sul. A escolha de realizar este estudo prévio em escolas de ensino profissionalizante se deu em função da não-obrigatoriedade legal do Estado em ofertar esta

modalidade de ensino, pois não faz parte da Educação Básica que é direito humano fundamental.

A ideia de aplicar um instrumento piloto decorreu no Grupo de Pesquisa Educação e Violência, liderado por meu professor orientador. Para isso contei com o auxílio de uma estudante bolsista de Iniciação Científica financiada pela FAPERGS. Neste primeiro exercício de pesquisa foi possível ajustar algumas questões do questionário, bem como questões práticas de onde fazer e onde não fazer uma entrevista.

Neste estudo verificamos que sim, o trabalho ainda é o maior fator de motivação de migrações internacionais para CXS, bem como que as escolas de EP colaboram para uma instrumentalização técnica dos estudantes imigrantes, mas alguns pontos importantes relativos à instrução sobre seus direitos como trabalhadores e as condições do mercado de trabalho ficam à margem. Por exemplo, se por um lado a escola oferece um certificado de competência para determinadas atividades no setor metalúrgico, o que é ótimo para que os estudantes destas instituições consigam bons postos de trabalho, por outro lado ela não aborda, por exemplo, alguns saberes que também são importantes para pessoas que não estão acostumadas a realidade local e com as relações entre trabalhador-empregador, como por exemplo, alguns direitos básicos e fundamentais que, até aquele momento, ainda eram garantidos pela CLT que foi desconfigurada após os eventos que culminaram na destituição da presidenta legitimamente eleita.

3.2 Procedimentos da Pesquisa e Coleta de Dados

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa de mestrado, os procedimentos da pesquisa e coleta de dados foram divididos nas seguintes etapas:

Primeira etapa: Contato com as autarquias de Educação em Caxias do Sul, 4ª Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação. Como dito anteriormente, apenas as escolas da rede estadual de ensino foram contatadas em virtude da agilidade conferida ao ofício circular de autorização para realização da pesquisa nas escolas estaduais.

Segunda etapa: Contato com todas as escolas de médio e grande porte da rede pública estadual, por e-mail e telefone. Entende-se médio e grande porte aquelas que oferecem o Ensino

Médio regular e escolas de Ensino Fundamental com Educação de Jovens e Adultos. Após este contato e a verificação de que apenas uma única escola possuía duas estudantes que se enquadraram no perfil previamente levantado, buscou-se o contato com a escola.

Terceira etapa: Visita e à escola e primeiro contato com as estudantes interlocutoras. Neste momento apresentei a pesquisa e os objetivos, além de me apresentar enquanto estudante de mestrado de uma universidade localizada em Porto Alegre, mas natural de Caxias do Sul. Expliquei como seriam nossos encontros, sobre o que as minhas perguntas tratariam. Ambas as estudantes se mostraram interessadas e dispostas a participar. Neste primeiro encontro lhes entreguei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para que lessem e trouxessem assinado no dia em que marcamos para a primeira fase da entrevista.

Quarta etapa: Esta etapa aconteceu em três encontros com as interlocutoras, nas dependências da escola onde estudavam, em horários e dias escolhidos por elas mesmas. Os encontros duraram, em média, 40 minutos cada em que as questionei sobre sua vida no Haiti, as motivações do processo migratório e sua vida em Caxias e na escola onde estudavam. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio com o consentimento das estudantes interlocutoras, nas dependências da escola em que estudavam e em horário escolhido pelas próprias estudantes.

3.3 Análise dos Dados

A análise das narrativas sobre as experiências de migração das estudantes ocorreu desde o início da transcrição manual, em uma perspectiva transnacional e com intuito de perceber as violências a que estão expostas as estudantes e as intersecções destas com marcadores sociais de diferenças (BRAH, 2006) como gênero, lugar de origem e geração. Em virtude das dificuldades das interlocutoras com a língua portuguesa, alguns trechos foram ouvidos e “reouvidos” inúmeras vezes, criando, assim, uma proximidade com o material. Estas transcrições ocorreram em paralelo às próprias entrevistas e seguiram depois do último encontro.

Após a finalização das transcrições, permaneci um período de aproximadamente um mês sem ter contato algum com o material, criando um distanciamento para que, *a posteriori*,

realizasse a análise qualitativa com utilização dos recursos do programa NVivo. Lage (2011, p. 200) aponta que:

Os softwares de apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas surgiram no cenário acadêmico em torno de 1980 e desde então têm sido utilizados nas pesquisas sociais, em especial nos Estados Unidos e na Europa. Nos últimos anos foi possível observar o lançamento de diversos pacotes de software, para diferentes finalidades, com escopo de funcionalidades variando desde a mais simples, como contagem de palavras, até as mais complexas, como a geração de mapas conceituais a partir das informações analisadas.

A escolha por utilizar o NVivo se deu em virtude dos benefícios que a utilização do programa acarretou ao trabalho, principalmente pela possibilidade de otimização do tempo de análise. Sobre os benefícios do uso do programa nas pesquisas em ciências humanas e sociais, Fleury (2015, p. 2) aponta que “dizem respeito sobretudo à possibilidade de, ao agilizar a realização de tarefas mecânicas, liberar tempo para que o pesquisador se dedique às tarefas críticas como exploração e investigação dos dados”

Destarte, mesmo que a proporção da pesquisa não tenha chegado ao número que havia previamente sido idealizado (5 interlocutores), acredito que o uso do NVivo colaborou não apenas na realização das transcrições dos arquivos de áudio, mas também na categorização das violências pelas quais as interlocutoras foram submetidas. Tais categorias foram as violências que identifiquei nas narrativas das estudantes interlocutoras. Uma das categorias estabelecidas *a priori* não foi identificada, a violência física. Todavia, todas as outras violências (estrutural, cultural e psicológica) aparecem recorridas vezes nas respostas conferidas pelas estudantes interlocutoras.

Os trechos das narrativas onde as estudantes explicitaram, ou mantinham de forma implícita, aquilo que compreendo como uma expressão de violência, dentro dos conceitos de Galtung e Fanon, foram categorizados em nós no *software* NVivo. Após esta etapa, em cada nó (Violência Estrutural, Violência Cultural, Violência Psicológica e Violência Física) se abriram as subcategorias relativas ao momento em que apareciam, ou seja, se ocorreram no Haiti, no Brasil ou se estavam atreladas ao processo migratório. Cabe ressaltar que algumas referências podem compreender mais de uma subcategoria, pois pode ter acontecido aqui, mas estar relacionada ao processo de mobilidade, bem como o contrário, ter acontecido lá e ser motivador do processo. Estes trechos fazem referência, principalmente, a questões relacionadas ao gênero, a geração e a origem. E não apenas com as estudantes interlocutoras, mas também seus familiares.

4. DIÁLOGOS E RESULTADOS

Ao intentar realizar um estudo em uma perspectiva transnacional é de suma relevância que o mesmo ocorra de forma multisituada (SAYAD, 1998). Porém, com a impossibilidade de, em um período tão curto de tempo para uma pesquisa de mestrado, me dirigir ao Haiti para conhecer o sistema de ensino local e as dinâmicas culturais do país, busquei essa compreensão a partir da literatura existente. Assim, a perspectiva transnacional deste estudo se orienta através do seu viés teórico e na tentativa de, por meio do instrumento de coleta de dados, buscar as motivações de migração e o conjunto de fatores que determinaram o processo. Sendo este analisado através da perspectiva das violências.

Por isso, antes de apresentar os dados e resultados deste trabalho, acredito que seja importante problematizar a questão da *Diáspora Haitiana*, visto que as duas jovens estudantes migrantes interlocutoras desta pesquisa têm suas trajetórias atravessadas por essa face da cultura de seu povo. Ou seja, constitui o plano de fundo das trajetórias destas jovens estudantes. Compreender a diáspora e o que o termo implica é importante para entender, por exemplo, a naturalização deste processo que é, ainda e infelizmente, violento para muitos daqueles que precisam passar por ele para alcançar melhores condições de vida e um futuro melhor para suas famílias.

De acordo com a história narrada pela estudante interlocutora 1, ela tem sua vida atravessada pela diáspora na família desde bem pequena, o mesmo não acontece com a outra estudante, pois o Brasil e o pai são as primeiras experiências diaspóricas na família nuclear. Segundo a primeira interlocutora, o pai viveu dez anos na República Dominicana antes de vir ao Brasil. Considerando a idade da estudante, o tempo que vive em caxias, o tempo que o pai chegou no Brasil é possível estimar que desde os 4 ou 5 anos de idade ela já vive a diáspora no seio de sua família. Essa experiência transnacional desde tão pequena pode ter acarretado em um aspecto que fica claro na narrativa da estudante que é a naturalização deste processo migratório, e de tudo que ele acarreta, como algo que apenas faz parte da vida.

Mesmo que deste processo possam resultar inúmeros problemas, encará-lo como algo corriqueiro ou que “*é da vida*”, nas palavras de uma das estudantes, possibilita, de certa forma, uma aceitação ou naturalização das violências às quais estas jovens haitianas e seus familiares estão expostas neste processo. Migrar tem de ser um direito, e deveria ser algo que não apenas

colaborasse para a ascensão social das famílias, mas também para o desenvolvimento cultural das comunidades onde se inserem e das que ficam, como é característica da *Diáspora Haitiana*.

Entender as razões da Diáspora Haitiana e como ela interage com a história e cultura haitiana é indispensável para refletir crítica e compreensivamente os diferentes olhares deste povo sobre o mundo e as características das relações que este estabelece com os locais de migração. De acordo com Handerson (2015, p. 54), o termo *diáspora* “dá forma, sentido e constitui o mundo social haitiano” e, ainda, está “associado à mobilidade transnacional como constitutiva da trajetória de vida das pessoas e dos horizontes de possibilidades delas.”. De tal modo, o termo diáspora assume diferentes formas e significados para o povo haitiano, não dizendo respeito apenas à mobilidade propriamente dita, mas também a aquilo que a ela se relaciona, ou seja, desde o próprio sujeito até suas posses, propriedades, hábitos e perspectivas.

Também, segundo o autor supracitado, o termo passa a ser usado por haitianos somente em meados da década de 1980, em Nova York, mobilizado por padres como dispositivo político para reivindicar direitos nos Estados Unidos e denunciar a ditadura no Haiti (HANDERSON, 2015, p. 345). Sendo, assim, imprescindível para a construção do sentimento de identidade, da consolidação da comunidade haitiana nesse contexto é essencial para:

a articulação de projetos comunitários de jornais, televisões e associações dos haitianos nos Estados Unidos. Foi uma forma encontrada para descrever suas experiências e constituir uma agenda política. No espaço nacional haitiano, o uso do termo iniciou a partir do retorno, em 1986, dos compatriotas exilados durante a ditadura dos Duvaliers. Em 1990, tinha-se generalizado o uso do termo diáspora, tornando-se comum entre os haitianos no Haiti e fora dele. Nesse mesmo período, ele se integrou ao vocabulário de uma das línguas oficiais do país caribenho, o créole, escrito com “y”, *dyaspora*. (HANDERSON, 2015, p. 55)

Portanto, no contexto da cultura haitiana, a diáspora se configura não apenas como uma mobilidade almejada pelos sujeitos e famílias, mas também como todo o universo e a cosmovisão que o processo de mobilidade implica. Migrar é poder avançar e isso mostra não apenas um esforço individual, mas também coletivo para alçar o indivíduo, sua família e a comunidade a qual pertencem a um outro status. Além disso o *dyaspora* (aquele que migra) haitiano, não deixa de participar da vida social e política do Haiti, visto que, de acordo com Handerson, praticamente a metade da população haitiana vive fora do país e é responsável por parte significativa do dinheiro que circula em território do país.

Quando funcionários da Agência de Câmbio -CAM ou Western Union passam de casa em casa para entregar remessas em dólares, euros ou mercadorias, produtos alimentícios (arroz, feijão, azeite, etc.) enviados por residentes *aletranje* (no exterior),

os vizinhos costumam dizer que diáspora chega à casa ou entra na casa. Geralmente, parte deles ou mesmo o dinheiro são compartilhados com alguns vizinhos, conhecidos ou familiares. (HANDERSON, 2015, p. 63)

Destarte, compreende-se que o projeto migratório no Haiti não é apenas individual, mas também coletivo, visto que mobiliza famílias e comunidades e que é reconhecido como um setor importante da economia nacional. Lançar-se ao estrangeiro é poder ajudar a família e a comunidade a sair de condição de escassez de recursos, das violências estrutural, cultural e psicológica que agridem parte significativa da população haitiana, e portanto, tem raiz e uma forte motivação de pertencimento coletivo que se constrói na subjetividade do cidadão haitiano, criado a partir de um sentimento de solidariedade e de comprometimento comum.

Segundo Handerson (2015) há diferentes categorias para os países destino que variam de acordo com questões econômicas e culturais, “países brancos/não brancos”, “países grandes/pequenos”, sendo que se referem, basicamente, ao desenvolvimento econômico do país de destino. Essa diferença entre os lugares de destino também se reflete no *status* hierárquico da diáspora no Haiti, pois altera a condição econômica dele, o valor monetário do dinheiro que retorna e o tipo e qualidade dos produtos que envia.

O Brasil, neste contexto, pode ser encarado de diferentes formas, mas no geral é tido como um país intermediário, não tão qualificado quanto França, Estados Unidos ou Canadá, mas não tão desvalorizado como Equador, República Dominicana e Chile. Isso se dá em função da moeda não tão valorizada ou porque o salário mínimo é irrisório, tornando difícil a economia para realizar remessas ao Haiti. (HANDERSON, 2015, p. 70) Isso vai de encontro com o entendimento que o Brasil, como potência emergente, antes da crise atual, começava a atrair um maior número migrantes econômicos.

Essa face da cultura haitiana é importante para compreender parte da motivação que leva o haitiano ao processo migratório e, também, as experiências das mulheres, o lugar por elas ocupado neste contexto. Na história de ambas estudantes ficou claro que sua experiência de migração está diretamente vinculada ao reagrupamento familiar, visto que a figura paterna foi quem deu início ao processo em direção ao Brasil em média um ano antes de que as duas pudessem migrar. Segundo Machado, Kebbe e Silva (2008, p. 80) a família transnacional:

[...] não pressupõe nenhuma tipologia nem modelo, mas um princípio de organização baseado na relação de seus membros espalhados por mais de um país. No mais das vezes, o que se diz como “família transnacional” não passa de uma forma de relação calcada numa espacialidade distinta, marcada pela experiência migratória.

Os pais das estudantes, imigrantes haitianos que conseguiram inserção no mercado de trabalho em Caxias do Sul, tiveram a oportunidade de reagrupar suas famílias, trazendo para o Brasil esposa e filhos. Porém essa não é a regra, pelo contrário, estes casos são uma exceção, visto que muitos imigrantes não conseguem reagrupar suas famílias ou, antes que isso aconteça, perdem seus empregos e precisam migrar novamente.

Para além da questão cultural que é a diáspora no Haiti, acredito que também seja importante estabelecer um breve panorama sobre as relações entre Haiti e Brasil neste contexto. Sem o intuito de esgotar a questão, mas apenas com a finalidade de construir um *background* sobre as questões que estão presentes nas discussões sobre o tema e são caras ao campo de estudos migratórios.

Com o terremoto de 2010 e também a caracterização de *failed state* pelo relatório de 2013 da *The Fund for Peace*, uma instituição privada de pesquisa, o Haiti passa a ocupar lugar de preocupação para com as violações de direitos humanos (Redin e Barbosa, 2014, p. 13). Dessa forma a política migratória do Brasil, de acordo com as autoras supracitadas:

desconsiderou a implicação jurídica decorrência desse cenário político. O Conselho Nacional para Refugiados, Conare, órgão interministerial vinculado ao Ministério da Justiça, criado pela Lei de Refúgio, 9.474/97, enfatizou que a vulnerabilidade da população haitiana apresenta duas motivações, que não se enquadrariam na proteção internacional dos refugiados prevista na Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo de 1967, das quais: a tragédia decorrente do terremoto em janeiro de 2010, portanto, causa natural, bem como a pobreza extrema (CONARE, 2012). Diante da preocupação humanitária, o Conare encaminhou as solicitações de refúgio ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que acolheu a condição de vulnerabilidade dos haitianos através do visto permanente, pelo viés humanitário, denominando-o de visto humanitário. Em 12 de janeiro de 2012, o Conselho Nacional de Imigração, CNIg, órgão colegiado, criado pela Lei nº 6.815/1980 (Estatuto do Estrangeiro) e vinculado ao Ministério do Trabalho, baixou a Resolução Normativa n. 97 para estabelecer a política imigratória para haitianos no Brasil. Segundo essa Resolução, o governo brasileiro autoriza o ingresso e estada de haitianos no Brasil, mediante um visto permanente, com prazo de 5 anos, denominado 'visto humanitário', justificado pelo "agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010" (Artigo 1º, parágrafo único). A Resolução estabelece a possibilidade de renovação do visto mediante comprovação de situação laboral, além de enfatizar o caráter temporário da política imigratória para o prazo de 2 anos.

Assim, a situação dos imigrantes haitianos que vieram para o Brasil após o terremoto de 2010 não está enquadrada com o *status* de refúgio, mas através da concessão do visto humanitário que necessita ser renovado a cada cinco anos. É esse panorama que está ao fundo das vidas das jovens estudantes interlocutoras desta pesquisa: um país com graves problemas sociais que desenvolveu uma cultura diaspórica que define sua concepção de mundo e de vida,

uma situação juridicamente regular com um visto humanitário que lhes concede direitos civis, mas não políticos.

4.1 Resultados da Pesquisa

Primeiramente, antes de apresentar os resultados da pesquisa, acredito que seja importante realizar um panorama sobre a trajetória destas duas estudantes. Ambas são jovens, a primeira com 18 anos de idade e a segunda com 17. Ambas vivem no sul do Brasil há três anos e migraram em função do reagrupamento familiar, tendo tido a figura paterna como a primeira a migrar na família nuclear. O pai da primeira já vivera na República Dominicana antes de migrar ao Brasil. Já, o pai da segunda têm o Brasil como primeira experiência de migração.

As duas jovens estudantes frequentavam escolas católicas de tempo integral no Haiti. O trajeto entre Haiti e Brasil foi percorrido de avião por ambas, tendo sua partida em Porto Príncipe, escala no Panamá e Porto Alegre como destino. A primeira se dirige para Caxias do Sul onde o pai já está empregado na indústria enquanto a segunda se dirige à Flores da Cunha, cidade vizinha à Caxias do Sul de aproximadamente 30.000 habitantes.

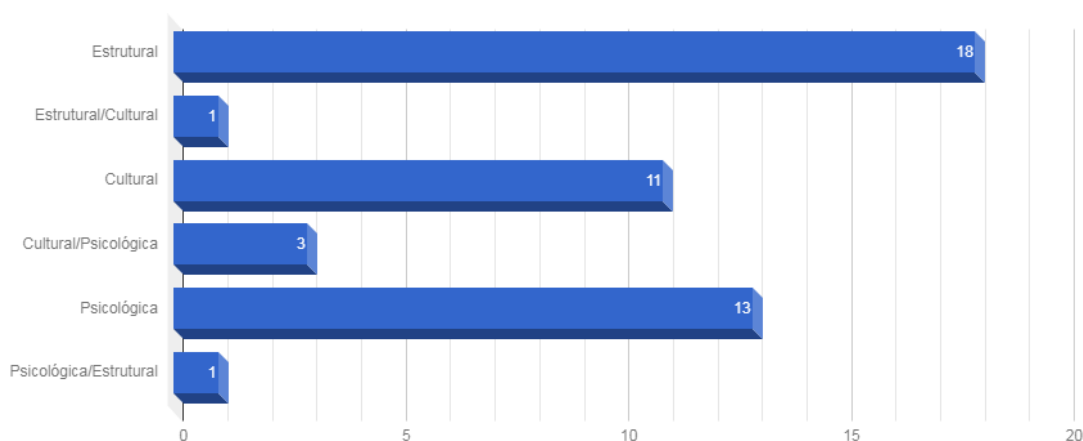
A primeira, ao chegar no Brasil, passa aproximadamente um ano reclusa com a mãe e os irmãos em casa por não compreender bem a língua local. Após começar a ter aulas com um amigo da família pertencente a uma Igreja passa então a frequentar não apenas uma comunidade religiosa, como também a escola. Esta tem como plano de vida regressar ao Haiti após cursar um curso superior em Medicina no Brasil.

A segunda, por sua vez, não pretende ficar no Brasil, tampouco retornar ao Haiti. Segundo ela gostava da sua vida em Flores da Cunha, mas não lhe agrada a vida em Caxias. De acordo com sua fala, por ser uma cidade menor, possuía outros amigos haitianos com quem conseguia se comunicar, sua escola lhe oferecia um atendimento no contraturno para sanar dúvidas e ajudar com tarefas escolares. O frio e a dificuldade de mobilidade pela cidade são fatores que a fazem não ter vontade de permanecer na cidade, tampouco no país.

De forma sucinta este é o *background* de ambas estudantes. A seguir, apresento como resultados deste trabalho de pesquisa, então, a frequência em que pude perceber as expressões de violência (física, estrutural, cultural e psicológica) nas narrativas das estudantes

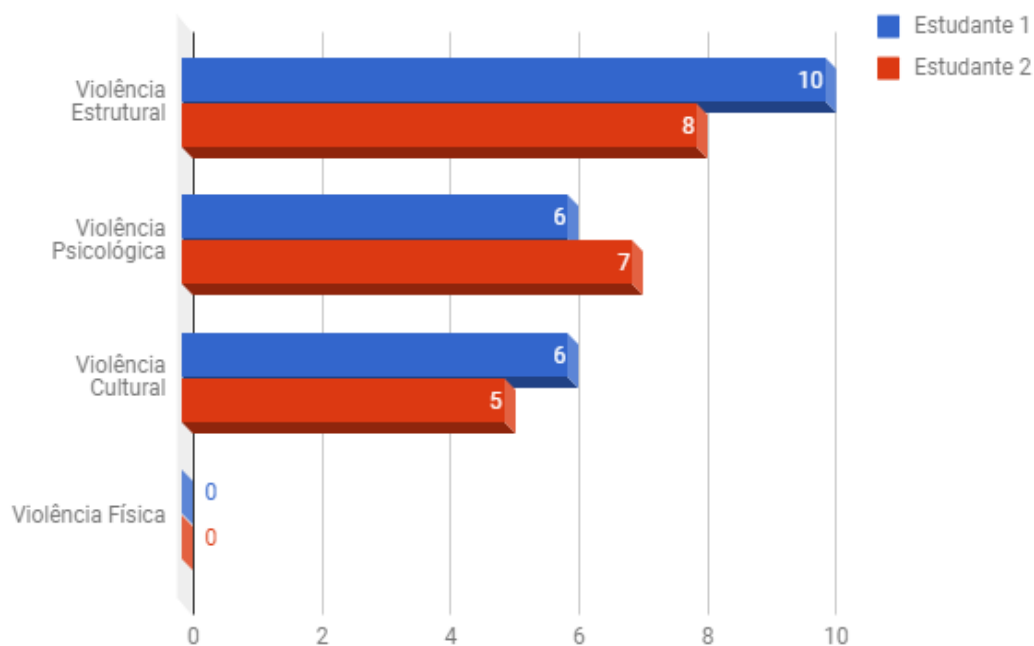
interlocutoras. Obtive, ao todo, quatro horas e quinze minutos de gravações em áudios que se transformaram em quarenta e cinco páginas de transcrições. Deste total, foram dezoito trechos em referência à violência estrutural, doze relacionados à violência cultural, treze à violência psicológica e nenhum à violência física. Nos próximos parágrafos comento especificamente sobre estes resultados.

Deste total de 45 páginas foram encontrados 42 trechos que remetem a alguma das categorias de violência. Deste universo de 42 trechos, 5 dizem respeito a mais de uma violência, sendo 1 trecho em que a violência estrutural e a cultural estão diretamente ligadas, três em que a violência cultural está atrelada a violência psicológica e um outro em que a violência estrutural está ligada a violência psicológica.



Fonte: autor, 2018.

No que concerne a análise particular de cada uma das narrativas, é possível verificar que na jovem estudante interlocutora 1 há maior quantidade de trechos com referência à violência estrutural e cultural, enquanto na estudante interlocutora 2 há mais referências à violência psicológica. Como demonstrado no gráfico abaixo, apesar de haver uma diferença numérica entre o que foi possível encontrar em uma ou na outra narrativa, essa diferença é relativamente pequena, demonstrando que, de uma forma geral, ambas estão expostas ao mesmo grau de violências neste processo.

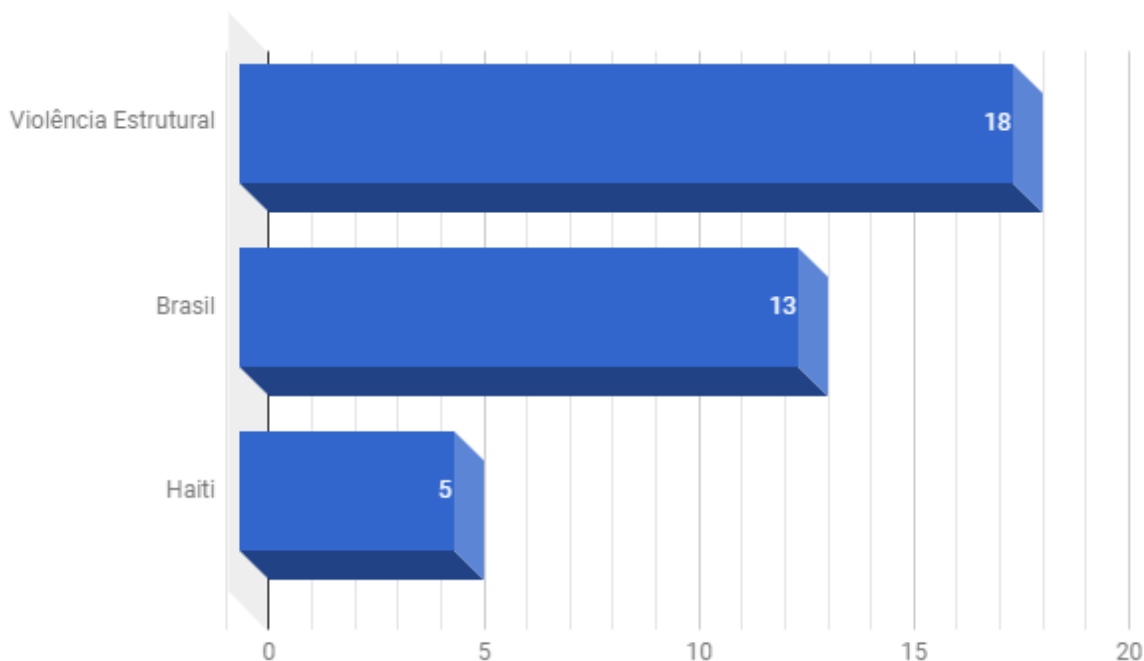


Fonte: autor, 2018.

Não é possível dizer que uma ou outra está mais exposta a essa ou aquela violência, mas é possível dizer que nenhuma das estudantes confirmou ter sido vítima de violência física e isso pode ser problematizado. Quando a cidade começou a receber o fluxo migratório internacional inúmeros casos de racismo e xenofobia foram denunciados, inclusive, de ordem institucional. Ao passo que a intolerância ganhou visibilidade talvez, assim como um “cabo de guerra”, o seu oposto (a tolerância, o respeito, a empatia e a solidariedade) tenha ganho iniciativas civis, fomentando o respeito à diversidade étnica e cultural.

Como veremos nos próximos tópicos, as questões que perpassam suas vidas são muito similares e o que muda é a forma como cada uma percebe esta experiência de migração e como isso influencia o seu cotidiano, as suas perspectivas de futuro, seus sentimentos e como se relacionam.

4.2 Violência Estrutural



Fonte: autor, 2018.

No gráfico exposto acima encontra-se a quantidade de referências em que a violência Estrutural foi identificada (dezoito trechos das narrativas), sendo dez referências na narrativa da estudante interlocutora 1 e oito da estudante interlocutora 2. Deste total, dois tem relações com as outras duas categorias de violência, um para violência cultural na primeira estudante interlocutora e um (01) para violência psicológica na estudante 2.

Além disso, quando separados, os trechos que fazem referência à violência estrutural são bem limitados ao Haiti (5) ou ao Brasil (13). No que diz respeito ao Haiti, a violência estrutural aparece como motivação principal de migração, ou seja, a busca por melhores oportunidades de trabalho e melhores condições de vida, como pode ser visto no trecho a seguir:

Entrevistador- E me fala mais, como era teu dia a dia lá no Haiti antes de vir pra cá. Como era a escola que tu estudava? Como é que era o lugar que tu morava?
Estudante 1- lá.. aqui é bem diferente, tipo, eu entrava na escola às sete às vezes e saía às três da tarde. O dia inteiro na escola. E tipo era só ir na escola, depois que eu voltava pra casa eu tinha que fazer algumas coisas da casa ... às vezes fazer comida pra minha mãe, porque minha mãe trabalhava. A minha mãe tinha duas crianças, eu tinha dois irmãos. É.. e depois fazer tema, e nunca trabalhava, porque lá no Haiti não tem oportunidade para o jovem. Para o adulto não tem, para o jovem é pior. Não tem, é só ir na escola depois voltar pra casa. Fazer essas coisas. Só. (Referência 4, Estudante 1, 2018)

Porém, é perceptível que no Brasil há, ainda mais, referências a esta expressão de violência e que o processo de mobilidade não atenua este panorama, pelo contrário, o torna ainda mais agravante. Ao final da entrevistas sugeri a uma das estudantes que aconselhasse um amigo que estivesse planejando vir ao Brasil, no caso de ela ter a oportunidade de aconselhá-lo antes de vir, o quê ela diria?

Se ele queria vir aqui para trabalhar melhor não, porque aqui não tem emprego acho, o Brasil está em crise, se for trabalho acho que não porque aqui tá bem difícil pra achar emprego tem outros imigrantes que deixaram o Brasil pra ir na outra países. [...] Pra estudar eu acho que não tem muita diferença. Vem porque aqui tá bem melhor que aí, vem. Cada um tem o seu destino. (Referência 10, Estudante 1, 2018.)

No Brasil, a violência estrutural ainda aparece em questões sociais como a dificuldade de encontrar postos de trabalho (especialmente das mulheres), problemas estruturais do sistema de ensino como greves, falta de professores e a falta de atendimento adequado e específica para as estudantes que vivem este contexto de mobilidade internacional e, também, de vulnerabilidade.

Esta mesma estudante relata, em outro momento, que precisou abandonar o curso de português que participava aos sábados no CAM por ter sido chamada na escola a recuperar aulas perdidas em função de uma greve de professores. A escola pública no RS enfrenta há anos grandes problemas estruturais que influem diretamente na vida cotidiana dos sujeitos. Todavia há casos em que a instituição poderia amenizar as situações e nesta, especificamente, a escola não teve a sensibilidade para gerenciar. É um relato de invisibilização de uma condição *sui generis* desta estudante. Certamente a greve, em tempos de parcelamento de salários é legítima, mas estas estudantes poderiam recuperar as aulas perdidas com o curso de português (única matéria em que relataram ter mais dificuldade na escola) na entidade que lhes estava oferecendo.

Em um dos trechos em que identifiquei a violência estrutural na narrativa da outra estudante, ao relatar seu cotidiano, ela explica que sai de casa por volta de 7h 45min, vai para o curso de Menor Aprendiz onde permanece até 11h e 45min. Após o curso se desloca direto para escola, sem almoçar, onde permanece sem comer até 18h 45min. Segundo a estudante às vezes ela come um pão antes de sair de casa e só come novamente quando chega em casa à noite, não come nada na escola, as vezes sente fome, outras vezes não.

Entrevistador- O que tu faz? o que tu gosta de fazer? Onde tu vai, onde tu gosta de ir?
Aonde tu não gosta de ir?
Estudante 2- Eu só fica em casa.

E depois a meia dia, eu sai da minha casa, vai na parada pra pegar ônibus e vim pra escola e.. Mas nessa ano, a partir de fevereiro desse ano eu fui pro curso.

Entrevistador- Curso de quê?

Estudante 2- Curso de gestão, aprendiz. É. eu fui a partir de 7:45 até 11:45, e depois vim pra escola e depois pra casa.

Entrevistador- E de 11:45 até o horário de tu vir pra escola? Tu vem direto?

Estudante 2- É, direto. Se eu vai pra minha casa fica meia dia e trinta e dois/trinta e cinco o ônibus chega. E depois tem que pegar ônibus meia dia e quarenta e quatro, quarenta e cinco. Não tem tempo, não vai dar tempo.

Entrevistador- E tu almoça onde? Tu almoça no teu curso? Aqui na escola?

Estudante 2- Eu não almoço.

Entrevistador- Tu não almoça?

Estudante 2- Não. hehe eu sei, quando eu cheguei aqui. Eu sai da escola 6:25, chego em casa sete e três, sete e dez, alguma coisa assim, e aí eu como, mas não como almoço.

Entrevistador- Tu fica o dia inteiro sem comer?

Estudante 2- É, sem comer.

Entrevistador- Tu come de manhã antes de sair de casa?

Estudante 2- Não, de manhã as vezes eu como um pão.

Entrevistador- E aqui na escola tu não come nada?

Estudante 2- Não, aqui na escola não. Eu não come na escola.

Entrevistador- E tu não fica com fome?

Estudante 2- Não, eu já

Entrevistador- E tu não traz lanche?

Estudante 2- Não, às vezes eu como uma bolacha, só. Depois só come a noite.

Entrevistador- Tu tem que comer, se não tu não vai conseguir estudar.

Estudante 2- Não, só dia sábado e domingo eu como na minha casa. Mas na parte de segunda até sexta eu só come duas vezes, eu acho. (Referência 4, Estudante 2, 2018)

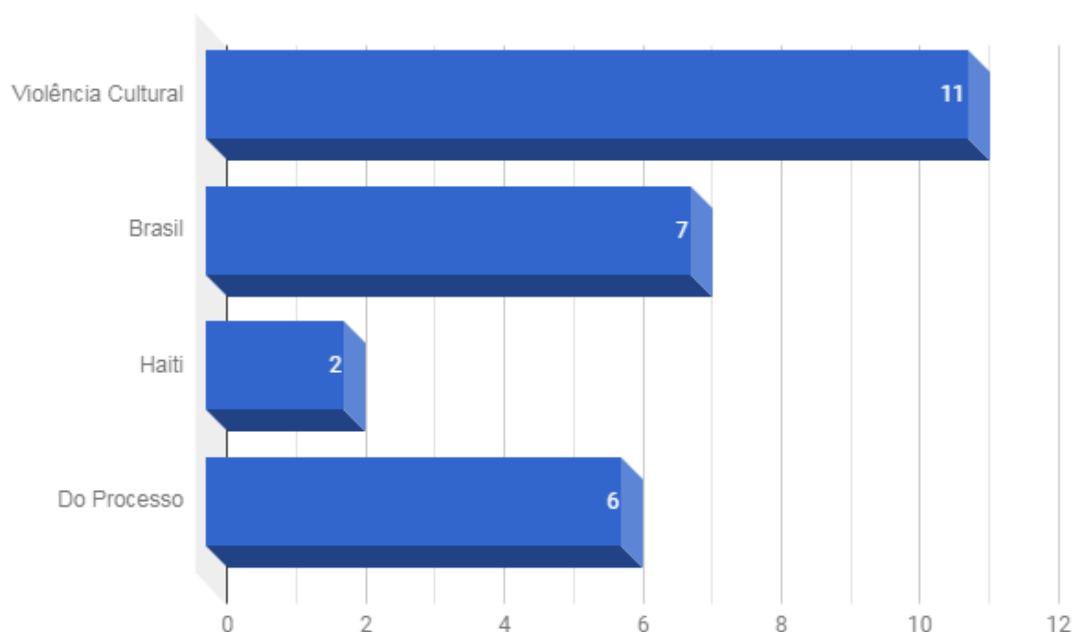
Certamente não é culpa da escola o fato de a estudante passar o dia sem comer, afinal de contas uma escola pública brasileira com mais de dois mil alunos, infelizmente, não consegue prever tudo o que acontece ou não com cada um de seus alunos, existem outras demandas “maiores” que por vezes deixam situações “individuais” passarem despercebidas. Neste relato mais um caso de invisibilização de uma situação particular que a escola não conseguiu acolher. Neste contexto, é importante que a escola tenha conhecimento da realidade de seus estudantes para que possa tornar sua experiência escolar menos difícil, para que seus estudantes não a abandonem.

Todavia, de acordo com a Lei Nº11.947 de 2009 a todos os estudantes da EB pública deve ser oferecida merenda escolar, os recursos para esta alimentação são repassados a Estados e Municípios pelo Governo Federal. O fato de uma estudante em fase de desenvolvimento, independente de origem, passar todo o tempo da escola sem comer nada é, no mínimo, alarmante e nos mostra o quão caótica é a situação de grande parte das escolas neste país. É uma violência estrutural (institucional) que prejudica seriamente o desenvolvimento desta estudante e, quiçá, de tantos outros.

Como é possível perceber, esta forma de violência é motivadora do processo de mobilidade e ela não acaba com ele, pelo contrário, se agrava. A instituição pública estadual de

educação que, por sua vez, também vive uma realidade precária não consegue minimizar essa realidade e ainda agrava essa situação ao passo que torna invisível a diversidade que emerge nesse contexto. Nesse sentido, não tratar do assunto, não refletir sobre ele é uma forma de perpetuá-lo e dar espaço para que ele se reproduza. Destarte, é de grande importância que tenhamos consciência sobre esta realidade para que possamos pensar maneiras de agir.

4.3 Violência Cultural



Fonte: autor, 2018.

A violência cultural aparece, nos resultados desta pesquisa, relacionada às questões de gênero e fortemente atrelada à violência estrutural, especialmente no Brasil. Bem como aparece, também, na naturalização e aceitação das violências a que estão expostas as estudantes interlocutoras. Em alguns relatos onde está claro uma violência estrutural ou psicológica, vêm junto o sentimento de aquele fato ou aquela situação “é da vida, pois a vida é assim”.

As duas estudantes não afirmam ter sido vítimas de racismo ou xenofobia. Quando questionadas se alguma vez em algum lugar foram tratadas de forma diferente por serem haitianas ambas negam. Porém, na narrativa de ambas estudantes é possível identificar que as

duas acreditam, por exemplo, que o desemprego das mães aqui no Brasil se deve ao fato de serem mulheres e imigrantes, bem como a demora que ambas enfrentaram até conseguir um estágio como menor aprendiz.

De acordo com as estudantes suas mães estiveram em busca de emprego desde que chegaram na cidade, porém ainda não haviam conseguido um posto de trabalho. Elas mesmas, as estudantes, apenas conseguiram um estágio nos moldes de um curso como menor aprendiz após terem se matriculado na escola e com ajuda do CAM.

Entrevistador- Mas em algum momento, não necessariamente na escola, mas talvez na rua, na cidade, tu percebeu que te olhavam diferente?

Estudante 1- sim. E, tipo, quando uma pessoa sai pra procurar emprego e tem vaga, mas não é pra estrangeiro é para quem for do Brasil ou não é pra mulher. [...] eu passei dois anos procurando emprego e não achei. Não acho emprego. E depois, ano passado, eu fiz inscrição num curso[...]. (Referência 3, Estudante 1, 2018)

Para além da questão laboral, está implícito que as mulheres, e aqui vale frisar que é no contexto específico das duas narrativas deste estudo de caso, estão submetida à figura masculina, sem muitas possibilidades, por exemplo, de tomar decisões próprias. Nas narrativas de ambas estudantes a decisão de migrar não é sua, senão da família e a primeira pessoa a migrar é o pai e, depois, a mãe com os filhos.

Estudante 2- Tá, pra chegar até Caxias. Tá. Eu não sei de nada, porque foi meu pai que viajou que veio pra cá em primeiro. Acho que 2010, 2011. Ele vim pra cá e sabe que é, melhor pra minha mãe fica lá no Haiti com nós. Eu tenho três irmãos. Dois, mas quando minha mãe chegou aqui fez outra, uma menina. Então é três irmãos. Eu tenho. Foi por isso que meus pais vieram aqui pro Brasil.

Entrevistador- Uhum

Estudante 2- Mais, não é por nada sair do Haiti. (Referência 1, Estudante 2, 2018.)

Antes de afirmar que estas jovens migraram *apenas* em função dos pais, cabe refletir que, por acaso, a migração destes pais também têm como principal motivação uma vida melhor para suas esposas e filhos. Neste contexto, as dinâmicas familiares ganham proporções complexas, pois de um lado há um projeto familiar de busca por melhores condições de vida, mas por outro há projetos que são próprios e do momento em que se vive. Estes não necessariamente se traduzem no desejo familiar. Essa problemática está explícita nas narrativas de ambas estudantes e é visível que seus projetos de vida não estão alinhados aos projetos familiares, visto que uma pretende terminar seus estudos, realizar um curso superior no Brasil e retornar ao Haiti para ajudar as pessoas necessitadas de seu país e, a outra, apenas pretende ir para um lugar onde o frio não seja uma constante como em Caxias do Sul.

A questão de gênero, neste contexto, precisa ser discutida, visto que às mulheres sempre foram atribuídas diferentes posições e lugares no contexto migratório ao longo do

tempo. Em função das relações de dominação masculina, sua presença quase sempre esteve à sombra dos homens devido ao fato de que a migração tem, geralmente, motivação laboral e o homem é, no contexto de culturas patriarcais, o principal provedor de renda. Em muitos casos a decisão de migrar sequer foi, ou é, tomada pela própria mulher.

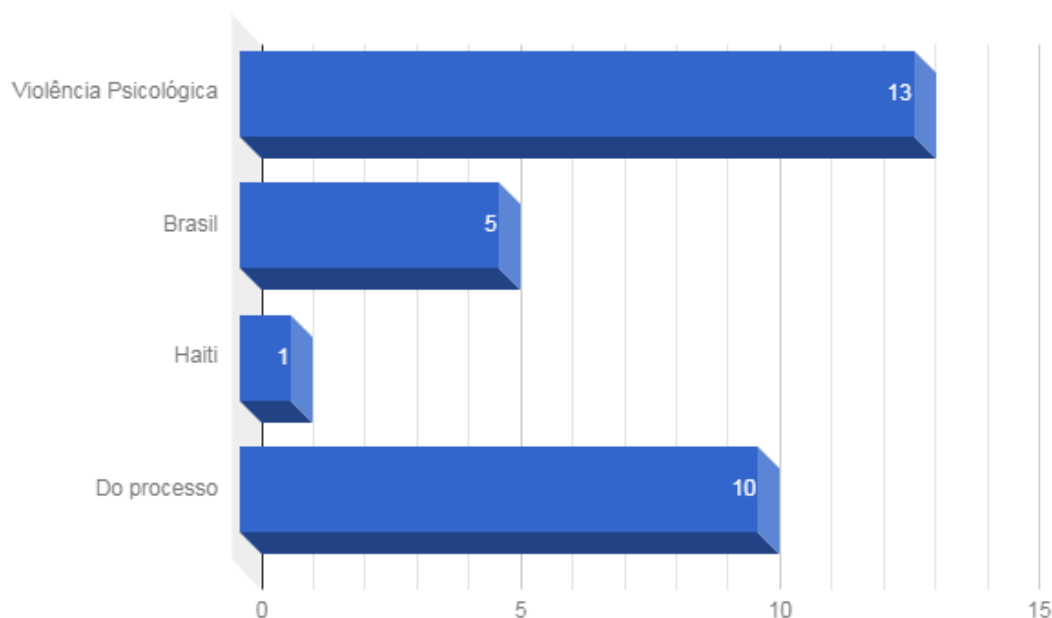
No campo dos estudos migratórios, durante muito tempo, a presença da mulher esteve invisibilizada ou apenas abordada quantitativamente, como um mero percentual em relação à presença masculina. A posição da mulher nos processos migratórios, quando mencionada, tem sido ligada ao “trabalho do cuidado” ou “trabalho reprodutivo”, ou seja, em profissões em que o cuidado (de crianças, idosos, deficientes, pessoas doentes ou lares) é realizado, majoritariamente, pela mulher (CARPENEDO e NARDI, 2013). Essa mudança de perspectiva ocorre no início do terceiro milênio quando o campo dos estudos migratórios passa a realizar uma análise sobre as migrações de mulheres a partir da análise das relações de gênero. (MARINUCCI, 2007)

Dessa forma, mais do que uma mudança da posição das mulheres nos fluxos migratórios, de coadjuvantes nos processos de mobilidade masculina a protagonistas do seu próprio processo de migração, o que ocorre é uma transformação na análise destes processos (Marinucci, 2007) por meio das perspectivas de gênero. A migração das mulheres muitas vezes inverte uma posição de subordinação na qual se encontravam nos países de origem ao tornarem-se mantenedoras de suas famílias com o dinheiro ganho no exterior (Carpenido e Nardi, 2013; 2017). Handerson e Joseph (2015, p. 28) afirmam que, no contexto da migração laboral das mulheres, notadamente no caso haitiano:

as relações sociais do trabalho, particularmente no setor doméstico, são determinadas pelas diferenças de gênero, de classe, de raça, de origem geográfica e da nacionalidade como dispositivos de discriminação. Assim, elas devem ser pensadas nas diferentes articulações cruzadas e na lógica consubstancial.

Nas trajetórias narradas e em análise aqui, não se trata de uma migração por escolha, mas sim decorrente do reagrupamento familiar. Assim, é possível verificar que, neste caso específico, há a existência de uma subordinação nas relações de gênero e de geração que afeta as vidas das duas jovens estudantes de EM e se articulam a outros marcadores sociais da diferença (Brah, 2006) pois estas são negras, imigrantes oriundas de um país afetado por conflitos internos, dificuldades econômicas e catástrofes ambientais e que, agora, vivem na periferia de uma cidade fortemente industrializada e marcada culturalmente pela imigração italiana.

4.4 Violência Psicológica



Fonte: autor, 2018.

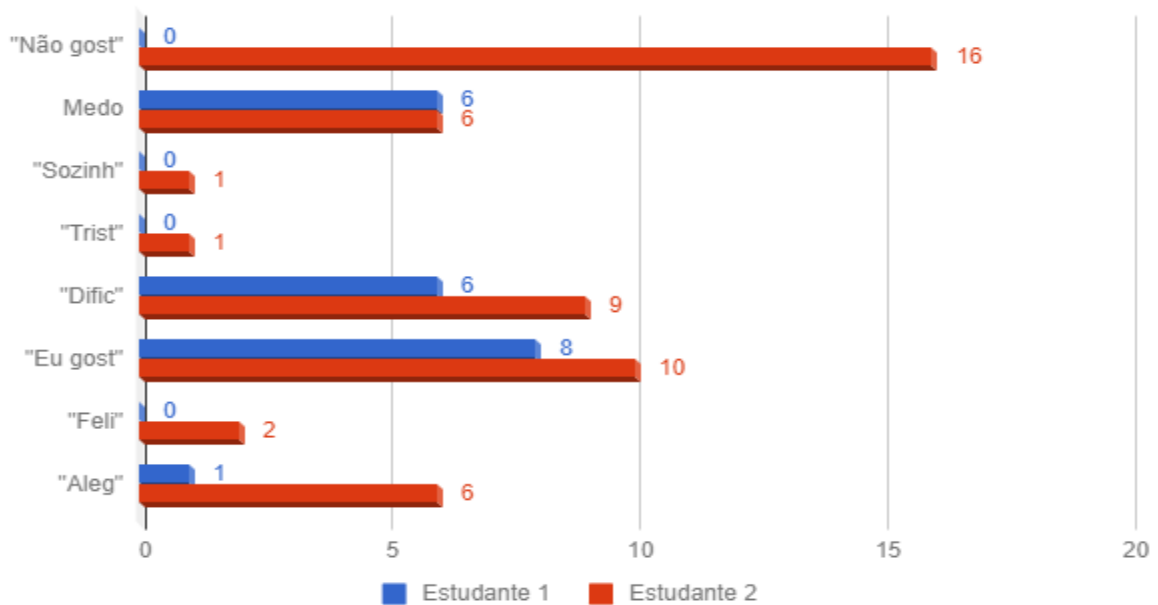
Essa expressão de violência não é a que mais aparece nas narrativas das estudantes interlocutoras, porém é visível que o processo de mobilidade gera um grande desgaste psicológico destas estudantes. E que as outras expressões de violência acabam agravando a violência psicológica. Além das dificuldades de inserção no mercado de trabalho pela condição de gênero e de lugar de origem.

Ambas relatam ter sentido medo e receio antes de largarem suas cidades, amigos e famílias. Esse sentimento, que transita de lá para cá, acaba por infringir um desgaste emocional e se torna uma violência psicológica. A insegurança financeira, a dificuldade de adaptação ao clima da cidade, a dificuldade com a língua que não permite ser entendido e tampouco entender, a falta de recursos para buscar atividades de lazer. Tudo isso, quando somado a todas as dificuldades do processo de migração, se tornam uma carga enorme a ser carregado por estas jovens que ainda tem toda uma vida pela frente.

Entrevistador- [,,,] O que que tu sentiu [...] nas primeiras semanas que tu esteve aqui, que tu chegou?[...] Me conta como é que foi chegar num país diferente, numa cidade

completamente diferente, e ir se acostumando com essas pessoas. Já fez amigos , tu demorou pra fazer amigos, como é que foi?

Estudante 1- eu demorei pra fazer amigos, porque eu fiquei um ano, quase um ano, sem sair de casa. Ficava só em casa, não saía. Eu e minha mãe, meu pai trabalhava, e a gente ficava só em casa. E não tinha muitos amigos. Aí depois a gente foi na igreja conhecemos pessoas, comecei a ter amigos... Mas eu gostei quando cheguei aqui, porque eu me emocionei como que os brasileiros são pessoas boas pra mim (risos). Me emocionei como eles me receberam. (Referência 3, Estudante 1, 2018.)



Fonte: autor, 2018.

A estudante interlocutora 2 é incisiva em dizer, inúmeras vezes, que não gosta da cidade onde está, que sente falta dos amigos, que a cidade é fria, que não tem nada para fazer, que tudo é muito longe e que a vida é muito difícil e que ali só pretende ficar até concluir os estudos. Carrega nos olhos uma tristeza e uma inconformidade por ter de viver naquele lugar e, paradoxalmente, se refere positivamente à escola e a comunidade onde está, reconhece que no Haiti a vida não seria mais fácil. Todas as suas 6 referências à palavra “Alegre” são, de fato, como indicação à cidade Porto Alegre, assim como a única referência a esta mesma palavra pela estudante interlocutora 1.

Entrevistador- Tu gosta de morar aqui em Caxias?

Estudante 2- Eu não gosto.

Entrevistador- Não?

Estudante 2- Não! Porque foi meu pai que dava pra vir pra cá, porque trabalha na Marcopolo [...], e não tem ônibus pra lá, pra Flores da Cunha. Então ia complicar tudo pra vir pra cá. Mas eu não gosto de Caxias do Sul, eu prefiro Flores da Cunha. (Referência 4, Estudante 2, 2018)

Para a estudante interlocutora 2 Caxias não foi a primeira cidade no Brasil, mas sim Flores da Cunha, uma cidade vizinha de aproximadamente 30 mil habitantes. Nesta cidade, segundo ela, tinha encontrado amigos (também haitianos) com quem, agora, pouco conseguia se comunicar. Além disso, a escola onde estudava estava aberta no contraturno para receber os alunos que tivessem alguma dificuldade, especialmente os estudantes imigrantes que precisassem de aulas extras de português. Tudo isso teve de ficar pra trás, mais uma vez, após o pai conseguir um emprego em Caxias que fez com que a família mudasse de cidade. Agora, em Caxias, a estudante apenas tinha uma amiga na escola (a interlocutora 1), segundo ela todos os seus colegas são amigos, mas de fato, em sua narrativa, o que deixa transparecer é que são relações superficiais, mesmo as relações no trabalho onde todos gostam dela.

A outra estudante, por sua vez, relata que ao chegar em Caxias passou todo o primeiro ano na cidade sem sair de casa, pois ela e a mãe ainda não compreendiam a língua portuguesa. Apenas depois de passado quase um ano na cidade que um amigo do pai passa a ensinar a língua através de ensinamentos bíblicos:

Estudante 1- eu demorei pra fazer amigos, porque eu fiquei um ano, quase um ano, sem sair de casa. Ficava só em casa, não saía. Eu e minha mãe, meu pai trabalhava, e a gente ficava só em casa. E não tinha muitos amigos. Aí depois a gente foi na igreja conhecemos pessoas, comecei a ter amigos. [...] eu tinha um Testemunha de Jeová que é amigo do meu pai, e que todos os sábados ele foi pra casa pra ensinar a gente a sua bíblia, entendeu? E a fazer curso de português pra gente. A gente teve muito, e também foi lá no curso, lá no CAM. (Estudante Interlocutora 1, trechos transcritos do primeiro encontro)

Ainda, a mesma estudante que relata esse período de isolamento, mais tarde, relata que depois da sua dificuldade com a língua portuguesa sua principal dificuldade foi conseguir se relacionar com as pessoas, principalmente com os colegas na escola, pois se sentia inferior aos seus pares. Ao ser questionada sobre a relação com os colegas e professores ela relata:

(risos) eles me ajudam muito, eu sempre achei que eu era inferior a eles, entendeu? É uma coisa que tá na minha cabeça, psicologicamente que eu tenho, dentro de mim. Mas eles me ajudam muito a estudar. [...] colegas, professores, isso me ajuda muito a compreender, a me adaptar com a linguagem, porque eu nunca falei português na minha vida e comecei a falar português aqui no Brasil. (Transcrição, primeiro encontro, p.5)

Muito provavelmente essa noção de inferioridade se dá em virtude da barreira linguística, ou da condição de vulnerabilidade inerente ao processo migratório que resulta, invariavelmente, em uma violência psicológica, causando timidez e constrangimento. Mas não só, pois a dimensão da inferioridade, não está sujeita apenas ao isolamento, a aprendizagem da língua. Fanon é útil aqui para pensar os estigmas internalizados no sujeito negro considerado e

tratado como objeto. O colonialismo tem um papel crucial nisso. É tão sutil o racismo “à brasileira”, do ponto de vista dos adultos imagina para os migrantes e ainda jovem.

Ao vivenciar sua condição alienada, o colonizado (negro) busca fugir dos estereótipos construídos na sociedade colonial. A primeira saída é a da assimilação, ou seja, “mudar de pele”, tornar-se europeu; a segunda é a revolta aberta contra o colonizador, revolta capaz de transformar-se em revolução. Entre estes dois momentos, ocorre a criação de uma contra mitologia, um “racismo às avessas” por parte do colonizado que, apesar de ainda estar inserido no contexto colonial, apesar de ter um movimento de negação, torna-se dialeticamente a afirmação da identidade em construção. (Fanon, 1952, 1963, 1980).

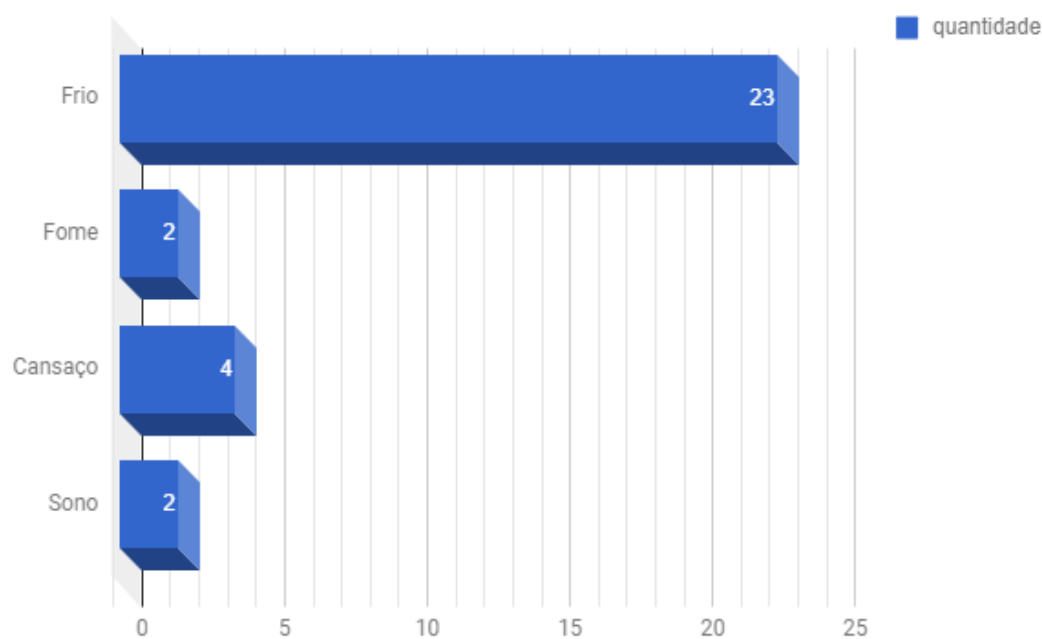
Ambas estudantes, neste caso, parecem extremamente tímidas, retraídas, encabuladas. Também transpareciam um certo medo, não apenas de se expressar de forma errada (o que é absolutamente normal), mas principalmente, medo de falar sobre questões delicadas como o racismo, por exemplo, que ambas afirmam não ter presenciado nem ter sido vítimas.

Assim a violência psicológica aparece, principalmente, no que concerne ao sentimento de falta das pessoas que ficaram, como também do medo da vida em uma nova cultura e uma realidade tão diferente da sua. As referências à violência psicológica estão, na maioria das vezes, atreladas ao processo migratório, como uma consequência disso. O desgaste emocional e psíquico de ter de trocar de país, deixar para trás uma vida.

4.5 Violência Física

Essa última categoria de expressão de violência direta, tanto para Fanon quanto para Galtung, não é confirmada pela narrativa das estudantes. Ambas afirmam não ter sofrido, em nenhum momento, algum tipo de agressão física vindo de outra pessoa. É preferível acreditar que, de fato, não foram jamais vítimas deste tipo de violência antes a pensar que não tenham feito referência a isso por timidez, característica notável de ambas estudantes.

Todavia, se pensarmos que fome, sono, cansaço e frio foram sensações que apareceram nas narrativas (conforme gráfico abaixo), podemos pensar que sim, o corpo físico também é violentado e agredido pelas outras violências, tal qual demonstrado por Fanon. Assim, mesmo que o corpo não sofra uma agressão vinda de outrem, ele é agredido em decorrência das outras violências que estão intrínsecas ao processo.



Fonte: autor, 2018.

Existem possibilidades diversas de interpretação destes dados. De acordo com as narrativas das estudantes elas não estiveram expostas a nenhuma violência física, porém, é possível refletir de forma crítica por qual motivo esta violência não aparece. Se, por acaso, talvez essa violência tenha sido naturalizada ou talvez não se sentissem confortáveis para abordá-la com uma pessoa estranha, que é natural da cidade onde estão vivendo sua experiência migratória. Vergonha, timidez, dificuldade de expressar assuntos delicados -talvez traumáticos-, são algumas das possíveis causas de ambas não falarem deste tema ou preferirem não comentá-lo.

Pensando dessa forma, este processo diaspórico é, inegavelmente, um processo violento que obriga as pessoas a largarem suas vidas em seus países para estarem sujeitas a tantas outras violências em outros países. O problema aqui não está na ação de migrar em si, mas naquilo que as sociedades fazem dessa faceta da vida humana que é a mobilidade, transformando algo que tem de ser encarado como direito e como natural do ser humano em um processo traumático.

Assim, percebe-se que o processo de inclusão destas jovens e, quiçá, de muitos outros estudantes imigrantes, não acontece através de práticas de promoção da riqueza da diversidade cultural e da valorização das culturas. Neste estudo de caso ficou perceptível que estamos, neste

contexto, ainda na dependência de uma conscientização coletiva, daquilo que Barbosa (2010) chama uma Pedagogia da Sociedade Civil. Por mais que isso possa acontecer com algumas pessoas e em alguns lugares, não se pode esperar apenas pela empatia e pela solidariedade, aguardar que esses valores irão emergir sem conflitos, é preciso que as instituições, que o Estado, tomem iniciativas que venham de encontro aos valores enaltecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), onde todos somos iguais em dignidade e direitos, independentemente de origem, sexo, raça, idade.

5. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE REAL DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO

Uma das finalidades deste estudo, quando me propus a realizar-lo, era colaborar para que as escolas brasileiras e os gestores de Educação, de uma forma geral, pudessem compreender a realidade de estudantes imigrantes e aplicar práticas e políticas de inclusão que não se fundassem em visões errôneas e preconceituosas que são difundidas através do senso comum e dos veículos de informação sobre migrantes internacionais, menos ainda através de práticas assimilacionistas, de aculturação ou “catequização” desses sujeitos. Especialmente por acreditar que todos os atores envolvidos neste processo apenas têm a ganhar com a riqueza da diversidade cultural que emerge neste contexto.

Dessa forma, é importante que pensemos como lidar com este contexto multicultural que está dado. Práticas interculturais de valorização da diversidade e da alteridade humana são fundamentais para que escolas, famílias e estudantes possam trabalhar conjuntamente e de forma acolhedora e respeitosa.. A interculturalidade crítica, segundo Candau (2016, p. 808) tem como principais características:

promover a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos culturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.

Nessa perspectiva, o diálogo e a troca entre diferentes culturas, se torna um caminho para promover o respeito à alteridade, a empatia e a solidariedade, porém é ainda um desafio para quem vive esta realidade. Para isso há inúmeras ações, que vão do micro ao macro, e possibilitam a valorização do Outro, da diferença e da pluralidade. Porém, assim como assinala Candau, é preciso ver o Outro e a Escola não através de uma lente simplista e daltônica que vê os sujeitos e a instituição como de uma pequena paleta de cores e não um arco-íris de culturas.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-,

saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014, p.1)

Destarte, para incluir e acolher estudantes de contextos culturais diversos é de suma importância valorizar suas culturas através de práticas pedagógicas e ações que tenham como objetivo mostrar aos alunos a riqueza que esta diversidade e este intercâmbio entre culturas pode trazer para todos. Essa valorização é possível se os diferentes componentes curriculares conseguirem enxergar, através de seus docentes, essa riqueza. Atividades que valorizem diferentes aspectos culturais como a culinária, o folclore, as artes, a música, a dança, o cinema (dentre tantos que podem ser trabalhados) têm um grande potencial para desmistificar visões etnocêntricas que são, muitas vezes, geradoras de preconceitos, intolerâncias e conflitos.

Com o intuito de conhecer práticas que caminham neste sentido, nos próximos parágrafos relato uma breve experiência de intercâmbio realizada em Badalona, na região da Catalunha -Espanha, e problematizo com a realidade deste estudo de caso e a conjuntura da educação brasileira, de forma geral. Estabeleço possíveis diálogos com aquilo que já vem sendo feito lá e aquilo que podemos fazer aqui, dentro da nossa realidade e do nosso contexto. Este intercâmbio foi realizado através do *Grupo de Recerca en Educació Intercultural i Gènere*, da Universidade de Barcelona, no mês de Janeiro de 2017.

Cabe ressaltar que entre os sistemas de ensino de Brasil e Espanha há inúmeras e profundas diferenças, mas olhar a experiência de quem já vive esta realidade há mais tempo e muito pode ensinar não é sinônimo de “importar” práticas ou exemplos, mas é uma possibilidade de aprender com aquilo que pode dar certo e aquilo que não funciona. Segundo Costa (2012, p. 148): “A lei Orgânica de Educação da Espanha 2/2006, de 3 de maio de 2006, estabelece a atenção à diversidade como princípio básico do sistema educativo para atender a uma necessidade que abarca todas as etapas educativas e todos os alunos/as”.

No Brasil, por sua vez, o momento é de intensa disputa no texto da BNCC, em que se mantém o respeito às diversidades, mas setores conservadores da sociedade propõe a supressão do termo *gênero* com o argumento estapafúrdio de que existiria uma suposta “ideologia de gênero” e de que as escolas estariam convertendo as crianças em algo em que não nasceram para ser. Mais um ponto de retrocesso dentre tantos que o Brasil vive no período em que este trabalho se concretizou.

Diferentemente, a região da Catalunha vive os fluxos migratórios com intensidade há mais de trinta anos. Porém, as políticas de Educação voltadas à inclusão e o acolhimento de estudantes oriundos de contextos culturais diversos data do início do Século XXI, quando o governo espanhol passa a orientar suas comunidades autônomas a elaborem planos de acolhimento e inclusão para estudantes imigrantes como mostrado anteriormente.

No caso da cidade de Badalona, que fica a vinte minutos de trem de Barcelona, o LIC (Linguagem, Interculturalidade e Coesão Social) é uma autarquia vinculada ao Serviço Educativo da cidade (equivalente a Secretaria de Educação) que presta suporte às instituições de ensino na elaboração de planos individualizados de ensino de acordo com a realidade de cada estudante, bem como realiza uma mediação cultural entre famílias e as instituições, formações contínuas para o professorado e atividades de valorização das diferentes culturas. Dentre outras coisas, essa autarquia é responsável por aplicar as medidas de inclusão provenientes de Madri e que, segundo Costa (2012, p. 149), são orientadas da seguinte forma:

- Fornecer informação sobre o funcionamento da escola traduzida na língua dos imigrantes;
- realizar acolhimento inicial através de entrevistas com as famílias recém chegadas;
- Programas de ensino da língua e cultura de origem;
- Programa de educação compensatório orientado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas;
- Garantias sociais: bolsas de ajuda a restaurantes extraescolares;
- Medidas redistributivas de matrícula dos alunos recém chegados em diferentes escolas (com o intuito de não formar guetos culturais);
- Tratamento das questões religiosas;
- Documentos traduzidos para todas as línguas das minorias étnicas;
- Planos de aula de acolhida traçados para ajudar a integração das famílias e os alunos recém chegados;
- Professores vêm passando por um processo de formação e assessoramento constante sobre o tema da diversidade;
- Mediação intercultural; Mediadores culturais foram contratados para auxiliar a comunicação;
- Plano de Entorno: Foi criado um programa que tem como objetivo conseguir, por meio do trabalho conjunto entre escola, família e comunidade, o êxito educativo do aluno imigrante, em todas as suas dimensões: pessoal, social, acadêmica e laboral. Neste, as famílias das minorias étnicas ocupam um papel importante, sendo criados espaços específicos para informar, acolher e integrar o ambiente escolar.

Nas visitas que realizei ao instituto tive a oportunidade de entrevistar uma das primeiras gestoras que compôs o LIC durante seus dez primeiros anos, realizei observação no ambiente de um instituto equivalente aos anos finais do EF e o EM no Brasil, bem como assistir uma “classe de acolhimento” com uma professora tutora e conversar com uma estudante brasileira que há 3 anos frequentava o instituto. Na entrevista de caráter informal que realizei com a gestora que atuou por mais de 10 anos no LIC, que durou cerca de uma hora, ela relatou

a história do grupo e aquilo a que ele se destina, tanto quanto as ações que foram evoluindo com o passar do tempo e da constatação daquilo que funcionou e aquilo que não foi possível em virtude da realidade das instituições, da conjuntura econômica da cidade, da Espanha e da UE.

Segundo a mesma, as medidas citadas anteriormente foram as que melhor puderam ser postas em prática. No instituto que visitei, além destas orientações mencionadas acima e que vão desde um estudo diagnóstico sobre as condições da família, do sistema de ensino do país de origem, plano de estudos individualizado de acordo com as necessidades de cada aluno, os estudantes também recebem a tutoria de um professor. Cada grupo de alunos (de aproximadamente 10 a 15 adolescentes) tem a tutoria de um professor responsável pela “Classe de Acolhida”. O LIC também oferta jornadas de formações continuadas aos professores da rede do município.

Na classe de acolhida, ou turma de acolhimento, o professor tutor ministra seu componente curricular, mas tem uma carga horária extra para trabalhar outras questões que podem surgir nesta turma, como um momento de acolhimento entre os pares. Na aula que tive a oportunidade de assistir, a professora tutora ministrava a língua oficial, o Catalão, mas também organizava os horários dos estudantes de acordo com as necessidades de cada um. Havia, em uma mesma sala, estudantes chineses, paquistaneses, venezuelanos, indianos e bengaleses. Nenhum aluno espanhol ou catalão. Os alunos chineses, por exemplo, possuíam em sua grade mais aulas de espanhol e catalão, enquanto os sul-americanos mais aulas de inglês e matemática. Segundo a professora tutora, o período mais difícil é o inicial, até a criança ou adolescente começar a se comunicar nos idiomas locais.

A aula toda ocorria em Catalão, língua oficial da região, porém os estudantes, entre eles e eventualmente com a professora, falavam em castelhano. Sempre que algum estudante falava em castelhano com a professora ou com a turma de forma geral, a professora o corrigia para que falasse em catalão. A maioria dos estudantes, especialmente os asiáticos, possuía uma língua oficial e um dialeto de seu país de origem e, alí, incorporam mais dois idiomas, o acadêmico oficial, catalão, e o também oficial, mas não acadêmico -para região da Catalunha-, castelhano.

Tive, ainda, a oportunidade de conversar com uma estudante brasileira, do último período, que vive há três anos em Badalona. Segundo ela, o sistema de ensino é levado mais a sério e os professores são mais comprometidos e empenhados em fazer com que os estudantes

se sintam valorizados e sintam que seus conhecimentos e sua origem enriquecem o lugar onde estão vivendo. Esta estudante, assim como as interlocutoras da minha pesquisa, migrou em função do reagrupamento familiar, pois o pai havia conseguido um posto de trabalho na região. De acordo com ela a figura do professor tutor é central para realizar essa inclusão de forma exitosa, pois é ele quem orienta, aconselha e organiza a vida escolar dos estudantes, é ele quem estabelece a ponte entre família e escola, entre a cultura de origem e a cultura local.

A realidade aqui é completamente distinta daquela vivida no nordeste espanhol. Todavia, com a emergência do tema é importante que pensemos como o setor da Educação irá responder a essa demanda social. Estamos longe de ter, como no instituto visitado, 90% de estudantes estrangeiros, mas aqueles que temos merecem um atendimento adequado. Para isso medidas simples podem ser tomadas para amenizar esse processo que, como vimos, é extremamente violento.

Enquanto a nossa realidade for de alguns poucos estudantes filhos de imigrantes em algumas poucas escolas mais fácil é para conseguirmos estabelecer um paradigma de inclusão e acolhimento intercultural através da Educação. Infelizmente ainda temos muitas outras questões tão emergenciais quanto para serem solucionadas. Um professor tutor para cada turma que elabore um plano de ensino individualizado que esteja de acordo com a realidade sociocultural de cada estudante imigrante ainda pode ser visto como um sonho. Mas uma equipe multiprofissional por cada CRE que consiga atender as escolas para dar um suporte é algo possível e viável que pode colaborar para diminuir possíveis traumas que o sistema de ensino possa perpetuar. Se cada CRE possuísse uma ou duas equipes multiprofissionais que atuassem especificamente com as escolas onde há estudantes imigrantes matriculados já seria um grande avanço. Estas equipes dariam apoio a escola na comunicação com as famílias que, muitas vezes, é dificultada pela barreira linguística, por exemplo. Além disso, poderia realizar jornadas de formação com os professores da rede no sentido de colaborar para florescer uma compreensão da realidade em que vivem estes estudantes e essas famílias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É clara a existência de intersecções entre as violências a que as estudantes que colaboraram com este estudo estão expostas, especialmente em função de marcadores de diferença que, neste caso, têm no gênero, no lugar de origem e na geração aqueles que aparecem majoritariamente. Vimos, por exemplo, que a condição de mulher e estrangeira foi um fator dificultador para acessar o mercado de trabalho, logo, a violência cultural e a estrutural são interseccionadas pelo gênero e pelo lugar de origem. Apesar de não ser possível afirmar com base nas narrativas das estudantes, além do gênero e do lugar de origem talvez a raça também seja um fator que dificulte o acesso destas mulheres ao mercado em uma cidade de cultura italiana.

O processo de mobilidade, motivado por violências estruturais (falta de oportunidades), acaba por ocasionar violências psicológicas (medo, insegurança, sentimento de inferioridade) também atravessadas por violências culturais (machismo, misoginia, racismo). Neste estudo de caso as duas *joventes* estudantes *imigrantes negras* que vivem social e economicamente *vulneráveis*, têm estas características como marcadores de sua diferença em uma sociedade de cultura eurocêntrica, patriarcal, fortemente industrializada e economicamente desenvolvida. Logo, estas características que lhe são social e culturalmente impostas se tornam determinantes para as diferentes expressões de violência a que estão expostas e, na maioria das vezes, sem tomar consciência de quão vulneráveis estão.

A impossibilidade de decidir sobre a própria vida e existência é uma supressão de liberdade individual, de ser sujeito de sua própria história e trajetória, é ter seu futuro e todas as suas oportunidades reféns de fardos e pressões de todo tipo que não estão dentro do seu controle e lhe são destinadas como “vontade da vida” ou “porque têm de ser assim”.

A escola, de acordo com as narrativas das estudantes, não oportunizou algum tipo de atividade de acolhimento ou aulas extras de português. Todavia, a estudante relata que tanto colegas como professores sempre estiveram dispostos a ajudar nas questões relativas ao estudo e esse talvez seja um ponto importante nas narrativas das estudantes. Nessas falas as estudantes explicitam um sentimento de gratidão aos professores e colegas, pela ajuda que estes lhes prestam com questões curriculares e, principalmente, no que diz respeito a linguagem.

Ambas relatam terem uma boa relação com professores e colegas que, segundo elas, sempre se mostraram cordiais e dispostos a colaborar com elas. Dessa forma, o que interpreto destes relatos é que, por um lado, a escola enquanto instituição invisibiliza a existência da diferença ali presente, tornando-as apenas mais duas alunas na lista de chamada, aquilo a que Buber se refere nas relações *Eu-Isso*. Porém, por outro lado, é dentro da sala, através das relações interpessoais, que ocorre o acolhimento e a inclusão das estudantes naquilo que Barbosa (2010) vai chamar de “pedagogia da sociedade civil”. Devido a recorrentes menções ao CAM e à Igreja, é possível verificar que o movimento de inclusão social destas jovens acaba passando por fora da escola, dentro dela este movimento acontece apenas nas relações interpessoais com os pares e os professores, mas há uma invisibilidade por parte da instituição para com essa diversidade que emerge.

Por não ter entrevistado professores, gestores da escola, outros estudantes não posso fazer afirmações relativas à escola e suas práticas educativas, apenas me apoio naquilo que está presente nas narrativas das estudantes. Sem dúvida essa é uma sugestão para quem quer que seja que vá trabalhar neste campo, de ouvir também os outros envolvidos no processo, realizar observações participantes. Em virtude de um cronograma apertado para um estudo de tamanha complexidade esta pesquisa de mestrado deixa caminhos, espaços e questionamentos abertos que poderão ser desenvolvidos em outras investigações, com mais tempo e mais recursos.

Ainda estamos, aqui no RS, em um contexto em que essa situação é contornável se houver interesse do poder público. Acredito que este seja a principal contribuição do meu trabalho, alertar para a complexidade deste fato que vivemos e da realidade destas pessoas, dar visibilidade para esta temática e despertar a empatia por parte daqueles que podem de forma ou outra colaborar para diminuir a gravidade das violações que aparecem no cenário apresentado aqui anteriormente.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, N. *Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação*. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008

ALVES, M. A.; GHIGGI, G. *Pedagogia da Alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr.-jun. 2012 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS, ACNUR, **Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo**, 2014. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2014/Protegendo_refugiados_no_Brasil_e_no_mundo_2014 (Último acesso em 13 de Maio de 2017)

ANDRADE, A., TONETTO, M. “Em carta, antropólogos cobram prefeito de Caxias por chamar imigrantes negros de ‘bando’”. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2016/05/em-carta-antropologos-cobram-prefeito-de-caxias-por-chamar-imigrantes-negros-de-bando-5800936.html>> Acesso em 12 de Dezembro de 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005

AUGER-VOYER, V., MONTERO-SIEBURTH, M., & CABRERA PEREZ, L. (2014). *Chasing the European Dream: Unaccompanied African Youths' Educational Experience in a Canary Islands' Reception Centre and Beyond*. **Education Policy Analysis Archives**, 22 (76). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n76.2014>

BARBOSA, A.M. et al. *Cidades médias e atração de migrantes qualificados*. Geosul, v.30, n.60, 2015

BARBOSA, M. **Educação e Desafios da Multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil**. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 141, p.993-1023, UFMA, São Luiz, 2010

BEECH, J., BRAVO MORENO, A. (2014). *Experiencias escolares de jóvenes inmigrantes: una comparación de las políticas y prácticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires y en Madrid*. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (113). Artigo publicado

originalmente em: Revista de Política Educativa, Ano 4, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2014. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1894>

BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012. p. 1-287.

BRAH, A. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Campinas, Cadernos Pagu. nº26, 2006. pág. 329-376. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf> > (Último acesso em 11 de Novembro de 2017)

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____, Ministério da Justiça. *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil*. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Disponível em: < http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PoD_57_web2.pdf >

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 510 de 7 de Abril de 2016. Brasília, DF. Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> >

_____, Decreto de Lei nº 13.445 de 24 de Maio de 2017. Aprova a Lei de Migração disponível em: 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm >

CARPENEDO, M., NARDI, H. C. *Mulheres Brasileiras na Divisão Internacional do trabalho reprodutivo: construindo subjetividade (s)*. Revistas de Estudios Sociales, Colombia. Universidad de los Andes, 2013, p. 96 a 109.

CARVALHO, F. O.; Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo. *in* Dossiê Educação e Direitos Humanos, n.4, 2015, São Paulo: Universitas USP, p. 166-223.

CASTRO, M. L. S. *Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as Idéias de Edgon Guba*. In: ENGERS, M. E. A. Paradigmas e Metodologias de pesquisa em Educação : notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-64.

CANDAU, V. M. F., **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v.46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf> > Último acesso em 28 de Novembro de 2017.

_____, Concepções de Educação Intercultural. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

_____, **Escola, Inclusão Social e Diferenças Culturais**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

COSTA, G. S. Famílias Imigrantes e Escolas em Barcelona. *in* Revista Internacional da Mobilidade Humana, Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 141-162, jan./jun. 2012.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Portugal: Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(1), p. 221-243. Disponível em: . Acesso em: 01 nov. 2007.

CREMIM, H., GUILHERME, A., *Violence in Schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber*, Educational Philosophy and Theory, p. 1-15, Earlyview 2015.

DELGADO, L. A. N.; VISCARDI, C. M. R. **História Oral: teoria, educação e sociedade**. Juíz de Fora: Editora da UFJF, 2006.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

EUROPEAN COMMISSION, Forced displacement - refugees and internally displaced people (IDPs), Brussels, 2016 Disponível em: http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/thematic/refugees_en.pdf (Último acesso em 13 de Maio de 2016)

FANON, F., *Black Skin, White Masks*. França: Éditions du Seuil, 1952.

_____, F. Racismo e Cultura *in* **Em defesa da Revolução Africana**. Portugal: Sá da Costa, 1980. Disponível em: < <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/em-defesa-da-revoluc3a7c3a3o-africana-frantz-fanon.pdf> > Último acesso em 01 de Novembro de 2017.

_____, F., *The wretched of the Earth*. Nova York: Grove Weidenfeld 1963.

GALTUNG, J., *Peace: Research, education, action*. Essays in peace, Research V. I. Copenhagen: Christan Ejlers, 1975.

_____, J., *Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, peacebuilding*, Peace, war and defense: Essays in peace research, V. II, pp. 297–298). Copenhagen: Christian Ejlers, 1976.

_____, J., *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development, & civilization*. London: Sage Publications & International Peace Research Association, 1996.

GUARNIZO, L. E. Migración, globalización y sociedad: teorías y tendencias en el siglo XX. In: ARDILA, G. (Org.). *Colombia: migraciones, transnacionalismo y desplazamiento*. Bogotá: CES, 2006. p. 65-112.

HAITI EARTHQUAKE FACTS AND FIGURES, DEC. Disponível em: < <https://www.dec.org.uk/articles/haiti-earthquake-facts-and-figures> >. Acesso em 23 de Agosto de 2017.

HAITI, INDICADORES ECONÔMICOS, *Tranding Economics*. Disponível em: < <https://pt.tradingeconomics.com/haiti/indicators> > Último acesso em 23 de Agosto de 2017.

HANDERSON, J. *Diáspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 51-78, jan./jun. 2015

_____, JOSEPH, R.M. *As Relações de Gênero, de Classe e de Raça: mulheres migrantes haitianas na França e no Brasil*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, Brasília, UnB. V. 9 N.2, 2015.

HERÉDIA, V. B. M., *Migrações Internacionais, O caso dos Senegaleses no Sul do Brasil*. Caxias do Sul, RS: Belas Letras, 2015.

LAGE, M. C.; Utilização do software NVivo e m pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD, Educação Temática Digital., Campinas, v.12, n.esp., p.198-226, mar. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210/1225> >

MACHADO, I. J. R., KEBBE, V. H., SILVA, C. R. *Notas sobre a família transnacional*. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana. Rio de Janeiro, V. 16, nº 30, 2008.

MARINUCCI, R. *Feminização das migrações?* Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana. Rio de Janeiro, V. 15, n. 29, 2007.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, T. S., MATOS, F., MAIS, C., RIBEIRO, D. **Crise e vulnerabilidade social: uma leitura territorial** in VII Jornadas de Geografía Económica, Los escenarios económicos en transformación. La realidad territorial tras la crisis económica USC-AGE, 2016, p. 163-174.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, S. R. R. P., *O Marco Conceitual da Vulnerabilidade Social*. Sociedade em Debate, UCPel, Pelotas, 2011.

MONTEL, L. *A negação do “Outro”: narrativas de imigrantes haitianas no Brasil e a construção de empatia*. In: Migração e Direitos Humanos nas Fronteiras, 2016, Campo Grande. Anais: Congresso Internacional de Direitos Humanos, Campo Grande, UFMS. Disponível em: < https://cidhsite.files.wordpress.com/2017/05/ar_gt8_6.pdf >. Último acesso em 21 de agosto de 2017.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, mai/jun/jul/ago 2003.

MORGAN, W. J., GUILHERME, A. A., **Martin Buber et Frantz Fanon—Le politique dans l’éducation: dialogue ou rébellion**, Paris: Diogène, 241, Janvier-Mars 2013, p. 35–57.

MOROSINI, M. C. **Estado do Conhecimento e Questões do Campo Científico**. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOSQUERA, J. J. M. O Homem como um ser dialogal e Hermenêutico, *in Vida Adulta* 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

PALFREY, John. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RETURN MIGRATION AND DEVELOPMENT PLATFORM, Manual de Questionário de Entrevista, disponível em: < <http://rsc.eui.eu/RDP/research-projects/cris/> > Último acesso em: 02 de Novembro de 2016.

SILLER, R. R. **"CRIANÇAS, INFÂNCIAS E MIGRAÇÕES: A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS MIGRANTES"**. Tese de Doutorado defendida no Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP , Campinas 2011.

SILVA, A. P. **¡No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, B. C. P. da. **Trabalho Decente, divisão do trabalho e integração regional: Educação profissional para imigrantes bolivianos em São Paulo** Mestrado em Integração da América Latina , Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes; Biblioteca do Memorial da América Latina e PROLAM/USP

SILVA, J. C. L. da. **A Migração Haitiana para o Brasil: lacunas de proteção aos deslocados ambientais.** Tese de Doutorado em Direito, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2015. Biblioteca Depositária: universidade Católica de Santos.

SOARES, C. F. E. **Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em uma sala de aula.** Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP, 2015. Biblioteca Depositária: PUC/SP.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela Resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em 20 de Novembro de 2017.

REDIN, G., MINCHOLA, L. A. B. Proteção dos Refugiados na Declaração de Cartagena de 1984: Uma Análise a partir do caso dos Haitianos no Brasil. *in* Revista de Estudos Internacionais (REI), Vol. 4 (1), p. 20-45, 2013

RODRIGUES, M. C., NARDI, H. C. *Diversidade Sexual e Trabalho: reinvenções do dispositivo.* Bagoas: Revista de Estudos Gays, v. 2, p. 127-143, 2008.

SANTOS, M. G. C., Educação e Mobilidade Profissional na Diáspora Atlântica, *in* Reflexão e Ação, V. 18, n. 1., p. 151-169, 2010.

SAYAD, A. Imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo, Edusp, 1998.

_____. *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado.* Barcelona, Anthropos, 2010.

STANDING, G. **O precariado: a nova classe perigosa.** Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *O Precariado e a Luta de Classes.* Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 103, Maio 2014.

TIMM, J. W., ARAGÃO, M., KREUTZ, L. *A História Oral e sua contribuição para o estudo das histórias escolares.* Conjectura: Filosofia Educação, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2013

UEBEL, R. R. G. **Análise do Perfil Socioespacial das Migrações Internacionais para o Rio Grande do Sul no Início do Século XXI: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa.** Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Biblioteca Depositária: Bibliogeo

UNITED NATIONS, International Migration, Racism, Discrimination and Xenophobia, Geneve: Switzerland, 2001. Disponível em:<
<http://www.unesco.org/most/migration/imrdx.pdf>
>Último acesso em 13 de Maio de 2016.

WENGRAF, T. **The Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM)**, Londres, 2004.

YIN, R. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, Bookman, 2005.

8. ANEXOS

A) Quadros

1) Categorização dos trabalhos encontrados no exercício preliminar utilizando princípios de construção de um Estado de Conhecimento

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL
ÁREA	Educação	5
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	8
METODOLOGIA	Análise Documental/Bibliográfica	4
	História Oral/Entrevistas	2
GRUPO ÉTNICO	Bolivianos	5
	Haitianos	4
	Outros: (Senegaleses / Quilombolas/Chineses e Peruanos)	3
PERSPECTIVA TEÓRICA	Multiculturalismo	1
	Interculturalismo	3
	Pedagogia Crítica	1

2) Periódicos em que foram encontrados publicações referentes à temática através do Portal de Periódicos da CAPES.

Ano	Nome do periódico	Área de Avaliação CAPES	Qualis
2008	Ultima década	INTERDISCIPLINAR	B2
2010	Cadernos de Pesquisa	EDUCAÇÃO	A1
2010	Reflexão & Ação	INTERDISCIPLINAR	B1
2014	Archivos Analíticos de Políticas Educativas	EDUCAÇÃO	A1
2015	Educação e Pesquisa	EDUCAÇÃO	A1
2015	GEOSUL (UFSC)	INTERDISCIPLINAR	B1
2016	Journal of Latin American Studies	INTERDISCIPLINAR	B2
2017	DesIdades	INTERDISCIPLINAR	B2

B) Roteiro de entrevistas

Questionário pré-entrevista

1. Como você prefere ser chamado? (*não entrará nos dados informações como o nome dos/as participantes*)

2. Seu sexo de nascimento
 feminino masculino

3. Gênero
 feminino masculino não se considera nenhum outro

4. Quando você nasceu? (data completa)
5. Pertence a alguma religião? Se sim, é praticante da mesma?
6. Estado civil?
7. Em que país você nasceu?

Entrevista - Primeira sessão- Apanhado geral

Sobre o país de origem:

1. Como era sua vida lá? (*como era sua casa, sua família, se estudava, se trabalhava, como era o bairro onde morava, seus amigos, se tinha amparo médico - objetivando saber se tinha acesso, ou não, aos direitos básicos de alimentação, moradia, saneamento básico, saúde e educação*)
2. Como se sentia lá? (Por que?)
3. A decisão ou necessidade de migrar se deu em função de quê? (*o que estava acontecendo? Que tipos de conflitos estavam acontecendo? Você foi atingido por eles de alguma forma?*)
4. Ocorreu alguma forma de agressão e-ou discriminação que tenha influenciado essa decisão? (*Foi discriminado, se sentia mal?*)
5. Como foi a sua saída de lá? (pedir relatos, sondar se a pessoa ficou exposta a alguma situação de violência; viajou sozinho(a) ou com sua família? sua família pretende vir? veio depois/antes ou pretende ficar no seu país?)
6. Há quanto tempo está morando fora de seu país de origem? (*o Brasil foi o primeiro país para o qual viajou procurando refúgio? Se não, quais foram os outros e por quanto tempo permaneceu neles? experiências*)
7. Como você se sentiu/sente tendo que sair de seu país?
8. Você sofreu algum tipo de violência durante o percurso migratório? Poderia contar como aconteceu?

Segunda sessão- Possíveis pontos a serem retomados

Sobre a vida no Brasil

1. Como foi chegar aqui no Brasil? (*chegada, instalação, recepção dos nativos, há quanto tempo está aqui no Brasil, se sente incluído na sociedade, se fez amigos e vínculos aqui, se entende a língua local e recebe amparo nesse sentido, pedir relato*)
2. Como é a sua vida aqui? (*onde mora, com quem mora, se sua família está aqui, se tem acesso à saúde, para saber se tem acesso a direitos básicos aqui como alimentação, educação, moradia e saúde*)
3. Como é frequentar a escola em Caxias do Sul? (*pedir para relatar como entrou na escola, se houve muita burocracia ou empecilhos? Sente que isto o/a ajuda a fazer parte da sociedade e formar vínculos com as pessoas daqui? Há algum sofrimento neste local?*)
4. Você sente que é tratado diferente por ser imigrante? (*como é esse tratamento? sente como algo negativo ou positivo?*)
5. Sofreu alguma agressão física ou verbal aqui? (*conte como foi, se foi tomada alguma medida contra o agressor, se você teve amparo legal ou de alguém, etc*)
6. Por que está estudando? (*já tem alguma formação? pode exercer sua antiga profissão aqui? o que te motiva? pretende continuar estudando?*)

Terceira Sessão

Questões abertas para possíveis questionamentos que possam ser importantes para esclarecer as falas anteriores.

C) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do(a) professor Drº Alexandre Anselmo Guilherme, cujo objetivo é analisar, na cidade de Caxias do Sul, a inclusão de estudantes

oriundos de contextos socioculturais diversos que tenham vivenciado processo de migração internacional.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder as questões postas.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) através dos seguintes números de telefone: (51) 98301-3331, (51) 98522-0265 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703, Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900, telefone/fax: (51) 3320.3345, e-mail: cep@pucrs.br.

Atenciosamente

Lucas Rech da Silva
Matrícula: 161907050

Profº Drº Alexandre Anselmo Guilherme

Porto Alegre, _____, 2017.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Caxias do Sul, _____, 2017.

D) Categorização das Violências nas narrativas através do NVivo:

1- Violência Estrutural

Nome: Nós\\Violência Estrutural

<Internas\\ Fonte 1> - § 10 referências codificadas [16,34% Cobertura]

Referência 1 - 0,80% Cobertura

Entrevistador- E por que migrar? Por que mudar para o Brasil?

Estudante 1- Bom, a gente mudou para o Brasil porque meu pai conseguiu um emprego aqui, emprego aqui, ele conseguiu emprego. E depois minha mãe veio também e eu vim com a minha mãe. Eu estava de menor quando vim para o Brasil.

Referência 2 - 0,94% Cobertura

Entrevistador- Sim, e a decisão de vocês pra mudar aqui para o Brasil foi em função do emprego do teu pai?

Estudante 1- sim.

Entrevistador- Foi pelo fato de ele ter conseguido um emprego. E ele continua trabalhando, ele continua empregado?

Estudante 1- sim, meu pai continua empregado.

Entrevistador- Ele trabalha com o que?

Estudante 1- ele trabalha como montador.

Referência 3 - 1,32% Cobertura

Entrevistador- Mas em algum momento, não necessariamente na escola, mas talvez na rua, na cidade, tu percebeu que te olhavam diferente?

Estudante 1- sim. E, tipo, quando uma pessoa sai pra procurar emprego e tem vaga, mas não é pra estrangeiro é para quem for do Brasil ou não é pra mulher.

Entrevistador- Brasileiros.

Estudante 1- (inaudível) eu passei dois anos procurando emprego e não achei. Não acho emprego. E depois, ano passado, eu fiz inscrição num curso (inaudível).

Referência 4 - 2,18% Cobertura

Entrevistador- E me fala mais, como era teu dia a dia lá no Haiti antes de vir pra cá. Como era a escola que tu estudava? Como é que era o lugar que tu morava?

Estudante 1- lá.. aqui é bem diferente, tipo, eu entrava na escola às sete às vezes e saía às três da tarde. O dia inteiro na escola. E tipo era só ir na escola, depois que eu voltava pra casa eu tinha que fazer algumas coisas da casa ... às vezes fazer comida pra minha mãe, porque minha mãe trabalhava. A minha mãe tinha duas crianças, eu tinha dois irmãos. É.. e depois fazer tema, e nunca trabalhava, porque lá no Haiti não tem oportunidade para o jovem. Para o adulto não tem, para o jovem é pior. Não tem, é só ir na escola depois voltar pra casa. Fazer essas coisas. Só.

Referência 5 - 2,01% Cobertura

Entrevistador- Sim. E o sistema de ensino assim, como é que era? A escola tinha todos os professores, faltava professor?

Estudante 1- às vezes falta, mas quando eles tinham uma emergência, entendeu? Se acontece alguma coisa e eu não vou na aula, mas nunca tinha greve, porque eles não pagam. Eu estudava numa escola, meio... não era escola pública, mas não era escola privada, entendeu? Sempre tem professor. Mas tem escola pública, escola pública mesmo, às vezes o aluno faz mais de um mês e não tem professor. Aí eles... a crise não pagavam professor. Mas na minha escola, também era uma escola de madre, entendeu? Todos os dias tem professor.

Referência 6 - 2,53% Cobertura

Estudante 1- Eu não falava português lá. Comecei a falar português aqui no Brasil. Quando cheguei aqui não sabia nem um 'bom dia'. Eu comecei a falar aqui no Brasil. Tive muita dificuldade.

...

Entrevistador- Sim, e... e como é que tu foi aprendendo? Tu fez curso, foi na escola mesmo, foi na igreja, como é que foi isso?

Estudante 1- Não, eu comecei a falar português, eu fui... eu tinha um testemunha de Jeová que é amigo do meu pai, e que todos os sábados ele foi pra casa pra ensinar a gente a sua bíblia, entendeu? E a fazer curso de português pra gente. A gente teve muito, e também foi lá no curso, lá no CAM

Entrevistador- No CAM, aqui perto?

Estudante 1- No CAM, isso, foi lá. Fiz três meses do curso lá.

Entrevistador- Ah, tu fez um curso no Cam...

Estudante 1- fiz não terminei, porque tinha greve na minha escola e eu tinha aula sábado e eu não fui mais, parei.

Referência 7 - 0,56% Cobertura

Entrevistador- Aí, teve greve e tu teve que interromper o curso no Cam.

Estudante 1- teve greve e no fim do ano ele pediu para a gente vim no sábado para recuperar aula. E o curso lá é no sábado.

Entrevistador- Entendi.

Referência 8 - 1,78% Cobertura

Entrevistador- E a tua mãe, ela trabalha?

Estudante 1- não.

Entrevistador- Não. E os teus irmãos são mais novos que tu?

Estudante 1- sim.

Entrevistador- E que idade eles têm?

Estudante 1- meu irmão tem 10 anos e a minha irmã tem 6 anos.

Entrevistador- Uhum, e a tua mãe cuida deles?

Estudante 1- sim, ela cuida deles.

Entrevistador- Mas ela procura emprego ou...?

Estudante 1- É, agora ela não está procurando emprego, porque ela acabou de fazer uma cirurgia, tem que dar um mês. Mas ela procurou muitos já e não conseguiu emprego, eu acho.

Faz muito tempo que minha mãe está procurando emprego, mas não consegue. Aí falei pra ela ficar em casa. Só meu pai que trabalha.

Referência 9 - 2,42% Cobertura

Entrevistador- Se tu pudesse mudar alguma coisa assim, nessa escola, qualquer coisa assim, tanto da estrutura física quanto da questão de currículo, conteúdo, de professor, qualquer coisa que tu pudesse mudar, o que tu mudaria?

Estudante 1- Que eu mudaria aqui? Eu não sei

Entrevistador- Tu mudaria... Por exemplo o horário, tu teria que entrar, depois e sair antes, entrar antes e sair depois. O que que te incomoda na escola, tu acha que alguma coisa que te incomoda poderia ser diferente?

Estudante 1- Não tem, porque lá tá bem pior, eu prefiro aqui.

Entrevistador- Lá no Haiti?

Estudante 1- É, lá é bem pior, prefiro aqui

Referência 10 - 1,79% Cobertura

Entrevistador- Se tu tivesse um amigo haitiano que te ligasse e dissesse Estudante 1 to indo pro Brasil, que conselhos tu daria pra ele? Que que tu diria? Vem, não vem, vem mas traz bastante roupa de frio, que que tu falaria pra ele?

Estudante 1- Se ele queria vir aqui pra trabalhar melhor não, porque aqui não tem emprego acho, o Brasil está em crise, se for trabalho acho que não porque aqui tá bem difícil pra achar emprego tem outros imigrantes que deixaram o Brasil pra ir na outra países

Entrevistador- Em outro país

Estudante 1- Em outro país. Pra estudar eu acho que não tem muita diferença. Vem porque aqui tá bem melhor que aí, vem. Cada um tem o seu destino.

<Internas\\ Fonte 2> - § 8 referências codificadas [12,83% Cobertura]

Referência 1 - 2,14% Cobertura

Entrevistador- No Haiti, antes de tu vir pro Brasil. Com quem tu morava? Quem ficou lá?

Estudante 2- Comigo, né?

Entrevistador- Contigo.

Estudante 2- Tá. Primeiramente eu morava no Haiti, mas é departamento é “Canti”, que acho que todo mundo sabe aqui, “Canti” é assim, minha cidade. Eu morava com minha família, minha mãe, meu pai, tem um irmão da minha mãe que morava com nós lá. É uma quintal né , tu sabe né?

Entrevistador- Uhum

Estudante 2- E que tem lá nós de casa, lá dentro de quintal. Eu estuda lá no Haiti na Escola Jerusalém. É muito bom, é... mais ou menos. A vida não é fácil, todo mundo sabe.

Entrevistador- Sim, e que cidade tu morava lá?

Estudante 2- Ahm, cidade é Boneti.

Entrevistador- Boneti. Ahm, e como era a tua escola lá onde tu estudava? Era uma escola grande? Era pequena? Era longe? Perto da tua casa?

Estudante 2- Não, era muito longe da minha casa.

Entrevistador- Era muito longe?

Estudante 2- Aham! É, porque faz muito tempo pra chegar. E da escola também, ah, tu sabe! É muito fácil porque é minha língua. Criolo Francês que fala lá. É muito mais ou menos bom porque é minha língua crioulo-francês. Eu falei muito bem da escola do Haiti porque eu entendi muito bem.

Referência 2 - 1,30% Cobertura

Entrevistador- E por quê que ele veio?

Estudante 2- Tá. Porque acho que todo mundo, quase todo mundo, vai viaja. E tá fazendo uma coisa no Haiti. “Deixa isso aí.” Vem pra cá. Acho que é isso, dai ele veio.

Entrevistador- Ele tava trabalhando lá quando ele veio?

Estudante 2- Uhum. Trabalho.

Entrevistador- E ele tá trabalhando aqui?

Estudante 2- Uhum, aqui ele trabalha.

Entrevistador- E a tua mãe, também trabalha?

Estudante 2- Não, não trabalha.

Entrevistador- Não?

Estudante 2- Não.

Entrevistador- Ela cuida dos teus irmãos?

Estudante 2- Não, não é por isso. É por que aqui não tem trabalho.

Entrevistador- Não tem trabalho?

Estudante 2- É, não tem. Cada vez ela tá procurando uma trabalho, mas não tem.

Entrevistador- Tá difícil?

Estudante 2- É, muito difícil.

Entrevistador- uhum

Referência 3 - 1,83% Cobertura

Entrevistador- E, em algum momento, lá em Flores da Cunha ou aqui em Caxias, tu se sentiu tratada de forma diferente por ser imigrante, por ter dificuldade com o português, tu se sentiu tratada de forma diferente por ser imigrante, por ter uma dificuldade com a língua, ou por ser negra, ou por ser mulher. Tu sentiu algum tipo de discriminação? Tanto lá quanto aqui...

Estudante 2- Sim, é um pouco diferente, porque. Lá em Flores da Cunha a escola é muito boa, porque tem muito. Aqui eu tava com medo de ir sozinha pra escola e depois tem a Estudante 1, é meu amiga agora. Então, em um ano que passou, já consigo isso. Lá tem outras pessoas, meu colega, que é Haitiano também lá na Flores da Cunha e deixar eles foi muito triste porque eu vim pra cá e eu não conheço ninguém aqui. E sai da minha casa e peguei dois ônibus por dia pra chegar aqui. Lá é só um e um pouco a pé pra escola. É muito diferente, eu posso te dizer.

Referência 4 - 3,06% Cobertura

Entrevistador- O que tu faz? o que tu gosta de fazer? Onde tu vai, onde tu gosta de ir? Aonde tu não gosta de ir?

Estudante 2- Eu só fica em casa.

E depois a meia dia, eu sai da minha casa, vai na parada pra pegar ônibus e vim pra escola e.. Mas nessa ano, a partir de fevereiro desse ano eu fui pro curso.

Entrevistador- Curso de quê?

Estudante 2- Curso de gestão, aprendiz. É. eu fui a partir de 7:45 até 11:45, e depois vim pra escola e depois pra casa.

Entrevistador- E de 11:45 até o horário de tu vir pra escola? Tu vem direto?

Estudante 2- É, direto. Se eu vai pra minha casa fica meia dia e trinta e dois/trinta e cinco o ônibus chega. E depois tem que pegar ônibus meia dia e quarenta e quatro, quarenta e cinco. Não tem tempo, não vai dar tempo.

Entrevistador- E tu almoça onde? Tu almoça no teu curso? Aqui na escola?

Estudante 2- Eu não almoço.

Entrevistador- Tu não almoça?

Estudante 2- Não. hehe eu sei, quando eu cheguei aqui. Eu sai da escola 6:25, chego em casa sete e três, sete e dez, alguma coisa assim, e aí eu como, mas não como almoço.

Entrevistador- Tu fica o dia inteiro sem comer?

Estudante 2- É, sem comer.

Entrevistador- Tu come de manhã antes de sair de casa?

Estudante 2- Não, de manhã as vezes eu como um pão.

Entrevistador- E aqui na escola tu não come nada?

Estudante 2- Não, aqui na escola não. Eu não come na escola.

Entrevistador- E tu não fica com fome?

Estudante 2- Não, eu já

Entrevistador- E tu não traz lanche?

Estudante 2- Não, às vezes eu como uma bolacha, só. Depois só come a noite.

Entrevistador- Tu tem que comer, se não tu não vai conseguir estudar.

Estudante 2- Não, só dia sábado e domingo eu como na minha casa. Mas na parte de segunda até sexta eu só come duas vezes, eu acho.

Referência 5 - 0,97% Cobertura

Entrevistador- Tá, mas e no final de semana? Tu dorme até mais tarde e depois tu faz o quê? Vai pra praça? Vai pro parque?

Estudante 2- Não, porque não gosto de ir pra praça e pro parque aqui em Caxias. É muito longe da minha casa também. E eu lava minhas roupa, eu não gosto de lavar roupa da máquina. Meu uniforme também, só. E não fez a comida, quem fez a comida foi minha mãe, só, ou meu irmão. Mas eu não fez a comida na minha casa, se eu quiser. É, porque não tem tempo pra fazer isso, só do dia sábado e domingo.

Referência 6 - 0,57% Cobertura

Estudante 2- E também não tem trabalho pra fazer lá eu acho, porque todo mundo que vem pra cá não trabalha. Eu acho que é muito assim.

Entrevistador- Tu acha que não tem trabalho aqui, porque é mulher?

Estudante 2- É porque minha mãe tem dois anos que tá aqui e não fez nada. E não só ela tem muita gente sem trabalho

Referência 7 - 1,68% Cobertura

Entrevistador- A tua mãe ela conseguiu trabalhar já?

Estudante 2- Não. E eu tenho a irmã do meu pai, a minha tia né?

Entrevistador- Aham, tua tia

Estudante 2- É, morava com nós lá em casa ela também não trabalha. “Ai meu Deus”

Entrevistador- Mas ela tá procurando trabalho?

Estudante 2- Procura sim

Entrevistador- Sim?

E porque que tu acha que elas não conseguem trabalho?

Estudante 2- Quem?

Entrevistador- A tua mãe, a tua tia

Estudante 2- Porque, não sei

Entrevistador- Mas tu acha que é por elas serem estrangeiras?

Estudante 2- Eu acho que sim e acho que não. Ai Jesus! Não sei, não sei, não sei, não sei

Entrevistador- Aham

Estudante 2- Acho que aqui no Caxias muito chato

Entrevistador- É?

Estudante 2- Não tem trabalho pra fazer. Não tem aqui no Caxias do Sul. E se tem algum lugar... Porque eu tenho o meu irmão que tá procurando trabalho no mercado de trabalho e cada vez ele passo e nada, tem que passar por curso de aprendizagem

Referência 8 - 1,28% Cobertura

Entrevistador- Que tu me disse que não almoçava, que tu saia de casa bem cedo

Estudante 2- A sim!

Entrevistador- E que tu vai pra, que tu vem pra cá, que tu vai pra curso e tu vem pra cá e tu não come nada, tu só come quando vai chegar em casa de noite

Estudante 2- Ai hehehe Sim. Mas é a vida, a vida é esta

Entrevistador- Mas não tem que ser assim

Estudante 2- Tem! Porque só uma pessoa trabalha na casa, tem que ajudar ele e não posso ficar em casa ou só vir pra escola. Tem que trabalhar ou curso hehehe

Entrevistador- Mas e tu não fica com fome?

Estudante 2- Fico e não fico. As vezes fico e às vezes não, eu gosto também, eu gosto de ficar assim.

Entrevistador- De jejum?

Estudante 2- Não quero comer muito, quero ficar assim.

B) Violência Cultural

Nome: Nós\\Violência Cultural

<Internas\\Fonte 1> - § 6 referências codificadas [10,48% Cobertura]

Referência 1 - 1,83% Cobertura

Entrevistador- E como é que tu se sentia lá, assim, tu tinha vontade de sair de lá, como é que era isso assim, como é que era esse sentimento enquanto tu vivia lá?

Estudante 1- eu nunca "esperei" que eu queria viajar para outro país, entendeu? Eu sempre ficar lá no Haiti, porque meu pai morava em Santo Domingos e passei mais que quase 10 anos e eu nunca fui lá. Sempre fiquei lá, minha mãe foi, mas eu sempre fiquei lá. E eu tinha medo de sofrer racismo, entendeu?

Entrevistador- Tinha medo de racismo?

Estudante 1- tinha medo de racismo, preconceito. Por isso ficava lá no meu país, me sentia melhor.

Entrevistador- Tu se sentia mais segura lá?

Estudante 1- mais segura.

Referência 2 - 0,94% Cobertura

Entrevistador- Sim, e a decisão de vocês pra mudar aqui para o Brasil foi em função do emprego do teu pai?

Estudante 1- sim.

Entrevistador- Foi pelo fato de ele ter conseguido um emprego. E ele continua trabalhando, ele continua empregado?

Estudante 1- sim, meu pai continua empregado.

Entrevistador- Ele trabalha com o que?

Estudante 1- ele trabalha como montador.

Referência 3 - 2,30% Cobertura

Entrevistador- Mas e como é que foi quando tu chegou aqui, me conta, como é que tu se sentiu. O que que tu sentiu, assim, nas primeiras semanas que tu esteve aqui, que tu chegou? Como é que foi isso? Me conta como é que foi chegar num país diferente, numa cidade completamente diferente e ir se acostumando com essas pessoas. Já fez amigos, tu demorou pra fazer amigos, como é que foi?

Estudante 1- eu demorei pra fazer amigos, porque eu fiquei um ano, quase um ano, sem sair de casa. Ficava só em casa, não saía. Eu e minha mãe, meu pai trabalhava, e a gente ficava só em casa. E não tinha muitos amigos. Aí depois a gente foi na igreja conhecemos pessoas, comecei

a ter amigos... Mas eu gostei quando cheguei aqui, porque eu me emocionei como que os brasileiros são pessoas boas pra mim (risos). Me emocionei como eles me receberam.

Referência 4 - 0,71% Cobertura

Entrevistador- Na Visate, que bacana. Ah, então tu acha que ainda tem, assim, um pouco de preconceito em relação a tu ser estrangeira? Tu acha que pelo fato de tu não ter conseguido um emprego se deve em função disso?

Estudante 1- sim.

Entrevistador- Sim?

Estudante 1- eu acho.

Referência 5 - 1,72% Cobertura

Entrevistador- E... Ahn Como é que era, como é que é assim... Como é que eu vou te perguntar isso. Ahn como é que era ser mulher no Haiti e como é ser mulher no Brasil assim?

Tem muita diferença assim?

Estudante 1- Tem, mas não muita diferença, é quase igual

Entrevistador- Como é que os homens tratam as mulheres no Haiti, é diferente? O Brasil é muito mais machista que o Haiti?

Estudante 1- Tipo, lá no Haiti a maioria das mulheres não trabalham, só homens trabalham lá. A mulher cuida da casa ou faz coisa de casa. Mas aqui no Brasil, todo mundo trabalha. Eu acho que aqui tem mais machismo.

Entrevistador- Lá ou aqui?

Estudante 1- Aqui no Brasil

Referência 6 - 2,99% Cobertura

Entrevistador- E ahn, sobre a escola, de novo, as diferenças entre aqui e o Haiti, como é que era lá e como é que é aqui, quais são as principais diferenças? Entre a escola lá e a escola aqui.

Estudante 1- Só no estudo é quase a mesma coisa, só muda a linguagem, mas sobre estrutura é bem diferente, tipo, aqui no Brasil a maioria vem na escola pública, lá no Haiti a gente trabalha também, faz as coisas não fica brincando na sala de aula, não fica passeando lá fora ele obrigatoriamente tem que ficar na sala de aula, assistir a aula normalmente. É bem diferente. Tem alguns vêm aqui só pra matar aula tipo, só pra atrapalhar mesmo.

Entrevistador- Sim

Estudante 1- Eu acho bem diferente, sobre o estudo é a mesma coisa, mesma matéria, só a língua portuguesa que não tinha lá no Haiti que aqui no Brasil tem, a matemática é a mesma coisa, o inglês é a mesma coisa

Entrevistador- Sim, e os professores?

Estudante 1- Professores? Tem uma diferença também entre eles, aqui você quer aprender, aprendeu, se você não quer, tanto faz. Lá no Haiti você tem que aprender, você tem que aprender.

<Internas\\ Fonte 2> - § 5 referências codificadas [5,47% Cobertura]

Referência 1 - 0,83% Cobertura

Estudante 2- Tá, pra chegar até Caxias. Tá. Eu não sei de nada, porque foi meu pai que viajou que veio pra cá em primeiro. Acho que 2010, 2011. Ele vim pra cá e sabe que é, melhor pra minha mãe fica lá no Haiti com nós. Eu tenho três irmãos. Dois, mas quando minha mãe chegou aqui fez outra, uma menina. Então é três irmãos. Eu tenho. Foi por isso que meus pais vieram aqui pro Brasil.

Entrevistador- Uhum

Estudante 2- Mais, não é por nada sair do Haiti.

Referência 2 - 0,99% Cobertura

Entrevistador- Não, lá no Haiti. Tu queria sair ou queria ficar? Como foi isso, quando teus pais disseram que vocês iriam mudar? Tu ficou feliz ou não?

Estudante 2- Hehe sim eu fiquei feliz, eu só, mas eu tava querendo que acabe meu estudo lá na Haiti, mas quando nós ia mudar, ainda tava comprando passagem, passagem pra nós todos e ela fazia que eu precisava vim, eu falei que não, e depois, eu to pensando, tem gente que falou comigo e eu aceitei, depois quando eu cheguei aqui eu vi que não problema pra escola e é muito bom.

Referência 3 - 1,79% Cobertura

Estudante 2- É, Flores da Cunha. Eu estudei na Escola LMB eu fiz o nono ano aqui. E depois quando, eu cheguei aqui eu não gostava de ir pra escola porque não falava português. Sabia que todos os país fala sua, que Estados Unidos falava inglês, mas não entendia essa língua de português na minha cabeça do Haiti, hehe. E quando eu cheguei aqui na escola, eu e meus dois irmãos que tava estudando na mesma escola, e depois não tem ninguém pra falar. Todo mundo tava falando comigo, mas não sabe o que é pra responder o que não. Porque não entendi, não fala português. E depois eu chego na minha casa e falei pra meu pai: não gosto de ir pra escola porque não falo português. Quando eu já aprendi a língua de português eu vai pra escola, mas meu pai não aceitou. Ele falou que eu tem que ir lá pra eu aprender. Mas eu não gostava, porque não falava português. E depois meses, dois meses, comecei a aprender algumas coisas.

Referência 4 - 0,57% Cobertura

Estudante 2- E também não tem trabalho pra fazer lá eu acho, porque todo mundo que vem pra cá não trabalha. Eu acho que é muito assim.

Entrevistador- Tu acha que não tem trabalho aqui, porque é mulher?

Estudante 2- É porque minha mãe tem dois anos que tá aqui e não fez nada. E não só ela tem muita gente sem trabalho

Referência 5 - 1,28% Cobertura

Entrevistador- Que tu me disse que não almoçava, que tu saia de casa bem cedo

Estudante 2- A sim!

Entrevistador-E que tu vai pra, que tu vem pra cá, que tu vai pra curso e tu vem pra cá e tu não come nada, tu só come quando vai chegar em casa de noite

Estudante 2- Ai hehehe Sim. Mas é a vida, a vida é esta

Entrevistador- Mas não tem que ser assim

Estudante 2- Tem! Porque só uma pessoa trabalha na casa, tem que ajudar ele e não posso ficar em casa ou só vir pra escola. Tem que trabalhar ou curso hehehe

Entrevistador- Mas e tu não fica com fome?

Estudante 2- Fico e não fico. As vezes fico e às vezes não, eu gosto também, eu gosto de ficar assim.

Entrevistador- De jejum?

Estudante 2- Não quero comer muito, quero ficar assim

C) Violência Psicológica

Nome: Nós\psicológica

<Internas\ Fonte 1> - § 6 referências codificadas [9,04% Cobertura]

Referência 1 - 1,92% Cobertura

Estudante 1- Tá... eu nasci no Haiti, numa cidade bem pequenininha que chama Acai.

Entrevistador- Acai

Estudante 1- Lá faz a festa, faz a festa de independência a cada ano. eu morava com a minha mãe, com a minha mãe e com meu pai, eu morava com meu pai, mas quando tinha 6 anos meu pai deixou o Haiti para viver em Santo Domingo.

Entrevistador- Em Santo Domingo na República Dominicana?

Estudante 1- Sim. Eu morava só com a minha mãe, e com meus irmãos. Eu morava com a minha vó, minha vó tinha (inaudível). É... hoje eu sinto saudade de lá, entendeu? Por causa de... cada país tem uma cultura, né? Lá no Haiti não é tanto frio como aqui no Brasil. Faz muita falta, lá, pra mim. Sentir saudade dos amigos, familiares..

Referência 2 - 1,87% Cobertura

Entrevistador- E como é que tu se sentia lá, assim, tu tinha vontade de sair de lá, como é que era isso assim, como é que era esse sentimento enquanto tu vivia lá assim?

Estudante 1- eu nunca "esperei" que eu queria viajar para outro país, entendeu? Eu sempre ficar lá no Haiti, porque meu pai morava em Santo Domingos e passei mais que quase 10 anos e eu nunca fui lá. Sempre fiquei lá, minha mãe foi, mas eu sempre fiquei lá. E eu tinha medo de sofrer racismo, entendeu?

Entrevistador- Tinha medo de racismo?

Estudante 1- tinha medo de racismo, preconceito. Por isso ficava lá no meu país, me sentia melhor.

Entrevistador- Tu se sentia mais segura lá?

Estudante 1- mais segura.

Referência 3 - 2,30% Cobertura

Entrevistador- Mas e como é que foi quando tu chegou aqui, me conta, como é que tu se sentiu. O que que tu sentiu, assim, nas primeiras semanas que tu esteve aqui, que tu chegou? Como é que foi isso? Me conta como é que foi chegar assim, num país diferente, numa cidade completamente diferente, e ir se acostumando com essas pessoas. Já fez amigos , tu demorou pra fazer amigos, como é que foi?

Estudante 1- eu demorei pra fazer amigos, porque eu fiquei um ano, quase um ano, sem sair de casa. Ficava só em casa, não saía. Eu e minha mãe, meu pai trabalhava, e a gente ficava só em casa. E não tinha muitos amigos. Aí depois a gente foi na igreja conhecemos pessoas, comecei a ter amigos... Mas eu gostei quando cheguei aqui, porque eu me emocionei como que os brasileiros são pessoas boas pra mim (risos). Me emocionei como eles me receberam.

Referência 4 - 1,78% Cobertura

Entrevistador- Ah, e como é que é a escola aqui? Como é que é frequentar a escola, como é que é a tua relação com os teus colegas de turma, com os teus professores, com o pessoal? Pode falar, eles não vão saber de nada.

Estudante 1- (risos) eles me ajudam muito, eu sempre achei que eu era inferior a eles, entendeu? É uma coisa que tá na minha cabeça, psicologicamente que eu tenho, dentro de mim. Mas não entendi ... eles me ajudam muito a estudar.

Entrevistador- Os teus?

Estudante 1- Colegas, professores, isso me ajuda muito a compreender, a me adaptar com a linguagem, porque eu nunca falei português na minha vida e comecei a falar português aqui no Brasil.

Referência 5 - 0,81% Cobertura

Entrevistador- E quais foram as principais dificuldades assim que tu encontrou quando tu veio aqui pro Brasil assim? Além da língua né, do idioma, assim dificuldade, não sei, conhecer as pessoas, de se relacionar com as pessoas, de fazer amigo?

Estudante 1- A dificuldade de se relacionar com as pessoas

Referência 6 - 0,35% Cobertura

Estudante 1- Eu sou muito fechada, eu falo pouco, eu tenho essa, eu tenho essa dificuldade de se relacionar com outras pessoas

<Internas\\ Fonte 2> - § 7 referências codificadas [8,75% Cobertura]

Referência 1 - 1,79% Cobertura

Estudante 2- É, Flores da Cunha. Eu estudei na Escola Leonel de Moura Brizola eu fiz o nono ano aqui. E depois quando, eu cheguei aqui eu não gostava de ir pra escola porque não falava português. Sabia que todos os país fala sua, que Estados Unidos falava inglês, mas não entendia essa língua de português na minha cabeça do Haiti, hehe. E quando eu cheguei aqui na escola, eu e meus dois irmãos que tava estudando na mesma escola, e depois não tem ninguém pra

falar. Todo mundo tava falando comigo, mas não sabe o que é pra responder o que não. Porque não entendi, não fala português. E depois eu chego na minha casa e falei pra meu pai: não gosto de ir pra escola porque não falo português. Quando eu já aprendi a língua de português eu vai pra escola, mas meu pai não aceitou. Ele falou que eu tem que ir lá pra eu aprender. Mas eu não gostava, porque não falava português. E depois meses, dois meses, comecei a aprender algumas coisas.

Referência 2 - 1,83% Cobertura

Entrevistador- E em algum momento, lá em Flores da Cunha ou aqui em Caxias, tu se sentiu tratada de forma diferente por ser imigrante, por não falar português, não falar quando tu chegou, agora tu já consegue se comunicar, mas tu se sentiu tratada de forma diferente por ser imigrante, por ter uma dificuldade com a língua, ou por ser negra, ou por ser mulher. Tu sentiu algum tipo de discriminação? Tanto lá quanto aqui...

Estudante 2- Sim, é um pouco diferente, porque. Lá em Flores da Cunha a escola é muito boa, porque tem muito. Aqui eu tava com medo de ir sozinha pra escola e depois tem a Estudante 1, é meu amiga agora. Então, em um ano que passou, já consigo isso. Lá tem outras pessoas, meu colega, que é Haitiano também lá na Flores da Cunha e deixar eles foi muito triste porque eu vim pra cá e eu não conheço ninguém aqui. E sai da minha casa e peguei dois ônibus por dia pra chegar aqui. Lá é só um e um pouco a pé pra escola. É muito diferente, eu posso te dizer.

Referência 3 - 0,93% Cobertura

Entrevistador- Por quê que tu não gostou de Caxias?

Estudante 2- Porque... (risos)

Entrevistador- Pode falar, fica tranquila...

Estudante 2- Porque, deixa eu ver... toda, quando é sábado eu saia de casa com meus pais, meus familiares e vai lá na praça lá no centro e aqui não tem muitas coisas pra fazer. Ah não. E não tem colega também, porque todos meus colegas ficaram lá em Flores da Cunha. Eu vim pra cá. Difícil me comunicar com eles, com elas lá, meninas. É só um menino. E também tem meu tio aqui e meu ovo...

Referência 4 - 0,75% Cobertura

Entrevistador- Tu gosta de morar aqui em Caxias?

Estudante 2- Eu não gosto.

Entrevistador- Não?

Estudante 2- Não!

Entrevistador- Mas é legal?

Estudante 2- Porque foi meu pai que dava pra vir pra cá, porque trabalha na Marcopolo

Entrevistador- Teu pai trabalha na Marcopolo?

Estudante 2- É, e não tem ônibus pra lá, pra Flores da Cunha. Então ia complicar tudo pra vir pra cá. Mas eu não gosto de Caxias do Sul, eu prefiro Flores da Cunha.

Referência 5 - 0,36% Cobertura

Entrevistador- Aham. E os teus amigos ficaram, tu fez vários amigos tu me falou
Estudante 2- (risos) Sim, sim fiz
Entrevistador- Lá em Flores da Cunha né?
Estudante 2- Sim
Entrevistador- E eles tão lá ainda?
Estudante 2- Aham

Referência 6 - 0,54% Cobertura

Entrevistador- A família do teu pai ficou lá?
Estudante 2- Aham
Entrevistador- E tu tinha bastante contato com eles?
Estudante 2- Sim
Entrevistador- Sim?
Estudante 2- Sim (2:36 a 2:38)
Entrevistador- Tu sente falta?
Estudante 2- Sim, de conversar com eles
Entrevistador- É?
Estudante 2- Tem minha tia também
Entrevistador- Aham
Estudante 2- E irmão do meu pai

Referência 7 - 2,55% Cobertura

Estudante 2- (risos) Sim, eu gosto, só que eu quero me transferir pra outra escola mas não tenho certeza (9:33 a 9:35)
Entrevistador- Tu quer ir pra qual escola?
Estudante 2- Tu sabe? Não sei se você sabe essa escola, Olga, se chama Olga.
Entrevistador- Olga Maria Kayser
Estudante 2- É assim? Não sei. É lá perto do Andreazza
Entrevistador- Aham... É mais perto da tua casa?
Estudante 2- É... Não, mas sim. Ai não, mas é sim, mais perto da minha casa
Entrevistador- Mas e tu quer te mudar pra essa escola este ano ainda?
Estudante 2- Não vai mudar porque não tem mais ligar nessa escola
Entrevistador- E tu vai deixar a (estudante 1) sozinha aqui?
Estudante 2- Não, mas ela tá no terceiro ano, ano que vem ela já sai da escola
Entrevistador- E daí tu vai mudar?
Estudante 2- Eu não, de manhã ano que vem. E quando às vezes eu venho pra escola de tarde não tenho muito tempo para fazer as coisas na minha casa. De manhã tem frio e tenho que ficar até as 11h.
Entrevistador- Mas é bom dormir até mais tarde no frio
Estudante 2- Aham
Minha mãe sempre reclama comigo por isso
Entrevistador- Ela fica braba contigo?
Estudante 2- Agora não mas no ano que passou fica, ficou brava comigo porque eu não queria levantar para fazer a comida pra comer antes de vir pra escola. Quando tem chuva, tem frio e eu só ficava dormindo na minha cama e acordava dez, onze horas, só toma banho, comer e vir pra escola (risos) só isso e daí ela ficava brava comigo.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br