



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
UFAM**

**INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
IFCHS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
SOCIAL  
PPGAS UFAM**

**HAITIANOS EM MANAUS: PERTENCIMENTO E PROCESSOS  
DE SOCIABILIDADE A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSOR WALDIR GARCIA.**

**Sílvia Katherine Pacheco Teixeira**

**Manaus, Amazonas  
2021**



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
UFAM**

**INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
IFCHS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
SOCIAL  
PPGAS UFAM**

**HAITIANOS EM MANAUS: PERTENCIMENTO E PROCESSOS  
DE SOCIABILIDADE A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSOR WALDIR GARCIA.**

**Sílvia Katherine Pacheco Teixeira**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientador: Dr. Sidney Antônio da Silva.

**Manaus, Amazonas  
2021**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T266h Teixeira, Silvia Katherine Pacheco  
Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal Professor Waldir Garcia. / Silvia Katherine Pacheco Teixeira, Sidney Antonio Silva. 2021  
118 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Sidney Antonio da Silva  
Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Crianças . 2. Haitianas. 3. Pertencimento. 4. Sociabilidade. 5. Escola. I. Silva, Sidney Antonio. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32).

Dedico este trabalho a todas as crianças migrantes e àquelas que nascem em contextos migratórios que possam elas mesmas, contarem suas histórias.

## **Agradecimentos**

Aos migrantes haitianos que foram meus interlocutores nesta pesquisa. Ao longo de todo esse percurso, eles contribuíram para que eu me tornasse uma pesquisadora de fato. À escola municipal Professor Waldir Garcia; à Lúcia Cristina Cortez e a todas as pedagogas, professoras, colaboradores e crianças que participam desse processo de construção coletiva na escola.

Ao meu orientador Sidney Silva que acreditou junto comigo que essa pesquisa seria possível e me ajudou a torná-la real, colocando-me no caminho da antropologia e, em particular, dos estudos migratórios. Nossas orientações foram pautadas na seriedade do trabalho antropológico e na leveza dos diálogos em torno da pesquisa, o que fez toda diferença nos enfrentamentos ao longo do percurso.

Aos professores Handerson Joseph e Sandro Almeida que acompanharam meu trabalho desde a qualificação até a defesa. Foi muito gratificante tê-los como leitores e críticos nessa jornada. Às professoras Ana Carla Bruno, Priscila Faulhaber, Márcia Calderipe, Fátima Weiss e Maria Rossi. Aos professores Sérgio Ivan, Exequiel Bassini, Alfredo Wagner e João Pacheco. As disciplinas que tive a oportunidade de cursar com todas e todos vocês, foram fundamentais no processo da escrita acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia (GEMA). Aos colegas do Colegiado Negro do PPGAS-UFAM. Aos colegas da revista de Antropologia dos alunos do PPGAS-UFAM WAMON e aos colegas da minha turma de 2019. Aos amigos e amigas que estiveram acompanhando esse processo de perto, sempre presentes, ainda que virtualmente. À minha mãe, pela vida. À Alice por ser fonte de inspiração e ao Thiago que esteve comigo em todos os momentos dessa pesquisa e com quem tenho os melhores debates.

À CAPES pela concessão da bolsa e a prorrogação da mesma devido à pandemia.

À todas e todos vocês, meu muito obrigada!

## RESUMO

Nesta dissertação propomos pensar os modos de sociabilidade manifestados pelas crianças em contexto de migração a partir da escola municipal Prof. Waldir Garcia. Há cerca de dez anos, em meados de 2011, começaram a chegar a essa escola as primeiras crianças imigrantes haitianas e, desde então, o fluxo de pessoas vindas desse país se tornou constante dentro dessa escola. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as crianças haitianas da primeira e da segunda geração manifestam, ou não, múltiplos sentidos de pertencimento nas suas relações sociais e familiares a partir dessa escola. A partir da noção de pertencimento, queremos compreender como essas crianças representam a si mesmas através da interação nos grupos com os quais elas convivem, e como elas dão sentido as suas vidas a partir desse contexto que intersecciona condições de migração e formas de educação.

**Palavras-chave:** crianças haitianas; segunda geração; escola; sociabilidade; pertencimento.

## **ABSTRACT**

In this dissertation we propose to think about the modes of sociability manifested by children in the context of migration from the municipal school Prof. Waldir Garcia. About ten years ago, in mid-2011, the first Haitian immigrant children began to arrive at this school, and since then, the flow of people from that country has become constant within this school. The general objective of this research is to understand how Haitian children of the first and second generation manifest, or not, multiple meanings of belonging in their social and family relationships from this school. From the notion of belonging, we want to understand how these children represent themselves through interaction in the groups with which they live, and how they give meaning to their lives from this context that intersects migration conditions and forms of education.

**Keywords:** Haitian children; second generation; school; sociability; belonging.



## SUMÁRIO

Introdução.....	10
Percurso Teórico-Metodológico.....	15
Capítulo I.....	20
1.1 - Apresentação do campo de pesquisa:.....	20
Localização da escola.....	28
1.2 - Como cheguei à escola e como ela se tornou o campo de pesquisa. ....	31
Capítulo 2- Crianças haitianas em contexto escolar.....	33
2.1 - Contextualização da escola Municipal prof. Waldir Garcia no bairro São Geraldo. ....	36
2.2 – Semelhanças e diferenças entre a educação no Haiti e no Brasil. ....	45
2.3 - O Haiti e alguns aspectos da migração haitiana em Manaus. ....	50
Entrevista com Gloriane Aimable, mãe de quatro alunos haitianos.....	53
2.4 - Construções sociais baseadas no diálogo e no respeito à liberdade do outro. ....	58
2.5 - A escola Municipal professor Waldir Garcia e as famílias haitianas.....	63
2.6 - Experiências de <i>Sociabilidade</i> , <i>Reciprocidade</i> e <i>Etnicidade</i> : Seminário de Educação no parque do Mindu. ....	66
2.7 - Entrevista com o professor de língua crioulo haitiana. ....	73
Capítulo 3 - Questões geracionais e os desafios identitários e de pertencimento. ....	77
3.1 - A segunda geração haitiana na escola municipal Prof. Waldir Garcia e as particularidades entre as crianças que nasceram aqui e as que vieram do Haiti. ....	77
3.2 – As relações entre professora e alunos imigrantes.....	84
3.3 A sopa da liberdade na casa da família haitiana (primeira e segunda geração). ....	88
3.4 - Cabelos crespos: estética e colonialismo.....	97
3.5 - Entrevista com Gilmara, mãe de uma criança da segunda geração haitiana em Manaus. .....	102
3.6 Entrevista com Lúcia, diretora da Waldir Garcia desde 2005.....	104
3.7 Entrevista com Amanda, pedagoga da Waldir Garcia desde 2015. .... <b>Erro! Indicador não     definido.</b>	
Considerações Finais.....	108
Referências.....	113
Referências Audiovisuais.....	117
Sites consultados na internet.....	117

## Lista de Fotos e Mapas

Foto 1. Entrada da escola Municipal Prof. Waldir Garcia. Créditos da foto: Sílvia Pacheco.....	20
Foto 2. Crianças na entrada da Escola. Créditos da foto: Sílvia Pacheco. ....	21
Foto 3. Disposição da mobília na entrada da escola. Crédito da foto: Silvia Pacheco.....	23
Foto 4. Porta da sala de aula crédito da foto: Silvia Pacheco. ....	24
Foto 5. Crianças na horta da escola. Crédito da foto: escola Waldir Garcia. ....	25
Foto 6. Crianças na horta (mandala). Crédito da foto escola Waldir Garcia.....	26
Foto 7. Pátio da escola Waldir Garcia. Crédito Da foto Silvia Pacheco. ....	29
Mapa 1. Registro do <i>google maps</i> da área onde está localizada a escola. (Edição da imagem: Sílvia Pacheco). ....	29
Foto 8. Crianças em atividade de tutoria. Crédito da foto escola Waldir Garcia.	32
Foto 9. Vista área do refeitório da escola Waldir Garcia. Crédito da foto: Sílvia Pacheco.....	39
Foto 10. Sala de aula com crianças e professora. Crédito da foto. Sílvia Pacheco. ....	49
Foto 11. Aula de capoeira. Crédito da foto escola Waldir Garcia.....	63
Foto 12. Assembleia dos alunos na quadra da escola. Crédito da foto escola Waldir Garcia .....	64
Foto 14. Apresentação do 2º seminário de Educação. Crédito da foto: prefeitura de Manaus.....	67
Foto 15. Apresentação dos alunos durante o 2º seminário. Crédito da foto. ....	70
Foto 16. Apresentação do boi Garcioso. Crédito da foto prefeitura de Manaus. ....	72
Foto 17. A Sopa da Liberdade. Crédito da foto. Sílvia Pacheco. ....	90

## Introdução

A pesquisa de campo que compõe este trabalho foi realizada entre fevereiro de 2019 e início de março de 2020, na escola pública municipal Professor Waldir Garcia, em Manaus/Amazonas, Brasil. E foi nesta escola que eu estive observando, descrevendo e buscando compreender as relações entre imigrantes, instituição escolar e processos de sociabilidade que decorrem dessas relações. Esta imersão no campo foi essencial para compor a minha escrita, pois ali pude sentir e vivenciar experiências que eu jamais teria em outro contexto. Como disse Paulo Freire (1989, p.09) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. No entanto, fui descobrindo aos poucos que “ler o mundo” a partir de uma escola pública da periferia de Manaus não seria tão fácil.

Tendo observado o grande fluxo de alunos imigrantes vindos do Haiti, o objetivo geral de minha pesquisa passou a ser uma busca por compreender como as crianças haitianas da primeira e da segunda geração manifestam, ou não, múltiplos sentidos de pertencimento nas suas relações sociais e familiares a partir dessa escola. Quando me refiro ao pertencimento, quero compreender como essas crianças representam a si mesmas a partir dos grupos com os quais interagem, e como dão sentido as suas vidas a partir desse contexto que intersecciona condições de migração e formas de educação.

O pertencimento é uma categoria que denota uma localização de um sujeito social, mas não apenas isso. Ao ser pensado enquanto categoria social o pertencimento diz respeito justamente à abertura e disposição de determinados atores e sujeitos sociais para modos de atravessamento de fronteiras, modos que condizem com um dos atributos fundamentais de todo processo migratório, ou seja, a mobilidade como ação imperiosa e condição de possibilidade da própria existência do migrante enquanto tal. Nesse sentido, a tipificação de um modo de pertencimento é, necessariamente, o reconhecimento da multiplicidade de pertencimentos que atravessam e constituem todo o processo migratório.

Há cerca de dez anos, em meados de 2011, começaram a chegar a Waldir Garcia as primeiras crianças imigrantes haitianas e, desde então, o fluxo de pessoas vindas desse país se tornou constante na vida dessa escola. Essa chegada não se deu de forma aleatória, ela aconteceu por conta de uma ação que surgiu da necessidade de acolher essas pessoas que haviam chegado a Manaus em condições vulneráveis e, por vezes, sendo negligenciadas pelas autoridades locais; o que tornou necessário uma mobilização

por parte da sociedade civil representada, nesse caso, pela paróquia São Geraldo e pela escola Waldir Garcia, instituições que se encontram próximas no mesmo bairro.

A partir dessa ação a escola se tornou um forte ponto de apoio na comunidade haitiana que se estabeleceu ali no bairro São Geraldo. O fluxo constante dessas famílias na escola possibilitou que no ano de 2019 a escola montasse um grupo de professores para aprender o crioulo, a língua falada pelos haitianos. Esse curso de crioulo chamou a minha atenção porque se tratava de um processo inverso ao que geralmente acontece, ou seja, turmas de crioulo haitiano para brasileiros e não turmas de língua portuguesa para haitianos.

Esta escola fica em uma das margens do igarapé do São Raimundo. Nesse lugar muitos moradores sofrem com as alagações anuais por conta da cheia dos rios e, além disso, precisam lidar constantemente com a violência urbana, muito comum naquela região aonde se localiza a escola. Na época dessa pesquisa havia cerca de duzentos e sessenta alunos matriculados, dos quais em torno de cinquenta eram haitianos ou filhos de haitianos. Isso caracterizava uma alta porcentagem de alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros matriculados em uma escola da rede municipal de Manaus, onde a maior parcela dessas crianças dependia da escola para fazer três refeições ao dia. A escola também representava o local mais seguro para deixar os filhos enquanto os pais trabalhavam.

Nessa escola, por estar muito próxima ao igarapé, faz-se necessária uma união entre instituição escolar e comunidade para garantir seu funcionamento integral, pois ela sofre constantes ameaças de ser desativada pela prefeitura, em função do programa ambiental dos igarapés de Manaus, chamado PROSAMIM<sup>1</sup>. Diante disso, o fortalecimento da comunidade escolar garante ao mesmo tempo a sobrevivência da instituição escolar e da comunidade que depende dela. Nesse sentido, pode-se dizer que a comunidade constitui uma *comunidade política*, portanto, seria formada pela agregação *ocasional* de pessoas etnicamente diferentes, todavia, orientadas ao mesmo fim, que é garantir o fortalecimento daquela comunidade escolar. Segundo Weber:

Compreendemos por comunidade política aquela em que a ação social se propõe a manter reservados, para a dominação ordenada pelos seus

---

<sup>1</sup> Programa Social e Ambiental dos igarapés de Manaus, concebido em 2003. Fonte: <https://prosamim.am.gov.br> consultado em 13/03/2021.

participantes, um 'território'(não necessariamente um território constante e fixamente delimitado, mas pelo menos de alguma forma delimitável em cada caso) e a ação das pessoas que, de modo permanente ou temporário, nele se encontram (...). (WEBER, 1999 V.2, p. 155).

Essa *comunidade política* que se formava a partir da escola, criava um *território* recíproco que fazia sentido a ambas as partes, ou seja, na medida em que a escola oferecia serviços que atendiam as necessidades daquela comunidade, aquela comunidade sentia-se na obrigação de retribuir conforme as necessidades de ajuda que a escola precisava. Essa escola já trabalhava em conjunto com sua comunidade antes mesmo de chegarem os haitianos.

Quando os primeiros haitianos chegaram à escola foram convidados a se inserir naquele ambiente e em suas construções coletivas que já vinham sendo desenvolvidas. Claro que essa interação não se deu de maneira isenta de conflitos, porém, uma vez ali instalados a convivência foi tomando forma e, alguns anos após a chegada das crianças estrangeiras, vieram as crianças da segunda geração haitiana e suas famílias. Com essa chegada, mais diferenças comporiam aquela diversidade escolar. Olhando todas aquelas crianças não dava para distinguir quem era da primeira geração e quem era da segunda, todavia, convivendo mais de perto foi possível diferenciá-las, sobretudo pela língua falada.

Enquanto a primeira geração tinha como língua materna o crioulo haitiano. A segunda geração falava em português sem dificuldade, já a primeira geração tinha mais dificuldade com a pronúncia da língua portuguesa e quando estavam entre si falavam apenas em crioulo haitiano. A partir desta constatação procuramos fazer uma reflexão sobre a questão geracional e os conflitos que envolvem os filhos brasileiros e os pais estrangeiros em contextos migratórios. Como são recebidas na escola as crianças brasileiras filhas de imigrantes? Teriam elas o mesmo tratamento que seus irmãos ou primos nascidos no Haiti? Ou se diferenciariam por serem brasileiras? Estas são questões que me acompanharam ao longo de todo trabalho de campo e escrita etnográfica.

Segundo Abdelmalek Sayad, o imigrante é aquele que está numa condição ambivalente, por vezes ambígua, o imigrante também é aquele que permanece num estado provisório, um estado que, todavia, muitas das vezes se transforma numa situação duradoura, *oscilando segundo as circunstancias*. Nessa condição temos a imagem do imigrante como aquela pessoa saudosa da sua terra natal, no entanto, sempre

em trânsito, numa situação de provisoriedade quase definitiva, mas que nunca se define ou pode ser determinada do ponto de vista jurídico e civil (SAYAD, 1998). Nesse sentido o imigrante é aquele sujeito que está sempre atravessando fronteiras, sejam elas entre Estados-nações, seja na construção de uma subjetividade diante das circunstâncias muitas vezes contraditórias da situação em que se encontra.

Diante do Estado, o imigrante encontra-se numa condição provisória e de constante exigência de permanência, uma condição que vai se perpetuando indefinidamente para o migrante ao longo da vida, em movimentos quase que involuntários entre querer permanecer em algum lugar e precisar manter-se em mobilidade. A cada trajeto percorrido o migrante aumenta sua bagagem, não se trata de uma bagagem propriamente física, pois esta muitas vezes contém apenas o necessário ou o disponível do ponto de vista material. A bagagem mais significativa está em uma memória que guarda lembranças deixadas para trás, as lembranças de sua terra natal, pela qual nutre um sentimento de retorno. Apesar disso, o migrante sabe que esse retorno está cada vez mais distante no seu horizonte. O migrante carrega a certeza de que tudo muda e o movimento é necessário, e assim segue tecendo seus caminhos e dando sentido às transformações vividas.

Na minha experiência com alguns imigrantes haitianos, eu notei que essas são pessoas que procuram ver a vida como ela se mostra no instante e a partir das circunstâncias e conjunturas que lhes são dadas. Mover-se é uma realidade imperiosa, isso faz com que o trânsito permanente que caracteriza a migração se mostre, simultaneamente, como ideal de vida e senso de pragmatismo. Os migrantes haitianos são pessoas que não param para se lamentar das circunstâncias - mesmo porque muitas vezes essas circunstâncias são cruéis e imponderáveis -, contudo, procuram transformá-las para melhor viverem. Talvez a ambivalência e a ambiguidade de que nos fala Sayad (1998) a respeito da condição do imigrante seja justamente o que dá sentido a suas experiências de vida.

O presente trabalho de pesquisa trás uma série de relatos e interpretações a respeito de um grupo específico de pessoas em contextos de migração. Tratamos, aqui, de famílias haitianas a partir de suas vivências e experiências de acolhimento em uma escola brasileira do município de Manaus. Foi nessa escola de ensino infantil que fiz os primeiros contatos com imigrantes haitianos e seus filhos e filhas. Esse lugar, ou essa

fronteira, onde a migração e a educação se encontram através de sujeitos e de atores sociais, acaba tornando-se um espaço ímpar de construção de subjetividades transfronteiriças, subjetividades que se atravessam formando e transformando as pessoas em suas relações recíprocas e com as instituições.

Esses imigrantes encontraram essa escola através da igreja que fica na mesma comunidade. Por não possuírem recursos suficientes, muitos imigrantes encontraram auxílio e acolhimento “na casa do padre”, como eles costumam se referir à paróquia. Nessa perspectiva a religiosidade cumpre um papel importantíssimo na vida da população imigrante, pois, não tendo outros tipos de amparos sociais, é a igreja que, ainda hoje, oferece esse amparo e viabiliza a inserção social.

Dado esse contexto, foi à paróquia São Geraldo que coube fazer essa ponte com a escola que, sendo gratuita, possibilitou o ingresso dessas pessoas em situação de imigração. Essa escola, por sua vez, encontrou no diálogo, no respeito ao outro e na empatia, formas de viabilizar a inserção dos filhos desses imigrantes dentro desse ambiente escolar. Segundo a pesquisadora Vera Maria Candau (2008, p.46), “toda a modernidade enfatizou a questão da igualdade de todos os seres humanos, independente das origens raciais, da nacionalidade, e de tantas lutas que compõem os direitos humanos”. “parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença”. (CANDAU, 2008 p. 46).

Nesse contexto, seriam os haitianos e os brasileiros iguais ou diferentes? Quando os haitianos são acolhidos pela igreja católica, parte-se do princípio cristão que todos são iguais perante Deus. Porém, saindo do âmbito religioso, há várias diferenças legais que distinguem os haitianos ao chegarem no Brasil. A primeira é a condição de ser estrangeiro e, portanto, não ter os mesmos direitos. Em segundo lugar, existem as circunstâncias nas quais essas pessoas chegam, muitas vezes apenas com a roupa do corpo e seus documentos.

Quando eles finalmente conseguem regularizar sua situação junto ao país, ainda têm de enfrentar a questão da permanência provisória que, de tempos em tempos, tem que ser revista e comprovada através de vínculo empregatício. Em sua maioria os imigrantes não conseguem emprego em sua área de atuação por conta do não reconhecimento dos diplomas, e uma série de situações que acentuam mais as

diferenças do que a igualdade entre as pessoas que cruzam as fronteiras geopolíticas entre os países em busca de melhores condições de vida.

E em meio a todos esses processos migratórios, existem as crianças que nascem ao longo do percurso e que, no caso brasileiro, têm a cidadania garantida quando nascem nesse território. Uma vez, conversando com uma mãe haitiana, ela me disse que a sua filha nascida aqui tinha medo que a mãe fosse expulsa do país, pois a criança não queria morar em outro lugar. O pai dessa criança morava em outro Estado brasileiro onde conseguiu emprego, enquanto a mãe ficou em Manaus por conta da educação da filha. Isso demonstrou, ao menos nesse caso, que o processo educativo dos filhos influencia decisivamente na mobilidade desses migrantes. E o contrário também é verdadeiro, ou seja, a mobilidade também é motivada pelos processos de educação dos que ficam no Haiti por conta da ajuda financeira que recebem dos que partiram.

### **Percurso Teórico-Methodológico**

No que diz respeito à coleta dos dados desta pesquisa, ela foi feita a partir das observações em campo, ouvindo diálogos e participando da vida escolar por cerca de um ano. Também há algumas fotos, a maioria delas foi tirada durante o campo, dialogando com a pesquisa e compondo parte importante dos relatos. Tomei o cuidado de preservar as imagens das crianças e, por isso, borrei as fotos que aparecem os seus rostos. Desta maneira, estas fotos passaram por um tratamento antes de serem inseridas no trabalho, mesmos as fotos públicas que estão no perfil oficial da escola, no *Facebook*.

Ao final de cada capítulo há uma entrevista com um migrante haitiano envolvido com a escola. Por conta do momento de pandemia, apenas uma das entrevistas foi feita presencialmente, as outras foram feitas via aplicativo de celular. Por esse mesmo motivo não foi possível estar em campo presencialmente a partir de abril do ano de 2020, a fim de manter contatos mais diretos com as famílias haitianas e poder realizar mais entrevistas com pais e as mães, visto que meu acesso a eles se dava a partir da escola.

Buscando uma inflexão com categorias mais abrangentes, destacamos, aqui, que toda essa dinâmica de pertencimento pode ser pensada à luz das noções de Fredrik Barth, Pierre Bourdieu e também de autores como Max Weber e George Símnel. De fato, segundo as observações que puderam ser realizadas, a sutileza e a profundidade



das experiências mais cotidianas no ambiente da escola Waldir Garcia conduzem-nos a reflexões sobre processos de encantamento e *desencantamento*, “alheamento” e “pertencimento” a um contexto de permanente desconstrução, construção e reconstrução de identidades e processos de subjetivação.

Processos em constante movimento e com delicadas nuances, mas que podem se apresentar de modo explícito na medida em que os agentes e sujeitos envolvidos também são crianças filhas de mães e pais migrantes, o que explicita situações de interação entre mundos nacionais distintos. Segundo Braga (2019, p.380) “Sentir-se como pertencendo a dois mundos – ‘estar entre’, ‘in between’ – é algo experimentado por muitos jovens nos dias atuais”. Diante disso também houve a necessidade de dialogar com autores que estudam a migração haitiana no Brasil, particularmente aqueles que discutem relações culturais e identitárias, tais como, Sidney Silva, Handerson Joseph, Geraldo Cotinguiba, Marília Pimentel, Rosana Baeninger, Letícia Helena Mamed, entre outros.

Também julgo necessário trazer a questão do racismo para as discussões que envolvem esses imigrantes negros em contexto escolar. Sobretudo porque, levando em consideração a formação da nossa sociedade brasileira no contexto latino americano, essas discussões de identidade e pertencimento são inequivocamente atravessadas pelos processos de racialização<sup>2</sup>. E também porque, para uma pesquisadora negra, é impossível ficar indiferente a questões tão sensíveis que transpassam essas pessoas de formas tão sutis e ao mesmo tempo tão violentas.

E quando me refiro a “ser impossível”, quero explicitar que, além de uma impossibilidade afetiva e subjetiva, também há a constatação da impossibilidade lógica e material de se compreender e discernir adequadamente, nesse contexto, qualquer processo social e de subjetivação preterindo a categoria raça. Categoria que se apresenta tanto estruturalmente quanto operacionalmente nas relações mais cotidianas e tênues de todo brasileiro. Diante disso, Procurei dialogar com autores tais como Erving Goffman, Aimé Césaire, Kabengele Munanga, Silvio Almeida, Sueli Carneiro, Eliane Cavalleiro, entre outros.

---

2 Conferir Abdias Nascimento, 2016. O genocídio do negro brasileiro, p. 48.

Nas entrevistas eu procurei fazer perguntas curtas, porém com amplas possibilidades de respostas, para que os entrevistados falassem acerca das suas percepções sobre as circunstâncias nas quais estavam envolvidos com a escola. No primeiro capítulo, eu entrevisto uma mãe haitiana que trouxe seus quatro filhos haitianos para estudar na escola. Essa entrevista foi possível através da diretora da escola que me passou o contato dessa mãe. Na conversa ela relata as dificuldades de matricular os filhos estrangeiros numa escola brasileira e conta-nos um pouco da sua saga a procura das matrículas, até chegar à escola Waldir Garcia.

A entrevista com o professor de crioulo foi feita presencialmente e consta no segundo capítulo. Nessa entrevista ele conta sobre o seu interesse em ensinar o crioulo haitiano na escola e sua motivação em fazer esse trabalho totalmente voluntariado. A entrevista concedida por uma mãe haitiana que tem uma filha brasileira está no terceiro capítulo. E, em contraponto à mãe das crianças estrangeiras, ela não parece ter tido as mesmas dificuldades em matricular a filha numa escola brasileira. Não obstante, essa mãe trouxe outras questões conflituosas em relação ao distanciamento cultural da filha brasileira com a língua haitiana.

Na primeira parte deste trabalho eu procuro apresentar a escola com seus alunos brasileiros e estrangeiros e a diversidade que envolve essas relações de sociabilidade. Para isso, no primeiro capítulo eu proponho uma interpretação de duas frases que estão em destaque na entrada da escola e chamam bastante atenção. Acredito que esta é uma forma pela qual a escola fala por ela mesma. Após essa interpretação, eu começo a falar a respeito de como conheci e me inseri nesse campo escolar, e explico o porquê de eu me interessar em trabalhar com essas crianças negras em contexto de imigração. As crianças trazem em sua língua, em seus gestos e comportamentos formas de se apresentar ao mundo. E, a partir disso, elas se mostram como agentes sociais determinantes nas escolhas e decisões migratórias dos pais.

Nessa escola a rotina tem uma dinâmica um pouco diferente das escolas municipais de Manaus. Baseando-se em seu projeto político pedagógico (PPP), as atividades da escola Waldir Garcia destacam-se justamente pela ênfase na democratização do ensino público integral, pela busca constante de promoção do trabalho coletivo entre escola e comunidade, e também pela valorização da pluralidade e diversidade de seus alunos.

Para que sejam possíveis tais mudanças na forma de encarar as diferenças é necessária uma abertura ao outro, abertura para as heterogeneidades, ao que é diferente, estrangeiro, imigrante. Nesse sentido a dinâmica dessa escola vai ao encontro do que afirma a pesquisadora Vera Maria Candau, para quem as diferenças seriam um tema em evidência. A diferença não como um problema a ser resolvido, como algo a ser excluído, mas sim o diferente como aquele que nos apresenta outras possibilidades de aprendizado. Segundo Candau (2008, p. 47) “atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”.

A partir de Bourdieu, sabe-se que as instituições escolares constituem um eminente espaço de reprodução social e, nesse sentido, a escola Waldir Garcia não é diferente. Porém, diante de todas as condições dessa escola – uma instituição brasileira localizada em meio urbano e periférico, logo, passível de várias formas de precarização; uma instituição vinculada e subordinada à prefeitura de Manaus e, como tal, passível de todo processo de hierarquização e homogeneização que caracteriza a ação do Estado -, diante de todas essas condições, essa escola luta pelo direito de ouvir o outro e ousa questionar as crianças a respeito de como elas querem aprender, suscitando a curiosidade de conhecer o porquê, o onde e o como das coisas. E isso aparece nos relatos ao longo dos capítulos deste trabalho.

No segundo capítulo, eu contextualizo a educação no Haiti e no Brasil, pontuando algumas questões históricas, sociais e morfológicas nos dois países. Ambos os países têm em comum o fato de que suas culturas foram forjadas na época das grandes navegações como colônias europeias durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Em seguida, eu apresento um contraponto entre a escola Waldir Garcia e um estudo de caso em escolas de Porto Velho, através do trabalho da pesquisadora Marília Cotinguiba. Depois, eu continuo falando sobre como se deu o processo de chegada dos migrantes haitianos no Brasil passando por Manaus. Segundo Sidney Silva:

Com relação às expectativas para o futuro, em que pese as dificuldades enfrentadas na fronteira e o pouco tempo de permanência no Brasil, as opiniões se dividem entre aqueles que pretendem permanecer no país, trazendo, inclusive algum familiar e aqueles que pretendem mudar-se para outra cidade brasileira, ou até mesmo para outro país, em busca de novas oportunidades. (SILVA, 2015, p. 129).

Sendo assim, Manaus estaria no horizonte como uma cidade estratégica de entrada para acessar outras regiões e até outros países. Esse fato fica evidenciado na entrevista com o professor de crioulo haitiano, que disse que quando saiu da Cidade do Cabo Haitiano, lugar onde nasceu, tinha como objetivo passar pelo Brasil para acessar a Guiana Francesa. No entanto, mudou de ideia durante o percurso por ter encontrado meios e recursos para manter-se no Brasil.

Assim como o professor de crioulo que mudou de rota ao longo da viagem e decidiu ficar em Manaus, outros haitianos também fizeram a mesma escolha. Vários migrantes vão refazendo os planos ao longo do caminho e, geralmente, o que define ou redefine esses planos é a empregabilidade ou não dessas pessoas. A presente pesquisa mostra por meio das entrevistas e das observações em campo que houve ao longo dos últimos dez anos uma significativa inserção de crianças haitianas e de suas famílias na sociedade manauara, através da escola Waldir Garcia que, por ser uma escola de turno integral, possibilitava deixar os filhos durante o dia na escola, enquanto iam trabalhar.

E foi dentro dessa escola que as primeiras crianças vindas do Haiti aprenderam a falar português com as professoras e os colegas. Ainda no capítulo dois, eu procuro apresentar o contexto escolar e os modos de sociabilidade das pessoas envolvidas, seja dentro de sala com a professora e com os colegas, bem como as atividades que acontecem fora do ambiente escolar, como as aulas na horta ou mesmo como o seminário de educação que aconteceu em 2019 no parque do Mindu; momento em que pude fazer várias observações em campo.

A partir dessas atividades fora das salas de aula, seja na escola ou fora dela, quando os pais sempre acompanham as crianças, eu busquei mostrar a relação da Waldir Garcia com as famílias haitianas que estão envolvidas com essa escola e apresentar alguns processos de construção coletiva entre alunos, pais e professores; processos estes que são frutos dessa relação interdisciplinar - por exemplo, quando surgiu a necessidade do curso de língua crioulo haitiano na escola. Ao final desse capítulo eu entrevisto o professor de crioulo haitiano, nessa entrevista ele relata como todos esses processos dialógicos beneficiam a escola e a comunidade como um todo.

No terceiro capítulo são explicitadas as questões geracionais e os desafios de pertencimento que envolvem os filhos da segunda geração haitiana. Nesse capítulo, apresento uma etnografia que foi o resultado de minha visita à casa de uma família

haitiana em que apenas a filha é brasileira. Através da sopa da liberdade que tomei na casa desta família foi possível conhecer um pouco da história do processo de Liberdade do Haiti, que se deu em 1803. A tradição da sopa é lembrada de geração a geração e, naquele dia, eu a conheci através dos pais haitianos.

Notei alguns aspectos de distanciamento e conflitos geracionais entre eles e a filha a partir dessa história. Conflitos que passam pelo sentimento de não pertencimento ou ainda de algo como um duplo pertencimento, uma vez que estas crianças crescem entre dois mundos, duas culturas e, conseqüentemente, vários aprendizados. Para finalizar esse capítulo, entrevistei essa mãe haitiana que deu à luz e cria sua filha em Manaus. Ao observar as crianças dentro da escola, pude constatar que esses conflitos geracionais se apresentam também lá dentro. Não obstante, para garantir o compromisso ético com a privacidade das crianças, foi, sobretudo, por meio dos pais que esses conflitos geracionais apareceram e puderam ser descritos neste trabalho.

## Capítulo I

### 1.1 - Apresentação do campo de pesquisa:



Foto 1. Entrada da escola Municipal Prof. Waldir Garcia. Créditos da foto: Sílvia Pacheco.

Nessa foto da entrada da escola é possível observar as seguintes frases: “A educação nos impulsiona a termos esperança de provermos uma educação transformadora, acreditando que somos agentes de mudança no mundo”. Lúcia Cristina Cortês. Logo abaixo podemos ler: “A escola é uma segunda casa. E a casa é uma segunda escola”.

Agora, gostaria de propor a interpretação das duas frases da foto: “A educação nos impulsiona a termos esperança de provermos uma educação transformadora,

acreditando que somos agentes de mudança no mundo”, e, logo abaixo, “A escola é uma segunda casa. E a casa é uma segunda escola”. Na primeira frase, a palavra *impulsiona* chamou minha atenção, porque, num primeiro momento, remeteu-me a ideia do *conatus*, palavra que o filósofo moderno Baruch Espinosa usava para designar o impulso de perseverança no ser, naquilo que se é, algo como uma força intuitiva que nos permite agir e existir, ou ainda, como foi usado na frase, nos impulsiona a viver.

E ao continuar lendo a frase notamos que o que impulsiona essa escola é o desejo de mudança, ao se verem a si mesmos como agentes de transformação. Mas aí surge a dúvida: quais transformações e para quem? Já na segunda frase, “A escola é uma segunda casa. E a casa é uma segunda escola”, fica claro que a escola se propõe a ser uma segunda casa. Eu penso que a palavra casa remete àquilo que me acolhe e me dá segurança. Talvez algumas pessoas discordem desse sentido ou mesmo não possam vivenciá-lo em seu dia a dia, mas, no geral, a casa tende a ser, primordialmente o nosso lar.



Foto 2. Crianças na entrada da Escola. Créditos da foto: Sílvia Pacheco.

Nessa foto notamos crianças brincando em volta de uma mesa em formato de colmeia, enquanto esperam o sinal para seguir para as salas de aula. As mesas foram pensadas para reunir pessoas em volta. As ideias de fazer junto e pensar em conjunto estão presentes em todo o espaço escolar. A mesa pensada nesse formato hexagonal ali na entrada da escola me fez refletir sobre a reverberação desse ato na vida das crianças que ali estudam, pois a maioria das escolas brasileiras têm as famosas filas na entrada, tradicionalmente parecidas com os quartéis militares e outras instituições disciplinares.

No entanto de acordo com a frase mostrada na primeira foto, que está escrito na entrada, a escola se propõe a ser a casa e não o quartel, então a ideia de filas não faria tanto sentido quanto a ideia de mesas, e o formato de colmeia me fez pensar em abelhinhas construindo juntas, ou crianças aprendendo e conhecendo juntas, o que a princípio são ideias bem legais, porque denota certa sociabilidade; mas, quais as implicações sociais dessas mudanças e que tipo de sociabilidade se quer promover com elas?

Nos dias em que eu estive nessa escola, ao longo do ano de 2019, as manhãs começavam assim: por volta das seis e meia, as crianças começavam a chegar acompanhadas de um responsável que as deixava no portão e seguiam, ou entravam junto com a criança quando precisavam tratar algum assunto com a coordenação. Por ser uma escola que recebe muitos alunos migrantes, era possível ouvir crioulo haitiano e espanhol com muita frequência nas instruções que os responsáveis passavam para as crianças antes das aulas. O sinal da entrada tocava às sete horas.

No que diz respeito ao tratamento desses adultos com os pequenos, o que em geral se observava era uma conduta relativamente cordial. Houve apenas uma vez que eu presenciei um pai haitiano mais agressivo. Foi possível ver que antes de entrar na escola ele já vinha batendo na criança que entrou chorando na escola. O adulto entrou junto e continuou insultando a criança e, puxando-a pelo braço, saíram da escola. Acredito que o motivo de terem saído foi o choro constante dessa criança.

Algumas crianças chegavam bem cedo e seguiam para o refeitório para tomar um café, depois voltavam para a entrada da escola, onde a maioria se reunia para conversar e brincar antes das aulas iniciarem. Vez ou outra vinha um funcionário da escola pedir aos alunos que guardassem os brinquedos de volta na prateleira quando terminassem de brincar, mas a verdade é que a maioria deles nunca fazia isso. Um momento marcante era quando o sinal tocava. Nessa hora eles corriam em direção às salas fazendo um barulho gigantesco, isso porque o sinal quando tocava era uma música tocando para entrar, as crianças gritavam coisas como: “Vamo! Vamo! Vamo”! Ou “tá tocando, corre!” arrastavam as cadeiras, e seguiam para as salas a passos ligeiros fazendo barulho nas escadas e no chão, ou seja, a vida escolar pulsando intensamente.

Para quem estava de fora observando era uma confusão. Nas primeiras vezes em que estive ali, pensei “meu deus, os grandes vão pisotear os pequenos!” Mas havia sempre um adulto supervisionando as escadas para que isso não acontecesse. Para as crianças todo esse alvoroço não passava da mais perfeita harmonia da entrada e, apenas

cinco minutos depois de toda explosão de euforia, a entrada da escola vazia ecoava silêncio. Restava apenas a bagunça que denotava o que havia acontecido há pouco tempo ali. Os brinquedos voltavam para a prateleira pelas mãos de algum funcionário que por ali passava arrumando tudo que tinha ficado fora de lugar.



Foto 3. Disposição da mobília na entrada da escola. Crédito da foto: Silvia Pacheco.

Nessa foto é possível ver a estrutura da entrada da escola sem as crianças. Há um jardim ao fundo, debaixo das escadas, cadeiras amarelas fixas, um quadro de avisos em feltro verde escuro, que nesse dia havia sido limpo, para serem inseridos novos avisos e recados. Há uma mesa em formato de colmeia elaborada a partir das antigas carteiras usadas pelos alunos em sala de aula. É possível ver um armário de brinquedos que são doados para as crianças, esse armário quase nunca está todo organizado como na foto acima, porque imediatamente a saída das crianças das salas de aulas elas correm para brincar. Há vários outros detalhes que esta foto não contempla, por todo o prédio escolar é possível ver quadros com mensagens que tratam de respeito, empatia, solidariedade. Também as salas de aula são ornamentadas pelas professoras, a começar pelas portas, como é possível ver na foto abaixo.





Foto 4. Porta da sala de aula crédito da foto: Silvia Pacheco.

Como já havia mencionado, o prédio escolar como um todo está repleto de mensagens, são pequenas frases, poesias e versos espalhados pelas paredes, portas e janelas. Essa porta me chamou atenção pela mensagem que passa. Primeiro pela estética que convida à leitura qualquer criança, por mais dificuldade que possa ter. É colorida, tem textura e trás figuras de borboletas, estes elementos já são familiares às crianças dessa escola, mas sempre estão em língua portuguesa, o que a meu ver, desperta a curiosidade de quem passa, por outro lado uma pessoa que lê em crioulo ou francês não entenderia.

Certa vez eu estava acompanhando uma aluna até o banheiro, quando passamos em frente a essa porta, ela me perguntou o que estava escrito. Eu li pausadamente quase que juntando as sílabas para que ela pudesse acompanhar. Quando terminei a leitura, perguntei o que ela achou da frase, ela me olhou e me perguntou se eu a achava bonita como uma borboleta.

É nas salas de aulas que talvez aconteçam as principais metamorfoses, a sala é o lugar onde as crianças vão passar boa parte do seu tempo escolar e é lá que elas convivem com outros colegas de maneira muito próxima, onde a chegada é sempre entusiasmada e agitada. Acompanhei uma turma de terceiro ano entrando na sala e era impossível falar alguma coisa e ser ouvida. A professora, consciente e prudente diante daquela agitação das crianças, observava séria e demonstrando descontentamento.

Algumas crianças olhavam a expressão da professora e cuidavam de sentar, outras insistiam em não fazê-lo. Elas sabiam o que fazer, a rotina era a mesma ao longo do ano todo. Quando enfim cerca de vinte e poucas crianças sentavam em volta de mesas coletivas, a professora dava início a chamada. Em seguida começava a aula distribuindo os cadernos que, nessa escola, eles não levam para a casa. Todas as atividades escolares são planejadas para serem executadas na instituição ao longo das oito horas diárias que eles passam na escola.

Hoje a escola tem capacidade para atender cerca de duzentos e sessenta alunos no ensino fundamental, divididos entre brasileiros e estrangeiros de países como Haiti, Republica Dominicana, Colômbia e Venezuela. A escola conta com um sistema de ensino integral, graças a programas sociais como os projetos; *mais educação* e *segundo tempo*. Esses programas possibilitam aos alunos passarem cerca de oito horas diárias dentro da escola e é lá que as crianças fazem de três a quatro refeições diárias. Refeições que são preparadas com as hortaliças cultivadas na horta da escola, dentre

outros ingredientes. Abaixo, fotos da horta que fica no espaço externo da escola, em uma área que antes de ser a horta era pouco frequentada, pois vivia enlameada e úmida.



Foto 5. Crianças na horta da escola. Crédito da foto: escola Waldir Garcia. <https://pt-br.facebook.com/177683762378655/photos/a.531167303696964/1643716299108720/?type=3&theater> Link consultado em 25/02/2021.

Nessa foto é possível ver os alunos na horta. No fundo há uma pintura que trás a seguinte mensagem: Uma horta em nossa escola Semear Plantar Colher para todos envolver. Na horta, sempre supervisionados pelos adultos, eles acompanham e aprendem todo o processo desde a preparação do solo, o plantio, as regas, o tempo e as condições que cada planta precisa para se desenvolver.

O processo de aprendizado é feito em conjunto com as disciplinas escolares. Então, por exemplo, com a professora de português eles aprendem as famílias das sílabas, como na palavra “al-fa-ce”. Com a professora de matemática aprendem peso, tamanho e formas da alface. Com a professora de ciências eles aprendem a qual espécie vegetal pertence a alface. Com a professora de geografia eles aprendem os tipos de solo que a alface nasce.

Com a professora de história aprendem os processos históricos das hortas de onde vem a alface. Com a professora de filosofia eles problematizam a origem dos alimentos consumidos por eles. Com a professora de línguas estrangeiras eles aprendem como dizer alface em outros idiomas. E nesse processo os alunos haitianos têm uma participação muito importante, porque compartilham em sua língua crioulo o nome do vegetal, dizem se comiam ou não alface no Haiti, se gostam ou não do vegetal e, assim, todas as crianças se envolvem nessas trocas de saberes em torno de uma pequena mandala que concentra a mini horta de alfaces.



Foto 6. Crianças na horta (mandala). Crédito da foto escola Waldir Garcia. <https://pt-br.facebook.com/177683762378655/photos/a.531167303696964/1643716175775399/?type=3&theater>  
Link consultado em 25/02/2021.

Nessa foto é possível ver os alunos em volta de um canteiro em forma de mandala, segurando na altura dos olhos binóculos confeccionados por eles mesmos, interagindo em torno de uma plantação de alfaces. Em uma aula como esta, as trocas entre as crianças são compartilhadas a céu aberto e a partir de uma horta que é cultivada e mantida pela escola e pela comunidade. E a partir de um objeto de estudo se instauram vários processos de conhecimento. Podemos dizer que há uma *relação dialógica* com o contexto envolvido.

A relação dialógica buberiana permite uma ação recíproca: pessoa, natureza, Deus (tu eterno). Contudo, a intenção é buscar estabelecer o princípio com a pessoa, a fim de confrontar-se com ela na relação em que as palavras-princípios são proferidas pelo Ser. (BENTES, 2019, p.05).

A horta não surgiu da necessidade de formar agricultores, até porque essa escola está em uma área urbana e a grande maioria dos alunos não tem espaço em casa para fazer grandes hortas. Então é bom ressaltar que a escola não pretende formar agricultores em suas aulas experimentais ao ar livre, o que acontece é que a escola parte do princípio que se deve educar a partir do contexto. “Onde os pés pisam a cabeça pensa”.

A necessidade inicial era ocupar aquele espaço da escola e ter alimentos nutritivos na merenda escolar. Para isso ela contou mais uma vez com a colaboração da comunidade que transformou um pequeno espaço que já existia na escola em um campo de hortaliças capaz de complementar a alimentação das crianças com alimentos orgânicos, vindos da terra e cultivados por eles mesmos, o que torna o ato de comer mais prazeroso e consciente.

A escola procura desenvolver um trabalho voltado para a educação popular em longo prazo, ensinando a partir de uma linguagem que seja familiar aos alunos e suas famílias. Nesse sentido, o aprender com o outro é um princípio, mesmo que esse outro venha de longe e traga costumes diferentes dos seus, o que tende a gerar, ao menos em um primeiro momento, formas diversas de estranhamento e aproximação.

Quando os haitianos chegaram a Manaus houve certa resistência da comunidade do bairro São Geraldo, porque algumas pessoas acharam que esses imigrantes tomariam seu lugar na paróquia, uma vez que estavam ocupando espaços como creches e praças. Ainda como exemplo dessa relação de estranhamento com o Outro, há um relato nos trabalhos do pesquisador Sidney Silva em relação aos imigrantes haitianos na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru, onde a presença de haitianos “gerou estranhamentos entre os moradores locais que já não frequentavam o local como o faziam antes da chegada deles na cidade, pois tiveram o seu espaço ‘invadido’ por estranhos”. (SILVA, 2012, p. 36).

Na escola não foi diferente, também houve resistência de algumas pessoas em aceitar alunos estrangeiros. No entanto, há um discurso na escola que visa um horizonte democrático, baseado na empatia, no diálogo, na esperança e no amor. E nesse sentido seria um contrassenso negar ajuda às famílias haitianas naquele momento. Então, ouvi e escrevi em meus relatos que a direção da escola escolheu tratar essas pessoas como iguais, ao menos ali naquele contexto escolar, tentando explicar para as professoras e para a comunidade escolar que os novos alunos da escola vinham com uma cultura diferente da nossa e que poderia se estabelecer, a partir disso, uma relação de trocas funcionais e proveitosas para ambas às partes.

Desse modo, a escola quis partir de um horizonte democrático e do princípio de que não existem pessoas mais ou menos inteligentes que outras, e que existem diferentes formas de conhecer. Sendo assim, os haitianos iriam aprender um pouco da cultura brasileira, na medida em que a escola aprenderia um pouco da cultura deles. No entanto, no que diz respeito a esse horizonte democrático visado pela escola, observamos com Bourdieu (2008, p. 482) que “um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi até definido como ‘democratização’ (de forma um tanto precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados”.

O que é possível constatar é que, se há formas e modos de transformação em espaços como as instituições escolares, há igualmente todo um sistema de reprodução muito bem estruturado e funcional que, mesmo possibilitando acessos, nutre uma profunda divisão de classes, onde as famílias menos favorecidas continuariam em desvantagem social, mesmo com diplomas escolares.

O presente trabalho foi realizado em uma escola específica de ensino básico, e só um acompanhamento em longo prazo dos estudantes e suas famílias poderia constatar se a vida escolar dessas crianças fará alguma diferença significativa na formação dessas pessoas como sujeitos e no modo como elas representarão a si mesmas em diversos contextos.

### **Localização da escola**

A área onde essa escola está localizada fica a alguns metros da paróquia de São Geraldo bem às margens de um igarapé, onde era possível ver muitas construções sobre palafitas<sup>3</sup> até poucos anos atrás, agora esse igarapé vem sendo soterrado pelo Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM). Por ser uma obra de um longo período de tempo e com grande impacto ambiental a comunidade escolar sofre constantemente com essa intervenção, que gera, além do barulho do maquinário, muita lama, poeira e fumaça para dentro da escola.

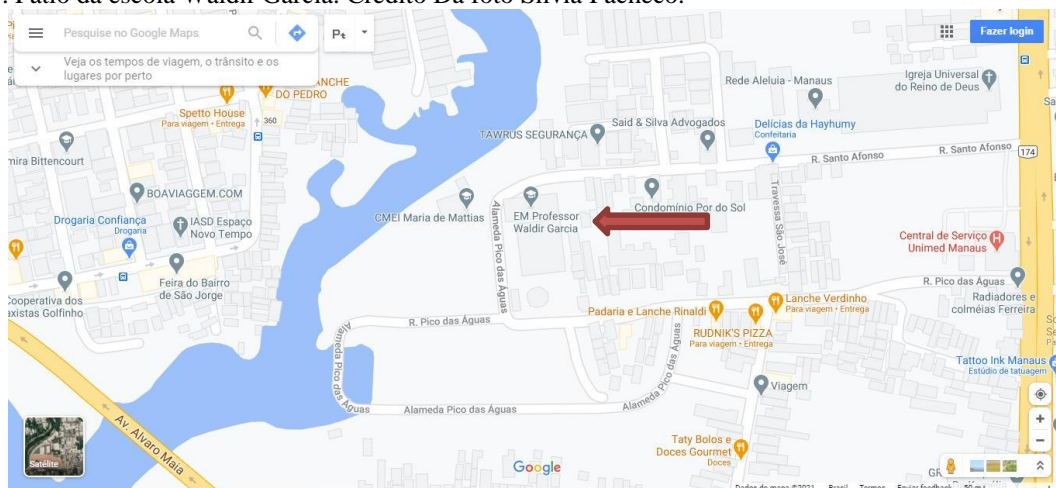
Nas imagens abaixo observamos uma parte do entorno da escola. Na primeira foto é possível ver homens e máquinas trabalhando no PROSAMIM às margens do igarapé do São Raimundo. A segunda imagem é do *google maps*, para mostrar a proximidade da escola com o igarapé.



---

<sup>3</sup> Palafitas são moradias construídas em cima de pernas de pau altas o suficiente para suportar a cheia dos rios.

Foto 7. Pátio da escola Waldir Garcia. Crédito Da foto Silvia Pacheco.



Mapa 1. Registro do *google maps* da área onde está localizada a escola. Consultado em 25/02/2021. (Edição da imagem: Sílvia Pacheco).

A escola solicitou através de ofícios à prefeitura de Manaus que a obra acontecesse em períodos nos quais a escola não estivesse funcionando. No entanto a solução apresentada era retirar a escola daquele lugar, para passar o Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM). Uma escola com mais de trinta anos em funcionamento e que segue se atualizando e servindo a comunidade do seu entorno, inclusive a comunidade haitiana, que há cerca de dez anos, se estabeleceu no mesmo bairro onde está localizada essa escola. É notório para aquela comunidade, que essa escola passou a incomodar menos por estar na mesma área em que passa o PROSAMIM e mais depois que começou a fazer mudanças em seu plano de ação pedagógica e a ganhar destaque.

Em todos esses anos de mudanças no plano pedagógico, essa escola começou a ser reconhecida nacionalmente por várias instituições que promovem a educação integral, diante de toda essa exposição dentro desse circuito escolar, a prefeitura municipal de Manaus ganhou destaque junto com a escola, mas acabaram vindo a tona muitos problemas estruturais comuns às escolas públicas e nem sempre visíveis socialmente. O que faz com que alguns setores trabalhem no sentido de querer remover a escola desse lugar em função do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus. E, enquanto essas questões não são de fato resolvidas a escola segue fazendo seu trabalho diferenciado, mesmo com a pandemia e o isolamento social. No ano de

2020 a escola recebeu o prêmio educador nota 10<sup>4</sup>. Com o projeto: “Acolher para todos envolver e aprender”:

A inclusão é o princípio norteador das ações de gestão nesta unidade municipal de tempo integral em Manaus que recebe alunos haitianos, venezuelanos, com deficiência e em situação de risco. A diretora Lúcia visitou escolas públicas inovadoras em São Paulo para entender os princípios da Educação Integral e mudar da prática pedagógica tradicional, que acentua desigualdades, para uma gestão democrática. Conseguiu desburocratizar relações, estabelecer vínculos, engajar e dialogar com todos os atores da comunidade escolar. Carteiras individuais foram trocadas por mesas redondas, não há filas, nem reprovação. Os resultados de avaliações internas e externas permitem revisar o processo de ensino, pois o foco central é a aprendizagem. As decisões são feitas em assembleias, onde os alunos atuam como protagonistas. Cada uma das 223 crianças escolhe um tutor, que a acompanha até o final do 5º ano. Lúcia se apoia na intersetorialidade, assim a Unidade Básica de Saúde acompanha a saúde das crianças e uma Organização da Sociedade Civil dá apoio nas tutorias e em formações da equipe. (EQUIPE EDUCADOR NOTA DEZ, 2020)<sup>5</sup>

Acredito que toda essa apresentação da escola seja importante para situar os leitores a respeito da escola que mais recebe alunos imigrantes haitianos no ensino fundamental I no município de Manaus. É certo que nesse contexto de migrações haja sempre a ideia de movimento, onde os imigrantes estariam sempre se deslocando em busca de melhores condições de vida e trabalho, mas é fato também que muitos deles, principalmente as mães, busquem manter certa estabilidade para que seus filhos e filhas possam estudar.

Através dessa escola, é possível contar um pouco a história de pais e mães haitianas que, saindo do seu país em busca de melhores perspectivas de sobrevivência, encontraram um lugar que se tornou fixo por conta de uma escola que cuida dos seus filhos enquanto eles trabalham, seja como ambulantes, trabalhadores do comércio ou micro empresários. Todos esses pais encontraram na escola uma rede de apoio que permite uma vida momentaneamente estável, no sentido em que podem trabalhar enquanto os filhos ficam na escola.

---

4 “O Prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita que, desde 2014, realiza a premiação em parceria com Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho. Reconhece e valoriza professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país”. <https://premioeducadornota10.org/quem-faz-o-premio/> Link consultado em 25/02/2021.

5 <https://premioeducadornota10.org/vencedores-de-2020/> Link consultado em 25/02/2021.

## 1.2 - Como cheguei à escola e como ela se tornou o campo de pesquisa.

No ano de 2017 eu conheci a Escola Municipal Professor Waldir Garcia em Manaus através de um projeto chamado *Amã*<sup>6</sup>, projeto do qual eu fiz parte da primeira turma na cidade de Manaus e no Estado do Amazonas. O *Amã* já tinha acontecido na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, e sua principal característica era o foco na formação e capacitação de educadores através de processos de *transformação democrática*. Em Manaus, o objetivo principal deste projeto continuou sendo a capacitação de docentes, só que agora, na escola Waldir Garcia, escola que já vinha passando por processos de transformação pedagógica.

O *Amã* também se estendeu a toda comunidade escolar, abrindo oportunidades para pessoas como eu que não participo do quadro de funcionários, não sou mãe ou parente de alunos ou pessoas envolvidas na escola e tão pouco conhecia a comunidade escolar do bairro São Geraldo, até aquele momento. O *Amã* foi um projeto idealizado e concebido, originalmente, por Ana Bocchini<sup>7</sup>, Franco de Castro<sup>8</sup> e também viabilizado pelo coletivo CEFA<sup>9</sup> em parceria com a escola municipal Professor Waldir Garcia.

Nesse mesmo ano de 2017, quando passei a frequentar periodicamente aquela escola, pude observar que ela já atendia alunos imigrantes, em sua maioria, crianças vindas do Haiti. Mas havia alunos de outras nacionalidades também, tais como Venezuela, República Dominicana e Canadá, o que tornava essa escola pública, um ambiente riquíssimo para a observação dessa diversidade de alunos estrangeiros, uma vez que a escola se mostrava aberta ao acolhimento desses estrangeiros.

---

6 “Amã. O Coletivo de Família Amazonas (CEFA), de Manaus (AM) e o Projeto Construindo Saber, de Niterói (RJ) decidiram se articular em rede para (...) a formação de professores. Surge assim o Amã” - <https://www.facebook.com/coletivoescolafamilia15/photos/o-coletivo-de-familia-amazonas-cefa-de-manau-am-e-o-projeto-construindo-saber-d/1769812166381704/> Link consultado no dia 25 de dezembro de 2020.

7 Ana Gouvea Bocchini. *Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM*. - <http://lattes.cnpq.br/1272303256075344> Link consultado dia 25 de dezembro de 2020.

8 Franco de Castro Conceição. *Sócio Administrador do projeto construindo saber. Niterói RJ*. - <https://cnpjs.rocks/cnpj/18959344000198/projeto-construindo-saber-ltda.html> Link consultado dia 25 de dezembro de 2020.

9 “O Coletivo Escola Família Amazonas – CEFA - é um grupo independente que surgiu no início de 2015”. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36404> Link consultado dia 25 de dezembro de 2020.



Visando analisar melhor esse contexto escolar e as relações entre crianças brasileiras e estrangeiras, em 2019 eu ingressei no programa de mestrado em antropologia social (PPGAS/UFAM), onde tive acesso às disciplinas antropológicas que me proporcionaram as bases e as fundamentações teóricas adequadas para desenvolver uma pesquisa capaz de contemplar e orientar aquelas minhas intenções e curiosidades iniciais. Ainda no mesmo ano de 2019, comuniquei à escola meus propósitos de pesquisa e perguntei se poderia desenvolver essa pesquisa lá.

Tive a solicitação para pesquisa de campo aprovada pela direção da escola e, ainda que dispusesse de pouco tempo, por estar pagando as disciplinas do mestrado, aceitei permanecer como tutora<sup>10</sup> de alguns alunos de turmas misturadas. Essas atividades de tutoria duravam cerca de uma hora e aconteciam uma vez por semana. Na tutoria desenvolvíamos atividades variadas, dependendo da necessidade dos estudantes. Essas atividades ocorriam na forma de um reforço em alguma disciplina ou até mesmo um piquenique debaixo de alguma árvore na área verde dentro da escola. E foi assim, mantendo esse contato direto com a escola e com alunos e alunas, que pude conhecer algumas crianças dentro desse contexto escolar.



Foto 8. Crianças em atividade de tutoria. Crédito da foto escola Waldir Garcia. [https://pt-br.facebook.com/pg/Escola-Municipal-Prof-Waldir-Garcia-177683762378655/photos/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/Escola-Municipal-Prof-Waldir-Garcia-177683762378655/photos/?ref=page_internal) link consultado em 02/03/2021.

A foto acima mostra um encontro entre alunos em uma atividade de tutoria que acontecia na parte externa da escola. As tutorias são pensadas para acontecer fora dos espaços da sala de aula, são atividades que exploram o lúdico, baseadas em

---

<sup>10</sup> Por ser de período integral a escola desenvolve vários tipos de atividades extracurriculares no contra turno, a tutoria é uma delas, tutores podem ser professores, colaboradores e amigos da escola.

observações, debates, contação de histórias e uma série de outros roteiros feitos com os alunos e alunas.

E foi nesse contexto de trocas e encontros entre pessoas envolvidas com o *Amã* e pessoas responsáveis pela escola Waldir Garcia que eu fiz minhas primeiras observações e tive as primeiras inserções naquele espaço escolar que veio a se constituir como o meu campo de pesquisa. Este foi o espaço que, de fato, suscitou as minhas primeiras questões, intenções e curiosidades de pesquisa; questões, intenções e curiosidades relativas, sobretudo, às relações entre as crianças haitianas e as crianças da segunda geração haitianas já nascidas em Manaus.

## **Capítulo 2- Crianças haitianas em contexto escolar**

A presença das crianças haitianas foi uma das coisas que mais me chamou atenção na escola, porque à época da pesquisa não era comum ver uma grande quantidade de crianças imigrantes e negras numa só escola, ainda que a educação básica no Brasil seja um direito garantido a todas as crianças e adolescentes sem distinção de nascimento<sup>11</sup>. E eu não sabia exatamente o que a nossa sociedade esperava daquelas crianças que vinham de outro país com todas as diferenças regionais que poderiam existir entre o Haiti e o Brasil.

A nossa sociedade vê a escola como um veículo para acessar as condutas morais aceitáveis socialmente. Para isso é necessário que as pessoas sejam escolarizadas desde a infância e se encaixem nos padrões estabelecidos. Talvez pudéssemos refletir sobre essas crianças no mundo, a partir do arcabouço teórico-metodológico da antropologia. Segundo Cohn (2005, p. 08) “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que uma antropologia da criança é importante”.

Acreditamos ser importante compreender as crianças em seus contextos socioculturais e em suas perspectivas de mundo como sujeitos atuantes e participantes em suas redes de relacionamentos. Clarisse Cohn (2005, p.07) pergunta: “O que é a

---

<sup>11</sup> BRASIL. LEI N° 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal, de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela lei n° 13.257, de 2016).

criança? Como vivem e pensam as crianças”? Para tentar responder a essas questões a pesquisadora nos encoraja a pensar para além dos pressupostos habituais sobre o que é ser criança e sobre o real papel delas nas ações sociais, ou seja, pensar para além das opiniões comuns a respeito desses “sujeitos sociais” (COHN 2005, p. 45). Nesse sentido, faz-se necessário, por exemplo, compreender as semelhanças e as diferenças entre os termos criança e infância. Tanto Clarice Cohn, quanto Iskra Pavez-Soto nos trazem essa compreensão nas seguintes frases:

(...) e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. (COHN, 2005, p. 21).

Desde el punto de vista de la sociología, Gaitán (2006b) define que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. (PAVEZ-SOTO, 2012, p. 83).

A raiz etimológica da palavra infância provém do latim e designa aquele ou aquela que não fala ou que não tem o direito de falar. (SOTO, 2012, p.82). Tendo em vista essa relação de poder que envolve a construção cultural do termo infância, neste trabalho priorizamos, assim como Clarisse Cohn, o uso do termo “crianças” ao invés de “infância”. Além disso, é importante observar que ambos os termos, “crianças” e “infância”, são construídos socialmente e nem sempre terão o mesmo sentido em culturas distintas. Numa entrevista que fiz com uma mãe haitiana, ela me disse que quando chegou ao Brasil ouviu que, aqui, crianças não trabalhavam, mas que os filhos dela saíam com ela e o pai para vender as rosquinhas que eram o sustento da família naquela época. Na fala dela ficaram muito claras estas diferenças culturais as quais as autoras acima se referem.

A presença das crianças haitianas na escola brasileira chama a atenção, não apenas pela beleza dessas crianças ou pela riqueza analítica dessa constelação infantil de relações sociais que se forma a partir dessas interações entre brasileiros e haitianos. Chama a atenção também, sobretudo pela língua. Porque essas crianças chegaram ao Brasil falando apenas em crioulo haitiano e assim foram aceitas na escola Waldir Garcia sem falar uma palavra em língua portuguesa.

Como ressaltou a mãe haitiana, em sua fala no capítulo três, ela ouviu dos líderes paroquiais quando chegou a Manaus que, se é você que chega, é você que deve aprender

a língua, e não o contrário. Na grande maioria das instituições os estrangeiros primeiro deveriam se familiarizar com a língua portuguesa, que é a língua oficial deste país, para somente depois terem os acessos permitidos nos diversos lugares por eles frequentados. Segundo o pesquisador Sidney de Souza Silva:

Se pensarmos sobre o que acontece com os imigrantes em todo o mundo, deles sempre se espera que aprendam a falar a língua do outro (e nunca o contrário), de preferência sem sotaque, ‘perfeitamente’, como uma espécie de ‘pedágio’ para a entrada e trânsito no novo território, um tributo a terra acolhedora. (SILVA, 2011, p. 11).

Ainda segundo Silva: “historicamente, o contato de línguas acontece em grande parte como resultado de processos de luta, de conquistas, de colonialismo, de escravidão e de imigração, entre outros”. (SILVA, 2011, p. 11). Nesse caso foram os processos de migração que colocaram em contato duas línguas distintas que a partir de agora teriam que conviver. A saber, o crioulo haitiano e o português.

A língua é um dos elementos que nos coloca em contato com o mundo, no entanto, como argumentava Paulo Freire, (1989, p. 09) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Trata-se, aqui, de um paradoxo somente aparente, pois, antes de uma possível contradição entre mundo e linguagem, o que a frase de Freire explicita é que primeiro aprendemos a nos comunicar e depois aprendemos a ler. E realmente assim pudemos constatar com as primeiras crianças haitianas que chegaram à escola. Elas primeiro aprenderam a se comunicar em língua portuguesa, ou seja, primeiro aprenderam a ler o mundo e vivenciar o português, seus sotaques, sua musicalidade, intenções, etc., e a partir disso é que os processos mais formais entre elas foram acontecendo, processos tais como a estruturação de palavras e o reconhecimento de enunciados gramaticalmente corretos nas aulas de português.

Com o passar do tempo as próprias crianças ajudavam os pais a compreender a língua portuguesa para melhor se adequarem às normas brasileiras. Todavia, nos ambientes familiares e quando estavam entre si, a língua que predominava era o crioulo. E com a língua vem toda a cultura, gestos e condutas que seu povo falante expressa, não à toa essas crianças iam à escola, sempre muito bem arrumadas e as meninas com os cabelos trançados e com acessórios coloridos.

## **2.1 - Contextualização da escola Municipal prof. Waldir Garcia no bairro São Geraldo.**

No dia dezanove de fevereiro de 2019, eu fiz uma visita à escola Waldir Garcia e a diretora da escola me relatou uma conversa entre o padre responsável pela paróquia de São Geraldo e a direção da escola Waldir Garcia. Nessa conversa entre eles, o padre explica à diretora da escola a situação dos imigrantes haitianos que haviam chegado com suas famílias em Manaus, logo após a catástrofe natural que devastou a capital do Haiti, Porto Príncipe em 2010. Segundo a pesquisadora Cátia Couto, a migração haitiana envolve, além do terremoto, outros problemas políticos:

A raiz da imigração haitiana para o Brasil começa a ocorrer a partir de 2010, não é ancorada, somente, na tragédia do terremoto deste ano, mas em um problema político envolvendo a deposição do presidente Jean-Bertrand Aristide em 2004. (COUTO, 2016, p. 167).

Por essas razões o padre explica a situação em que se encontravam cerca de quinze a vinte crianças em idade escolar sem espaço físico na paróquia. Lá havia uma creche para as crianças de até cinco anos, mas essa mesma creche não contemplava as crianças com idade superior a cinco anos. Depois de ouvi-lo, a diretora soube da real dimensão de toda a rede de acolhimento que foi formada para atender a população haitiana recém-chegada. E como diretora da escola do mesmo bairro, ela foi convidada a participar desta rede.

Ainda na conversa entre eles, a diretora da escola Waldir Garcia explica ao padre que o período de matrícula na escola já havia passado. No entanto, levando em consideração que a escola e a igreja têm parcerias e *relações comunitárias* anteriores à chegada daqueles imigrantes haitianos, a diretora não poderia negligenciar todas aquelas famílias que precisavam de acolhimento. Para finalizar a conversa com o padre e, dando início a um novo momento na escola, ela aceita o desafio de receber essas famílias migrantes através de seus filhos e filhas na escola. Esse ato, aparentemente solidário, tem por trás todo um jogo de relações sociais. Para explicar melhor o conceito de relação social, citamos Max Weber:

Uma relação social denomina-se “relação comunitária” quando e na medida em que a atitude na ação social – no caso particular ou em média ou no tipo puro – repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo.

Uma relação social denomina-se “relação associativa” quando e na medida em que a atitude na ação social repousa num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados (com referencia a valores ou fins). A

relação associativa como caso típico, pode repousar especialmente (mas não unicamente) num acordo racional, por declaração recíproca. Então a ação correspondente, quando é racional, está orientada: a) de maneira racional referente a valores, pela crença no compromisso próprio; b) de maneira racional referente a fins pela expectativa da lealdade da outra parte. (WEBER, 1999, p. 25).

Diante dessas definições Weberianas, e a fim de estabelecer noções e categorias que possam orientar nossa observação e descrição, podemos nos perguntar: qual o interesse da escola em acolher crianças vindas do Haiti e falando idiomas que ninguém na escola dominava? E, a partir disso, em que medida esses interesses e as relações observadas na escola configuram ou não reais *relações comunitárias*, *relações associativas*, e *sentimentos subjetivos* de pertencimento ao mesmo grupo? A continuação dos relatos a seguir pode viabilizar algumas respostas possíveis a estes questionamentos.

Ainda segundo o que a diretora me relatou, nesse primeiro momento sem a matrícula, aquelas crianças assistiram às aulas apenas como ouvintes e começaram a se familiarizar com o ambiente escolar brasileiro, no que diz respeito à língua e aos costumes. E assim como as crianças, os pais e as mães haitianas também foram convidados a frequentar à escola. A intenção era clara, aproximar escola e comunidade haitiana, uma vez que agora esta já fazia parte da grande rede populacional do bairro São Geraldo.

A diretora contou também que no ano seguinte, em 2011, esses alunos haitianos já estavam devidamente matriculados e eram eles que ajudavam na mediação entre os pais e a escola nas reuniões bimestrais, bem como dando apoio linguístico à chegada de novos imigrantes. Todo este acolhimento foi de fundamental importância, não apenas para as crianças haitianas recém-chegadas na escola, mas também para suas famílias. Parte dessa história está devidamente registrada em um documentário do canal futura disponível no *youtube*<sup>12</sup>. Chamo a atenção aqui para a cena que se passa há 21 minutos e 25 segundos, onde é possível ver uma criança haitiana fazendo a tradução simultânea numa reunião entre pais e professores.

---

12 Educação inclusiva no Brasil - Destino Educação - Escolas Inovadoras (Manaus) <https://www.youtube.com/watch?v=hqyeRFa8HKE>. Link acessado no dia 23 de dezembro de 2020.

No início da chegada desses imigrantes na escola, essas traduções simultâneas eram muito importantes para manter o vínculo entre os pais e os professores. Pois a partir dessas traduções feitas pelos próprios filhos, os pais de alunos haitianos iam se aproximando da escola e trazendo um pouco de sua cultura. No contexto dessas aproximações eu fiquei sabendo através da diretora da escola que houve um dia em que uma mãe haitiana foi convidada para ir à escola cozinhar a “soup jomou”, ou sopa da liberdade, um prato típico e histórico no Haiti. Dada a minha proximidade com a escola, eu também tive a chance de experimentar essa sopa na casa de uma família haitiana, oportunidade que narro no capítulo três.

Em todo esse processo, a história dos migrantes haitianos no bairro São Geraldo em Manaus se mistura com a própria história da escola, pois nesta mesma época a escola passava por transformações pedagógicas e estava implantando o projeto do governo federal *Mais Educação*. Esse projeto era voltado para escolas públicas brasileiras, mas acabou beneficiando em grande medida as famílias haitianas, tanto as que moravam no bairro São Geraldo, como as famílias haitianas já instaladas em outros bairros, mas que trabalhavam próximo à escola.

O *Mais Educação* tinha como objetivo atender aos estudantes no contra turno das aulas, onde as crianças participavam de outras atividades dentro da escola. Esse projeto permitia que as crianças passassem o dia inteiro na escola. Pela manhã, tinham aulas em sala, à tarde, participavam de atividades, tais como as tutorias. Com as crianças haitianas frequentando a escola em tempo integral era possível garantir a elas de três a quatro refeições diárias.

O café da manhã ficava a disposição para quem vinha de casa sem tomá-lo, seja pela distância percorrida de casa até a escola, ou por não ter o café em casa. Depois havia um lanche no intervalo, o almoço e outro lanche no intervalo da tarde. Toda comida era feita por uma equipe que se dedicava a cozinhar, tendo algumas vezes a participação de mães haitianas. Essas refeições eram temperadas com hortaliças, legumes e verduras que eram cultivadas na horta da escola, com a participação dos próprios alunos.



Foto 9. Vista área do refeitório da escola Waldir Garcia. Crédito da foto: Sílvia Pacheco.

Nessa foto, observamos os alunos fazendo uma de suas refeições diárias na cantina da escola. Chama a atenção uma criança sentada sozinha, enquanto que as outras estão acompanhadas, não sei se foi opção ou se ela estava esperando um colega se sentar ao lado. A hora do intervalo é organizada por sala, dos menores para os maiores. O sinal toca a cada dez minutos durante meia hora para que haja tempo de todos comerem sentados. Eles fazem fila para pegar o lanche e em seguida se direcionam para as mesas.

A parceria entre a escola e a comunidade tinha conseguido resolver, ao menos momentaneamente, dois problemas comuns às famílias migrantes recém-chegadas, a saber: o da fome; e o da dificuldade de encontrar um local para deixar os filhos, enquanto procuravam emprego. Isso porque as atividades em tempo integral na escola também permitiram que os pais e as mães haitianas pudessem trabalhar durante o dia. Pode-se dizer que esses *ajustes e uniões de interesses racionalmente motivados* entre a escola e a comunidade haitiana do bairro São Geraldo configuram, em alguma medida, uma *relação associativa*, tal como tipificada por Weber.

Quando os migrantes adultos chegaram ao Brasil, eles estavam em busca de trabalho e melhores condições de vida. E essa é uma busca que se perpetua ao longo da vida do sujeito imigrante, uma busca que passa a denotar algo como a própria essência do indivíduo imigrante, na medida em que ele é reconhecido como tal. Como afirma Abdelmalek Sayad (1998, p. 54), “o imigrante é essencialmente uma força de trabalho”. Mas, e o que dizer das crianças que acompanham seus pais? Aqui, observamos ainda com Sayad (1998, p. 69) que “outro componente da imigração familiar infinitamente mais



importante, tanto pelo volume de seus efetivos quanto pela amplitude e complexidade dos problemas que gera, é constituído pela população das crianças”.

Levando em consideração a importância de se observar a *população das crianças* destacada por Sayad, comecei a me interessar pelo processo de chegada daquelas crianças haitianas na escola Waldir Garcia e quis muito saber como eram os seus modos de interação e de estabelecimento num primeiro momento, tendo em vista essas relações da escola com a comunidade. Diante de todas essas questões, pensei: em que medida aquelas crianças poderiam ou não vir a ser reconhecidas ou tipificadas como “pequenos imigrantes”, no sentido de futuras forças de trabalho, tal como descrito por Abdelmalek Sayad?

Responder a essa pergunta, exigiria tanto uma grande inflexão com relação à pergunta orientadora desta pesquisa – a saber, sobre como se dão os modos de pertencimento, sociabilidade e as relações entre escola e crianças em contexto de migração -, quanto também um volume de dados que pudessem fundamentar uma análise das relações entre a migração haitiana em Manaus e o mundo do trabalho. Por isso, dado o escopo e os limites correspondentes dessa pesquisa, optei por deter-me nos dados etnográficos e nas observações que já estavam ao meu alcance obter, visando não apenas uma melhor descrição, mas igualmente uma análise mais concentrada.

Na escola eu perguntei de algumas professoras como as crianças haitianas se comunicavam ao chegar naquele novo ambiente. De todas as pessoas que eu pude ouvir durante a pesquisa a respeito dessas formas de comunicação, elas disseram que, no começo, as crianças se comunicavam por meio de gestos, *de mímicas e desenhos*, e as professoras iam falando o correspondente em língua portuguesa, até elas irem se familiarizando com o idioma cada vez mais. Aos poucos essas crianças iam arriscando algumas palavras no português, algumas tinham mais facilidade para se comunicar. E, na medida em que as interações na escola tornavam-se mais recorrentes, as palavras em português iam aparecendo no vocabulário cotidiano, facilitando a linguagem e as relações entre as crianças, suas famílias e a comunidade escolar. A respeito da interação e dos múltiplos efeitos de reciprocidade que dela resultam, Símmele fala que:

A própria sociedade, em geral, significa a interação entre indivíduos. Essa interação surge sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros que fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra

o outro, em um estado de correlação com os outros. Isso quer dizer que ele exerce efeito sobre os demais e também sofre efeitos por parte deles. (SÍMMEL, 2006, p. 59-60).

Como exemplo de processo de interação social, no ano de 2019, quando iniciei o campo, a escola Waldir Garcia já havia se tornado referência para a comunidade haitiana no bairro São Geraldo, e isso tudo se deu a partir de interesses objetivos da escola e dos pais. Ainda naquele mesmo ano, continuavam chegando crianças estrangeiras e deu-se início, então, a primeira turma de crioulo haitiano na escola. Havia também a segunda geração haitiana em Manaus. O que eu chamo de segunda geração são os filhos brasileiros de pais haitianos. Segundo Gabriela Camargo de Oliveira: “A segunda geração são pessoas as quais os pais eram imigrantes, mas que nasceram ou foram substancialmente criadas no país receptor”. (OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Essa segunda geração, vive por assim dizer, entre dois mundos. O universo haitiano que compartilham com os seus familiares e o universo brasileiro que lhes é apresentado pela vizinhança, pelo espaço religioso e pela escola. Essas crianças encontrarão ao longo de sua vida conflitos dos mais diversos aspectos, por estarem nesse limiar. É preciso não perder de vista que a forma como essa segunda geração será inserida nessa nova sociedade irá compor suas trajetórias sociais ao longo da vida. Como nos explicita o pesquisador Antônio Braga:

Em suma, a ‘segunda nova geração’ tem um conjunto de questões e realidades que lhe são próprias: os obstáculos que eles enfrentam devido a suas condições étnicas e por serem filhos de imigrantes; as oportunidades ou obstáculos em decorrência de sua origem (...). Todas essas são variáveis que irão se compor e recompor e que influenciarão em suas trajetórias sociais (...).(BRAGA, 2019, p. 386).

Essas crianças migrantes, quando chegavam à escola, eram devidamente recepcionadas pelas outras crianças já estabelecidas. Essa recepção e acolhida implicava, de algum modo, que as crianças ficassem na mesma turma, sentassem na mesma mesa e fizessem as refeições juntas, caso fosse da vontade delas. O que geralmente acontecia até esses novos alunos se acostumarem com a língua. Havia algumas relações de proximidade, bem como relações de estranheza entre brasileiros e estrangeiros.

Essas relações eram mediadas pelas próprias crianças e pelas professoras e outros agentes da escola. Geralmente a criança haitiana chegava à escola com as aulas já em curso, o que ensejava certo sentido de deslocamento, pois havia entre aquelas crianças

um sentimento comum de não se encaixar, ou de não se sentir pertencente àquele espaço num primeiro momento. Esse sentimento se manifestava de maneira distinta em cada criança, mas, de modo geral, havia uma tensão no ar.

No entanto, com o passar dos dias o entrosamento com a turma ia acontecendo quase que espontaneamente. E isso porque ao mesmo tempo em que suas diferenças culturais os afastavam, um afastamento que se dava primordialmente pela língua, eles precisavam trabalhar juntos, pois faziam parte da mesma turma. E assim, entre as crianças menores, essa necessidade de aproximação ia, por um lado mitigando as diferenças dado o dever de cooperação, e por outro lado revelando um sentido de semelhança anterior a formas de distinção social.

Muitas vezes nas áreas comuns da escola era possível notar grupos de crianças haitianas que a gente poderia chamar de “os de dentro e os de fora”. Esses “de dentro” eram crianças imigrantes que já estavam na escola pelo menos há um ano, ou mesmo já tinham nascido no Brasil, notadamente *estabelecidos* e familiarizados com a língua e com a escola. Enquanto os recém-chegados, por outro lado, ainda estavam em fase de ambientação, por assim dizer. A respeito do conceito de *Estabelecidos*, na apresentação do livro de Norbert Elias e John L. Scotson *Os Estabelecidos e os Outsiders*, o pesquisador Federico Neiburg *escreve* o seguinte:

As categorias estabelecidos e outsiders se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência. (...) Superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-outsiders ilumina exemplarmente: as relações de poder. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 08).

Eu consegui acompanhar algumas dessas dimensões da vida social com as crianças na escola no ano de 2019. *Olhando e ouvindo* percebi que, de alguma forma, a escola facilitava o processo de aprendizagem e assimilação ao manter as crianças juntas nas turmas. Por outro lado, também pude presenciar momentos em que a professora, por vezes, agia imbuída de pressupostos a respeito de tudo que representava ser aluno migrante para ela. E assim, eu segui fazendo observações a respeito de comportamentos distintos entre crianças haitianas e crianças brasileiras filhas de mães haitianas.

Esses brasileiros filhos de haitianos e essas crianças haitianas já estabelecidas eram os principais responsáveis pela acolhida aos recém-chegados. Porém, observei em

turmas do quinto ano, em grande parte compostas por pré-adolescentes, um distanciamento de alunos haitianos dos demais. Certa vez, ao tentar me aproximar desses grupos, fui intencionalmente ignorada. Esses estudantes haitianos preferiam ficar em grupos nas áreas comuns da escola e falar em sua língua materna, o crioulo haitiano. O fato de eu ter sido ignorada por essas crianças me levou a muitas reflexões sobre as nuances daquelas interações e sobre dimensões sutis da vida social, tais como as descritas por Federico Neiburg a propósito do livro de Norbert Elias e John L. Scotson.

De fato, não há como determinar o porquê daquele distanciamento dos alunos haitianos com relação aos demais, porém é importante lembrar que a escola caracteriza-se por ser um campo onde os sujeitos e atores sociais performam seus respectivos papéis, visando garantir reconhecimentos, sentidos de pertencimento, prestígios, status e legitimidade. Desse modo, observamos com Bourdieu que a escola é, não exclusivamente, mas necessariamente, um campo de violências simbólicas e reprodução social. “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 26).

O que havia em comum nessas crianças, além dos traços fenotípicos, era o modo como as mães as arrumavam para ir à escola. Seus cabelos estavam sempre impecavelmente arrumados e ornados com acessórios coloridos, tranças das mais diversas formas, coques e grampos. Ao passar pela Avenida Constantino Nery na altura do bairro São Geraldo era possível vê-las caminhando com seus pais em direção à rua que dá acesso à escola. Quanto à maneira de se vestir, elas estavam sempre com roupas limpas e bem passadas, o que denotava além de um zelo com a aparência também um “profundo apreço e respeito pela vida escolar”, tal como descrito pelos autores Marília Cotinguiba e Geraldo Cotinguiba, segundo o qual:

Quem já teve a oportunidade de conversar com haitianos deve ter percebido, se teve tato, que, geralmente, são pessoas que têm um conhecimento relativamente consistente acerca da história do país, de política e, de certo modo, de línguas, além de demonstrar um profundo apreço e respeito pela vida escolar e pelas pessoas que estudam. (COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C., 2014, p. 07).

Dentro da escola essa estilização própria dos costumes e da cultura haitiana chamava a atenção de todos. Alguns achavam bonito, outros nem tanto. É praticamente impossível distinguir, dentre tantos olhares, todas as formas de discriminação que essas

crianças sofrem, assim como é muito difícil também dar conta de todos os processos de produção de *estigmas*. A propósito do uso dos conceitos de *estigma* e de *identidade social*, Erwing Goffman nos fala que:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.

Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua 'identidade social' - para usar um termo melhor do que 'status social', já que nele se incluem atributos como 'honestidade', da mesma forma que atributos estruturais, como 'ocupação'. (GOFFMAN, 2004, p. 05).

A convivência dentro de uma escola por si só já gera muitos estigmas. E na Waldir Garcia isso não é diferente. A diferença está justamente no modo como as dicotomias entre sujeitos e atores são ensejadas e trabalhadas. Lembro-me de uma tutoria onde eu estava ensinando algumas crianças a jogar xadrez. Pelas regras do xadrez convencional, são as peças brancas que começam o jogo. Ao explicar essa regra, uma criança brasileira não negra me questionou o porquê dessa regra e me disse que aquele jogo era racista.

E como você fica quando uma criança de nove anos questiona sobre racismo na regra de um jogo? Pois é, eu tive que me sair recorrendo à história do xadrez, e ainda falei que explicaria o porquê daquela regra racista na próxima aula, pois teria que pesquisar sua origem. O que eu podia fazer naquele momento, e fiz, foi deixá-los à vontade para decidir quem começava a partida. E eles escolheram tirar no par ou ímpar. Claro que essas não são as regras oficiais do jogo de xadrez, mas era uma brincadeira e eles entenderam que estavam mudando as regras.

E assim, durante mais ou menos treze meses, de fevereiro de 2019 até março de 2020, eu estive dentro dessa escola observando esse microcosmo de sociabilidades possíveis, essa constelação de relações e agenciamentos que envolvem, especificamente, a acolhida e interação entre alunos estrangeiros (em sua maioria crianças haitianas e filhas de haitianos), formando laços para além da escola, abrangendo uma comunidade toda.

Como parte das metodologias aplicadas, a observação direta dentro da escola me possibilitou acompanhar quatro crianças migrantes numa turma do terceiro ano, sendo uma da República Dominicana e três do Haiti. Todas essas crianças tinham cerca nove

anos na época da pesquisa de campo. O tempo que pude ficar nessa turma foi de aproximadamente quinze dias, sendo quatro vezes por semana. Também foi possível acompanhar três atividades do quinto ano onde estudam alunos maiores, estes já com cerca de treze ou quatorze anos, essas atividades foram na quadra da escola.

Também estive envolvida em conversas informais que aconteciam entre os pais e mães haitianos no cotidiano da escola. Essas conversas informais do dia-a-dia acabavam revelando muitos aspectos da convivência entre crianças, pais, educandos e colaboradores da comunidade escolar, aspectos que muitas vezes não eram explícitos, uma vez que o acesso aos pais haitianos tendia a ser muito difícil e permeado por suscetibilidades decorrentes, em parte, de suas condições nem sempre formalizadas de imigrante. Eu acompanhava-os na entrada da escola quando iam deixar os filhos e participei de algumas das atividades que a escola promoveu, as quais trago nos relatos de campo dos capítulos seguintes.

É interessante observar como essas relações estão se formando e sendo reproduzidas dentro de uma escola de ensino básico. Tendo em vista essas reflexões e experiências acima descritas, a partir de perspectivas antropológicas e educacionais na escola Waldir Garcia, este trabalho busca compreender como essas crianças migrantes haitianas e crianças filhas de migrantes haitianos envolvidas nessas relações sociais manifestam, ou não, sentidos de pertencimento. Na turma que pude acompanhar do primeiro ano havia cerca de seis alunos da segunda geração haitiana matriculados nessa escola e mais três migrantes.

## **2.2 – Semelhanças e diferenças entre a educação no Haiti e no Brasil.**

Eu me questionei como essas crianças haitianas dão sentidos as suas experiências sociais e culturais nessa escola brasileira. Se tomarmos o conceito de cultura segundo COHN, (2005, p.19) “como um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentidos a suas experiências”, podemos pensar que essas crianças compartilham suas experiências culturais a partir de sistemas simbólicos distintos que serão acionados através das relações no ambiente escolar e agenciados pelas próprias crianças, na medida em que suas vivências forem compartilhadas com os outros agentes sociais ali presentes. A partir disso, será que há diferenças significativas entre aquelas

crianças que vêm do Haiti para estudar no Brasil e a segunda geração de filhos de imigrantes haitianos que nasce no Brasil? E quais seriam essas diferenças?

Enquanto as crianças que chegam do Haiti têm o crioulo haitiano como a sua língua materna, as crianças da segunda geração, por sua vez, entendem o crioulo como a língua de seus pais. Como afirmou a mãe de uma criança da segunda geração, criança que se recusava a falar o crioulo haitiano: *o crioulo tá em mim e está nela também, é natural*. O fato de serem crianças não significa que elas estão alheias ao contexto cultural em que vivem, ao contrário, suas percepções de mundo e os modos como agem estão diretamente vinculados aos adultos que as rodeiam, seja na família ou na escola. Isso não quer dizer que elas são meras reprodutoras daquilo que veem ou ouvem. A partir do que elas ouvem e veem, os sentidos e os significados vão sendo formados, experimentados e reconhecidos.

Todas essas crianças compreendem o crioulo, mas os sentidos que irão dar a língua são diferentes, por estarem no Brasil e não no Haiti. Segundo Maquézia Santos e Marília Cotinguiba, a educação no Haiti tem cunho fortemente elitista e mesmo o país possuindo dois idiomas oficiais, o crioulo haitiano e o francês, é o francês a língua ensinada nas escolas, mas não a única. Desse modo, pode-se dizer que o haitiano é “inevitavelmente” levado a falar outro idioma além do crioulo haitiano. Pois, assim como a escolarização formal no Haiti determina o ensino do francês, as escolas brasileiras, por exemplo, exigem ou pressupõem algum domínio do português. Muitas instituições educacionais no Haiti são pagas e geralmente ligadas a instituições religiosas. Como afirmam as pesquisadoras:

(...) as crianças haitianas emigram em busca de educação, pois as principais escolas no Haiti ainda são mantidas, em sua maioria, por igrejas e ONGs que dominam a educação haitiana e são pagas, mesmo sendo congregacionais. Dessa forma, o sistema educacional haitiano perpetua, ainda nos dias de hoje, o que tinha como base no passado: o objetivo de formar os filhos das elites separadamente das das classes populares. (...) Além desses percalços, o sistema de educação no Haiti tem por característica a demarcação das classes sociais. Inicialmente quando o Estado criou as primeiras escolas, tinha como objetivo atender os filhos de classes abastadas o que descartou antecipadamente uma rede pública de escolas para todos. (SANTOS & COTINGUIBA, 2019, p. 103).

Pensando nos contrapontos que trazem as pesquisadoras entre a educação brasileira e a educação haitiana, o que podemos inferir a partir da citação acima é que o sistema educacional no Haiti é uma das formas de demarcar a classe social das pessoas, o que de algum modo também acontece no Brasil. Ocorre que, após a constituição de

1988, o Estado brasileiro deve garantir educação gratuita para todos<sup>13</sup> e essa lei tornou possível que muitas crianças brasileiras, principalmente nas capitais, tenham acesso gratuito a escola, mesmo que hoje esse acesso se efetive de modo lento e precário, pois vemos muitos descompassos dentro do sistema público de ensino entre escolas da capital e do interior por exemplo.

Todavia, ainda que a educação seja um direito formalmente estabelecido há mais de trinta anos as escolas públicas no Brasil, em sua maioria, ainda não possuem estrutura adequada para atender as necessidades de todos que a demandam, sobretudo no que diz respeito às especificidades pedagógicas de estudantes estrangeiros residentes no Brasil, tais como o ensino de idiomas e tradutores. Além disso, há o fato de que as escolas são espaços de reprodução social, e como tais, as escolas brasileiras também reproduzem suas dimensões e caracteres classistas e elitistas, assim como ocorre no Haiti.

Em Rondônia, Porto Velho, foi realizado entre 2014 e 2018 um projeto de extensão ligado à Universidade Federal (UNIR) denominado “Migração Internacional na Amazônia Brasileira: linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho”. Este projeto visava o ensino de língua portuguesa para imigrantes haitianos, lá estabelecidos. Com o andamento desse projeto, verificou-se uma demanda específica por atender crianças haitianas que queriam aprender o português para frequentarem a escola. Segundo os pesquisadores e fomentadores desse projeto, foi realizado um mapeamento para saber quantas crianças havia em Porto Velho e se estavam estudando. Conforme observamos na citação abaixo:

Esse mapeamento objetivava demonstrar alguns aspectos e produzir dados sobre essas crianças, como: há quanto tempo estavam no Brasil, como haviam chegado, idade, sexo, se estavam estudando ou não, dentre outras informações. Porém, não foi possível dar continuidade, devido à dificuldade de pessoal e logística para tal pesquisa, além de que os haitianos não gostavam de dar muitas informações para quem não conheciam. Entretanto, a coleta de dados dessas fichas preenchidas, um total de 50, foi de fundamental importância para este trabalho, pois assim, soubemos que havia muitas crianças fora da escola e o desejo dos pais era que elas aprendessem o idioma para matriculá-las o mais rápido possível. (SANTOS & COTINGUIBA, 2019, p. 105).

---

13 A educação gratuita para todos é um direito previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigos 205 a 214, em seu capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, Seção I – Da Educação.



Podemos inferir a partir desse projeto de extensão realizado na Universidade de Rondônia que lá houve um processo inverso ao que aconteceu na escola Waldir Garcia, em Manaus. Enquanto em Rondônia as crianças tiveram que aprender a língua portuguesa antes de serem matriculadas nas escolas públicas, em Manaus, na escola Waldir Garcia, as crianças foram primeiro à escola para lá aprenderem a língua portuguesa.

E na medida em que aquelas crianças haitianas chegavam à escola Waldir Garcia, sem dominar a língua portuguesa e sem ter um tradutor ou intérprete, o que eu pude observar é que estas crianças se encontravam como que em uma condição limiar, ou seja, em um tipo de condição linguística transfronteiriça entre a nossa língua e a deles, uma vez que, no Brasil, “pela política da pluralidade cultural, as diferenças são tratadas como adereço – ‘exceção’, como elemento posição, enquanto a língua portuguesa constitui-se como elemento articulador, produtor da ‘unidade’ na diferença”. (SILVA, 2011, p. 36).

Na medida em que fui mantendo contato com aquele ambiente escolar, eu ia percebendo as intensidades e sutilezas de algumas interações entre professores, colaboradores e alunos brasileiros e estrangeiros. E, de todas essas interações sutis – todavia, intensas -, também me chamou a atenção e despertou a curiosidade pensar como se dão as relações que dizem respeito à *etnicidade* daquelas crianças haitianas. Aqui, utilizamos a noção de *etnicidade* a partir da leitura de Poutignat & Streiff-Fernart, a propósito da conceitualização de Fredrik Barth:

(...) conceito de Etnicidade: aquele do estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma grande origem comum e realçados nas interações raciais. (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 141).

Na escola municipal Waldir Garcia essas *dicotomizações Nós/Eles*, em princípio, não foram vistas como uma barreira ao acesso à instituição e ao sistema escolar, nem como um fator capaz de criar abismos e impedimentos a formas de participação e aproximação na comunidade escolar. Isso não quer dizer que esse processo de acolhimento na Waldir Garcia se deu sem conflitos e foi mais fácil do que em outras escolas, tais como naquelas escolas pesquisadas em Rondônia, o processo apenas se deu de maneira diferente.

Diante das minhas primeiras inserções nessa escola, o que pude observar foi que aquelas crianças haitianas vivenciavam - e talvez ainda vivenciem com certa frequência e com mais ou menos consciência - um sentido de não lugar, ou ainda, uma busca por pertencer a todo ambiente de sociabilidade ensejado pelas relações sociais no ambiente escolar, uma busca por pertencer que pode se manifestar como uma verdadeira experiência de não pertencimento, na medida em que as crianças passam por experiências de estranhamento, experiências de serem preteridas ou discriminadas.

Tendo em vista essas reflexões e experiências acima descritas e a partir de abordagens antropológicas e perspectivas educacionais na escola Waldir Garcia, este trabalho não busca uma *personalidade ideal*<sup>14</sup> ou a tipificação terminante das interações entre atores sociais – famílias e comunidade escolar -, e as crianças como se elas constituíssem uma subjetividade pronta e acabada. O presente trabalho de pesquisa visa sim e, sobretudo, compreender como se dão os processos de sociabilidade dessas crianças migrantes haitianas e crianças filhas de migrantes haitianos envolvidas nesse microcosmo social que é a escola, e como elas manifestam, ou não, sentidos de acolhimento e pertencimento ao ambiente escolar.



Foto 10. Sala de aula com crianças e professora. Crédito da foto. Sílvia Pacheco.

Nessa foto, observamos a disposição dos alunos em sala de aula e a professora atuando. A aluna que estava em pé de frente para os colegas nasceu na República Dominicana e falava somente em crioulo quando chegou à escola. A professora em pé falava com um aluno haitiano que havia chegado um ano antes e agora fazia as traduções simultâneas entre a colega e a professora. Essa era uma cena bastante comum no dia a dia dessa escola. Todas as outras crianças olhavam atentas ao diálogo que era

---

14 Nos estudos pioneiros de Egon Schaden (sobre as crianças guarani) e Florestan Fernandes (sobre a socialização entre os Tupinambás), esses pressupostos culturalistas e funcionalistas são reencontrados. Ambos falam de uma personalidade ideal, do valor da repetição, da homogeneização cultural e da certeza sobre o papel social que ocupam como sendo determinantes para entender o lugar dos ‘imatuross’ nessas sociedades. (CONH, 2005, p. 18).

facilitado pelo interprete. Ao fundo da sala e paralelo a professora ficam empilhados os colchões onde os alunos podem descansar entre os turnos matutino e vespertino, após o almoço.

### **2.3 - O Haiti e alguns aspectos da migração haitiana em Manaus.**

O Haiti é um país da América central, banhado pelo mar do Caribe e que faz fronteira terrestre com a República Dominicana. Durante os séculos XVII e XVIII o Haiti foi considerado a pérola das Antilhas e em 1789 era a colônia francesa mais rica das Américas e representava a parcela mais significativa do comércio exterior da França, cerca de dois terços. (JAMES, 2010, p.15). Todo esse esplendor do final do século XVIII possibilitava que a elite e os proprietários de terra no Haiti mandassem seus filhos para estudar na França, como enfatiza o pesquisador Handerson Joseph:

Os principais estudos sobre a história da emigração haitiana, geralmente não dão ênfase aos descendentes dos *affranchis* (ex-escravizados) e aos *mûlatres* (mulatos) considerados como parte da elite e proprietários de terras, que mandavam seus filhos, desde o final do século XVIII, e também, posteriormente, no século XIX, após a Independência do Haiti, para realizar seus estudos na França. Foram inúmeros escritores, advogados e médicos haitianos formados na França. (JOSEPH, 2015, p. 67-68).

Dois anos após a revolução Francesa, em 1791, deu-se início, no Haiti, um levante dos escravizados que durou cerca de doze anos. Esse levante teve a frente muitos dos filhos da elite haitiana que estudaram na França. Durante os anos de batalha as forças militares europeias foram sistemática e paulatinamente derrotadas pelos escravizados, ex-escravizados e mulatos organizados no Haiti, o que resultou no surgimento do primeiro país composto por cidadãos negros livres nas Américas.

Essa foi a única revolta de escravos bem-sucedida da História, e as dificuldades que tiveram de superar colocam em evidência a magnitude dos interesses envolvidos. A transformação dos escravos, que, mesmo às centenas, tremiam diante de um único homem branco, em um povo capaz de se organizar e derrotar as mais poderosas nações europeias daqueles tempos é um dos grandes épicos da luta revolucionária e uma verdadeira façanha. (JAMES, 2010, p. 15).

Após os anos em guerra, em primeiro de janeiro de 1804 o Haiti torna-se independente, mas mantendo o regime monárquico<sup>15</sup>. Posteriormente a história do Haiti foi marcada por dívidas, embargos econômicos, isolamento e ditaduras. E, aquela que já

---

15 Em outubro de 1804 ele (*Dessalines*) se coroou imperador. Mercadores privados da Filadélfia o presentearam com a coroa, trazida pelo navio americano *Connecticut*, e seu manto imperial chegou ao Haiti vindo de Londres, via Jamaica, numa fragata inglesa. JAMES, 2010, p. 335.

havia sido a colônia mais rica da França, torna-se o país mais pobre das Américas, condição econômica e geopolítica esta que lhe é imposta até hoje. Assim, “toda a sua prosperidade não era, de fato, sua, mas de sua metrópole. Todo o seu desenvolvimento significava, em realidade, o desenvolvimento de seu subdesenvolvimento”. (ASSIS & MAGALHÃES, 2016, p. 225).

Toda a história de formação material, econômica e social dos agrupamentos humanos no Haiti é marcada pelo complexo processo de colonização e exploração do seu povo, tal como ocorre em muitos países da América Latina. Os processos de escravidão, as lutas por liberdade, os impasses políticos, os processos ditatoriais e as catástrofes naturais, acabam convergindo para uma vida precária da maioria da população, tornando a migração uma necessidade. Sendo assim, há vários fatores que contribuem para a mobilidade haitiana nos dias atuais. Segundo o professor e pesquisador haitiano Handerson Joseph:

O quarto registro de fluxo de mobilidade haitiana iniciou-se a partir de 2010. Diante dos diversos tipos de insegurança: pública, política, socioeconômica, alimentícia, educacional, incluindo a área da saúde e do saneamento básico, todas elas em decorrência do quadro empobrecido e precário do Haiti, agravado pela tragédia provocada pelo terremoto de janeiro do referido ano, a mobilidade haitiana ganhou especial significância, volume e crescimento de novos sujeitos e circuitos no espaço migratório internacional. (...) Em decorrência do terremoto, houve um duplo movimento: algumas pessoas se deslocaram em direção ao meio rural, mesmo aqueles sem nunca haverem residido no interior do país. Outros, aproximadamente 350.000 (Audebert, 2012) que dispuseram de recursos variados, decidiram partir aletranje. (JOSEPH, 2015, p. 73).

Quando os haitianos chegaram à Manaus, em meados de 2010 era possível vê-los aglomerados nos arredores da paróquia de São Geraldo. A princípio buscavam auxílio na instituição religiosa que lhes fornecia, além de abrigo, meios de regularizar sua situação e buscar emprego nesse país<sup>16</sup>. Com o passar do tempo aquele também se tornou um lugar de encontros entre eles. Notava-se a presença predominante de homens adultos, mas era possível ver mulheres e crianças também. Em alguns horários era possível vê-los vendendo banana frita, água e cocada nas proximidades da paróquia.

---

16 (...)muitos passaram pela Pastoral para buscar alguma forma de assistência, como, por exemplo, preencher a ficha para pedir a carteira de trabalho. (SILVA, 2017, p. 105).

Mas quem são os migrantes<sup>17</sup> haitianos e porque vieram em grande quantidade para Manaus? Há ainda, segundo Sidney Silva, a categoria “transmigrantes”, mais adequada para explicar a “dinâmica migratória empreendida pelos haitianos”. A partir dessa categoria:

(...) transmigrantes tomam decisões e estabelecem múltiplas relações capazes de unir num único campo social de ação as sociedades de origem, de acolhida ou de passagem. Nessa perspectiva (...) suposições sobre instituições sociais como a família, cidadania e estados-nações, devem ser repensadas a partir do contexto migratório. (SILVA, 2015, p. 131).

No início do ano de 2012 continuavam chegando centenas de haitianos à Manaus, vindos principalmente por Tabatinga, na tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. Mas também chegavam pelo Acre. Através dos serviços da pastoral do migrante nesses lugares, eles eram direcionados para a paróquia de São Geraldo no bairro São Geraldo, zona centro oeste da capital amazonense, onde muitos se instalaram posteriormente. Com essa chegada significativa de haitianos na cidade, foram improvisadas nos arredores da paróquia algumas instalações para receber esses imigrantes recém-chegados. Como relatou o professor e pesquisador Sidney Silva:

No início de 2012, em apenas 15 dias chegaram à capital amazonense 1.307 haitianos (COSTA, 2016, p. 28). Sem qualquer ajuda governamental, os agentes religiosos tiveram, como já foi dito, de fazer apelo à solidariedade de diversas igrejas católicas da cidade, que se ofereceram para abrigar haitianos em suas dependências ou alugar casas para recebê-los. (SILVA, 2017, p. 109).

Quando os haitianos foram abrigados pela paróquia de São Geraldo, o lugar ficou pequeno para receber tantos migrantes de uma só vez. E era preciso se organizar para acolher rapidamente os adultos e algumas crianças que estavam em situações de vulnerabilidade. Para que essa ajuda ocorresse o mais rápido possível, a paróquia mobilizou a sociedade civil e acionou outros atores sociais, tais como a escola, que prontamente atendeu ao pedido da paróquia dada a necessidade e a urgência de acolhida, e segundo SILVA, (2015, p. 122) “vale notar que, no Estado do Amazonas, a quase totalidade do ônus da acolhida ficou por conta da sociedade civil que, através da Pastoral do Migrante, gerenciou esta questão, seja em Tabatinga ou em Manaus”. Ainda segundo Silva:

---

17 (...) as categorias de emigrante e imigrante também já não dão conta da complexidade da realidade migratória no mundo contemporâneo, considerando a emergência de processos sociais que vão além dos limites geográficos, culturais e políticos das sociedades neles envolvidos. (SILVA, 2015, p. 130-131).

Nessas cidades vale ressaltar a solidariedade de brasileiros, católicos ou não, que atenderam com presteza os pedidos de socorro feitos pelos agentes da referida Pastoral, os quais não sabiam como acolher tantos haitianos que todos os dias batiam nas suas portas, pedindo alojamento e orientação. (SILVA, 2015, p. 122).

Nesse ambiente de acolhimento, cada agente social que estava disposto a ajudar procurava a melhor forma de fazê-lo. No que diz respeito diretamente às crianças imigrantes foi instalada uma creche na paróquia para as crianças de zero até os três anos de idade onde algumas mães cuidavam das crianças. E como relatou a diretora da escola Municipal prof. Waldir Garcia, na creche não poderia ficar crianças acima dessa idade. E foram justamente essas crianças em idade escolar que a escola recebeu. Foi assim que aquelas famílias haitianas passaram a fazer parte da comunidade escolar, pois conforme iam chegando mais haitianos com crianças os próprios parentes indicavam a escola. Um relato relevante nesse sentido é apresentado na entrevista que pude fazer com uma dessas primeiras mães a conseguir matricular seus filhos na escola.

### **Entrevista com Gloriane Aimable, mãe de quatro alunos haitianos.**

Essa entrevista foi realizada por meio do aplicativo de WhatsApp. Realizada no dia 03 de março de 2021. Gloriane me respondeu todas as perguntas por áudio e eu tentei ser o mais fiel possível a sua transcrição.

#### **1) Quantos filhos a senhora tem matriculados na escola? Eles nasceram aqui em Manaus?**

Bom dia dona Silvia tudo bom? Como a senhora já sabia o meu nome é Gloriane... é, eu fico muito feliz de participar dessa história da Waldir Garcia, porque é a única escola que consegue quebrar as barreiras de preconceito contra os filhos haitianos. Eu não sei dos imigrantes em geral, mas pelos haitianos que eu conheci a história dos filhos haitianos aqui. Se eu não me engano essa escola é a primeira escola que pegou os filhos dos haitianos aqui na Amazonas e eu não vou me enganar, mas é a primeira escola que pegou nossos filhos com braço aberto e com prazer. Pra responder a primeira pergunta, eu tenho três filhos mais um sobrinho que tava comigo que é filho da minha irmã deficiente e que eu crio e tava junto, então eram quatro filhos e todos nasceram lá no Haiti, é isso que era problema pra nós colocar nossos filhos nas escolas na Amazonas, porque

nossos filhos eram tudo haitianos, quem nasceu no Haiti na época era considerado aqui como um “bandidinho” um marginal assim que eles olhavam para nossos filhos que nasceu no Haiti, mas os filhos que nasceu aqui na Amazonas se considera como brasileiro, então eles não passaram tanto preconceito como os nossos que nasceram lá no Haiti. Então por isso dificultou bastante para a gente colocar nossos filhos nas escolas aqui. Onde que a gente passava eles diziam pra nós que: aqui não tem vaga! A escola é para os brasileiros, a senhora entendeu? Eles perguntam assim tipo pra mim. “a senhora entendeu que essa escola aqui o sistema funciona só pra os brasileiros?” Não funciona para os estrangeiros, então é assim que eles responderam. Aí quando a gente ficava desesperado quer matricular quer escrever, eles falaram assim pra gente: então vai na outra escola pergunta como que funciona pra ver se a gente tá mentindo. Mas quando fui indicada para colocar ou para inscrever meus filhos na escola Waldir Garcia eu fui indicada por uma mãe que se chama Jackeline, ela se eu não me engano é mãe da primeira criança que tava na escola Waldir Garcia o nome dela é Medina, eu lembro até hoje. Então quando eu chego lá na escola eu não encontro a diretora, eu perguntei pela diretora ai fui me encaminhar para uma sala, então nessa sala o professor dessa turma não tava, então a diretora tava passando tarefa pra esse grupo de alunos. Ai ela me respondeu, eu lembro até hoje que ela tava tomando suco de maracujá na sala porque ela não tinha tido tempo de almoçar, eu vim depois de meio dia e ela não tinha almoçado então ela tava tomando um suco só para enganar a fome (risos nervosos) é... eu lembro, ela falou pra mim que ela ainda não almoçou, eu senti pena, mas ela me respondeu com todo carinho: não não, sem problemas, eu gosto do que eu faço. Essas crianças são tudo meus filhos, então tudo que eu poderia fazer pelos meus filhos eu faço também pra eles e com eles. (Nesse momento eu ouvi a voz de Gloriane embargada) então eu senti uma coisa, uma coisa emocionante falando com ela, quando eu expliquei minha situação para ela que eu tinha quatro filhos e que eu queria matricular que eu não tenho escola, que não tem nenhuma escola que quer acolher meus filhos o que ela poderia fazer por mim, ela perguntou pra mim: onde estão seus filhos agora? Tá lá de favor na casa do padre do São Geraldo. Porque lá tinha uma creche para os filhos dos imigrantes e eu tava lá dando aula pra os filhos dos imigrantes, então o padre deixou que eu deixasse meus filhos lá pra ficar na quadra e eu fico de

olho de vez em quando. E ela falou pra mim: então traga as crianças amanhã! Assim, “Tudo seco”, objetiva, decidida, ai eu fiquei... (suspiro e pausa) parece que o céu me cobre de bênçãos quando ela falou isso pra mim. Então de manhã cedo eu lembro que meus filhos não tinham roupas, não tinha sapatos bonitos era chinela mesmo, eu coloquei as coisas que a gente tinha tudo feinho malcuidado e coloquei e eu levei meus filhos sem nada, sem lápis, sem caderno, sem nada! O que eu lembro que eu tinha era o dinheirinho que minha mãe me deu na época, na época foi lá no supermercado campo grande na redenção que eu comprei quatro capas de chuva, só isso que meus filhos tinham na mão, porque era numa época de chuva, não lembro a data certa, mas tinha chuva. Então cada criança tinha essa capa para se proteger contra a chuva, mas não tinha nem lápis, nem cadernos, nem nada. Então era assim que meus filhos entraram na escola Waldir Garcia, como se fossem filhos daqui. (Gloriane termina essa resposta com a voz embargada).

**2) Como à senhora vê a relação da escola com os seus filhos? Há algum tipo de tratamento diferente?**

Quando eles entraram na escola meus filhos se juntaram com a Medina, ficou uma bagunça total! Na minha visão ficou uma bagunça total, porque são cinco filhos, meus quatro mais a Medina cheios de energia, que quase não estudava direito no Haiti, porque a mãe não tava, então entrando aqui numa escola com uma estrutura atraente que tinha brinquedo para eles brincar, tinha atendimento. Então os professores, merendeiros, gerentes, quando eu falo gerente é o porteiro, tratando esses cinco como se fossem cinco príncipes ou princesas, que tinha duas meninas eram três meninos e duas meninas filhos haitianos típicos, haitianos bagunceiros, cheios de energia falando muito crioulo entre si! Às vezes eu cheguei na escola e eu vejo a bagunça que eles tavam fazendo, eu pergunto mais como eles aguentam? Mas a escola não olhava eles como bagunceiros, olhando eles como criança que tá cheio de energia para desenvolver, para aprender, para brincar, para entrar no meio dessas crianças e também meus filhos nunca reclamaram, nunca, nunca, nunca reclamaram que os alunos da escola Waldir Garcia machuca eles numa forma preconceituosa, não ouviram isso. Eles se divertiram com os filhos da Waldir Garcia como se fosse mesmo sangue, mesma raça, mesmo povo! Eu vou sentir a diferença é quando muda de lugar. Eu vou alugar casa do outro canto que eu não tinha condição de trazer



meus filhos pra Waldir Garcia então eu “desmatriculei” eles de lá, eu matricular meus filhos nas outras escolas. É ai que eu vou sentir na pele (voz começa a embargar) o que que é o... desculpa to emocionada porque a gente passou muita coisa depois de sair da Waldir Garcia. Eu vou sentir e meus filhos também vão sentir o que que era preconceito nas escolas, o que que é maltrato, vi meus filhos passando por muita coisa nas outras escolas, mas na Waldir Garcia graças a deus deixa a marca do amor, deixa a marca do desempenho e intelectual, deixa a marca e a vontade de estudar, de entrar numa escola. Quando eles eram mais pequenos, eles até diziam pra mim: mãe eu queria voltar pra Waldir Garcia, eu também queria levar eles de volta, mas só que... a despesa de movimento era tão tão grande pra mim, porque a gente tava numa crise econômica, então tava difícil pra gente, então eu falei aguenta! Aguenta, a vida é assim, num vai encontrar escola Waldir Garcia em todo canto que vocês passaram, vai encontrar pessoas diferentes, gestores diferentes, alunos diferentes, merendeiros diferentes. Então vocês tem que aguentar, tem que aprender a vida, como a vida é. Até hoje eu seguro a comunicação com a diretora Cristina, eu sempre chamo ela de minha diretora. Por que que eu chamo ela de minha diretora? É porque eu me considero como uma aluna dela, porque eu lembro a forma como ela me recebeu na escola ela me entrega na mão da equipe da escola, os professores, os merendeiros, todo mundo, toda a equipe que fazia parte da escola na época. Eu vou dizer pra você dona Silvia, que não é só o preconceito que outras escolas têm. Mas é a forma que o dirigente, o gestor, a diretora, o diretor que é responsável pela escola olha para a gente. É por isso que a gente passa preconceito nas outras escolas. Porque eu lembro até hoje da forma como a diretora Cristina me apresentou para a escola, na forma que ela apresentou a gente para a escola sem nenhum olhar diferente, então o restante que está abaixo dela já olha a gente da mesma forma que ela olhou pra gente. Mas quando a gente vai pra outras escolas que olham diferente então cada um dessa equipe também que tá abaixo desse gestor vai criar o seu próprio olhar, tem alguns que vai olhar com preconceito, tem alguns que vai olhar com misericórdia, tem um outro que vai olhar com compaixão, ai cada um vai criar seu próprio olhar quando a diretora dessas escolas não apresentar a gente como uma pessoa normal para eles. Eu espero que você entenda essa parte. Então... então, o que eu posso dizer para concluir essa parte é que as equipes das escolas que a gente passou não foi preconceito, foi os

gestores deles que eram preconceituosos. Porque a diretora Cristina mostrando a diferença na escola Waldir Garcia pelo olhar dela, pelo jeito de atrair pessoas pra perto dela e pelo jeito de apresentar pessoa pra outra pessoa, isso foi um grande impacto em cima de toda a equipe e em cima daquelas pessoas que ela tava apresentando.

**3) Como os seus filhos veem a historia da rosquinha *kokiyòl* sendo contada em um livro<sup>18</sup>?**

E também hoje eu posso dizer que eu faço parte de um livro, *sabores sem fronteiras*, que é composto de trinta e cinco receitas de treze países diferentes foi através dela (da diretora Lúcia Cristina), eu nunca perdi o contato com ela, ela sabe que eu tenho um restaurante, ela sabe que eu trabalho com restaurante então eu tava de boa quando ela mandou mensagem pra mim dizendo pra mim que tinha essa oportunidade se eu queria entrar, eu aproveitei e preenchi o link então hoje eu faço parte dessa história, desse livro de sabores sem fronteiras então pra mim é uma grande oportunidade. Então essa receita que eu entreguei nesse livro é a receita da família, já existia essa receita no Haiti porque é uma receita Francesa misturada com Haitiana, porque você sabe que a gente foi colonizado pela França, então tem algumas coisas típicas da França que vai entrar na nossa cultura Haitiana que vai ficar como herança tipo sopa da liberdade, sopa de jerimum ou abóbora como pode dizer é uma coisa típica francesa da época pra nós, mas hoje virou a nossa sopa típica haitiana que ficou como herança é...então pra mim o *kokiyòl* também que é a rosquinha daqui é uma receita francesa que entra na nossa cultura e virou uma coisa típica haitiana, porque tem variação que quando venho aqui eu tava passando necessidade ou passando crise econômica que eu gosto de dizer então foi a receita que eu peguei e eu faço as minhas rosquinhas e saio na rua vendendo é essa rosquinha que me faz trazer meus filhos aqui, porque eu sai vendendo trabalhando como doméstica e na tarde eu sai vendendo, e a noite quando chegava na minha casa eu batia a massa, na manhã cedo da madrugada eu frito a rosquinha. Então pra mim, está usando essa receita para participar de um concurso ou participar da edição de um livro pra mim é grande coisa, porque essa receita pra mim é tudo, tudo pra nós! Se a gente

---

18 MigraMundo - Livro vai reunir 35 receitas de imigrantes e refugiados de 13 nacionalidades: <https://migramundo.com/livro-vao-reunir-35-receitas-de-imigrantes-e-refugiados-de-13-nacionalidades/amp/> . (Link consultado em 02/05/2021).

está vivo ainda a minha família está de pé ainda, é graças a essa receita, porque quando a gente não tinha nem farinha nem água para a casa, essa receita a gente corre em cima procura ajuda nas igrejas, procura ajuda com os amigos, procura ajuda no São Geraldo na casa do padre para a gente consegui matéria prima para a gente bater a massa fritar as rosquinhas e sai na rua vendendo. Dizem que aqui criança não trabalha, mas meus filhos todos trabalhavam, porque eles saíram com o pai, saíram comigo vendendo rosquinhas pelas ruas. As pessoas conhecem a nossa receita, gostavam da nossa rosquinha não pelo favor, mas pelo sabor mesmo tava bem gostoso. Agora a gente abriu um restaurante e não trabalhamos mais com rosquinhas só, agora a gente trabalha com vários tipos de comidas típicas haitianas e típica do Amazonas também, mas pra nós é uma receita histórica que faz a gente sobreviver aqui na Amazônia que é a rosquinha.

Nessa entrevista Gloriane vem através da sua visão a respeito da escola, afirmar muitas das coisas que já haviam sido percebidas por mim nesse ambiente escolar. Esse não foi o principal objetivo de nossa entrevista, eu tinha interesse em relatar qual era a visão de uma mãe haitiana e as dificuldades de matricular os filhos estrangeiros em escolas brasileiras. No entanto alguns olhares se encontraram. Gostaria de deixar registrado meu agradecimento a Gloriane por ter nos disponibilizado parte do seu tempo para nos contar tais relatos. De alguma forma ela ajuda a contar uma parte da história haitiana em Manaus.

#### **2.4 - Construções sociais baseadas no diálogo e no respeito à liberdade do outro.**

Nessa discussão buscamos apresentar algumas relações possíveis entre as obras *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire e *Ética do Discurso e Ética da liberação* de Henrique Dussel e Karl Otto Apel (capítulo 10), cotejando-as ao final com algumas inflexões símmelianas a propósito de processos de sociabilidade. Com isso buscamos refletir sobre como essas relações teóricas podem auxiliar na compreensão de processos de sociabilidade, de interação e de reciprocidade observados e etnografados a partir de algumas atividades internas e externas da escola, ocorridas entre fevereiro de 2019 e março de 2020, a saber: tutorias, assembleias e passeios escolares.

Paulo Freire e Henrique Dussel vêm nos mostrar as potências e os limites de uma filosofia e uma pedagogia como visões de mundo e modos de existência, para além das formas de dominação colonial e servidão capitalista. Em minha interpretação dos textos acima citados, os pensadores Paulo Freire e Henrique Dussel estão preocupados com uma responsabilidade e um compromisso ético com a libertação das classes menos favorecidas e preteridas do capital. Esse compromisso ético exige um sentido de corresponsabilidade suscitado através de uma reflexão de si mesmo e do outro, como pessoas, sujeitos históricos capazes de conhecer e questionar a realidade não apenas em suas determinações, mas, sobretudo, em suas condições de possibilidade, condições tanto materiais quanto espirituais de existência.

Tentaremos relacionar o pensamento destes autores a partir da seguinte pergunta: outro mundo é possível para além de formas coloniais de dominação e servidão? A fim de viabilizar uma resposta mais objetiva para a questão acima referida e tendo em vista os limites deste pequeno texto que busca cotejar, a partir de textos específicos, a pedagogia da autonomia de Paulo Freire e a filosofia da libertação de Henrique Dussel, duas passagens dos autores respectivamente mencionados podem nos orientar neste intento:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (Paulo Freire, 2019, p. 20).

Marx tiene un criterio universal de su ética: la dignidad del sujeto, la persona, el trabajo vivo, desde donde puede criticar al capital como el sistema donde el sujeto, el trabajo vivo, es subsumido (la Subsumtion es la categoría ética por excelencia de Marx), es alienado o negado como sujeto, como persona autónoma. (Dussel, 2004, p. 299).

Para Paulo Freire a libertação dos menos favorecidos passava por fazê-los entender o contexto histórico de suas vidas como trabalhadores e, com isso, adquirir uma consciência ética de responsabilidade com a própria história de forma crítica. E é precisamente nesse sentido que Paulo Freire nos propõe, através de seu método, uma alfabetização onde as palavras são ensinadas a partir da leitura do mundo.

Em 1963, Paulo Freire iniciou um processo de alfabetização de jovens e adultos em Angicos no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais, onde os educandos liam e problematizavam sua própria realidade a partir de palavras comuns ao seu cotidiano como, por exemplo, a palavra trabalho. Assim, em um processo relacional entre ensino e aprendizagem, Paulo Freire lograva suscitar questionamentos sobre as próprias condições trabalhistas dos educandos.

Paulo Freire considerava os esquemas rígidos de ensino como limitadores da inteligência humana. Não que ele ignorasse ou negligenciasse a escola como espaço de reprodução e distinção social *a la* Bourdieu; ocorre que a pedagogia freiriana visa salientar os efeitos de transformação social que, em última instância, escapariam a toda tentativa de subsunção da dignidade dos sujeitos por esquemas de reprodução social no capitalismo, tal como observado por Dussel na citação acima.

Deste modo, uma das principais características do modelo de ensino e aprendizagem de Freire é uma pedagogia descentralizadora, baseada no diálogo, na escuta ativa e no respeito à liberdade do outro. Assim, com esse método que visava simultaneamente ensinar e aprender, ele formava leitores e eleitores críticos. E por não compactuar com um ideal determinista de neutralidade no ensino, passou a ser perseguido pelas elites conservadoras no Brasil. Segundo Paulo Freire (2019, p.25-26) “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Henrique Dussel, também foi perseguido em seu contexto por pessoas contrárias ao seu pensamento. Ele mesmo cita em uma passagem do livro *Ética do discurso e Ética da liberação*<sup>19</sup> o dia em que jogaram uma bomba em sua casa. Para ele a Ética da Liberação se dá na experiência com o outro, consiste em deixar o outro ser e é baseada no respeito e reciprocidade como condições de possibilidade das liberdades individuais e não o contrário, ou seja, as liberdades individuais como determinantes de uma ética da responsabilidade e da reciprocidade.

Dussel coloca-se abertamente contra as possibilidades, notadamente eurocêntricas, de silenciamento e legitimação da subsunção do outro, uma subsunção que implica numa subjugação em função de um “eu transcendental” e universalmente válido, um

---

19 DUSSEL, 2004. *Ética do Discurso e Ética da liberação* – capítulo 10, p. 307.

“eu” grego, europeu, judaico-cristão, ocidental. Para Dussel, o eurocentrismo não é apenas uma construção superestrutural, tal como concebe o pensamento marxiano, ao contrário, o eurocentrismo é mais sutil, implícito e insidioso do que aquele que serve de base para as falácias desenvolvimentistas; falácias estas que pressupõem um desenvolvimento necessariamente linear e eurocentrado das sociedades.

Ao questionar as bases do pensamento que pressupõe uma dominação europeia universalizável e totalizadora, Henrique Dussel encontra-se em harmonia com o pensamento de Paulo Freire. Ambos os autores compartilham princípios éticos tais como a ideia de reconhecer a alteridade do outro e a sua dignidade, e a partir disso pensar a libertação e modos de ser e de pensar e principalmente de problematizar um mundo eurocentrado e um pensamento aceito como universalmente válido. Segundo Henrique Dussel:

Para una ética de la liberación que parte de la facticidad de un mundo, de un sistema, una Totalidad, donde se descubre éticamente y se analiza crítica-científicamente la dominación (p.e., la crítica de la economía política de Marx, o la crítica de la pulsión [Trieb] por parte de Freud, o de la pedagogía de dominación por Paulo Freire, etc.), los criterios, las categorías y los principios de la ética se determinan desde la alteridad (como dominación intrasistémica o exclusión extra-sistémica): desde el re-conocimiento de la dignidad del Otro negada fácticamente. Es así posible una fundamentación ética de la validez de la praxis de liberación sin necesidad de enfrentarse a priori con el escéptico. No niego la fundamentación, niego su prioridad. (Dussel, 2004, p. 306).

Paulo Freire sempre se opôs ao que ele chamou de uma *educação bancária*. Ou seja, uma educação *conteudista* que funcionaria exclusivamente de modo a inculcar e depositar conteúdos pré-formatados no educando. Para Paulo Freire, tal modelo educativo era altamente limitador e contrário a qualquer horizonte de autonomia, consistindo em uma verdadeira *educação bancária* que tem por finalidade a mercantilização das vivências educativas, ensejando e reiterando a dominação e a servidão voluntária como visões de mundo, nas quais a subjugação e subalternização diante dos centros do capitalismo mundial são os únicos modos de existência possíveis.

O método de Paulo Freire suscitava a curiosidade, a dúvida, o diálogo, a escuta ativa. Tais coisas só poderiam acontecer em um meio onde não há centralização no processo de ensino e aprendizagem. Durante a ditadura militar no Brasil, Paulo Freire foi acusado de ser um dos maiores responsáveis pela subversão das classes menos favorecidas. Seu método se dava através da construção de diálogos e da investigação de temas comuns aos trabalhadores. Para Paulo Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Paulo Freire, 2019, p. 33).

Enquanto foi perseguido e exilado do seu país, sua pedagogia e pensamentos corriam pelo mundo afora, sendo implantado em várias escolas e universidades. Quando voltou ao país, no final da década de oitenta, Paulo Freire já era um dos maiores expoentes da educação fora do Brasil. Seu legado ainda hoje, reflete projetos educacionais, tais como o EJA Educação de Jovens e Adultos, e iniciativas de práticas pedagógicas descentralizadoras, inclusivas e que se pretendem democráticas.

Paulo Freire e Henrique Dussel continuam sendo referências muito atuais para pensar outros mundos possíveis, para além das formas de dominação colonial e servidão capitalista. Um mundo onde a reprodução social e a transformação social não são realidades contraditórias, subsumíveis umas as outras e que ensejam a aniquilação mútua entre os sujeitos e atores sociais, algo como duas substâncias cuja coexistência é impossível. Muito pelo contrário, a perspectiva que Paulo Freire e Henrique Dussel defendem parte justamente da constatação de que todo espaço de reprodução só existe em um horizonte de transformações possíveis, e vice-versa, toda experiência de transformação social só é possível ser vivida quando se conhece os limites próprios de modos de reprodução social.

Os outros mundos possíveis suscitados pela pedagogia de Paulo Freire e pela Filosofia de Henrique Dussel partem da crítica aos ideais de universalização, ideais que visam à autonomia da razão como consequência da subjugação de modos de vida e visões de mundo frente às condições de possibilidade ditadas pelos centros do capitalismo mundial. Os outros mundos possíveis de Freire e Dussel constituem formas de ação social em permanente conflito. Trata-se de outros mundos possíveis onde a crítica, a autonomia, a diversidade e a criatividade fazem-se presentes como em um jogo onde se constroem relações sociais baseadas no diálogo e no respeito à liberdade do outro.



Foto 11. Aula de capoeira. Crédito da foto escola Waldir Garcia <https://ptbr.facebook.com/177683762378655/photos/a.531167303696964/1714713395342343/?type=3&heater> link consultado em 02/03/2021.

Essa foto foi retirada do site da escola no *facebook*. Nela observamos uma roda de capoeira que era oferecida aos alunos como atividades da tutoria. Essas rodas de capoeira funcionavam como oficinas abertas a comunidade e proporcionava a quem participava delas um momento de trocas de saberes e afinidades. Essa foto também é importante, pois nela fica o registro e a homenagem ao querido professor voluntário que tanto ensinava não somente sobre a técnica, mas também sobre a história da capoeira. Infelizmente em meados de 2020 o mestre capoeirista teve sua vida ceifada pelo covid19.

## **2.5 - A escola Municipal professor Waldir Garcia e as famílias haitianas.**

Quando iniciei o campo em 2019 eu queria ver tudo ao mesmo tempo, participar de todas as atividades da escola que fossem possíveis, interagir com os alunos e alunas, pais, mães, professoras, enfim, com todos os envolvidos nesse ambiente escolar. Como não podia estar em todas as salas de aula ao mesmo tempo, eu me coloquei a disposição para dar apoio às professoras que precisassem.

Então, ora eu ficava em sala de aula, ora acompanhava uma atividade na quadra de esportes. E esse foi o modo que encontrei de socializar e permanecer em contato mais direto com o campo. Aqui, a palavra “socializar” é usada de forma coloquial, não obstante, cabe notar que o horizonte de sentidos que queremos expressar com o uso



desta palavra (socializar, socialização) corresponde àquilo que SímmeL chamou *sociação*. Nesse sentido temos:

A sociação é, portanto, a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados – se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Esses interesses sejam eles sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais ou teleológicos, formam a base da sociedade humana. (SÍMMELE, 2006, p.60).

Nesse contexto escolar, pude observar uma assembleia que acabou mostrando-se um riquíssimo momento de socialização. Essa atividade aconteceu na quadra de esportes da escola e era o momento onde professores e alunos discutiam assuntos pertinentes a toda a comunidade escolar. Em 2019, estas assembleias aconteceram uma vez por semana, em todas as sextas-feiras úteis do calendário escolar, sempre antes da aula começar. Conforme os alunos iam chegando à escola nos dias de assembleia, eles eram orientados pelo porteiro a seguirem direto para a quadra.



Foto 12. Assembleia dos alunos na quadra da escola. Crédito da foto escola Waldir Garcia <https://pt-br.facebook.com/177683762378655/photos/a.531167303696964/1558347677645583/?type=3&theater> link consultado em 02/03/2021.

Na ocasião dessa assembleia, a pauta principal era o “zelo pelas coisas comuns da escola”. Essa pauta foi criada porque nos dias anteriores alguém havia estragado um rolo de papel higiênico que estava no banheiro masculino, e esse assunto acabou tornando-se um tema recorrente nas salas e corredores da escola. Quando todos os educandos estavam ali reunidos e sentados, a diretora anunciou a abertura do debate e narrou o ocorrido, esforçando-se para despertar nas crianças um sentido de

comprometimento e responsabilidade com os recursos materiais da escola. Todos ouviram em silêncio, depois ela perguntou se algum educando teria algo a falar.

De repente uma menina de aproximadamente seis anos, filha de haitianos, pediu a palavra. Aquele corpo minúsculo levantou-se e foi à frente falar para todos ali presentes. Mostrando certa espontaneidade e uma firme intenção de participar, a criança falou da importância de preservar os objetos que a escola fornecia para uso de todos. Ao final de sua fala antes de voltar ao seu lugar, ela passou o microfone para a diretora que, por sua vez, perguntou quem concordava com a colega. No que a maioria levantou a mão em sinal afirmativo. O que me chamou a atenção é que não houve, nesse dia, nenhuma acusação mútua entre as crianças pelo desperdício do papel.

Em seguida, a diretora chamou à frente quem mais quisesse falar. Como ninguém mais quis se pronunciar, ela então reforçou a importância de cuidar da escola que é de todos que nela estudam e dela participam. Por fim, a reunião foi encerrada e, com a mesma coesão e sentido de participação do início, os estudantes seguiram para suas salas de aula.



Foto 13. Assembleia na quadra da escola. Crédito da foto: Silvia Pacheco.

Percebi que essa experiência mostrou de certa maneira, para além de toda coesão social, a intenção das pessoas ali envolvidas em fomentar um clima de interação, participação e suscitar sentidos de igualdade, dever e reciprocidade. E isso não apenas por um sentido meramente contratual de ordem e obediência a hierarquias e autoridades, mas sim por uma deliberação e consciência suscitadas de que, às vezes, é melhor despir-se ou abdicar de vontades ou interesses individuais e imediatos a fim de garantir o

melhor funcionamento de certos acordos sociais tácitos ou explícitos. Nas palavras de Símmel:

A igualdade, como vimos, resulta da eliminação, por um lado, do que é inteiramente pessoal, e por outro lado, do que é inteiramente material, ou seja, daquilo que a sociação encontra previamente como seu material e do qual se despe em sua condição de sociabilidade. (SÍMMEL, 2006, p. 69).

Nos dias que se seguiram na escola, todas as professoras, alunos, alunas e a comunidade estavam envolvidas na preparação do primeiro seminário de educação, organizado em parceria com o coletivo CEFA. Esse seminário teve sua abertura e primeiro dia de evento no parque municipal do Mindu, localizado no bairro Parque dez. O parque do Mindu concentra uma grande área verde dentro do perímetro urbano de Manaus e tem uma infraestrutura capaz de atender dezenas de pessoas ao mesmo tempo, pois possui salões para eventos, banheiros, restaurante, anfiteatro e trilhas ao seu redor.

## **2.6 - Experiências de *Sociabilidade*, *Reciprocidade* e *Etnicidade*: Seminário de Educação no parque do Mindu.**

Tomando por base as categorias sociológicas, defino então a sociabilidade como a forma lúdica de sociação, e – mutatis mutandis – algo cuja concretude determinada se comporta da mesma maneira como a obra de arte se relaciona com a realidade. (SÍMMEL, 2006, p. 65).

Como já estava envolvida com as atividades da escola eu fui convidada para participar do *II Seminário de Educação Democrática – Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar vidas*<sup>20</sup>. A abertura desse evento aconteceu no parque do Mindu. Para que fosse possível a toda comunidade escolar participar, a escola alugou um ônibus que saiu às oito horas da manhã da frente da escola Waldir Garcia com destino ao parque. Havia várias atividades programadas para as crianças e seus pais. A seguir, apresento um dos meus primeiros exercícios etnográficos relativos a uma atividade realizada fora do ambiente escolar.

---

20 Seminário produzido pelo CEFA (Coletivo Escola Família Amazonas) e pelo Fórum Amazonas de Educação Transformadora, entre os dias 09 a 12 de novembro de 2019 em Manaus.



Foto 14. Apresentação do 2º seminário de Educação. Nessa foto observamos a apresentação do 2º Seminário de Educação ‘mudar a escola, melhorar a educação: transformar vidas’. Crédito da foto: prefeitura de Manaus. Site: o chefe da notícia/ prefeitura de Manaus em 30 de julho de 2020. Link: <https://www.ochefadonoticia.com.br/2019/11/prefeitura-de-manaus-promove-abertura.html>

O *II seminário de educação* que foi organizado pelo CEFA no final de 1919 junto com algumas escolas, incluindo a escola Waldir Garcia, teve sua abertura realizada no parque do Mindu. E isso não se deu à toa, mas, sobretudo porque eles quiseram proporcionar aos alunos e a comunidade escolar um momento fora da rotina da escola, um momento de aprendizagem, de trocas, encantamento e também de fruição em meio à natureza. Esse *II seminário* contou com a participação de mais de quinhentas pessoas, entre alunos, pais de alunos e colaboradores das escolas que somaram no primeiro dia desse evento. Quais motivos levam uma escola a aproximar e reafirmar laços com sua comunidade? Essa foi uma pergunta norteadora dessas minhas primeiras incursões em campo.

Ao chegarem ao parque, todos, mães, pais e crianças foram devidamente cadastrados no evento. Dentre as várias atividades programadas para as crianças, uma delas incluía o momento da troca de bonecos de pano com todos os tons de pele, momento este que pode ser interpretado como uma preocupação da escola com a diversidade e com práticas antirracistas. Os bonecos estavam em sacos de presentes transparentes, pendurados na sumaumeira principal do parque, em frente ao restaurante do Mindu. Dentro de cada embalagem havia uma cartinha feita pela criança que estava oferecendo o brinquedo à outra criança. Podemos inferir, aqui, típicos momentos de *sociabilidade* entre os atores e agentes sociais. Símmel fala que:

O princípio da sociabilidade está em cada indivíduo garantir ao outro aquele máximo de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo. (...) A democracia da

sociabilidade, mesmo entre aqueles socialmente iguais, é um jogo de cena. (SÍMMEL, 2006, p. 69).

As trocas, aqui, podem até parecerem gestos desinteressados, mas há um interesse mútuo entre a escola e a comunidade de que o consenso e a tolerância estejam sempre presentes, a fim de garantir sentidos de coesão e promover as interações e *jogos de cena*, sem preterir as diferenças e os dissensos, ou tomá-los necessariamente como fonte de esgarçamento social. Cada criança escolhia um boneco para trocar com um colega. Os adultos, pais e professores, intermediavam as trocas e pegavam os bonecos na árvore para as crianças trocarem.

Em outra atividade que pude acompanhar, nós fomos conduzidos pelo guia para andar nas trilhas do parque do Mindu. Nessa atividade as crianças também estavam acompanhadas de seus responsáveis. Num belo dia ensolarado de novembro, com a umidade do ar altíssima, gotas d'água caíam das árvores em cima das nossas cabeças durante a caminhada. Nas palavras que ouvi de uma criança de Brasília, com cerca de oito ou nove anos: "era um cheiro molhado".

Na percepção de uma criança que veio de Brasília, acostumada ao clima quente e seco do serrado brasileiro e, tendo em vista o clima equatorial manauara, de fato a respiração por aqui deve ser bem úmida mesmo. Todas as crianças estavam curiosas e encantadas com a natureza Amazônica que é, em si, um espetáculo à parte. Durante a trilha podemos ver pequenos animais e insetos da nossa fauna, tem cotia, macaco, pássaros diversos, aranhas, formigas, entre outros. Muitas crianças da Waldir Garcia e de outras escolas que estavam presentes ali nunca haviam feito o passeio do Mindu.

Para narrar à próxima atividade, exploremos um pouco mais a ideia de "tutoria" que já foi mencionada a propósito da minha inserção no campo. As tutorias são elaboradas de acordo com o calendário escolar e são partes das atividades obrigatórias para os alunos da Waldir Garcia. Esta atividade é voltada para o lúdico e acontece fora da sala de aula. Delas nascem as oficinas de dança, teatro, horta, literatura, artes plásticas, culinária, jogos e *o projeto de vida*; um projeto contínuo desenvolvido pelas crianças desde o primeiro ano até o quinto ano escolar e cujo objetivo é fazer com que o aluno desenvolva, de fato, um planejamento de vida. Tutores podem ser mães, pais, professores e amigos da Waldir Garcia que os educandos escolhem.

Os momentos de tutoria constituem interesses específicos entre professores e estudantes, além de caracterizarem-se como verdadeiros espaços de conflitos e muitas vezes de disputa por atenção; espaços que também se configuram como lugares de sociabilidade, reciprocidade e trocas simbólicas. Da tutoria de dança surgiu a tradição do boi Garcioso, o boi da escola desde o ano de 2005. Esse boi foi feito por um pai parintinense, à época tutor na escola.

O pai confeccionou o boi e o pintou nas cores, azul e vermelho. Quando tudo ficou pronto, todos os envolvidos ficaram muito satisfeitos e fizeram uma assembleia para decidir o nome do boi. Dentre todos os nomes disponíveis, os alunos chamaram-no Garcioso, pois fizeram a junção do nome da escola com os nomes dos bois de Parintins Garantido e Caprichoso. Desde então, o boi sempre está presente nas apresentações da escola, e há todo um cortejo feito pelos alunos do quinto ano que o acompanham. Como tenho tentado expressar, todas essas *formas de sociação* são resultados da construção e articulação de interesses específicos. (...) para além desses conteúdos específicos, todas essas formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal. (SÍMMEL, 2006, p. 64).

Havia várias escolas presentes no seminário de educação e todas trouxeram suas apresentações, essas escolas fazem parte de uma rede nacional que se denomina *experiências de educação democrática, integral e transformadora*. No entanto, foi o boi Garcioso da Waldir Garcia a grande estrela do primeiro dia do evento no parque do Mindu. Enquanto a galera do boi Garcioso foi se preparar para o show, nós seguimos para o anfiteatro para aguardar as apresentações. Antes da apresentação do boi houve uma apresentação do maternal de outra escola presente, com um espetáculo voltado para a preservação do meio ambiente.

As crianças do maternal tinham entre três e cinco anos de idade e estavam caracterizadas de árvores, flores, peixinhos, onça pintada, de boto cor de rosa, motosserras, madeireiros e de fábricas. Essas fantasias foram confeccionadas pelas professoras e mães de alunos com diversos materiais, entre eles, papelão, cartolina, EVA, celofane, crepom e outros. A história se passava na floresta onde tudo fluía de acordo com a natureza. Até o momento em que alguns madeireiros chegavam com motosserras, derrubavam toda a floresta e queimavam tudo para construir fábricas.

Embaladas ao som da canção *Lamento de Raça*, na voz de Davi Assayag, as crianças performavam a floresta morrendo. O ponto auto dessa apresentação aconteceu com a ciranda que elas formaram, cantando juntas: “o índio chorou, o branco chorou, todo mundo está chorando, a Amazônia está queimando. Ai, ai, que dor! Ai, ai, que horror!”. No fim dessa apresentação, um apelo: as crianças se viraram para o público, deram as mãos e pediram para que nossa geração não destruísse o futuro delas e das próximas gerações. Foi lindo, um momento encantador!



Foto 15. Apresentação dos alunos durante o 2º seminário. . Site: o chefe da notícia/ prefeitura de Manaus em 30 de julho de 2020. Link: <https://www.ochefaodanoticia.com.br/2019/11/prefeitura-de-manaus-promove-abertura.html>.

Nessa foto observamos a apresentação do maternal no 2º Seminário de Educação ‘mudar a escola, melhorar a educação: transformar vidas’. E, enquanto isso, a turma do boi Garcioso se preparava para entrar em cena. E da plateia, podia-se ouvir as crianças: “Traz a tinta! Pinta o corpo! Coloca as penas para enfeitar! Calça os chocalhos! Pega o boi! Veste o tripa<sup>21</sup>! Segura a estandarte! Agora, junta aquele clima de dois pra lá, dois pra cá”...

O momento que antecede cada apresentação exige concentração e fôlego dos alunos do quinto ano. Todos estão na concentração enquanto a professora de dança revisa os últimos passos da coreografia. A criança que fez o tripa do boi é um aluno haitiano, ele foi chamado a se apresentar no palco minutos antes de vestir o boi, usava uma calça de cetim vermelha, blusa branca e tinha os pés descalços. Uma professora pediu que ele se apresentasse. Ele então olhou para o anfiteatro do Mindu que estava lotado e, num misto de excitação e ansiedade diante de tanta gente, ele falou o seu

---

21 Pessoa, em geral do sexo masculino que fica por baixo do boi e é responsável por fazer as evoluções da dança. *Por debaixo do boi, responsável por todas as evoluções, ainda se encontra o tripa do boi*. Braga 2002. O boi é bom para pensar: estrutura e história nos bois-bumbás de Parintins, p. 18.

nome. Ele estava um tanto envergonhado e disse com sotaque haitiano que fazia o tripa do boi.

A professora perguntou se ele gostava de fazer a evolução do boi, ele disse que sim. A apresentadora ressaltou que na Waldir Garcia as diferenças são vistas como *potenciais para mudar a escola, melhorar a educação e transformar vidas*. E lá estavam todos, manauaras, haitianos e venezuelanos preparados para subir ao palco. Com entusiasmo e orgulho a professora que estava apresentando o espetáculo chamou a escola de “pluriétnica”. O que me remeteu a ideia de *quem tem o poder de nomear* em “Teorias da Etnicidade” de Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart: “quem tem o poder de nomear”? “O jogo complexo da rotulação étnica nunca se resume a uma pura imposição de identidade de dominante a dominado”. (POUTGNAT & STREIFF-FENART. 1998, p. 149).

A música começou a tocar e os dançarinos subiram no palco ao som da toada. Dançando, *dois pra lá, dois pra cá... que é boi-bumbá*. Todos os dançarinos enfeitados com penas, pinturas corporais e chocalhos, coreografavam lindamente. No chão, em frente ao palco, estava o tripa do boi evoluindo com as porta-estandartes numa coreografia muito bem ensaiada.

O menino haitiano que fez o tripa do boi mostrava seu gingado totalmente envolvido com o ritmo da toada amazonense. Na plateia, junto com pessoas de diversas partes do Brasil, acompanhávamos com palmas ritmadas que aumentavam a energia daquele momento. Os dançarinos finalizaram a apresentação indo embora com o cortejo do boi. A plateia aplaudiu de pé. Foi uma apresentação encantadora. Ao saírem de cena as crianças mostraram um sentimento de satisfação que ficou estampado nos sorrisos, nos gestos e na forma como elas interagiam umas com as outras.





Foto 16. Apresentação do boi Garcioso. Crédito da foto prefeitura de Manaus. Site: o chefão da noticia/prefeitura de Manaus em 30 de julho de 2020. Link: <https://www.ochefadanoicia.com.br/2019/11/prefeitura-de-manauis-promove-abertura.html>

Nessa foto observamos a apresentação do Boi Garcioso no 2º Seminário de Educação ‘mudar a escola, melhorar a educação: transformar vidas’. Após essa apresentação foi servido o almoço, a chamada *macarronada solidária*, como denominaram os organizadores do evento. As merendeiras responsáveis pela alimentação serviram as crianças e os pais que as estavam acompanhando. Enquanto eu comia sentada embaixo de uma árvore, uma aluna filha de imigrantes haitianos veio me cumprimentar e, em seguida, me apresentou a sua mãe que estava bastante curiosa sobre de onde a filha me conhecia, pois não se lembrava de mim na escola. Foi quando me apresentei como pesquisadora e como tutora na escola.

Para além da aparente trivialidade deste encontro, essa experiência acabou por tornar-se uma das mais significativas e profícuas para a minha pesquisa. E isso porque, para a minha surpresa, alguns dias depois eu seria convidada por estas mesmas pessoas para tomar a Sopa da Liberdade na casa delas no dia primeiro de janeiro de 2020. Experiência que relato no capítulo III.

O que podemos inferir de atividades como esta? Em que outro momento pessoas de origens sociais e econômicas tão distintas iriam se encontrar e querer se envolver, tal como naquele evento? É importante considerar que esta atividade se tratava de um ritual. O ritual suspende temporariamente a estrutura social ao criar igualdades entre desiguais e inverter posições hierárquicas. Segundo Cavalcanti (2012, p.114 apud Turner, 1996, p.290) “os símbolos dominantes no agregado de objetos e atividades simbólicos associados a cada ritual não refletem ou expressam os principais aspectos da estrutura social, mas antes os valores que todos (...) possuem em comum”.

Em momentos como aquele do boi Garcioso, a escola Waldir Garcia consegue criar, por assim dizer, *um mundo sociologicamente ideal*. Podemos pensar que aquela comunidade escolar tende a estar envolvida em relações mais voltadas à promoção da sociabilidade e da interação entre os sujeitos como parte de sua formação, do que restritas ao aluno enquanto puro indivíduo. De algum modo, há uma percepção de que formas de individualismo ou condutas egoístas são, em última instância, prejudiciais ou insatisfatórias por não se harmonizarem aos sentimentos do outro. E é por esta

percepção que os atores e sujeitos sociais atuam e deliberam nessa escola, seja como indivíduos, seja como comunidade. A isso Símmel chamou de *democracia da sociabilidade*:

A democracia da sociabilidade, mesmo entre aqueles socialmente iguais, é um jogo de cena. A sociabilidade cria, caso se queira, um mundo sociologicamente ideal: nela, a alegria do indivíduo está totalmente ligada à felicidade dos outros. Aqui, ninguém pode em princípio encontrar satisfação à custa de sentimentos alheios totalmente opostos aos seus. (SÍMMEL 2006, p. 69).

Em um jogo democrático ideal todos precisam ter voz e, mais que isso, todos precisam dialogar. Acontece que, desde quando os imigrantes haitianos chegaram à escola em 2010, eles é que precisavam aprender o português para que pudessem se comunicar. Então, em 2019 houve uma iniciativa envolvendo mais uma vez a escola e a comunidade haitiana. A diretora e as professoras tinham interesse em aprender a falar o idioma dos alunos migrantes. Mas seria muito difícil conseguir recursos para realiza-lo na escola, através da prefeitura de Manaus.

Foi então que a diretora da escola levou esse interesse de realizar o curso até o conhecimento do padre da paróquia do São Geraldo. Uma vez ciente dessa necessidade da escola, o padre levou a ideia da realização do curso até alguns imigrantes haitianos para ver com eles a possibilidade de algumas aulas de crioulo haitiano na escola. Depois disso, apareceram alguns voluntários não só de crioulo, mas também de francês. Então, surgiu assim um curso básico de crioulo haitiano para as professoras e um curso de francês básico para os alunos. Tive a oportunidade de conversar com o professor de crioulo haitiano e relato essa entrevista abaixo.

## **2.7 - Entrevista com o professor de língua crioulo haitiana.**

A data era 22 de junho de 2020 e estávamos em meio à pandemia da covid19 quando eu fiz contato com o professor Abdias Dolce. Ele era o professor responsável pelas aulas de crioulo na escola. Já fazia algum tempo que queria encontrá-lo para saber dele o que o motivou a dar aulas de crioulo haitiano para os professores. Fui até o seu local de trabalho que fica bem próximo à paróquia de São Geraldo.

Havíamos combinado, por telefone, às 14h. Cheguei mais cedo, encontrei Abdias abrindo uma cerveja, provavelmente ainda em seu horário de almoço. Ele me pediu que

esperasse enquanto resolvia algumas demandas, e assim o fiz. Havia outras pessoas lá e todas falavam em crioulo haitiano.

Abdias é haitiano da cidade de Cabo Haitiano, atualmente preside a associação de trabalhadores haitianos em Manaus ATHAM. Ele chegou a Manaus em 2011, junto com um grupo de seis pessoas. Quando saíram do Haiti, o grupo tinha a intenção de chegar à Guiana Francesa, porém, chegando a Tabatinga, apenas dois membros do grupo seguiram para a Guiana, pois tinham família a sua espera, já os outros quatro, contando com Abdias, vieram para Manaus.

Perguntei a Abdias por que ele havia mudado de ideia em relação a seguir para Guiana Francesa. Ele me respondeu que encontrou oportunidade de emprego para ele e seus colegas de viagem. Segundo Abdias, em 2011 havia emprego para todo mundo em Manaus. Então ele decidiu, ao menos provisoriamente, ficar em Manaus. Sobre essa situação provisória do imigrante já falava Abdelmalek Sayad:

Oscilando, segundo as circunstâncias, entre o estado provisório que a define de direito e a situação duradoura que a caracteriza de fato, a situação do imigrante se presta, não sem alguma ambiguidade, a uma dupla interpretação: ora, como que para não confessar a si mesmo a forma quase definitiva que com frequência cada vez maior a imigração reveste, apenas se leva em conta na qualidade de imigrante o seu caráter eminentemente provisório (de direito); ora ao contrário, como se fosse preciso desmentir a definição oficial do estado de imigrante como estado provisório, insiste-se com razão na tendência atual que os imigrantes possuem de se 'instalar' de forma cada vez mais duradoura em sua condição de imigrantes. (SAYAD, 1998, p. 44).

No ano de 2019, Abdias é professor voluntário de crioulo na escola Waldir Garcia. Perguntei como ele chegou até a escola e como havia se tornado professor voluntário da língua haitiana. Ele me disse que a escola e a paróquia de São Geraldo, onde trabalha, têm vínculos estreitos de ajuda mútua desde 2010 quando começou a receber alunos haitianos. Ele contou que há dois haitianos que são professores voluntários de francês para os alunos e ele dá aulas de crioulo para as professoras.

Questionei o porquê das aulas de crioulo serem direcionadas para as professoras e as aulas de francês para as crianças. Ele disse que a língua crioula é necessária na escola principalmente para melhorar a comunicação entre pais e professores. A dificuldade inicial da escola era de atender aos pais nas reuniões, então a direção da escola solicitou da paróquia um professor que se voluntariasse a dar as aulas de crioulo para as professoras. E Abdias disse que topou o desafio.

Perguntei por quê. Ele respondeu que era grato à escola pelo trabalho que ela desenvolve com a comunidade haitiana e que acredita no trabalho da escola. Ele contou também que durante as aulas que ministra para os professores não ensina só a língua, ele fala também da história e da cultura haitiana. Ele contou que essas aulas de crioulo renderam no final do ano duas músicas apresentadas pelas professoras em crioulo, na apresentação de fim de ano da escola.

Ele disse haver outros voluntários também, mas eles ministravam aulas de francês para as crianças. Perguntei a Abdias por que crioulo para as professoras e francês para as crianças. Segundo Abdias, com relação ao fato da língua francesa ser direcionada para os alunos, isso se deve ao pouco ou nenhum interesse que as crianças demonstram em aprender o crioulo na escola. Elas preferem o francês, principalmente os filhos de haitianos nascidos aqui.

Perguntei se ele sabia o porquê desse desinteresse, ele me respondeu dizendo que isso não era uma particularidade só do Brasil, que as crianças haitianas que nascem fora do Haiti não têm interesse em sua língua mãe, e me deu como exemplo seu sobrinho que mora na França. Ele disse que o sobrinho entende o crioulo, mas se recusa a qualquer diálogo nessa língua, fala somente em francês. Já as crianças que nasceram no Haiti e vieram para cá têm o crioulo como a língua mais importante e usam isso muitas vezes para se diferenciar dos demais.

Perguntei o que ele achava do Brasil em relação ao racismo. Ele me disse não considerar o Brasil um país racista, me disse que havia pessoas racistas, mas não o país todo, nas palavras dele, *já havia conhecido muita gente não racista aqui*. Ele me contou que enquanto passavam pelo Equador as pessoas corriam com medo deles (dos haitianos) na rua, e disse que o Equador e o Peru seriam, na opinião dele, países mais racistas que o Brasil. Perguntei a Abdias se ele já havia presenciado casos de racismo na escola. Ele me respondeu que ele mesmo não havia presenciado, mas que não saberia dizer se havia casos de racismo na escola.

Também perguntei a Abdias quais tradições os haitianos procuravam manter aqui no Brasil. Ele me disse que o crioulo é a língua mais falada em casa pelas famílias haitianas. Além disso, a culinária é um aspecto cultural muito forte cultivado fora do seu país. Perguntei se era possível encontrar todos os ingredientes da culinária haitiana

aqui e ele me disse que a maioria sim, sendo que algumas famílias com boas condições mandavam buscar alguns temperos típicos no Haiti.

Como eu senti abertura para perguntar, perguntei a ele sobre o vodu<sup>22</sup>. Quis saber o que é o vodu para ele. Então ele disse que o vodu é a cultura haitiana, que a língua crioulo saiu do vodu e que todo haitiano tem vodu no sangue por mais que negue, porque, segundo ele, o vodu está em tudo que o haitiano faz, em todas as suas formas de expressão artísticas e culturais.

Abdias abriu seu *macbook*, acessou a internet e me mostrou fotos da cidade dele, o Cabo Haitiano. Contou-me que naquela cidade aconteceram muitos fatos decisivos para a emancipação do Haiti. Inclusive, a última batalha contra as tropas de Napoleão aconteceu em *Le Cap* (Cabo Haitiano), em 1803. Depois dessa breve passagem pela história ele me mostrou, ainda pela internet, a música haitiana. Disse que o carnaval no Haiti atrai milhares de pessoas para a ilha todos os anos e, ao me falar sobre curiosidades a respeito do Haiti, ele me contou que a mãe da cantora norte americana Beyoncé é haitiana. Contou também que Michaele Jean, a ex-governadora do Canadá eleita em 2005, também é haitiana.

Gostaria de deixar registrado aqui meus sinceros agradecimentos ao senhor Abdias Dolce por ter me concedido parte do seu tempo para me contar coisas tão relevantes a respeito do seu país, o Haiti. Se em tão pouco tempo ele conseguiu me passar informações tão valiosas, eu imagino que durante as aulas de crioulo na escola, as professoras devam ter acesso, através dele, a uma parte importantíssima da história daquele país.

---

<sup>22</sup> Para uma compreensão mais adequada deste tema, sugiro conferir o artigo do pesquisador Sidney: Haïtiens à Manaus et à Porto Velho: processus d'insertion religieuse et possibles impacts sur le champ protestant local. Conferir também: Handerson Joseph. Vodou no Haiti – Candomblé no Brasil: identidades culturais e sistemas religiosos como concepções de mundo Afro-Latino-Americano. 2010. Cap. I e III.

## Capítulo 3 - Questões geracionais e os desafios identitários e de pertencimento.

### 3.1 - A segunda geração haitiana na escola municipal Prof. Waldir Garcia e as particularidades entre as crianças que nasceram aqui e as que vieram do Haiti.

No ano de 2019 eu tive a oportunidade de acompanhar, como tutora, uma turma do primeiro ano escolar. Entre as vinte e cinco crianças da classe que estudavam lá, havia seis crianças que são brasileiras filhas de haitianos, além de ter mais duas crianças venezuelanas negras. Ressalto aqui que essas crianças venezuelanas são negras, pois, na escola há outros venezuelanos não negros em outras turmas.

Quero deixar claro também que cada turma de alunos possui suas particularidades, assim como cada uma das crianças possuem suas singularidades, nenhuma delas é igual à outra. E de acordo com a idade das crianças em cada turma, muitos comportamentos vão mudando. O que pode haver em comum em todas essas crianças negras são os traços de *identidade e cultura*, além das condições materiais de vida relativamente semelhantes. No entanto, Giralda Seyferth aponta que: “(...) etnicidade, identidade e cultura são coisas distintas, não havendo necessariamente uma relação de causa-efeito entre elas. Mas, paradoxalmente, são fenômenos entrelaçados, observáveis também nos contextos migratórios”. (SEYFERT, 2011, p. 47).

Sem embargo, uma vez que as duas crianças venezuelanas não falavam o português fluentemente, como os brasileiros, dentro dessa turma o que os diferenciava era, sobretudo, a língua e as nuances fonéticas e gestuais que ela implica. Entre as crianças de seis anos dessa classe, as marcas propriamente estruturais e funcionais da distinção social - a *origem social*; a construção de prestígios e noções de status; os processos de inculcação de normas sociais tácitas e explícitas que decorrem de diferenças quanto aos traços fenotípicos; e as condições materiais de existência que esses traços denotam -, tudo isso não esgotava ou subsumia outros fatores latentes e sensíveis às crianças no que diz respeito aos agenciamentos e processos de socialização.

A convivência era mais explicitamente viabilizada e operacionalizada por outras instâncias, sutilezas e nuances da vida social. Instâncias, sutilezas e nuances que se mostravam de modo mais perceptível no cotidiano escolar daquela classe. Em outras turmas de alunos maiores, esses mesmos traços fenotípicos e condições materiais de

vida, bem como os gestos, nuances e sutilezas que venham a denotá-los, podem ser vistos de formas muito diferentes das que presenciei nessa turma de primeiro ano. E podem, também, ser um fator condicionante de processos de exclusão, racismo e consolidação de fronteiras sociais rígidas em detrimento da percepção de outros horizontes de sociabilidade.

Em outras turmas, aqueles mesmos aspectos estruturais, traços e práticas culturais e condições materiais de vida podem ser fatores de capitulação e redução de limiares sociais em limites normativos e coercitivos aparentemente intransponíveis e que vão variar de acordo com as práticas culturais da escola. Esses limites podem vir da relação familiar que começa antes da criança ir para a escola, e se estendem ao longo de toda a vida escolar, dependendo da origem cultural ou mesmo da classe social da criança, criando certos abismos, por assim dizer, entre elas e as outras. Nas palavras de Bourdieu: “O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar (...)”. (BOURDIEU, 2007, p. 09).

Um exemplo dessas diferenças sociais foi um momento em campo que me marcou e me fez pensar como as práticas culturais podem afastar ou aproximar as pessoas. Nesse mesmo ano de 2019, houve um dia em que eu estava sentada no corredor e presenciei a seguinte cena: em um momento de intervalo onde as crianças se organizavam para participar de uma atividade, eu pude observar uma cena na qual uma aluna brasileira dizia para outra aluna também brasileira, ambas brancas, que não queria sentar perto de uma colega haitiana, alegando que essa colega haitiana era “chata”. Perguntei-me então o que fazia aquela criança negra se tornar chata aos olhos da outra, sem nem ao menos se conhecerem ou se entenderem verbalmente.

As três alunas eram da mesma turma. A aluna haitiana havia chegado do Haiti naquele mesmo ano e ainda não tinha o domínio do português. E dependia de outras crianças haitianas para entender nosso idioma. Diante dessa situação, ela estava com uma postura retraída como se quisesse se esconder, e um olhar de quem estava pressentindo a situação de arbitrariedade e imposição na qual poderia ser inserida, simplesmente por estar ali. Ela sabia que falavam a seu respeito, mas em nenhum momento revidou os olhares de desprezo e gestos depreciativos, ao contrário abaixou os

olhos e mudou-se de lugar na primeira oportunidade, permanecendo num silêncio contido, sofrido e estoico. Infelizmente o racismo mostrando seus efeitos.

Em 2019 já era possível observar a primeira geração dos filhos de haitianos que escolheram ficar ou se viram diante da necessidade de permanecer na cidade de Manaus. A turma do primeiro ano foi um exemplo dessa primeira geração de filhos de haitianos. Estas crianças que estavam frequentando a escola pela primeira vez são pessoas que já chegavam à escola falando e compreendendo a língua portuguesa e, nesse sentido, não teriam a fronteira linguística pela frente.

Todavia, à medida que forem crescendo passarão por processos sociais bem peculiares aos de seus familiares haitianos e terão que enfrentar uma estrutura racista que as nega dignidade muitas vezes. Pois, a partir de tal estrutura concebe-se “que certos humanos são mais ou menos humanos que outros” e que práticas racistas permeiam nossa sociedade e nos constituem enquanto brasileiros desde a época da escravidão. Ou seja, o modo como concebemos determinadas estruturas implica numa percepção substancialista de fenômenos sociais, tais como o racismo. Sobre a compreensão do racismo a partir da escravidão, Sueli Carneiro fala que:

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva a naturalização das desigualdades de direitos. (CARNEIRO 2011, p. 15).

Aqui cabem algumas considerações a respeito dessa estrutura racista que também é uma expressão da distinção social e tem suas conseqüências práticas na construção dos afetos e das subjetividades entre pessoas negras e brancas. Principalmente na medida em que essas pessoas negras encontram-se em campos específicos que ensejam disputas por distinção ou prestígio, tais como uma instituição escolar.

No caso particular das crianças migrantes ou filhas de migrantes, elas ainda vivenciam um primeiro contato com as estruturas sociais que as condicionarão e que, dali em diante, passarão a fazer parte dos “processos de constituição de suas subjetividades”, bem como de seus atos e agenciamentos cotidianos. A respeito de tais *processos*, Silvio Almeida nos explica da seguinte maneira:



(...) para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, 'se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente'. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida 'normal', os afetos e as 'verdades' são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. (ALMEIDA, 2019, p. 64).

É muito complexo pensar e problematizar o racismo em todas as suas nuances, porque além de nos constituir enquanto nação ele é reforçado diariamente em todas as esferas sociais, através dos meios de comunicação. E numa escola não é diferente. O material didático que compõe o plano de ensino, geralmente reforça o lugar do negro como um lugar de subalternidade, onde eles não teriam contribuições históricas e culturais relevantes, além de associar a libertação como uma boa ação vinda de pessoas brancas, sem levar em conta todo o processo de lutas por liberdade não apenas no Brasil, mas em toda América Latina.

Geralmente, a segunda geração dos filhos de haitianos nascidos no Brasil ingressa na escola aos seis anos de idade. E, embora o crioulo seja a língua mais falada entre as famílias haitianas, as crianças nascidas aqui, quando chegam à escola, falam mais frequentemente em português. Essas crianças desejam ser reconhecidas como brasileiras e costumam não gostar quando os colegas as chamam de haitianas. Afinal de contas elas nasceram no Brasil, portanto, são brasileiras. E como bem pontou Antônio Braga, "há nelas um sentimento de pertencimento ao país onde nasceram" (BRAGA 2019, p. 390).

Mesmo essas crianças cultivando um sentido de pertencimento ao país no qual nasceram, no caso o Brasil, elas conhecem sua origem e sabem, muitas vezes, o contexto de migração em que seus pais chegaram. E mesmo sendo crianças já "se acostumaram" com os olhares dos brasileiros que as olham "de cima para baixo" onde se pretendem indiferentes e ao mesmo tempo curiosos. Pode ocorrer também, desde muito cedo na vida dessas crianças, que elas sejam vítimas de xenofobia e racismo. Mesmo sem entender exatamente o que isso significa, elas sentem as implicações de tais gestos. Às vezes alguns adultos, não necessariamente os pais, falam coisas depreciativas sobre o Haiti perto das crianças. E isso faz com que elas tenham uma visão um tanto ruim sobre aquele país.

Quanto às crianças nascidas no Haiti e socializadas nos primeiros anos de vida lá, elas chegam ao Brasil - e mais precisamente à escola Waldir Garcia - sem falar a língua portuguesa, talvez por isso essas crianças estrangeiras sejam sutilmente mais tímidas e tenham uma postura mais retraída ou mesmo de defesa na escola. Geralmente nos espaços comuns da escola, durante os intervalos, é possível ver as crianças haitianas em grupos e conversando em crioulo. Não soube e também não presenciei ser-lhes negado o direito em falar em sua língua materna, apesar de ouvir queixas de algumas professoras.

Eu tive a oportunidade de presenciar uma atividade de educação física do quinto ano na quadra da escola, com alunos haitianos e brasileiros que jogavam “queimada”<sup>23</sup>. Ao término dessa atividade, perguntei da professora como era dar aula para os alunos estrangeiros. Com um olhar cansado e um tanto distante, ela gentilmente me disse que isso dependia muito da turma. Naquela turma do quinto ano, por exemplo, eles já são maiores, com cerca de treze e quatorze anos, e as relações, às vezes, são mais difíceis do que aquelas que envolvem as crianças menores de outras turmas.

Em outra situação, eu estava no refeitório num momento do intervalo conversando com um grupo de crianças da segunda geração. Elas tinham idades entre seis e oito anos. Estávamos comentando sobre as tranças haitianas e uma aluna falou que a irmã dela fazia as tranças. Nesse momento demonstrei interesse em trançar meu cabelo, e ela muito empolgada me levou até sua irmã que era aluna do quinto ano, e também estava no refeitório com colegas da mesma turma.

A irmã da minha pequena interlocutora viu quando nos aproximamos. A moça me olhou da cabeça aos pés, fazendo uma análise fria e desviando o olhar. E então falou com a minha interlocutora em crioulo. De repente, todos naquele grupo me olharam e fizeram alguns comentários, talvez quisessem me deixar constrangida. A minha interlocutora respondeu algumas coisas também em crioulo, depois me olhou e baixou a cabeça como que obedecendo a uma ordem. E em um gesto de negação, um tanto constrangida, ela me puxou pela mão e levou-me embora. Não tive coragem de perguntar o que ela havia ouvido.

---

<sup>23</sup> Queimada é um jogo formado por duas equipes que tentam acertar os oponentes com uma ou mais bolas, evitando serem atingidos.

Nesse sentido é muito interessante ver como acontecem os processos de distinção dentro dessa escola entre brasileiros e estrangeiros e entre as crianças muito pequenas e as crianças já pré-adolescentes. No ano em que as crianças haitianas chegam, elas estão mais tímidas. Mas, à medida que dominam os dois idiomas, o crioulo, sua língua mãe, e o português, elas passam a se sentir mais confiantes e determinadas e usam esse domínio linguístico para se afirmarem ou se protegerem.

Lembro-me de outra cena da aluna que foi minha interlocutora no refeitório com a irmã. Em 2018, ela chegou à escola e deveria ter seus oito anos completos. Ela estava no segundo ano escolar e mal falava o português, embora entendesse um pouco a língua. Houve um dia em que os alunos estavam esperando seus tutores na área perto do jardim da escola e eu fiquei observando que uma aluna brasileira, loira de olhos azuis, recusava-se a ficar próxima da criança haitiana. A aluna brasileira dizia para a outra aluna também brasileira que não gostava da colega negra, mas ela não deu coro para a amiga loira.

Nos momentos em que fiquei observando aquela cena. A aluna brasileira passava as mãos nos cabelos lisos e dizia que os cabelos *dreadlock* da colega eram “estranhos”. A aluna haitiana parecia não entender as palavras que ela dizia, mas os gestos não precisam de tradução e, assim que ela pôde, saiu dali. Eu apenas observei a atitude e o silêncio da menina haitiana. Ela agia como se não pudesse contestar aquela ação, não sei se por não ter domínio total da nossa língua ou se porque havia sido orientada ao silêncio como uma estratégia para evitar o conflito.

Num primeiro impulso quis me aproximar e intervir na situação, mas o campo também exige distanciamento. Neste momento, percebi o quão delicado poderia ser um trabalho de pesquisa naquele contexto, sendo eu, uma mulher negra e não haitiana. O silêncio dessa criança negra diante da criança branca demonstrava que ela não compreendia muito bem o seu direito de defesa, ou ainda, denotava uma falta de confiança nos adultos ao seu redor, uma vez que ela também não comunicou, naquele momento, o ocorrido a nenhuma professora que estava perto quando isso aconteceu. Havia um desconforto estampando o silêncio em seu olhar por estar diante daquela situação. A propósito desse silêncio como regra, Eliane Cavalleiro trás um relato pessoal em que diz:

*(...) acredito que o silêncio constituía uma regra – implícita – que todos da família dominavam muito bem. Os comentários sobre os sofrimentos decorrentes do preconceito e da discriminação envolviam sempre um parente ou um amigo próximo, mas nunca algum de nós. (CAVALLEIRO, 2020, p. 11).*

Também encontrei o mesmo silêncio que vi naquela criança haitiana nos diálogos com alguns haitianos adultos, envolvidos com a escola. Nas conversas que tive com esses adultos nenhum deles me afirmou ter sofrido ou ter visto seus filhos sofrerem racismo na escola, todavia não negaram que poderia sim existir. O fato desses pais não negarem o racismo, mesmo alegando nunca o terem presenciado na escola, talvez ajude a explicar o fato da aluna haitiana mudar de lugar ao perceber os olhares da aluna branca.

Fico pensando, até que ponto o ambiente escolar favorece ou não a reprodução de práticas racistas, bem como a naturalização de distinção de pessoas racializadas. Além disso, é importante também atentar para o fato de que “pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados”. (ALMEIDA, 2019, p. 64).

Pessoas racializadas também estão sujeitas a estigmas que é outra categoria envolvida nessas questões raciais. A fim de dirimir tais problemas e orientar conceitualmente minhas observações em campo, fiquei buscando na memória outros autores que dialogassem sobre esse conceito de estigma. E um dos autores que pude buscar em um primeiro momento foi Erving Goffman. Goffman irá classificar o estigma de negros como estigmas de raça, religião e nação:

*(...) um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais. As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos sua chance de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como a classe social. (GOFFMAN, 2004, p. 07 e 08).*

Bom, até aqui, tanto Goffman, quanto Sueli Carneiro e também Silvio Almeida, autores que dialogamos acima, concordam que há uma construção social onde, de

alguma forma, as pessoas que possuem um estigma de cor seriam menos humanas que outras e que essa construção social gera uma série de discriminações que deixam essas pessoas pretas a margem da sociedade. Para continuar esta discussão trago mais alguns relatos de campo que compõem todas essas questões de raça nessa escola e que implicam diretamente no convívio social dessas crianças, gerando afastamentos ou aproximações que vão constituir a formação das subjetividades dessas pessoas.

No ano de 2020, eu tive a oportunidade de ficar durante alguns dias na turma daquela menina haitiana que ficou em silêncio diante dos olhares da colega em 2019. Em 2020 ela estava cursando o terceiro ano e já se encontrava totalmente familiarizada com a língua. Na mesma turma havia um total de quatro crianças estrangeiras, sendo três do Haiti e uma da República Dominicana, três meninas e um menino, sendo que as duas alunas haitianas e o aluno haitiano estão na escola desde o ano de 2019 e já têm o domínio da língua portuguesa. Mas a criança da República Dominicana compreendia, até então, apenas o crioulo haitiano e era auxiliada pelos colegas já estabelecidos.

A criança da República Dominicana havia entrado na escola no ano de 2020 e falava somente o crioulo haitiano. Essa criança não aprendeu o espanhol, pois nasceu na República Dominicana e seguiu viagem com seus pais haitianos, comunicando-se apenas em crioulo. O fato dela ainda não dominar o português fazia com que ela permanecesse quase que em silêncio total na sala de aula, durante a maior parte do tempo. E quem ficava responsável por fazer traduções simultâneas entre ela e a professora era sua prima, uma aluna que já falava bem mais confiante a língua portuguesa, em relação ao ano anterior.

### **3.2 – As relações entre professora e alunos imigrantes.**

Para observar essas relações entre professora e alunos, eu tive autorização da professora do terceiro ano para acompanhar uma aula dela. Houve um dia em que cheguei à escola e fui direto para a sala. Chegando lá, vi que a professora já estava preparando-se para a aula daquele dia, então, nós nos cumprimentamos com um ‘bom dia’ e eu perguntei no que poderia ajudar. A professora me pediu que acompanhasse um aluno com dificuldades de aprendizagem. Esse aluno sentava-se ao lado da mesa da professora. Dessa forma, peguei uma cadeira e me posicionei ao seu lado para ajudá-lo

e, assim, fiquei de frente para toda a turma, tendo uma visão privilegiada de todos os alunos.

Quando tocou o último sinal para a entrada na escola a maioria dos alunos já estava sentada nos seus devidos lugares. Nessa sala de aula eram cinco mesas redondas com cerca de cinco alunos em cada uma delas. Além disso, havia um armário cinza de duas portas onde a professora guardava alguns materiais e cadernos dos alunos. A sala também contava com uma lateral com dois janelões que davam de frente para a quadra da escola. A cima dos janelões era possível observar o alfabeto em língua de sinais. Havia também o cantinho da leitura que contava com livros infantis e história em quadrinhos, o que demarcava este cantinho era um tapete de E.V.A. A professora decorou todo o ambiente com desenhos dos próprios alunos e com a arte de papel colorido que ela mesma fazia. Era uma sala atraente, limpa e bonita para as crianças.

A aula sobre fonemas seguia normalmente, até algo chamar a minha atenção. A professora estava explicando como são produzidos os sons das palavras. Nesse momento, ela se vira e olha para toda a turma. Isso indica que ela irá escolher alguém para falar. Ao solicitar a presença de um aluno ou aluna, ela chama à frente a aluna da República Dominicana que ainda não dominava a língua portuguesa. Quando ouviu seu nome, essa criança demonstrou espanto e, lentamente, talvez querendo que a professora desistisse do chamado, ela levantou-se muito timidamente e foi até a frente da lousa muito desconfortável.

Nesse momento, a professora que estava no fundo da sala, pediu para que a prima dela traduzisse o que ela iria perguntar. Então a professora pergunta: de onde você é? A aluna dominicana olha para a prima que traduz essa pergunta para o crioulo. E com muita dificuldade, ela pronuncia bem baixinho: *Saint Domingues*. A professora, então, ordena: fala mais alto! E a menina repete, no mesmo tom baixinho: *Saint Domingues*. Essa diferença nos tons de fala indicava certa tensão no ar, os alunos se entreolhavam assustados. A menina ainda de pé e extremamente desconfortável não sabia que na tradução para língua portuguesa, *Saint Domingues* seria República Dominicana. E a professora não sabia que *Saint Domingues* e República Dominicana eram o mesmo lugar em línguas diferentes.

A professora não ficou satisfeita com a resposta da aluna, e então foi até a lousa e escreveu em letras maiúsculas: REPÚBLICA DOMINICANA. E depois mandou que os

demais alunos repetissem. Uma classe inteira com quase vinte e cinco crianças, a plenos pulmões repetem quase gritando o nome do país caribenho em língua portuguesa. Novamente ela olha para a aluna, que ainda está de pé e diz, repita como seus colegas: ‘República Dominicana’! A menina finalmente repete República Dominicana, como queria a professora. E eu pensei comigo: ufa!!

E em seguida, como quem honestamente não percebe qualquer situação de arbitrariedade e constrangimentos, a professora, muito gentilmente, mandou a menina sentar novamente. Como se não bastasse essa situação de um arbitrário cultural explícito, a professora olhou para mim e disse com um tom de naturalidade, demonstrando uma sincera indolência, quase uma espécie de indiferença inocente diante de toda aquela situação: “tá vendo, ela falou no nosso idioma!”. Eu, que calada estava, calada permaneci.

A professora, então, continuou a aula, explicando aos alunos que: “o fonema está ligado aos sons que enunciamos igual à colega que acabou de falar de onde era”. A essa altura a campainha tocou anunciando o intervalo e a aula foi interrompida. Já na semana seguinte, o que me chamou a atenção foi o fato de que aquela criança não foi à aula, pois segundo um bilhete que sua prima entregou a professora, ela teria machucado o pé, passando a semana inteira sem comparecer à escola.

O discurso daquela professora girava em torno de marcar as diferenças entre ela, como a figura de autoridade, e os alunos ali presentes. E mais que isso, aquele discurso estava também notadamente marcando a diferença cultural e étnica que existia entre brasileiros e estrangeiros presentes naquela sala sob um aparente discurso de diversidade. Segundo o pesquisador Sidney de Souza Silva “A apropriação do discurso da diversidade possibilita ao Estado brasileiro renovar seu próprio discurso e forjar uma identidade multicultural que, por conta da dita unidade linguística, torna-se homogênea”. (SILVA, 2011, p. 37).

Esse discurso ficava muito marcado no tom autoritário da voz da professora, que em poucas palavras marcava essa unidade cultural linguística da língua portuguesa no Brasil e dizia sobre quem tinha voz naquele momento. E parecia que o que havia suscitado aquela atitude tinha sido justamente a presença e a maneira de falar da aluna estrangeira. Pois, de alguma forma, a professora queria negar a “originalidade” da fala

da aluna, ao dizer que a “maneira certa” de falar em sala de aula era em língua portuguesa.

É possível questionar se a cena narrada acima seria igual, caso a criança estrangeira não representasse ali a alteridade negra e latino-americana. Essa atitude da professora está imbuída de um modo de pensar onde há quem domina e quem é dominado. Não se trata de uma atitude propriamente ou inteiramente consciente, mas da reprodução de um modo de vida e de uma visão de mundo que se constroem a partir da colonização e que reverberam em nossos comportamentos mais inconscientes como *estratégias de normalização* da língua portuguesa em território brasileiro, ao mesmo tempo em que exercem poder de controle e vigilância. Segundo Homi Bhabha:

Pode-se examinar, no contexto da sociedade colonial, aquelas estratégias de normalização que desempenham uma diferença entre uma linguagem normativa “oficial” da administração e instrução coloniais e uma forma não-marcada, marginalizada – ‘pidigin’, crioula, vernacular – que se torna o lugar da dependência e resistências culturais do sujeito nativo e, como tal, um signo de vigilância e controle. (BHABHA, 1992, p. 181).

No entanto, mesmo essa atitude da professora sendo um ato extremamente coercitivo, os alunos estrangeiros não são impedidos de falarem em sua língua ou na língua de seus pais, como é o caso da segunda geração. Essa atitude isolada da professora não reflete o comportamento da escola como um todo, todavia não podemos afirmar que falar em língua nativa dentro da escola não gere tensões entre forças contrárias. Essas tensões entre forças contrárias reforçam um “discurso da diversidade, que remete àquele que já foi o slogan internacional do Brasil (...) um país de todos, como dito por Sidney de Souza Silva”. (SILVA, 2011, p. 36).

No momento dessa observação em campo, estávamos em meados do mês de março de 2020, quando as aulas foram subitamente interrompidas no dia 16 do referido mês pela pandemia da covid19. Desde então não foi mais possível acessar a escola. Após alguns meses sem aulas presenciais, o modelo de aulas remotas foi adotado pela escola. Os alunos passaram a receber videoaulas com instruções de exercícios que uma vez feitos eram encaminhados para as professoras e assim continuou ao longo do ano de 2020.

Durante o ano de 2020 também aconteceram reuniões remotas com as crianças e seus familiares. As assembleias também aconteceram por meio de videoconferências pelo canal *TV Lepete* no *youtube*, com a participação de mãe e pais, alunos e



professores. Contudo ainda é impossível mensurar o impacto dessa nova realidade na vida dessas crianças e em sua relação com aquele ambiente escolar. Com a vinda desse novo momento pandêmico surgem outras questões linguísticas, culturais e sociais que envolvem essas crianças.

A fim de ilustrar como acontecem essas relações que envolvem as gerações haitianas que estão convivendo em Manaus, trago agora uma etnografia que aconteceu antes da pandemia mudar completamente nossas formas de relação e interação com o outro. A história abaixo se desenrolou durante uma tarde inteira que passei com uma família haitiana que tem uma filha que estuda na Waldir Garcia.

### **3.3 A sopa da liberdade na casa da família haitiana (primeira e segunda geração).**

Depois de conhecer Gilmara<sup>24</sup> (aquela mãe haitiana no parque do Mindu), a segunda vez que a encontrei foi no dia em que eu estive em sua casa, convidada para tomar a sopa da liberdade com sua família no dia primeiro de janeiro de 2020. Foi um convite muito especial que acredito ter sido possível somente pela minha proximidade com a escola, o que gerou confiança nela para me chamar para sua casa. E foi neste clima de ano novo que pude experimentar uma das mais relevantes experiências etnográficas que tive.

Em 2020, Gilmara completou nove anos morando na capital amazonense. Sua filha Juliana nasceu em Manaus no ano de 2013, ela representa a segunda geração de haitianos na cidade. Como já mencionado no capítulo I, a segunda geração corresponde aos filhos de haitianos nascidos aqui, ou àqueles que chegaram muito jovens ao Brasil. O pai de Juliana trabalha em São Paulo, mas vem periodicamente visitá-las. Há cerca de dois anos, seu irmão Jean chegou do Haiti para morar com elas em Manaus. Podemos ver nessa família o encontro de gerações e os desafios criados a partir desse encontro geracional. Para narrar essa experiência, relato abaixo o dia que passei com eles.

No primeiro dia do ano, dia primeiro de janeiro, comemora-se a independência do Haiti que se deu no ano de 1804, após a última batalha contra os franceses. Nesse dia eu estava em minha casa, a princípio sem planos, quando de repente toca o celular, pouco antes da hora do almoço. Era uma mensagem de voz da pequena Juliana que dizia o seguinte: “Sílvia, feliz ano novo, um ano de muita esperança para todos nós!”. Respondi

---

24 Todos os nomes dos interlocutores são fictícios, no intuito de preservar suas imagens.

àquela mensagem em forma de texto e escrevi assim: feliz ano novo também! Você pode me contar a história da sopa da liberdade?

Alguns minutos depois, ela manda outro áudio me dizendo que a mãe estava cozinhando a sopa e me perguntou se eu queria almoçar lá. Prontamente respondi que adoraria comer essa sopa tão especial, porque já tinha ouvido falar muito sobre ela! Conversei com meu companheiro e fomos procurar o endereço que ela havia dado. Paramos em frente a uma escola na Avenida Presidente Vargas, no bairro Matinha, zona centro-oeste de Manaus, onde Jean foi nos buscar para nos levar até a casa que elas moram.

Chegando lá, encontramos uma instância com a entrada muito limpa e organizada. Havia palmeiras na calçada e um muro na cor laranja com grades brancas bem pintadas. Na parte da frente, mora uma senhora brasileira de sessenta e poucos anos que é a dona do local. E, seguindo por um corredor cheio de plantas na lateral até os fundos, subindo para o segundo andar, fica a casa onde elas moram. Fomos subindo a escada, enquanto Jean anunciava, em crioulo, nossa chegada. Na sala encontramos o pai de Juliana, sentado numa cadeira de embalo para crianças, provavelmente da filha. Dona Gilmar estava na cozinha e logo veio nos cumprimentar, pedindo que ficássemos a vontade e avisando que a sopa já estava saindo. O pai cuidou de chamar Juliana que estava brincando na casa da vizinha.

Enquanto isso, da cozinha, a mãe falava alto enquanto preparava a sopa e reiterava, de modo gentil, que ficássemos à vontade. Ela agradecia enfaticamente nossa visita, dizendo que não imaginava que nós iríamos mesmo até lá, e que, por isso, ela sentia-se muito feliz por compartilharmos daquele momento. Diante das palavras dela, eu disse que também era muito grata por aquele convite, pois não esperava ser chamada para algo tão importante quanto aquele almoço de Liberdade. Aquela momento foi realmente muito significativo para mim.

No momento em que Juliana chegou, eu lhe entreguei uma lembrancinha que havia feito para ela. Alguns minutos após a nossa chegada, a sopa ficou pronta. E que sopa! A mãe, então, colocou sobre a mesa uma panela com uma sopa de carne com legumes, aparentemente comum, mas que deixava uma aura diferente no ar, em parte talvez, pelo enorme significado que aquela sopa tem para a tradição haitiana. Ficamos ali uns segundos admirando aquele prato tão bonito e tão repleto de significados. Por

um momento, as histórias que eu havia lido sobre a sopa da liberdade me faziam crer que ela permanecia viva, sendo carregada de geração em geração. Salivei com o cheiro da sopa quentinha.



Foto 17. A Sopa da Liberdade. Crédito da foto. Sílvia Pacheco.

Olhando para aquela panela que fumaçava história, Gilmara disse: Sirvam-se! Antes de me servir pedi para tirar uma foto, ela permitiu e eu tirei a foto. Então perguntei como era a tradição no Haiti. Aqui entra Jean, o tio de Juliana que tinha ido nos buscar. Imagine você comendo uma comida deliciosa, ouvindo a história por trás dela, contada com entusiasmo e cheia de detalhes por alguém que vive aquilo como parte de sua própria história? É, foi isso que aconteceu naquele dia. Jean estava em pé na porta de um dos cômodos e começou a nos contar a história da sopa da liberdade.

Jean começou a contar a história dizendo que todo dia 01 de janeiro, às 04h da manhã, algumas pessoas iniciam o dia no Haiti distribuindo a sopa para todo mundo. Nesse momento, Juliana também estava lá ouvindo, mas parecia distante. Enquanto o pai tentava interagir, ela parecia não estar muito à vontade com a história que seu tio nos contava. Naquele momento, Jean disse algo como: “nós fomos trazidos da África, separados de nossas famílias e levados para o Haiti, porque todo o povo indígena que vivia no Haiti, antes de nós chegarmos, já tinha morrido”. Em outro trecho de sua fala, Jean disse: “Os reis eram cruéis e nos batiam, cortavam partes do nosso corpo, não nos davam comida, estávamos presos a bolas de ferro. É muito triste a nossa história no Haiti”. Todos estes detalhes talvez ajudem a explicar o olhar distante, um tanto indiferente de Juliana.

Às vezes, ele não encontrava palavras em português, então sua irmã Gilmara o ajudava. Nesse momento, eu já não sabia mais se apreciava a sopa ou se olhava para

Jean contando a história. Foi quando procurei Juliana com o olhar e não a encontrei. Ela já não estava mais lá. Pensei que ela não estava gostando de ouvir o tio contar partes de uma história cheia de estigmas e violências físicas e simbólicas, uma história da qual ela, compreensivelmente, não quer estar associada. Mas acho que Jean não percebeu o incomodo de Juliana, porque ele continuava falando. E falava como se aquela fosse uma oportunidade para dizer sobre coisas das quais nem sempre tinha chance de falar.

Ele dizia: “Nós passamos muitos anos lutando pela nossa liberdade, cerca de doze anos. Morremos muitas vezes e voltamos como Toussaint L’ouverture<sup>25</sup>. Resistimos até a última batalha que aconteceu no final do ano de 1803, quando vencemos as tropas francesas de Napoleão. Depois disso fizemos a nossa constituição da primeira república composta por negros. E, finalmente livres, podemos comer a comida dos reis. Preparamos, então, uma sopa com muita carne e com todos os tipos de legumes que havia na ilha, uma grande sopa onde nos fartamos e nos sentimos como reis”. Tudo isso assim como narrei, em uma enfática primeira pessoa do plural. Depois de ouvirmos Jean, Gilmara acrescentou as seguintes palavras: “agora que vocês já sabem a história da sopa, comam e sejam livres”.

Algumas daquelas palavras me tocaram, por exemplo, quando Jean usou a expressão “morremos muitas vezes, mas resistimos”, ou ainda, quando Gilmara disse “comam e sejam livres”. Enfim, servi-me com duas conchas cheias da sopa, peguei uma colher e, em gesto silencioso, agradei aquela oportunidade. Ao colocar a primeira colherada na boca, tentei buscar todos os cheiros e sabores envolvidos naquele ritual. Difícil explicar o que senti naquele momento, cheirava a guerra e tinha gosto de liberdade, sem dúvida um dos momentos mais marcantes dessa pesquisa.

Ver e ouvir Jean e Gilmara narrando essa tradição, imbuídos de sentimentos de pertencimento, foi algo muito significativo. Algumas daquelas palavras me preencheram com dor, mas muitas outras com esperanças e sentidos de resistência. Jean falava com orgulho das vitórias em batalhas, orgulhoso de vir de um lugar onde os homens escravizados mudaram seu destino, uma consciência histórica que poucas vezes vi. Nesse momento, o que me chamou a atenção, enquanto brasileira, foi o quanto a história do Haiti está ligada ao modo de vida e ao cotidiano de alguns haitianos de

---

25 Um dos principais líderes da revolução haitiana.

maneira latente e sem tergiversações, sem obliterar seu passado ou deixar transparecer certo ressentimento, certa vergonha de suas origens étnicas e uma vontade de ser o que não se é, um querer ser o absolutamente Outro.

O que pude perceber foi uma ligação, uma propriedade ao falar de sua própria história e um sentido de pertencimento étnico-racial destacadamente distintos do modo como os brasileiros tendem a falar de si mesmos. Jean e Gilmara também comentaram o quanto a independência do Haiti contribuiu para a abolição da escravidão no restante da América latina e do Brasil, pois, o levante escravo que aconteceu lá deixou os colonizadores preocupados com o destino de suas colônias. Nesse momento me lembrei de um filme chamado *Queimada*, do cineasta italiano Gillo Pontecorvo.

Nesse filme, há uma cena onde a personagem de Marlon Brando aparece numa ilha fictícia das Antilhas. Ele está a serviço da coroa inglesa e negociando com os portugueses a emancipação daquela ilha, a fim de que não ocorresse lá o mesmo que houve no Haiti, ou seja, um levante escravo. Ainda no final desse filme, essa personagem é questionada por um escravo condenado a forca por insurreição, personagem de Evaristo Marquez. O escravo diz ao inglês: Inglês. “Se lembre do que você disse? A civilização pertence aos brancos. Mas qual civilização... E até quando?”<sup>26</sup> Essa cena se passa à 01h50min do filme que está referenciado na nota de rodapé.

Após essa cena emblemática, o escravo caminha para a forca enquanto o inglês caminha para o navio que o levará ao seu destino. Destino esse interrompido no ato em que um escravo enfia uma faca em seu corpo e ele cai em meio ao cais do porto. O filme termina com as imagens de homens escravizados que seguem resistindo às formas de dominação impostas pelos brancos.

Estando ali, eu me coloquei a refletir sobre como a história do Haiti é significativa para ela e seu irmão. No entanto para a filha nascida aqui, tudo aquilo parecia não fazer muito sentido talvez pela idade, à época dessa etnografia ela tinha seis anos e nem de sopa ela gostava, talvez por estar crescendo no Brasil. Então ela ainda não participava daquele sentimento tão subjetivo de luta por liberdade do povo haitiano. Tanto que,

---

26 Youtube Cine Antiqua Gold. Link: [https://www.youtube.com/watch?v=aCw5IO\\_7TMU&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=aCw5IO_7TMU&feature=youtu.be) acessado em 28 de dezembro de 2020. As cenas descritas passam nos seguintes momentos: 00:32:00 e 1:50:00.

enquanto ouvíamos aquela história, Juliana estava às voltas e entretida com outras coisas mais atraentes às crianças da sua idade.

Já o tio de Juliana, ao contrário, fez questão de se afirmar haitiano, ao menos enquanto estávamos ali. E isso ficou claro na força e convicção que ele expressou ao contar sua história. Uma força que em momento algum o leva a minimizar ou negligenciar a importância de estar no Brasil, mas que deixa claro o quanto ele reivindica, de modo consciente, toda uma subjetividade e sentidos de pertencimento ao seu país, assim como, por vezes, faz Juliana, só que em relação ao Brasil.

Em Jean, essa consciência de uma subjetividade que se reivindica revela uma compreensão mais experimentada de como se processa o jogo das relações sociais, revela também uma disposição e uma espécie de convicção sobre a importância de se afirmar em espaços sociais de conflitos e disputas; espaços que, por sua vez, se estruturam na forma de relações simbólicas e agônicas, ou seja, espaços que configuram um *campo* específico. A propósito do conceito de *campo*, destacamos a seguinte passagem de Pierre Bourdieu:

Campo de forças possíveis, que se exercem sobre todos os corpos que nele podem entrar, o campo do poder é também um campo de lutas, e talvez, a esse título, comparado a um jogo: as disposições, ou seja, o conjunto das propriedades incorporadas, inclusive a elegância, a naturalidade, ou mesmo a beleza, e o capital sob suas diversas formas, econômica, cultural, social, constituem trunfos que vão comandar a maneira de jogar e o sucesso no jogo, em suma, todo o processo de ‘envelhecimento social’ que Flaubert chama de ‘educação sentimental’. (BOURDIEU, 1996, p. 24).

Ou ainda em outros termos, ao contar a história da sopa da liberdade do Haiti, como a sua própria história, Jean mostrou-se consciente e disposto - ao menos ali, conosco - a afirmar-se, *cultivar-se* diante e a partir de um *capital cultural* que se manifesta nos contatos entre os modos de ser, pensar e agir haitianos e brasileiros. A respeito do conceito de capital cultural também destacamos a seguinte passagem de Bourdieu, segundo esse autor:

Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus. (BOURDIEU, 1999, p. 74).

Aqui, cabe notar que aquilo que descrevi como uma “relativa consciência e reivindicação de sua própria história” pode ser um fenômeno ambivalente. E essa ambivalência se dá, sobretudo, se pensamos nos possíveis efeitos desse fenômeno não

apenas nas percepções e sentidos de pertencimento manifestados por Gilmara e Jean, mas também nos efeitos que tudo isso tem na formação da Juliana, e quem sabe também nessa segunda geração que está crescendo fora do país de seus pais, por exemplo.

Se por um lado essa consciência revela alguns sentidos de resistência e uma vontade de transformar-se a si mesmo a partir de sua própria história, por outro lado, essa mesma consciência pode ensejar e suscitar uma disposição para a conformação, por vezes imperiosa, diante de um contexto de inexorável reprodução social ou de *legitimação da dominação* e suas conseqüentes *violências simbólicas* que se dá:

(...) enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo as expressões de Weber, para a domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Nesse sentido, a seguinte situação parece muito significativa: a mãe de Juliana nos contou que a filha brasileira não gosta de ser confundida ou mesmo chamada de haitiana. De fato, Juliana é brasileira e reivindica isso. Gilmara contou que a filha já confessou ter medo de que a mãe tenha de voltar para morar no Haiti, e falou que ela não quer ir morar lá, mesmo que de fato ela nunca tenha estado lá.

Gilmara disse que para Juliana o Haiti representa um lugar destruído onde ela não teria condições de viver. Juliana, provavelmente, pertencente a uma geração que irá crescer longe – e talvez mesmo a despeito – do país de origem dos seus pais. Ela pertence à segunda geração. Hoje, a menina fala o português e compreende algumas coisas do crioulo, pois esta é a língua mais falada em sua casa. Porém, ela ainda não tem domínio completo nessa língua, porém tudo se encaminha para que a fluência venha quase que de forma espontânea, pois a mãe e o pai de Juliana falam o crioulo, o francês, o espanhol e o português. E estar na presença dessas pessoas falantes de várias línguas é como se vários mundos se apresentassem entrelaçados. Isso demonstra que:

(...) a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. (BOURDIEU&PASSERON, 2014, p. 97).

No Haiti há dois idiomas oficiais, o crioulo haitiano e o francês. Gilmara explicou que o crioulo é a língua que surgiu junto com a história de emancipação do Haiti e o

francês é a língua que veio junto com os franceses. O francês é ensinado nas escolas e o crioulo é a língua que vem de berço, o que a torna uma língua mais popular no Haiti. Gilmara contou que o Haiti faz fronteira terrestre com a República Dominicana onde ela morava de vir para o Brasil. Também nos contou que o Haiti está muito próximo de várias ilhas do caribe que falam o espanhol, por isso muitos haitianos entram frequentemente em contato com esta língua.

Enquanto comíamos a sopa, nós aprendemos muito sobre a história daquele país de povo tão aguerrido. Nesse momento, o pai de Juliana, quando viu o nosso interesse pela cultura do país dele, passou a interagir mais com a gente. Ele disse que se lembra com saudade do clima ventilado do Haiti. Ele disse: “Ah, no Haiti é muito ventilado...”, e acrescentou que não consegue se acostumar com o calor manauara. Porém logo avisou que não pretende voltar a morar no Haiti, pois tem encontrado mais oportunidades de emprego no Brasil. Para a família de Juliana, o Brasil denota um país com mais oportunidades que o Haiti, essa fala do pai ajuda Juliana a criar seu imaginário sobre ambos os países.

Tomamos sopa várias vezes e, dentre as muitas conversas que tivemos, perdemos a noção do tempo. Quando vi a hora, a tarde já havia passado e já era hora da despedida. Agradecemos aquele início de ano juntos e nos despedimos. Gilmara gentilmente ofereceu sopa, eu aceitei e voltamos para casa com uma porção para o dia seguinte. Segui pensando em Juliana e nas crianças de sua geração, nos vários conflitos que deve ser na cabeça dessas crianças, a concepção e formulação desse fluxo de informações e de todas estas questões fronteiriças, raciais e geracionais relativas a sentimentos de pertencimento e modos de sociabilidade.

Enquanto os pais dela viram a necessidade de sair do Haiti de forma emergencial e construir uma vida mais digna em outro lugar. Juliana, por sua vez, encontra-se numa espécie de limite e limiar de sociabilidade. Assim, ora ela tem de realizar e discernir o fato de ser filha de haitianos, ora se vê impelida a afirmar-se como manauara e brasileira. E é precisamente nesse limite ou processo limiar de autoafirmação que Juliana passa por situações de ter que negar (ou mesmo denegar) toda aquela história contada por sua mãe e por seu tio. Nesse sentido o pesquisador Antônio Braga ilustra essa situação em uma parte do seu trabalho em que diz que:



Para o imigrante de segunda geração, o país que para os seus pais é um país de acolhimento - o país para onde eles imigraram - é para ele o país onde ele nasceu ou onde ele vive desde tenra idade. Sua relação com esse país não é, portanto, algo que ele sente como provisória. É uma relação que a priori ele sente como duradoura, ou potencialmente duradoura. Mais ainda, é o país que ele sente como seu. É uma sociedade a qual ele sente pertencer. Sendo que este sentimento de pertencimento carrega com ele uma questão fundamental, que é a questão da origem: ele é filho de imigrantes. E ser um imigrante de segunda geração é não poder olvidar, obliterar ou subtrair por completo daquilo que ele é, um dos elementos identitários que o define dentro desta sua sociedade: a condição de ser filho de imigrante. (BRAGA, 2019, p. 390).

Subjetivamente, Juliana reivindica uma identidade que nem sempre lhe é socialmente atribuída. Juliana é manauara e filha de haitianos, ela está na segunda série do ensino fundamental sua mãe contou que tanto na escola como em outros ambientes se diz “cem por cento manauara”. Gilmara também contou que a filha não toma café, a bebida mais comum no Brasil, segundo sua mãe, ela diz que não toma café para não “ficar preta”. Eu acredito que ela provavelmente pode ter ouvido isso em algum lugar. Mas, o que é ser uma manauara cem por cento? Isso é possível? Podemos aqui fazer uma analogia com o *cidadão cem por cento americano*, do texto *Fluxos, Fronteiras e Híbridos*, do autor Ulf Hannerz.

Na casa de Juliana, ou seja, *pelos de dentro*, ela é tratada como brasileira, pois mesmo que ela apresente o mesmo fenótipo, alguns de seus hábitos são distintos e mesmo o jeito como ela pronuncia a língua portuguesa é diferente da maneira como a família dela pronuncia o português. Porém, quando ela está junto dos pais e eles frequentam espaços sociais alheios ao convívio familiar, ela não se distingue e é socializada como haitiana entre *os de fora*. A menina entende os *estigmas* ao quais haitianos estão sujeitos e, talvez por isso, mas não somente, em muitos ambientes ela tende a negar certo “pertencimento ao Haiti”, bem como os traços culturais que a envolvem, se é que isso é possível.

Lembro-me de um dia em que fizemos uma vídeo-chamada, eu e Juliana. Ela me mostrou uma pedra branca, eu perguntei onde ela havia conseguido a pedra, ela me disse que havia achado nos jardins que cercam o Teatro Amazonas. Daí ela me perguntou se ela passasse aquela pedra na pele dela, ela ficaria branca. Aí eu questioneei o porquê dela querer “ficar” branca. Ela não soube responder. Porém nós sabemos que há toda uma indústria de clareamento propagada pela mídia. Então, eu disse que ela não precisava mudar de cor, pois a cor dela já era linda por natureza, e disse ainda que ela

deveria repetir isso a si mesma todos os dias: pele linda, cabelo lindo, toda linda. Ao passo que ela mudou de assunto.

### 3.4 - Cabelos crespos: estética e colonialismo



Foto 18. Crianças no refeitório da escola. Crédito da foto Sílvia Pacheco.

Nessa foto observamos crianças no refeitório da escola em horário de intervalo entre as aulas. Notamos que o cabelo de uma das crianças está cheio de acessórios coloridos. O cabelo é uma parte muito importante de nossa aparência física, ele molda nosso rosto e, no caso de pessoas racializadas, é junto com o cabelo que surge o ser negro, e é assim que nossa *negritude* é apresentada ao mundo.

O conceito de *negritude* está diretamente ligado à revalorização da cultura africana em diáspora. Porque esse conceito se refere ao que há de comum entre os povos subjugados pelo colonizador europeu. Segundo Kabengele Munanga, “a compreensão das circunstâncias históricas em que surgiu a negritude obriga-nos a considerar rapidamente a situação colonial nas suas características e legitimações discursivas”. (MUNANGA, 2020, p. 22).

O cabelo como elemento e fator central para se pensar o tema da negritude e os processos de racialização conduziu as reflexões que pudemos realizar a partir dessa pesquisa à necessidade de pensar os sentidos do cabelo crespo para os haitianos na escola Waldir Garcia, ou seja, a importância do cabelo nas formas de representação, nos processos de sociabilidade e na construção de sentidos de pertencimento. E tal necessidade mostrou-se também a partir do cultivo dos penteados ancestrais que foram quase que totalmente silenciados pela violência colonial.

Como nos fala Jean-Paul Sartre no prefácio do livro de Frantz Fanon, “Os condenados da terra”: “Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga”. (FANON, 1968, p.09). Nessa passagem é possível observar o ímpeto que uma mentalidade colonial suscita nos sujeitos, tornando-os capazes das violências mais insidiosas e inomináveis.

Quando pensamos em colonialismo nos remetemos a discursos ambivalentes. Tais discursos ora subjagam as pessoas em contextos de escravidão através do uso de, por exemplo, imagens que são geralmente depreciadoras das pessoas negras, e ora usam essas mesmas imagens para marcar o apreço e a distinção concedida às pessoas brancas. Segundo esses discursos os negros não teriam uma história antes da escravidão. Esse discurso que individualiza e marginaliza essas pessoas, cria uma verdade sobre elas contada a partir das pessoas que as escravizaram, e não delas próprias. Em sua leitura do discurso colonial, Edward W. Said, diz que:

O que há de marcante nesses discursos são as figuras retóricas que encontramos constantemente em suas descrições do ‘Oriente misterioso’, os estereótipos sobre ‘o espírito africano’ (ou indiano, irlandês, jamaicano, chinês), as ideias de levar a civilização a povos bárbaros ou primitivos, a noção incomodamente familiar de que se fazia necessário o açoitamento, a morte ou um longo castigo quando ‘eles’ se comportavam mal ou se rebelavam, porque em geral o que ‘eles’ melhor entendiam era a força ou a violência; ‘eles’ não eram como ‘nós’, e por isso deviam ser dominados. (SAID, 1993, p. 01).

E Homi Bhabha aponta:

Minha leitura do discurso colonial sugere que o ponto de intervenção deve mudar da identificação de imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetividade tornados possíveis (e plausíveis) por meio de discurso estereotípico. (BHABHA, 1991, p. 178).

A questão do cabelo entre pessoas negras não é apenas uma pura e simples questão de aparência física, trata-se de uma questão estética bem mais densa e profunda, uma questão de identidade, resistência e lutas pela valorização social da raça, portanto, trata-se, fundamentalmente, de uma questão cultural, ética e política. Em África o cabelo denotava posição social, origem e identidade étnica, religião e riqueza, portanto tem um legado histórico e político. No entanto, através da história sabe-se que desde a colonização a identidade negra e a sua cultura vêm sendo subjagadas e desvalorizadas pelos ideais propagados pelos colonizadores. Ainda hoje, o cabelo junto com a cor da pele são os principais fatores de discriminação racial no Brasil.

Nesse sentido, SOARES (2019) nos mostra que ao longo da história foram surgindo muitos movimentos de revalorização dessa identidade étnica. Movimentos que são exemplos de revalorização e exaltação da cultura negra e que têm sido suscitados por conceitos tais como o de *negritude*<sup>27</sup>, conceito, por sua vez, cunhado na década de 1930 pelo político e poeta da negritude Aimé Césaire. Nas palavras de Césaire:

Devo dizer que quando fundamos L'Étudiant noir eu queria chama-la, na realidade, L'Étudiant nègre, mas houve uma grande resistência no meio antilhano... alguns pensavam que a palavra 'nègre' era por demais ofensiva, por demais agressiva: por isso tomei a liberdade de falar negritude. Havia em nós um desejo de desafio, de violenta afirmação na palavra nègre e na palavra negritude' (entrevista de Césaire para o poeta haitiano René Depestre, em 1967, durante o congresso cultural de Havana). (CESAIRE, 2020, p. 92).

Essa negritude fica expressa na escola através das crianças. Embora as meninas tenham os seus cabelos crespos ornados com acessórios coloridos, os cabelos dos meninos haitianos estavam sempre raspados. E eu notei também uma diferença no cabelo das mães dessas crianças, a maioria delas estava sempre com os cabelos alisados. Aqui, não pretendo de maneira nenhuma questionar a forma como essas mulheres definem seu cabelo, se alisado ou crespo, mas pensar nos processos sociais que são muitas vezes incisivos em certas decisões, quando se é negra ou negro.

Aliás, alisar os cabelos é uma prática muito comum, entre a população brasileira e principalmente entre mulheres negras que, desde muito jovens, submetem-se a dolorosos procedimentos estéticos para mudar a estrutura capilar de tempos em tempos. Todavia, essa escolha de alisar o cabelo crespo se liga a visões de mundo forjadas em um contexto racista que apaga a história ao mesmo tempo em que impede à ascensão das pessoas racializadas. Como bem coloca Kabengele Munanga: “Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica”. (MUNANGA, 2020, p. 18)

Julgo necessário ressaltar que no Brasil, historicamente, o ideal de beleza esteve por muito tempo ligado a um ideal europeu. Nesse contexto o alisamento capilar visava diretamente ser aceito em espaços sociais ocupados por maioria branca. No entanto, esse ideal de beleza “embranquecido”, marcado profundamente pelo racismo e pela

---

27 Na terceira edição da L'Étudiant noir, no artigo “Nègreries: Conscience raciale e révolution sociale”, Césaire inventa a palavra “negritude”: “plantar nossa negritude como uma bela árvore, até que ela dê seus frutos mais autênticos”. CESAIRE, 2020. Discurso sobre o colonialismo, p. 93.

colonização e que impõe a crença em uma inferioridade racial, já vinha sendo questionado e combatido por muitos movimentos dentro e fora do Brasil, ganhando força entre as décadas de sessenta e setenta com o surgimento do conceito de consciência negra.

O conceito de Consciência Negra teve como principal protagonista Steve Biko, assassinado pelo regime do Apartheid. O conjunto de ideias do movimento extrapolou as fronteiras sul-africanas e influenciou a organização dos negros em diversos países, inclusive no Brasil (Gomes, 2008). Assim como os Panteras Negras nos EUA, o movimento Consciência Negra na África do Sul, nas décadas de 60 e 70, ajudou não só a pensar estratégias políticas de combate ao racismo como também formulou um conjunto de ideias que inspiraram o ativismo de jovens militantes negros em outros países. A valorização da estética negra esteve fortemente presente nessa militância, já que suas reflexões eram sobre os condicionamentos mais profundos do racismo. É assim que surge o slogan “negro é lindo” (“black is beautiful”). Steve Biko afirma que a importância desse slogan reside na maneira como desafia uma crença na inferioridade negra que é, via de regra, assimilada pelos próprios negros, levando-os a uma negação de si. (SOARES, 2019, p. 07).

Mesmo assim, ainda hoje no Brasil vemos muitas mulheres negras, brasileiras e estrangeiras sendo quase que obrigadas a alisar os cabelos para ascender social e economicamente, seja para conseguir um emprego ou para participar de certos espaços sociais. E isso se dá por conta de todo processo de apagamento e da forma como foi se construindo a identidade negra nessa sociedade, segundo Munanga: “A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”. (MUNANGA, 2020, p. 19).

Diante de todo esse contexto de inferiorização e não aceitação do próprio corpo, algumas crianças negras não gostam ou não são levadas a gostar do seu cabelo crespo. E isso se dá por vários fatores, dentre estes fatores está o fato de que, nosso imaginário é construído em cima de um ideal europeizado de beleza e desde muito cedo somos levados a querer parecer com um ideal de beleza que não é nosso, mas que permeia nossa imaginação desde a primeira infância. Como exemplo disso, eu coloco uma situação a qual estive envolvida e que me permitiu fazer tais reflexões.

Na véspera de natal do ano 2020, eu recebi uma foto de uma mãe haitiana pelo aplicativo do celular. Na foto, em frente ao teatro amazonas, ela estava com sua filha de sete anos, outra mãe também haitiana e mais outras duas crianças segurando seus

presentes natalinos. Cada uma delas, sorrindo, posava para a foto segurando uma boneca de corpo branco e cabelos loiros, cena comum entre meninas negras. Muitas vezes não percebemos que essa falta de representatividade na infância molda nossa visão de mundo e faz com que queiramos ser uma coisa que não somos. Ou pior, faz com que passemos boa parte da vida odiando nosso cabelo e o nosso corpo.

A queixa da maioria das meninas e das mulheres com o cabelo crespo é que ele “não balança”, “não forma cachos”, isso porque os cabelos da maioria dos haitianos é tipo *blackpower*, o tipo que não forma cachos naturalmente. Um cabelo que geralmente não está representado nas mídias, ou quando está, a pessoa que tem esse tipo de cabelo geralmente está ocupando posições inferiorizadas socialmente.

Essa falta de representatividade faz com que muitas meninas alisem os cabelos ainda muito jovens e cresçam sem conhecer a textura real dos seus cabelos, porque alisar o cabelo implica estar mais próximo do ideal de beleza aceito socialmente. É possível pensar que há um processo de pertencimento moldado a partir da valorização da estética negra, do cabelo, principalmente durante a infância, em casa e em espaços de sociabilidade como a escola onde muitas meninas e meninos passam a ter vergonha do seu cabelo, por sofrerem com os mais hostis apelidos depreciadores.

Uma coisa interessante a se pontuar ainda é que, desde o ano de 2003, nós temos no Brasil a lei nº 10.639, de 09 de janeiro que: “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História de Cultura Afro Brasileira’”. Mesmo sendo lei há quase vinte anos, essa lei ainda é cumprida de modo muito deficitário nos currículos escolares em geral. O que torna as discussões sobre racismo em ambiente escolar quase que uma exceção à regra, contribuindo dessa maneira com recorrentes formas de racismo e xenofobia.

Para fechar essa discussão, eu entrevistei a mãe haitiana que fez a sopa da liberdade. Eu queria saber como era a relação da filha dela na escola, se ela já tinha passado situações de racismo, xenofobia ou qualquer situação similar, que são comuns a brasileiros negros em todas as idades, ainda que nem sempre reconhecidas e, por vezes, denegadas. Mas talvez eu não tivesse intimidade suficiente para ela me revelar questões mais doloridas como essas. Geralmente o que se vê entre os imigrantes é uma aparente dívida de gratidão em relação ao país que os acolhe e que lhes oferece maneiras de

trabalhar e sobreviver. E foi bem isso que percebi na entrevista que transcrevi exatamente como ouvi.

### **3.5 - Entrevista com Gilmara, mãe de uma criança da segunda geração haitiana em Manaus.**

A seguinte entrevista foi realizada de maneira remota, pelo aplicativo do *WhatsApp*, por motivos da pandemia covid-19. Elaborei cinco perguntas as quais foram todas respondidas por áudio.

1) **Na escola, sua filha já foi tratada de maneira diferente por ser negra?**

**Gilmara:** Boa tarde *Silvi*<sup>28</sup>, você está bem? Aí vai a resposta da primeira pergunta: é não! É não! O trato da minha filha na escola é igual pra todo mundo. A resposta é não.

2) **Como é a relação da sua filha com o crioulo e qual o idioma mais falado em casa?**

**Gilmara:** A relação da minha filha com o crioulo foi, a principio, de muita resistência mesmo. Ela não queria saber nada do crioulo, nada mesmo. Então foi de pronto que contaram alguma história do Haiti e ficou com esse pensamento negativo do Haiti, ela não queria saber do crioulo. Mas depois de um ano pra cá, ela vem se integrando com o crioulo e ela fala normalmente o crioulo, ela entende por si mesma, porque para mim é uma coisa natural. Muitas pessoas me falavam para procurar um psicólogo porque achavam algum problema, mas não aconteceu nada, porque para mim o *créole* está dentro dela, está dentro de mim, da mãe dela. Então, ela depois de um tempo... ela entendeu de muita conversa, aí ela já aprendeu por si mesma. Ela mesma que se vira para aprender o *créole*, eu não ensinei para ela o *créole*. Quando ela quer saber, ela pergunta alguma coisa, mas eu não ensinei para ela o *créole*. É algo natural. E o idioma mais falado em casa é o português por causa dela. É o português mesmo.

3) **Quais as tradições são mantidas fora do Haiti e por quê?**

**Gilmara:** As tradições haitianas que geralmente são mantidas são: primeiro de janeiro que é a festa da abolição da escravidão no Haiti, que é o dia da

---

<sup>28</sup> *Silvi* é como soa meu nome dito na pronúncia de Gilmara. *Silvia*, com ênfase no “ia”, é como soa meu nome na pronúncia de Juliana.

independência. Dezoito de maio também, a festa da bandeira do Haiti. E... e o Natal que é em todo o mundo, que o natal é a nossa cultura, são tradições haitianas, o natal também é uma cultura mantida fora do Haiti.

4) **O que sua filha sabe sobre o Haiti? Ela tem vontade de visitar ou morar lá?**

**Gilmara:** Ela... ela fala sempre que gostaria de visitar o Haiti, por causa das praias, das músicas de Haiti, quando ela ouve, quando ela vê vídeos sobre as praias do Haiti ela sempre fala que são bonitas e ela gostaria de viajar só para visitar o Haiti, mas de morar ela não fala, porque ela não conhece, mas de visitar as praias ela gostaria muito.

5) **O que a senhora acha da língua crioulo ser ensinada para os professores? Acha que a escola valoriza a cultura haitiana?**

**Gilmara:** *Silví*, ensinar o *créole* para os professores da escola foi uma ótima ideia, foi de parabéns, foi de nota de dez, foi maravilhosa, não é nem de nota dez é de nota mil. Porque, entender, falar o mesmo idioma que os migrantes, isso é de suma importância, fazer com que eles se sintam em sua pátria, fazer com que eles participam da vida da escola. Falar o mesmo idioma que a outra pessoa, isso dá uma alegria imensa. Então foi esse toque diferenciado que em nenhuma outra escola ou entidade se dispôs a fazer, porque estou aqui há quase dez anos e mesmo dentro da igreja se fala: você que chega você que tem que aprender. Então é de suma importância mesmo para os migrantes, para os filhos dos migrantes. Isso se chama amor ao próximo, amor à humanidade.

Nelson Mandela, líder sul-africano, em uma alusão a importância da língua como elemento constituinte da identidade social do indivíduo salienta: ‘se você fala com uma pessoa em uma língua que ela entende você ativa seu cérebro, mas se você fala com alguém em sua própria língua, você a toca em seu coração’. (SILVA, 2011, p. 11).





Foto 19. Tutoria (Crédito da foto: Silvia Pacheco).

Para ilustrar a fala da mãe que encontrou nessa escola o verdadeiro sentido de amor ao próximo, escolhi essa foto que foi tirada em um dia de reunião pedagógica com os professores. A história por trás da imagem é a seguinte: para não liberar os alunos, os tutores foram acionados para fazerem atividades com as turmas durante o período da reunião. Ficaram dois tutores por sala. Eu fiquei com essa turma e a outra tutora ofereceu uma oficina de brigadeiro para as crianças. A feitura do brigadeiro aconteceu na cozinha, depois, subimos para enrolar o doce na sala. E esse foi o ponto alto da doçura que eu pude registrar. A maioria dessas crianças faz parte da segunda geração haitiana em Manaus que mora nas proximidades da escola.

### **3.6 Entrevista com Lúcia, diretora da Waldir Garcia desde 2005.**

#### **1) Você poderia nos contar um pouco da sua trajetória na Waldir Garcia?**

Eu assumi a direção da escola no ano de 2005 depois de ter sido aprovada no processo seletivo de diretores. Então assumi a escola e daí iniciou o trabalho. A escola passava por muitas dificuldades à época ela tinha muitas palafitas na frente. Era uma escola que já tinha um trabalho com a comunidade, a comunidade já vivia dentro da escola desde o abastecimento de água, de uso da quadra, de todos os espaços. A igreja também usava a escola, então já tinha um trabalho da comunidade com a escola, mas enfrentava um

grande problema que era o índice de evasão muito alto, tinha uma média de sessenta crianças, quarenta... cada ano tinha uma taxa diferente das crianças que desistiam e que abandonavam a escola, a gente perdia as crianças pros sinais de trânsito onde eles passavam muita fome, era... são a nossa clientela de alta vulnerabilidade e eles iam pros sinais de trânsito pedir dinheiro para alimentar as famílias e com isso eles desistiam. Então a partir de 2007, quando *chega o mais educação* a gente começa a trabalhar com o contra turno e com a realização de várias oficinas que são muito atrativas para as crianças e aí a gente vai envolvendo as crianças e aí a gente faz um trabalho envolvendo várias campanhas para tirar as crianças das ruas, para fazer esse resgate a gente ia visitar as casas, os sinais de trânsito com o conselho tutelar. E aí a gente consegue e hoje a gente não tem mais essa realidade, a gente consegue acabar com as crianças nos sinais de trânsito, a gente acaba com o índice de evasão, de reprovação e a gente vem melhorando a cada ano esse envolvimento, essa participação. Em 2015 a gente acaba com o índice de reprovação da escola. E em 2016 a gente inicia uma mudança que a escola era muito tradicional, uma escola voltada para muitas disciplinas, com uma organização muito rígida, muito inflexível. Em 2016 a gente adere uma proposta de uma gestão democrática e participativa onde investimos no protagonismo, na empatia, na criatividade e no trabalho em equipe esses quatro pilares e aí a gente inicia com as tutorias, com as assembleias e vários espaços de escuta que a gente cria também tanto nas tutorias como nas assembleias, nos roteiros de estudo onde a gente tem um acompanhamento individual das crianças, um ensino personalizado, e a gente vai mudando todos esses resultados que a escola passa a ter, ela vem de 3.5 de IDEB e passa a 7.4, não tem abandono e não tem reprovação e a gente passa a ter bons resultados.

**2) Em relação as crianças migrantes haitianas, quais os principais efeitos que você vê desde que eles chegaram na escola?**

Então eu saio de uma postura, mudo de uma postura tradicional para uma postura democrática numa gestão participativa né... foi para mim uma ressignificação, uma reconstrução muito grande, muito difícil, foi um processo com toda a comunidade escolar da gente mudar de postura, mudar a metodologia, mas que foi algo muito positivo muito evidente na escola Waldir Garcia com essa mudança nas metodologias, hoje trabalhamos com as metodologias ativas. Em relação às crianças migrantes haitianas os principais efeitos que eu vejo desde que elas chegaram à escola é que a

gente aprende com as diferenças, a gente se fortalece com essa pluralidade cultural. A escola hoje, ela cresceu muito nas experiências, nas vivências, dessa escola com a diversidade, eu acho que tanto as crianças quanto a gente enquanto profissionais a gente aprendeu muito com a diversidade. Hoje a gente tem uma escola com muitas diferenças, mas que todos se respeitam, todos aprendem e a gente ganhou muito com isso, hoje a gente tem uma escola poliglota, porque a gente tem o espanhol, a gente tem o crioulo, a gente tem a língua inglesa para todas as crianças desde o primeiro ano, o ano passado (2019) tivemos uma turma com francês. Então a gente viu que aprender através da língua deles e conhecer a cultura deles da Venezuela, do Haiti... Como a gente aprendeu, trazendo as famílias pra nos ensinar receitas da terra deles... então eu acho que hoje a gente tem uma visão mais globalizada. Com a empatia a gente recebe essas crianças com todo carinho, a acolhida é tão bem feita por todas as crianças, por todos os funcionários e isso facilita muito a aprendizagem e a gente aprendeu com elas, então é uma escola muito rica na cultura, na arte e isso tudo se deve a essa chegada dos estrangeiros na escola, eu acho que abriu o leque pra gente com a cultura com a arte, com a música, com as novas línguas. Então eu acho que a escola cresceu muito, aprendeu muito, são muitas aprendizagens, eu acho que oportunizou pra gente pra ampliar os nossos horizontes, ampliar toda uma aprendizagem e principalmente a arte e a cultura dentro da gente que isso chega com os estrangeiros, eles nos trazem essa empolgação, essas vivências, essas aprendizagens, essa troca, que na verdade é uma troca muito grande a gente ensina e a gente aprende com eles, então a gente só enriqueceu o currículo da Waldir Garcia, porque a gente passou a aprender com eles e a gente incluiu no nosso currículo, hoje a gente tem um currículo integrado e integrador, a gente coloca toda essa cultura e toda essa pluralidade no currículo. A gente reconhece a importância no currículo dessas experiências trazidas pelos estrangeiros, todas essas riquezas, essas experiências de vida deles a gente inclui no nosso currículo e aprende com eles, então eu acho que a gente só enriqueceu o currículo da Waldir Garcia e as aprendizagens e a gente só tem a agradecer toda essa cultura que eles nos trazem, essa pluralidade e essas vivências, essa riqueza que a gente tem, então a gente só ganhou com a inclusão dos estrangeiros com essa aceitação das diferenças, da diversidade e trabalhar com elas me educou de uma forma positiva como troca de experiências.

**3) Na sua opinião, qual o papel da escola dentro da comunidade?**

O papel da escola na comunidade é muito importante, a gente aprende com a

comunidade e a comunidade aprende com a escola, a gente tem que está de portas abertas, a gente tem que quebrar esses muros, esses muros invisíveis que distanciam a escola da comunidade, eu acho que não dá mais pra gente ter uma escola fechada, uma escola isolada, a gente tem que sair desse isolamento pedagógico e precisa ocupar os espaços da comunidade e a comunidade precisa ocupar os espaços da escola, eu acho que a gente interage muito a escola Waldir Garcia com a comunidade pico das águas e a gente tem aprendido muito nesse pertencimento, nessa valorização, nesse reconhecimento de um com o outro, a gente tem uma comunidade que cuida da escola, nossa escola não tem problemas com depredação, com arrombamentos, com pichações, a comunidade está dentro da escola todos os dias, ocupando a quadra, ocupando outros espaços, a gente ocupa dos espaços da comunidade, então a gente vem fazendo uma parceria muito positiva e eu acho muito importante, eu acho que um tripé na Waldir Garcia é visível que é a comunidade família escola. Eu acho que esse tripé unido em parceria trás bons resultados para a escola, todos saem ganhando, todos aprendem em colaboração, hoje a gente tem essa cultura colaborativa da escola com a comunidade e vice versa onde a gente troca, nós somos corresponsáveis pela educação das crianças, a gente tem uma aprendizagem compartilhada com todos e eu acho de suma importância a comunidade pra Waldir Garcia, essa ocupação dos territórios, esses saberes dos territórios das crianças que ali moram, da comunidade em volta que está ali a tantos anos, a gente tem muito a contribuir e a colaborar para que a gente tenha hoje essa escola tão rica e tão plural que tem tanta visibilidade e que tem bons resultados e eu acho que a comunidade foi muito importante e trouxe pra gente uma grande contribuição, uma grande colaboração então a gente não tem como abrir mão da participação da sociedade, dessa intersetorialidade que a escola hoje faz com a igreja do lado, com a UBS, com as padarias, com as mercearias, com os times de futebol, eu acho que a gente trabalhar esse terceiro setor, a gente trabalhar em colaboração, em parceria, eu acho que a sociedade tem muito a contribuir com a escola e a escola com a sociedade. A gente tem que abrir esses portões, a gente tem que quebrar esses muros invisíveis e deixar entrar, a gente tem que sair e deixar entrar. E a Waldir Garcia tem desenvolvido muito bem esse papel, essa parceria e a gente tem avançado muito nessa relação com a comunidade, com esse respeito um com o outro e nos temos nessa troca de experiências aprendido muito.

## Considerações Finais

Ao final deste trabalho foi possível chegar a algumas considerações a respeito dos modos de representação que atravessam as relações entre as crianças haitianas da primeira e segunda geração, suas famílias e a comunidade escolar. É importante observar que tais considerações não são propriamente “finais”, num sentido rígido da palavra. Mesmo porque, ainda que pareça uma obviedade, de fato os processos que envolvem modos de representação não tem fim em si mesmo e estão sempre se transformando.

Podemos dizer que a escola municipal professor Waldir Garcia não tem nada que a torne diferente de outras escolas municipais de Manaus. Arquitetonicamente falando, trata-se de um prédio escolar com estrutura adequada para receber estudantes, professores e comunidade. Ela possui grades, portões, câmeras de vigilância, salas de aula, banheiros, refeitório, quadra de esportes e regras comportamentais a serem seguidas. Dentro da instituição há horário para todas as atividades escolares; entrada, saída, intervalos, reuniões. Enfim, as normas mais cotidianas que evidenciam a instituição escolar como um verdadeiro espaço de reprodução social.

Mas se não há nada de estruturalmente diferente, o que fez com que essa escola suscitasse meu interesse de estudo? Bem, em um primeiro momento cabe fazer outra observação que também pode parecer óbvia, mas que marcou todo o meu modo de ver o campo de pesquisa e me auxiliou a fazer algumas inflexões teórico-conceituais a fim de compreender a complexidade das relações sociais e dos processos que ocorriam na escola; qual seja: a observação de que, em se tratando de fenômenos sociais, as diferenças concretas que se apresentam na vida cotidiana não se dão em detrimento da consolidação das estruturas sociais.

Podemos dizer ainda de outro modo. A existência de um espaço de reprodução social tal como a escola não implica na ausência de processos de transformação social, tais como as relações que envolvem processos migratórios e educacionais. E o contrário também é verdadeiro, transformações sociais, tais como a chegada de imigrantes a um novo país, não se dão inteiramente a despeito de processos de reprodução social e consolidação de estruturas.

Diante disso, constatamos que a diferença significativa dessa escola se dá na forma como ela se relaciona com os seus, nessa relação que é construída entre escola e comunidade, na forma como seus estudantes são tratados dentro e fora da instituição, no acompanhamento pedagógico que é feito lá. De fato, as sutilezas das relações observadas na escola e a partir da escola transbordam qualquer consideração que eu possa fazer aqui. Percebo que nenhuma descrição será tão potente quanto os depoimentos dos haitianos que estão nas entrevistas. Eles falam por eles mesmos a forma como são tratados nessa escola, como no depoimento da Gloriane.

Na entrevista com Gloriane, dentre tantas coisas marcantes, ela disse uma coisa que acredito ser muito relevante trazer aqui. Segundo ela, a forma como a diretora da escola a olhou fez toda a diferença na forma como ela e os filhos foram tratados naquela escola. Quando disse isso, Gloriane estava se referindo diretamente a postura hierárquica da diretora que é a autoridade maior a frente da escola. É interessante trazer isso, pois a própria Gloriane tem experiências fora daquele ambiente, em outras escolas, e também porque ela é mãe de crianças haitianas que, sendo estrangeiras, sofreram mais dificuldades para conseguir matrículas do que as crianças brasileiras filhas de haitianos.

Outro caso bem interessante de se notar é a disposição da escola em trazer para dentro da instituição o ensino da língua crioulo haitiano. Há várias nuances para se pensar essa questão do idioma crioulo haitiano dentro da escola. Uma delas é a questão da vigilância, uma vez que era muito comum à época da pesquisa ver crianças haitianas falando em crioulo entre si dentro da escola. Desse ponto de vista, saber o que estava sendo dito na língua estrangeira era uma forma de controlar a comunicação entre eles, pois era comum ver queixas das professoras sobre essa maneira de se comunicar dentro da escola.

Por outro ponto de vista - e aqui quero me valer do depoimento do professor de crioulo haitiano -, levar a língua haitiana para dentro da escola, não é levar só o idioma, é levar junto história e cultura haitianas. Isso implica ampliar os horizontes de quem estava ali disposto a aprender, pois a apreensão de uma nova língua é também a compreensão de outras formas de pensar o mundo. Dessa maneira era possível ver pontos em comum e pontos divergentes entre os dois países daquelas pessoas ali envolvidas pelas teias da vida. Mas não só isso, essa mescla de culturas possibilita ver o mundo a partir de outros olhares, outras perspectivas que transformam as relações.

Bom, outro aspecto que também notei lá na escola é que ela não tinha como prática recorrente, até a época da pesquisa, tematizar o problema do racismo. Não havia disciplinas específicas voltadas para a cultura afro brasileira e também não havia professores negros em seu quadro de funcionários. A respeito disso, o que pude inferir das minhas pesquisas é que, quanto à contratação de professores, não é a escola que decide isso diretamente. Essa contratação é feita a partir de concursos e processos seletivos pela secretaria municipal de educação, onde os funcionários são encaminhados de acordo com os distritos escolhidos para a locação desses profissionais.

Dado essas condições burocráticas, foi possível ver na escola um esforço coletivo para que esses estudantes imigrantes, e conseqüentemente uma segunda geração dos filhos de imigrantes haitianos, tivessem os mesmos direitos estudantis que os estudantes brasileiros e de outras nacionalidades que frequentavam a escola na época da pesquisa. No entanto, era possível observar também muitos comportamentos que me faziam questionar se teria sido da mesma maneira, caso o estudante estrangeiro tivesse uma pele clara.

Todavia, ainda que o racismo permanecesse uma questão tácita e ofuscada por uma noção de cordialidade tornada óbvia, havia manifestações culturais afrodescendentes dentro da escola, como oficinas de capoeira e danças típicas. E também houve momentos em que as mães haitianas foram para a escola para contar um pouco da história do seu país através da culinária. Foi aí que houve a atividade do dia da sopa, nessa atividade a própria mãe haitiana que cozinhou a sopa falou sobre a “Soup Joumou” e sua importância para o povo haitiano.

Nessa pesquisada de campo foi possível observar também, que todas as relações que se constroem a partir da escola se formam a partir do sentimento de querer manter a escola funcionando. Porque ter uma escola de turno integral atende a muitas necessidades das famílias que têm os filhos matriculados ali. Mas não só isso, uma vez que a escola funciona como ponto de apoio para a comunidade, todos se beneficiam de tê-la funcionando. É uma área grande que está sendo movimentada, e isso movimenta o comércio, diminui a criminalidade e principalmente o índice de crianças nas ruas daquela região.

Em alguns relatos deste trabalho, a diretora conta que antes do turno integral na escola, as crianças da comunidade passavam parte do tempo nas ruas ou nos sinais

pedindo esmola e, associado a isso, o índice de evasão escolar aumentava a cada ano. Esse conjunto de fatores fazia com que a escola não tivesse razão de existir ali. Com as crianças atraindo-se novamente para a escola, era preciso manter esse interesse, mas ainda havia um alto índice de evasão ao final de cada ano letivo. A gestão da escola não compreendia o porquê desses índices de evasão não diminuíssem.

Com muito estudo e muita observação a escola começou a olhar as crianças para além daquelas grades e a perguntar-se: quem eram os pais daquelas crianças que não iam as reuniões? Foi quando a escola procurou dialogar mais de perto com as mães e os pais daquelas crianças. Ter adotado o turno integral e junto a isso associar mudanças gradativas em seu planejamento pedagógico foi fundamental para atrair novamente as crianças e as famílias para a escola, porque uma criança nunca vem sozinha para a escola, como disse a diretora.

Manter esse vínculo estreito com os pais foi uma chave importante nesse processo de ensino e aprendizagem, pois muitas vezes os pais não participavam da vida escolar dos filhos pela falta de comunicação entre a escola e eles. Essa mudança no planejamento pedagógico permitiu incluir pais que estivessem disponíveis, em diversas atividades escolares de acordo com as habilidades de cada um.

Com os pais que agora também eram corresponsáveis pela escola, ela passou a funcionar também nos finais de semana, quando a comunidade reservava a quadra para jogar bola. Uma consequência direta desse vínculo foi o fortalecimento dessa comunidade que se formou a partir da escola. E tendo esse vínculo cultivado no dia a dia com ações e trocas recíprocas entre pais, professores e alunos a escola funcionava como referência para toda a comunidade.

Aquelas pessoas juntas começaram a se engajar nas causas da escola, eram comuns os mutirões aos finais de semana para a manutenção daquele lugar, onde os pais pintavam e limpavam enquanto as mães preparavam o almoço que todos compartilhavam ao final daquelas atividades todas voluntárias. E isso se estendia para as causas políticas também, pois a qualquer ameaça que a escola sofria de ser desativada, a comunidade protestava contra as autoridades municipais responsáveis pela ameaça de fechamento.



Ocorria, então, uma mútua proteção onde a escola enquanto instituição protegia as pessoas que dela dependem e as pessoas enquanto sociedade civil protegiam a escola. Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, quando as famílias haitianas foram chegando nessa escola, esse espírito de trocas de favores já havia se consolidado. Ou seja, já havia se formado em torno da escola uma comunidade de apoio. É claro que houve divergências na recepção dessas famílias haitianas por parte dessa comunidade do bairro São Geraldo, como já foi evidenciado nesse trabalho; divergências que, mesmo envolvendo trocas recíprocas, estavam também permeadas por afetos. Ora afetos que envolviam consenso, ora afetos conflituosos e que ensejavam dissenso, onde o interesse maior estava na própria sobrevivência de cada um e da instituição escolar.

O que foi diferente e fundamental nessa escola para essa agregação social entre haitianos e brasileiros num primeiro momento foi, a meu ver, o olhar da diretora para com aqueles imigrantes que ali chegavam. Como bem nos relatou Gloriane em sua entrevista, foi esse olhar mais sensível que fez com que os imigrantes fossem respeitados pelas demais pessoas daquela comunidade escolar. E que também permitiu que os haitianos pudessem contar eles mesmos sua história, quebrando estigmas que constroem nosso olhar quando vemos apenas um lado da história.

## Referências

**ADICHIE**, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única; tradução Juliana Romeu. Título original: *The Danger of the Single Story*. Companhia das letras. São Paulo 1ª ed. 2019.

**ALMEIDA**, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. Pólen. São Paulo. 1º. ed. 3º.reimpressão. 2019.

**ASSIS**, G. O.; **MAGALHÃES**, L. F. A. Migrantes indesejados? A “diáspora” haitiana no Brasil e os desafios à política migratória brasileira. In: **SILVA**, S. A.; **ASSIS**, G. O. (Orgs.). Em busca do Eldorado: o Brasil no contexto das migrações nacionais e internacionais. Manaus: EDUA, 2016, p. 209-250.

**ASSIS**, W. L. dos S; **COTINGUIBA**, M. L. P; **SANTOS**, A. P; **SANTOS**, M. S. F. Inserção sociocultural de haitianos em Porto Velho: o ensino e aprendizado da língua. (no prelo). In: Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade – Igarapé. Porto Velho, 2015, p. 43-53.

**BAENINGER**, Rosana. et al (orgs). Imigração haitiana no Brasil. In Migração transnacional: elementos teóricos para o debate. Jundiaí, Paco Editorial, 2016, p. 13-43.

**BAENINGER**, Rosana; **PERES**, Roberta. Migração de crise: a migração para o Brasil. R. bras. Est. Pop., Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017.

**BENTES**, José Anchieta de Oliveira; **SOUZA-BENTES**, Rita de Nazareth. Diálogo, dialogismo e dialogicidade em Buber, Bakhtin e Freire: algumas observações. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS. 2019.

**BOURDIEU**, Pierre & **PASSERON**, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia3ªed. Editora: Francisco Alves. 1992, p. 11 -118.

**BOURDIEU**, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis/RJ: Vozes (Prefácio e livro 1:Crítica da Razão teórica); Cap. 3 “Estruturas, habitus, práticas, cap. 5 “A lógica da Prática”, cap.7 “O capital simbólico”. 2009.

\_\_\_\_\_. A Miséria do mundo. Com contribuições de A. Accardo ... I et. ai. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 09; 11; 481; 693; 733.

**BRAGA**, Antônio Braga. O “ser filho de imigrante” na Vida Social dos Jovens Imigrantes Brasileiros de Segunda Geração nos Estados Unidos. In Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v.9, n.2, maio-agosto 2019, p. 379-399.

**BRAGA**, Sérgio Ivan Gil. O boi é bom para pensar: estrutura e história nos bois-bumbás de Parintins. In Revista Somanlu, v. 2, número especial, 2002, p. 13-26.

**BUCK-MORSS**, Susan. Hegel e o Haiti. In <https://laboratoriodesensibilidades.files.wordpress.com/2018/06/hegel-e-o-haiti-pdf-inteiro.pdf>.

**CARNEIRO**, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil – São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 15-45.

**CAVALCANTI**, Maria Laura V.C. - Horizontes Antropológicos. SCIELO Brasil. 2012, p. 422- 425.

**CAVALLEIRO**, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito, e discriminação na educação infantil. – 6ª.ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

**CÉSAIRE**, AIMÉ. Discurso sobre o colonialismo. – São Paulo: Veneta, 2020.

**COGO**, Denise. O Haiti é aqui: mídia e narrativas de imigrantes haitianos sobre racismo no Brasil. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación. Ecuador: CIESPAL. N° 139, diciembre 2018 – marzo 2019, pp. 427-448.

**COHN**, Clarice. Antropologia da criança/ Clarice Cohn. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005.

**COTINGUIBA**, M. L. P; **COTINGUIBA**, G. C.; **RIBEIRO**, A. A. da S. O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político\* Haitian creole and its political recognition. Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2016.

**COUTO**, K. Do Caribe para a Amazônia: a migração fomentando a conexão entre duas regiões. In SILVA, Sidney A. & ASSIS, Glaucia O. Em busca do Eldorado: *O Brasil no contexto das Migrações nacionais e internacionais*, p. 153-180. Editora EDUA, 2016.

**DAMATTA**, R. 1936 -. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Capítulo IV – SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO? UM ENSAIO SOBRE A DISTINÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E PESSOA NO BRASIL. 6ª ed. Rocco. Rio de Janeiro. 1997, p. 187 – 238.

**DEMARTINI**, Z. de B. F. A educação escolar e não-escolar em contextos de mudança: desafios para a pesquisa em ciências sociais. In. Cadernos CERU, 25(1), p. 9-18. 2014. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89092>.

**DORNELAS**, S. M. Desafios para a acolhida e a integração social a partir da Pastoral do Migrante. In Revista Travessia – Revista do Migrante. Publicação do CEM – Centro de Estudos Migratórios. Ano XXXI, nº 82, Janeiro – Abril/2018, p. 121 – 140.

**DURKHEIM**, Émile – As Regras do Método Sociológico. Introdução. Tradução Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandao. Martins Fontes, SP 2007, p. 1-13.

**DUSSEL**, Henrique. **Apel**, Karl-Otto. *Ética do Discurso e Ética da liberação* – capítulo 10. Madrid/Espanha: Editorial Trotta, S.A. 2004, p. 291-306.

**ELIAS**, Nobert, 1897-1990. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade/Nobert Elias e John L. Scotson. APRESENTAÇÃO À EDIÇÃO BRASILEIRA, por Federico Neiburg. Tradução, Vera Ribeiro; tradução do pós-fácil à edição alemã, Pedro Süsskind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2000, p. 07-15.

**FANON**, Frantz. *Condenados da terra*. Prefácio. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1968, p. 3-21.

**FREIRE**, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam/Paulo Freire. – São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*/Paulo Freire – 58ª edição – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

**GEERTZ**, Clifford, 1926- A interpretação das culturas / Clifford Geertz. - Parte I. 1. Uma descrição densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. 1.ed., IS.reimp. Tradução de: The interpretation of cultores. Etnologia. 2. Cultura. I. Título. Rio de Janeiro: LTC. 2008, p. 323.

**GOFFMAN**, Erving. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. Data da digitalização 2004. Data da publicação original: 1891, p. 05-19.

**JOSEPH**, Handerson. Diáspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa/ Handerson Joseph. – Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional. Orientador Federico Neiburg. Tese (doutorado) – UFRJ/Museu Nacional/Programa de pós-graduação em Antropologia Social, 2015, p. 58-67.

**JOSEPH**, Handerson. Vodou no Haiti – Candomblé no Brasil: identidades culturais e sistemas religiosos como concepções de mundo Afro-Latino-Americano / Handerson Joseph ; Orientador: Beatriz Ana Loner. – Pelotas, 2010, p. 61-71.

**HANNERZ**, Ulf. *Fluxos, Fronteiras, Híbridos: palavras-chave da Antropologia transnacional*. Desenvolvido no departamento de Antropologia Social da Universidade de Estocolmo e no departamento de Etnologia da universidade de Lund, e financiado pelo Swedish Research Council for the Humanities and Social Sciences. Tradução de Vera Pereira. Revisão técnica de Kátia Maria Pereira de Almeida. Apresentado na conferência realizada durante o XX encontro da Associação Brasileira de Antropologia ABA, em Salvador, Bahia. Abril de 1996.

**HOLANDA**, Heloísa Buarque de. Pós-modernismo e Política. Organização Heloísa Buarque de Holanda. Rocco. 1991. HOMI BHABHA. A QUESTÃO DO OUTRO. DIFERENÇA, DISCRIMINAÇÃO E O DISCURSO DO COLONIALISMO, p. 177-203.

**JAMES**, Cyril Lionel Robert. *Os jacobinos negros Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. tradução Afonso Teixeira Filho, - 1.ed.rev. - São Paulo: Boitempo, 2010, p. 11-21.

**MAMED**, L. H. Haitianos no Brasil: a experiência da etnografia multisituada para a investigação de itinerários migratórios e laborais sul-sul, p. 66. In. MIGRAÇÕES Sul-Sul / Rosana Baeninger; Lúcia Machado Bógus; Júlia Bertino Moreira; Luís Renato Vedovato; Duval Fernandes; Marta Rovey de Souza; Cláudia Siqueira Baltar; Roberta Guimarães Peres; Tatiana Chang Waldman; Luís Felipe Aires Magalhães (Organizadores.). – Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp. 2ª ed. 2018.

**MAUSS**, Marcel Sociologia e Antropologia. Título original: sociologie et anthropologie. Introdução Claude Lévy-Strauss. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 387-405.

**MEZZADRA**, Sandro. MULTIPLICAÇÃO DAS FRONTEIRAS E PRÁTICAS DE MOBILIDADE. In. DOSSIÊ: “MIGRAÇÕES E FRONTEIRAS” REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXIII, N.44. , p. 11-30.

**MUNANGA**, K. Negritude usos e sentidos. – 4.ed. 2.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 11-35.

**NASCIMENTO**, A. O genocídio do negro brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado. – São Paulo. Perspectivas. 4ª ed. 2016, p. 47-72.

**OLIVEIRA**, G. C. de, A segunda geração de latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo / Gabriela Camargo de Oliveira. – Campinas, SP: [s.n], 2012.

**OLIVEIRA**, R. C. de. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. Revista de Antropologia. São Paulo, USP, V.39 N° 1. 1996.

**POUTIGNAT**, Philippe & **STREIFF-FENART**, Jocelyne. *Teorias da etnicidade. Seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. Título original: Théories de l'ethnicité. São Paulo. Editora da UNESP. 1998, p. 141-173.

**SAID**, Edward. *Cultura e Imperialismo*. Introdução. São Paulo: Companhia das Letras. 2011, p. 03-22.

**SANTOS**, A. P. dos; **SANTOS**, M. S. F. dos; **COTINGUIBA**, M. L. P. A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho. Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade – Igarapé, Porto Velho, v. 5, n. 2, 2017.

**SAYAD** A. A Imigração e os paradoxos da alteridade. 1998. São Paulo: EDUSP.

**SEYFERT**, G. Os estudos da imigração no Brasil: notas sobre uma produção multidisciplinar. Giralda Seyferth. In *Mundos em movimento: ensaios sobre migrações/ Organizadores Giralda Seyferth ... [et al.]*. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2007, p. 15-42.

\_\_\_\_\_. A dimensão cultural da imigração. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.26. N° 77. Ano 2011.

**SILVA** A. S. ; **COTINGUIBA** G. C. ; **COTINGUIBA** M. P. Haïtiens à Manaus et à Porto Velho: processos d’insertion religieuse et possibles impacts sur le champ protestant local. Social Compass 1-14. 2021. Article reuse guidelines: [sagepub.com/journals-permissions](http://sagepub.com/journals-permissions) DOI: 101177/00377686211002129 [journals.sagepub.com/home/scp](http://journals.sagepub.com/home/scp).

**SILVA**, A. S. Haitianos em Manaus Mercado de trabalho e exercício da cidadania. In **SILVA**, Sidney A. & **ASSIS**, Gláucia O. Em busca do Eldorado: *O Brasil no contexto das Migrações nacionais e internacionais*. Editora EDUA, 2016, p. 183- 205.

\_\_\_\_\_. Fronteira Amazônica: passagem obrigatória para haitianos? In REMHU – Revista Interdiscip. Mobil., Brasília, Ano XXIII, n.44. jan./jun.2015, p. 119-134.

\_\_\_\_\_. Haitianos no Brasil – meandros de desafios de um processo de inserção sociocultural. In A NOVA FACE DA EMIGRAÇÃO INTERNACIONAL NO BRASIL / orgs. Lucia Bógus, Rosana Baeninger. – São Paulo: EDUC, 2018. 1, p. 459 – 476.

\_\_\_\_\_. Travessias de vida e de pesquisa: notas sobre estudos da imigração hispano-americana no Brasil. In Revista Travessia – Revista do Migrante. Publicação do CEM – Centro de Estudos Migratórios. Ano XXXI, nº 82, Janeiro – Abril/2018, p. 145 – 165.

\_\_\_\_\_. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil. In Revista Brasileira de Estudos e População 34. 2017, p. 99-117.

\_\_\_\_\_. Aqui começa o Brasil: haitianos na Tríplice Fronteira e Manaus. In: Silva AS (ed) Migrações na Panamazônia: fluxos, fronteiras e processos socioculturais. São Paulo: Hucitec/ Fapeam. 2012, p. 300-322.

**SÍMMEL**, George. Questões fundamentais da Sociologia: Individuo e Sociedade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor. 2006, p. 59-82.

**SOARES**. Anita Maria Pequeno. História Sociopolítica do cabelo crespo. In Revista Z Cultural. Programa Avançado de Cultura Contemporânea. 2019. <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/historia-sociopolitica-do-cabelo-crespo/#:~:text=Com%20a%20C3%AAfase%20na%20hist%C3%B3ria,de%20nomes%20para%20nomes%20africanos>. Link consultado em 02/03/2021.

**SOTO, ISKRA PAVEZ**. Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. In Revista de sociología, Nº 27. 2012, p. 81-102.

**WEBER**, Max. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn – Brasília DF: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo V. 2. 1999, p. 155-186.

### Referências Audiovisuais

**PONTECORVO**, Gillo. *Queimada!* (Filme): Burn!, Itália / França, 1969. Direção: Gillo Pontecorvo. Roteiro: Franco Solinas, Giorgio Arlorio, baseados em história de Gillo Pontecorvo. Elenco: Marlon Brando, Renato Salvatori, Norman Hill, Evaristo Marquez, Tom Lyons. Trilha sonora: Ennio Morricone. Drama. 132 minutos.

### Sites consultados na internet

<https://premioeducadornota10.org/quem-faz-o-premio/> Link consultado em 25 de fevereiro de 2021

<https://premioeducadornota10.org/vencedores-de-2020/> Link consultado em 25 de fevereiro de 2021

<https://www.facebook.com/coletivoescolafamilia15/photos/o-coletivo-de-familia-amazonas-cefa-de-manaus-am-e-o-projeto-construindo-saber-d/1769812166381704/>

Link consultado no dia 25 de dezembro de 2020.

<http://lattes.cnpq.br/1272303256075344> Link consultado dia 25 de dezembro de 2020.

<https://cnpjs.rocks/cnpj/18959344000198/projeto-construindo-saber-ltda.html> Link consultado dia 25 de dezembro de 2020.

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36404>

Link consultado dia 25 de dezembro de 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=hqyeRFa8HKE>. Link acessado no dia 23 de dezembro de 2020.

<https://www.ochefaodanoticia.com.br/2019/11/prefeitura-de-manaus-promove-abertura.html> Link acessado no dia 30 de julho de 2020.

[https://www.youtube.com/watch?v=aCw5IO\\_7TMU&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=aCw5IO_7TMU&feature=youtu.be) acessado em 28 de dezembro de 2020.

<https://prosanim.am.gov.br> Link consultado em 13 de março de 2021.

[Livro vai reunir 35 receitas de imigrantes e refugiados de 13 nacionalidades | MigraMundo](#) Link consultado em 02 de maio de 2021.

[L10639 \(planalto.gov.br\)](#) Link consultado em 02 de maio de 2021.

[Constituição \(planalto.gov.br\)](#) Link consultado em 02 de maio de 2021.