

EDUCAÇÃO, MIGRAÇÃO E OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA FAMÍLIAS HAITIANAS

Daniela Colella Zuniga Ludovico¹
Cláudia Valente Cavalcante²

Resumo: O artigo decorre de estudos investigativos sobre um grupo específico de haitianos na Região Metropolitana de Goiânia e sua relação com a escola. Parte-se do princípio que a educação é um direito humano, garantido a pessoas em situação de refúgio e imigração, o qual é regulamentado por documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e possui legislação própria acerca desse direito. Entende-se que os fluxos migratórios contemporâneos estão cada vez mais complexos, as distintas sociedades têm sido impactadas por esses movimentos e a escola é tida como um locus importante para a integração e inclusão destes grupos sociais. Objetiva-se nesse artigo compreender os sentidos que as famílias haitianas atribuem à escola e suas estratégias de integração e inclusão social e cultural. Por meio de questionários e entrevistas conclui-se, com o estudo, que as famílias haitianas buscam integração social e socialização por meio da escola, mas, para além disso, atribuem à escola a possibilidade de alcançar níveis escolares mais elevados, como o ingresso na educação superior, com fins de inclusão social e transformação de suas condições socioculturais e materiais.

Palavras-chave: Migração. Educação. Sentidos. Escola. Haitianos.

EDUCATION, MIGRATION AND THE MEANINGS OF SCHOOL FOR HAITIAN FAMILIES

Abstract: The article is a result of investigative studies on a specific group of Haitians in the Metropolitan Region of Goiânia and their relationship with the school. It starts from the principle that education is a Human Right, guaranteed to people in refugee and immigration situations, which is regulated by international documents to which Brazil is a signatory and has its legislation regarding this right. It is understood that contemporary migration flows are increasingly complex, different societies have been impacted by these movements, and the school is seen as an important locus for the integration and inclusion of these social groups. The objective of this article is to understand the meanings that Haitian families attribute to the school and its strategies of integration and social and cultural inclusion. Through questionnaires and interviews, the study concludes that Haitian families seek social integration and socialization through school, but, in addition, attribute to the school the possibility of reaching higher school levels, such as entering higher education, with the purpose of social inclusion and transformation of their socio-cultural and material conditions.

Keywords: Migration. Education. School. Meanings. Haitians.

¹ Mestra em Educação pela PUC Goiás. Graduação em Direito (PUC-SP) e Pedagogia (PUC Goiás). Membro do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Juventude e Educação. Email: danicludovico@gmail.com. Bolsista Capes Prosuc.

² Doutora em Educação pela PUC Goiás. Graduação em Pedagogia, Letras e Comunicação Social. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. Vice-líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Juventude e Educação. Email: clavalente@pucgoias.edu.br

EDUCACIÓN, MIGRACIÓN Y LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA FAMILIAS HAITIANAS

Resumen: El artículo surge de estudios de investigación sobre un grupo específico de haitianos en la Región Metropolitana de Goiânia y su relación con la escuela. Parte del principio de que la educación es un derecho humano, garantizado a las personas en situación de refugio e inmigración, que está regulado por documentos internacionales de los que Brasil es signatario y tiene legislación propia en relación con este derecho. Se entiende que los flujos migratorios contemporáneos son cada vez más complejos, diferentes sociedades han sido impactadas por estos movimientos y la escuela es vista como un locus importante para la integración e inclusión de estos grupos sociales. El objetivo de este artículo es comprender los significados que las familias haitianas atribuyen a la escuela y sus estrategias de integración e inclusión social y cultural. A través de cuestionarios y entrevistas, el estudio concluye que las familias haitianas buscan la integración social y la socialización a través de la escuela, además, atribuyen a la escuela la posibilidad de alcanzar niveles escolares superiores, como el ingreso a la educación superior, con el propósito de la inclusión social y la transformación de sus condiciones socioculturales y materiales.

Palabras-clave: Migración. Educación. Sentidos. Escuela. Haitianos.

Introdução

O presente artigo pretende alcançar uma compreensão sobre os sentidos que as famílias haitianas migrantes atribuem à escola como importante estratégia de integração, inserção social e cultural. Em particular, o percurso investigativo traçou uma linha de entendimento dos movimentos migratórios contemporâneos no Brasil e no mundo; compreendendo a relação entre migração e educação na contemporaneidade e seus múltiplos desdobramentos.

O arcabouço teórico-metodológico se constituiu a partir da Teoria Praxiológica e do Método Compreensivo na perspectiva da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, pela necessidade de uma análise dos aspectos culturais, históricos, antropológicos, sociológicos e simbólicos da migração haitiana, os quais resultam em percepções da escola e da educação por parte dos migrantes e reverberam em práticas sociais e educativas mais amplas. Nesta senda, os conceitos de *habitus*, campo e capitais acompanham o decurso metodológico desta pesquisa, robustecendo as categorias conceituais que dela emergem.

Digno de menção é que as questões relativas à diversidade são desafios com os quais as sociedades se deparam diante dos fluxos migratórios em sua natureza multifacetada e complexa. Portanto, a temática das migrações internacionais em contexto de globalização impulsionou estudos teóricos e empíricos que revelam as interfaces com transformações

econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais que se processam a partir dos anos 1980. Tais reflexões têm se debruçado sobre as modalidades de mobilidade do capital e da população e as definições do fenômeno migratório mundial que se estabelecem e se reiteram sistematicamente.

É importante ressaltar que a concepção de que os movimentos migratórios internacionais constituem a contrapartida da reestruturação territorial planetária está intimamente relacionada à economia produtiva em escala global. O elemento diversidade emerge nas sociedades receptoras de migrantes como espaço de discussões sociais, políticas e econômicas. Assim sendo, a presença de diferentes grupos socioculturais tem provocado tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas e efetivação de direitos. A depender do contexto histórico, político e social a questão perpassa contornos específicos, pois da arena social se exteriorizam as diferenças de ordem étnica, de gênero, orientação sexual, religiosas assim como outros marcadores de grande relevância.

No ano de 2016, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração de Nova Iorque para Migrantes e Refugiados, constando a realização do “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”. O objetivo desta normativa foi estabelecer princípios e compromissos entre as nações como um marco para a cooperação internacional, além de criar governanças e aspectos que devem ser observados na recepção de povos imigrantes.

De maneira geral, essa Declaração trouxe à lume avanços políticos, como: o amplo consenso sobre o assunto, a solidariedade internacional, a reafirmação da obrigação de respeitar os direitos humanos dos refugiados e migrantes e a adoção de um Pacto Global sobre refugiados. No tratamento das questões migratórias cabe aos Estados desenvolverem políticas destinadas à população imigrante, visando à garantia dos direitos humanos, incluindo a educação. Especificamente no Brasil, pensar o fenômeno migratório convida à discussão do binômio educação-migração e de temas como preconceito, racismo, segregação, inclusão, mobilidade social, democracia e cidadania.

Em recente publicação, o Observatório das Migrações Internacionais (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020) traz novos dados indicando que foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes, considerando todos os amparos legais, entre 2010 e 2019; no ano de 2019 predominaram os fluxos oriundos da América do Sul e Caribe, com

destaque para as nacionalidades venezuelana e haitiana; foram registrados 660.349 imigrantes de longo termo no Brasil¹, entre 2010 e 2019; os maiores números de registros de imigrantes de longo termo foram entre os nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros.

No que diz respeito aos números no estado de Goiás, Yamamoto (2017) reitera a presença de aproximadamente 1.000 haitianos em Aparecida de Goiânia e 3.500 no estado de Goiás. Diante desses números se justifica a importância e a relevância social da pesquisa, pois a presença dos imigrantes haitianos em Aparecida de Goiânia impacta diretamente no sistema educacional e social da região, incitando a criação de programas de atendimento na rede pública.

O somatório dos números supracitados e a revisão da literatura sobre migrantes haitianos em sua relação com a educação e a escola levantaram algumas questões norteadoras dessa investigação. Na perspectiva da pesquisa em Bourdieu (1989), o objeto de estudo não é algo dado, mas construído de forma lenta e constante na prática investigativa. Deste modo, o que pensam os haitianos sobre a educação? De que maneira essas famílias estabelecem uma relação com a escola? As famílias têm acesso à educação? O que esperam da escola e quais os sentidos atribuem à escola?

Outros questionamentos pertinentes revelam o que as famílias haitianas esperam da escola no Brasil, se as crianças das famílias haitianas estão na escola e as famílias têm conhecimento sobre o direito à educação que lhes é garantido por lei. No que se refere à pesquisa de campo, foram realizadas visitas à comunidade haitiana na região metropolitana de Goiânia, mais especificamente no Jardim Guanabara, em Goiânia, e no setor Expansul, em Aparecida de Goiânia, onde há as duas maiores concentrações da comunidade haitiana e onde se localizam as Igrejas Metodistas às quais estão integrados.

As aproximações aconteceram por meio de visitas, participação de cultos e entrevistas, cujos diálogos tiveram como referência Willian Labov, ao entrevistar negros do Harlem que “para neutralizar os efeitos da imposição da língua legítima, ele havia pedido a jovens negros que conduzissem a pesquisa linguística” (BOURDIEU, 2012, p. 697). Este trabalho resulta de uma pesquisa concluída de mestrado em Educação³ e teve aprovação do Comitê de Ética por

³ LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga. **Educação e Migração**: sentidos da escola para as famílias haitianas em

se tratar de procedimentos que envolvem entrevistas com pessoas da comunidade haitiana.

Para efeitos de discussão, é necessário reafirmar que os haitianos não se enquadram na categoria refugiados e são considerados imigrantes portadores de visto humanitário, consoante à entrada dessa população, a partir de 2010, em que o Haiti fora acometido dramaticamente por desastres naturais. A partir desse delineamento minimante exposto, este estudo contribui como um referencial de compreensão da relação entre migração e educação, mais especificamente o entendimento das famílias haitianas sobre educação e o que esperam as famílias da escola, como um espaço que as possibilite integração, inserção social e rompimento com as condições materiais às quais estão submetidas que, em grande parte, precarizadas e pauperizadas. A educação, nesse sentido, torna-se um campo estratégico para as famílias haitianas de efetivamente ter direito a outros direitos no território nacional, mais especificamente, no estado de Goiás, *locus* da pesquisa.

A construção dos sentidos à escola pelas famílias haitianas: uma análise do *habitus* na perspectiva Bourdieusiana

Os sentidos atribuídos sob os quais se fundamenta este estudo constituem-se na Teoria Praxiológica Bourdieusiana, que leva em consideração a perspectiva relacional dialética entre a realidade objetividade e a realidade subjetiva, conduzindo à compreensão do conceito de *habitus* como matriz de percepção da realidade, de campo e de capitais.

Bourdieu afirma que para explicar a heterogeneidade e as desigualdades presentes na sociedade, é necessário entender a realidade social a partir do conjunto de relações que a envolvem. Essas relações, que Bourdieu descreve, são referidas como redes de laços materiais e simbólicos. Elas podem ser vistas de duas maneiras diferentes: primeiro, de acordo com as posições objetivas que as pessoas ocupam na realidade social, ou seja, nos campos; e segundo, de acordo com esquemas mentais, incorporados dentro dos corpos individuais, denominado de *habitus* (BOURDIEU, 1983).

O *habitus* primário constituiu-se, inicialmente, na família, considerada uma agência socializadora à qual as pessoas estão expostas, sendo responsável pelas primeiras experiências

Goiás. Dissertação (Mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2021. p. 139.

e relações da vida. “Podemos pensar na família como um lugar em que se aprendem as primeiras falas, onde se constrói a imagem do mundo exterior e interior, local de ordenação e sentido das experiências vividas”, afirma Sarti (2004, p. 17, *apud* CAMPOS, 2011, p. 68). A família é “o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo”, independentemente do contexto social. Esse processo que começa com o nascer e continua ao longo da vida é entendido de acordo com as diferentes áreas ocupadas pela família (CAMPOS, 2011, p. 68).

As novas percepções e experiências serão orientadas pelo *habitus* primário à medida que as disposições familiares são introduzidas. Segundo Bonnewitz (2003), essas experiências novas fazem parte dos *habitus* secundários, sendo o *habitus* escolar o mais importante, independentemente de reforçar ou não o familiar. Ao longo da trajetória dos agentes, há uma sequência de novas aquisições que se integram ao grupo, formando um *habitus* que se adapta e se ajusta às necessidades de novas circunstâncias.

Isso significa que o *habitus* está relacionado às percepções dos agentes da sociedade e à maneira como eles leem a realidade. Bourdieu ancorou sua teoria a partir desse conceito para explicar a relação dialética entre o social e o individual, entre o objetivo e o subjetivo e entre a estrutura e a ação (ANDRADE, 2006). Em outras palavras, o *habitus* orienta nossas práticas, decisões, a maneira como vemos o mundo e o que dá sentido às coisas.

O *habitus* é composto pela articulação entre *ethos*, *héxis* e *eidos*, sendo o primeiro, os valores em estado prático, não consciente, que regem a moral diária; o segundo, os princípios interiorizados pelo corpo na forma de posturas, expressões corporais e aptidão corporal adquirida (não natural); e o terceiro, um modo de pensar específico, uma apreensão intelectual da realidade, que “é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos” (BOURDIEU, 2001 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Assim, ao considerar o sentido que um sujeito atribui a algo, é necessário observar as disposições que o corpo incorpora e são formadas por sua posição objetiva. Também é necessário considerar a relação dialética que existe entre esse sujeito e a realidade. Essa configuração do *habitus* não pode ser separada do conceito de campo. Os campos resultam das posições constitutivas e disposições privilegiadas dos agentes. Campos são microcosmos autônomos no mundo social cujos agentes são dotados de um mesmo *habitus*, sendo este

estruturado dentro de um campo e o *habitus* constitui o campo (THIRY-CHERQUES, 2006).

Cada campo tem suas *doxa* (senso comum) e *nomos* (leis gerais). Segundo Thiry-Cherques (2006), a *doxa* engloba tudo o que os agentes concordam com. Na teoria marxista, seria a idolatria ou a falsa consciência. Pode ser entendido como tudo o que os agentes pensam “é assim mesmo”, o senso comum. Por outro lado, o *nomos* representa as leis gerais e invariantes do funcionamento do campo. A *doxa* e o *nomos* são ambos aceitos e legitimados pelo meio social conformado pelo campo.

Ao atribuir sentido a algo, coloca-se em evidência a *doxa*, ou seja, a ação pelo sentido prático e, segundo Bourdieu, contra ela “é preciso defender-se, submetendo-se à análise e tentando compreender os mecanismos segundo os quais ela é produzida e imposta” (BOURDIEU, 1998, p. 45).

Ao migrarem, as famílias em questão estão submetidas a dois sistemas de valores e são constantemente expostas a duas lógicas que não são opostas. Isso causa uma sensação de incompatibilidade e desajustamento nessas pessoas (BRITO, 2010). A identidade dos migrantes permanece ligada às normas da cultura de origem, as quais dominam mais, e a cultura do país de recepção é influenciada durante o processo de transculturação. O choque entre os costumes de origem do migrante e os costumes da sociedade receptora é o que está em jogo no processo de transculturação. Normas e regras que os agentes incorporam, tanto consciente quanto inconscientemente, moldam a sociedade receptora e permitem pensar nas características distintivas da sociedade.

Segundo Setton (2011), o *habitus* do sujeito moderno é híbrido, visto que é formado por uma variedade de referências e interações entre diferentes ambientes. Isso se deve ao fato de que os costumes das pessoas acabam se formando como resultado de um processo de socialização que ocorre nas sociedades modernas, um espaço plural de várias relações sociais. Enfatiza a autora, o quanto é importante que os agentes participem do processo de construção do social assim como a ideia de que a socialização é vista como um fenômeno social abrangente, é processual e diversa dos valores que estão arraigados nos agentes.

Quando o conceito de hibridação é visto a partir de uma perspectiva processual, é possível acreditar que o processo de socialização, seus resultados e as disposições culturais estão sempre mudando (SETTON, 2011). Souza (2004) recorre ao pensamento de Bhabha

(1995) e entende que a cultura deve ser vista como uma “estratégia de sobrevivência” em vez de um substantivo, pois é um fenômeno híbrido, aberto e em constante transformação. Essa estratégia de sobrevivência é transnacional porque incorpora memórias e experiências variadas de deslocamento de origens e é tradutória porque requer ressignificação dos símbolos culturais convencionais. A hibridização exige uma tradução cultural, um processo pelo qual as culturas devem revisar, em vez de simplesmente apropriar ou adaptar.

Como resultado dessas considerações, é possível dizer que o sujeito migrante desenvolve um novo *habitus* ao se familiarizar com a sociedade que o recebe? Sim, podemos dizer que os migrantes criam novos costumes no país de acolhimento, considerando que a socialização é um processo constante. Isso se deve ao fato de que o migrante entra em contato com uma nova cultura, interage com uma nova sociedade e é submetido a uma variedade de referências que antes não conhecia.

Na perspectiva bourdieusiana, todas as práticas culturais e preferências em literatura, pintura e música estão estreitamente associadas à origem social e ao nível de instrução, e que a bagagem cultural é proporcional ao aprendizado e ao sucesso escolar. A origem social e o capital cultural são os elementos mais importantes de sua análise (BOURDIEU, 2007; BOURDIEU; PASSERON, 2014). Nogueira e Nogueira (2015) explicam que cada grupo social cria um sistema de disposições para a ação com base nas condições objetivas que determinam sua posição na estrutura social. Esse sistema de disposições é transmitido aos agentes como *habitus*. Os grupos sociais podem construir um conhecimento prático, às vezes subconsciente, sobre o que seus membros podem ou não alcançar na realidade social, a partir do acúmulo histórico de experiências bem-sucedidas e ruins.

Assim, ao examinar as opiniões e expectativas dos migrantes sobre a escola, é importante levar em consideração que as falas se relacionam com suas experiências anteriores, a fim de entender seu discurso atual e suas ações.

Bohaca (1994), em um estudo realizado na Espanha, confirma a influência das experiências dos pais, particularmente dos pais imigrantes, nas expectativas sobre o futuro escolar dos filhos e explica que os pais transmitem suas experiências, projetam suas expectativas, procuram encaminhar o futuro dos seus filhos.

No que diz respeito à perspectiva dos pais em relação à educação, suas riquezas

financeira, social, cultural e simbólica determinam as maneiras mais seguras e lucrativas de agir em relação à escola, bem como outras mais arriscadas. Os grupos acabam, com o tempo, adotando métodos mais adequados e viáveis como parte de sua rotina (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Em relação às famílias de migrantes, Zeroulou (1988) destaca que as experiências escolares anteriores dos pais são cruciais,

O fato de poucos filhos imigrantes irem para a universidade não significa não necessariamente que as famílias desvalorizem a educação. Se os pais de imigrantes parecem estranhos à escola, ela nunca deixa de assombrá-los. Eles projetam suas esperanças de progresso social lá e demonstram a sua extrema sensibilidade, porque aos olhos deles condensa tudo que lembra a sua pertença a outra cultura, a outro país (ZEROULOU, 1988, p. 461).

Diante de todas as considerações, é evidente que para reduzir a apreensão dos sentidos das famílias haitianas em relação à escola, os imigrantes devem examinar os sentidos e as expectativas dos imigrantes em relação à escola atual. Isso se deve ao fato de que os agentes incorporam disposições desde a socialização primária, permitindo a construção de diferentes *habitus* através de novas socializações e uma variedade de referências identitárias que os rodeiam.

Além da origem social, trajetória de vida e escolaridade, os sentidos atribuídos pelas famílias e outros agentes sociais também são constituídos pelos discursos sobre o papel da escola que são compartilhados pelos grupos sociais e pelas diferentes classes e frações de classes ao qual pertencem.

Perfil sociocultural dos haitianos participantes da pesquisa e os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas

Adota-se como princípio teórico-metodológico as falas dos haitianos e haitianas participantes da pesquisa, como uma produção discursiva que ultrapassa a dimensão estruturalista da língua e situa-se nas condições sociais e no mundo social que o produziu, além do aspecto cultural subjetivo da língua (BOURDIEU, 2008). As relações de comunicação são instituídas socialmente e a produção social de sentido é pensada a partir dos atos de fala produzidos pela experiência pessoal e coletiva, mobilizados pelas disposições incorporadas pelos agentes em sua trajetória social. O discurso é concebido como um

encontro de disposições sociais (*habitus*) e não como uma troca de signos em situações de comunicação.

Na perspectiva de Pierre Bourdieu, o conceito de “sentido” é complexo e está intimamente ligado ao seu conceito de *habitus*. O *habitus* funciona como um conjunto de disposições duradouras e internalizadas que servem como matriz de percepção dentro de um determinado contexto social. O sentido, dentro desse quadro, é como essas disposições incorporadas levam à interpretação e compreensão do mundo ao redor. Constituído pelas experiências e sociabilidades no campo social, o *habitus* atua como princípio das escolhas, das preferências, das crenças e dos valores de uma pessoa.

No contexto das famílias haitianas no Brasil e sua relação com a escola, o sentido atribuído à educação, ao sistema educacional e à própria instituição escolar será influenciado pelo *habitus* das famílias. Por exemplo, as experiências prévias de educação no Haiti, as percepções sobre a importância da educação, as relações familiares e comunitárias, bem como a adaptação a uma nova cultura, tudo isso contribui para a forma como eles percebem e valorizam a educação e a escola no Brasil.

Em resumo, na perspectiva de Bourdieu, o sentido atribuído a diferentes aspectos da vida, incluindo a escola, é constituído pelas disposições internalizadas do *habitus*. Esse sentido não é apenas uma interpretação individual, mas é fortemente influenciado pelas estruturas sociais, históricas e culturais que moldam o *habitus* coletivo também.

Segundo essa perspectiva, as trajetórias sociais dos agentes sociais e suas experiências subjetivas face às circunstâncias são a base de seus discursos. O espaço social, que é principalmente um espaço simbólico de relações culturais e econômicas hierarquizadas pelo volume e estrutura de capital, é onde os agentes sociais ocupam posições sociais. Essas posições estruturam práticas, discursos e estilos de vida, criando percepções e apreciações do mundo. “O sentido das coisas, produzidos, pelos discursos dos agentes sociais, depende da percepção do mundo socialmente constituída e compartilhada” (CAVALCANTE; LOBO, 2023, p. 268). As famílias haitianas, na figura dos pais e mães, exteriorizam essas concepções e interesses na medida em que fazem escolhas e investimentos escolares que atendam suas expectativas quanto às finalidades educativas da escola para esse grupo social, sobretudo seus filhos.

A pesquisa, nesse sentido, buscou apreender esses discursos levantando algumas questões acerca da relação entre as finalidades educativas escolares e os sentidos que os agentes atribuem a elas: o que as famílias haitianas pensam sobre as finalidades da escola? Quais concepções estão mais presentes em seus discursos? Quais os sentidos atribuídos à escola? São algumas das indagações que orientam este artigo e que se pretende problematizar e responder a seguir.

O grupo de pais participantes da pesquisa apresenta uma heterogeneidade etária entre 21 e 41 anos, é na maioria do sexo masculino, autodeclarados negros, evangélicos, casados, solteiros e oriundos de distintas localidades do Haiti (Porto Príncipe, Gonaives e Gros Morne). Grande parte dos filhos frequenta a escola e tem entre 2 e 19 anos de idade.

A maioria é poliglota, com domínio do crioulo, do francês, do inglês e da língua portuguesa. A metade possui formação em nível superior no Haiti (um advogado, três professores e um cientista de desenvolvimento) e os demais trabalham em serviços na construção civil, em serviços gerais ou no comércio. E sobre rendimentos, esses estão ou abaixo de um salário mínimo ou até um salário.

Em termos de capital cultural, o fato de a grande maioria possuir ensino médio completo ou até mesmo ensino superior, e serem políglotas, não garante que, na condição de imigrantes, tenham bons empregos. Nogueira e Nogueira (2002) destacam que essa bagagem cultural, que compreende tanto títulos escolares como a transmitida pela família é o elemento principal que tem o maior impacto na definição do destino escolar bem como das suas escolhas. Em relação ao capital econômico dos participantes da pesquisa, a maioria vive com três a quatro pessoas em casa e grande parte não tem renda, sendo que 50% deles não trabalham.

Os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas são constituídos tanto da origem social quanto dos processos de socialidade que se formam ao longo das trajetórias de vida. É mister lembrar que para além desses determinantes, os discursos construídos sobre o papel da escola, que são compartilhados pelos grupos sociais e as distintas classes e frações de classes ao qual estão inseridos, revelam-se como importantes nas representações sobre a escola bem como sobre o que esperam dela.

Quando perguntada a finalidade das escolas para o grupo de pais haitianos, estes

atribuem distintos sentidos, a saber, por ordem decrescente de frequência: (1) *Fazer faculdade/ formação* (6 respostas); (2) *Para ensinar regras morais, sociais/comportamento (conversar, respeitar...)* (4 respostas); (3) *Ter uma profissão (formar) e trabalhar* (3 respostas); (4) *Ter conhecimentos para compreensão da realidade* (1 resposta).

Sobre o primeiro sentido atribuído, *fazer uma faculdade/formação*, os entrevistados demonstram em suas falas a preocupação com a formação dos filhos, priorizando inclusive algumas profissões:

[...] Eu quero que trabalha para meu filho andar para frente, para ele ser, depende, tem que criança que pensa vou trabalhar para sair engenheiro, para sair advogado... qualquer coisa, porque eu não pode decidir pelo meu filho, tá entendendo (entrevistado 3).

Queria que fosse enfermeira. A escola ajuda a ter futuro melhor (entrevistado 4).

*Espero que ele chegar no final, termine e vá para lá para universidade. Ajudar para meu filho chegar no final e **entrar na universidade a ser alguém** (entrevistado 5).*

*Ela gostaria que irmão **aprendesse a ciência de educação**, gostaria que ele aprende bem, por isso quer que aprende alguma coisa... (entrevistado 7).*

*Para mim, eu quero que **ela chegue em algum lugar**, para ela, não sei se vai quiser, vai ser o que ela quiser. Menino crescendo vai fazer o que ele gosta. **Terminar escola e fazer universidade**. Eu gostaria de ser mecânica. **Para ela, se ela quiser, ser doutor...** (entrevistado 9).*

*Eu não sei como funciona escola, ensino médio, essas coisas. **Eu quero que ela seja inteligente e que se solte. Ela gosta de música, dançar, está aprendendo a falar inglês. Quero que a escola ajude a se formar, para quando vai para faculdade, sai formada de verdade. Porque tem pessoa que faz faculdade e só tem o diploma, mas não sai formada** (entrevistado 10).*

Observa-se que os respondentes não atribuem um sentido de conseguir um trabalho somente, como na maioria das pessoas em condição de classe semelhante. Identifica-se um sentido formativo atribuído à escola, que perpassa pela formação de nível superior em determinados cursos, curiosamente, em cursos de alta seletividade.

No caso dos entrevistados, nota-se o desejo de que os filhos cursem o ensino superior, demonstrando que, aparentemente, há a compreensão da existência de uma hierarquia entre as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e

retorno financeiro. Portanto, considerar que os filhos se formem no ensino superior é uma estratégia para melhorar suas condições de vida.

A formação no nível superior é um dos objetivos das famílias a fim de mobilidade social, como no caso das famílias de camadas populares, ou de reprodução social, como nas classes de camadas médias e na elite. Segundo Nogueira e Nogueira (2015), cada grupo social adota um conjunto específico de estratégias diante das escolas e dos estudos, em função da sua situação objetiva. No caso específico dos imigrantes entrevistados, a conquista do diploma superior corresponde à aspiração de uma ascensão social ou de, no mínimo, uma pretensa garantia de ingresso no mercado de trabalho.

A formação em nível superior ganha evidência no discurso dos respondentes, uma vez que têm conhecimento acerca do acesso à universidade para a população imigrante garantido por meio de ações afirmativas. Segundo Santos (2021), há 109 universidades que ofertam algum tipo de ação afirmativa, sendo que, das 26 públicas estaduais e federais pesquisadas, somente 24 (22% delas) oferecem acesso diferenciado ou facilitado a algum tipo de imigrante em seus cursos de graduação. Porém, na maioria delas, há a previsão de atendimento para, pelo menos, os refugiados. Ainda que tenha aumentado o número de imigrantes no ensino superior e que algumas universidades tenham apresentado iniciativas para essa inclusão, de acordo com a pesquisa de Giroto e Paula (2020), ainda há muito a avançar, uma vez que proporcionar a inclusão não significa possibilitar permanência e acessibilidade adequadas.

Em se tratando do segundo sentido atribuído, *o ensino de regras morais e sociais*, os haitianos entrevistados expressam o papel social da escola, conforme as falas:

A escola tem que ensinar a criança a respeitar as pessoas, educação, conversar com as pessoas (entrevistado 3).

A escola tem que ensinar educação e respeito (entrevistado 4).

A ler e aprender a respeitar parentes, educação mais social, para educar para respeitar gente, respeitar professor, respeitar outros alunos também (entrevistado 6).

A escola é muito importante porque a criança consegue uma boa educação e comportamento da criança também muda e melhora quando vai para escola, coisas que aprende na escola, viver mais melhor na casa (entrevistado 7).

As falas acima indicam um sentido social atribuído à educação, entendido como o aprendizado de regras sociais de comportamento para os pais haitianos. Essa visão da escola está relacionada a uma visão conservadora das finalidades educativas. Ao fazerem referência à convivência e ao utilizarem expressões como respeito, percebe-se uma concepção de escola que visa a promoção do desenvolvimento afetivo e moral do aluno. Libâneo (2019) considera

a finalidade da educação entendida como educação para a sociabilidade e integração social. Remete ao papel socializador e integrador da escola para formar nos alunos atitudes de solidariedade e convivência, em face da diversidade social e cultural, dentro de uma política de apaziguamento social. Desse modo, a finalidade de fornecer aos pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas conjuga-se com a da educação para a sociabilidade (LIBÂNEO, 2019, n.p).

O sentido que atribuem à escola como um espaço de reafirmação e construção de valores morais, guarda relação com a religião. Os entrevistados da pesquisa já possuíam alguma religião no Haiti e continuam frequentando assiduamente os cultos aqui no Brasil e valorizam a presença das crianças nos cultos aos domingos, como uma das suas sociabilidades:

Eu tenho bebezinho e se ele vai na igreja, segura a bíblia, bem seguradinha. Quando eu chegar na igreja, eu ficar em jejum para mim orar, ele baixou assim na cadeira (entrevistado abaixa a cabeça como se tivesse orando), não sei o que ele fala, mas assim eu ensina ele. Se eu deixar ele no carnaval, depois ele vai tomar cerveja e vai esquecer a igreja (entrevistado 2).

Eu não saber verbo. Mas eu aprender um pouquinho e explica. Nós pegar as Bíblias, em português, uma da nossa língua e eu mandar pegar o capítulo para saber como é tudo (entrevistado 2).

Agora mesmo, eu tava lá brincando com meu filho. Vamos na igreja, toda vez que vou sair, saio com meus filhos (entrevistado 3).

Vê televisão para aprender português, vai para igreja, vai para parque (às vezes) (entrevistado 4).

Vamos para igreja, às vezes vai em parque, vê televisão todo dia, ajuda a aprender o português (entrevistado 5).

Eu vai no shopping alguns vezes porque falta dinheiro, vai na igreja... (entrevistado 6).

Vai na Igreja (entrevistado 7).

Eu está no serviço e meu marido também. De carteira assinada. Eu trabalha lá no Pague menos. Passeia em Goiânia, Aparecida, às vezes no shopping, vê televisão, igreja... (entrevistado 8).

Nós sair junto com ele, em casa jogando com ele, brincar... Não gosto de sair muito. Vai na Igreja sim ... (entrevistado 9).

De acordo com Monte (2009), as religiões se constituem de sistemas simbólicos com significantes e significados particulares, que numa perspectiva subjetiva, justifica a existência de algo transcendental, maior e mais poderoso do que a esfera que nos é imediatamente acessível através das sensações humanas. Portanto, é um universo de muitas dimensões, “que se revela nas interfaces da fé, através dos rituais, pela experiência religiosa, na constituição das instituições e contribuição de um código próprio da ética que versará e refletirá as condutas desses indivíduos” (MONTE, 2009, p. 249).

Em relação ao terceiro sentido atribuído, *prático-econômico*, os entrevistados esperam a formação do filho em grau superior para que possam trabalhar e ganhar dinheiro.

Se ele estudar, pode estudar enfermeiro, agronomia... Você plantou, amanhã você vai colher. Igual umas pessoas que tá na escola são assim, você plantou, tem o tempo que vai chegou, você vai colher, você vai engenheiro, você vai advogado, pastor, você vai tudo e agora você vai trabalhar no seu profissão. E vai melhorar você (entrevistado 2).

A escola vai ajudar ele a terminar o estudo e fazer uma faculdade. E aí ele vai poder trabalhar e ganhar dinheiro (entrevistado 8).

Este sentido revela que a escola é vista como um meio capaz de garantir um emprego e um lugar no mercado de trabalho num futuro próximo. Essa percepção também é observada por Zago (2007), em sua pesquisa nos meios populares, que identifica uma valorização da escolarização alicerçada numa lógica prática ou instrumental, entendida como o domínio de saberes para o ingresso no mercado de trabalho.

No caso específico dos imigrantes haitianos, as dificuldades de inserção no mercado relacionam-se às condições econômicas de absorção desses migrantes no país, aos problemas

de acolhimento dessa população e às dificuldades na validação do diploma de estrangeiros, no caso de migrantes com ensino superior (LUDOVICO, 2021).

Somente o entrevistado 10 relaciona o *sentido da escola à compreensão da realidade* quando diz:

A escola para mim é para um mundo novo. Se não tem escola, não tem estudo, não vai ter futuro, vai ter um futuro igual ao passado, mas quando tem escola já tem um futuro diferente. Porque a gente tá estudando para ver como melhorar... A escola ajudar a “clarecer” o mundo que a gente vive e o passado também. Sem a escola não dá para saber o que passou, tem que conhecer nosso passado para saber onde a gente tá (entrevistado 10).

O fato de só esse entrevistado 10 ressaltar a importância do conhecimento evidencia uma invisibilidade do conhecimento científico (CALLAS, 2020) como a finalidade principal da escola na perspectiva dos entrevistados da pesquisa, que não fazem menção a uma escola do conhecimento, definida por Libâneo (2016) como aquela que serve para:

ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a formação e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

A escola, para Libâneo (2016), deve ser reconhecida como um lugar em que o conhecimento científico é a razão de ser da escola e deve ser visto como prioridade.

Esse social atribuído à escola identificado justifica-se, possivelmente, no caso dos haitianos pela própria condição de imigrante, que reconhece na escola um espaço de socialização e integração social no país acolhedor. Soma-se a esse aspecto, a forte relação com a religião da população haitiana, que acaba atribuindo à escola funções que não são restritas a ela.

Em síntese, os sentidos que as famílias haitianas participantes da pesquisa atribuem à escola perpassam o *habitus* primário, sendo este ressignificado pela condição de migrante, que veem na escola possibilidades de integração, inserção social e transformação, almejando o acesso à educação superior por meio de cursos de alta seletividade, pelo reforço dos valores culturais e religiosos, pela ampliação das condições materiais e, por fim, pela aquisição de conhecimentos para ampliação do capital cultural.

Considerações finais

Debates, estudos teóricos e práticos sobre as mudanças nas sociedades econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais são resultado da reconfiguração dos fluxos migratórios globais. O fenômeno da mobilidade humana não é novo, mas foi um grande desafio para esta pesquisa analisá-lo a partir da perspectiva bourdieusiana e, sobretudo, os sentidos que as famílias haitianas atribuem à escola.

Uma vez em território brasileiro, os migrantes internacionais possuem os mesmos direitos dos nacionais, garantidos por um aparo legal baseado nos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

O direito à educação, considerado como um direito humano e dentre os vários previstos na atual lei de imigração brasileira, fornece a garantia de todos os outros direitos e tem um valor intrínseco; a educação se estende por toda a vida e ocorre em vários lugares e contextos. O direito à educação articula-se com a indivisibilidade dos direitos humanos.

Quando se fala sobre a educação como um direito universal, fica evidente que ela é o caminho para a cidadania, que pode ser definida como a realização de direitos e a integração social eficaz. A educação é o meio para garantir os direitos dos migrantes em um contexto repleto de obstáculos e dificuldades no país de acolhimento.

Para a compreensão dos sentidos atribuídos à escola, fez-se necessário recorrer à Teoria Praxiológica e o Método Compreensivo da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu como recurso teórico-metodológico da pesquisa. O conceito de *habitus*, em articulação com os conceitos de campo e capitais de forma sistêmica, foi imprescindível para a análise das entrevistas, visto que o sentido e a percepção do mundo das pessoas surgem do *habitus*.

Chegou-se a quatro sentidos que as famílias atribuem à escola:

Em relação ao primeiro sentido, obter um diploma superior representa o desejo de ascender socialmente ou, pelo menos, garantir a entrada no mercado de trabalho. Os entrevistados parecem entender que a escola tem várias implicações em termos de sucesso acadêmico, prestígio social e lucro. Assim, a educação superior é uma maneira de melhorar as condições de vida.

O segundo sentido estabelece uma relação de sentido prático-econômico. Os entrevistados mencionaram repetidamente o trabalho como uma maneira de melhorar o capital econômico.

O terceiro sentido, identificado como social, está relacionado à perspectiva conservadora da escola, a qual se concentra na transmissão de valores e costumes para influenciar as atitudes e comportamentos dos alunos. A educação desempenha um papel socializador, mas também cumpre um objetivo muito mais amplo: formar cidadãos.

Por fim, o quarto sentido social-protetivo, decorre do sentido social. Além da socialização, as famílias acreditam que a escola protege seus filhos da rua, das drogas e das más companhias. Zago (2007) também vê esse sentido em sua pesquisa com as camadas populares da população.

O sentido que os haitianos têm da escola está relacionado aos costumes, às experiências socializadoras, ao acúmulo de diferentes capitais e à realidade objetiva que enfrentam, formam esse *habitus*, que é o resultado entre as origens sociais, representadas pelo *habitus* primário e escolar constituído no país de origem, pelas novas sociabilidades, pelas novas condições de vida como imigrantes no Brasil e pelas perspectivas de futuro para as próximas gerações que aqui vivem.

Conclui-se, portanto, que os haitianos buscam uma integração social e socialização por meio da escola. No entanto, eles também reconhecem a hierarquia entre as ramificações escolares em termos de qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Afirmam que desejam que seus filhos se formem no ensino superior. O objetivo desta formação que busca e transcende a integração é romper com as condições sociais em que vivem. Muito mais do que a integração social, as famílias haitianas atribuem à escola a oportunidade de transformação social por meio da formação, que inclui o ensino superior.

Referências

ANDRADE, Péricles. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, Rev do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 12. n. 2, p. 97-118, 2006.

BOCHACA, Jordi Garreta. Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. **Papers**, n.43, p. 115-122, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Trad: Lucy Magalhães. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/ Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRITO, A. X. de. *Habitus* de migrante um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 25, n. 3, set./dez. 2010.

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas a partir das percepções dos jovens alunos e os desafios da escola da atualidade**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/23604>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CAMPOS, Alexandra Rezende. Problematizando a família sob novas lógicas de constituição e interação, 2011. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, vol. 1, ano 14, n. 26 vol.01, jan./jun. 2011.

CAMPOS, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACÊDO, Marília F. R. de. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; LOBO, Daniella .Couto. A escola e o entorno: o que o pensam os agentes sociais sobre as finalidades educativas escolares. In: LIBANEO, J.C; FREITAS, R.A.M. M. **Finalidades Educativas da Educação Escolar**: a visão dos agentes internos e externos à escola. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

GIROTO, Giovani.; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 164–175, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46. n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016.

———. LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe**. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga. **Educação e Migração**: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2021. p. 139.

MONTE, Tânia Maria de Carvalho Câmara. A religião e sua função social. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], n. 5, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4619>. Acesso em: 19 ago. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 47-62, jan./mar., 2015.

SANTOS, Júlio César Xaveiro dos. **Ação afirmativa para imigrantes em Universidades Públicas**: o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais e Humanidades, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

SETTON, Maria da Graça Jhacinto. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, JÚNIOR, Benjamin (org.). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, Feb. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2023.

YAMAMOTO, Gabriel. do Carmo. **Imigração como prática social**: estratégias e táticas de organização dos imigrantes haitianos na Região Metropolitana de Goiânia, Goiás. Dissertação

(mestrado em administração), Programa de pós-graduação em Administração. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2017.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & Família**: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-43.

ZEROULOU, Zaihia. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue française de sociologie**, 29-3, 1988, p. 447-47

Submissão em: 30/09/2023

Aceito em: 24/11/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS