

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

MAQUÉZIA SUZANE FURTADO DOS SANTOS

Imigrantes latino-americanos na Amazônia: trajetórias de migração e experiências no ensino superior

Porto Velho, RO
2020

MAQUÉZIA SUZANE FURTADO DOS SANTOS

Imigrantes latino-americanos na Amazônia: trajetórias de migração e experiências no ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial para o título de mestrado em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Porto Velho, RO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S237i Santos, Maquézia Suzane Furtado dos.

Imigrantes latino-americanos na Amazônia: trajetórias de migração e experiências no ensino superior / Maquézia Suzane Furtado dos Santos. -- Porto Velho, RO, 2020.

138 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Imigração. 2.Ensino Superior. 3.Formação Humana. I. Zibetti, Marli Lúcia Tonatto. II. Título.

CDU 314.15(81):37

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

FOLHA DE APROVAÇÃO

MAQUÉZIA SUZANE FURTADO DOS SANTOS

Imigrantes latino-americanos na Amazônia: trajetórias de migração e experiências no ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi) como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Banca examinadora:

Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti – Orientadora
Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi/UNIR/RO)

Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco – Avaliadora externa
Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPGpsi - UEM/PR)

Dr.^a Lílian Caroline Urnau – Avaliadora interna
Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi/UNIR/RO)

Dissertação aprovada em: 30/09/2020

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação se consolida como fruto da minha trajetória e trabalho, no entanto, esse resultado não seria possível sem algumas participações que foram de fundamental importância para a materialização dessa pesquisa.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e as entidades espirituais por me darem a dádiva da vida, a força necessária para continuar e por me auxiliarem a concretizar esse sonho.

Agradeço a meus pais, Luís e Solenilva, e a meus irmãos Marcos e Vinícius, por serem parte da minha motivação em continuar os estudos e da vontade de crescer econômica, social e espiritualmente.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), por me conceder o privilégio de estudar com bolsa, em um país onde a pesquisa científica é desvalorizada e negligenciada. Sem esse auxílio essa pesquisa possivelmente não se realizaria ou teria sido executada com muito mais dificuldades.

Agradeço à minha orientadora, Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti, porque me acolheu desde a seleção e com toda humildade e paciência me ensinou a percorrer os caminhos da pesquisa. Tenho imenso respeito e gratidão por ter sido minha orientadora e também meu espelho enquanto mulher, professora e pesquisadora.

Agradeço aos interlocutores dessa pesquisa, Bedji, Ruth, Teresa, Karen e Valner, por terem contribuído e compartilhado comigo momentos tão importantes de suas vidas. Suas experiências são a razão pela qual me interessei pela temática antes mesmo dela virar pesquisa.

Agradeço ao meu companheiro, Uilian, por seu amor, companheirismo, apoio incondicional e por ter segurado “a barra” nos momentos cruciais e difíceis de mais um fechamento de ciclo, além de ter contribuído diversas vezes com a leitura, formatação e tantas outras coisas que não cabem em tão poucas linhas. Sua presença nesses momentos foi imprescindível para mim.

Ao amigo Paulo, e à amiga Cibelly, por contribuírem diretamente com a leitura, sugestões e críticas construtivas que fizeram a diferença e foram muito importantes para o resultado final desta dissertação.

Agradeço aos amigos do mestrado, Bruno, Arthur, Jéssica e Vincent por compartilharem valiosas experiências e por terem sido meu baluarte, ao qual muitas vezes recorri para conseguir carregar o fardo da pesquisa. Agradecimento especial à Danielle pelo apoio, carinho, pelas conversas terapêuticas, pelas caronas e tantas outras coisas que não cabem aqui. À Eliane, por seu colo, seu carinho, ombro amigo e por ter sido um dos melhores presentes que a vida me trouxe!

Aos professores e professoras do PPGPsi por suas imensas contribuições, em especial à Ivonete Tamboril, Juliana Nóbrega, Luís Alberto e à professora Ana Maria, *In Memoriam*.

Agradeço às professoras Sonia Mari Shima Barroco e Lílian Caroline Urnau por terem aceitado o convite para fazer parte da banca e com muito carinho e sabedoria compartilharam conhecimentos e sugestões para que esse trabalho pudesse se realizar.

Agradecimentos também ao Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (Gaeppe) por terem contribuído diversas vezes e com valiosas discussões que foram fundamentais para o norteamento e desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao grupo de pesquisa “Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira” (Mimcab), na pessoa da professora Dr.^a Marília e seu esposo professor Dr. Geraldo Cotinguiba por terem sido de extrema relevância para que eu pudesse dar continuidade à pesquisa e galgasse rumos até o mestrado.

A Unir por ter me acolhido, por me fornecer subsídios desde a graduação, por me dar a oportunidade de estudar em um ambiente rico de conhecimento e vivências e por me ajudar a desenvolver as minhas potencialidades. É em defesa dessa universidade que estarei sempre à postos!

Aos amigos de fora do círculo acadêmico, por compreenderem minha ausência e por sempre terem uma palavra de sabedoria, apoio e carinho.

“O Brasil me abre todas as portas, mas me diz que não posso entrar”

(Trecho da fala de Karen, uma das entrevistadas, sobre o que é ser imigrante e universitária no Brasil)

SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos. **Imigrantes latino-americanos na Amazônia: trajetórias de migração e experiências no ensino superior**. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho/RO, 2020.

RESUMO

A temática da imigração tem ganhado maior visibilidade nos últimos anos em decorrência da intensificação dos fluxos migratórios em várias partes do mundo. Um dos aspectos dessa movimentação populacional tem sido a imigração pelo e para os estudos. Levantamentos realizados sobre a produção científica relacionada à temática indicam que a escolarização do público imigrante não tem sido objeto de estudo da Psicologia, porém a educação e áreas afins têm pesquisado o tema, embora de forma pouco expressiva. Esta dissertação buscou contribuir com a produção de conhecimentos sobre a temática da escolarização de universitários imigrantes, em especial os latino-americanos, a partir das contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e de outras teorias de base marxista. O objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar as trajetórias de jovens latino-americanos desde seus processos de migração para o Brasil, até o ingresso e a permanência no ensino superior da Universidade Federal de Rondônia. Os objetivos específicos foram assim delimitados: a) Identificar as motivações para a migração e os percursos trilhados por jovens latino-americanos/as em suas mudanças para o Brasil; b) Analisar as expectativas, dificuldades e os elementos que contribuíram para o acesso e a permanência desses/as jovens na Universidade; c) Compreender o papel atribuído à formação no ensino superior nos projetos de vida dos/as participantes da pesquisa. Trata-se de investigação de abordagem qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas e diário de campo como instrumentos de produção dos dados. Participaram do estudo cinco estudantes de cursos presenciais de graduação, oriundos dos seguintes países: Haiti, Venezuela, República Dominicana e Peru. Os resultados foram organizados em dois grandes eixos em torno dos quais se desenvolve a análise. No primeiro eixo, os dados indicam que os cinco participantes puderam contar com redes familiares de apoio que valorizam a educação e que serviram de suporte para o processo de migração. As motivações para a mudança de país são distintas, mas entre elas destacam-se as condições sociais e econômicas nos países de origem, a busca por melhores condições de vida e oportunidade de prosseguir os estudos. No segundo eixo de análise o foco foi a experiência universitária, articulada à necessidade de sobrevivência no Brasil. Os estudantes puderam contar com o apoio de cursinhos populares e ações afirmativas que contribuíram para o acesso ao ensino, entre outros fatores. Avaliam positivamente suas experiências universitárias e apenas duas das participantes apontam limites das condições de ensino na universidade brasileira. As maiores dificuldades dos participantes foram apontadas em relação às condições de sobrevivência, pois nenhum deles possui um trabalho estável, dependendo de bolsas e auxílios da universidade para sua manutenção e de suas famílias. Atribuem à conclusão do ensino superior grande possibilidade de mudança de vida e, embora afirmem o desejo de permanecer no Brasil (quatro dos participantes), também enunciam o compromisso de contribuir com seus conterrâneos, sejam os que ficaram em seus países ou os que migraram. Conclui-se que a universidade tem a responsabilidade de fornecer uma formação consistente e crítica que permita aos estudantes compreender os determinantes históricos das condições de vida a que estão submetidos, de forma que possam analisar os limites e possibilidades da formação superior como propulsora de real mudança de vida.

Palavras-chave: Imigração. Ensino Superior. Formação Humana.

SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos. **Latin American immigrants in the Amazon: migration trajectories and experiences in higher education.** 2020. 138f. Dissertation (Master Degree in Psychology) – Academic Master's Degree in Psychology, Federal University of Rondônia Foundation - UNIR, Porto Velho / RO, 2020.

ABSTRACT

The issue of immigration has gained greater visibility the recent years due to the intensification of migratory flows in various parts of the world. One aspect of this population movement has been immigration by and for studies. Surveys carried out on the scientific production related to the theme indicate that the education of the immigrant public has not been the object of a study in the Psychology, however education and related areas have researched the theme, although in a less expressive way. This dissertation sought to contribute with the production of knowledge on the subject of schooling of immigrant university students, especially Latin-americans, from the theoretical contributions of Historical-Cultural Psychology and other theories the Marxist base. The general objective of the research was to describe and analyze the trajectories of young Latin-americans from their migration processes to Brazil, until they entered and permanence in higher education at the Federal University of Rondônia. The specific objectives were defined as follows: a) To identify the motivations for migration and the paths taken by young Latin-americans in their moves to Brazil; b) Analyze the expectations, difficulties and elements that contributed to the access and permanence of these young people at the University; c) Understand the role attributed to higher education training in the life projects of the research participants. This is a qualitative research that used semi-structured interviews and a field diary as instruments of data production. In this study participated five undergraduate students face-to-face, from the following countries: Haiti, Venezuela, Dominican Republic and Peru. The results were organized into two major axes around which the analysis is developed. In the first axis, the data indicate that the five participants were able to count on family support networks that value education and that served as support for the migration process. The motivations for changing the country are different, but among them, the social and economic conditions in the countries of origin, the search for better living conditions and the opportunity to continue studying. In the second axis of analysis, the focus was on university experience, articulated to the need for survival in Brazil. The students were able to count on the support of popular short courses and affirmative actions that contributed to access to education, among other factors. They positively evaluate their university experiences and only two of the participants point to limits on teaching conditions at the Brazilian university. The greatest difficulties of the participants were pointed out in relation to the conditions of survival, since none of them has a stable job, depending on scholarships and aids from the university for their maintenance and of their families. They attribute to the conclusion of higher education a great possibility of life change and, although they affirm the desire to stay in Brazil (four of the participants), they also enunciate the commitment to contribute with their countrymen, whether those who stayed in their countries or those who migrated. We are concluded that the university has the responsibility to provide consistent and critical training that allows to the students to understand the historical determinants of the living conditions to which they are submitted, so that they can analyze the limits and formation's possibilities of higher education as propellant of real change of life.

Keywords: Immigration. University Education. Human Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro de imigrantes por nacionalidade e sexo, nos meses de janeiro/dezembro 2019 e janeiro/2020.....	27
Figura 2 – Venezuelanos atravessando a fronteira Brasil/Venezuela a pé.....	38
Figura 3 – Número de estudantes internacionais pelo mundo (em milhões)	42
Figura 4 – Diagrama de distribuição do sistema de ações afirmativas adotado pela Unir.....	97
Figura 5 – Reportagem local sobre a superlotação do transporte coletivo.....	104

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Termos de busca e resultados nas bases de dados.....	21
Tabela 2 – Estudantes que chegaram e saíram do Brasil até o ano de 2014.....	44
Quadro 1 – Trabalhos selecionados a partir da busca nos repositórios bibliográficos.....	22
Quadro 2 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ASSHAPO	Associação dos Haitianos em Porto Velho
ASSOVENBRA	Associação dos Venezuelanos no Brasil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CSF	Ciências Sem Fronteiras
EFMM	Estrada de Ferro Madeira Mamoré
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MIMCAB	Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênios de Graduação
PICs	Projetos de Incentivo à Colonização
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 IMIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO	25
1.1 OS FENÔMENOS MIGRATÓRIOS COMO PROPULSORES DE FLUXOS POPULACIONAIS NO BRASIL.....	17
1.2 O FENÔMENO MIGRATÓRIO COMO PROPULSOR DO FLUXO POPULACIONAL EM UMA CIDADE DO NORTE DO BRASIL.....	32
1.2.1 Latino-americanos em Porto Velho	35
1.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS FENÔMENOS MIGRATÓRIOS	40
2 ESCOLARIZAÇÃO E IMIGRAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	47
2.1 O SER HUMANO COMO SER SIMULTANEAMENTE BIOLÓGICO E SOCIAL....	50
2.2 A ATIVIDADE DE ESTUDO E A ESCOLARIZAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	53
3 CAMINHOS DA PESQUISA	57
3.1 CAMPO E PARTICIPANTES	58
3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	60
3.2.1 Entrevistas.....	61
3.2.2 Diário de Campo	62
3.3 ANÁLISE DE DADOS.....	62
4 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES LATINO-AMERICANOS NA MIGRAÇÃO PARA O BRASIL.....	56
4.1 A HISTÓRIA DE BEDJI	64
4.2 A HISTÓRIA DE TERESA	69
4.3 A HISTÓRIA DE KAREN.....	76
4.4 A HISTÓRIA DE VALNER	83
4.5 A HISTÓRIA DE RUTH	88
4.6 FAMÍLIAS, MIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO: TECENDO ANÁLISES.....	92
5 SER UNIVERSITÁRIO E SER IMIGRANTE NA UNIR: O QUE NOS CONTAM OS PARTICIPANTES?	96
5.1 CONTEXTUALIZANDO A UNIR E OS ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	96
5.2 A EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA.....	101
5.2.1 Expectativas, impressões e dificuldades da experiência na Unir.....	101

5.2.2 Ensino superior, trabalho e projeto de vida	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	134
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	134
Apêndice B – Autorização da instituição.....	136
Apêndice C – Ficha de caracterização.....	137
Apêndice D – Roteiro de entrevista	135

APRESENTAÇÃO

A definição da temática da pesquisa apresentada nesta dissertação, bem como a delimitação do problema a ser investigado decorre de demandas acadêmico-científicas, mas sofrera grande influência da minha própria formação escolar. Nela ficou marcada a busca pela escolarização para galgar melhores condições de vida e superar dificuldades. Como a primeira filha de pais pouco escolarizados e de uma família descendente de indígenas amazônicos, a sobrevivência e a escolarização nunca foram fáceis para mim.

Os primeiros anos como aluna foram em uma escola particular da rede Serviço Social da Indústria (SESI), nos idos de 1995 a 1998, porém com a chegada do meu irmão que nasceu com problemas de saúde, minha mãe teve que deixar de trabalhar, o que ocasionou a minha retirada da escola.

No ano seguinte fui cursar meu primeiro ano do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carmela Dutra, escola pública considerada pelos meus pais como de qualidade, por ser na área central da cidade e onde estudavam os filhos de “gente de bem”, portanto, eu não sentiria muita diferença da escola anterior.

Com esse pensamento, eles conseguiram manter o serviço de busca e entrega realizada por transportes (*vans*) escolares nos dois primeiros anos, depois, quando eu já cursava a 3ª série do ensino fundamental os valores da mensalidade subiram e eles optaram por me deixar andar de transporte público coletivo. Foi assim até a 5ª série, em 2003, quando meus pais se separaram pela primeira vez e fui morar em Santarém – PA, cidade natal da minha mãe, em companhia dela e de meu irmão.

Naquela cidade havia poucas escolas públicas, e na época não devia ter mais que 30 mil habitantes. A escola mais próxima se chamava Escola de Ensino Fundamental Barão do Tapajós e foi onde estudei por seis meses antes de retornar a Porto Velho.

Nessa escola vivi um pouco do sentimento de ser imigrante. Eu estudava em uma turma com alunos mais velhos, os “repetentes”, pelo fato de ser a única turma na qual havia vaga na série em que eu estava e por termos chegado em um período fora da chamada escolar.

Os colegas faziam piadas e brincadeiras pelo fato do meu sotaque de “s” não ser “chiado” como o deles. Faziam comentários grosseiros pelo modo como me comportava na escola, por prestar atenção nas aulas, por não saber as gírias da cidade, entre outras coisas.

Nesse período, morávamos em um bairro periférico, com poucos serviços básicos: não havia ônibus de casa até a escola e, como não era tão distante, eu fazia o percurso a pé. Isso é importante de se registrar porque, naquelas “andanças” eu sempre chegava molhada por causa

da chuva ou suada por causa do calor, devido ao clima tropical do sudoeste do Pará. Essas situações interferiam no meu aprendizado, visto que a escola não possuía ar condicionado, ou quando pegava chuva tinha que pegar no material todo encharcado de água.

Esses fatores misturados à saudade do meu pai, dos amigos e do restante da família paterna me deixavam triste e chateada; além disso, sentia falta do modo como meu pai sempre estava disponível para me ajudar e acompanhar minhas atividades da escola. Minha mãe não fazia esse papel porque tinha que cuidar do meu irmão, que sempre exigia demasiada atenção por conta dos problemas de saúde. Desse modo, acabei me isolando ainda mais na escola, não contava a ninguém como me sentia, nem o que acontecia no ambiente escolar, foi quando comecei a dar sinais físicos e emocionais de que as coisas não estavam bem.

Fui diagnosticada com princípio de depressão e rapidamente meu pai exigiu o nosso retorno, mandando dinheiro para a viagem de volta, sem considerar o fato de que eu ainda não havia terminado o 4º bimestre da escola.

No ano seguinte, já na 6ª série, meus pais, que haviam se reconciliado e estavam esperando o terceiro filho, travaram uma luta nas secretarias das escolas para me matricular na série correta, já que eu não havia terminado o 4º bimestre na escola paraense. Não me recordo exatamente como resolveram a situação, porém, eles conseguiram vaga apenas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco, que aceitou a minha matrícula sem as notas do último bimestre.

Nessa escola recomecei o tratamento psicológico, fiz novos amigos e cursei todas as séries sem repetir o ano até o terceiro ano do ensino médio. Após o término, em 2009, existiam apenas duas opções para eu continuar estudando: ou fazer o vestibular da Unir cuja inscrição custava 75,00 reais, o que era uma quantia considerada alta para mim na época, ou estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e tentar conseguir uma bolsa do Programa Universidade Para Todos (Prouni), criado em 2004 no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No entanto, na época, nenhuma instituição privada de ensino superior que oferecia o Prouni me atraía. Minha primeira opção era cursar Arqueologia, seguida de História ou Ciências Sociais, cursos que eram oferecidos pela Unir. Esse ano coincidiu com a separação definitiva dos meus pais e com a venda da nossa casa própria, o que causou uma mudança drástica nas nossas vidas. Com 17 anos de idade, morando em casa alugada e com dois irmãos mais novos para ajudar a criar, acabei deixando de lado as duas opções e fui ser faxineira diarista, como minha mãe.

Trabalhei fazendo diárias e no comércio varejista por dois anos, até que em 2011 vi

novamente a chance de entrar para a universidade, pois não havia desistido do meu sonho de cursar uma graduação. Nesse ano ocorreu a modificação do Enem¹ como instrumento único de acesso a algumas universidades federais e a Unir passou a adotá-lo eliminando o antigo vestibular. Dessa forma, me matriculei em um programa da prefeitura local voltado para os estudos de Pré-Enem chamado “Superação”; as aulas aconteciam à noite em uma escola que ficava localizada no centro da capital. Assim, quando eu saía do trabalho, que também ficava na região central, apenas comia um salgado na praça e já ia direto para as aulas do cursinho.

Era muito difícil conciliar o trabalho com os estudos e eu sabia que o que me esperava posteriormente seria ainda mais difícil, porém eu também sabia que não seria feliz continuando a fazer o que eu estava fazendo, apenas trabalhando para ganhar um salário mínimo que mal dava para pagar as contas da casa. Eu queria poder ter a chance de mudar de vida e a educação, no meu ponto de vista, sempre foi a única opção possível.

Assim, no ano seguinte, em 2012, consegui nota suficiente para passar no curso de Ciências Sociais, já que História e Arqueologia eram cursos diurnos e isso me impediria de trabalhar, o que naquele momento era impossível. Fiquei em segundo lugar na lista de contemplados com as vagas de ampla concorrência e senti que estava “dando o primeiro passo” para a mudança da minha condição de uma jovem mulher pobre e assalariada. A escolarização se tornou, portanto, uma chance de “vencer na vida”, pois a via como uma oportunidade de superar a vida de dificuldades e semi-escolarizada dos demais familiares.

Desse modo, perseguindo esse ideal, fui a primeira pessoa da família a adentrar em um curso superior em uma universidade federal e a concluí-lo, o que foi muito comemorado, principalmente pelo meu pai que, de todas as pessoas que me rodeavam, foi quem sempre me incentivou e acreditou que seria possível tornar meu sonho realidade.

A aproximação com a vida dos imigrantes, seus sonhos e suas lutas e, principalmente as buscas pela continuidade dos estudos no Brasil decorre, sem dúvida, da minha trajetória pessoal de vida e escolarização e assim, encontra congruências que determinaram o meu interesse por essa área de estudo.

O contato com quatro dos cinco sujeitos que serão apresentados nessa dissertação iniciou-se ainda na graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia, durante a participação em um projeto de extensão e grupo de pesquisa desenvolvido por professores e alunos denominado “ Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira”

¹ O Exame Nacional do Ensino Médio é um exame aplicado nacionalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a fim de coletar dados sobre a educação no ensino médio brasileiro e a partir de 2011 se tornou obrigatório para quem deseja participar do processo seletivo da UNIR.

(Mimcab).

O projeto foi iniciado em 2011, por iniciativa de uma professora do departamento de Línguas Vernáculas da Unir e seu esposo, um cientista social e mestrando na mesma universidade. O Mimcab tinha finalidade de ensinar a língua portuguesa para imigrantes haitianos que chegavam em grande número naquele período em todo o Brasil (ZAMBERLAN, 2014) e que, por conta da barreira linguística, procuravam instituições nas quais pudessem aprender o idioma local para procurarem trabalho. No entanto, com o aumento do fluxo migratório na cidade, o projeto Mimcab acolheu indivíduos de diversas nacionalidades, dentre eles venezuelanos, cubanos, colombianos, peruanos e chegou a receber norte-americanos e também espanhóis.

As aulas eram realizadas aos sábados, das 19h às 21h, no espaço da Escola Estadual de Ensino Fundamental 21 de Abril, cedido para a realização do projeto. Eram divididas entre turmas de nível iniciante, para aqueles que pouco ou nada dominavam da língua portuguesa; a de nível intermediário, para aqueles que já haviam passado pela turma iniciante ou tinham conhecimento amplo de palavras e expressões em português; turma de nível avançado, que em 2015, se transformou na turma para estudos de Pré-Enem porque nesse período havia uma demanda grande de jovens que procuravam o projeto com o objetivo de ingressarem em instituições de ensino superior.

Para o aluno se matricular em qualquer uma dessas turmas ele deveria levar alguns documentos pessoais como Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), para os que já haviam conseguido tirar esse documento no Brasil, ou algum outro documento de identificação para os que ainda não haviam obtido o referido documento. Geralmente utilizavam passaportes ou carteira de trabalho, CPF, foto 3x4, além disso, tinham que comprovar endereço e passavam por uma triagem que colhia informações pertinentes ao processo migratório. Entre as perguntas que eles tinham que responder estavam: país de origem, data de nascimento, motivação da vinda ao país, estado civil, se estavam empregados ou não, tempo de residência no país e o quantitativo de filhos. Depois de preenchida a ficha de inscrição, o imigrante ia para uma sala onde funcionava o “letramento”. Nesse local ele fazia uma prova e conversava com professores e alunos da universidade que sabiam falar *kreóle* (crioulo haitiano), inglês e espanhol. Nessa sala, identificava-se o nível de domínio da língua portuguesa para poder enviá-los às demais turmas.

Com o início da turma de estudos de Pré-Enem meu trabalho passou a ser a organização das disciplinas básicas do exame, como Português, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Sociologia e Redação. Devido ao curto horário de duração das aulas

(apenas duas horas por semana) os professores das disciplinas revezavam-se e alguns davam apenas uma aula por mês, como no caso da disciplina de Sociologia que eu lecionava, no entanto, quando não estávamos dando aula, estávamos ajudando a realizar a triagem na sala onde funcionava uma pequena secretaria.

Dessa forma, de 2015 a 2017, os alunos da turma Pré-Enem tinham não apenas a oferta das disciplinas, mas também todo o suporte necessário para a inscrição no Enem. Muitos não tinham computador ou internet em suas residências e quando chegava o período de inscrição os professores que ministravam as aulas traziam seus computadores ou iam até as casas dos sujeitos para garantir o preenchimento dos dados e a inscrição de forma correta. Como nessa turma só havia alunos haitianos, dois deles foram os primeiros alunos da turma avançada a conseguir a nota suficiente para ingressar em um curso superior na universidade, no ano de 2017.

Com o ingresso no mestrado em Psicologia, em 2018, a temática da imigração e da escolarização foi ganhando contornos mais específicos e culminou com o desejo de iniciar uma pesquisa para investigar os processos de escolarização e o papel da educação superior na vida desses imigrantes.

Assim, por entender que o indivíduo é o resultado da interação entre sua subjetividade e os processos socioculturais que o circundam, considero que há, nessa relação, nuances que envolvem sentidos, significados e motivações para realizar suas ações. Desse modo, compreender o papel da educação e as dinâmicas e especificidades que envolvem os imigrantes universitários é de fundamental relevância não só para a ciência humana, como para a sociedade e pode servir como reflexão na busca em garantir direitos e o acesso à educação de forma plena e humanizada.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da migração não é um tema novo e muitos estudos já foram realizados para compreender o que leva grupos inteiros a sair do seu lugar de origem e irem para outro. Também não é uma tarefa simples definir o conceito de migração/imigração uma vez que há múltiplos usos para o mesmo termo. No dicionário Aurélio (2002) encontramos a seguinte definição para o termo migração: “Processo de entrada (imigração) e de saída (emigração), de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se muda de país para outro ou de uma região para outra.”

De acordo com a Lei 13.445 de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) o imigrante é “a pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside de forma temporária ou definitivamente no Brasil”. Dentro dessa perspectiva, há terminologias para os diversos tipos de imigração, como os imigrantes internos que são aqueles que partem de uma região para outra, mas dentro do mesmo país; e os internacionais, que ultrapassam fronteiras políticas, conforme afirma Abdelmalek Sayad (1979). Dentro dessa grande categoria de imigrantes internacionais existem ainda os refugiados que buscam auxílio em países onde possam ter suas vidas salvaguardadas e os apátridas, que não pertencem a nenhuma pátria (GIROTO; PAULA, 2020), entre outras denominações (CALEGARI, 2012).

Entretanto, não há um consenso entre especialistas e órgãos reguladores das solicitações de refúgio quanto à denominação “refugiados” se inserir dentro da classificação “imigrante”, pois, conforme a Lei nº 9.474/1977, que criou o Comitê Nacional para Refugiados (Conare), “[...] refugiados são aqueles que se encontram em condição de fundado temor de perseguição política, por envolvimento em movimentos sociais de qualquer ordem, que estejam impedidos, ou não queiram retornar ao país de origem” (BRASIL, 1997, p.1).

Sendo assim, na perspectiva de quem defende a separação entre as duas categorias, o imigrante é aquele que inicia um processo “voluntário” em busca de melhores oportunidades econômicas, conforme aduzem Barbosa e Obregon (2018). Seguindo esse pressuposto o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) compreende a concepção de refúgio e imigração como processos distintos. Por outro lado, o Conare, órgão responsável pela análise e reconhecimento dos pedidos de refúgio no Brasil, entende que refugiados são imigrantes, porém em condições de graves violações de direitos humanos.

Neste trabalho, não cabe aprofundar a discussão a respeito das questões complexas que envolvem as diversas definições a respeito do ato de migrar/imigrar. Por isso, adotaremos a definição geral de que imigrantes internacionais são os indivíduos que saem de um país e

fixam residência em outro, com diferentes motivações e causas para fazê-lo. E utilizaremos também o termo migração para nos referir a esse processo.

A partir do conceito de imigrantes internacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), traz ainda a categoria “estudantes estrangeiros”, que podem ser chamados também de “estudantes internacionais”, podendo ser estudantes intercambistas ou não (GIRARDI, 2015).

Diante dessas definições, em nosso trabalho recorreremos aos termos “universitários imigrantes” e “universitários internacionais” sempre que falarmos a respeito dos indivíduos em condição de imigrante que estejam cursando o ensino superior, e que não são intercambistas, por entendermos que se constituem nas definições mais apropriadas para denominar nossos interlocutores.

Isso posto, nossa investigação toma como problema de pesquisa as trajetórias de migração de jovens latino-americanos e seus processos de inserção e permanência no ensino superior de uma universidade amazônica, mais especificamente no estado de Rondônia. Por isso, nossa pesquisa está orientada pelos seguintes questionamentos: Quais as motivações de jovens latino-americanos para migrarem para o Brasil? Como descrevem suas trajetórias de migração e chegada ao Brasil? Que expectativas esses jovens têm sobre a formação em nível superior? Que elementos contribuíram/contribuem para o acesso e a permanência desses jovens na Universidade? Que papéis atribuem à formação superior em seus projetos de vida?

É importante frisar que a produção científica brasileira a respeito dos processos escolares e a imigração ainda são pouco expressivas (FERREIRA, 2018) e concentram-se majoritariamente no sudeste do país (GIROTO; PAULA, 2020). Além disso, nossos levantamentos sobre a temática evidenciam que a produção científica brasileira sobre o tema, sob a perspectiva da Psicologia Escolar, é ainda mais exígua. De acordo com os estudos de Giroto e Paula (2020) as pesquisas no Brasil voltadas para a educação e escolarização dos imigrantes apresentam, em sua maioria, reflexões voltadas para o acesso e inserção no nível de educação básica, sendo escassos os que contemplam o ensino superior.

Em nossa busca inicial da produção científica sobre a temática, procuramos localizar trabalhos no campo da Psicologia e, para isso, utilizamos os seguintes descritores: “imigrantes and Psicologia” no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - Capes.

No Portal de Periódicos encontramos 138 trabalhos no período de 2014 a 2019. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ao cruzarmos os mesmos termos e com o mesmo filtro temporal, obtivemos 41 trabalhos. Quando pesquisamos com os termos “imigrantes and

universitários and psicologia” foram localizados apenas três trabalhos no período de 2014 a 2019, que se repetiram nas bases pesquisadas, conforme resumo apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Termos de busca e resultados nas bases de dados

Termo de busca	Base de dados	Resultados
1ª busca: “imigrantes and Psicologia”	Portal de Periódicos CAPES	138
2ª busca: “imigrantes and Psicologia”	Catálogo de Teses e Dissertações	41
3ª busca: “universitários and imigrantes and Psicologia”	Portal de Periódicos CAPES	3
4ª busca: “universitários and imigrantes and Psicologia”	Catálogo de Teses e Dissertações	3

Fonte: Elaborada pela autora a partir de buscas nas bases mencionadas

Entretanto, a produção levantada no campo da Psicologia volta-se para aspectos relacionados aos impactos psicológicos da migração, ou da constituição da identidade do migrante. São exemplos desses trabalhos a dissertação “Impactos psicológicos da imigração voluntária: a experiência de universitários imigrantes” (GIRARDI, 2015) fundamentado na psicologia analítica e a dissertação em Psicologia Social com foco específico na imigração haitiana “A imigração haitiana para o Brasil: um olhar a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação” (MIRANDA, 2017).

Como esse enfoque diferia do que pretendíamos abordar, optamos por ampliar nossa investigação para outras áreas do conhecimento e a busca foi refeita utilizando as referências bibliográficas encontradas nas duas pesquisas acima citadas, as quais nos remeteram à outras, e assim por diante, de modo que levantamos 28 trabalhos produzidos no Brasil, distribuídos entre artigos, dissertações e teses que abordavam os temas imigração e escolarização, produzidas em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, boa parte dessa produção investigava o tema da escolarização de imigrantes na educação básica e algumas eram muito antigas.

A partir dessas 28 produções procedemos então ao refinamento da busca: delimitamos as pesquisas mantendo o recorte temporal do período de 2015 a 2019 e que abordavam apenas a temática imigração e ensino superior. Chegamos assim à quantidade de 13 publicações que serão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico de produções sobre Imigração e Ensino Superior – 2015-2019

Título	Autor (es) e ano de publicação	Área de concentração	Formato
A produção científica sobre imigração e educação no Brasil	MARTINIÁK, 2015	História	artigo
Discussões sobre imigrantes no ensino superior	SANTOS, 2016	História	artigo
Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil	CHAVES; CASTRO, 2016	Educação	artigo
Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção da diferença	FERREIRA, 2017	Ciência da Informação	tese
Internacionalização e ensino superior: história e tendências atuais	SILVA; MARI, 2017	Educação	artigo
Internacionalização na educação superior e mobilidade estudantil: o vai e vem de jovens acadêmicos	PEREIRA; HEINZLE; PINTO, 2017	Educação	artigo
Mobilidade internacional discente: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG	OLIVEIRA, 2018	Educação	dissertação
Estudantes internacionais nas universidades brasileiras: motivações e produção da diferença	FERREIRA, 2018	Ciência da Informação	artigo
Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do Norte e do Sul global	PINTO; LARRECHEA, 2018	Não consta	artigo
Ações da universidade brasileira para abrir a educação a pessoas em situação de refúgio	GOMEZ, 2019	Educação	artigo
“O caminho certo é a escola, é a nossa porta de saída”: perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM	TROITINHO, 2019	Ciências Sociais	dissertação
Imigração e saúde mental: narrativas de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural	SILVA-FERREIRA, 2019	Psicologia	dissertação
Perfis e demandas dos imigrantes universitários da UNILA	SILVA-FERREIRA; BORGES, 2019	Psicologia	artigo

Fonte: Elaborado pela autora

As informações apresentadas no quadro 1 evidenciam que houve um aumento das produções sobre o tema de 2015 a 2019, uma vez que em 2015 localizamos apenas uma revisão de estudos sobre o tema, enquanto que em 2016 a 2018 foram localizados três trabalhos por ano, aumentando para quatro produções em 2019.

Como podemos perceber as produções em maior número foram encontradas na área da **Educação**, perfazendo um total de cinco trabalhos, sendo quatro artigos (GOMEZ, 2019;

CHAVES e CASTRO, 2016; SILVA e MARI, 2017; PEREIRA, HEINZLE e PINTO, 2017) e uma dissertação (OLIVEIRA, 2018). Foram encontrados também dois artigos (MARTINIÁK, 2015; SANTOS, 2016) na área de **História**, um artigo (FERREIRA, 2018) derivado de uma tese (FERREIRA, 2017) na área da **Ciências da Informação**, uma dissertação em **Ciências Sociais** (TROITINHO, 2019); uma dissertação (SILVA-FERREIRA, 2019) e um artigo (SILVA-FERREIRA; BORGES, 2019) derivado da mesma dissertação em **Psicologia**.

Todas as pesquisas são de cunho qualitativo sendo que duas delas (MARTINIÁK, 2015; SANTOS, 2016) trazem análises sobre a produção científica em “escolarização e ensino superior”, quatro (GOMEZ, 2019; PINTO e LARRECHEA, 2018; CHAVES e CASTRO, 2016; SILVA e MARI, 2017) realizam pesquisa documental e revisão de literatura sobre o tema, e as demais (TROITINHO, 2019; OLIVEIRA, 2018; FERREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; SILVA-FERREIRA, 2019; PEREIRA, HEINZLE e PINTO, 2017; SILVA-FERREIRA e BORGES, 2019) são decorrentes de pesquisas empíricas.

A partir dos trabalhos localizados podemos perceber que o estudo da temática demanda abordagens interdisciplinares e as diferentes áreas de estudos ampliam as possibilidades de análise do tema.

Os estudos de Martiniak (2015) e Santos (2016) fazem revisões bibliográficas sobre o tema. Enquanto Martiniak analisa a temática da produção científica sobre imigração e educação, Santos discute a presença de imigrantes no ensino superior. Ambos os trabalhos, entretanto, apontam para o reduzido número de produções sobre a temática. Transcorridos cinco anos, Giroto e Paula (2020) em trabalho denominado “Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão” chegam à mesma conclusão.

Quanto aos recortes investigativos dos demais trabalhos levantados, podemos afirmar que se diferenciam de forma significativa dos nossos interesses de pesquisa. Os trabalhos de Oliveira (2018) e Pereira, Heinzle e Pinto (2017) envolveram imigrantes matriculados na graduação ou pós-graduação que vieram para o Brasil por meio de intercâmbio. Ou seja, não se trata de imigrantes que fixaram residência no Brasil, ao contrário, têm data fixa para voltar aos seus países de origem.

Quatro dessas pesquisas (CHAVES e CASTRO, 2016; SILVA e MARI, 2017; PINTO e LARRECHEA, 2018; GOMEZ, 2019) focam na temática do desenvolvimento de ações de internacionalização das universidades brasileiras que incluem os imigrantes. Dessa forma, políticas públicas, programas de incentivo ao intercâmbio, vestibulares para imigrantes, entre outras ações, são o foco desses trabalhos.

No âmbito da saúde mental dos universitários internacionais, as produções de Silva-Ferreira (2019) e Silva-Ferreira e Borges (2019), respectivamente dissertação e artigo derivado da dissertação, tratam da demanda de apoio psicológico para que esses sujeitos obtenham êxito em seus projetos.

Os trabalhos de Troitinho (2019) e de Ferreira (2017) são os que mais dialogam com nossa temática de investigação por abordarem as especificidades de grupos de estudantes, de diferentes nacionalidades, nas universidades: Haitianos na dissertação de Troitinho (2019) e alunos provenientes de países africanos na dissertação e artigo de Ferreira (2017; 2018).

A presente investigação, por sua vez, ao envolver estudantes latino-americanos matriculados em cursos de graduação que buscaram a escolarização no ensino superior no contexto amazônico, traz peculiaridades da vida e da formação universitária em uma região em que há pouca ou nenhuma produção sobre o tema. Desta forma, nossa intenção é contribuir com a produção científica sobre “escolarização e imigração no ensino superior” adicionando singularidades que não foram encontradas nas pesquisas citadas, principalmente oriundas das trajetórias particulares desses sujeitos, mas também em decorrência do contexto sociogeográfico em que essa escolarização ocorre.

Acreditamos que esse trabalho pode contribuir para conhecermos melhor esses sujeitos, suas motivações, necessidades e dificuldades, fornecendo subsídios para um processo educativo verdadeiramente incluyente e humano. Ao mesmo tempo, a produção de conhecimentos sobre o tema na Amazônia brasileira é fundamental, uma vez que a realidade local é diferenciada de outros lugares do país e a região tem sido porta de entrada para imigrantes latino-americanos que decidem permanecer no estado.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco jovens estudantes da Universidade Federal de Rondônia, de diferentes nacionalidades, matriculados em distintos cursos de graduação.

Além de referências de diferentes áreas sobre a questão da migração/imigração, o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural fundamenta este trabalho que está organizado em cinco seções. A primeira articula os temas imigração e escolarização tanto da perspectiva conceitual, quanto histórica, abordando o fenômeno migratório desde o âmbito mundial até o contexto local. Na segunda seção recorreremos às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreender a constituição histórica e cultural dos seres humanos e o papel da educação escolar no processo de humanização. A terceira seção descreve a pesquisa, os participantes e os procedimentos de análise e as seções quatro e cinco apresentam os resultados e as discussões desenvolvidas para o alcance dos objetivos.

1 IMIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Nesta seção abordaremos um pouco do contexto histórico e alguns fatores que desencadearam processos de imigração para o Brasil, com o intuito de situarmos nossa temática no cenário mais amplo, ou seja, o processo migratório como fenômeno histórico e suas transformações recentes.

Entre essas nuances está a forma como a busca pela escolarização se tornou uma característica dos fenômenos migratórios, sendo um aspecto observado e pesquisado por cientistas nas diversas áreas do conhecimento científico.

Quando nos referimos a estudantes latino-americanos, compreendemos os indivíduos nascidos e residentes na América Latina, que por sua vez entendemos o espaço territorial que compreende todo o continente americano, com exceção de Estados Unidos e Canadá. Essa definição não é unânime entre os diferentes teóricos da migração (CABRAL; NETO, 2012) e instituições que desenvolvem ações nesses territórios, porém é a definição adotada pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), uma das cinco comissões da ONU, criada no ano de 1948, para a monitoração de conflitos, incluindo os migratórios, e aplicação de políticas públicas em países latino-americanos.

Desta forma, nesta seção, explanaremos, de forma sucinta, o cenário migratório no Brasil e em Porto Velho, capital de Rondônia, bem como as políticas educacionais nacionais e de incentivo à entrada de imigrantes que estimularam a crescente demanda de matrículas nas universidades por estudantes internacionais.

1.1 OS FENÔMENOS MIGRATÓRIOS COMO PROPULSORES DE FLUXOS POPULACIONAIS NO BRASIL

Para entendermos o cenário atual das imigrações no Brasil é importante compreender que o nosso país sempre esteve aberto aos fluxos migratórios internacionais. Historicamente, com a chegada dos portugueses, posteriormente com a vinda dos negros escravizados, com os ciclos imigratórios europeus e de pessoas oriundas de países latino-americanos, do Oriente Médio e de países africanos, conforme registra o historiador Rodrigo dos Santos (2016).

Nosso país, por ter um território de tamanho continental, com cerca de 8.511.000 km² de extensão, foi palco de disputas acirradas de diferentes povos e culturas por terras, matérias-primas e outras riquezas que acabaram transformando geográfica, social e culturalmente nosso país, culminando na miscigenação característica que temos hoje (HOLANDA, 1995).

Os regimes governamentais e processos políticos que ocorreram em nosso continente desde a colonização, também contribuíram grandemente para que se desenvolvesse no Brasil um espírito de “liderança” frente às outras nações latino-americanas, o que atraiu os cidadãos dos países vizinhos para a imigração, conforme refletem Patarra e Fernandes (2011). Segundo esses autores, no período que vai da abolição da escravidão, em 1888, até 1980 o interesse dos políticos e autoridades locais era na chamada imigração higienista, ou seja, a vinda de pessoas originárias de países cuja população era branca foi incentivada para fomentar o rearranjo étnico brasileiro.

No entanto, enquanto a chegada de imigrantes dessas nacionalidades era estimulada, as de outros países era ignorada pelo poder público. Latino-americanos, caribenhos e de outras origens não-brancas² vinham em busca de melhores condições de vida ocupando lugares e espaços de trabalho desprezados pela população brasileira, que por sua vez ganhava com a mão de obra barata e os serviços oferecidos por esse contingente populacional.

A partir dos anos 1980, segundo Patarra e Fernandes (2011), o Brasil assume outra característica no tocante aos processos migratórios: deixa de ser um país receptor para ser um país exportador de mão de obra, principalmente para lugares como Estados Unidos e Europa, tornando a emigração maior do que a imigração. Nesse sentido, é interessante evidenciar também os esforços da nação japonesa para receber os filhos de descendentes japoneses nascidos no Brasil, os chamados decasséguis, ocasionando uma saída em massa de brasileiros para o Japão em busca de trabalho e novas oportunidades, (OKAMOTO; JUSTO; RESSTEL, 2017).

Em contrapartida, a partir de políticas implantadas com a chegada ao poder de governos de cunho democrático, após o final da ditadura militar no Brasil, são incentivadas as imigrações de pessoas de países em desenvolvimento com o intuito de sanar lacunas deixada no mercado consumidor e trabalhista brasileiro no período emigratório. Patarra e Fernandes (2011, p.73) afirmam:

Neste mesmo período passamos a observar novas tendências de imigração internacional no país, que passa a ser receptor de coreanos, chineses, bolivianos, paraguaios, chilenos, peruanos e africanos procedentes de diferentes países. Nas últimas três décadas, portanto, passamos a observar no Brasil novas modalidades na migração internacional, que incluem não só a migração de brasileiros, a imigração de estrangeiros predominantemente originários de outros países em desenvolvimento.

Nessa esteira, podemos constatar que houve uma modificação referente às

² Por não-branco compreendemos uma classificação que inclui populações de países colonizados e e excluídos dos privilégios usufruídos pela branquitude, tal qual a concepção de Fanon (2008).

características migratórias no país. Isso irá se evidenciar, sobretudo com a chegada ao governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, e posteriormente de sua sucessora, Dilma Rousseff, em 2010, cuja tendência política era orientada aos interesses de uma economia voltada para a consolidação dos blocos internos da América Latina. Dessa forma, o incentivo e a abertura exponencial da fronteira contribuíram com as novas reorganizações migratórias, seguindo a tendência mundial.

Dados do relatório anual de 2020 do Observatório das Migrações³ (ObMigra), informam que somente no mês de janeiro do corrente ano, já havia sido registrado o total de 17.741 imigrantes com entrada autorizada no país, o que vai ao encontro de informações publicadas no relatório anterior, no qual confirma que de 2010 a 2018 passaram pelo país o total de 774,2 mil estrangeiros, sendo os haitianos e venezuelanos as nacionalidades com maior número de registros (OBMIGRA, 2019), conforme podemos observar na figura 1:

Figura 1 – Registro de imigrantes por nacionalidade e sexo, nos meses de janeiro/dezembro 2019 e janeiro/2020

Número de registros de migrantes, por mês de registro e sexo, segundo principais países - Brasil, janeiro e dezembro/2019 e janeiro de 2020.									
Principais países	janeiro/19			dezembro/19			janeiro/20		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	17.025	9.434	7.591	13.690	7.550	6.140	17.741	10.278	7.463
VENEZUELA	8.412	4.220	4.192	8.135	3.988	4.147	9.723	5.069	4.654
HAITI	1.963	1.104	859	767	393	374	2.573	1.429	1.144
COLÔMBIA	734	487	247	440	287	153	512	336	176
ARGENTINA	553	304	249	450	266	184	448	231	217
BOLÍVIA	880	418	462	412	211	201	441	220	221
URUGUAI	625	359	266	246	138	108	319	186	133
CHINA	508	367	141	312	221	91	238	147	91
PERU	277	162	115	203	108	95	183	114	69
PARAGUAI	254	121	133	186	91	95	165	89	76
FRANÇA	146	85	61	88	55	33	112	63	49
CUBA	127	70	57	113	67	46	100	57	43
Outros países	2.546	1.737	809	2.338	1.725	613	2.927	2.337	590

Fonte: Elaborado pelo ObMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), janeiro e dezembro/2019 e janeiro de 2020.

Fonte: extraído de ObMigra (2020)

A partir desses dados podemos concluir que os latino-americanos ainda são os que mais adentram as fronteiras de nosso país e pode-se dizer que é uma imigração com predominância masculina. Além disso, o mesmo relatório indica que esses estrangeiros se estabelecem em diversos municípios do país, o que desmistifica o imaginário de que os imigrantes procuram somente lugares mais desenvolvidos economicamente, como as regiões sul e sudeste do país. Segundo o relatório anual 2020 do ObMigra, a região norte figura como a região brasileira que mais recebeu imigrantes. Outrossim, em 2018 dados do Caderno Temático do ObMigra (2018) afirmaram que dos 5.570 municípios brasileiros, 3.432 tiveram

³O Observatório das Migrações Internacionais, ObMigra, foi instituído a partir de um termo de cooperação entre o Ministério do Trabalho (MTb), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Universidade de Brasília (UnB). Possui o objetivo de estudar, divulgar e acompanhar estratégica e cientificamente os movimentos migratórios dentro e fora do país. Fonte: <http://obmigra.mte.gov.br/index.php/o-observatorio> Acesso em: 20 nov. 2018.

o registro de pelo menos um imigrante.

Os estudos de Baeninger (2012) apontam que um dos fatores para a imigração majoritária dos latino-americanos para o Brasil, além da proximidade fronteiriça e cultural como característica histórica dessa movimentação, está na modificação da dinâmica no tratamento de acolhida dessas populações, materializado nos acordos econômicos e diplomáticos realizados entre os países, em especial os que compõem o Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Este bloco econômico criado em 26 de março de 1991 com a intenção de integrar países como Brasil, Argentina, Venezuela, Paraguai e Uruguai e os Estados Associados como Bolívia, Chile, Equador, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname, possuem entre outros acordos políticos e econômicos, regulamentos que facilitam a documentação e o acesso para seus nacionais. Entre essas populações, os bolivianos são os que mais imigram para o território brasileiro, em especial para a cidade de São Paulo e para estados que se encontram na linha divisória como Rondônia e Acre (BAENINGER, 2012).

Para compreendermos melhor essa dinâmica migratória de países sul americanos e a relação com os acordos assinados entre os países membros do Mercosul apresentamos alguns decretos que visam facilitar a entrada e permanência dos nacionais desses países.

Um desses acordos é o Decreto Legislativo nº 928 de 2005⁴ que trata sobre a regularização migratória interna das populações do Mercosul estabelecida entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, denominados Estados Partes, assinado no dia 5 de dezembro de 2002 em Brasília. O referido decreto reafirma o desejo dos Estados Partes em fortalecer os vínculos fraternais existentes entre eles, corroborando o ideal de cooperativismo em relação ao pedido de visto temporário e permanente independentemente da situação em que o imigrante se encontra no país membro do acordo. Além disso, o acordo estabelece a tramitação migratória sem a necessidade de o imigrante retornar ao país de origem para solicitar assinaturas e demais documentos, que pode ser feito no país de residência.

Outro acordo que podemos apontar como relevante no favorecimento do fluxo migratório entre países do Mercado Comum do Sul é o Decreto Legislativo nº 887 de 2005 que em seu artigo 20 dispensa a exigência de tradução dos seguintes documentos: 1) Passaporte; 2) Cédula de Identidade; 3) Certidões de Nascimento e Casamento; e 4) Atestado Negativo de Antecedentes Penais. Dessa forma, a facilidade em portar e utilizar documentos

⁴ Os decretos legislativos aqui apresentados estão disponíveis no site da Câmara Legislativa do Brasil por meio do link: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes_mistas/cpcms/normativas/acordosinternacionais.html. Acesso em: 25 set. 2019.

sem tradução se torna um fator conveniente para pessoas em trânsito nos países signatários.

Consoante a essa afirmação, o Decreto nº 62 de 2004 deixa clara a colaboração das nações associadas no que diz respeito à Educação; dessa forma tal decreto institucionaliza o protocolo de integração educacional para o prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos países membros do Mercosul e da República da Bolívia. Nesse decreto, o entendimento é de que a Educação “[...] tem um papel fundamental para que a integração regional se consolide na medida em que gera e transmite valores, conhecimentos científicos e tecnológicos, constituindo-se em meio eficaz de modernização dos Estados Partes” (MERCOSUL, 2004). Assim posto, para fins de fomento da pós-graduação nesses países são reconhecidos os diplomas de graduação ofertados pelas instituições de ensino superior credenciadas, além da facilitação dos trâmites legais para a revalidação dos documentos que viabilizem a inserção na pós-graduação em universidades localizadas na abrangência territorial do decreto.

Desse modo, entendemos que acordos e convênios estabelecidos entre os países latino-americanos contribuem para o aumento do contingente migratório nas últimas décadas, conforme afirma Baeninger (2012) e, proporcionalmente, às demandas mundiais de profissionalização e educação, também crescem nos Estados do Sul⁵ a preocupação com o avanço técnico, científico e educacional, aliados ao crescente fervor tecnológico das nações globalizadas.

Segundo Sayad (1998), imigrantes enxergam na migração a possibilidade de romper barreiras sociais e econômicas que enfrentam em seus países de origem. Assim, muitos desses imigrantes saem de sua terra natal em busca de trabalho em países desenvolvidos ou que estão em processo de desenvolvimento, como o Brasil. No entanto, é importante salientar que nem sempre o Brasil é o país de primeira escolha desses imigrantes, porém eles acabam imigrando por conta de fatores que abruptam suas idas até os destinos iniciais (GIROTO; PAULA, 2020).

Por esse motivo, variáveis como o endurecimento de políticas migratórias em países como Estados Unidos e as nações europeias a partir do século XXI, crise econômica, falta de remessas e práticas xenofóbicas podem contribuir para a mudança desses destinos antes comumente buscados, para países emergentes, ocasionando a vinda de grandes grupos populacionais para esses lugares (MIRANDA, 2017).

Entretanto, é notável perceber que há outros motivos na mudança da rota migratória de

⁵ Nesse trabalho utilizaremos as denominações Norte e Sul conforme a divisão internacional entre países do hemisfério Norte e Sul do globo terrestre.

países, como o Haiti, por exemplo, que passou a “adotar” o Brasil como destino devido à forte influência cultural e militar no país após a convivência com militares que lideravam a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH) e após o discurso oficial da então presidente Dilma Roussef, em 2010, cujo teor assegurava a abertura da fronteira para essa população. Dessa forma, segundo Handerson (2015), o povo haitiano passou a conhecer a cultura brasileira e a se interessar pelo nosso país.

Além disso, a aprovação da Lei nº 13.445 de 2017, a chamada **Lei da Imigração**, em detrimento do disposto no Estatuto do Imigrante abrandou a restrição para a entrada de imigrantes no país. Dessa forma, o **Estatuto do Estrangeiro** (Lei nº 6.815 de 1980) é considerado por especialistas em migração como um documento atrasado, instituído na época do regime militar brasileiro, e que traduz em seus artigos o pensamento colonial e higienista daquela época, como por exemplo, no artigo 38 que diz: “É vedada a legalização da estada de clandestino e de irregular, e a transformação em permanente, dos vistos de trânsito, de turista, temporário (art. 13, itens I a IV e VI) e de cortesia” o que bate de frente com a resolução nº 125, de 14 de fevereiro de 2017 que diz em seu artigo 1º:

Art. 1º Poderá ser concedida residência temporária, pelo prazo de até 2 anos, ao estrangeiro que tenha ingressado no território brasileiro por via terrestre e seja nacional de país fronteiriço, para o qual ainda não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados. (BRASIL, Resolução Normativa CNI Nº 125 DE 14/02/2017)

Assim, a aprovação da Lei da Imigração, foi comemorada por preconizar a acolhida humanitária para cidadãos de diversos países, independentemente de estar em situação regular no país ou não, o que beneficiou diretamente haitianos, venezuelanos e pessoas que chegavam no país pelas fronteiras terrestres e cuja documentação não estava regular.

Além dos haitianos, ocorreu a entrada de imigrantes de outras nacionalidades que não tinham o Brasil como destino migratório e cujas razões de alteração de rota estão intimamente ligadas com as novas configurações populacionais do século XXI, em especial a partir do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, conforme explicam Patarra e Fernandes (2011, p. 67):

Desde o histórico 11 de setembro de 2001 nos EUA, o panorama que envolve os processos migratórios passou por sérias e negativas modificações; o 11 de setembro e a crise financeira forçaram o desvio das rotas anteriores, influenciaram políticas de migração extremamente duras e produziram, a par de situações dolorosas, uma nova configuração de fluxos, na qual a migração regional intra América Latina intensifica-se e o Brasil recupera sua anterior e discutível “vocação” migratória.

Como podemos observar, a reorganização dos fluxos migratórios mundiais está direta e majoritariamente ligada a eventos políticos, econômicos e sociais e não somente a fatores subjetivos, ou seja, por escolha própria, mas por uma conectividade e influência mútua entre eles.

Na senda desse pensamento, a presença massiva de imigrantes antes não tão comuns em terras brasileiras, como pessoas oriundas de países do Oriente Médio, da China, de países do continente africano, entre outros, validam a afirmação de que a mudança das rotas migratórias abre espaço para a escolha de novos destinos, o que por sua vez também reconfigura internamente os espaços geográficos, as decisões políticas e as relações entre brasileiros e imigrantes.

O que queremos dizer com isso é que a chegada de novos rostos no país reacende uma antiga discussão a respeito de como tratamos os recém-chegados a partir da sua origem e de acordo com um profundo enraizamento de ideais colonialistas que estão no cerne de nossa cultura (HOLANDA, 1995), como a xenofobia e o preconceito racial presente nos discursos e ações dos brasileiros em relação aos imigrantes e que estão presentes nas entrevistas trazidas neste trabalho.

No entanto, é importante evidenciar que apesar dos casos de preconceito e xenofobia explicitados, há um contraponto nessa questão: se por um lado os imigrantes sofrem com tais atitudes, por outro lado, há um importante movimento de pessoas e grupos que se dedicam ao acolhimento e assessoramento desses indivíduos para sua inserção em nossa sociedade, sendo até mais evidente do que os casos de preconceito. É o que veremos nas entrevistas dos nossos colaboradores, descritas na seção 4 dessa dissertação.

Nesse sentido, podemos refletir acerca das nacionalidades alvos de tais atitudes, em sua maioria latino-americanas, pessoas vindas de países pobres e de maioria negra (PATARRA; FERNANDES, 2011), como os países africanos e caribenhos. Segundo os autores, é notável a diferença no tratamento entre indivíduos dessas localizações e aqueles oriundos de países desenvolvidos e de maioria branca.

Para exemplificar essa afirmação citamos a mais recente onda migratória que o Brasil tem recebido, o caso dos venezuelanos. Conforme Barbosa e Obregon (2018) a abertura da fronteira para indivíduos de nacionalidade venezuelana, devido à forte crise econômica, política e social que assola aquele país desde meados de 2013 é um dos eventos que mais deixou claro o etnocentrismo e xenofobia do povo brasileiro, uma vez que vindos de um país latino-americano, socialista e de população marcada por traços étnicos indígenas, os venezuelanos têm enfrentado uma série de ataques físicos e verbais por parte dos nacionais.

Apesar disso, tem-se observado um crescente aumento dessa população em nosso território. Dessa forma, podemos afirmar que apesar dos preconceitos sofridos, populações oriundas de países pobres ou em desenvolvimento que ainda estão em processo de consolidação de suas políticas econômicas e sociais escolhem o Brasil como destino migratório por razões profundamente relacionadas com acontecimentos nos países desenvolvidos e também pelas mudanças nas leis e decretos para o recebimento de imigrantes, bem como o desenvolvimento econômico acarretado por mudanças políticas e sociais no Brasil nos governos Lula e Dilma.

1.2 O FENÔMENO MIGRATÓRIO COMO PROPULSOR DO FLUXO POPULACIONAL EM UMA CIDADE DO NORTE DO BRASIL

A cidade de Porto Velho é a capital do estado de Rondônia, localizado a oeste da região norte do Brasil. Situada na parte leste do Rio Madeira, rio que banha a cidade, figura como uma das capitais brasileiras que mais se desenvolveu nos últimos anos⁶, devido aos fortes investimentos por parte da iniciativa pública e privada.

O processo de colonização dessa cidade está ligado aos ciclos de desenvolvimento iniciados com a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM), empreendimento que se destaca por ser um dos mais importantes para a atual configuração da região norte do Brasil.

Isso porque no início do século XX, a EFMM foi construída para cessar o conflito entre Bolívia e Brasil, por conta da escoação da borracha produzida na região do Aquiri, na Bolívia, hoje estado do Acre (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2015). Nessa época a Bolívia, que por conta do seu território não ter passagem para o mar, precisava escoar sua produção para fora do continente. Um dos acessos viáveis era pelas vias fluviais da Amazônia brasileira, porém, para escoar a produção era necessária a permissão do governo brasileiro, já que ia adentrar as terras nacionais.

Como a produção de borracha estava no auge e os seringueiros brasileiros exploravam na região do Aquiri, uma das formas de resolver essa questão foi por meio do Tratado de Petrópolis, em 1903. Dessa forma, o governo brasileiro se comprometeu em construir uma estrada de ferro que escoasse a produção boliviana, em uma extensão de cerca de 366 quilômetros; em troca o Brasil incorporaria ao seu território a região que hoje se tornou o

⁶ Fonte: site da Prefeitura de Porto Velho: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/17800/a-cidade>. Acesso em 17 out. 2019.

estado do Acre (FERREIRA, 2008).

O início da construção da ferrovia, em 1907, foi marcado, por sua vez, pela imigração de inúmeros trabalhadores, entre eles, imigrantes internos como nordestinos, paraenses e paulistas e imigrantes internacionais como árabes, ingleses, americanos, antilhanos e caribenhos, atraídos pelas promessas de enriquecimento e desenvolvimento da região (BLACKMAN, 2011). As contradições e as severas dificuldades pelas quais passavam os trabalhadores, os conflitos com indígenas da região e as recorrentes paralisações na construção devido à contratação de empresas que ao longo do tempo desistiam do empreendimento levaram a um desastre sem precedentes, causando inclusive milhares de mortes, o que deixou a EFMM conhecida como “Ferrovia do Diabo” (SOUZA, 1980) e a lenda de que “cada dormente da ferrovia simboliza um trabalhador morto”.

Apesar dos obstáculos, a EFMM foi terminada em 1912, pelo empreiteiro americano Percival Farquhar. As consequências dessa construção foram extremamente importantes para o desenvolvimento do povoado que ficava às margens da ferrovia. Com o passar do tempo, esse povoado cresceu e se desenvolveu de forma a culminar na criação do município de Porto Velho na data de 2 de outubro de 1914, como pertencente ao estado do Amazonas, visto que o atual estado de Rondônia ainda não existia.⁷

Podemos afirmar, portanto, que o primeiro ciclo migratório para a cidade de Porto Velho foi o marco inicial para a criação e desenvolvimento da cidade, uma vez que foi a partir da construção da EFMM que ocorreu o povoamento e colonização do território no qual a capital de Rondônia se situa.

Posteriormente ao primeiro ciclo vieram outros ciclos migratórios. No entanto, antes de avançarmos, é importante destacar que quando nos referimos aos ciclos estamos fazendo referência a um determinado período caracterizado por um aumento no crescimento econômico e populacional, que os estudiosos da história e desenvolvimento de Porto Velho dividem em três grandes ciclos: ciclo da Borracha, ciclo do Ouro ou do Garimpo e ciclo das Usinas ou ciclo energético.

Com o encerramento do primeiro Ciclo da Borracha e a consolidação da cidade como ponto estratégico para o domínio governamental na fronteira brasileira, Porto Velho se torna capital do Território Federal do Guaporé, na década de 1940 e a sua expansão a partir de então se confunde com a expansão do estado de Rondônia.

Fruto do decreto-lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943 e assinado por Getúlio

⁷ Fonte: Prefeitura de Porto Velho. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/17800/a-cidade>. Acesso em 17 out., 2019.

Vargas, o antigo Território Federal do Guaporé também viveu ciclos migratórios que são de fundamental importância para o crescimento populacional dessas terras.

Após a chegada da equipe do sertanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, dos anos 1920 a 1940, para a abertura de linhas telegráficas que ligavam o sudeste com a região norte e a posterior transformação desse caminho no que seria a futura rodovia BR-364, o incentivo de imigrantes foi novamente crescente, só que desta vez para as terras não “exploradas”⁸ do interior do Território. Em 17 de fevereiro de 1956, dando continuidade ao processo de ocupação, o Território do Guaporé passa a se chamar Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Rondon.

Atraídos pela fama de novo Eldorado (MOSER; CUNHA, 2010) imigrantes de vários estados, em sua maioria sulistas, principalmente do estado do Paraná, chegam nessas paragens por volta da década de 1970 interessados na expansão agrícola promovida pelo governo federal em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nesse período houve a doação de terras para quem quisesse ocupar a região, fazendo com que mais e mais imigrantes chegassem ao estado.

O intuito era promover a expulsão dos indígenas de suas terras, aumentar a produção agropecuária e fortalecer a vigilância nas fronteiras, era a ideia de “integrar para não entregar” que o governo militar impulsionava não só no estado de Rondônia como em outros estados, a partir da doação de terras e da criação dos Projetos de Incentivo à Colonização (PICs) (MOSER; CUNHA, 2010).

Após esse período, dois grandes ciclos se desenvolveram, o ciclo do Ouro ou Garimpo, na década de 1980, no qual pessoas de várias regiões do país chegavam para trabalhar na exploração do ouro, principalmente os de vias fluviais, o chamado “ouro de aluvião”. Esse ciclo propiciou o crescimento de diversas cidades como Porto Velho, Guajará-Mirim e as demais localizadas ao longo do rio Guaporé, devido ao aumento do comércio, serviços e outras áreas que permanecem até os dias de hoje, como o comércio com os bolivianos que moram na fronteira Brasil-Bolívia.

Além do ciclo do Ouro, os estudiosos citam como mais recente ciclo de desenvolvimento econômico e populacional o ciclo das Usinas ou ciclo energético, a partir de 2010 (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2015). Este por sua vez tem como principal característica a chegada de trabalhadores atraídos pelos postos de trabalho promovidos pela construção de

⁸ É importante salientar que as terras eram habitadas e “exploradas” de forma diferenciada pelos indígenas que ocupavam toda a extensão do território, no entanto, para o governo brasileiro o ideal era manter o espírito de desbravamento que os primeiros bandeirantes levavam ao invadir o território dos indígenas (BLACKMAN, 2011).

duas usinas hidroelétricas no rio Madeira, Jirau e Santo Antônio, uma localizada no município de Jacy-Paraná distante 120 quilômetros de Porto Velho e a outra distante cerca de 8 quilômetros do centro da capital, respectivamente.

Nesse período estima-se que cerca de mais de 50 mil pessoas desembarcaram, entre trabalhadores, familiares e empresários, atraídos pela injeção econômica incentivada pelo Governo Federal (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2015). Não há estudos ou relatórios significativos sobre o contingente populacional que veio para a cidade nessa época, entretanto, é possível fazer uma comparação entre o crescimento de habitantes a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000, no qual relata o registro de 334.661 residentes em Porto Velho. Em comparação a esses números o censo de 2010 registrou cerca de 410.520 pessoas, o que significa um aumento de 75.859 indivíduos.⁹

Dessa forma, podemos compreender que o recente aumento populacional registrado está relacionado ao ciclo energético, bem como aos demais ciclos econômicos e sociais, o que permite afirmar que Rondônia e sua capital Porto Velho são locais de fluxos migratórios, conforme destacam os pesquisadores Cotinguiba e Pimentel (2015, p.51): “Pela relativa e recente formação social e política de Rondônia, nos moldes do Estado brasileiro, pode-se dizer que é um estado formado por migrantes em sua maioria, variando as origens, os motivos pelos quais migraram e o momento histórico.”

Compreender os aspectos históricos e sociais que propiciaram a formação do fluxo populacional existente atualmente em Rondônia e em Porto Velho é fundamental para compreendermos a ligação que esse fator tem com a chegada, a partir dos anos 2010, de inúmeros estrangeiros, em especial os movimentos migratórios nos quais nossos interlocutores estão inseridos. Dessa forma, se faz necessário explanar a nacionalidade desses sujeitos e como a chegada de seus conterrâneos se fez presente no município de Porto Velho. É o que apresentaremos a seguir.

1.2.1 Latino-americanos em Porto Velho

Nesse subtópico abordamos alguns aspectos das imigrações latino-americanas para a cidade de Porto Velho, realizando um recorte que evidencie as nacionalidades dos nossos interlocutores, uma vez que não é possível contemplar as diversas nacionalidades que aqui vivem sem deixar o texto cansativo.

⁹Fonte: site do governo de Rondônia: http://www.odr.ro.gov.br/Uploads/RondoniaEmNumeros/RONDONIA_EM_NUMEROS_2013-2015__070319_-otimizado_1.pdf. Acesso em 18 out. 2019.

Falar sobre migrações recentes na Amazônia brasileira não é um tema fácil, pois há a falta de dados e informações seguras que dificultam a pesquisa por parte dos acadêmicos interessados nesse tema (JAKOB, 2018). Assim, nos atemos a falar sobre aspectos mais relacionados ao contexto migratório do que de informações quantitativas, mesmo que em algum momento ou outro elas apareçam.

Como nos períodos de construção e surgimento da capital rondoniense, a presença de imigrantes oriundos de países da América Latina nessas terras é um fenômeno comum. Um dos principais contingentes migratórios que adentraram esse território no século XXI, mais precisamente a partir dos anos 2011, foi a imigração de pessoas de nacionalidade haitiana que constituem a maior imigração do Brasil (ZAMBERLAN, 2014).

O Haiti é um país caribenho, localizado na ilha de Hispaniola e faz fronteira com a República Dominicana, para onde migram muitos haitianos. Segundo Cotinguiba (2014b) os haitianos são um povo híbrido, do francês colonizador e dos negros africanos que foram para lá escravizados, falantes do *kréole*¹⁰ e que possuem em sua formação cultural o ato de migrar. Desde crianças os pais fomentam esse desejo nos filhos, que o tornam um projeto de vida. Muitos fazem poupanças ou possuem “redes” de parentes que vão para o exterior com o objetivo de receber os futuros imigrantes.

Partindo dessa informação, Handerson (2015) afirma que cerca de quatro a cinco milhões de haitianos estão espalhados pelo mundo. Desses, de 35 a 45 mil passaram pela tríplice fronteira (Brasil-Bolívia-Peru) de 2010 a 2013 com destino a diversas cidades brasileiras (HANDERSON, 2015). Dessa forma, a chamada diáspora haitiana (GLICK-SCHILLER, 2011) passou a incluir também o Brasil como um dos países foco da imigração.

Sobre a imigração haitiana para o Brasil, destacamos também a existência de uma rota, também chamada por eles de *wout*, que de acordo com os pesquisadores Cotinguiba e Pimentel (2014) se caracterizava por uma rota de via terrestre, existente nas fronteiras por onde os imigrantes adentravam indocumentados, em especial na tríplice fronteira, por meio da cidade de Assis Brasil (AC) na parte brasileira.

A *wout* era utilizada por aqueles que não tinham dinheiro suficiente para viajarem de avião e encontravam nas “facilidades” promovidas pelos atravessadores uma forma de chegar ao país. No entanto, a rota incluía situações de humilhação, roubos, furtos entre outras coisas, pelos quais os haitianos chegavam, inclusive mulheres, mas que para alguns era tida como a única alternativa (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2014).

¹⁰ Nesse trabalho optamos por manter a escrita do idioma materno haitiano, que em português pode ser entendido como crioulo.

Com a vinda em massa dessa população e atraídos pela oferta de empregos devido à construção das usinas hidrelétricas no rio Madeira, muitos homens e mulheres haitianas decidiram permanecer na capital rondoniense e não mais migrar para outros destinos do país, como as regiões sul e sudeste. Com isso, após fixarem residência, conseguiram trazer seus filhos, noivos (as) e demais familiares, caracterizando o que Cotinguiba (2014b) denomina de reunião familiar haitiana.

Essa reunião familiar configura um dos conceitos mais tradicionais alicerçados no bojo da imigração haitiana: o de transmigração, cunhado pelos pesquisadores Nina Glick-Schiller e George Fournon nos anos 1980 em referência aos filhos desses sujeitos residentes nos Estados Unidos e preconiza que um filho de haitiano mesmo nascido fora do território haitiano é considerado um haitiano legítimo (HANDERSON, 2015). Isso explica porque pessoas nascidas em outros países se considerem haitianos, seja pela própria comunidade ou por eles mesmos, o que poderemos ver mais adiante na história da colaboradora Teresa.

Após a incidência desse fenômeno migratório ter se dissipado, o que não significa que tenha cessado, outra vez o Brasil, em especial a região norte, foi palco de uma nova onda migratória de volume intenso. Estamos nos referindo à imigração venezuelana que desde o ano de 2015 só tem aumentado (BELLINTANI; LIMA, 2015).

No entanto, apesar da massiva presença de venezuelanos no contexto atual, é conveniente explicitar que não foi a primeira vez que pessoas dessa nacionalidade migraram em massa para o Brasil. Por ser um país localizado na América do Sul, tendo o idioma espanhol como oficial e que faz fronteira com nosso país pelo estado de Roraima, é possível afirmar que esses fatores facilitam a entrada de venezuelanos em solo brasileiro. Além disso, diferentemente da imigração haitiana, acordos entre Brasil e Venezuela são de longa data, fortalecidos principalmente na época dos governos do Partido dos Trabalhadores - PT (2003 a 2015) devido à afinidade política entre os presidentes brasileiros e o governo de Hugo Chávez.

Para além dos acordos econômicos podemos apontar como uma das causas que levaram ao crescente número de venezuelanos chegando pela fronteira na cidade de Pacaraima-RR, a profunda crise político-econômica que se instalou naquele país, agravada em meados de 2002 e que desde então gerou inúmeros conflitos e dissidências políticas, conforme afirmam Bellintani e Lima (2015). Não aprofundaremos nesse subtópico as razões complexas que levaram a essa crise, o que de fato queremos que se sobressaia é que a vinda desses imigrantes constitui um dos marcos migratórios recentes mais importantes da região norte, incluindo a cidade de Porto Velho e que ainda está em curso em toda a Amazônia.

Com a crise política venezuelana, itens de primeira necessidade, que já eram importados devido à configuração agroeconômica, passaram a ser ainda mais escassos. Além disso, o acesso a serviços públicos como saúde, educação, transporte e telefonia foram afetados por inúmeros embargos políticos sofridos por aquele país (SILVA, 2018). Essa escassez de produtos e a insatisfação política acarretaram a partida de milhares de venezuelanos, seja por via terrestre ou aérea, para países como o Brasil, que em sua fronteira é separado por uma estrada entre Puerto La Cruz, na Venezuela e Pacaraima, no Brasil. Desse modo, muitos venezuelanos chegaram a vender bens para conseguir dinheiro para a viagem, outros, por não terem recursos suficientes, não viam outra alternativa a não ser cruzar essa fronteira terrestre a pé.

Figura 2 – Venezuelanos atravessando a fronteira Brasil/Venezuela a pé



Fonte: G1 Roraima/2018

Para Lira *et al* (2019) não é possível precisar a quantidade exata de venezuelanos que ultrapassaram a fronteira, o fato é que os que vieram tinham como objetivo chegar a destinos mais industrializados do Brasil, como as regiões sul e sudeste, no entanto, como muitos deles não tinham condições financeiras para continuarem a viagem, acabaram “estacionando” por cidades do norte, como o que aconteceu na história da colaboradora Karen, que veremos na seção 4 dessa dissertação.

Assim, a cidade de Porto Velho, embora se configure como um corredor de passagem (SILVA, 2018) é também um destino dos venezuelanos que procuram adquirir recursos para continuar a viagem em direção ao sul do país. Por ser uma rota mais acessível para quem sai da Amazônia brasileira, muitos acabaram ficando pela cidade, que ainda mantém no imaginário dos imigrantes resquícios do período de fomento econômico propiciado pela construção das usinas.

Além dos venezuelanos e haitianos, outras nacionalidades fixaram residência nessa região, em função do crescimento em setores como comércio e serviços (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2015). Os peruanos também são uma população constante por aqui e na Amazônia como um todo, fator possibilitado principalmente pela proximidade fronteiriça e acordos bilaterais, como já foi explicitado no subtópico anterior. Está localizado no lado oeste da América do Sul, tem o idioma espanhol como oficial e faz fronteira com o Brasil pelos estados do Acre e Amazonas. De acordo com Jakob (2018) o Peru enviou para a Amazônia brasileira um total de 5.102 imigrantes, sendo 3.093 deles vindo na última década (2008-2018), o que corresponde a 60% do total mencionado. Segundo o autor, desses números, 1.201 chegaram no quinquênio de 2005 a 2010.

Como podemos analisar, a vinda recente de imigrantes peruanos está concentrada nas regiões fronteiriças dos estados do Acre e Amazonas e nas não fronteiriças dos estados de Roraima, Mato Grosso e Rondônia, sendo a capital rondoniense um dos territórios receptores dessa população.

Várias são as razões para a vinda desses sujeitos para a região. Jakob (2018) assevera que além da proximidade geográfica, a busca por emprego e por uma educação pública e gratuita estão entre as motivações que mais aparecem entre os peruanos que residem na Amazônia.

Jakob (2018) afirma ainda que embora seja obrigatória a oferta de ensino gratuito nos vários níveis, o cenário educacional peruano ainda deixa a desejar quando se trata da educação como uma área atrativa para futuros profissionais. Segundo ele, naquele país a formação docente tem sofrido baixa nos últimos anos, se tornando um cargo temporário enquanto os jovens não conseguem outros empregos, acarretando, dessa forma, a saída de peruanos em direção a outros países, motivados pela busca educacional.

Já para Pereira, Arbelaz e Moura (2020) a mobilidade ocasionada pela identidade cultural e pelas marcas da etnicidade entre os países da tríplice fronteira (Peru-Colômbia-Brasil) propicia a chegada desses indivíduos, porém, nos dias atuais se constitui como uma presença indesejada “que precisa ser constantemente identificada, localizada, e desqualificada como invasora, perigosa, pouco confiável ou como vulnerável” (PEREIRA; ARBELAZ; MOURA, 2020, p. 60).

Tal qual a imigração boliviana podemos afirmar que a imigração peruana, seja para a Amazônia, seja para Porto Velho, é constante e perpassa por questões de mobilidades em um território transfronteiriço e da geopolítica local, que se arrasta desde os tempos da colonização (PEREIRA; ARBELAZ; MOURA, 2020) o que difere em partes das imigrações venezuelanas

e haitianas, no entanto, também fazem parte da constituição cultural e populacional dessa cidade, assim como bolivianos, colombianos, chilenos, argentinos, paraguaios e etc.

Diante disso, no próximo tópico veremos com as ondas migratórias buscam a escolarização por meio da internacionalização da educação e quais os fatores que a ela estão relacionados.

1.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS FENÔMENOS MIGRATÓRIOS

Conforme já mencionamos anteriormente, várias são as motivações que levam indivíduos a optarem por residir em outros territórios, inclusive o desejo de estudar, trocar conhecimento e experiências. Assim, neste tópico apresentaremos as relações entre a globalização e abertura das universidades brasileiras aos imigrantes.

De acordo com Sayad (1998), o ato de migrar está intimamente relacionado ao desejo de melhorar as condições de vida e relaciona-se, especialmente, à busca por trabalho. Entre as possibilidades que constituem esse melhorar de vida pode estar associado o ato de estudar, visto que no mundo globalizado e capitalista uma das formas de garantir a sobrevivência, se manter ou ascender socialmente tem relação com a qualificação adquirida por meio dos estudos.

Assim, nossa **hipótese** é de que a busca pela escolarização faz parte da expectativa de que ela possa colaborar para transformar a vida daqueles que a procuram, contribuindo para conseguir sustento familiar, estabilidade financeira ou até mesmo status social.

Isto posto, dentre os motivos pelos quais imigrantes optam pela escolarização no ensino superior em outro país, Oliveira (2018, p. 43; 44) ressalta como mais evidentes:

[...] **i.** A oportunidade de obter qualificação acadêmica. Ao tomar a decisão de partir para estudar em outro país, os estudantes podem levar em conta a oferta e o prestígio das instituições de ensino vislumbradas, as características dos cursos, o reconhecimento do diploma pelo país de origem etc.; **ii.** A oportunidade de obter qualificação profissional. Em um contexto de forte competitividade nos diferentes mercados de trabalho, a chance de se diferenciar de outros concorrentes é muito atrativa. Supõe-se que, em geral, os empregadores valorizam os candidatos com experiência internacional, cuja empregabilidade se vê acentuada em empresas de grande porte com dimensão internacional; **iii.** Os benefícios da experiência internacional para a formação de competências linguísticas e o domínio de idiomas; **iv.** O (re) conhecimento de culturas diferentes, o que favorece a aquisição de disposições como adaptabilidade, tolerância à alteridade etc.; **v.** A busca pessoal de autonomia e independência do meio social e familiar;

A partir dessas motivações, compreendemos que inúmeros podem ser os fatores dos imigrantes saírem em busca de escolarização, entretanto, é de fundamental importância analisar os contextos históricos, político, econômico e social que indicam que essa busca tem sido cada vez mais um processo coletivo e não apenas individual.

O processo de internacionalização da educação superior em níveis globais tem passado por intensas transformações ao longo das últimas três décadas. Entendemos processos de internacionalização como ações de expansão de matrículas no ensino superior de forma a abranger grupos sociais diversos, essas ações estão orientadas em diferentes aspectos como interculturalidade, mobilidade docente e discente, bem como o incentivo à pesquisa por meio de projetos, organização de eventos e programas de intercâmbio (PEREIRA; HEINZLE; PINTO, 2017).

Esses processos estão interligados na história recente com a globalização desde o período da Guerra Fria, no qual se fazia necessário o avanço científico das potências envolvidas com a corrida armamentista e com a dominação de novos territórios. Desde então há uma profunda relação entre capacitação profissional voltada para o alargamento de setores tecnológicos, de consumo e de serviços conforme afirmam Chaves e Castro (2016, p.120):

Nessa conjuntura, a educação, a ciência e a tecnologia tiveram papel crucial na construção desse projeto hegemônico, tanto no âmbito ideológico com a formulação, manipulação de teorias para justificar o melhor modelo a ser implantado no mundo, quanto na produção, com a inovação tecnológica para, por exemplo, a chamada corrida armamentista entre Estados Unidos e União Soviética.

Diante do exposto, podemos afirmar também que países como Estados Unidos e as nações europeias há muito possuem instituições de ensino superiores tradicionais e experientes com o acolhimento de estudantes estrangeiros. Em relação aos países europeus, essa tradição remete ainda ao período colonial do Brasil, no qual era símbolo de status e poder a elite brasileira enviar os filhos para estudarem nas universidades europeias como Coimbra e Évora (AMORIM, 2012).

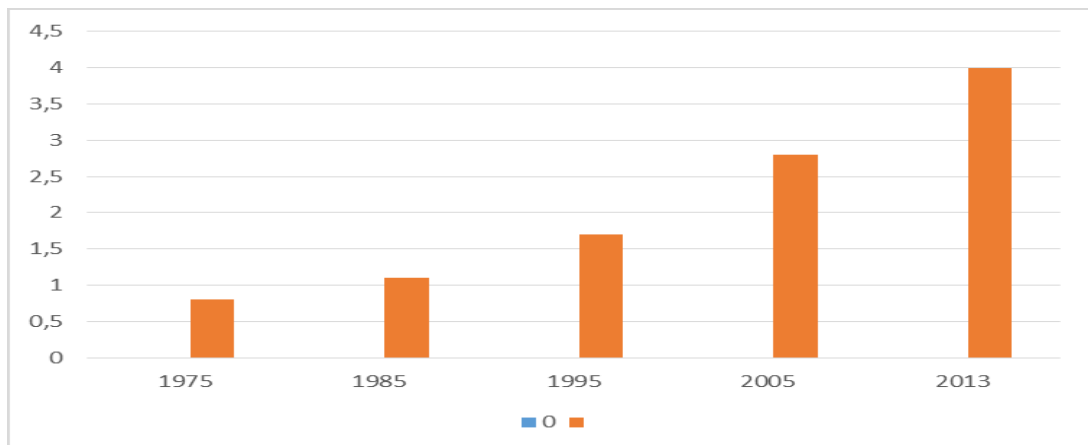
O fenômeno da mobilidade estudantil internacional se apresenta como uma das faces mais significativas da relação entre o modo de produção capitalista e a capacitação para o trabalho por meio da educação. Nesse sentido, é possível afirmar que muitos países incentivam a chegada desses estudantes, desde que selecionados de acordo com seus critérios. Sobre essa afirmação Ferreira (2019, p.68,69) corrobora:

Assim, há que se entender que mercados e governos reagem sempre no sentido de tentar cercear os direitos dos trabalhadores e de explorá-los ao máximo, inclusive a mão de obra imigrante; e em relação a esta última, ora procurando contê-la do seu movimento, a exemplo do que ocorre em muitos

países do Norte ante a fuga de refugiados sírios, ora estimulando as migrações, tal como acontece com a política canadense de atração seletiva de imigrantes, especialmente aqueles diplomados em áreas do conhecimento estratégicas para o crescimento do país.

Desse modo, o crescimento mundial de estudantes do ensino superior pode ser explicado de acordo com as demandas dos Estados e do mercado global. Dessa forma, como afirmam Pinto e Larrechea (2018) o aumento desse segmento social foi particularmente acelerado entre 2005 e 2013, quando passou de 2,8 para 4,1 milhões. Podemos visualizar esses números no gráfico 1, que evidencia o aumento significativo nos primeiros anos do século XXI e só tem aumentado desde então. Estima-se que cerca de sete milhões de estudantes estarão vivendo fora de seus países até o final de 2020, o que contrasta diretamente com os mais de 59,5 milhões de pessoas que vivem fora de seu país atualmente (FERREIRA, 2018).

Figura 3 – Número de estudantes internacionais pelo mundo (em milhões)



Fonte: Pinto e Larrechea (2018, p.723)

Entretanto, conforme afirmamos anteriormente, esses estudantes estão concentrados em países como Estados Unidos, Reino Unido, França, Austrália, Canadá, Alemanha, Suíça, Japão, Malásia e Suécia, segundo dados da Unesco (2010). Desse montante, sozinho os Estados Unidos concentram quase 50% do total o que demonstra o fortalecimento das políticas universitárias nesse país.

Em contrapartida, as políticas impostas por acordos e agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco e Banco Mundial para países do hemisfério Sul visando o aprofundamento dos processos globalizatórios e para a manutenção do capital, fez com que governos de países como o Brasil investissem largamente em políticas educacionais nos últimos anos, principalmente as voltadas para o ensino superior.

As discussões iniciais sobre a universalização do ensino se fizeram logo após os primeiros anos do período republicano, no entanto, essa universalização apenas se tornou um objetivo a ser alcançado no Brasil após a Constituição de 1988. Nela ficou estabelecida a garantia do direito de estudar estendida a todos os residentes no país, como fruto da proposta de maior acessibilidade à educação contida na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 é considerada uma das mais avançadas em relação ao tema da educação, conforme podemos observar no artigo 205, do capítulo III: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Embora esteja garantida em lei, a ampliação do acesso à educação não significa que ela atenda todos os estudantes e, muito menos que todos estejam adquirindo conhecimento de forma igualitária. Essa desigualdade ainda persiste mesmo após a adoção de importantes medidas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a aprovação da Lei 11.494 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Há ainda um longo caminho de superação dos obstáculos históricos que impedem a construção de processos educacionais realmente capazes de garantir a promoção de conhecimento a todos os estudantes (ZIBETTI; PACÍFICO; TAMBORIL, 2016).

Dessa forma, a criação de políticas públicas e programas que facilitam a entrada de grupos que antes não tinham acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e, principalmente, a reserva de vagas para estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência, que tem por objetivo atingir pessoas de classes menos favorecidas, incluindo os imigrantes, especialmente os latino-americanos, não são suficientes para uma educação de qualidade nem para a garantia da permanência dessas pessoas na graduação até a sua formação. Portanto, investigar como tem sido o percurso desses sujeitos após o ingresso, torna-se uma necessidade para identificar demandas educativas tanto específicas quanto generalizantes.

No tocante a essa proposta de ampliação e garantia do acesso à educação a todas as pessoas nos mais diferentes níveis do ensino, em nosso país é permitido ao imigrante o pleno gozo de direitos dos quais usufruem os brasileiros, conforme estabelece o parágrafo 11 do artigo 3º da nova Lei de Imigração (2017, p. 2): “O acesso igualitário e livre do migrante a

serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.”.

Políticas de indução à mobilidade internacional estudantil têm sido criadas, como o programa Ciências Sem Fronteiras (CSF)¹¹, que desde o ano de sua criação em 2011 até 2015 concedeu cerca de 100 mil bolsas para estudantes brasileiros realizarem intercâmbio em universidades fora do país (CHAVES; CASTRO, 2016).

Além do Ciências Sem Fronteiras, regulado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), agências de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) também oferecem bolsas de pesquisa internacionais para estudantes que cursam desde a iniciação científica até programas de pós-doutorado.

A exemplo disso, o Programa de Estudantes-Convênios de Graduação (PEC-G), regido atualmente pelo Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, é um programa internacional acordado entre o governo brasileiro e países em desenvolvimento, notadamente os países africanos e latino-americanos. Esse programa se diferencia do Ciências Sem Fronteiras por ser um programa de acolhimento de estudantes e não de emissão. Entretanto, ambos assemelham-se por serem convênios de intercâmbio, ou seja, priorizam a mobilidade estudantil de forma a estabelecer períodos de permanência no local de estudo.

Não foi encontrado nos estudos recentes (2015-2020) o quantitativo de bolsas oferecidas pelo PEG-G, mas estima-se que um total de oito mil estudantes tenha sido selecionados para a participação no programa, desde os anos 2000 (OLIVEIRA, 2018). Mesmo sem a quantidade exata de participantes, é notável perceber que a demanda de estudantes que deixam o Brasil por meio de intercâmbios oferecidos pelas universidades estrangeiras é maior do que os que chegam. Para traçar um comparativo nos apoiaremos na tabela 2, criada a partir de dados da Unesco e OCDE do ano de 2014:

Tabela 2 – Estudantes enviados e recebidos pelo Brasil até o ano de 2014

Ano 2014	Número de estudantes enviados	Número de estudantes recebidos
Estados Unidos	13.349	663
Portugal	5.438	806
Angola	11.654	2.317

¹¹ O Ciências Sem Fronteiras foi extinto em 2017, após o Ministério da Educação anunciar a falta de verbas para a continuação do programa.

Cabo Verde	3.031	623
Argentina	8.255	1.061
Bolívia	9.966	858
Peru	16.528	1.409
Venezuela	16.810	286

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de Pinto e Larrechea (2018)

Além disso, as universidades brasileiras passaram a promover seleções e vestibulares específicos para o acolhimento desses imigrantes. Esse acesso já se faz presente em algumas instituições espalhadas pelo país como, por exemplo, na Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) anunciaram em 2019 que passou a adotar o sistema para a inserção de alunos na categoria imigrantes.

Outro ponto importante a ser discutido é que muitas vezes o imigrante já chega com diploma de graduação, por vezes até de pós-graduação (GIROTO; PAULA, 2020), porém ao esbarrar em dificuldades para a revalidação, como os altos custos, a burocracia, o pouco conhecimento das regras, entre outros, pode ocasionar com que seja melhor reiniciar a carreira acadêmica. No Brasil, a normativa que regulamenta a questão é a Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, que “dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior” (BRASIL, 2016, p.1).

No entanto, alguns avanços nesse sentido também já foram implementados para minimizar os problemas de revalidação. Um exemplo disso foi a criação da Plataforma Carolina Bori, em março de 2017, para facilitar o processo de reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado e a revalidação de diplomas de graduação. Além disso, a tradução feita por tradutor juramentado, o que tornava essa função obrigatória e de alto custo, passou a ser facultativa para imigrantes declarados hipossuficientes, porém somente em alguns estados brasileiros, como Santa Catarina e Rondônia, devido ser um entendimento independente das leis nacionais.

Além disso, em 2003 a Acnur criou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, cujo objetivo é conveniar universidades brasileiras para que possam atuar mais diretamente na prestação de serviços comunitários a refugiados, bem como inseri-los no ambiente acadêmico (ACNUR, 2020).

De acordo com os dados anuais da Cátedra, até o momento são 22 instituições que aderiram ao comprometimento de incorporar a temática do refúgio e os refugiados, tanto na

pesquisa, como no ensino e extensão. Entre as universidades conveniadas apenas a Universidade Federal de Roraima (UFRR-RR) está situada no norte do país, informação que evidencia o quanto a escassez de programas voltados aos imigrantes e refugiados ainda é comum nesta região.

Como vimos, o Brasil é um país que envia estudantes aos países estrangeiros, mais do que os recebe, o que refuta o imaginário popular de que estudantes de outros países “tomam” as vagas de estudantes brasileiros nas universidades, informação que poderia ser um fator de contribuição para amenização da xenofobia e preconceito em nosso país se fosse amplamente divulgado. Além disso, Castro e Cabral Neto (2012) garantem que os países que mais se desenvolvem são justamente aqueles que recebem mais imigrantes universitários.

Diante desses números e a partir do que foi exposto podemos inferir que políticas adotadas em relação à entrada de estudantes estrangeiros contribuem na escolha pelo Brasil como país alvo da imigração, urgindo a necessidade da discussão sobre a universalização do ensino superior aliado não só à ampliação de vagas e oferecimento de bolsas ou apenas na interculturalidade presente nas trocas intercambiais, mas também na presença dos estudantes estrangeiros que querem permanecer no país e contribuir com o desenvolvimento da nação e o quanto essa educação precisa ser emancipadora de fato.

Se faz necessário compreender também que o investimento nas universidades e no ensino superior como um todo é um investimento a longo prazo que, a exemplo de países desenvolvidos e consolidados, que investiram e incentivaram a chegada de estudantes e cientistas e estes, por sua vez, foram de fundamental importância para o crescimento econômico, científico e tecnológico dessas potências.

Assim, para além das motivações pessoais, os imigrantes que desembarcam no Brasil com seus sonhos, suas lutas e enxergam no ensino superior uma porta de entrada para a transformação pessoal, também estão, consciente ou inconscientemente, contribuindo para a melhoria e a efetivação da internacionalização do ensino brasileiro, pois como acontece com os interlocutores desse trabalho, além das trocas culturais há o desejo subjetivo de continuar se capacitando profissionalmente e isso refletiria na sociedade se neles fosse incentivado de forma mais extensa o desejo de permanecer.

2 ESCOLARIZAÇÃO E IMIGRAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como vimos na seção anterior, estudantes estrangeiros são uma categoria, de acordo com definição de especialistas, para caracterizar aquelas pessoas que estudam em um país diferente do de origem, fenômeno cada vez mais em um mundo globalizado.

Com isso, a educação pode assumir uma grande importância na vida das pessoas que buscam melhores condições de existência por meio da migração, uma vez que sob a égide do capitalismo altos níveis de formação escolar são considerados necessários para ocupar os melhores postos de trabalho.

Essa supervalorização da formação escolar para o ingresso no mercado de trabalho é uma das características dos países de sistema capitalista e é responsável pela justificativa de exclusão de pessoas do processo produtivo, sob a alegação de baixo preparo profissional, razão pela qual também são justificadas as péssimas condições de trabalho e salário. Discursos como esse levam a buscas pela profissionalização e principalmente por um diploma universitário como condição para competir no mercado de trabalho, sem que se perceba que a existência de um exército de reserva permite a manutenção das baixas remunerações, mesmo dos mais qualificados.

Isto decorre, segundo Jimenez e Segundo (2015), em função da reestruturação nas bases que sustentam o capital, ocorrida em meados dos anos 1970, período em que graves crises econômicas assolaram países desenvolvidos, especialmente os Estados Unidos da América (EUA), afetando conseqüentemente os países subdesenvolvidos ou emergentes.

Para solucionar o problema da desaceleração da produção e consumo e manter ativo o sistema capitalista, grandes instituições credoras como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial passaram a “investir” em ações voltadas para o crescimento e exploração da matéria-prima e mão-de-obra barata em países pobres, interferindo direta ou indiretamente nas políticas públicas desses países. Com isso, era necessário fomentar discursos ideológicos no consciente coletivo da população e a escola se tornou a instituição “chave” para conduzir e condicionar sujeitos para se constituírem como mão de obra indispensável à manutenção do capital.

Assim, a educação é “vendida” para as classes populares como garantia de melhora de vida, discurso que se coaduna com os objetivos do capital e não como direito e como condição para o pleno desenvolvimento de todos os seres humanos. Nesse sentido, se faz pertinente analisar a educação como uma estrutura que sustenta a ideologia econômica

dominante e com isso, encontramos nas teorias de raízes marxistas, em especial a Psicologia Histórico-Cultural, uma sólida explicação sobre a importância da educação para o desenvolvimento dos indivíduos. Conforme Vigotski “A tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (2001, p. 290) e a apropriação destes, por sua vez, depende de um processo educativo que atenda as necessidades de aprendizagem dos estudantes em cada momento do processo de desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural se desenvolveu a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, filosofia e método utilizado por Karl H. Marx (1818-1883) e que consiste na ideia de que no decorrer da história as apropriações dos instrumentos sociais, principalmente advindos das ações relacionadas ao trabalho e aos meios de produção, são determinantes na formação social e na capacidade humana de produzir novos constructos para si e para a sociedade em que vive (NETTO, 2011).

Para Marx, o trabalho é parte integrante da constituição humana, em seu aspecto ontológico. Dessa forma, todas as outras atividades realizadas pelo ser humano estão relacionadas a essa condição. Conceituando a definição de trabalho sob o ponto de vista marxista, Martins (2013, p.13) afirma:

A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radica a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados.

Em sua obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1985, p.94-95), Marx nos esclarece a respeito dessa condição sob o modelo econômico capitalista: **“O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens”** (grifo nosso), ou seja, conforme ele vai enchendo o mundo de coisas, ao mesmo tempo vai esvaziando a si mesmo.

Em outras palavras, o trabalho transforma a vida dos indivíduos, no entanto, no sistema capitalista essa transformação é alienada, ou seja, não é emancipadora, nem libertadora, é apenas uma atividade que é necessária para sobreviver. A partir da separação no trabalho humano, de sua concepção, execução e acesso aos produtos gerados, esse trabalho deixa de ser humanizador e torna-se alienado, pois aliena não só a natureza do homem, mas o homem de si mesmo, uma vez que o separa da possibilidade de planejar, realizar e usufruir do fruto desse trabalho (MEIRA, 2007).

A educação como processo formador humano, sob a perspectiva ontológica, deveria cumprir a finalidade de permitir a formação integral do ser humano, tanto no desenvolvimento das faculdades mentais quanto na preparação para o exercício profissional nas condições de seu tempo histórico. Entretanto, para Mészáros (2005) a educação escolar possui a função de gerar e transmitir os valores hegemônicos da sociedade, em nosso caso, da sociedade capitalista. Assim, sob o capitalismo ela funciona como um instrumento de reprodução desses valores, concentrando em sua essência em servir como “trampolim” para a vida adulta, a vida de trabalhador, “treinando” os indivíduos para constituí-los como futura mão-de-obra.

Na mesma senda, Bourdieu (2007) preconiza que a escola, denominada por ele como escola conservadora ou escola de “reprodução”, cumpre essa função reproduzindo as estruturas sociais, alijando os sujeitos de suas possibilidades humanas ontológicas, para uma condição de assimiladores do que está posto, assumindo, portanto, um papel condicionante semelhante ao da religião.

Entretanto, em uma perspectiva dialética, o processo educativo não se desenvolve apenas como reprodução, mesmo condicionado pelos valores hegemônicos do sistema capitalista. Por isso, neste trabalho nos apoiamos na concepção que a teoria histórico-cultural e outras teorias marxistas, como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia sócio-histórica possuem acerca da educação. Desta forma, concordamos com Duarte (2007, p.20) quando considera que, em seu sentido ontológico, “a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade”. E com Saviani (2011, p.13) que define a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, fundamentando, desse modo nossa interpretação de que a educação pode ser humanizadora, pois o homem necessitou aprender a agir para modificar a natureza e isso se deu por meio da educação, sendo ela, portanto, necessária à transformação do ser biológico em cultural. Neste sentido a educação é uma característica própria do ser humano (TULESKI; LEAL, 2018).

Foi por meio do trabalho que os seres humanos transformaram a natureza e produziram cultura. Nos processos educativos apropriam-se das produções humanas e modificam sua própria natureza, materializando e esculpindo sua própria humanidade (PINO, 2000). Essa humanidade só pode ser produzida em sua relação com outros homens e durante o percurso de sua vida engendrada com o contexto histórico-social em que vivem. É na trama complexa e sincrônica desses processos que se estabelece o movimento dialético, impulsionando o ser humano e sua humanidade para a conquista dos seus objetivos materiais.

Por isso, a educação em seu sentido ontológico, possui um papel fundamental na

socialização do indivíduo, pois ambienta-o com o meio e a cultura onde vive. É por meio dela que os seres humanos aprendem, apropriando-se da linguagem, dos símbolos, das práticas e dos conhecimentos científicos que permeiam a sociedade em que estão inseridos.

Com isso, ao analisarmos a educação do ponto de vista marxista, podemos compreendê-la como um instrumento de humanização, ou de alienação. Como humanização é a característica marcante dos seres humanos, é esse aspecto que o diferencia dos outros animais. Ou seja, como mecanismo de humanização, a educação é produto e ao mesmo tempo produção dos sujeitos, que ao transformarem a natureza transformaram a própria condição humana, transmitindo aos seus sucessores, por meio do processo educativo, a produção humana em cada período histórico. Como alienação, a educação não passa de um instrumento de reprodução de mão de obra para o mercado de trabalho e o mundo globalizado, adestrando o trabalhador e servindo de espaço de reprodução da ideologia capitalista.

Sendo assim, encontramos na Psicologia Histórico-Cultural nossa fundamentação teórica, posto que consiste em uma teoria dialética que concebe a constituição histórica e social da educação como mediadora do psiquismo e das ações humanas. Apresentaremos a seguir alguns conceitos dessa teoria que serão fundamentais para compreender os processos de escolarização de nível superior aos quais estão vinculados os estudantes imigrantes inseridos no contexto educacional brasileiro, de forma a compreender quais são as relações que existem entre escolarização e imigração no contexto atual.

2.1 O SER HUMANO COMO SER SIMULTANEAMENTE BIOLÓGICO E SOCIAL

Para compreendermos como a constituição humana é formada, é necessário entender que a humanização é resultante de diferentes processos psíquicos e de desenvolvimento ontológico, por isso se faz necessária uma teoria que explique como ocorre essa transformação e como ela interfere nos sujeitos atualmente.

Ao propor, portanto, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) como a teoria fundamental dessa investigação científica, estamos levando em consideração os pressupostos formulados por Lev S. Vygotski¹², Alexander R. Luria, Alexei N. Leontiev e os demais colaboradores da *Troika*, grupo de pesquisa e estudos em Psicologia que se desenvolveu no contexto histórico pós-revolução russa (TULESKI, 2009) e que buscava produzir, no campo psicológico, uma ciência que ultrapassasse as explicações dualistas, de separação entre mente e corpo,

¹² Empregaremos essa grafia do nome do teórico russo, exceto quando outras referências utilizadas adotarem modos diferentes.

existentes na época.

Destacamos que naquele período de emergência da PHC, marcado por significativas mudanças na organização econômica, política, social e de conduta científica, Lev Vygotski (1896-1934) encontrou um terreno fértil para pôr em prática o conhecimento filosófico, artístico e, sobretudo, científico adquirido desde a juventude.

A partir dessa concepção, Vygotski, propõe a superação de uma visão dicotômica e simplista das ciências mecanicistas, que na sua época dividiam os psicólogos a respeito dos fatores formadores do psiquismo humano. Ao utilizar o materialismo histórico-dialético como base para a elaboração de sua teoria, Vygotski postulava o movimento totalizador dos processos cognitivos, não de forma dicotômica e antagônica, mas de forma dialética, dando-lhe um caráter não só biológico como também histórico.

Vygotski estava preocupado em construir subsídios teóricos que pudessem responder às suas inquietações sobre a origem das funções psicológicas superiores (FPS), que sendo um produto da atividade cerebral nem por isso decorre de herança genética, ou seja, de fatores apenas biológicos. Antes, conta com a base biológica do sistema nervoso central, mas, torna-se um aparato inteiramente social por meio da apropriação das produções humanas. Em suas investigações o autor questionava em que ponto do desenvolvimento humano, o social e o cultural convergem:

Como é possível diferenciar, durante a pesquisa, o desenvolvimento cultural do comportamento biológico e destacar o desenvolvimento cultural que, de fato, não se encontra em estado puro e isolado? A exigência de diferenciar os dois processos não contradiz a ideia de que seu emaranhamento é a forma fundamental do desenvolvimento psíquico da criança? E o entrelaçamento de ambos não é um obstáculo que impossibilita a apreensão das leis exclusivas do desenvolvimento cultural da criança? (VYGOTSKI, 2000, p.39)

Para ele, a formação da subjetividade do ser humano, apontada por Leontiev (1978) como sendo uma propriedade que torna o sujeito único, singular, é desenvolvida em acordo com a atividade. Uma subjetividade constituída com base na realidade material, na relação entre os homens, conforme veremos no próximo tópico, decorre das relações sociais às quais o indivíduo está submetido, ou seja, o complexo biológico contido no organismo humano não é suficiente para transformar e desenvolver o psiquismo e, conseqüentemente, as ações que ele buscará realizar no decurso de sua vida.

A teoria vygotskiana presume que a materialização da atividade humana, que é antes de tudo uma ação racional, portanto, produto das funções psicológicas superiores, é decorrente de um processo de aprendizagem intrinsecamente concatenado com os saberes

históricos e produzido socialmente. A inserção dos seres humanos na cultura, decorrente do processo educativo, seja ele informal (desde que nasce) ou formal (no processo de escolarização) garante em nossa sociedade a apropriação por parte das crianças, da cultura produzida historicamente. Essa apropriação transforma as funções elementares, base do desenvolvimento biológico, em funções superiores, desenvolvidas culturalmente, as quais permitem aos seres humanos, produzir novas formas de vida e conhecimentos. Por meio desse duplo processo, de apropriação e objetivação, decorre a constituição do humano, ou seja, é por meio da apropriação da cultura produzida historicamente que os novos seres humanos se objetivam, ou seja, se tornam também humanos. Assim, a base do psiquismo encontrada no ser humano é totalmente diferente daquela que acontece nos outros animais. Vygotski atribui aos signos o papel de mediadores culturais, os quais nos são fornecidos desde a mais tenra idade.

Dessa forma, para o teórico, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores caracteriza-se como o processo de apreensão e domínio dos instrumentos mediadores do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho etc. Portanto, o desenvolvimento biológico, ou seja, os processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, não estão separados do cultural, ambos se relacionam e o desenvolvimento cultural modifica o biológico, sendo o primeiro a contribuição ontogênica da formação social do indivíduo, historicamente construído (VYGOTSKI, 2000). Nesse sentido, as funções psíquicas superiores, mesmo tendo como lugar de origem o sistema neurológico, estão a todo o momento do desenvolvimento humano cotejadas pelo lugar da cultura que ele compartilha.

Com isso, a educação escolar, diferentemente dos processos educativos informais nos quais os sujeitos estão inseridos desde o nascimento, tem um papel de destaque na teoria histórico-cultural posto que permite, de forma intencional, a apropriação dos signos e dos saberes históricos e pode elevar à máxima potência a capacidade criadora humana, conforme afirma Martins (2013, p.215): “O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar.” Para isso, portanto, é necessário estimular e oportunizar ao indivíduo condições de acesso ao ensino em todas as fases da vida e em qualquer condição social e material que ele se encontre.

Portanto, sob condições sociais de exclusão, competição e acirramento das desigualdades, os processos educativos não deixam de ser condicionados por esses elementos que dificultam e limitam o desenvolvimento de sua função humanizadora. Entretanto, por sua

própria contradição interna o sistema capitalista precisa investir em escolarização para a manutenção do sistema produtivo. Desta forma, os processos educativos na sociedade atual, em que pese suas limitações, podem constituir-se em espaços de formação humana, se os professores como agentes de mediação entre os aprendizes e o conhecimento, contribuírem para o acesso ao conhecimento. Por meio dessa formação é possível contribuir para a formação da consciência da realidade, processo que decorre do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ou seja, a qualidade dos processos de escolarização, sua direção em favor do pleno desenvolvimento dos participantes, é condição para a apropriação de formas mais elaboradas de pensamento que permitam a compreensão das contradições do mundo.

2.2 A ATIVIDADE DE ESTUDO E A ESCOLARIZAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Considerando o trabalho como atividade modificadora da ação do ser humano, Leontiev (1978) postula que ela é mediada e regulada por um processo que acontece primeiramente no psiquismo humano, ou seja, antes de realizar a ação ocorre o planejamento dessa ação por meio do pensamento, da ação mental.

Ora, se o trabalho, **a princípio**, é uma atividade que modifica a natureza por meio da ação humana, essa ação é causada por uma necessidade, seja a necessidade de comer, se vestir, dormir, se proteger, etc. Dessa forma, os sujeitos agem conforme as suas necessidades, como afirma Leontiev (1978, p.14):

[...] as necessidades, enquanto força interna, só podem ser realizadas na atividade. Em outras palavras, a necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém, assim que o sujeito começa a agir, ocorre imediatamente sua transformação, e a necessidade deixa de ser aquilo que era virtualmente, “em si mesma”. Quanto mais prossegue o desenvolvimento da atividade, mais esse pré-requisito é convertido em seu resultado.

Com o passar do tempo as necessidades se tornaram ainda mais complexas, constituindo não só um caráter de utilidade como de desejos, tal qual acontece nas sociedades capitalistas. Exatamente por isso, o trabalho também pode ser uma atividade alienante, conforme vimos no sentido de alienação proposto por Marx, uma vez que sob o capital essa atividade pode se constituir como mecânica e fragmentada, acontece o que explica Meira (2007, p.44): “quando o sentido e significado são desconectados da consciência, ocorre uma estruturação alienada da consciência”.

Sendo assim, podemos pressupor que é pelo e para o trabalho, como condição para a sobrevivência, conforme já mencionamos anteriormente, que grandes massas populacionais migram de um país para outro. Nessa mudança de vida, toda uma gama de sentidos e significações estão atreladas às ações desses imigrantes, ações essas que se iniciam nos motivos e condições sociohistóricas que fazem com que eles saiam de seus países, perpassando por sua trajetória enquanto imigrantes e estudantes.

Genericamente falando, os **motivos** para a necessidade humana não são o ponto de partida, sua ocorrência é um fenômeno coadjuvante nesse processo, uma vez que motivos são diferentes de objetivos, ou seja, muitas vezes eles nem são reconhecidos pelos sujeitos, porém, os motivos não se separam da consciência, mesmo que ele não se dê conta, os processos psíquicos estão lá, exercendo funções na atividade humana. É o que Leontiev chama de **motivos formadores de sentidos**, que promovem a formação de estímulos para a atividade (LEONTIEV, 1978).

Assim, a ligação conceitual de atividade principal com atividade de estudo está associada ao desenvolvimento que coordena as mudanças nas formas superiores e, dessa forma, contribui para a estruturação da personalidade do indivíduo. Por isso, é através da atividade e do contato com o mundo exterior que ela proporciona, que se formam as concepções, sentidos e o desenvolvimento da história singular dos sujeitos. Para Leontiev, se faz necessário o agrupamento desses motivos em uma escala de hierarquia dos sentidos, para alcançarmos uma compreensão sobre eles, ou seja, é preciso determinar quais sentidos são sobrepujantes na decisão de imigrar e estudar.

No entanto, é importante frisar que mesmo os motivos inconscientes, escondidos nos mais profundos abismos da psique humana estão relacionados às motivações reconhecidas por eles, não se perfazendo uma oposição entre consciente e inconsciente, pois as motivações conscientes são apenas as que são visíveis para o sujeito que pratica a ação; assim pode-se dizer que a realização da atividade de estudo é o resultado da objetivação de um processo psíquico consciente e ao mesmo tempo inconsciente e ocupa lugar de destaque no fazer humano. Em outros termos o que queremos explicar é a relação entre a formação dos sentidos e a atividade promovida pelos significados sociais que constituem o sentido no seu contato e apropriação do mundo cultural preexistente no qual o sujeito se encontra desde o nascimento. Isto posto, o conceito de atividade principal para Leontiev (2010) é caracterizado por três atributos principais:

a) É a atividade que proporciona o surgimento de novos tipos de atividade e dentro da qual são diferenciados;

b) É a atividade na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados;

c) Atividade da qual dependem de forma íntima as principais mudanças psicológicas na personalidade do ser humano em certo estágio do desenvolvimento;

Partindo dessa ideia, podemos compreender que a imigração atrelada ao desejo de estudar para melhorar de vida pode viabilizar a aquisição de novos conhecimentos, novas aptidões e subsidiar a vida dos imigrantes na busca pelos seus objetivos, no entanto é preciso que essa educação seja emancipadora e humanizada, não só do ponto de vista da apropriação dos constructos e da história humanas, mas do ponto de vista de uma educação que realmente pode elevar esses sujeitos às suas máximas potências.

Dessa forma, não há como analisar os processos escolares dos estudantes imigrantes sem considerar a forma que essa educação assume na atualidade. Para isso, recorreremos à Tuleski e Leal (2018) para entendermos como o ensino formal no capitalismo condiciona a consciência dos indivíduos e os reduz a meros reprodutores do *status quo*. Segundo as autoras, o ensino que temos hoje nasceu das reinvenções populares, porém o papel que assumiu com o passar do tempo foi na direção contrária.

Assim, os indivíduos podem buscar a qualquer custo a educação, mas não usufruir dos efeitos que ela deveria promover. Porém, como vimos durante essa seção, a apropriação das produções históricas daqueles que nos antecederam é apenas o ponto de partida. A educação pode e deve possibilitar a superação dos limites impostos e permitir a criação do novo, o desenvolvimento de novas formas de vida. Por isso, a educação do ponto de vista materialista histórico-dialético considera o homem como um ser consciente e cognoscente (BARROCO; FACCI, 2018) capaz de superar a realidade e reorganizar sua consciência de forma a ampliar ainda mais seus horizontes. Para isso, essa educação precisa ser também uma educação emancipada, que possibilite que o estudante imigrante analise a realidade que o cerca e projete novas possibilidades.

Concordamos com Tuleski e Leal (2018, p. 231) quando afirmam que o “[...] verdadeiro ensino escolar deveria formar o pensamento teórico que permite a análise e compreensão dos fenômenos”. Ou seja, analisando a partir de nosso objeto de pesquisa, o ensino superior deveria fornecer contribuições teóricas para desenvolver nos indivíduos uma compreensão mais ampla dos determinantes sociais e políticos que condicionam a realidade em que vivem.

O que queremos dizer com isso é que além de oferecer um diploma para elevar as chances de inserção no mercado de trabalho e de lhes garantir um *status* perante a sociedade,

a educação superior pode e deve desenvolver formas de pensamento que permitam a análise consciente da realidade, para que os sujeitos se pensem como alguém que é condicionado pelos processos históricos, mas que também é capaz de transformar esses processos.

Nesse sentido, cabe aqui discutirmos a relação indivíduo-particularidade-genericidade que permite compreender nossas formas de vida sob as condições sociais do capitalismo. Para Marx (1979, p. 196) “A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por muito que - e isto é necessário - o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica”. Entretanto, sob as condições de existência na sociedade de classes, esses dois polos, da genericidade, ou seja, o ser humano em toda sua potencialidade, e a singularidade da vida individual, sofrem a cisão que impede boa parte dos homens e mulheres de se realizarem como seres genéricos, porque são privados das condições mínimas de existência e de consciência. A formação das pessoas e as relações sociais, entendidas a partir dessa concepção, levam à necessidade de considerar uma terceira categoria, a da particularidade, no seu sentido ontológico. Com isso, a particularidade, ou seja, as condições materiais e as conjunturas socioeconômicas que engendram a vida particular dos sujeitos, transforma-os em seres individualizados, ou seja, singulares, que não veem ou não se pensam enquanto transformadores da própria realidade.

Destarte, consideramos que, é na singularidade, ou seja, a forma como o indivíduo enquanto ser único se insere na sociedade que, por sua vez, produz dialeticamente sua personalidade e seus sentidos. Lembrando que isso se dá em um contexto material e histórico particular, ou seja, não é possível separar os sujeitos individuais dos seus processos escolares, históricos, culturais e sociais que os constituem no tempo-lugar-espço.

É nesse sentido que acreditamos que a educação pode promover no ser humano uma condição de conscientização, mesmo dentro de um contexto alienador e condicionante. Com isso, entendemos que a singularidade contida nos sujeitos, pode sofrer efeitos da alienação, no entanto, uma educação transformadora pode emancipá-los, fornecendo elevação no grau de consciência política e social, garantindo que sejam efetivamente capazes de se elevar para além da cotidianidade (LIMA, 2008), auxiliando-os a expandir suas possibilidades, para além da sua realidade e das fronteiras que os cercam.

Após compreendermos como a teoria fundamenta essa dissertação, na próxima seção descreveremos o percurso desenvolvido para a realização da pesquisa, apresentando os participantes e os procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

O objeto de estudo desta pesquisa são as trajetórias de migração e de escolarização no ensino superior de jovens imigrantes oriundos de países latino-americanos. Ao tomarmos essa temática como foco desta investigação, consideramos a abordagem qualitativa como a mais apropriada para este estudo, uma vez que permite a interação com os nossos interlocutores, conforme explicita o antropólogo Gilberto Velho (1978, p. 123):

Insiste-se na ideia de que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia.

Partindo dessa concepção, é importante destacar que a vivência anterior com alguns dos interlocutores, devido ao envolvimento no projeto Mimcab, beneficiou o contato e as inferências que aqui serão descritas, uma vez que por conta do tempo de duração do mestrado não é possível estabelecer de forma mais aprofundada uma aproximação com os aspectos culturais e subjetivos dos participantes.

Justamente por isso, é que consideramos a pesquisa qualitativa como a abordagem coerente com o tema que nos propomos pesquisar, pois ela permite o contato com a realidade dos nossos interlocutores, além de vivenciar situações que outros tipos de abordagens talvez não revelem. Assim, destacamos que a percepção desses aspectos foi primordial em nossa pesquisa, como afirma Chizzotti (2001, p. 84):

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permanece oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes.

Dessa forma, ao utilizarmos a abordagem qualitativa e a **entrevista semiestruturada** como instrumento de produção dos dados, não procuramos nos ater somente ao que procurávamos para confirmar nossas suposições iniciais, pelo contrário, as perguntas feitas de forma dialógica, sem estarem restritas a uma ordem pré-estabelecida, foram essenciais para assimilar outras informações que não tínhamos, como por exemplo, a percepção dos entrevistados sobre aspectos da cultura brasileira, as primeiras impressões sobre o país, entre outras coisas. Assim, pudemos observar a dinâmica do raciocínio dos interlocutores e compreender seus pontos de vista.

A pesquisa foi orientada pelo seguinte **objetivo geral**: descrever e analisar as trajetórias de jovens latino-americanos desde seus processos de migração para o Brasil, até o ingresso e a permanência no ensino superior da Universidade Federal de Rondônia.

O referido objetivo foi desdobrado nos **objetivos específicos** apresentados a seguir:

- a) Identificar as motivações para a migração e os percursos trilhados por jovens latino-americanos/as em suas mudanças para o Brasil.
- b) Analisar as expectativas, dificuldades e os elementos que contribuíram para o acesso e a permanência desses/as jovens na Universidade.
- c) Compreender o papel atribuído à formação no ensino superior nos projetos de vida dos/as participantes da pesquisa.

3. 1 CAMPO E PARTICIPANTES

Nossa pesquisa foi desenvolvida no período de 2018 a 2020 com cinco estudantes imigrantes que estão cursando a graduação em cursos presenciais na Universidade Federal de Rondônia, campus José Ribeiro Filho. Para obter os contatos com os possíveis participantes solicitamos, por meio do Sistema de Ordem de Serviço (SOS) da UNIR, o fornecimento de dados sobre os estudantes estrangeiros matriculados na instituição.

De posse das informações fornecidas pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA) iniciamos os contatos com aqueles que possuíam matrícula ativa na universidade, que estavam inseridos em cursos de graduação no campus de Porto Velho, que fossem maiores de 18 anos e oriundos de países latino-americanos.

Os contatos foram estabelecidos via correio eletrônico e Whats App, convidando os interessados em participar da pesquisa. Muitos nomes que constavam da lista recebida referiam-se a estudantes da pós-graduação, outros estavam com as matrículas trancadas, outros apenas haviam nascido em outro país, mas cresceram no Brasil, e ainda havia os que estavam na lista, porém eram brasileiros. Desta forma, tornou-se impossível apresentar dados quantitativos fidedignos do número de estudantes estrangeiros efetivamente matriculados nos cursos de graduação da UNIR.

Cinco estudantes responderam ao nosso convite e aceitaram participar da pesquisa. Quatro deles já conhecíamos de contatos anteriores, via projeto de extensão, e apenas uma não conhecíamos anteriormente. Após esse primeiro contato virtual foram realizados encontros presenciais e individuais para darmos maiores informações e sanar as dúvidas sobre a pesquisa, além de apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Participaram da pesquisa estudantes de diferentes nacionalidades, cujas características pessoais, estudantis e profissionais estão apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Nome, nacionalidade e tempo de residência em Porto Velho	Dados pessoais	Dados estudantis e profissionais	Identidade Étnico-racial
Bedji Joseph Haitiano Reside há cinco anos em Porto Velho	Idade: 28 anos Sexo: masculino Religião: protestante Estado civil: casado Não tem filhos	Curso: Filosofia Estagiário Recebia bolsa PIBID no momento da entrevista	Negro
Teresa Joseph Dominicana Reside há quatro anos em Porto Velho	Idade: 20 anos Sexo: feminino Religião: protestante Estado civil: casada Não tem filhos	Curso: Administração Estagiária Não recebia auxílio nem bolsa no momento da entrevista	Negra
Karen Padilla Venezuelana Reside há três anos em Porto Velho	Idade: 32 anos Sexo: feminino Religião: católica Estado civil: casada Nº de filhos: 2	Curso: Biblioteconomia Dona de casa Não recebia auxílio nem bolsa no momento da entrevista	Parda
Valner Dieudus Haitiano Reside há cinco anos em Porto Velho	Idade: 28 anos Sexo: masculino Religião: protestante Estado civil: casado Nº de filhos: 1	Curso: Filosofia Professor de idiomas Recebe auxílio emergencial/UNIR	Negro
Ruth Gutierrez Peruana Reside há dez anos em Porto Velho	Idade: 21 anos Sexo: feminino Religião: católica Estado civil: solteira Nº de filhos: 0	Curso: Pedagogia Estagiária Recebe bolsa Monitoria Especial	Parda

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da ficha de caracterização e dos dados obtidos nas entrevistas

Os dois primeiros participantes (Bedji e Teresa Joseph) optaram por não terem seus nomes verdadeiros revelados e indicaram os nomes fictícios pelos quais gostariam de ser nomeados, enquanto os outros três (Valner, Ruth e Karen) preferiram se identificar com os nomes reais.

Percebe-se, a partir das informações apresentadas no quadro 2, que nossos colaboradores são jovens, sendo dois homens e três mulheres e o tempo de residência em Porto Velho varia entre dez e três anos, sendo Ruth a moradora mais antiga e Karen a mais recente. Em relação ao estado civil, apenas Ruth não é casada e com relação aos filhos Karen e Valner são os que possuem. Quanto à religião professada pelos participantes são de base cristã, sendo o protestantismo e o catolicismo. A respeito da declaração étnico-racial, três

deles se identificam como negros e duas se identificam como pardas.

Dois participantes estão matriculados no curso de Filosofia, e os demais nos cursos de Biblioteconomia, Administração e Pedagogia. Entre o grupo de participantes apenas Valner exercia um trabalho remunerado como professor de idioma contratado por hora aula, enquanto Bedji, Ruth e Teresa desenvolviam programas/estágios remunerados. Os dois primeiros em diferentes programas de bolsas da Universidade Federal de Rondônia (Programa de Bolsas de Iniciação à docência PIBID e Programa Monitoria Especial de apoio a pessoas com deficiência, respectivamente) e Teresa no Departamento de Trânsito. Valner recebia auxílio emergencial da Universidade fornecido a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Karen, além de ser a participante mais velha é também a única que se apresentou como dona de casa, ou seja sem trabalho remunerado, mesmo conciliando o trabalho doméstico com o apoio à empresa do marido.

É importante esclarecer também outras informações que não estão descritas no quadro, mas que podem nos ajudar a compreender os dados: a) o haitiano Bedji é casado com a dominicana Teresa, se conheceram e casaram em Porto Velho; b) o haitiano Valner, quando se estabilizou financeiramente na cidade, pagou as passagens de vinda de sua namorada e atual esposa do Haiti para o Brasil para que eles pudessem se casar; c) a peruana Ruth é a única dos entrevistados que mora em casa própria com a mãe, todos os outros residem em imóveis alugados.

Dessa forma, a partir do quadro, das entrevistas realizadas e de posse das demais informações que obtivemos em nossa trajetória de vivência no campo e que serão aqui apresentadas será possível realizar as análises previstas concatenando com os objetivos propostos nesta pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para desenvolver uma pesquisa que envolva seres humanos, alguns procedimentos éticos são necessários para garantir a preservação das identidades dos indivíduos envolvidos, bem como sua integridade física e mental. Para isso, tomamos como base as diretrizes encontradas nas resoluções 466 de 2012 e 510 de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que tratam dos procedimentos éticos em pesquisas com seres humanos.

As referidas resoluções orientam os princípios éticos a serem respeitados, como o sigilo da identidade dos participantes, exceto em casos em que preferem ser identificados, e a garantia de não prejuízo físico ou mental, entre outros. Congruente a essas resoluções,

somente após a anuência do reitor (Apêndice B) e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Rondônia, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de número 3.319.536, é que entramos em campo.

Inicialmente os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos a serem utilizados. Em seguida foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) e a preencher a Ficha de Caracterização (apêndice C).

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes que também foram informados que retornaríamos caso fossem necessárias outras informações ou atualizar as que foram dadas.

3.2.1 Entrevistas

Como instrumento coerente com a abordagem escolhida, recorremos à entrevista semi-estruturada para realizar a coleta de dados. Dessa forma, para ouvir as questões relacionadas aos percursos de imigração e escolarização dos sujeitos foi elaborado um roteiro (apêndice D) com sete perguntas abertas e subtópicos auxiliares, caso o participante deixasse de responder na pergunta inicial o que gostaríamos de obter, mas que poderia ser dispensado caso ele informasse nossos interesses já na primeira pergunta.

Inicialmente foi realizada uma entrevista piloto para adequação das questões. Após a realização dessa primeira entrevista com um imigrante que não foi incluído na pesquisa, pudemos reorganizar o roteiro e reformular algumas perguntas de forma a adequá-las aos objetivos.

Conforme íamos avançando nas entrevistas vimos que o roteiro servia como um “farol” que não deixava que nos perdêssemos diante dos inúmeros assuntos e outras informações que iam surgindo, o que de forma alguma possui um aspecto negativo, pois como afirma Spink (2008) estar “preso” às perguntas pode deixar o pesquisador sem os melhores dados, aqueles que não estavam previstos.

Dessa forma, como cada participante e cada momento são únicos, a realização das perguntas não seguiu uma ordem específica, outras nem foram feitas porque foram respondidas de maneira diversa pelo participante, o que tornou a entrevista um momento agradável de conversação e obtenção de novos dados. Sobre a unicidade dessa etapa da pesquisa, Zago (2003, p. 292) afirma: “Sendo único, muitas respostas às questões que se apresentam na fase de coleta de dados vão sendo encontrados na prática concreta e na

dinâmica que o pesquisador vai dando ao seu próprio trabalho.” Assim sendo, o ato da entrevista foi se modificando e se adequando às individualidades de cada pessoa.

Outro aspecto preconizado por Zago (2003) como um dos pontos favoráveis ao momento da entrevista devido ao seu caráter minimizador de interferências exteriores na produção do discurso é a realização delas na residência do entrevistado. Seguindo esse pensamento, todas as entrevistas foram realizadas na casa dos colaboradores, de forma que, sendo elas gravadas em áudio, a percepção dos demais elementos não-audíveis foram registrados no diário de campo.

3.2.2 Diário de Campo

O diário de campo é um instrumento muito útil quando se trata de pesquisas de cunho qualitativo. Ainda que utilizando gravadores de celulares para registrar as narrações, o uso do caderno de campo foi essencial, pois permitiu guardar informações e impressões pessoais da pesquisadora que não apareceram nas entrevistas, como a fisionomia e expressões faciais dos entrevistados, os gestos e movimentos na hora de falar sobre a relação familiar, bem como as condições de moradia de cada entrevistado e sua relação com os demais familiares que residiam na casa.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, que inspirada no materialismo histórico-dialético entende que a subjetividade humana decorre da apropriação da realidade objetiva e cuja ações se manifestam sob a materialidade concreta que se oportuniza a ele, interessa-nos compreender e analisar as trajetórias de escolarização desses sujeitos relacionando-as com os processos históricos, políticos e sociais que os tornam imigrantes e estudantes. Dessa forma, a concepção acerca da função da educação tem um papel importante para a mediação e concretização de ações e modo de pensar desses indivíduos.

Para esta etapa do trabalho nos apoiamos no pensamento de Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que ao nos aproximarmos das histórias dos participantes, procurando compreender suas histórias de imigração, suas impressões sobre o Brasil, expectativas e impactos da realidade vivida, já estamos em um processo de subjetivação dos dados que se inicia ainda no campo. Com isso, cada entrevista realizada já era imediatamente organizada,

ouvida e transcrita sem deixar acumular com outra entrevista, o que nos proporcionou uma melhor apreensão do que era dito e caso houvesse alguma palavra que não era entendida, visto que os participantes ainda estão em processo de apropriação da língua falada, dava tempo de entrar em contato e esclarecer.

Após o encerramento das entrevistas, elas foram novamente lidas e os dados começaram a ser organizados. A primeira leitura foi realizada com foco nos aspectos gerais, da vida e da escolarização e na segunda, passamos a destacar aspectos singulares do percurso de cada participante de forma a compreender a trajetória e as motivações de cada um. Dessa forma, ao relacionar os dados com a fundamentação teórica e os objetivos desta investigação, passamos para outra etapa: a de criação de eixos de análise que nos permitiram organizar as informações de modo a explicitar aos leitores a compreensão que fomos construindo acerca do nosso objeto de estudo. Desta forma os dados foram organizados em dois grandes eixos que deram origem às seções nas quais foram organizados os resultados e as discussões.

No primeiro eixo (seção 04) apresentamos as trajetórias dos participantes, desde seus países de origem até a chegada ao Brasil. Neste eixo descrevemos o contexto familiar, escolar e o percurso de cada um/a dos/as participantes, porém destacando em cada uma das trajetórias os mesmos elementos de análise: a) Família e escolarização; b) Motivações para a migração; c) Percurso de migração; e d) Primeiras impressões, dificuldades e apoios recebidos.

No segundo eixo (seção 05) foram apresentados e discutidos os dados relativos ao acesso, ingresso e permanência no Ensino Superior de forma a compreender os condicionantes desse acesso, as condições em que ocorre a formação, as dificuldades dos estudantes na luta pela escolarização e pela sobrevivência, bem como o papel atribuído por eles ao curso superior em seus projetos de vida.

Com essa análise pretendemos discutir como o processo de formação no ensino superior tem sido apropriado por esses sujeitos e a forma como eles vêm se constituindo como seres humanos e profissionais nesse percurso de trabalho e estudo.

4 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES LATINO-AMERICANOS NA MIGRAÇÃO PARA O BRASIL

Nesta seção buscamos apresentar elementos que nos permitam conhecer melhor os participantes de nossa pesquisa e suas histórias de migração e adaptação à realidade brasileira. Para isso, analisamos as entrevistas buscando identificar as motivações para migrar, os contextos familiares e o processo de escolarização anterior à migração. Também trazemos informações sobre a forma como se deu a trajetória de saída de seus países de origem, a chegada ao Brasil, as primeiras impressões sobre o nosso país, as dificuldades e o apoio recebidos nos diferentes momentos do processo.

Com o intuito de não apagar as singularidades que caracterizam cada trajetória, decidimos pela apresentação da história de cada um/a dos/as participantes, separadamente, garantindo, entretanto que os mesmos elementos fossem considerados nessa apresentação. É importante indicar que as informações pessoais apresentadas são do momento da entrevista, sendo que algumas atualizações sobre eles foram feitas nos escritos finais dessa pesquisa.

Assim, ao final desta seção, aprofundamos as análises dos aspectos que atravessam as histórias analisadas de forma a responder os objetivos deste trabalho.

4.1 A HISTÓRIA DE BEDJI

O haitiano Bedji, de 27 anos, nasceu em uma cidade no interior do Haiti chamada Gonaives. Sua família, composta por seus irmãos e pais que são casados, não é uma das famílias mais pobres na comunidade onde moravam. Sua mãe pode pagar escolas particulares para todos os filhos, incluindo Bedji até ele terminar o ensino médio e poder viajar. Sobre como era sua vida em seu país, ele afirma:

Minha vida no meu país era boa, minha mãe era comerciante e meu pai trabalha para o governo, então meus pais sempre me deram condições de me manter estudando. Eu nasci em Gonaives, lá tinha escolas boas, no Haiti as escolas são tanto privadas quanto públicas, e minha mãe conseguiu me botar numa escola, numa escola particular, e é nesta escola que eu consegui passar todas as etapas e eu consegui ter uma formação, comparativamente às outras escolas públicas eu consegui uma formação considerada boa no Haiti.

Inferimos que por ter se dedicado exclusivamente aos estudos nunca reprovou de ano e não precisou ter profissão em seu país; seu primeiro trabalho foi de auxiliar de pedreiro quando chegou ao Brasil, em 2015, em uma das usinas hidrelétricas que estavam sendo construídas ao longo do rio Madeira, naquele período.

Inicialmente não tinha pretensão de vir para o Brasil, queria ir para a França, sua primeira opção, ou ir para o Canadá, porque sabia falar francês e inglês, além de sua língua materna, o *kréole*. Quando perguntado sobre sua motivação em vir para o Brasil, ele relatou que veio por causa da abertura da fronteira para pessoas de nacionalidade haitiana, sem visto de migrante e adentrou o país pela região da tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Bolívia, pela cidade acreana de Assis Brasil. O participante nos diz:

[...] a primeira opção era a França, como eu disse no começo, e devido à dificuldade [de conseguir visto para a França] escolhi o Brasil como uma segunda opção, naquela época [época] houve esse acordo entre a presidente Dilma, naquela época com o Matheli [presidente do Haiti, em 2010] devido ao terremoto que houve lá, e eu vi essa facilidade dos haitianos ingressarem no Brasil e eu aproveitei essa oportunidade, não porque eu fui afetado pelo terremoto, mas sim por uma vontade própria de conhecer o Brasil enquanto um país muito rico... Vamos dizer, culturalmente, você tem muito a aprender.

Podemos perceber nesta fala que sua motivação era decorrente não das dificuldades advindas com o terremoto, como aconteceu com muitos dos seus conterrâneos, mas sim pelo interesse em conhecer a cultura brasileira, o que denota certa autonomia em relação às questões financeiras e familiares e corrobora nossa percepção de que as motivações para a vinda, em uma primeira análise, não estavam vinculadas à sobrevivência, ou essa era a impressão que o interlocutor gostaria de passar.

Seu percurso foi o mesmo dos imigrantes haitianos que vieram por via terrestre: saiu do Haiti de ônibus até chegar à República Dominicana, de lá seguiu para outros dois países, Equador e Peru. Bedji não menciona em sua fala, mas podemos inferir que, conforme assinalado anteriormente (ver tópico 1.2.1), as condições em que esses imigrantes viajavam eram difíceis e muitas vezes degradantes, a vinda de Bedji pode ter sido da mesma forma:

[...] a minha inserção no Brasil, a minha ingressão [o meu ingresso] no país foi algo difícil devido a maneira de você migrar. A maneira que eu entrei foi uma maneira difícil, sem visto, você entra no país como um refugiado então...eu tive que passar por três países, mencionei como República Dominicana, Equador e Peru. Um dos países que eu mais passei dificuldades foi o Peru, foi lá que aproveitaram, devido a língua que eu não dominava muito... então eu passei certas dificuldades.

Sobre sua chegada, em fevereiro de 2014, o participante afirma que suas primeiras impressões sobre o Brasil, que se tornaram suas dificuldades concomitantemente com o aprendizado da língua portuguesa, foram justamente os períodos iniciais de contato com a cultura local. Ele nos conta:

Assim, eu estranhei, não posso dizer que não estranhei, estranhei a cultura no começo, em pouco tempo me adaptei, graças a Deus, meus colegas que eu conheci no começo me ensinou, me ensinaram muitas coisas, devido à

cultura diferente, então, basicamente era isso; lembro que eu dizia no começo, até o vestimento [vestimenta] das pessoas eu estranhei; é porque no meu país tem uma influência religiosa, você veja, essa forma das pessoas se vestirem, uma forma bem, assim dizer, bem religiosa e tal, cristiano, cristão, então no Brasil você veja as pessoas mais livres, mais abertas e...essa diferença tem também entre esses dois países. **Estranhei também como a sexualidade das pessoas, como eles se expressam, mais, mais livremente.** No Haiti tem essa restrição. Não tem uma lei que regulariza atualmente no Haiti essa liberdade das pessoas se expressarem das diversas formas, de diversos gêneros, que faz com que você veja no Brasil essa liberdade, você chega, beija quem quiser, você veja, **todo mundo se expressa da forma que quiser.** (grifo nosso).

Como podemos notar, o contato com os aspectos culturais brasileiros fez o jovem imigrante estranhar a forma de vestimenta da população. A visão de mundo regida pela formação religiosa advinda do protestantismo, que o participante professa, foi primordial para que essa concepção se tornasse um estranhamento. Bedji afirma que no Haiti as pessoas se vestem de forma cristã, e o que seria a forma cristã de se vestir? Partindo de uma compreensão inicial sobre o tema, podemos afirmar que é o uso de roupas que cobrem o corpo, principalmente o feminino, de modo a não revelar partes de órgãos sexualizados, como seios, nádegas, coxas, etc. Em nossa vivência junto aos imigrantes haitianos, ainda no projeto Mimcab, tivemos a oportunidade de ouvir relatos semelhantes sobre essas características no país, o que corrobora a afirmação de Bedji, como sendo um aspecto cultural do Haiti.

Além disso, outro ponto a ser explorado é o fato de ele dizer que as pessoas expressam sua sexualidade “livremente” o que manifesta mais uma vez que, diante da concepção cristã, mais explicitamente nas denominações evangélicas, ser sexualmente “livre” ou defender a diversidade sexual não são posturas amplamente aceitas no país caribenho. Buscando dar sustentação à essas inferências recorremos a um artigo de mídia virtual do jornal espanhol EFE, publicado em 2017, que noticiou que o Parlamento haitiano estava se reunindo para discutir ações contrárias ao casamento e à demonstração de afetividade homossexual naquele país.¹³ Além disso, Feldman-Bianco e Capinha (2000) enfatizam que a questão identitária no Haiti perpassa pelo fenômeno religioso, uma vez que por ser um país marcado pela colonização no passado e no presente, traz consigo marcas da imposição cultural que comparecem, inclusive, nas religiões professadas por seus habitantes.

Para além das dificuldades relacionadas à questão cultural, Bedji também relata alguns elementos presentes no processo de adaptação ao Brasil, como o fato de ser um poliglota

¹³ O artigo mencionado tem a seguinte manchete: Parlamento do Haiti debate lei para proibir e criminalizar casamento gay. Disponível em: <https://www.efe.com/efe/brasil/sociedade/parlamento-do-haiti-debate-lei-para-proibir-e-criminalizar-casamento-gay/50000246-3330691>. Acesso em: 20 fev. 2020.

falante de três línguas o que segundo ele, facilitou sua incorporação ao sistema léxico da língua portuguesa. Para Bulla *et al* (2017) o caráter de adicionar mais uma língua no repertório está arraigado à ideia de que este domínio aumenta as possibilidades de participação no mundo, de modo que, para nossos interlocutores, esse foi um elemento facilitador na trajetória.

Além disso, alguns familiares e amigos de Bedji já estavam morando há meses em Porto Velho e eles puderam ajudá-lo com as informações sobre emprego, como tirar os documentos, efetivar o visto e foram eles também que lhe indicaram o projeto da universidade que ensinava português para imigrantes, o que novamente caracteriza aspectos congruentes à rede de apoio.

Dessa forma, Bedji passou a frequentar as aulas no projeto Mimcab e isso lhe auxiliou a desenvolver seu domínio sobre a língua, além de ver televisão, ler livros em português e livros de gramática que ganhava dos professores. Com o passar do tempo ele avançou nas turmas e chegou a cursar por três anos a turma voltada para o Pré-Enem:

[...] praticamente no começo eu me sentia preso, vamos dizer assim, porque quando eu cheguei eu não falava, não conhecia ninguém, e como a música do colega diz, o haitiano, “quando eu cheguei aqui não conhecia ninguém, pra mim falar...” então primeiro você tinha que dominar a língua, então hoje eu posso dizer que eu sei mais ou menos a língua portuguesa, porque eu estudava no Mimcab e lia tudo em português, e através desse conhecimento da língua eu pude fazer o exame Enem e conseguir a nota pra entrar na universidade.

Bedji não menciona, mas por termos acompanhado sua trajetória, vimos de perto seu esforço para conciliar o estudo e o trabalho de auxiliar de pedreiro na usina hidrelétrica de Jirau. Assim, realizou a prova do Enem por duas vezes até conseguir, em 2017, a nota exigida para entrar como cotista no sistema de cotas oferecido pela UNIR para autodeclarados negros (independente de renda) no curso de Filosofia.

Bedji relata que este não era o curso de sua escolha, mas era o curso que atendia aos critérios que ele deveria levar em consideração para poder estudar e continuar trabalhando, como: ser noturno e não exigir uma nota de corte muito alta, ou seja, em comparação às notas exigidas para cursos como Medicina, Administração, Direito, etc.. Por exemplo, enquanto a nota de corte de Medicina no ano de 2019 foi de 790 pontos, a nota mínima para entrar em Filosofia foi de 466 pontos¹⁴. Sobre essa escolha, ele diz:

¹⁴ Na UNIR podemos acessar as notas de corte por meio de órgãos independentes como o Diretório Central dos Estudantes (DCE) que disponibilizou a nota de corte de cada curso no ano de 2019 em: <https://dceunir.com.br/2019/01/16/confira-as-notas-de-corte-da-unir-aberta-as-inscricoes-para-o-processo-seletivo-2019-oferecendo-2-850-vagas/>. Acesso em: 04.abr.2020.

[...] Acabei escolhendo Filosofia, apesar de não ser um curso da minha primeira opção, o que eu queria no começo [...] saindo do país, eu pensava muito em agronomia, queria ser um engenheiro em agronomia, depois quando eu entrei no Brasil vi as oportunidades, no começo eu quis estudar Direito, eu quis estudar muitas coisas, conforme a sua experiência, sua trajetória vai mudando, as suas formas de pensar, então, no Haiti sim, eu queria ser um agrônomo, mas quando entrei no país acabei pensando de outras formas [...].

Um fato importante e que está muito distante de ser isolado é a escolha do curso superior de acordo com a necessidade de conciliar trabalho e estudos. Tal escolha comparece majoritariamente entre os jovens das classes trabalhadoras e, nesse sentido, corroboramos com a compreensão de Sawaia (2001) de que a lógica perversa do capital se faz presente na vida dos indivíduos, levando-os a tomar decisões que canalizem seus anseios ao mesmo tempo em que satisfaça as suas necessidades básicas e apontem caminhos para a profissionalização técnica e mercadológica.

Portanto, prosseguindo o pensamento da autora, a inserção dos imigrantes nas universidades brasileira não se trata de uma verdadeira inclusão, pois a miséria e a servidão em que são mantidos grandes contingentes de seres humanos sob o capitalismo têm papel fundamental na sobrevivência desse sistema o que permite explicitar a ideia central da dialética exclusão/inclusão.

[...] a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é, no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, misérias, violência legitimada. (SAWAIA, 2001, p. 108).

Dessa forma, ao optar por um curso que atenda à demanda de ser um trabalhador que deseja estudar, Bedji se encaixa nessa característica. Além disso, a opção por Filosofia corresponde também à outra particularidade: daqueles que realizam o Enem sem o arcabouço educacional necessário para conseguir notas altas e ingressar nos cursos mais concorridos/valorizados e isso só revela o quanto o processo de inserção educacional no Brasil segue essa lógica assinalada por Sawaia (2001).

Apesar de não ser o curso da sua escolha inicialmente, Bedji afirma que está feliz com o curso que escolheu, pois com o domínio da Língua Portuguesa ele consegue ler os textos e realizar os trabalhos. Quanto à questão cultural está mais adaptado e já não enxerga possibilidades de sair de Porto Velho, sequer do Brasil. Sobre sua vida atualmente, ele afirma:

[...] eu posso hoje estar estudando e atualmente eu frequento uma

universidade e isso faz com que eu sou feliz no momento, eu estou feliz, e consegui também estabelecer uma nova vida, de forma assim, eu consegui me casar, e hoje eu tenho a minha irmã comigo. Você veja é diferente, praticamente ao começo, tive que buscar as coisas sozinho, então, praticamente do começo ao atualmente eu consigo muito mais coisas com a minha esposa e a minha irmã, que no começo eu buscava sozinho. E hoje eu estagio, e financeiramente não tá tão bom, mas dá pra sobreviver e com a ajuda da UNIR também eu estudo e tenho um auxílio e na DPU [Defensoria Pública da União] também que eu estagio, que tem um salário mínimo e com isso a gente consegue fazer o mínimo do mínimo então pra sobreviver. [...] e após de ter dominado a língua conheci uma cultura boa, como eu dizia, Brasil tem tudo que aprender, aproveitar, culturalmente falando, [...] por exemplo, na culinária, você aprende a fazer outros tipos de comida que no seu país você não sabia fazer, e inclusive a minha esposa hoje só cozinha comida brasileira, que eu peço, culinariamente falando, peço mesmo, eu gosto do Haiti, mas não quero mais sair daqui [risos].

Como podemos observar, após alguns anos de imersão na cultura brasileira, Bedji já não tem o mesmo estranhamento inicial, inclusive gosta de alguns elementos, como a culinária. Sua vivência em solo brasileiro é diferente de como era no Haiti, ela é atravessada por situações que ele não vivia em seu país, como ter que pagar aluguel ou viver com um salário mínimo e a bolsa de iniciação à docência que ele recebe da universidade. Por outro lado, obteve conquistas que para ele, são sinônimo de felicidade, como entrar para a universidade, se casar, fazer amigos, obter experiências culturais, além disso, ele consegue manter a casa onde vive com a esposa e a irmã, que veio do Haiti.

Após a inserção na UNIR, ele conseguiu estágio na parte administrativa da Defensoria Pública da União (DPU), porém, após um certo período o contrato encerrou-se, fazendo com que ele tenha que recorrer ao trabalho autônomo para sobreviver. Por outro lado, além de estudante e trabalhador, Bedji preenche parte do seu tempo com estudos em música, com a igreja que frequenta e também com ações da Associação dos Haitianos em Porto Velho (Asshapo) da qual é presidente.

4.2 A HISTÓRIA DE TERESA

A dominicana Teresa Joseph, de 19 anos, nasceu e morou na cidade de Santo Domingo, capital da República Dominicana, durante toda sua vida. Nunca havia saído daquele país até viajar com destino ao Brasil, porém se considera haitiana porque suas origens são haitianas. Como vimos na primeira seção dessa dissertação, existe uma categoria imaginária haitiana em que os filhos de haitianos, mesmo que nascidos em outros países, são considerados haitianos, o que explica o sentimento de Teresa e o fato de a tratarmos como

uma haitiana, neste trabalho. Sobre isso, ela diz: “Na verdade eu nasci na República Dominicana, mas meus parentes são haitianos, então eu sempre me considerei haitiana porque minhas origens são haitianas [...] minhas raízes, meu sangue, tudo o que tem a ver com os haitianos eu me considerei.”

Em seu país de origem, Teresa relata que morava com sua mãe, sua irmã e sua avó. Seus pais são separados e ela quase não teve contato com o pai. Sempre estudou em escolas públicas e fez até o oitavo ano do ensino fundamental antes de parar os estudos com a promessa de sua mãe de que ela viria morar no Brasil. Diferentemente de Bedji, seu esposo, a motivação da vinda não estava vinculada a um desejo de migrar, mas sim porque ela era menor de idade e não queria ficar longe de sua mãe. Teresa afirma:

Então assim, a minha mãe, como eu já disse, ela sempre queria sair de lá pra procurar uma vida melhor pra gente. A minha avó também, e na época aconteceu o terremoto em 2010 no Haiti, que foi quando o Brasil abriu as portas para os haitianos. Então a minha avó foi a primeira que veio, foi a primeira da nossa família que veio para o Brasil no ano de 2011. **Então a minha avó vendeu a casa dela, ela tinha um monte de casa, ela foi vendendo, vendendo.** Primeiro ela veio da República para o Equador, aí do Equador que ela veio para o Brasil. (grifo nosso)

A partir do depoimento de Teresa, compreendemos que a *wout* (rota) foi um caminho bastante utilizado por imigrantes que chegavam, para conseguir atravessá-la eles se desfaziam de bens e/ou juntavam dinheiro por anos. Essa rota, como vimos na seção 1, é perigosa, porém frequentemente recorrida, tanto que até mulheres a utilizavam, apesar dos perigos e humilhações pelas quais os haitianos passavam. Depois de sua avó, sua mãe também passou pela tríplice fronteira e posteriormente sua irmã, possibilitando a reunião familiar.

Enquanto sua mãe juntava dinheiro por dois anos até conseguir mandar buscá-la, ela parou os estudos, o que atrasaria seu percurso escolar, se não fosse o fato de que nas séries iniciais ela era “passada” de ano pelos professores que a consideravam adiantada em relação aos seus colegas:

[...] quando eu comecei a ir para a escola os professores viam que eu sabia demais, aí eles ficavam me pulando de série, quando eu tava no meu país se a minha mãe não tivesse me feito parar pra vir e tal, perder esses anos, eu teria terminado antes do previsto, porque eles me passavam de série. [...] antes de ir pra escola eu já sabia ler e escrever. A minha mãe mesmo ela não tendo chegado num nível grande na escola, mas ela sempre ensinava a gente em casa.

A fala de Teresa sobre seu percurso escolar em seu país demonstra o quanto, mesmo diante das dificuldades, a valorização dos estudos lhe foi inculcada desde pequena. Podemos inferir que, por ter sido estimulada a estudar desde cedo, não era uma escolha parar de

estudar, mesmo depois da imigração, pelo contrário, a ação de imigrar pode ter profunda relação com os planos de sua mãe de fazer ela continuar os estudos.

Sua trajetória para chegar ao Brasil foi gradual, ao invés de vir pela *wout*, seu percurso se deu por etapas, cujo período durou meses devido à mãe de Teresa precisar juntar dinheiro para mantê-la em cada país que ela passava. Saindo da República Dominicana ela foi de avião até o Equador, país que residiu por quatro meses junto com seus tios que já possuíam residência fixa naquele país.

Após esse período sua mãe foi buscá-la de ônibus, pois como era menor de idade ela precisava de inúmeros documentos para poder atravessar a fronteira. Dessa forma, Teresa chegou em janeiro de 2015, com os vistos e passaportes já legalizados no Brasil.

[...] acho que fiquei uns quatro ou três meses lá, eu fiquei morando com um tio que já tinha decidido morar lá, porque lá é dólar, as coisas lá era tudo baratinho, e era ele que organizava as viagens, ele recebia as pessoas, meus parentes e mandava pra cá.

Pesquisadora: Qual era essa cidade?

Teresa: Cayambe, quando eu fiquei nessa cidade eu ia até a Colômbia para comprar as coisas porque, segundo a minha tia, era mais barato e tal e eu ia até lá com ela. Eu viajava pro Quito também, aí eu fiquei lá esse tempo. Eu consegui trabalhar na sorveteria dos meus tios, na verdade, minha tia o filho dela ficou doente e eu era que tinha que segurar pra ela a sorveteria e eu comia muito sorvete [risos], muito mesmo. Ai minha mãe conseguiu juntar dinheiro novamente para eu sair do Equador pra vir pra cá, ela foi até Porto Maldonado pra me buscar, dia 22 de janeiro de 2015, e vindo pra cá minha mãe disse que eu dei mais trabalho [risos], o dinheiro dela acabou e ela teve que esperar mandar, foi muito complicado mesmo.

Apesar das dificuldades financeiras, é pertinente observar a família de Teresa agindo como uma rede de apoio, característica relacionada à mobilidade desses imigrantes. Podemos inferir também que o processo migratório, como foi dito na seção 1, se constitui em um projeto que envolve toda a família, tanto a nuclear como a extensa. Assim, quando um parente precisa de ajuda financeira ou outro tipo de apoio, os familiares, mesmo que em outros países, costumam mandar remessas ou intervir, acolhendo-os em suas casas.

Ao pisar em solo rondoniense as primeiras impressões de Teresa não eram nada parecidas com o que imaginava. Pensava Porto Velho como um lugar litorâneo, com ruas feitas de bloquinhos de pedras, como seu tio do Equador contava. Quando chegou se decepcionou e quis voltar. Seus primeiros dias de adaptação não foram fáceis. Sobre esse momento ela relata:

[...] na verdade a primeira vez mesmo que a minha mãe disse “já estamos no Brasil” a gente estava no trajeto e eu só via montes e tal, e a minha mãe falava “já estamos no Brasil, mas ainda não chegamos ao nosso destino”, eu não senti nada, eu achava que era uma viagem normal eu não sentia aquela

coisa “ai Brasil num sei o que”. Aí quando eu cheguei aqui realmente eu me deparei com aquela realidade, eu achava que tinha praias e tal e meu tio falava “as ruas do Brasil são assim igual as do Equador” que são aquelas pedras, todas quadradinhas parece que foi tijolinho a tijolinho colocado. Meu tio me falava que as ruas são assim. Aí eu cheguei aqui no Porto Velho que eu comecei a olhar eu falei “mãe, eu quero voltar” [risos].

Essa afirmação de Teresa demonstra que o Brasil possui uma imagem idealizada no exterior que não corresponde à diversidade e desigualdade que nos caracteriza, inclusive pela nossa extensão territorial. Nesse sentido, cabe afirmar que durante nossa trajetória com os imigrantes foi possível constatar que poucos estudaram ou procuraram conhecer de fato como era o país antes de virem. Handerson (2015) ratifica que os haitianos são um povo que tem no Brasil a imagem de um país bonito, cheio de paisagens características do verão e com um povo alegre que gosta de samba e futebol. Essa concepção pode ser notada não só nos imigrantes haitianos, mas em indivíduos de vários países do mundo.

Apesar do sentimento de frustração inicial por não encontrar o que esperava, no entanto, por se achar uma menina esperta e por ser falante de espanhol, cujo idioma é o oficial da República Dominicana, ela aponta esse aspecto linguístico como uma vantagem e não como uma dificuldade, como registram os demais interlocutores de nossa pesquisa. Sobre isso ela nos diz: “[...] posso dizer que é uma vantagem, eu me achava bem esperta, bem mais esperta que os outros imigrantes entendeu [risos]? Eu não senti dificuldades porque lá [na República Dominicana] falava espanhol e isso ajudou muito quando eu cheguei aqui.”

Essa forma de enxergar a questão da língua não como uma dificuldade, mas como uma vantagem, para nós foi de uma imensa surpresa e vai de encontro com pesquisas (TROITINHO, 2018; SOUZA e SENNA, 2016) que sugerem ser essa a maior dificuldade dos imigrantes no processo de adaptação. Entretanto, é preciso salientar que em sua estrutura lexical, o espanhol é semelhante ao português e isso facilitou a aquisição da nova língua, principalmente pelo fato de Teresa ser falante do idioma espanhol.

Durante o período de dois anos em que ficou sem estudar em Porto Velho, Teresa conseguiu trabalho como babá e manicure, o que para ela foi uma oportunidade de mostrar para a mãe que já estava madura e podia ajudar com as despesas da casa, mesmo contra a vontade dela:

[...] a gente ficou um tempo parada sem estudar, a gente chorava querendo ir pra escola. Minha mãe fazia de tudo pra não ver a gente chorando pra ir pra escola, só que não tinha jeito. Uma vez que eu fui fazer a unha de uma mulher, porque minha mãe botou uma placa que eu faço unha [...], a mulher ela tinha acabado de ganhar um neném, entendeu? Só que ela já precisava voltar pro trabalho e ela precisava que alguém cuidasse do filho. Depois que eu fiz a unha eu fui pra casa, depois ela já sabia onde que tava a plaquinha,

ela disse: “fiquei procurando a placa [risos] queria conversar com você, explicar que queria alguém que cuidasse do meu filho e tal”, eu falei “olha, eu preciso conversar com a minha mãe primeiro”, a minha mãe não estava em casa, quando ela chegou eu conversei com ela e disse “ah mãe, eu quero, eu quero, eu quero trabalhar”, na época ela tava dando 300,00 reais [mensais] para ficar de manhã com o filho dela. Minha mãe disse: “não minha filha, você é criança, trabalhar não” e eu: “mas mãe, eu vou poder ajudar”, aí tudo bem, a gente foi lá.

Em seu discurso, Teresa demonstra o quanto estudar era importante para ela, no entanto, diante da situação em que se encontrava estudar não era possível, pois ainda estava sem os documentos escolares traduzidos, o que demanda um valor financeiro muito grande para uma mãe estrangeira sozinha com duas filhas. Entretanto, Teresa viu na possibilidade de trabalhar como babá uma forma de ajudar a família e também conseguir um pouco de autonomia.

Quando começou a namorar o haitiano Bedji, aos 15 anos, sua mãe não estava por perto, tinha ido morar em Santa Catarina com seu atual marido, padrasto de Teresa. Então Bedji pagou suas passagens para ela morar com a família dele em Sinop/MT, pois aqui eles não estavam conseguindo emprego para ela e também não poderiam morar junto, sem estarem casados e não poderiam casar por ela ser menor de idade. Sobre essa decisão e sua vida na cidade matogrossense ela afirma:

[...] pra Sinop foi quando a minha mãe viajou [pra Santa Catarina] e eu não tinha com quem ficar aqui. O Bedji, na época a gente já estava namorando, disse “ah eu vou mandar você para lá, pra você ficar um tempo lá com a minha família até você ter uma certa idade e a gente tomar uma decisão”, aí eu “ah sim”, eu fui lá morei lá. Eu completei o ensino médio lá em Sinop e lá foi muito bem, eu consegui amigas e tal, também eu quase não saía lá, eu ia pra igreja, pra escola e pra casa. Depois eu voltei pra Porto Velho que foi quando eu já tinha completado 18 anos e eu e o Bedji nos casamos.

Nessa cidade, Teresa terminou o ensino médio e teve a oportunidade de voltar para Porto Velho com uma proposta de emprego por parte de uma conhecida.

[...] olha, eu sempre gostei de Porto Velho, por mim nunca tinha saído daqui, assim, só fui porque aqui eu não podia morar sozinha, nem me casar com ele [Bedji], quando eu voltei eu fui morar na zona sul e tal e eu...a professora ou o professor [brasileiros que a ajudavam], tinham uma sobrinha, acho que era a Marisa¹⁵, que tinha um salão, eles tinham me feito a proposta de eu ir trabalhar num salão como manicure, porque eles estavam sem manicure, e como era na zona sul o Bedji já tinha visto uma casa por lá pra eu ficar, e eu fiquei na casa da cunhada dele enquanto eu trabalhava no salão e foi assim até conseguirmos o dinheiro pra casar.

Teresa afirma que tanto a sua ida à Sinop/MT quanto sua volta para Porto Velho foram

¹⁵ Nome fictício

iniciativas de Bedji, mesmo contra a sua vontade, pois quando sua mãe foi morar em Santa Catarina eles ainda não podiam morar juntos. Esse comportamento demonstra que a visão de mundo de Teresa, assim como a de Bedji é condicionada por valores morais que a impelem a aceitar situações que, para ela são normalizadas como parte do relacionamento conjugal.

Dessa forma, podemos inferir que parte dos acontecimentos em sua vida foram influenciados por ações relacionadas à sua religião e seus valores morais, como o fato de só poderem morar juntos quando conseguiram dinheiro para realizar o matrimônio. Matrimônio esse que não podia ser realizado apenas no cartório, mas dentro da igreja com uma festa pós-cerimônia para toda a comunidade haitiana, constituindo-se, portanto, na obrigatoriedade do “ritual de passagem” que só é válido se presenciado por todos os envolvidos na manutenção do rito e que serve para localizar os indivíduos no plano coletivo (GENNEP, 2011).

Nesse período, enquanto trabalhava como manicure, Teresa, que não havia abandonado os planos de fazer algum curso, técnico ou superior, estudava para o exame nacional sozinha, lendo livros e vendo vídeos na internet, conduzindo de forma autônoma seus estudos. Ela afirma:

Então, quando eu cheguei aqui no Brasil eu tinha a intenção de fazer um curso técnico de enfermagem, porque a primeira vez que eu tinha feito o Enem lá em Sinop e eu queria um curso da saúde, não deu certo. Aí eu falei: “ah eu vou fazer um curso técnico de enfermagem”, o Bedji: “não, eu quero que você vá fazer um curso na universidade, porque lá é tudo diferente e tal” e ele já tava fazendo o curso dele, e ele acabou me convencendo, ele sempre acaba me convencendo [risos]; a gente fez a inscrição do Enem novamente [...] antes de conhecer o projeto eu procurava aulas no Youtube, mas nunca é igual, porque quando a pessoa te passa pra você praticar não é igual.

Após intermediação da pesquisadora, que auxiliava outros estrangeiros com as inscrições do Enem, Teresa matriculou-se em um projeto da prefeitura de Porto Velho, denominado Projeto Superação. O projeto visa oferecer estudos gratuitos em locais fixos para pessoas que estão se preparando para o Enem. Sobre isso ela recorda:

[...] antes de fazer o Enem ela me indicou lá o projeto do pré-enem da Prefeitura, aí eu fiquei umas semanas lá. Eu não fiquei muito tempo porque não tava dando pro Bedji me levar lá, porque ele chegava atrasado nas aulas dele da faculdade. Só que esse tempo que eu fiquei lá eu acabei aprendendo bastante coisa, tinha uma professora, a Dora¹⁶, ela ensinou a redação do jeito que eu nunca tinha visto [...]; quando eu assisti a primeira aula ela já me passou umas folhinhas, eu peguei um livro na casa da Su [outra haitiana], o livro era do colégio Objetivo [...]; peguei esse livro e fiz minha primeira redação que era sobre cotas na universidade. [...] fiz minha redação e mostrei pro Bedji, aí ele “ta ótima”! Depois, no segundo dia que eu fui lá eu mostrei pra professora “nossa, muito bem, só que isso, isso, isso” ela foi riscando tudo o que tinha que corrigir [risos]. Foi 700 e pouco que ela me deu de nota,

¹⁶ Apelido da professora.

e eu falei “ah, professora, tá ótimo né?” E ela “tá bom sim”! [risos] Depois eu fui evoluindo, ela foi me explicando e eu fui fazendo e assistindo aulas também, eu lembro que lia muito também.

A trajetória de Teresa para obter aprovação válida seu anseio em dar continuidade aos estudos, entretanto, como observado nas histórias de outros participantes, ela não consegue realizar seu desejo inicial de fazer um curso técnico em enfermagem devido às condições financeiras, uma vez que na cidade de Porto Velho esses cursos são ofertados por instituições privadas. A fala dela nos mostra também a influência de Bedji, que consegue convencê-la a optar por um curso na Universidade Federal. Durante nossa entrevista, Teresa demonstrou que a opinião de seu esposo conta muito para ela, dessa forma, entendemos que uma das motivações para estudar mais para obter uma boa nota era que ele queria que ela fizesse curso superior na universidade, algo que para eles detém um imenso valor.

Quanto às aulas no cursinho, apesar de também não ter dado continuidade devido à rotina de Bedji, Teresa absorveu o quanto pode para aprender, principalmente no que tange à redação. Isso a ajudou quando ela parou de frequentar as aulas e teve que novamente estudar em casa.

Quando fez 18 anos completos realizou o exame pela terceira vez. No ano seguinte, aos 19 anos, foi aprovada em Administração, após a terceira chamada. Assim como acontece com outros sujeitos da classe trabalhadora, ela optou por um curso que permitisse a entrada por meio da nota e do processo de seleção para cotistas autodeclarados negros e oriundos de escola pública. Além disso, o curso noturno possibilita que o aluno possa trabalhar durante o dia, o que não podemos considerar como uma escolha, devido ao fato de que, na condição de estrangeiros, a migração também está voltada ao trabalho. Sobre o momento da aprovação e escolha do curso ela confirma:

[...] é, eu fiquei muito feliz, muito feliz mesmo. E foi assim, mas eu achava que a média ia dar uma nota alta, aí depois que eu fiz a média ela meio que baixou aí eu: “ah, acho que não vai dar pro curso que eu quero não” [risos]. Ele (Bedji) disse: “olha, vê os cursos que você acha que pode dar e escolhe um, agora é sua chance de entrar pra faculdade, se você não entrar é porque você não quer”, eu fiz a lista e falei: “depois eu escolho”, então tá a gente comprou pão e tal, aí ele: “vem fazer, vem escolher, não demora”. Ele queria que eu pegasse Letras Espanhol, porque eu já falava espanhol, mas eu não gosto de Letras não, na verdade eu queria Medicina, sempre quis Medicina, Medicina ou Enfermagem, eu falava: “se não der pra Medicina eu vou querer Enfermagem”, só que faltou dedicação pra passar. Depois disso pensei, pensei e pensei, aí falei: “Administração não é ruim, eu posso administrar meu próprio negócio, posso ter minha própria empresa, minha mãe é costureira, ela já tem a empresa dela e tal” aí eu fui e fiz pra Administração.

A escolha de Teresa pelo curso de Administração indicam que os caminhos da

escolarização apontam para a profissionalização e o mercado de trabalho, pois Teresa se imagina administrando um negócio, seja sozinha ou em parceria com familiares, no caso sua mãe.

Teresa reside em apartamento alugado na área central da cidade, junto com seu esposo e sua cunhada mais nova. Conseguiu estágio remunerado no setor administrativo do Departamento de Trânsito de Rondônia (DETRAN/RO), onde trabalhava até o momento da entrevista. Além disso, como uma boa cabeleleira e manicure, realiza trabalhos que lhe trazem alguma renda extra, bem como ações voluntárias na Asshapo.

4.3 A HISTÓRIA DE KAREN

Karen, de 31 anos, nasceu em Marinas na Venezuela, mas cresceu na capital, Caracas. Seu pai era carpinteiro e sua mãe dona de casa, que nos momentos mais “apertados” trabalhava como babá em sua residência. Sempre estudou em escolas públicas e chegou a cursar o décimo período da faculdade de Biblioteconomia na Universidad Central da Venezuela em Caracas antes de vir ao Brasil, no ano de 2017. Chegou aqui na condição de refugiada, juntamente com seu esposo, Francisco¹⁷.

Junto com sua família morava na comunidade de Petare, uma grande favela localizada em Caracas. Apesar das dificuldades financeiras, Karen afirma que encontrava na figura do pai apoio e incentivo para manter-se estudando e não se deixar levar pelo ambiente de precarização em que vivia. Sobre isso ela nos diz:

Petare é onde eu morava, fiquei a vida toda aí, perigosa? Sim, muito perigosa...dá para colocar muito lixo, muita porcaria na cabeça das pessoas? Sim também...mas quando você já tem valores, tem pais bons, tudo isso passa na frente e não deixa nada. Então meus pais sempre foram assim, meu pai falava “Karen você” – na favela chama de bairro – então meu pai falava assim “Karen você é de bairro, mas o bairro tá aqui no local, na sua cabeça não tem bairro, então você tem que ser grande”. Mamãe também, você olha minha mãe e nem acredita que ela mora numa favela, ela é aquela mulher que está sempre de salto, com vestido, arrumada, ela mesma arruma seus cabelos, porque primeiro morta do que sem se arrumar.

Como podemos perceber o apoio familiar mais uma vez comparece nas entrevistas sendo, portanto, uma característica recorrente entre os imigrantes que possuem o desejo de estudar. Como assevera Leite (2016), nas famílias de classes trabalhadoras o estudo é impactado de acordo com o envolvimento da família e a valorização dele pelos indivíduos. Dessa forma, há uma equilibrada ocorrência no que concerne ao fato de indivíduos

¹⁷ Nome fictício.

priorizarem os estudos e a relação disso com o subsídio emocional e educacional familiar. Ao lembrar da mãe, Karen também destaca o quanto sua família era diferente das demais daquela comunidade, evidenciando o conselho do pai e a aparência da mãe como algo positivo. Além disso, podemos notar em sua fala a subjetivação de valores morais que revelam a inconsistência da consciência de classe, pois a participante não se enxerga como semelhante às pessoas que residem no mesmo bairro.

Como a filha mais velha de uma família de quatro irmãos, sendo três mulheres e um homem, Karen cresceu acostumada a realizar constantes leituras e afirma que se destacava enquanto estudante. Em seu país, ela conseguiu cursar nível superior em uma universidade pública, sobre isso ela recorda:

[...] eu cheguei até o nível universitário, cheguei a fazer universidade, eu estudava na Universidad Central da Venezuela, na Faculdade de Humanidades, na Escola de Biblioteconomia, estava fazendo o curso de Biblioteconomia, aí aprovado eu tenho até o nono semestre [...] Toda a minha escolarização foi pública, a escola sempre foi pública, o ensino médio foi público, a faculdade era pública, sempre.

Ao contrário de outros imigrantes que sonham cursar nível superior em um país estrangeiro, Karen conseguiu realizar o feito sem precisar sair de sua terra natal. Tal fato conjectura que as condições de escolarização nos países latino americanos possuem inúmeras diferenças entre si. Como avaliamos na primeira seção, os indivíduos possuem diferentes motivações para migrar, portanto, a principal motivação de Karen não estava inicialmente relacionada ao desejo de estudar. Sobre suas razões, ela nos conta:

Pesquisadora: [...] e qual foi o principal motivo que fez você sair da Venezuela e vir para o Brasil?

Karen: Anastásia. Sem dúvidas alguma foi Anastasia, porque se eu não engravidado eu fico na Venezuela, o motivo para mudar minha vida foi ela, porque eu tinha um trabalho bom, eu tava estudando e eu abandonei tudo aquilo por Anastásia, pensando simplesmente nela, eu nem pensava em mim, podia passar tudo quanto fosse...

Como estava grávida de cinco meses, de sua filha Anastásia¹⁸, Karen foi afetada pela crise político-econômica pela qual o seu país estava passando. Apesar de estar trabalhando em um supermercado, conta ter observado que sempre faltavam produtos de primeira necessidade, principalmente para crianças, como fraldas descartáveis, leite e demais itens. Sua preocupação era saber o que faria quando sua filha nascesse e se ela poderia nascer em algum local insalubre, pois os hospitais não estavam tendo vagas para parturientes. Então ela decidiu, com seu esposo, sair da Venezuela e vir para o Brasil, para ficar junto de seu irmão

¹⁸ Utilizamos o nome real da criança, autorizado pela participante.

de criação que morava na cidade de Maringá- PR. Sobre a conversa que ela teve com seu irmão antes de decidir vir ao Brasil, ela relata:

[...] falei para ele “tô medrosa, porque a situação aqui na Venezuela não está fácil, uma das notícias aqui é que as maternidades não estão tendo camas para todas as mulheres que estão ganhando, que estão em trabalho de parto e não estão tendo berço para as crianças, as crianças nascem e vão direto para uma caixinha de sapato, **as mulheres estão dando a luz no chão**, porque não tem cama para elas e eu não quero isso.” (grifo nosso).

Como podemos perceber sua gravidez foi uma das principais motivações para vir ao Brasil. Ou seja, o acesso à saúde, ou a quase inexistência dele, foi a causa que fez Karen escolher o Brasil, bem como a expectativa de que um parente pudesse ajudá-la e acolhê-la em sua casa, o que acabou não acontecendo.

Nesse sentido, como aponta Ferreira (2017), as motivações dos estudantes estrangeiros estão imbricadas em um bojo subjetivo, ou seja, pelas motivações pessoais, mas sem que estas estejam desvinculadas de um contexto macrossocial, no caso de Karen, a crise política e econômica que afetava seu país.

Em seu percurso de vinda para o Brasil, Karen relata algumas dificuldades, desde a falta de informações sobre o quanto era preciso de capital financeiro para chegar até Maringá/PR, o que ocasionou a abreviação do deslocamento e a chegada em Porto Velho, até ter que esconder seu marido no barco na hora das refeições, pois o dinheiro que tinham só dava para comprar passagem para uma pessoa. Sobre esse fato ela se recorda:

[...] já tínhamos comprado de antecipação a passagem de Porto La Cruz na Venezuela até Boa Vista, no Brasil, a passagem de ônibus, aí quando chegamos em Boa Vista, compramos mais uma até Manaus, aí em Manaus foi a surpresa, porque já estávamos sem dinheiro e ficamos sabendo que tinha que tomar agora um barco [para Porto Velho], porque aquela época a estrada estava fechada, aí quando chegamos no Manaus estávamos com 320,00 reais, lembro a cifra exata, cada passagem de barco era 250,00. Tentamos conseguir de todo jeito, mas não deu, só tinha passagem para uma pessoa e Francisco comprou para mim [...] aí no barco eles ficavam olhando uma pulseira de cor que ficava no braço, na mão, aí o Francisco: “Karen, eu não posso jantar porque eu não tenho aquela pulseira que dão quando compram a passagem”, e eu: “Francisco, é simplesmente ter a pulseira, fica com a pulseira e todo mundo vai achar que você pagou, então eu vou te dar a minha e vou passar pra você”, “Não Karen, eu vou ficar escondido no banheiro” [...].

A situação vivenciada no barco demonstra momentos em que, independente de serem estrangeiros ou nacionais, a falta de dinheiro em uma sociedade capitalista coloca seres humanos em ocasiões na qual sua dignidade é testada, provocando humilhações e embaraços mediante o grupo social. No entanto, é pertinente lembrarmos que essa é uma das características dos indivíduos em condição de refugiados ou imigrantes que estão se

deslocando para sobreviver. Enquanto que migrar pode ser uma escolha para aqueles que buscam autonomia, para outros é a única opção.

Apesar das situações vividas pelo caminho, Karen e Francisco contaram com a ajuda de outros venezuelanos que os ajudaram a dar continuidade à viagem, assim, conseguiram chegar a Porto Velho em maio de 2017. Suas primeiras impressões sobre a capital foram de que parecia cidade de litoral. Enquanto vinham no barco, já próximo à cidade, Karen percebeu o prédio do Centro Político Administrativo (CPA), um prédio alto e moderno localizado em uma região próxima às margens do Rio Madeira. Ela nos conta:

[...] se lembro muito de quando cheguei aqui no Porto Velho, cheguei não, estava vindo ainda no rio, no rio Madeira, no barco, aí vi o CPA, o edifício do CPA que dava para ver de longe, foi o único prédio que eu vi, aí fiquei olhando, falei para Francisco: “pelo menos tem um prédio bonito” e dava para parecer que era uma cidade assim tipo litoral, pelas cores do prédio, aí fiquei conversando com Francisco: “cadê os outros prédios? Somente tem aquele que já não vejo mais” [risos longos], daí foi tipo um choque depois porque tive uma idéia [da cidade] por conta do prédio que depois sumiu [risos].

Novamente nos deparamos com uma imagem construída previamente sobre a paisagem brasileira, mesmo em uma cidade amazônica. A ideia que os estrangeiros colaboradores dessa pesquisa trazem é a de um cenário litorâneo, seguido por uma imagem que destoa da idealização, culminando em uma decepção. Possivelmente pela falta de urbanização e industrialização, a cidade de Porto Velho não corresponde às expectativas que eles têm em relação à capital de um estado.

Após o desembarque no porto do Cai N’água, Karen e seu esposo saíram para procurar trabalho, pois já estavam sem dinheiro algum. Dois dias depois, Francisco conseguiu emprego como instalador de insulfilmes, trabalho para o qual possuía experiência devido ter trabalhado com isso no seu país de origem.

Enquanto seu esposo ficava no trabalho, Karen saía para procurar os órgãos responsáveis para conseguir regularizar seus documentos. Foram nesses momentos que Karen percebeu que era de fato uma estrangeira. Sobre isso, ela nos diz:

[...] eu ficava andando, andando na rua procurando a Polícia Federal, procurando a Receita Federal, procurando tudo para tirar nossos documentos, então eu tinha que falar com as pessoas, tinha que perguntar o endereço, tinha que conhecer as ruas, tinha que aprender a andar em Porto Velho. Tinha vezes que eu perdia, perdia, perdia onde eu estou “nossa cadê a sete de setembro?”¹⁹ [risos]. Ficava suando, nervosa, ficava olhando, olhando, olhando... aparecia alguma pessoa que eu já achava que poderia me

¹⁹ Rua central bastante conhecida na capital por concentrar um grande número de lojas de comércio popular.

compreender e tentava falar com a pessoa e me orientar. Muitas pessoas as vezes eu falava: “cadê a Polícia Federal, to procurando a Polícia Federal?” aí por umas duas vezes as pessoas falavam: “mas você quer chegar lá? É muito longe para chegar lá, andando não pode chegar, tá muito longe, você precisa de dinheiro, posso dar dinheiro”, mas eu ficava com vergonha e não aceitava o dinheiro de ninguém.

Esse impacto de se sentir estrangeira, para ela, foi uma das coisas mais difíceis de superar. Ela afirma que a dificuldade maior, além de não dominar a língua portuguesa, era ter que depender de outras pessoas para se locomover, conseguir dinheiro e tirar seus documentos. Ao contrário dos demais interlocutores dessa pesquisa, Karen e seu esposo foram os únicos que chegaram à cidade sem conhecer ninguém. Sobre essa condição, ela conta:

[...] eu ficava com muita vergonha, porque aí sim foi um choque, porque na Venezuela eu estava acostumada a dar, assim, você está acostumada a dar, mas aqui na hora de você receber, na hora que você se sente que você é nada, eu me senti um nada, nada, nada, nada [...] chegar aqui e ter que receber, chegar sem nada, e alguém chegava e queria dar para mim cinco reais e eu já sabia que cinco reais era nada e eu receber cinco reais, eu me sentia pior do que nada, então eu não recebia. Aí um senhor foi o que mais me chocou, que mais me tocou, um senhor acho que uns 70 anos falou: “mas andando você não vai chegar na Polícia Federal, você tá grávida, olha aí o tamanho da sua barriga, pega aqui 10 reais e vai” “não vou pegar não” “então eu vou pagar o táxi e você vai de táxi” “não, fica aí tranquilo, você me dá o endereço e amanhã eu vou com o meu esposo, vejo como faço com ele para chegar na Polícia Federal” mas eu não aceitava, meu moral não deixava. Aí Francisco falava: “ai você é boba” e eu: “não Francisco, não posso”, aí chorei muito com isso.

Karen expressa neste trecho a mudança de posição social sentida com o processo de migração. De alguém que possuía um emprego, podia se manter e ajudar outras pessoas, passa à condição de quem depende de outros, tratada como incapaz, que necessita da caridade alheia. Ao deparar-se com essa materialidade sua percepção da realidade muda e ela se vê como imigrante.

Entretanto, a partir da convivência com a comunidade próxima, Karen nos conta que passou a aceitar o auxílio advindo dos brasileiros e que isso não era tão ruim quanto lhe parecia. Quando sua filha Anastásia nasceu, algumas pessoas do bairro onde moravam se reuniram para realizar o chá de bebê, evento que se mostrou de intensa solidariedade entre brasileiros e estrangeiros. Ela recorda com exatidão:

[...] foi essa amiga quando percebeu que éramos estrangeiros e que eu estava grávida, quando compreendi, compreendi que ela queria me ajudar com o pré-natal. Retomei o pré-natal, ela me ajudou a ir no posto, ela foi quem divulgou a notícia, que no Mocambo tinha um casal de venezuelanos, que não tínhamos nada, ela foi lá em casa e percebeu que não tínhamos nada, Então começaram a chegar doações! Dois meses depois tinha uma cama,

uma cama de solteiro, depois uma cama de casal, chegou um fogão, a botija, chegou roupa, ela mesmo organizou o chá de bebê da Anastásia [...] e mais do que a cama, o fogão, tudo, eu agradeço a ela o chá de bebê da Anastásia, porque outras das tantas preocupações que eu tinha na Venezuela era a de que a Anastásia não ia ter fralda, a questão da fralda na Venezuela estava virando um luxo, tanto assim que no meu trabalho quando eles [os amigos] ficaram sabendo que eu estava grávida, eu trabalhava num mercado [...], e esperaram chegar fralda aí no mercado e quando chegaram eles arrumaram um pacotão assim de fralda para a Anastásia. Eles falaram assim: “Karen, não vai dar para a neném ter fralda seis meses, mas pelo menos ela vai nascer e vai ter fralda. Com o negócio da viagem eu tive que vender as fraldas, com muita dor eu vendi a fralda [demonstração de tristeza]. Era uma das minhas tantas preocupações: “minha filha vai nascer e não vai ter fralda”, aí no chá de bebê aqui em Porto Velho os vizinhos deram pra mim mais de 400 fraldas.

Conforme vimos em seu depoimento, a colaboradora se mostrou emocionada ao recordar a cooperação que ocorreu nos momentos mais difíceis de adaptação do casal. Para um imigrante, além das dificuldades financeiras e linguísticas, há ainda o período de isolamento sociocultural. Nesse sentido, pesquisas evidenciam (FERREIRA, 2011; OLIVEIRA, 2018) que o acolhimento por parte dos nacionais se traduz como um momento de estabelecimento de vínculos e ressignificações, amenizando o sofrimento vivido. Dessa forma, no que tange ao recebimento de estrangeiros por parte dos brasileiros, os episódios de xenofobia e preconceitos são recorrentes, mas há que se destacar primordialmente que a recepção humanizada e solidária que os brasileiros tendem a realizar também comparecem e são significativos para os nossos colaboradores, pois apresentam-se em maior quantidade nos seus discursos.

Dentre os aspectos culturais observados nesse momento de adaptação, Karen nos conta o quanto foi importante para ela e o esposo poderem contar com a ajuda da comunidade religiosa em que estavam se inserindo. Por ter uma formação católica, nos conta que um dos primeiros lugares que consolidou vínculos foi com os frequentadores da Igreja Nossa Senhora de Fátima, uma igreja localizada no bairro onde moravam. Ela narra o episódio de como conheceram o local:

[...] um dia, Francisco sabia que na praça de Mocambo tinha uma igreja próxima, aí na quarta feira ele viu que estavam arrumando tudo para fazer uma missa. Ele chegou em casa: “Karen, eu acho que na praça vão fazer uma missa, vamos para a missa?”, eu olhei [espantada]: “você quer ir para a missa?!” “sim, eu quero”, “então vamos” [risos]. Fomos na missa, mas ficamos afastados, sabe quando você chega a uma festa que você não é convidado? Ficamos assim, desse jeito, quando acabou a missa ele viu que todo mundo estava pegando os bancos e estavam levando numa casa e ele para colaborar foi fazer a mesma coisa. A dona da casa ficou de olho aberto já, ela chegou perto de mim, perguntouç alguma coisa que eu não compreendi, aí eu fui falar para ela que não compreendi e ela também não

compreendeu [risos], depois disso ficou tudo bem e ela acabou virando a madrinha da Anastásia [risos].

Como podemos perceber, a aproximação se deu de forma tímida e por iniciativa de seu esposo, que não era católico praticante, mas ao notar que poderiam participar da missa e ainda ajudar, ele não hesitou. Tal fato demonstra que a religião pode servir como uma ponte entre os grupos, pois é um elemento transnacionalizado (TEDESCO, 2018), além disso, é a herança católica um ponto semelhante entre os aspectos culturais de Brasil e Venezuela, assim, para os imigrantes citados, serviu como uma referência de entrosamento social.

Após seu esposo ter conseguido emprego e, assim, conseguirem se estabilizar financeiramente, Francisco mandou buscar seu filho de seis anos, fruto de um casamento anterior, que havia ficado na Venezuela. Segundo a participante, o menino estava desnutrido e fora da escola, devido à falta de médicos e vagas nos hospitais e postos de saúde para atendimento. Aqui, novamente temos a característica da reunião familiar, quando os indivíduos ensejam a vinda de pessoas importantes que tenham ficado no país de origem.

Com a estabilidade, a reunião familiar e um maior domínio da língua, Karen se viu apta a dar continuidade ao seu projeto de terminar o curso que não havia terminado na Venezuela. Em 2018, se matriculou e frequentou por três semanas as aulas de um projeto oferecido pela parceria entre a igreja e uma escola do bairro para poder se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio. Sobre esse processo, a participante relata:

Aqui em Porto Velho, quando decidimos ficar aqui no Porto Velho, porque depois de um tempo virou uma decisão continuar aqui e não viajar pro Maringá, eu falei para meu esposo: “vou tentar estudar, depois da neném nascer, eu vou tentar estudar”. Falei com a madrinha de Anastásia, e aí ela falou: “você pode estudar na faculdade, eu tenho um amigo que ele já está fazendo biblioteconomia na UNIR, então ‘bora’ falar com ele e ver o que ele pode fazer, como que é o negocio.” Falei com ele e a orientação dele foi: primeiro fazer o Enem, fazer o processo como qualquer outro cidadão brasileiro, aí falei com a cumadre e ela falou: “se você vai fazer o Enem precisa de preparação, eu conheço o coordenador do projeto de preparação para o Enem, então vamos falar com ele para ver se você pode fazer o projeto com ele.” Aí fui com ele...esqueci o nome dele, ele faz o projeto aqui na escola do bairro, o projeto para o Enem. Fiz o curso com ele, não acabei o curso de preparação porque estava com Anastásia, então as aulas eram no sábado, só no sábado. Francisco tinha que trabalhar todo sábado e não tinha com quem deixar Anastásia, então eu assistia aula com Anastásia no colo, aí chegou um momento em que ela não ficava tranquila, ela não sossega, então decidi não voltar para a aula.

O processo de retomada da escolarização de Karen é uma característica comum entre os participantes dessa pesquisa: todos tem consciência de que precisam se preparar para realizar o exame que é a forma tradicional de entrada na Universidade Federal de Rondônia.

Desse modo, seja estudando em casa ou participando de projetos voluntários de preparação, eles buscam sua inserção na instituição educacional, o que demonstra que a tomada de decisão foi pensada e planejada previamente com seus pares.

Outro ponto a ser analisado nessa investigação é que entre as mulheres casadas esse processo envolve variáveis que não ocorrem com os homens, seja pela rotina do marido ou pelo trabalho de ter que cuidar dos filhos, essas mulheres abreviam suas passagens pelos projetos de preparação. Variáveis como: cuidar da casa, dos filhos e depender do cônjuge para se locomover não foram mencionadas durante a coleta de dados dos participantes do sexo masculino. Dessa forma, podemos observar que a desigualdade de gênero é um fator que atravessa a retomada dos estudos entre as colaboradoras uma vez que a divisão de papéis afeta substancialmente as posições ocupadas por homens e mulheres, tanto no âmbito privado, quanto público (LOURO 1995).

Após o período de preparação, Karen realizou o exame e conseguiu nota para passar, por ampla concorrência no curso de Biblioteconomia, retomando assim seu projeto de formação na área. Entretanto, Karen não conseguiu o aproveitamento da maioria das disciplinas que havia cursado na Venezuela, o que fez com que ela tivesse que praticamente recomeçar o curso. Esse dado indica o quanto ainda há elementos a serem revistos no processo de inserção desses estudantes na universidade brasileiras, uma vez que são obstáculos que não deveriam existir.

Atualmente Karen está no terceiro período, conseguiu contrato de trabalho em uma biblioteca pública, o que concilia com o serviço doméstico e o cuidado com as crianças. Além disso, Karen é ativa quanto às demandas de sua comunidade e ainda divide seu tempo com as ações da Associação dos Venezuelanos no Brasil (Assovenbra) da qual é vice-presidente. Já seu esposo, Francisco, montou uma pequena loja de envelopamento e aplicação de insulfilmes que funciona na parte da frente da residência alugada onde moram e de onde provém parte da renda da família.

4.4 A HISTÓRIA DE VALNER

A história do haitiano Valner, de 27 anos, é marcada por uma trajetória entrelaçada pelo sonho de ser educador e a sua própria escolarização. Nasceu em uma vila camponesa situada próxima a cidade de Gonaives. Sua mãe, mulher solteira e responsável por quatro filhos, era comerciante e conseguiu pagar boa parte dos seus estudos em escolas particulares. Sobre sua vida no Haiti, ele nos conta:

Fiquei lá [na vila] desde [até] os meus 15 anos, depois fui pra Gonaives e terminei meu ensino ‘compreto’ lá e depois vim direto para o Brasil, no mesmo ano que terminei meu ensino médio eu viajei pra cá, no mesmo ano foi em 2014. [...] na verdade lá eu não fiz nada além de estudar, porque eu terminei os estudos e já vim para o Brasil, eu não tive uma profissão, tal, apenas eu queria falar inglês. Lá no Haiti eu fui estudar numa escola particular, uma das melhores escolas de inglês do Haiti. Passei por todas as escolas, particular e pública; fiz do ensino fundamental até o sexto ano em escola particular, aí do sétimo ao nono ano em escola pública e o restante, particular de novo. Foi quando eu fui pra Gonaives terminar o ensino médio. Apenas reprovei de ano no primeiro ano de ensino fundamental, depois eu passei em tudo. Meus irmãos, a maioria deles, estudaram na escola particular e pública também, mas nem todos terminaram. Eu sou a pessoa da minha família mais responsável nesse quesito do estudo, mesmo que eu seja ainda ‘pequeno’ eu ainda sou o que mais tem clareza, o que tem mais foco nesse sentido da educação. Então a minha vida lá não era uma vida de estar rico, mas era uma vida ótima, a sobrevivência não foi tão ruim [...] Minha mãe sempre foi comerciante e os meus irmãos mais velhos também trabalhavam para ajudar ela.

Em sua fala, Valner deixa explícito que as condições de vida que tinha em seu país eram boas, não era rico, mas possuía o necessário. Por ser um dos filhos mais novos teve seus estudos priorizados e não precisou trabalhar, pois como ele afirma, terminou o ensino médio e logo veio para o Brasil. Tal como os demais colaboradores, podemos perceber que há um suporte familiar que, de certa forma, contribui para que a escolarização aconteça de modo satisfatório.

Ao terminar o ensino médio já tinha a intenção de viajar para o exterior e a sua primeira opção era a República Dominicana, como acontece com muitos haitianos. No entanto, como seus irmãos mais velhos já estavam no Brasil, devido à abertura das fronteiras, ele decidiu vir também. Quando perguntado sobre suas motivações para vir, ele responde:

Bom, na verdade, antigamente não tinha nenhum motivo, lá em 2004, 2007, eu não tinha sonho para vir para cá, para viajar para o Brasil. O sonho de viajar eu tinha apenas de ir para a República Dominicana, que ao final eu não gostei, apenas para fazer faculdade de linguística. Então, você sabe o conflito que existe entre os haitianos e os dominicanos, fui pra lá, mas ao final eu não gostei, então preferi ficar no meu país. [...] Bom no caso, como a maioria dos haitianos tem esse objetivo de deixar o país, quem sabe para conseguir uma vida melhor, seja fazendo uma faculdade, seja conseguindo um bom emprego, mas no meu caso foi bem objetivo, porque no mesmo ano que eu terminei meu ensino médio eu fui até a capital do país para poder tirar meus ‘dipromas’ de ensino médio. Fui lá e legalizei tudo e pensei assim: “bom, eu vou ter que fazer uma faculdade”. O Brasil estava de portas abertas pra nós, mas eu não queria apenas fazer uma faculdade pra conseguir uma vida melhor, foi um caso bem objetivo mesmo, porque eu queria estudar, conseguir fazer a faculdade, falar outra língua, aprender novas coisas e ser professor. Quando vim, não foi apenas para trabalhar, embora eu trabalhei também, mas vim para estudar, e hoje estou feliz que estou estudando, é sempre bom adquirir conhecimento.

Como explicitado na seção 1 desta dissertação, entre os haitianos existe um sentimento muito forte de viajar para o exterior quando se tornam adultos. Desde o nascimento, a família planeja esse evento, guardam dinheiro ou vendem bens para que possam enviar os filhos para outros países quando estes forem mais velhos. Valner representa precisamente essa descrição, inicialmente ele não tinha a intenção de vir para o Brasil, mas já sabia que sua imigração era certa, ainda mais por se tratar do seu desejo de dar continuidade aos estudos.

No Haiti as escolas que oferecem mais qualidade em educação são as escolas particulares por inserirem em sua grade curricular o ensino de outras línguas, como o inglês e o francês, já visando que o aluno saia do ensino médio dominando o idioma dos países que ele pretende viajar (JOINT, 2008).

Já no ensino superior as diferenças de classe ficam ainda mais demarcadas, pois como afirma Troitinho (2018) as escolas de ensino médio haitianas são tecnicistas, o que acarreta em dificuldades para alcançar as universidades. Além disso, no país só há uma universidade pública: a Univesitè d'Etat d'Haiti, conforme afirma a autora.

Na história de Valner, fica claro que ele queria cursar ensino superior, não apenas para conseguir uma vida melhor, no sentido financeiro, mas porque em suas intenções objetivava ampliar seu conhecimento de línguas e seu 'leque' cultural. Dessa forma, por causa da abertura fronteiriça, iniciada em 2010 entre Haiti e Brasil, ele acaba desembarcando em solo brasileiro.

Outro ponto importante a ser discutido é o trabalho como forma de garantir não só a sobrevivência em outro país, mas como uma forma de criar possibilidades para a concretização de outros sonhos. Registramos em nosso diário de campo, após o fechamento da entrevista, que Valner nos contou que aquele tinha sido um dia muito feliz para ele, pois havia conseguido juntar dinheiro para realizar um grande sonho: comprar seu primeiro veículo, uma motocicleta, que o ajudaria a se locomover até a universidade.

Assim, compreendemos que o trabalho para o imigrante que vem com a intenção de estudar não está apenas relacionado a sobreviver e enviar remessas aos familiares que ficaram, mas como um suporte para que a escolarização se realize. Essa premissa se objetiva na fala de Valner, quando ele diz que embora tenha trabalhado (e continue trabalhando) este não é seu objetivo primário e sim a escolarização e esta é uma das principais diferenças em relação às pesquisas consultadas e que queremos evidenciar em nossa dissertação. Aprofundaremos um pouco mais essa questão na próxima seção analítica.

Embora não destaque o enfrentamento de dificuldades financeiras em seu país, Valner realizou seu percurso de vinda para o Brasil por meio da *wout*, como muitos de seus

conterrâneos naquele período. Seu trajeto por essa via é considerado por Valner, seu pior momento da vida. Sobre esse fato, ele relata:

[...] meu ‘trajetório’ foi muito difícil, foi o momento pior da minha vida, eu **não consigo explicar tanta miséria que eu passei**. Na verdade foi tanta fome que eu passei no caminho, nunca passei no Haiti porque foi uma trajetória muito difícil mesmo. No caso, eu passei pela República Dominicana, fiquei lá uns dias, depois Equador, depois pro Peru e do Peru direto para o Brasil. Eu vim de lá de avião e ônibus, de avião eu vim até o Equador, depois do Equador eu vim para o Peru e de lá até o Brasil, no Acre, de ônibus. Então passei na verdade um momento muito difícil naquela época porque os peruanos roubaram muito da gente, eu tive dinheiro, dólar no caso, roubado e também eles ligaram para meus irmãos que estão aqui para poder mandar dinheiro para eles, **eles ficam mantendo você no quarto, não deixam você sair**. (grifo nosso).

Apesar de sua trajetória não ter sido exclusivamente pela *wout*, pois mesclou com o uso de avião, Valner revela que foi em sua última parada que passou por momentos perturbadores: foi sequestrado pelos *raketè*, uma espécie de “coiotes” que ficam à espera de imigrantes na fronteira, conforme explicam Cotinguiba e Pimentel (2014, p. 82): “Ao percorrer a *wout*, cada haitiano é obrigado a pagar uma espécie de ‘proteção’ e ‘pedágio’. A proteção é para o *raketè* e o pedágio é para os agentes – policiais”. Dessa forma, há uma dupla fronteira para aqueles que vêm por essa via: a fronteira legal que constitui o pagamento de taxas para as autoridades peruanas permitirem o percurso e para os mafiosos. Cotinguiba e Pimentel (2014) afirmam que se o estrangeiro se recusa ou não possui o dinheiro para pagar essa segunda taxa, ocorre o que aconteceu com Valner.

Apesar do percurso extremamente difícil, Valner conseguiu chegar ao seu destino, que era Porto Velho. Aqui, conseguiu trabalho na usina hidrelétrica de Santo Antônio como auxiliar de pedreiro e relata como primeiras dificuldades iniciais a língua e a adaptação com a cultura local. Perguntado de que forma ele vivenciou o aprendizado da língua ele nos descreve:

Livros, livros e mais livros. Eu tenho um livro que até hoje tá comigo que tem alguns vocabulários de português, inglês, francês e espanhol, eu aprendi bastante com esse livro. E também eu aprendi algumas palavras em português lá no Haiti, algumas, não todas, só um pouco porque tinha um amigo meu que trabalhava na Minustah, ele era haitiano, mas ele trouxe um livrinho que tem alguns vocabulários em português. Então, o português eu aprendi, como eu sei ler eu nunca tive muita dificuldade em aprender, somente algumas coisas, que sempre vai precisar de ajuda né, você não consegue aprender uma língua automaticamente sozinho, isso não existe. No meu caso também, e nem todos sabem fazer isso, eu tô sempre querendo aprender, eu não tenho essa ignorância em mim. Você veja uma pessoa que chegou primeiro no país tem que orientar você, então eu tô sempre querendo saber, curioso, faço perguntas e isso me ajuda bastante. E outra coisa, eu não tenho medo de falar algo errado, enquanto eu falar e pode acontecer de eu

falar errado eu sei que posso falar errado, por mais simples que seja a forma que o brasileiro fala eu sempre vou falar de uma forma que eles possam entender. E nesse aspecto também eu já aprendi bastante com vocês, quanto mais você comete erros, mais você aprende, não é um erro no sentido negativo.

A percepção de Valner em relação ao aprendizado da língua não é tomada exatamente como uma dificuldade, mas uma forma de adquirir ainda mais conhecimentos. Por ser experiente no que concerne ao estudo de idiomas, o participante consegue superar a barreira da língua com perguntas e sem medo de cometer pequenos erros.

Sobre os aspectos culturais, conta que uma das primeiras impressões que teve foi com o uso das bicicletas como meio de locomoção independente de classe ou categoria social, como acontece no Haiti. Para elucidar melhor essa questão, Valner explana:

Aqui também não tem preconceito né, em relação às vestimentas das pessoas, nem do uso dos veículos entendeu? Aqui mesmo que a pessoa tenha dinheiro pra comprar um carro ela pode usar bicicleta. Lá no Haiti é assim: por exemplo, tipo eu, termino o ensino médio e vou por aí andando de bicicleta e as pessoas me vêem andando de bicicleta. **“Olha o cara termina o ensino médio e ta aí andando de bicicleta”** ou já é filósofo e vai querer andar de bicicleta. Isso aí é o preconceito, por isso eu não ia ter uma visão de usar uma bicicleta lá no meu país, entendeu? (grifo nosso)

Sobre o uso das bicicletas como meio de locomoção utilizado pelos haitianos residentes em Porto Velho, Cotinguiba (2014b) afirma que foi um fenômeno característico da cidade, bem como aconteceu em outras cidades do Brasil. Por não ser um meio de transporte comumente utilizado no país de origem, aqui os haitianos passaram a perceber que andar de bicicleta era um meio de locomoção que não depreciava a categoria social a qual aquele indivíduo pertencia. Dessa forma, a partir dessa percepção, Valner passou a utilizar a bicicleta como meio de locomoção até o dia em que comprou uma motocicleta, conforme mencionamos anteriormente.

Podemos perceber em sua fala que o participante já não se preocupa tanto como o que irão pensar dele ser um estudante de ensino superior, já quase filósofo, que utiliza a bicicleta. Isso demonstra que o contato com os brasileiros o deixou mais aberto às novas percepções e tal como aconteceu com Bedji, a vivência com uma cultura diferenciada permitiu a eles obterem novas formas de pensar e agir.

Após certa estabilização financeira, Valner conseguiu juntar dinheiro para pagar passagens aéreas para sua noiva, que havia ficado no Haiti, poder vir para o Brasil, o que ocorreu em 2016. Em 2017 casaram-se e no mesmo ano Valner conseguiu nota para passar no curso de Filosofia e entrou como cotista na vaga destinada a negros. Antes disso, havia realizado o exame por duas vezes, sem sucesso, mas não desistiu e continuou se preparando por

meio do curso preparatório oferecido pelo projeto Mimcab e, fora dele, assistindo aulas na internet e lendo livros didáticos brasileiros. Sobre seu período de estudos de preparação ele relata:

[...] na verdade como você não sabe como é no país, meus irmãos estavam me explicando isso desde o Haiti, quando eu tava lá eles me falavam “você vai estudar, tem brasileiro que ta ajudando a gente aqui” eu fiquei sabendo disso desde lá o Haiti. Eles não conseguiam me explicar o que era o projeto [Mimcab], eles só diziam que tinha brasileiro que ajudava a gente a falar o português, então quando eu cheguei aqui aí meu irmão me levou na escola um dia. Depois ele não foi mais comigo e eu fui sozinho porque eu queria aprender, entendeu? Depois disso eu não parei mais, fiquei avançando até conseguir fazer o Enem. Também eu estudava em casa, na internet e com aquele livrinho que te falei. E ganhava outros livros de gramática e das aulas, tinha uns professores do projeto que me davam muitos livros.

À exemplo dos outros participantes, Valner participou de projetos preparatórios para poder realizar o vestibular e estudou também por conta própria, denotando que o processo de retomada da escolarização foi antecipado por ele. Sobre a importância dos cursinhos e projetos preparatórios para a vida dos participantes discutiremos com mais profundidade na próxima seção.

Atualmente Valner é pai de uma menina, reside em um apartamento alugado na região central de Porto Velho e está dando início ao seu primeiro empreendimento. No momento da entrevista, ele trabalhava como professor horista²⁰ de idiomas em uma escola de cursos profissionalizantes e em outra voltada para o aprendizado da língua inglesa, porém em função da pandemia por COVID-19²¹ Valner foi dispensado do trabalho como professor e teve que recorrer a outras atividades para poder garantir seu sustento e de sua família.

Valner se diz apaixonado pela profissão e pretende continuar realizando outros cursos para se profissionalizar ainda mais, incluindo especializações e mestrado. Não pretende sair da cidade, uma vez que seus irmãos e, mais recentemente, sua mãe se mudaram para Porto Velho.

4.5 A HISTÓRIA DE RUTH

A peruana Ruth Gutierrez, de 20 anos, nasceu na cidade de Lima, capital do Peru. Durante sua infância e início do ensino fundamental estudou em escolas particulares, muitas

²⁰ Trabalhador com jornada de trabalho e salário “variáveis” conforme o artigo 142 do Decreto-Lei no 5.452/1943 (CLT).

²¹ COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado *SARS-CoV-2*, que afetou o mundo em 2020. No Brasil, no momento em que estamos finalizando este trabalho o número de mortos ultrapassa os 107 mil e continua aumentando (PONTES; DELMONT, 2020).

delas próximas ao bairro em que morava e por isso poucas vezes tinha saído de sua região antes de vir ao Brasil, em 2010. Morava com a mãe e três irmãos, sendo uma menina e dois rapazes mais velhos que ela. Sobre sua vida na cidade natal ela diz:

[...] eu entrei pra escola muito cedo porque minha irmã é três anos mais velha que eu, mas eu sempre fui muito grudada com ela, minha mãe conta que eu chorava para querer ir junto pra escola com ela e ela teve que me matricular, então eu comecei cedo. No primeiro ano eu não lembro, mas eu estudei em duas ou três escolas diferentes, uma era perto da minha casa, meu irmão levava a gente sempre e também sempre eu estudei na mesma escola que a minha irmã, não lembro muito, mas eu era muito tímida, lembro que não tinha muitos amigos. Lembro mais do quarto ano em diante e do sexto ano, que foi quando eu estudei em uma escola mais perto da minha casa ainda. A gente ia sozinha que era só virar a rua e já estávamos na escola, era uma escola pequena, mas particular. [...] essa etapa da escola foi bem legal porque embora eu era tímida eu tinha muitos colegas, e lá é diferente, não tem essa questão de...lá tem varias atividades, por exemplo, dia dos professores, dia da escola, dia dos pais, dias das mães, tem varias atividades que a gente tem que apresentar, fazer danças, tem várias danças típicas de lá também, a gente alugava o vestuário que fala? Era a roupa né, e a gente tinha o professor de dança ele dava pra gente, não era sempre, mas a gente se preparava pra dançar com ele.

Como podemos perceber, Ruth relaciona suas lembranças de quando ainda morava em seu país com as memórias escolares, uma vez que ela saiu muito nova para vir para o Brasil. Mais uma vez encontramos na escolaridade a base da construção e do desenvolvimento da personalidade desses indivíduos. Dessa forma, como afirma Leontiev (1978) os elementos formadores da personalidade estão em sua atividade, neste caso a escolarização.

A participante relata que o motivo de sua vinda, diferentemente dos outros interlocutores que vieram em migrações em massa, foi o acometimento de uma grave doença em seu irmão mais velho que já morava em Porto Velho. Sua mãe, um ano antes delas virem, deixou tudo para trás para cuidar do filho que estava acamado e com isso, Ruth e sua irmã, Denise²², vieram no ano seguinte para o Brasil por conta da saudade e da preocupação da mãe. Ela não queria deixar as meninas sob a responsabilidade do pai, que era divorciado de sua mãe. Ruth relembra:

[...] então, eu nem esperava algum dia vir para o Brasil, eu tinha onze anos quando vim pra cá. Eu morava em Lima com a minha mãe e meus irmãos, mas o meu irmão mais velho já morava no Brasil, ele veio pra cá muito jovem, ele era professor de línguas, ensinava inglês e espanhol no CNA [escola de idiomas], aí ele teve um aneurisma e teve que passar por uma cirurgia muito delicada, foi quando a minha mãe veio para ficar com ele e ajudar porque ele era sozinho aqui e depois da cirurgia ele ficou em estado vegetativo no Hospital de Base, não andava, não falava, não fazia nada. Depois de um ano que a minha mãe estava aqui ela resolveu mandar buscar

²² Nome fictício.

eu e minha irmã para a gente ficar com ela aqui porque a gente era muito nova e ela não queria que a gente ficasse sozinha com meu outro irmão e o meu pai.

Seu trajeto foi curto e rápido, sua mãe foi buscá-la. Talvez por ser criança, ela afirma não ter sentido tantas diferenças culturais, apenas queria saber se no novo país haveria coisas como pizza, cinema, sorvete, etc. Somente quando chegou no apartamento alugado onde sua mãe morava com seu irmão foi que percebeu que estavam sozinhos e sem familiares. Ela relata que esse começo foi muito difícil, inclusive por não ter o domínio completo da língua:

[...] nossa, foi muito difícil, muito difícil mesmo, toda a documentação toda a burocratização, foi horrível a adaptação. Lá é muito frio né e aqui é super quente então tinha mosquito toda hora, nossa era horrível! Como não tínhamos condições e não sabíamos nada de estudo, minha mãe procurou uma bolsa no Colégio Adventista pra gente, ela foi e contou a situação do meu irmão, contou que não tinha como pagar porque era muito caro né, aí o diretor foi e deu uma bolsa pra gente. Nossa no primeiro foi muito difícil, a gente não sabia de nada, lá no Peru é até o sexto ano o fundamental e o médio até o quinto, então contando dá na mesma quantidade de anos [que aqui no Brasil], então eu tive que fazer uma prova pra passar pro oitavo, mas eu tive que repetir o sétimo ano, porque eu não passei nessa prova e foi horrível, eu não entendia nada, eu ouvia as pessoas falarem e **eu pensava: “eu nunca vou conseguir falar português”** (grifo nosso).

A fala de Ruth, entre todos os participantes, revela com mais clareza o que é a adaptação escolar no Brasil, talvez por ter migrado tão jovem e em uma situação delicada como a de seu irmão, essa adaptação tenha sido mais difícil. Ela teve dificuldades para se adaptar à estrutura do ensino brasileiro, mas principalmente para estudar em uma língua que não é a sua. Além disso, relata o que acontece com outros estudantes estrangeiros quando vêm para o Brasil e tentam se inserir no ensino básico: ao realizar a prova ou teste de localização, por não entenderem claramente o português, acabam tirando nota baixa e com isso tendem a repetir o ano. Santos (2018) afirma que esses estudantes acabam por repetir o ano ou são deslocados para uma série inferior a que já tinham cumprido em seu país, por isso têm maiores tendências ao isolamento e chegam a desenvolver sintomas de depressão.

Apesar de ter voltado uma série, Ruth contou com a ajuda de colegas de sala que a auxiliaram com o português e com as atividades escolares. Como chegou com visto e os demais documentos regularizados, não teve maiores dificuldades para conseguir vaga no Colégio Adventista, instituição privada na qual ela estudou até o nono ano do ensino fundamental como bolsista, antes de ir para o colégio público João Bento da Costa terminar o ensino médio.

Sobre ter tido a oportunidade de estudar em escola privada, Ruth nos remete à percepção de que, como os outros participantes, as escolas pagas possuem melhor qualidade

de ensino. Ruth nos contou que a mãe dela teve que contar sobre a situação em que seu irmão vivia para poder conseguir a bolsa das meninas na instituição particular: “minha mãe procurou uma bolsa no Colégio Adventista pra gente, ela foi e contou a situação do meu irmão, contou que não tinha como pagar porque era muito caro né, aí o diretor foi e deu uma bolsa pra gente”. Dessa forma, percebemos que a ação de procurar uma escola particular para seus filhos também está ligada à valorização dos estudos pelos pais imigrantes, aliada à concepção de que a qualidade do ensino nas instituições privadas é superior às públicas. Um outro aspecto dessa procura, no caso da mãe de Ruth é que elas estavam se inserindo na comunidade religiosa e o fato de terem estudado em uma escola adventista pode ter sido por influência do acolhimento religiosos que receberam.

Passado um tempo seu irmão mais velho faleceu e sua mãe pensou várias vezes em retornar ao Peru, mas como elas já tinham cidadania brasileira e conseguiram comprar uma casa própria, a mãe decidiu que iriam ficar e ir até Lima somente nas férias escolares das meninas.

Sobre os aspectos culturais e período de adaptação Ruth menciona as dificuldades para além da aquisição do idioma, a perda do irmão, a pressão da família para voltarem, mas vê vantagens que em comparação ao seu país ela descreve como melhores do que lá.

[...] as vantagens é que aqui nós percebemos que as pessoas são mais prestativas, elas ajudam umas as outras, por exemplo, a gente ia à casa das pessoas e elas falavam: “fica a vontade, finge que é a sua casa” e lá no Peru as pessoas são mais... Não é egoísta... Não sei se existe essa palavra aqui... É precavida. Elas são mais assim, lá é diferente, lá não é assim. Também tem essa questão que aqui a gente era mais livre, saíamos pra andar de bicicleta na rua, tínhamos amigas, mamãe frequentava a igreja, ela sempre foi católica, mas aqui ela frequentava a igreja evangélica, então a gente tinha com quem contar... Eu tinha aquela colega da escola que te falei e tinha também a filha do pastor que se disponibilizou para ajudar a gente com as coisas da escola, e a gente se tornou amiga. Então eu acho que o contato com ela me ajudou bastante a passar por esses momentos difíceis, isso comparado ao Peru eu posso dizer que são melhores do que lá. E com relação à desvantagem maior é em relação à linguagem, eu não sabia o idioma, e nossa, era muito difícil! Eu não sabia o que as pessoas falavam, então com os livros que eu lia, com os contatos da escola foi muito mais fácil aprender português.

Conforme explicitado nas histórias dos participantes, na entrevista de Ruth também comparece a ajuda de outras pessoas, brasileiros que doam seus tempos, dividem bens e conhecimentos para ajudar quem precisa. Ruth chegou com sua irmã sem conhecer ninguém, apenas a mãe e o irmão acamado. Dessa forma, poderia ter sido muito mais difícil para as meninas se adaptarem à nova realidade, entretanto, como ela mesma afirma, a presença de pessoas dispostas a ajudar foi crucial para que ela passasse pelos momentos mais difíceis.

Além disso, a comunidade que ela se inseriu foi a religiosa, através de sua mãe, o que novamente demonstra que há entre os imigrantes uma tendência a buscar grupos que se assemelham a eles por meio da identificação cultural com os pares, na perspectiva de Hall (2005).

Ruth realizou por cinco vezes o exame nacional antes de entrar no curso que ela desejava, o de Pedagogia. Nas primeiras duas vezes ela relata que não estava tão interessada em fazer uma faculdade, por isso suas notas não foram suficientes para ser aprovada no vestibular. Depois, no terceiro e quarto ano teve problemas nos sistema de internet e por não estar presente na cidade na data da matrícula. Somente na quinta vez é que ela conseguiu se matricular, por ampla concorrência e ficando em sétimo lugar na lista dos aprovados. Perguntada sobre o porquê escolheu Pedagogia ela diz que:

Ah, porque eu me identifico muito na questão de ajudar, de ensinar, não sei. Como eu disse, eu tô ajudando uma colega surda da minha turma e antes mesmo de saber que existia monitoria ou bolsa pra esse tipo de coisa eu já ajudava ela, eu nem sabia me comunicar, mas eu pegava o celular e começava a me comunicar com ela. Tem também as crianças que eu ajudo lá na igreja, eu gosto muito de estar com elas, ajudando a cuidar, sem contar que também é um trabalho bom né, rapidinho se consegue algo nessa área.

Atualmente, Ruth está no terceiro período e possui uma rotina dedicada quase que exclusivamente aos estudos. É a única dos nossos interlocutores que mora em casa própria, não possui emprego formal, mas sempre que pode ajuda sua mãe, que é cozinheira e faz marmitas para vender. Mora em um bairro na zona sul da cidade, juntamente com a mãe, um tio e a irmã. Pretende sair de casa para morar sozinha com alguma colega da faculdade e após o término do curso quer voltar a morar em sua cidade natal.

4.6 FAMÍLIAS, MIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO: TECENDO ANÁLISES

Neste tópico discutiremos elementos que se aproximam nos percursos familiares, de escolarização e de migração no conjunto das histórias apresentadas nesta seção. Como podemos perceber, algumas características no percurso de imigração e escolarização são comuns aos participantes. Não obstante, a manifestação de aspectos da vida antes da imigração também se fazem presentes em todas as entrevistas: a família que incentiva a escolarização, a construção de um projeto de vida que muitas vezes é perpassado pela imigração, o cenário da educação em seus países de origem e a visão do Brasil enquanto país acolhedor que oportuniza o acesso ao ensino superior gratuito.

Como já discutimos anteriormente, a valorização da escolaridade pela sociedade, bem

como pela família é de fundamental importância para desenvolver nos sujeitos o desejo de continuar os estudos, seja em seus países ou fora deles. Sendo a família a primeira instituição a qual pertencemos, ela exerce grande influência sobre seus componentes. Szymanski (2001) afirma que a família, ao lado da escola, possui a função de preparar os jovens membros para a sua inserção na sociedade e para o pleno desenvolvimento de funções que possibilitem a continuidade da vida social.

Dessa forma, a educação é um instrumento fundamental para a ampliação da formação para além dos limites cotidianos e, nesse caso, o papel da família na sociedade globalizada se configura em tornar factível a escolaridade para seus membros. Assim, é possível afirmar que nas cinco entrevistas apresentadas, a família cumpriu até determinado ponto esse papel, dentro das possibilidades materiais que possuíam, tanto que para três dos participantes a escola possibilitada foi a particular (Bedji, Valner e Ruth), seja por causa da insuficiência de escolas públicas no local de origem ou pela valorização do ensino privado como superior ao público.

De igual modo, é importante assinalar que mesmo não advindos de famílias de classes mais abastadas, essas pessoas se diferenciam dos demais membros de suas comunidades e essa diferenciação pode estar ancorada na visão de valorização dos estudos e de demais valores culturais, éticos ou morais que esta família lhes passou, ou seja, além de possuírem alguma renda para subsidiar os estudos também possuíam um capital cultural (BOURDIEU, 1974) que permitiu que eles pudessem adequar-se às exigências escolares para obter sucesso na escola. Uma das falas mais explícitas sobre isso é da peruana Ruth que diz:

[...] lá [no Peru] ainda tem essas questões que o aluno ainda precisa levar muito material pra escola, mesmo não tendo condições a mãe tem que se virar, aqui não, se tu não tem, tudo bem. Lá não tem muitas escolas estaduais, só particulares, quase todo mundo estuda em escola particular. [...] tem essa coisa de ficarem pedindo material, se você não leva você pode ir pra direção porque eles ficam exigindo todo tempo. Lá eles têm tipo um caderninho que ficam anotando se o aluno levou, se não levou, é muito chata essa questão, porque tem muita gente que não tem condições.

Como vemos, no Peru as condições escolares são mais rígidas e os estudantes e suas famílias não tem outra opção a não ser se adequar, inferimos que isso contribui para que esse sujeitos enxerguem no nosso país oportunidades de acolhimento, pois ao contrário do que acontece no Peru se a pessoa não tiver o material ela não vai para a direção, nem é suspensa formalmente. Por outro lado, há outras formas de pressão social que acomete os indivíduos que não se "encaixam" no padrão social estabelecido, portanto, de uma certa forma a família tem que adequar as condições dos estudantes, pois se não eles podem sofrer exclusão social.

Sobre esse capital simbólico que destacam os nossos colaboradores em meio aos demais perfis migratórios e permitem a busca continuada pela escolarização fora de seus países recorremos a Bourdieu (1974, p. 306):

Pela prática de uma pedagogia explícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados de um sistema de disposições que constitui a condição de êxito de transmissão e da inculcação da cultura.

Outrossim, a família continua sendo esse “ponto de apoio” mesmo após o percurso migratório, uma vez que não só com auxílio financeiro, mas principalmente emocional e estrutural para que esses sujeitos pudessem imigrar e estudar. Dessa forma, ao contrário do que se possa imaginar, Mello (1992) afirma que é um erro dizer que a imigração rompe com a organização familiar e que as camadas populares das populações de países em desenvolvimento padecem de uma acentuada desorganização familiar. Com isso, rompe-se também o pensamento coletivo da família monogâmica tradicional em que o pai é o provedor da casa e a mãe apenas possui a função de cuidar da casa e dos filhos. Ao observarmos as famílias dos imigrantes participantes dessa pesquisa é notável perceber que a figura da mãe é recorrente nas entrevistas. Em quatro dos cinco casos, exceto o da venezuelana Karen, ou foi a mãe que se esforçou para pagar os estudos ou foi ela a causa da imigração, como no caso de Teresa e Ruth. Com isso, corrobora-se o que Mello (1995) determina como uma configuração cada vez mais presente na contemporaneidade, a mulher e mãe como a chefe da casa, a provedora dos bens materiais e dos subsídios para o desenvolvimento dos filhos. Sobre o papel da mãe na escolarização dos nossos interlocutores, destacamos a fala de Bedji:

[...] minha mãe conseguiu me botar numa escola, numa escola particular, e nesta escola até o ensino médio eu consegui passar todas as etapas e eu consegui ter uma formação, comparativamente às outras escolas públicas eu consegui uma formação considerada boa no Haiti. Então eu sou muito agradecido à minha mãe porque fez isso por mim e até hoje contribui na minha vida, na minha trajetória de vida.

A partir das condições materiais oferecidas pelas famílias, em especial pelas mães, esses imigrantes tiveram meios para formar e dar continuidade ao que denominamos nesse trabalho como **projeto de vida**. Para isso tomamos como conceituação a visão de Soares (2002, p. 76) sobre projeto de vida: “O projeto é ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado.” Assim, compreendemos que o projeto de vida pode ser alterado na

imigração em decorrência das possibilidades que eles encontrarão pelo caminho. D'Angelo (1994) e Velho (1994) também consideram o projeto de vida como uma integração das dimensões psicológicas e sociais que se distinguem das demais ações realizadas durante a vida por seus aspectos que incluem: a antecipação, a organização e a regulação das principais atividades e comportamentos dos indivíduos. Para Velho (1994) a formação cultural também se realiza no projeto de vida, ele o descreve como uma etapa metamórfica que é articulada com o processo temporal.

O que queremos dizer com isso é que mesmo antes da tomada da decisão de imigrar é formado, mesmo que de maneira não substancial, um projeto de vida que inclui a família e os demais aspectos que o imigrante toma como importantes. Como vimos, no caso de Bedji, Valner e Teresa, por pertencerem a um “berço” cultural que incita a imigração, decorrente das precárias condições de sobrevivência no país, a decisão não é apenas individual/familiar, mas também coletiva; eles planejam migrar, por isso matriculam-se desde cedo em escolas que lhes oferecem subsídios que lhe serão úteis no exterior, como a aquisição de novos idiomas, por exemplo.

A psicologia histórico-cultural enquanto teoria científica tem como base de seu pensamento a premissa de que a formação das funções psíquicas superiores é decorrente das possibilidades de apropriação da cultura humana que transforma a base biológica. E é no desenvolvimento de formas superiores de conduta que se formam as capacidades necessárias para antecipação, a organização e a regulação das ações implicadas na elaboração do projeto de vida. Ou seja, a capacidade de planejar e prover os meios para a execução da ação decorre desse desenvolvimento. Entretanto, as condições para a execução de determinado projeto precisa articular-se às condições materiais para tal. Conforme nos aponta Teresa: “[..] e pior que eu achava que a gente ia sair de lá e logo que chegássemos iríamos estudar e não foi assim; a gente demorou bastante, a gente ficamos um ano, quase dois anos sem estudar aqui no Brasil”. A idealização de prosseguir os estudos imediatamente precisou ser adiada, temporariamente, entretanto foi retomada assim que as condições objetivas permitiram. Assim, à exemplo de Teresa, todos os outros participantes tiveram seus projetos modificados, mesmo que em poucos aspectos, no que tange ao projeto inicial, incluindo os cursos escolhidos. Dessa forma, é fundamental questionar porque esses estudantes “escolheram” o Brasil para imigrar e estudar. É realmente uma escolha? Qual é o papel da educação nesse projeto de vida? A próxima seção desta dissertação será destinada a apresentar e discutir as condições que permitiram o acesso desses estudantes ao ensino superior e como vivenciam a experiência acadêmica ao mesmo tempo em que garantem a própria sobrevivência.

5 SER UNIVERSITÁRIO E SER IMIGRANTE NA UNIR: O QUE NOS CONTAM OS PARTICIPANTES

Nesta seção serão apresentados e discutidos os elementos que contribuíram para o ingresso dos participantes no ensino superior, bem como as expectativas, dificuldades e o papel atribuído por eles a essa formação em seus projetos de vida.

A seção está organizada em duas partes. Na primeira trazemos algumas informações sobre a Universidade Federal de Rondônia de forma a contextualizar a instituição em que esses jovens estão inseridos. Também são apresentados elementos que contribuíram para o acesso ao ensino superior, tais como os cursinhos populares e as ações afirmativas.

Na segunda parte serão apresentadas e discutidas as opiniões dos participantes sobre suas experiências como estudantes do ensino superior da Unir, suas expectativas em relação à Universidade, a forma como avaliam a instituição e o papel dessa formação em seus projetos de vida.

5.1 CONTEXTUALIZANDO A UNIR E OS ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A Universidade Federal de Rondônia (Unir) é a única universidade pública do estado de Rondônia. Criada pela Lei nº 7011 de 08 de julho de 1982, a instituição possui oito *campi* distribuídos nos municípios de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena.

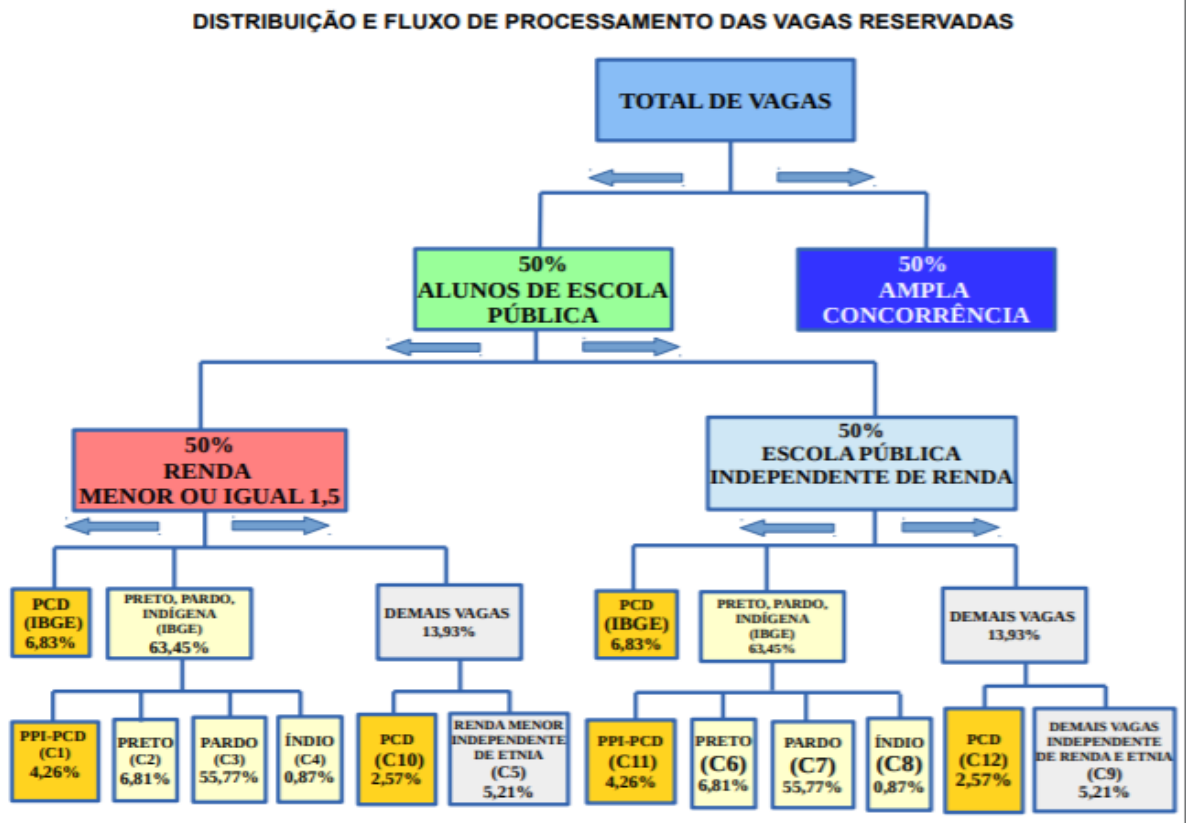
Dados disponíveis na página da instituição informam que em 2008, ela foi eleita a melhor universidade pública da região Norte, de acordo com o Ministério da Educação, e possui entre seus princípios “II - formar profissionais que atendam aos interesses da região amazônica; III - estimular e proporcionar os meios para criação e a divulgação científica, técnica, cultural e artística, respeitando a identidade regional e nacional.”²³

A sede administrativa e as Pró-Reitorias estão situadas na capital, Porto Velho. Com cerca de 10 mil alunos matriculados, a universidade adota como sistema de seleção a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Unificado de Seleção (Sisu). Há também a adoção do sistema de ações afirmativas para beneficiar estudantes negros, pardos,

²³As informações gerais apresentadas sobre a Unir podem ser encontradas em: <https://www.unir.br/?pag=submenu&id=260&titulo=A%20Universidade>. Acesso em: 07 abr.2020.

indígenas e pessoas com deficiência, independente de renda ou que estudaram em escolas públicas, como podemos visualizar na figura 4.

Figura 4 – Diagrama de distribuição do sistema de ações afirmativas adotado pela Unir



Fonte: Retirado do site da UNIR²⁴

O sistema de ações afirmativas, também conhecido no Brasil como cotas, foi implantado por meio da Lei nº 12711/2012, assinado pela presidenta Dilma Rouseff e, desde então, garante a reserva de 50% das vagas de universidades públicas para jovens que estudaram em instituições públicas, com percentuais reservados para negros, indígenas, pardos e pessoas com deficiência. O objetivo da lei é tentar reparar um longo histórico de segregação baseado em raça e classes sociais no tecido social brasileiro, que se reflete nas condições de escolarização para diferentes grupos sociais, negando-lhes as possibilidades de acesso ao ensino superior.

Na Universidade Federal de Rondônia do total de vagas oferecidas em cada curso, são reservadas 50% para estudantes oriundos de escolas públicas e os outros 50% são disponibilizados para ampla concorrência. Dentre as vagas destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas, metade é reservada para aqueles que comprovem uma renda inferior a 1,5

²⁴Disponível

em: http://www.processoseletivo.unir.br/uploads/certame/DISTRIBUICAO_E_FLUXO_DE_PROCESSAMENTO_DAS_VAGAS_RESERVADAS_844586652.pdf. Acesso em 17 mar. 2020.

salários mínimos per capita. A outra metade atende estudantes de escolas públicas independente da renda. Além disso, as vagas reservadas para os estudantes de escolas públicas são distribuídas de acordo com o percentual de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência existentes na população do estado.

Na reserva de vagas para diferentes grupos sociais, podemos observar que a Unir ainda não adotou qualquer processo específico referente aos imigrantes. Entretanto, em sua composição acadêmica, é uma universidade que engloba estudantes de diversas etnias e nacionalidades, configurando-se, portanto, como uma instituição multicultural.

Como apresentamos na primeira seção desta dissertação, o Brasil estende aos imigrantes os direitos à saúde e educação garantidos aos cidadãos brasileiros. Assim, alguns dos jovens participantes da pesquisa puderam acessar vagas no ensino superior pelo sistema de cotas. Além disso, vimos também que o Brasil possui um contexto escolar que se destaca positivamente frente a algumas nações latino-americanas. Dessa forma, a abertura da fronteira advinda de acordos e políticas para que imigrantes pudessem se instalar no país e se estabelecerem como força de trabalho abriu também possibilidades de concretização dos planos de escolarização.

Assim, mesmo sendo um país no qual apenas 14,3%²⁵ da população tem acesso ao ensino superior, Gomez (2019) afirma que este seria um problema ainda maior para o Brasil no que se refere aos estrangeiros universitários, se não fôssemos um país signatário de convênios e regido por relações humanitárias internacionais. Entre as resoluções que apoiam e orientam essa iniciativa brasileira de garantir educação superior aos imigrantes e refugiados, além da Constituição brasileira, estão: a Convenção de Genebra de 1951; Lei da Imigração nº 13445/2017; Acordos de cooperação com a Acnur e o Conare para as universidades brasileiras mediante termos de compromisso e a Agenda 2030 que dispõe acerca do desenvolvimento sustentável por meio do seu objetivo oitavo no qual se pauta em estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

As condições oferecidas pelas universidades brasileiras, a partir da reorganização objetivada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2003, e do princípio da universalização propiciou aos estrangeiros um acolhimento que podemos sinalizar como diferente dos encontrados nos países de origem dos participantes. Consoante a isso, a existência de cursinhos populares é

²⁵Dados do censo 2018 do INEP/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206. Acesso em 02 mar. 2020.

produto de uma mobilização coletiva em prol da democratização do ensino e não se trata de ações isoladas, mas se refere ao aumento da expansão do ensino básico, da urbanização e das transformações ocorridas nas últimas décadas do mercado de trabalho, conforme assinala Zago (2008).

Nesse trabalho evidenciamos a importância dos cursinhos ditos populares para as populações imigrantes porque acreditamos que eles possuem um papel preponderante no processo de retomada da escolarização dos sujeitos aqui apresentados. Compreendemos por cursinhos populares as ações de iniciativa governamental ou da sociedade civil organizada que buscam democratizar o ensino voltado para estudantes que buscam ingressar no ensino superior, destacando-se como gratuitos, acessíveis e atentos às demandas comunitárias nas quais estão inseridos. No caso dos nossos colaboradores há que se destacar também que havia a preocupação com os alunos que são trabalhadores, pois em todos os cursinhos preparatórios que frequentavam, o horário de funcionamento era à noite ou nos finais de semana.

Entretanto, não se pode desconsiderar que o fenômeno de crescimento dos cursinhos populares está articulado às demandas neoliberais da globalização. Assim, essas iniciativas corroboram com o modelo meritocrático dos processos seletivos como o Enem. Zago (2008) explica que o acesso ao ensino superior é marcado pela competição e pela profunda desigualdade existente em nosso país, de modo que os indivíduos mais preparados e que conseguem alcançar os cursos de melhor remuneração são justamente os que possuem previamente um preparo escolar advindo dos investimentos da família e do meio social em que estão envolvidos.

Apesar de se constituírem como ações populares que visam a democratização do conhecimento e do acesso para as classes trabalhadoras, essas ações estão inseridas no bojo do contexto neoliberal da educação. Entretanto, contraditoriamente, tanto o Enem quanto os cursinhos são considerados uma conquista dos movimentos pela educação no país, pois de alguma forma cumprem o papel de ambientar os sujeitos que não tiveram ou dispunham de poucos recursos preparatórios durante sua vida escolar, como é o caso dos imigrantes, para enfrentar o ambiente acadêmico.

Entre esses grupos sociais, os imigrantes se destacam por serem indivíduos que pouco ou nada conhecem da estrutura educacional brasileira, na prática, antes de realmente estarem matriculados em uma instituição escolar. Com os participantes dessa pesquisa podemos afirmar que não foi diferente, apesar de Ruth e Teresa terem estudado em escolas públicas brasileiras, elas mesclam sua trajetória escolar com a vivência em seus países e a experiência no ensino básico local.

Assim, cursinhos de preparação para o Enem, como os que foram citados nesse trabalho: Mimcab, Projeto Superação da Prefeitura de Porto Velho, projeto da Igreja Católica do bairro Mocambo, entre outros, foram e são de fundamental importância na vida desses imigrantes, uma vez que todos os cinco participantes frequentaram, mesmo que por pouco tempo, as aulas oferecidas por esses projetos sociais gratuitos e populares.

Nas mobilidades internacionais, o sistema de ações afirmativas expressa um significativo aumento no ingresso de alunos de países cuja maioria da população é negra (TROI TINHO, 2019), como o caso dos indivíduos de nacionalidades africanas e haitiana, que utilizam esse recurso como forma de adentrar o ensino superior no país.

Com o passar do tempo, as discussões a respeito da implantação de ações afirmativas no Brasil têm se modificado, entretanto, ainda não há uma lei específica para estudantes estrangeiros que abranja todo o território nacional. O que há são iniciativas isoladas de insituições públicas e privadas que por meio dos convênios e resoluções, citadas anteriormente, abrem espaço para a demanda cada vez mais crescente desse público.

No caso dos nossos interlocutores, apenas Ruth e Karen não entraram pelo sistema de cotas, diferentemente dos outros três (Valner, Bedji e Teresa). No caso de Ruth, o fato de ser falante do português há mais tempo que os demais, também pode ter se configurado em um dos motivos pelo qual a nota necessária para o curso de Pedagogia foi alcançada. Por outro lado, Valner, Bedji e Teresa utilizaram do recurso das ações afirmativas, nas vagas reservadas para negros, para obter o ingresso na universidade. Assim, mesmo com notas consideradas baixas para os cursos que desejavam, eles conseguiram passar para o curso que estão cursando atualmente.

Desse modo cabe aqui sintetizar que a aprovação dos sujeitos parece ter sido uma combinação de dois elementos: a nota de corte para o curso e o uso do direito às cotas para estudantes negros, independente de renda, ou seja, para alunos não oriundos de escolas públicas, como o caso de Valner e Bedji. Já Teresa, além de ter “lançado mão” das cotas, utilizou a congruência da raça com a procedência da insituição de ensino. Ela confirma: “Sim, eu coloquei cotas pra negros, e eu passei com cotas pra negros e cotas de escola pública; na verdade eu fui classificada, aí depois disso começaram a sair as chamadas e meu nome não saia, saiu a segunda chamada e nada, só na terceira que veio sair.”

Por ser um curso com uma nota de corte um pouco mais alta na Unir, o Bacharelado em Administração exige pontuações maiores para obter a aprovação, por isso Teresa teve que esperar mais tempo para ver seu nome na relação de aprovados. O mesmo não aconteceu com Valner e Bedji, apesar de terem tido médias inferiores a 500 pontos eles passaram em

primeira chamada. Ou seja, o uso das cotas e o fato do curso de Filosofia figurar na lista dos cursos menos procurados dessa instituição, oportunizaram o ingresso dos dois participantes.²⁶

5.2 A EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA

Nesta parte da análise abordaremos o que pensam os entrevistados sobre a experiência de ser estudante em um curso de educação superior. Inicialmente discutimos as expectativas desses estudantes sobre a universidade, como avaliam as condições nas quais estudam e como analisam as experiências vividas nesse processo.

No segundo momento, discutimos as relações entre a formação universitária, a luta pela sobrevivência e o projeto de vida desses estudantes, procurando compreender o papel que eles atribuem a essa formação em seus planos de futuro.

5.2.1 Expectativas, impressões e dificuldades da experiência na Unir

Nossos interlocutores responderam de diferentes maneiras sobre a percepção que eles têm da universidade e de como se sentem como imigrantes que estudam na Unir. Primeiramente perguntamos a eles o que os levou a escolherem essa universidade e eles responderam unanimemente que é o fato dela ser uma instituição de qualidade reconhecida, pública e gratuita.

Entretanto, outras motivações entram para complementar a resposta, como o caso de Karen, que já visava retomar o curso de Biblioteconomia e em Porto Velho somente na Unir há o oferecimento dele. Perguntada sobre sua percepção da universidade ela responde:

[...] enquanto infraestrutura, para mim a Unir parece uma escola de campo, porque eu fiquei acostumada com a minha faculdade. Não é por nada, mas na Venezuela ela é conhecida como a cidade universitária, é uma cidade inteira dentro da cidade. Minha faculdade tem banco dentro dela, tem hospital dentro dela, tem um jardim botânico dentro dela, com mais de não sei quantos hectares, mas ele é enorme, gigante demais. Tem muitos laboratórios de pesquisa científica aí, que você nem acredita e tudo dentro da mesma faculdade. A biblioteca central é um prédio de oito andares [risos] só a biblioteca, e aí cada departamento tem sua própria biblioteca, algumas de um andar, outras de dois andar.

²⁶ Essa afirmação pode ser confirmada com a observação do quantitativo de inscritos do processo seletivo UNIR/2020, no qual o curso de Administração possui 667 inscritos, enquanto que Filosofia foram apenas 88 inscritos e ambos oferecem 50 vagas.

Disponível em: https://www.unir.br/noticias_arquivos/27871_resultado_final_2020.pdf. Acesso em 02 mar., 2020.

Percebemos nessa descrição o quanto a comparação entre a Unir e a universidade em que ela estudava é desigual. Karen pouco fala da Unir e chama a Universidad Central da Venezuela de “minha faculdade” em uma clara demonstração de que o sentimento de pertencimento a ela ainda não se dissipou. Além disso, evidencia que no seu país as universidades possuem um prestígio muito grande o que parece diferenciar-se de algumas instituições no Brasil, tais como a Unir, cujas condições precárias de infraestrutura e sua localização fora da área urbana, a caracterizam mais como uma “escola do campo” como afirma Karen.

Além disso, há na sociedade uma contribuição ao desprestígio das universidades federais, pois estas instituições têm sofrido constantes ataques na mídia e em setores empresariais favoráveis à privatização do ensino, culminando com opiniões expressas por membros do próprio governo que as acusam de formação meramente ideológica e de promoção de “balbúrdia”²⁷.

Em relação aos outros participantes, Karen foi a única que chegou a cursar ensino superior no país de origem e com isso sua percepção é diferente da dos demais, porque pode realizar comparações.

[...] senti muita diferença, [da Universidad Central] o mesmo prédio, a mesma cidade universitária, é considerado patrimônio da Unesco, ela toda é uma obra de arte! Você vai andando por ela e tem obras de arte, tem esculturas, tem mural, o chão é uma obra de arte...eu chego aqui na Unir [risos longos] fiquei chocada “está é a Unir? Tem certeza?”

Karen destaca uma das características essenciais da Unir e que a torna um espaço de dificuldades e a afasta dos “olhos” da sociedade portovelhense: o fato de ser distante do centro urbano e ter uma estrutura física considerada precária:

[...] Aqui não, você chega e a faculdade é afastada, quase no meio do mato, não, dentro do mato! E na frente do cemitério! [Risos longos]. Enquanto infraestrutura eu acho muito carente, muito, muito, muito carente! Aqueles prédios que eu sei que têm muitos anos, que nem foram terminados ainda, e aí dá muito que pensar também. O que o governo quer fazer com a faculdade? Aonde que a faculdade vai, qual a importância da faculdade?

Esse questionamento de Karen revela como a universidade é percebida por estudantes que já tiveram a oportunidade de conhecer outros lugares. Revela também que a participante possui uma postura crítica em relação à oferta do ensino no país, e pergunta “qual a importância da faculdade” para o país?

²⁷ Referência à fala do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, que em 2019, disse que as universidades federais promovem balbúrdia, o que pode ser entendido como desordem e depravação. A notícia pode ser lida em: <https://catracalivre.com.br/videos/mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia/>. Acesso em: 03 ago., 2020.

Legitimando o pensamento de Karen, se faz interessante destacarmos que, por ser localizada na zona rural, distante cerca de 9,5 quilômetros do centro da cidade, para se chegar até o campus José Ribeiro Filho é necessário ir de veículo próprio ou então utilizar o transporte coletivo que faz a linha Campus Unir-Centro.

O acesso se dá pela BR-364, que é uma via federal importante e, portanto, bem pavimentada, entretanto, durante vários períodos do ano ela permanece sem iluminação adequada, ocasionando acidentes e até mesmo situações de roubos e furtos já aconteceram devido à falta de iluminação pública.

Outras maneiras para se chegar à universidade incluem as caronas com colegas e professores do curso ou pagar transporte efetivado por *vans*, ônibus escolares ou motoristas por aplicativo, o que devido à distância, torna o custo oneroso e que poucos têm condições de manter.

Além disso, há anos os alunos da universidade enfrentam o descaso por parte dos órgãos responsáveis em relação à linha de transporte coletivo que faz o percurso: há poucos ônibus disponíveis e os que existem são sucateados, ou seja, são oriundos de licitações duvidosas e que vêm para a cidade apenas quando já não servem para outros serviços.²⁸

O problema da mobilidade em Porto Velho acarreta em intempéries como: greves frequentes dos trabalhadores de transporte coletivo por falta de pagamento e melhores condições de trabalho, situações como o ônibus literalmente quebrar no meio do caminho, ou faltar combustível, não ter horário regular para passar, não possuir pontos de espera adequados para proteção do sol e da chuva, não possuir mínimas condições para portadores de deficiências físicas, ter assentos e apoios enferrujados, não ter ar condicionado em uma cidade onde a sensação térmica da temperatura pode chegar a 38° graus célsius durante boa parte do ano.

Não bastasse esses problemas, os cidadãos ainda sofrem com a superlotação, principalmente quando há apenas uma linha para se chegar a um destino tão longínquo como o *campus* Unir, ocasionando imagens como a que podemos observar na figura 5:

²⁸ Sobre os problemas da questão do transporte coletivo na capital, podemos encontrar a indignação dos estudantes por meio da nota de repúdio emitida pelo Diretório Central dos Estudantes da Unir, no ano de 2019. Disponível em: <https://dceunir.com.br/2019/12/09/nota-dce-unir-repudia-descaso-do-transporte-publico-de-porto-velho/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

Figura 5 – Reportagem local sobre a superlotação do transporte coletivo

RONDÔNIA

Estudantes reclamam da superlotação no 'Campus Unir' em Porto Velho

Usuários da linha dizem que o caso é um "desrespeito com a classe estudantil". Secretaria Municipal de Trânsito acredita que a situação deve melhorar ainda este ano com a nova licitação do transporte coletivo.

Por Iule Vargas e Ana Kézia Gomes, G1 RO — Porto Velho
18/02/2020 09h59 - Atualizado há um mês



Estudantes tentando entrar no "Campus Unir" em Porto Velho — Foto: Reprodução/Twitter

Fonte: G1 Rondônia- 2020.²⁹

O problema do transporte somado a uma estrutura predial que ainda não foi concluída, na qual há a ausência de insumos necessários como laboratórios, salas de aula, restaurante universitário, entre outros, tornam o ato de estudar nesta universidade quase que um ato “heroico”.

²⁹ A matéria completa está disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/02/18/estudantes-reclamam-da-superlotacao-no-campus-unir-em-porto-velho.ghtml>. Acesso em: 06 abr.2020.

Para os estudantes de cursos noturnos os problemas são ainda maiores devido aos perigos recorrentes como: perder o último coletivo, acarretando em ter que recorrer às caronas de colegas e professores ou pernoitar no campus; ou ainda os riscos na chegada à cidade e ter que trocar de ônibus para chegarem até suas casas, como ser assaltado ou coisas piores.

Sobre os perigos, Karen lembra que viveu momentos de tensão por ter sido assaltada no retorno da universidade:

[...] já aconteceu no semestre passado, fui roubada vindo da faculdade. Estava retornando e fui roubada aqui perto da São Lucas, foi horrível! Estavam armados, levaram minha bolsa com tudo dentro...mas o que mais lamento hoje é ter perdido a identidade que Francisco pagou 300,00 por ela, porque o RNE [Registro Nacional de Estrangeiro] é caro na Polícia Federal. Então nós temos que de novo juntar o dinheiro para pagar; então por enquanto estou sem documento de identidade, tenho Xerox, tenho foto, mas se alguém pedir o documento físico eu não tenho e é o mais difícil... às vezes as pessoas pensam em desistir...mas não, olho pra frente.

Ao relatar esses acontecimentos Karen nos revela problemas locais, mas que não fogem à realidade de muitas universidades espalhadas pelo país, de modo que em um contexto próprio, a Unir pode representar inúmeras dificuldades no que se refere a estudar em uma universidade pública no Brasil.

Convidada a falar sobre sua experiência na Universidade, Teresa destaca outros elementos:

Se eu te disser que eu já posso avaliar a Unir eu não tenho essa...mas assim, tem aspectos bons e tem aspectos que eu acho meio, sabe, eu vejo que tem alunos que vão pra Unir só por ir, que não vão estudar mesmo, não só da minha sala, como também de outros cursos. Desculpa o que vou falar, mas tem um grupo de lá da Sociologia que quando eu passo, quando eu vou pra sala do Bedji, eles saem de sala só pra ficar jogando cartas, bebendo, essas coisas. Eu acho sei lá, acho que deveria ter algo na faculdade que proibisse essas coisas, entendeu? [...] eu acho que deveria ter pelo menos algumas regras, porque eu acho que tem gente que se forma, mas assim, só tem o título, mas não tem nada na cabeça, entendeu? Mas assim, não posso dizer que eu posso avaliar a Unir porque ainda ‘tô’ começando, ‘tô’ entendendo ainda como que funciona.

Enquanto Karen leva em consideração os aspectos estruturais da universidade, Teresa analisa as regras de convivência, que para ela deveriam ser mais rígidas, pois “distrações” como atividades que não fazem parte do currículo escolar não se constituem parte dos bons aspectos, segundo o relato da interlocutora. Contrastando com a fala dela, Bedji afirma:

Bom, eu avaliaria no aspecto docente, então você tem um curso que tem uma docência boa, então é um curso bom, primeiro você tem que analisar esse aspecto, você tem bons professores então o curso é...raramente não seja um curso bom, então os professores são professores que já têm doutorado, então você veja, pra mim é uma oportunidade de cursar a Filosofia, sendo um curso que tendo todos os professores com doutorado. Também os colegas

são muito interessados, querem aprender, querem politizar inclusive, você veja essa interação dos colegas e eles são curiosos pra conhecer mesmo... eu acho um bom curso hoje estou satisfeito com o curso e com a universidade.

Percebemos que aqui o interlocutor buscou outros critérios de avaliação, como o corpo docente, pois ter professores com título de doutorado, para ele, ajuda a contribuir com a avaliação positiva do curso. Além disso, ele diz que os outros alunos e colegas são muito interessados nas aulas e lhe satisfaz estudar na universidade.

A análise realizada por Valner mantém semelhanças com a de Bedji:

Como eu não frequentei nenhum curso superior no Haiti eu poderia avaliar mais né, mas de uma forma mais clara, se houvesse uma comparação; a Unir é boa, mesmo que eu vejo os brasileiros criticando a estrutura, o local, eu acho tudo muito bom, porque cada um tem a sua visão né, a sua crítica.

Valner também verifica aspectos positivos e não menciona nenhum aspecto negativo. Dá indícios de que conhece os problemas e dificuldades da universidade, mas para ele não há como comparar com outro modelo estrutural, pois ele não cursou ensino superior em seu país ou mesmo em outras universidades.

Ruth também destaca a qualidade dos professores e o fato de se tratar de uma Universidade Federal:

[...] está sendo muito bom, porque eu não queria ficar em casa, eu queria estudar logo e conhecer novas pessoas, 'tá' sendo muito legal, e também os professores, eles são muito bons, a Unir em si é muito boa. Eu gosto de estudar lá, eu não entendo porque as pessoas não conseguem gostar, nossa, é uma federal, é muito bom lá [...]

Analisamos, portanto, que as três últimas falas não trazem aspectos negativos, o que não significa que eles não existem para os participantes, mas que talvez os critérios avaliados como positivos sobressaem-se. Nesse sentido, o que podemos inferir é que os participantes, com exceção de Karen, não possuem em sua subjetividade um modelo educacional de universidade para comparar, o que leva a crítica de Karen ser mais pertinente e as dos outros, mais incipientes.

Também há a fala de Teresa que caracteriza sua visão de mundo por meio da observação das atividades dos alunos fora de sala, como beber, jogar ou fumar, mas compreendemos que essa fala está pautada em sua internalização de um ensino fundamental rígido em seu país, conforme ela mesma relata:

[...] não posso dizer da faculdade porque eu não frequentei lá, mas assim, no ensino fundamental quando 'tava' em horário de aula você não podia sair de sala, a não ser pra ir no banheiro tal, tinha aqueles que saíam, mas os professores, os diretores sempre estavam dando voltas pra fazer eles entrarem pra sala, tinha aula tinha que estar em sala. Esse negócio de ficar

fazendo grupinho, fumando, bebendo, não tinha essas coisas na minha escola, entendeu?

Em relação à apropriação da língua, embora essa aquisição ainda esteja sendo construída, ou seja, por ainda não terem domínio completo, “erros” no que se refere à norma culta da língua ainda comparecem e são facilmente perceptíveis, o que pode alterar seus desempenhos enquanto estudantes, uma vez que a leitura e a escrita em língua portuguesa são essenciais para realizar o curso.

Karen aponta essa dificuldade como uma das principais: “[...] é... uma questão bem difícil, bem difícil porque se enfrenta muitas coisas, pelo menos no caso aqui do Brasil, como o meu caso, em primeiro lugar a língua [...]”.

Essa mesma dificuldade é encontrada em outros relatos, como no de Valner:

Antes eu não sabe como funciona a Unir né, eu não sabia, agora eu sei, mas eu pensava que pra fazer o curso eu tinha que aprender muito o português, mas não, embora seja difícil, e eu reprovei em algumas matérias por causa disso, às vezes eu consigo acompanhar a aula, mas a Filosofia também, como é uma área que tem muita leitura, isso me ajuda e facilita na hora de aprender.

O participante diz que pensava que era preciso dominar “muito o português” em um explícito reconhecimento de não ter se apropriado totalmente da língua em sua forma culta. No caso dos colaboradores, por estarem pouco tempo no processo de apropriação da língua local, eles possuem a ideia de que não sabem ou não dominam totalmente a forma culta da língua, embora a linguagem falada seja facilmente compreendida, em um português claro, com poucos “erros” da norma culta da língua.

Isso acontece porque lhes foi inculcado que eles ainda não sabem falar ou escrever direito por não terem dominado a língua padrão. No entanto, um dos fatores que os fizeram ser aprovados no vestibular é terem escrito uma redação de até 30 linhas na forma culta da língua. Isso significa que de alguma maneira eles se apropriaram o suficiente para serem aprovados no vestibular, mas não tanto para “passar nas matérias” como mencionou Valner.

Embora tenha consciência de sua dificuldade, Valner enxerga o lado bom, o que lhe oferece aprendizado. Essa perspectiva é apontada também quando ele se refere à sua rotina estudantil e aos colegas:

Bom, a relação entre mim e os colegas é que alguns são mais próximos do que outros, e os professores também, só que a gente não tem tempo pra conversar porque eles estão sempre correndo, eu acho que cada um dos nossos professores gostaria de conversar conosco, só que eles não têm tempo e a gente também não. A gente vê apenas uma vez por semana [risos] se a gente vê uma segunda vez é na correria, mas eu acho que eles são muito bacanas.

Novamente Valner indica em seu discurso estar mais atento às vantagens do que às dificuldades, como vimos anteriormente, para ele não há tratamento diferenciado nem dificuldades que não possam ser superadas, evitando criticar seu curso ou a vida que leva como universitário imigrante.

Embora tenham avaliações positivas em sua maioria, os participantes caracterizam a universidade de acordo com suas vivências e experiências, seja em seu país ou no Brasil. No entanto, é importante contrapor que no bojo das avaliações, participantes como Karen e Ruth expõem entusiasmo ao contar que desejam realizar pesquisa científica e que isso somente a Unir, enquanto universidade pública pode oferecer.

Para Karen a intenção é de contribuir com a qualidade do ensino e da imagem da universidade: “[...] quero fazer pesquisa, porque já falei a Unir precisa de pesquisa, como que ela vai entrar naquele negócio³⁰ das melhores faculdades se não tem pesquisa? [...] então quero colaborar nesse ponto.”

Sua intenção corrobora o que os dados apresentados na seção 1 nos revelam, os de que esses estudantes querem estudar não apenas para produzir subsídios para si e seus familiares, mas para contribuir com o desenvolvimento científico e econômico do país. Além de Karen, Ruth também revela que integra em seus objetivos o de participar de um grupo de pesquisa, conforme podemos analisar em sua fala: “[...] eu quero participar de grupo de pesquisa, mas é no terceiro [período] ainda que eu vou ter uma disciplina sobre educação especial, que é a área que eu quero me especializar, é a área que eu gosto, eu quero contribuir pra isso, sabe?”

Com Valner não é diferente, por estar no sétimo período já está inserido em algumas atividades consoantes ao mundo acadêmico, como ele mesmo relata:

Sim, no caso eu participo no Pibid, eu dou aula de Filosofia no [colégio] Barão dos Solimões, então esse ano a gente tem um novo projeto que vai iniciar, já iniciou na verdade semana passada, de francês básico e de leitura de textos filosóficos, eu vou estudar com os alunos do nono ano eu e o Bedji.

A partir dos relatos obtidos, percebemos que há nos participantes a vontade de envolver-se e desfrutar de todos os segmentos da universidade, desde o ensino até a extensão. Perguntado a Ruth se ela considera que a Unir lhe oferece a condição de desenvolver essas atividades ela concorda:

Claro que tem, tem sim, lá na biblioteca mesmo, tem muitos livros, não são todos, mas isso é normal, é acessível, esse livro aí [mostrando um livro próximo] eu peguei lá na biblioteca, e são muito bons, os computadores

³⁰ O “negócio” a que Karen se refere é o Ranking das Universidades Federais (RUF), avaliação do jornal Folha de S. Paulo que organiza as universidades em um ranking seguindo dados internacionais e nacionais. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/>. Acesso em 06 abr.2020.

também são bem úteis, eu faço pesquisa, estudo, o Wifi também é bom [risos].

Outro aspecto que foi objeto de diálogo entre a pesquisadora e os participantes acerca de suas experiências como estudantes na Unir, foi sobre a vivência de situações de preconceito nesse percurso. Percebemos certo desconforto por parte dos participantes ao responderem a essa questão. A fala mais explícita, que demarca que eles vivenciam situações de preconceito, embora muitas vezes não admitam, comparece na entrevista de Ruth:

Depois que eu falei que eu era estrangeira na sala eu senti uma mudança, porque ninguém sabia que eu era estrangeira. Eles descobriram depois das férias. Eu tive que falar porque um professor perguntou; antes quando perguntavam de onde eu era eu só falava que eu não era daqui, só que dessa vez eu não tive como fugir ele perguntou e alguns colegas falaram “ah que legal, num sei quê”, só que outros deixaram de falar comigo, não sei se é preconceito, mas simplesmente pararam.

Pesquisadora: e você acha que é devido ao fato de ser estrangeira?

Ruth: Sim, porque minha irmã também passou por isso na sala dela, tanto na graduação como agora no mestrado.

Como vimos, a participante relata a mudança de comportamento de seus colegas frente à descoberta de que ela era uma imigrante. Por morar em Porto Velho há dez anos, Ruth dá poucos indícios de que não é brasileira, sua fala é “limpa”, não tem sotaque, escreve bem e sua aparência física possui traços do fenótipo indígena, o que é algo comum nas cidades do norte do Brasil.

Entretanto, é importante observar que ela não havia explicitado esta condição aos colegas, provavelmente temendo os efeitos dessa informação. Embora nesse caso não seja por meio da verbalização, o preconceito se dá nas mais diversas formas, incluindo o afastamento. Por isso, concordamos quando Goffman (2008) destaca que o estigma do preconceito se dá nas relações. Para o autor, há três tipos de estigmas: as abominações do corpo, marcas de caráter individual, e coletivos tais como: raça, nação, origem e religião.

O preconceito de origem associado à cor, se configura como um dos aspectos negativos do acolhimento nas universidades brasileiras. Troitinho (2019) afirma que esse elemento da cultura brasileira está muito presente também nas relações acadêmicas, pois o preconceito contra imigrantes parece ser ainda maior se estes forem oriundos de países de maioria negra ou latino-americanos, o que não acontece com imigrantes de outras partes do mundo.

Contudo, os participantes dessa pesquisa, especialmente os que se declararam negros, não afirmam, explicitamente, que sofrem preconceito, o que inferimos acontecer por dois motivos: eles não se sentem a vontade para falar disso para pesquisadores brasileiros, pois

temem entendermos que eles estão “falando mal” do país que os acolheu ou porque de fato tendem a ignorar as situações de preconceito.

Assim, com exceção de Ruth, os outros participantes negaram ter vivenciado situações preconceituosas. Valner afirma:

[...] não... [risos] na verdade não! Eu tava conversando com um amigo meu e ele disse “Valner existe um racismo no Brasil, chamado racismo estrutural ou preconceito institucionalizado”, então eu posso sofrer sim, mas isso de “aí seu negro, você vem de um país pobre” eu nunca cheguei a ouvir, se tem alguns que falam eu não escuto. Talvez eu não sei bem se falo português porque eu não estou entendendo [risos], mas na verdade todas as pessoas que converso são gente boa, todos os lugares que eu frequento são de gente que sabe tratar o imigrante, eu nunca sofri então na verdade o preconceito.

Teresa também expressa que nunca vivenciou o racismo pessoalmente, mas já presenciou esse fato acontecer com os “outros”:

[...] racismo nunca sofri, por enquanto nunca sofri, mas já vi pessoas né? A gente vê no dia a dia, tanto é que com os venezuelanos as pessoas nem olham né? Às vezes eu vejo eles com crianças já fico com dó, e as pessoas nem ligam, e tem gente que acha que imigrante só tem que trabalhar: “Ah! vai trabalhar!”, eu já ouvi comentários dizendo que os venezuelanos não gostam de trabalhar. Porém, às vezes não é porque a pessoa não quer trabalhar, às vezes quem pode te dar emprego não quer te dar o emprego entendeu? Aí é bem difícil.

No trecho destacado podemos perceber que Valner considera preconceito as manifestações materializadas em violência física ou verbal. Este pode ser o motivo para a sua afirmação de que nunca sofreu “de verdade” o preconceito. Porém ele evidencia a compreensão de que o racismo estrutural que está na base da sociedade brasileira e condiciona a posição social dos negros pode afetá-lo também. Teresa, por sua vez, tem consciência de que o preconceito existe, porém, cita imigrantes de outras nacionalidades, distanciando-se da situação de preconceito e discriminação, uma vez que, segundo ela, não foi vítima desse tipo de ação.

Como afirmamos, os participantes não apresentaram elementos consistentes a respeito do preconceito, o que também pode ser um dado, pois de acordo com a teoria histórico-cultural a subjetivação dos valores e do lugar do indivíduo no mundo pode ser moldado conforme o contexto social em que ele vive, demonstrando que a ausência da perpeção sobre as várias formas do preconceito é condicionada pela visão de mundo construída por eles. Com isso, mais uma vez reforçamos o papel da educação humanizada como forma de garantir uma visão crítica e ampliadora da compreensão sobre o mundo.

Partindo desse pensamento, um análise mais ampla da situação dos imigrantes que chegam ao ensino superior, se faz necessária, pois apesar desse lugar ser visto como uma

conquista pelos imigrantes e suas famílias, a chegada à universidade ainda está longe de ser uma inclusão real, tanto para eles, enquanto indivíduos, quanto para o restante dos que aqui chegam com os mesmos planos.

Como vimos, alguns fatores contribuíram de forma significativa para que os cinco participantes tenham obtido êxito em seus planos de adentrar a universidade, mas a inserção na graduação não significa permanência e nem sucesso financeiro. Dessa forma, a inclusão dos sujeitos é realizada, mas dentro de uma lógica perversa (SAWAIA, 2001) que inclui excluindo, não permitindo, por exemplo, que eles escolham os cursos de suas preferências ou que consigam vivenciar amplamente a vida acadêmica sem se preocupar com a sobrevivência.

Por outro lado, é importante compreendermos que mesmo nas dificuldades, esses indivíduos têm acesso à elementos que outros de sua mesma camada social não têm, e isso os diferencia de seus pares. Essa população não se sente excluída, pois de acordo com Martins (2002) de fato não está. Ela trabalha, estuda e aproveita as oportunidades que lhe são oferecidas, apesar dos obstáculos que a ela se desdobram, e isso pode ser entendido, de certo modo, como um êxito social perante suas comunidades, sendo motivo para que eles se sintam felizes e vitoriosos.

Não obstante, as ações das universidades brasileiras para o acolhimento de estudantes ainda estão longe de serem suficientes para garantir que essa inserção seja extensiva e democrática (SILVA; MARI, 2017), uma vez que, como vimos, os imigrantes que conseguem alcançá-la são aqueles que possuem uma boa rede familiar de apoio para incluir a escolarização em seus projetos de vida. Entretanto, mesmo aqueles que conseguem, precisam passar por processos que são os mesmos que os estudantes brasileiros, baseados em meritocracia e exclusão.

Dessa forma, com as dificuldades que pesam sobre os imigrantes, o enfrentamento do processo seletivo e do ingresso na graduação se tornam obstáculos maiores, por isso é fundamental que existam políticas de apoio voltadas especificamente para esse grupo social, tais como acesso diferenciado, programas de apoio para apropriação da língua e a garantia da existência de projetos e grupos de ajuda mútua para que se fortaleça o vínculo entre os imigrantes que já estão na universidade.

Nesse sentido, não foi feita referência, por nenhum de nossos participantes a qualquer tipo de grupo de apoio dentro da Unir para que eles possam trocar suas experiências. O que afirmaram é que há ações individuais para grupos de estudos, porém restritos à nacionalidade. Ou seja, os haitianos ajudando haitianos e venezuelanos auxiliando venezuelanos. De maneira formal e por parte da universidade, as ações voltadas para os imigrantes são de fatos

substanciadas por meio de ações pontuais como o projeto Mimcab.

Por conseguinte, quando estão na universidade os desafios continuam, pois juntamente com a inserção educacional há ainda a laboral que perpassa pelos estigmas e preconceitos de cor e origem, como discutimos anteriormente. Dessa forma, a alternativa para eles é recorrer a estágios, bolsas e auxílios que são comuns a todos os estudantes.

Não à toa, no ano de 2020, em decorrência da pandemia do novo coronavírus a suspensão ou atraso nos pagamentos de alguns desses auxílios e bolsas que estavam vinculados à presença física dos estudantes, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), fez com que Bedji e Valner, por exemplo, recorressem a outras atividades rentáveis fora do ambiente acadêmico para poderem se sustentar.

Por isso é importante enfatizar que, auxílios, bolsas e estágios, não são suficientes para que eles possam se dedicar aos estudos de forma exclusiva como preconiza o oferecimento desses, uma vez que na Unir, a exemplo do que acontece em outras universidades brasileiras os valores são menores que um salário mínimo e não são suficientes para pagar as despesas mensais de subsistência e locomoção.³¹

Dessa forma, novamente enfatizamos que a lógica perversa se traduz no contexto da escolarização de imigrantes, para que eles sejam apenas produtos de uma sociedade capitalista e globalizada, que permite a escolarização desde que seja para serem mão-de-obra para o mercado de trabalho. Sobre essa questão discorreremos de forma mais aprofundada nos tópicos finais desta dissertação.

5.2.2 Ensino superior, trabalho e projeto de vida

Oliveira (2018) e Ferreira (2019) afirmam que a qualificação acadêmica é um mote que inclui não só a obtenção de um diploma em alguma área de conhecimento, mas que os imigrantes universitários buscam outras significações, como os benefícios dessa experiência enquanto vivências pessoais e subjetivas. Buscam também a autonomia e independência do seio familiar para mostrarem aos pais que já são maduros o suficiente para viverem sozinhos e até conseguir ajudá-los financeiramente.

A Psicologia Histórico-Cultural nos mostra que essa autonomia é parte do seu desenvolvimento enquanto ser humano, portanto está inteiramente imbricado com a formação da identidade social a partir das identidades individuais (D'ANGELO, 2000). Assim, o

³¹ Para saber mais a respeito dos auxílios e bolsas oferecidos pela Unir, sugerimos acessar o sítio da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA/UNIR), disponível em: <http://www.procea.unir.br/pagina/exibir/3218>. Acesso em 24 jul., 2020.

projeto de vida integra não só a diplomação para o mercado de trabalho, mas o conhecimento adquirido nesse novo mundo, o mundo acadêmico.

Por conseguinte a aquisição de um novo idioma, a adaptabilidade e o (re) conhecimento de culturas diferentes perfazem experiências que dificilmente vivenciariam em seus países de origem. Esse discurso é apresentado por Valner e Bedji em suas entrevistas quando afirmam: “[...] eu não vim só pra trabalhar, embora eu também trabalhei” (Valner), ou “[...] daí você consegue essa porta de saída pra desenvolver o seu país, então, conhecer a história, conhecer a geografia do país, conhecer a cultura de outro país de ajuda com isso”. (Bedji).

Além disso, o prestígio de se estudar em uma universidade no exterior também aparece quando eles afirmam: “[...] eu não vim só para trabalhar, eu quero ficar rico, mas rico quando eu digo não é só dinheiro, é intelectualmente falando [...]” (Bedji). Podemos encontrar a valorização do ensino superior também nas palavras de Valner: “[...] tem um grande valor para mim uma graduação, não sei se pra minha família, mas acho que sim, porque eles acreditam em mim, eles contam comigo, qualquer coisa que alguém pergunta eles já dizem que eu sou um graduado.”

É evidente que nos discursos a prioridade não está apenas em trabalhar para sobreviver, mas na multiculturalidade proporcionada pela experiência e na capacidade de gerir suas próprias decisões, comprovando mais uma vez o que a Psicologia Histórico-Cultural preconiza sobre o desenvolvimento perpassar pela aquisição de elementos materiais e sociais que juntos compõem o indivíduo. Com isso, concordamos com D’Angelo (2000, p.273) quando ele diz:

Preparar-se para a vida significa, como expressamos, assumi-la em sua completude e diversidade, na capacidade de manter os rumos e direções essenciais no que se conectam os problemas vitais e sociais, com flexibilidade e abertura a novas alternativas, portanto, criativamente. (tradução nossa).

No caso dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa, a vida se constitui da luta pela sobrevivência, lado a lado com os investimentos na própria formação de maneira a poder projetar um futuro melhor para si e para suas famílias. Por isso procuramos entender como é ser um migrante na realidade de Porto Velho e como é ser um migrante na universidade. E como essas vivências condicionam ou modificam os projetos de vida de nossos interlocutores. Começamos nossa análise pelo depoimento de Karen:

[...] é difícil [...] porque às vezes quer fazer alguma coisa, mas é estrangeiro, há pouco tempo passou o concurso da prefeitura, eu fiquei com muita vontade de fazer, mas o que acontece, o edital não permite estrangeiro; então

eu fico simplesmente com a vontade. Aí eu fico pensando **“nossa, o Brasil me abre todas as portas, mas me diz que não posso entrar. É um absurdo!”**. (Grifo nosso).

Notadamente Karen apresenta em seu discurso avaliações referentes às dificuldades em ser imigrante, pois é impossibilitada de muitas formas em ações que lhe garantiriam uma renda fixa, como fazer concursos, por exemplo. Sua fala remete ao que Velasco (2014, p.28) afirma: “O imigrante é expulsável. Carrega em si sempre a potencialidade de ser excluído”. A dimensão do sofrimento que a participante se vê, revela ângulos de sua trajetória e no modo com o Brasil “inclui” os imigrantes na escolarização, alijando-os ao abandono de sua bagagem cultural, intelectual e das oportunidades advindas com o diploma escolar. Diante dessa contradição, é que consideramos impactante a fala da participante e por isso resolvemos destacá-la, colocando-a na epígrafe dessa dissertação.

Assim, ao contrário do que nos indicaram suas afirmações sobre a universidade, as respostas sobre o que é ser imigrante enfatizam principalmente as dificuldades.

[...] olha, ser imigrante é muito difícil, se você não tiver alguém que já esteja aqui antes pra lhe dar apoio, nessa questão dos documentos, idioma, de todas essas questões, é muito difícil! (Ruth).

Você tem que ‘ralar’ bastante, então ser imigrante é bem difícil! Tem coisas que você passa que é de chorar, tem momentos que você passa fome, que você não tem onde dormir, não conhece ninguém! (Teresa).

Você não se sente feliz porque você não está em casa, não é feliz porque “ah não estou vivendo bem nem feliz”, mas é uma felicidade que a gente ‘ta’ procurando que não vai conseguir achar (Valner).

Ser imigrante é como se eu tivesse todo tempo tendo que superar dificuldades, mas eu não sou fácil de desistir, a gente tenta né? (Bedji).

É uma tristeza, temos muitas alegrias aqui, mas é uma alegria que nunca está completa, é uma alegria que ela tenta chegar, mas não consegue. (Karen).

A partir dos sentimentos acima expostos, nos compete analisarmos muitas coisas, mas principalmente que ser imigrante é uma condição que está além de ser estudante, pois ser estudante em um ambiente que apesar de todas as dificuldades tem como princípio a multiculturalidade e a consagração da diversidade é diferente de estar em uma condição hierarquizada e socialmente inferior.

Como pudemos observar nos tópicos e seções anteriores, no que se refere aos estudos as críticas são menores em relação ao sentimento de superação e alegria por estar cursando o ensino superior. Entretanto, quando saem do âmbito estudantil as percepções trazem à tona as experiências dolorosas e marcadas por um “[...] sistema social, que se mantém por uma relação de dominação - ainda que simbólica” (VELASCO, 2014, p. 26).

Dessa forma, as experiências vividas por esses imigrantes nos revelam que seu dia a dia é constituído por contradições, embates entre sua vida estudantil e a vida de indivíduos migrantes pertencentes à classe trabalhadora. Nesse sentido, cabe aqui analisar a diferença entre imigrante e estrangeiro, e porque nossos interlocutores podem ser considerados imigrantes e não estrangeiros. Para Silva e Alves (2017, p. 115): “a diferença básica entre estrangeiro e imigrante é a sua relação com o Estado, enquanto estrangeiro ele é responsabilidade do seu Estado, já imigrante é o status social e político que se recebe quando este inicia sua relação com o Estado receptor.” Dessa forma, podemos afirmar que os imigrantes como um todo estão imbuídos dessa marca desde o momento em que chegam até o momento em que saem do país que os recebeu, perpassando pela forma como são tratados em relação a estrangeiros/imigrantes advindo de países de maioria branca e/ou desenvolvidos, por exemplo.

Em relação às mulheres, soma-se a esses aspectos condições relacionadas ao gênero e que impactam suas rotinas enquanto mulheres imigrantes e universitárias, como no mostra este depoimento de Karen: “[...] meu dia a dia é uma correria [...] porque eu fico o dia todo ajudando meu esposo aqui na loja, atendendo a casa também, fazendo tudo o que tem que fazer na casa, vai chegando a hora [de ir pra universidade] eu nem me arrumei ainda”.

Nesta fala podemos perceber que a divisão do tempo para Karen é sobrecarregado e dividido entre as atividades diárias em casa, com os filhos e afazeres, e com a ajuda que precisa prestar ao marido, sobrando pouquíssimo tempo para se dedicar de forma menos “apressada” à vida estudantil. Condição que afeta também as demais mulheres em nosso país, mas, no entanto, se somam aos elementos específicos da vida de imigrante e estudante, sobrecarregando-as.

Conforme Leontiev (1978) a atividade humana é constituída por motivos que a orientam para o objetivo. Desse modo, para os interlocutores o curso superior é o motivo do esforço empreendido para superar as dificuldades, pois a formação é condição, na percepção desses sujeitos, para o objetivo de melhorar a vida.

Por outro lado os diferentes trabalhos desempenhados durante suas trajetórias como estudantes, sejam aqueles formais assalariados, ou na forma de estágios, são considerados meios para a obtenção de subsídios materiais e financeiros para continuarem os estudos. Ou seja, o trabalho precarizado tem uma função enquanto meio de sobrevivência e enquanto fornecedor de condições para se manter estudando.

Suas rotinas de estudos e ações diárias estão amparadas em seus desejos de formação e melhoria de vida, contido em seus projetos. Pois como afirma Davydov (1999, p.4) “[...] os

motivos são consistente em ações. Ações são baseadas em motivos e o agir é possível se estiverem disponíveis certos meios materiais ou signos ou símbolos”.

Valner, quando perguntado sobre o que ele pretender realizar após a formação afirma:

Vamos considerar o estudante como nômade, porque não tem lugar fixo, porque daqui a pouco vou querer fazer mestrado fora de Porto Velho, doutorado fora de Porto Velho [...] primeiramente eu vou continuar estudando na Filosofia, vou fazer mestrado e se possível, depois do mestrado vou fazer o doutorado fora do país, mas depois eu volto para o Brasil, eu não quero deixar o país, se eu deixar, mas eu volto depois.

Sua fala explicita que está em seus planos continuar no Brasil e que ele pretende avançar nos estudos acadêmicos, ou seja, seu projeto de vida está sendo planejado e organizado de acordo com suas perspectivas iniciais relacionados à escolarização. Ruth mostra outros planos:

Aqui [no Brasil] tem muitas oportunidades diferentes, só não estuda quem não quer porque tem muitas oportunidades. Isso me faz pensar que a minha vida profissional vai lá pra frente, mas quando eu terminar eu pretendo voltar pro Peru [risos].

Pesquisadora: por quê?

Ruth: porque eu acho que, eu sei que é muito bom aqui, mas depois que entrou essa nova política [se referindo ao atual presidente] me deu um pouquinho de medo [risos], então eu pretendo voltar pra lá.

Como podemos perceber, Ruth tem pretensões diferentes devido ao cenário político do Brasil e, embora reconheça que aqui há muitas oportunidades, pretende retornar ao país de origem e exercer sua profissão lá. Essa decisão corrobora nosso entendimento de que as alterações nos projetos de vida se dão de acordo com inúmeras variáveis, uma delas é o contexto político em que elas estão situadas. Oliveira (2018) afirma que a vinda dos imigrantes universitários para o Brasil é um ato político e compreendemos que a saída deles também é.

Portanto, assim como Ruth se vê afetada pela chegada ao poder de um grupo político cujas aspirações incluem cortes de orçamento e verbas para as universidades e para a pesquisa científica³², Karen deixou seu país pelo mesmo motivo: o de não encontrar na conjuntura sociopolítica um ambiente propício para dar continuidade aos seus projetos de vida.

Partindo, portanto, das alterações ligadas aos eventos macrossociais há nesses sujeitos anseios coletivos e individuais. Quando Valner nos informa que, além de querer estudar para melhorar sua condição e de sua família, ele pretende retornar ao país de origem para auxiliar

³² As propostas de cortes orçamentários para as universidades estão descritas na Lei Orçamentária Anual (LOA) 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2020/proposta/5_VolumeV.pdf. Acesso em: 09 abr.2020.

os jovens estudantes que como ele estão seguindo o caminho dos estudos, compreendemos que seu projeto é também coletivo.

Vou explicar uma coisa, eu estudava isso aqui no Brasil, lá eu estudava apenas para estudar, para ver isso tem um grande importância, o Mito da Caverna. Lá os alunos, vamos considerar que eles estão na caverna, pois a realidade no país eles não sabem, eles estão numa caverna, eles estão lá, mas apenas eles ‘estudar, estudar, estudar’, eles não tem profissão. Por isso aqui eu sofri bastante, porque eu não tinha profissão porque eu apenas estudar. Por isso também, depois que eu conseguir um bom emprego aqui no Brasil eu quero abrir uma escola que tenha uma forma de intercâmbio entre esses dois países, pretendo unir Brasil e Haiti, mas aqui no Brasil, preparando esses alunos do Haiti para que eles venham e consigam uma faculdade e também abrir uma escola profissional. Porque você vai ver, a maioria dos alunos que chegam aqui, principalmente os jovens, não tem uma profissão manual, não tem profissão, eles não se preocupam em ter uma profissão, [lá no Haiti] depois que você termina o ensino médio ou você é o professor ou advogado ou mergulha na política.

Valner explicita seu desejo de contribuir com os jovens de seu país e visualiza na formação profissional maiores condições de sobrevivência. Enuncia que sua saída do país ampliou sua visão de mundo mostrando-lhe que há outras possibilidades. Entretanto, sua leitura da realidade atribui unicamente aos sujeitos a ausência de preocupação em ter uma profissão, sem compreender que as condições materiais e políticas em que esses jovens vivem e estudam são também responsáveis pela sua formação. Valner aposta nos estudos para romper as barreiras sociais, como condição para conseguir um emprego melhor e também como possibilidade de outras perspectivas de futuro.

Encontramos na fala de Bedji as mesmas aspirações: “[...] uma das minhas pretensões é voltar ao meu país e tentar contribuir da melhor forma que eu puder”. Ou seja, esses imigrantes, a partir das conquistas que consideram o acesso ao ensino superior, incluem em seus projetos o retorno do conhecimento aos seus conterrâneos.

No entanto, mesmo que direcionando seus esforços para alcançar a coletividade, esses imigrantes apontam como principal motivação a busca em melhorar de vida, particularmente no aspecto financeiro. Todos eles quando perguntados sobre o que esperam do curso, respondem que seu objetivo é garantir melhorias para si e seus familiares: “[...] com a profissão você consegue ter um cargo melhor, ganhar melhor. E é pra isso que estou estudando, pra me tornar alguém pra conseguir ajudar minha família” (Teresa).

Dentre suas perspectivas de futuro, com exceção de Ruth que não deseja continuar no país, os sujeitos avaliam as possibilidades de se manter no Brasil como maiores do que as possibilidades de retornarem para seus países de origem, o que nos revela outro dado

interessante e que respalda nossa compreensão de que seus projetos de vida estão ambientados em contribuir, por meio de sua formação, com o desenvolvimento do país que os acolheu.

Esses imigrantes, como dissemos na seção sobre imigração, não estão interessados em apenas adquirir conhecimento, melhorar de vida e compartilhá-la com seus pares, o que se configura em um aspecto diferente dos intercambistas, por exemplo, que têm data fixa para retornar, “é a ideia de co-pertença, a ideia de que ser cidadão significa, acima de tudo, habitar o mesmo lugar e construir onde se vive suas próprias redes sociais” (GOMARASCA, 2017, p.22).

Nessa perspectiva, Vigotski (1984) afirma que o aprendizado escolar é extremamente importante para o desenvolvimento das FPS, com isso, consideramos que os estudos no ensino superior além de garantir as oportunidades de concretização de seus sonhos, podem elevar os imigrantes a um desenvolvimento superior, humanizador.

Conforme evidenciamos nesta seção, vários fatores contribuíram para que os estudantes ouvidos em nossa pesquisa ingressassem no ensino superior e atribuam a essa formação a esperança de conquistar uma carreira mais valorizada socialmente e que lhes permita garantir melhores condições de vida para si, seus conterrâneos e familiares.

Entretanto, a fragilidade das condições de vida e os estigmas a que estão vinculados podem interromper o sonho de obtenção de um diploma universitário, ou pelo menos adiá-lo. Com isso, podemos afirmar que, em momentos de crise, o sonho da educação superior encontra-se sobrepujado pela necessidade de sobrevivência e é por isto que muitos de seus conterrâneos não conseguem adentrar o ensino superior, mesmo desejando-o.

Nesse sentido, voltamos a defender que o acesso à escolarização em todos os níveis, bem como sua oferta de qualidade, precisa ser pensado como um processo decorrente de múltiplos fatores que vão além do desejo e do esforço individual. Se considerarmos o acesso à escolarização como direito e condição para a humanização, tal como preconiza a psicologia histórico-cultural, torna-se imprescindível que lutemos para que a educação torne-se um projeto coletivo de humanização e desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, que tomou como objeto de estudo as experiências de migração, acesso e permanência no ensino superior de jovens latino-americanos, destacamos o quanto a análise das cinco histórias, contadas pelos participantes por meio das entrevistas, trazem elementos que possibilitam a compreensão dos percursos individuais, porém forjados pelas condições históricas de um mundo globalizado e das sociedades capitalistas que condicionam as vidas dos participantes de nossa investigação: dois homens e três mulheres oriundos de diferentes países: Haiti, República Dominicana, Peru e Venezuela.

Os fluxos migratórios têm se ampliado, significativamente, nos últimos anos e, em função disso, também as pesquisas sobre o tema têm aumentado. Entretanto, as produções que relacionam escolarização e migração ainda são em número bastante reduzido, conforme evidenciam os estudos apresentados na introdução desta dissertação. Além disso, a maior parte dos estudos localizados trata de estudantes que realizam intercâmbio para estudar, diferentemente desta investigação que considerou as experiências de jovens que se mudaram para constituir sua vida no Brasil.

Na primeira seção teórica desta dissertação constextualizamos nossa temática de investigação discutindo os fenômenos migratórios como propulsores de fluxos populacionais no Brasil e também na cidade de Porto Velho de forma a compreender os elementos históricos que impulsionaram a vinda dos sujeitos de nossa pesquisa. O contexto analisado indica que os problemas políticos e econômicos nos países vizinhos, bem como os terremotos que atingiram o Haiti, que recebeu ajuda humanitária do Brasil, foram fatores externos que influenciaram a migração: a construção das usinas hidrelétricas do Rio Madeira e a legislação de acolhimento aos estrangeiros constituíram-se em elementos que favoreceram os movimentos migratórios mais recentes de latino-americanos para o estado de Rondônia.

Buscamos na Psicologia Histórico-Cultural elementos teóricos para a compreensão de nosso objeto de estudo, tanto no que se refere à análise da sociedade em que vivemos, a partir do referencial materialista histórico e dialético, quanto na constituição histórica e cultural do psiquismo humano. A compreensão de que o trabalho, como atividade ontológica da formação humana, torna-se alienado quando vivido sob as condições engendradas pelo capitalismo fornece elementos para entendermos a precariedade da vida dos trabalhadores migrantes e a exploração do homem pelo homem.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural também procuramos compreender o papel atribuído à educação escolar na garantia de apropriação da cultura humana, condição

necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porém sem desconsiderar que sob as condições vividas nas sociedades capitalistas não é possível a realização de um projeto educacional verdadeiramente humanizador. Entretanto, sua contribuição à formação da consciência humana reside exatamente em aproveitar as contradições dessa sociedade e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento para todos os seres humanos.

A partir dessas referências, a pesquisa desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, teve por objetivo descrever e analisar a experiência no ensino superior, dos cinco participantes da pesquisa, considerando as trajetórias de migração desses estudantes para compreender suas motivações, expectativas, dificuldades e também o papel atribuído por eles a essa formação.

As motivações que levaram os participantes desta pesquisa a migrar para o Brasil são de diferentes naturezas, porém evidenciam suas buscas, ou de seus familiares, por melhores condições de vida. Uma vez inseridos na realidade local, esses jovens procuraram ingressar no ensino superior, motivados pela crença de que a formação universitária pode garantir-lhes melhores condições de emprego e renda. Mas, além disso, também acreditam que tanto a experiência de viver em outra cultura, quanto o acesso aos saberes universitários, valorizam sua formação, ampliam suas visões de mundo e a compreensão da realidade e, nesse sentido, a migração representou todas essas possibilidades.

A imigração pela educação tem sido cada vez mais constante no mundo e para alguns imigrantes latino-americanos o Brasil representa a oportunidade de ter acesso ao ensino superior. Ao entrarem para o Brasil pela região amazônica com o objetivo de chegar a São Paulo ou ao Sul do país, alguns dos nossos colaboradores se viram obrigados a permanecer em Porto Velho por falta de recursos para prosseguir a viagem. Outros já vieram para encontrar familiares que residiam aqui. E mesmo com as condições precárias de emprego e estudo, alguns deles (como é o caso dos jovens ouvidos em nossa pesquisa) conseguem acessar o ensino superior.

Entre os haitianos participantes de nossa pesquisa, as expectativas de mudar para outro país, foram criadas desde quando eram crianças. Já a valorização e o investimento nos estudos são uma característica que comparece nas histórias familiares de todos os participantes. Assim, entre os fatores que contribuíram para o acesso ao ensino superior, além do empenho individual dos jovens estudantes e da rede de apoio de familiares, podemos citar os cursinhos populares voltados à preparação para o ENEM e as ações afirmativas no processo seletivo da Universidade Federal de Rondônia, recurso que foi acessado por três dos cinco participantes.

Consideramos a importância dessas ações como possibilidade de minimizar dívidas históricas decorrentes das desigualdades sociais e dos preconceitos raciais que afetam os excluídos dos meios de produção em nossa sociedade, entretanto, conforme aponta Sawaia (2001) não se trata de uma inclusão verdadeira, servindo apenas para alocar os indivíduos dentro de uma lógica capitalista, que não permite a apropriação do todo, mas apenas o suficiente para serem incluídos no mercado de trabalho.

Assim, as condições em que trabalham e estudam os jovens participantes de nossa pesquisa, evidenciam essa dialética inclusão/exclusão, uma vez que ao se inserirem na Universidade, nem todos estão no curso que inicialmente desejavam, e passaram a contar também com apoios financeiros como bolsas e auxílios para continuar estudando. E essas condições parecem condicionar suas análises da Universidade e do Brasil como locais acolhedores. Entretanto, duas participantes conseguem fazer críticas à realidade do país e às próprias condições da Universidade, demonstrando que o pensamento crítico também se faz presente.

Quanto ao papel atribuído ao ensino superior em seus projetos de vida, os universitários imigrantes entrevistados nessa pesquisa expressam um objetivo claro, perfeitamente articulado com o mundo globalizado e com as diretrizes do capital: ou seja, acreditam que o diploma universitário lhes garantirá outro *status* social, fornecendo-lhes condições de melhora de vida. E neste sentido, é necessário problematizar se os processos escolares em que estão envolvidos realmente garante-lhes subsídios para analisar o mundo em que estão inseridos e pensar sobre seu lugar nesse mundo.

As trajetórias de escolarização e imigração descritas pelos participantes nos dão pistas de que a interiorização cultural e formação da consciência estão permeadas pelo discurso meritocrático e se coadunam com a análise de Lima (2008) quando afirma que há na educação alienadora uma cultura do coronel e do bacharel que instiga os sujeitos a perseguir um *status* social relacionado à obtenção de um diplomas ou um lugar de poder fornecido pela carreira militar. Ou seja, o discurso que circula socialmente é reforçado pelo discurso escolar de que ter um diploma, não importa qual for, torna essa pessoa melhor ou superior aos demais, situação evidenciada pelo próprio Estado brasileiro que legitima essa ideia quando estabelece que pessoas com formação superior tenham direito à cela especial preventiva, conforme o inciso VII, da Lei nº. 3689/41 (BRASIL, 1941).

Oliveira (2018) também afirma que um dos principais motivos listados para a motivação dos imigrantes em buscar o ensino superior é a possibilidade de ganhar *status* social perante a comunidade, seja a local ou a internacional. Dessa forma, vimos que para Valner,

Bedji e Teresa não importa qual o curso a que tiveram acesso. Esses elementos nos permitem afirmar que as escolhas desses participantes não foram exatamente escolhas, mas concessões que o capital faz para que se profissionalizem e busquem, mais tarde, o mercado de trabalho ao perseguir o sonho de melhoria de vida.

Além disso, Lima (2008) nos convida a pensar as universidades como agentes das grandes organizações financeiras, como o Banco Mundial. Como discutimos anteriormente, esse banco intervém diretamente nas políticas de países emergentes oferecendo ajuda para a oferta de educação estruturada nos moldes da manutenção do sistema de exploração capitalista com vistas a produzir mão de obra qualificada para a sustentação do capital. Em outras palavras garantir formação adequada para futuras “peças” na engrenagem do sistema vigente.

Nessa perspectiva crítica é possível afirmar que, bolsas, auxílios financeiros e condições de acesso e permanência nas condições verificadas em nossa pesquisa não significa que está havendo inclusão, mas manutenção das condições existentes, por isso é preciso pensar em novas formas de garantir o acesso e a permanência desses sujeitos que alcancem suas necessidades e condições específicas enquanto imigrantes.

Por isso, o papel que atribuímos à educação escolar, com base nas concepções defendidas sobre o papel da educação na Psicologia Histórico-Cultural é ir além da inserção nos processos de escolarização. Assim, apesar de compreendermos a importância para os indivíduos das classes populares dos vestibulares específicos, dos projetos de acolhimento e demais formas de inclusão no ensino superior, defendemos que é preciso garantir uma formação que permita o acesso aos conhecimentos formadores da consciência humana capazes de alçar os estudantes a outros patamares de desenvolvimento e compreensão da realidade. Concernente a isso, compreendemos que a educação, verdadeiramente humanizadora, vai além dos esforços realizados para garantir a inserção desses indivíduos, mas precisa garantir formação consistente para superar a inserção periférica no mercado de trabalho.

Isso significa dizer que as bases que dão sustentação a esta dissertação nos permitem compreender que o papel da escola ou, no caso, da universidade impacta diretamente na vida e na maneira como esses sujeitos se comportam. Em outros termos, dependendo de como isso é feito, ela pode proporcionar circunstâncias humanizadoras ou alienadoras a esses indivíduos, assim contribuindo para a formação de sujeitos capacitados para o mercado de trabalho ou pessoas com suas capacidades desenvolvidas ao máximo, para pensar novas formas de inserção e mudança social.

Além disso, o papel da própria Psicologia enquanto ciência e profissão pode ser pensado e dinamizado no que tange ao acolhimento, processos de inserção, adaptação e demais aspectos dos estudos migratórios, que extrapolem à inquirição da saúde mental, pois como conferimos, há poucos trabalhos que evidenciam elementos para além dessa questão.

Assim, no momento em que essa dissertação é finalizada, é pertinente registrar que estamos vivendo um período de grande incerteza quanto ao futuro devido ao surgimento de uma pandemia, desencadeada pelo vírus *SARS-Cov-2*, ou Covid-19, que levou à suspensão das atividades escolares presenciais nas universidades que discutem como fazer para que os alunos possam retomar o ano letivo, ao mesmo tempo em que tentam garantir a não aglomeração, visto que a propagação do vírus é demasiadamente rápida e contagiosa (PONTES; DELMONT, 2020). E na luta pela sobrevivência, não sabemos como os sujeitos ouvidos nesta pesquisa conseguirão retomar seus processos de formação superior.

Para finalizar, consideramos relevante retomar o nosso lugar de fala, com o qual iniciamos a apresentação desta dissertação. Como estudante de escola pública, oriunda de classes populares, cuja luta pela sobrevivência também nos levou a apostar na formação superior como ferramenta de mobilidade social, defendemos a educação de qualidade, pública e gratuita como direito inalienável de todos os cidadãos, brasileiros ou estrangeiros. Mas afirmamos que para além do ensino propriamente dito, são necessárias condições de vida e sobrevivência as quais estão sendo verdadeiramente ameaçadas no momento presente com a ampliação das desigualdades sociais em nosso país.

Apontamos para a necessidade de novas investigações sobre a temática que se proponham a aprofundar os conhecimentos sobre as condições de trabalho e estudo desse público, de forma longitudinal, para verificar as possibilidades de conclusão e os efeitos dessa formação nos projetos de vida desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/universidades-conveniadas/>. Acesso em 19 jun. 2020.

AMORIM, M. A. A Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. Brasileira. **Journal for Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, set. 2012. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/bras/article/view/6294>. Acesso em 21 set. 2019.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, maio/ago., p. 265-272, 2014.

BAENINGER, R. (Org.) **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp. 2012. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/bolivianos/livro_bolivianos.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.

BARBOSA, C.C; OBREGON, M.Q.F; Venezuela para além das fronteiras: análise do impacto da crise venezuelana na população e na saúde pública de Roraima. **Revista Derecho e Cambio Social**, v.8, n. 54, p. 1-25, 2018. Disponível em: https://www.derechocambiosocial.com/revista054/VENEZUELA_PARA_ALEM_DAS_FRONTTEIRAS.pdf. Acesso em: 2 out., 2019.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D. Psicologia, educação escolar e marxismo ou de quando o homem não nasce pronto. *In*: NAGEL, L. H; CARVALHO, E. J. G; MACHADO, M. C. G (org.). **Bases teóricas e práticas da educação brasileira**. Maringá: Editora da UEM, 2018.

BARROS, J. P. P. *et al.* O conceito de “sentido” em Vygotsky. **Psicologia e Sociedade**. v. 2, n 21, p. 174-181, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BELLINTANI, A. I.; LIMA, A. M. A política externa brasileira e a cooperação com a Venezuela. **Revista Labirinto**. v. 10, n. 23, jul./dez, p. 6-21, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1500>. Acesso em: 31 out. 2019.

BLACKMAN, C. Os imigrantes antilhanos de Porto Velho. *In*. CAMPOS, A. P.; GIL, A. C. A.; SILVA, G. V.; BENTIVOGLIO, J. C.; NADER, M. B. (org). **Anais eletrônicos do III Congresso Internacional Ufes/Université Paris Est/Universidade do Minho: territórios, poderes, identidades (Territoires, pouvoirs, identités)**. Vitória: GM Editora, 2011, p. 1-12.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. Reprodução social e reprodução cultural. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 295-336.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**, inciso VII, art. 180. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689.htm. Acesso em 18 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 jun. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 13.445 de 24 de maio de 2017**. Lei de Imigração. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20152018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.

BULLA, G. S., *et al.* Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, v.32, n.62, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72346>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CALEGARI, M. O fluxo migratório de estudantes internacionais na UNICAMP. In: **Anais da Semana de CS**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2012.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2020.

CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A.M. D. A. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 118-137, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5458414>. Acesso em: 28 out. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf. Acesso em 04 abr.2020.

COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil**: a relação entre trabalho e processos migratórios. (Dissertação de mestrado). 2014. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional. Porto Velho/RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia/

UNIR, 2014.

COTINGUIBA, G. C; PIMENTEL, M. L. Rondônia, um estado de fronteira na Amazônia Brasileira: fluxos migratórios do passado e a imigração Haitiana no início do século XXI. **Revista Territórios e Fronteiras**. Cuiabá, v. 8, n. 2, jul./dez, 2015. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/459>. Acesso em: 21 out. 2019.

COTINGUIBA, G. C; PIMENTEL, M. L. Wout, raketè, fwontyè, anpil mizé: reflexões sobre os limites da alteridade em relação a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v.12, n. 1, p. 73-86, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12961372-Wout-rakete-fwontye-ampil-mize-1-reflexoes-sobre-os-limites-da-alteridade-em-relacao-a-imigracao-haitiana-para-o-brasil.html>. Acesso em 25 fev. 2020.

D'ANGELO, H. O. **Modelo integrativo del proyecto de vida**. Habana: Provido, 1994.

D'ANGELO, H. O. Proyecto de vida como categoria basica de interpretacion de la identidad individual y social. **Revista Cubana de Psicologia**, Cuba, v. 17, n. 3, p. 270-274, 2000.

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. **Activity theory and social practice: cultural - historical approaches**. Tradução de José C. Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. Disponível em: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/activity-theory-and-social-practice-cultural-historical-approache>. Acesso em: 09 abr.2020.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v.24, n. 62, p. 44- 63, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FELDMAN-BIANCO, B.; CAPINHA, G. (org.). **Identities: estudos de cultura e poder**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERREIRA, M.R. **A ferrovia do diabo**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

FERREIRA, R. **Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença**. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, R. Estudantes Internacionais nas Universidades Brasileiras: Motivações e produção de diferença. **Revista GeoPantanal**, UFMS/AGB, Corumbá, MS, n. 25, p. 109-127, jul./dez., 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40092972/Estudantes_internacionais_nas_universidades_brasileira

s motiva%C3%A7%C3%B5es e produ%C3%A7%C3%A3o de diferen%C3%A7a. Acesso em: 12 out. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem**. 2 ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIRARDI, J. F. **Impactos psicológicos da imigração voluntária: a experiência de universitários imigrantes**. 2015. 180f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169465> Acesso em: 03 mar. 2020.

GIROTO, G. PAULA, E. M. A. T. Imigrantes refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.13, n. 1, p. 164-175, jan/abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867/30046> Acesso em: 12 mar. 2020.

GLICK-SCHILLER, N. Locality, globality and the popularization of a diasporic consciousness: learning from the Haitian case. In: JACKSON, R. O. **Geographies of the Haitian diaspora**. New York: Routledge, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMARASCA, P. Direito de excluir ou dever de acolher? A migração forçada como questão ética. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 25, n. 50, ago., 2017, p. 11-24. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4070/407052519002/index.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Dp&A; 2005.

HANDERSON, J. Diáspora: Sentidos Sociais e Mobilidades Haitianas. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.21, n. 4, p. 57-78, jan./jun., 2015.

HOLANDA, A. B. de. **AURÉLIO**, O mini dicionário da língua portuguesa. 4 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, 2002.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAKOB, A.A.E. A imigração recente na Amazônia brasileira: como analisar? In: BAENINGER *et al* (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – NEPO. UNICAMP, 2018, p. 252-259.

JIMENEZ, S; SEGUNDO, M. D. M. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, J; JIMENEZ, S; SEGUNDO, M. D. M. (org.) **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 2015.

JOINT, L. A. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 56, mai. /ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a13v19n2.pdf> Acesso em: 19 jul. 2020.

LEITE, L. F. **A escola pensada e a escola vivida**: discursos sobre a relação família escola. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. L. Uma contribuição ao desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOSTKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-84.

LIMA, J. A. B. Trabalho, educação e emancipação humana: a centralidade da teoria da alienação em Marx no enfrentamento dos dilemas da educação. **Revista Trabalho necessário**, v. 6, n. 7, 2008.

LIRA, J. R, *et al.* Migração, mobilidade e refúgio de venezuelanos no Brasil: o caso do município de Pacaraima (RR). **Papers Doanea**, UFPA, v. 28, n. 2, p. 111-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/8112>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e realidade**. V. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 101-132. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669> acesso em: 23 fev. 2020.

MARTINIÁK, V.L. A produção científica sobre imigração e educação no Brasil: análise historiográfica das instituições escolares étnicas. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 147-158, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641933/9431> Acesso em: 7 nov. 2019.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos, economia y filosofia**. 11 ed. Tradução para o espanhol: Francisco Rubio Llorente. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã I** (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. *In*: MEIRA, M.E.M; FACII, M.G.D. (org.) **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São

Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. **Revista Psicologia USP**. São Paulo, v. 3, n.1, p. 123-130, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100012. Acesso em: 21 nov. 2019.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. **Família Contemporânea em Debate** [s.l; s.n.], 1995. Disponível em: https://bdpi.usp.br/single.php?id=000891149&locale=en_US. Acesso em 22 nov. 2019.

MERCOSUL. Decreto nº 62 de 28 de janeiro de 2004. **Protocolo de integração educacional para o prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos países membros do Mercosul e da República da Bolívia**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/normativas/acordosinternacionais.html/decleg-62-2004.html>. Acesso em: 22 de out. 2019.

MERCOSUL. Decreto Legislativo nº 928 de 2005. **Aprova o texto do Acordo sobre Regularização Migratória Interna de Cidadãos do Mercosul, celebrado por ocasião da XXIII Reunião do Conselho do Mercado Comum, realizada em Brasília, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/normativas/acordosinternacionais.html> Acesso em: 22 out. 2019.

MERCOSUL. Decreto Legislativo nº887 de 2005. **Aprova o texto do Acordo sobre Dispensa de Tradução para Documentos Administrativos para Efeitos de Imigração entre os Estados Partes do Mercosul, celebrado em Florianópolis, em 15 de dezembro de 2000**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/normativas/acordosinternacionais.html>. Acesso em: 22 out. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, S. C. de. **A imigração haitiana para o Brasil: um olhar a partir do sintagma identidade - metamorfose - emancipação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/20675> Acesso em: 14 ago. 2020.

MOSER, L. M.; CUNHA, E.T. Os projetos de colonização em Rondônia. **Revista Labirinto**, ano 10, v.20, n. 14, dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/download/938/922%3E%20Acesso%20em%20setembro%20de%202018>. Acesso em: 9 nov. 2019.

NETTO, J. P. **Introdução aos estudos do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OBMIGRA, **Observatório das migrações**. Relatório Anual 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorios_mensais/2020/Relat%C3%B3rio_Mensal_Janeiro_2020.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

OBMIGRA, **Observatório das migrações**. Relatório Anual 2017. Cadernos Temáticos. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/publicacoes-obmigra/publicacoes-do-obmigra/401215-relatorio-anual-2017-resumo-executivo>. Acesso em 03 ago. 2020.

OKAMOTO, Y. M; JUSTO, J. S; RESSTEL, C. C. F. P. Imigração e desamparo nos filhos dos decasséguis. **REMHU**, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 25, n. 50, ago. 2017, p. 203-219. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v25n50/1980-8585-remhu-25-50-203.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

OLIVEIRA, E. F. **Mobilidade internacional discente**: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG. 2018. 141f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2018.

PATARRA, D; FERNANDES, N. L. Brasil: país de imigração? **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, Algueirão-PT, n. 24, 2011. Disponível em: <http://aulp.org/wp-content/uploads/2019/01/RILP24.pdf#page=360> Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREIRA, E. P.; ARBELAZ, G. R.; MOURA, M. O caso da imigração peruana na Amazônia brasileira: presenças e mobilidades na tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. **Revista Geopolítica Transfronteiriça**, v. 1, n. 1, 2020, p. 59-75. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/revistageotransfronteirica/article/view/1705/1040>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PEREIRA, E. M. de A.; HEINZLE, M. R. S.; PINTO, M. M. Internacionalização na Educação Superior e Mobilidade Estudantil: o vai e vem dos jovens acadêmicos. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 35-49, jan./abr. 2017. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em 14 set. 2019.

PINO, A. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. *In*: PINO, A. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 42-66.

PINTO, M. M.; LARRECHEA, E. M. Internacionalização da Educação Superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**. Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018.

PONTES, S. R. L.; DELMONT, K. A. Fatores ambientais como potenciais fontes de propagação do Covid-19. **Vita et Sanitas**, v.14, n.2, 2020, p. 105-108. Disponível em: <http://fug.edu.br/revistas/index.php/VitaetSanitas/article/view/210/223>. Acesso em: 23 jul. 2020.

RIBEIRO, L. R. J. Teoria histórico-cultural, teoria da atividade e educação: uma introdução. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 113-129, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1248>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SANTOS, R. Discussões sobre imigrantes no ensino superior. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 01, p.1-11, jan./jun. 2016.

SANTOS, M. S. F. **A inserção de crianças migrantes nas escolas públicas**: a experiência

das crianças haitianas em Porto Velho/RO. 2018. 68 páginas. (Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAYAD, A. O que é um imigrante? **Revista Peuples Méditerranéens**, n. 7, p. 3-23, abr./jun., 1979.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SILVA, C. R. Migração de venezuelanos para São Paulo: reflexões iniciais a partir de uma análise qualitativa. In: BAENINGER *et al* (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – NEPO. UNICAMP, 2018, p. 356-367.

SILVA-FERREIRA, A. V. S. **Imigração e Saúde Mental: narrativa de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural**. 2019. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

SILVA-FERREIRA, A. V. S.; BORGES, L. Perfis e demandas dos imigrantes universitários junto à seção de psicologia da UNILA. **Anais do Congresso de Internacionalização da Educação Superior**. Foz do Iguaçu - SC, set., 2019, p.175-176. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5700/EIXO4_173-174.pdf?sequence=1&isAllowed=y acesso em: 22 mar. 2020.

SILVA, W. A; MARI, C. L. Internacionalização e ensino superior: história e tendências atuais. **Rev. Políticas Públicas e Segurança Social**, v.1, n.1, p. 36-53, 2017. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-e-ensino-superior-hist%C3%B3ria-e-tend%C3%Aancias-atuais> Acesso em: 19 abr. 2020.

SOARES, D.H.P. **A escolha profissional do jovem adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, J. M. P; SENNA, L. A. G. Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. **Textos e debates**, Boa Vista, n.30, p. 55-68, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/3548> Acesso em: 14 maio 2020.

SOUZA, M. **Mad Maria**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

SPINK, P. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**; n. 20, Edição Especial: p. 70-77, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v20nspe/v20nspe10.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

TEDESCO, J. C. Trabalho, religião e família: pilares do processo migratório senegalês. Apontamentos. In: MEJÍA, M.R.G (org.). **Migrações e direitos humanos: problemática**

socioambiental. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.p. 127-148.

TROITINHO, B. **O caminho certo é a escola, é nossa porta de saída: perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM.** 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Santa Maria –RS, 2019.

TULESKI, S. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In. FACCI, M. G. D; TULESKI, S; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação.** Maringá-PR: EDUEM, 2009, p. 35-62.

TULESKI, S. C; LEAL, Z. F. R. G. Educação como processo de formação social humana e como prática social. In: NAGEL, L. H; CARVALHO, E. J. G; MACHADO, M. C. G (org.). **Bases teóricas e práticas da educação brasileira.** Maringá: EDUEM, 2018.

UNESCO. Instituto de Estatística. **Fluxo global de estudantes de nível terciário.** 2010. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutsearch>. Acesso em: 18 out. 2019.

VELASCO, S. S. L. Cidadania, nação e segurança: o imigrante como ameaça à identidade centrada no Estado. In: VELASCO, S. S. L. **Imigração na União Europeia: uma leitura crítica a partir do nexos entre securitização, cidadania e identidade transnacional.** Campina Grande: EDUEPB, 2013, p. 23-64.

VELHO, G. **Observando o familiar.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In. VYGOSTKI, L. S. **Obras escogidas III.** Madri: Visor, 2000. p. 11-46.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.E.; VILELA, R.A.T. (org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 287-309.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 26, n.1, p. 149-174, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n1p149/9569> Acesso em: 21 abr. 2020.

ZAMBERLAN, J. CORSO, G; BOCCHI, L.; CIMADON, J. M. (org.). **Os novos rostos da imigração no Brasil: haitianos no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Solidus, 2014.

ZIBETTI, M. L. T; PACÍFICO, J. M; TAMBORIL, M. I. B. A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. *In*: CAMPOS, H. L; SOUZA, M. P. R; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia e políticas educacionais**. Natal: Edurfn, 2016, p. 17-42.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Maquézia Suzane Furtado dos Santos, solicito sua participação na pesquisa “Universitários imigrantes: sentidos construídos sobre suas trajetórias de imigração e escolarização” que tem por objetivo investigar os sentidos que jovens imigrantes latino-americanos atribuem ao seu ingresso e permanência no ensino superior em uma instituição pública em Porto Velho-RO. Todas as informações prestadas durante as entrevistas terão o sigilo preservado, de modo a não revelar nome, telefone, endereço, endereço eletrônico ou qualquer outra forma de identificação do colaborador. As informações que aparecerão serão somente de sexo, idade e nacionalidade, uma vez que são informações relevantes para a pesquisa e somente serão divulgadas para fins de natureza científica. Sua colaboração será dada por meio de entrevistas à pesquisadora que utilizará de perguntas disparadoras e entrevistas abertas, gravadas em áudio. Informamos que não haverá prejuízo material ou mental e sua integridade estará preservada. Um possível desconforto pode advir da abordagem de temas delicados de sua história de imigração, porém você ficará livre para abordá-los ou não. Esclarecemos que não haverá remuneração ou despesas para a contribuição nessa pesquisa e que é um direito seu se retirar em qualquer etapa, bem como permitir ou não trechos da gravação que serão publicados. Quanto aos possíveis benefícios, a investigação poderá proporcionar reflexões a respeito da relação escolarização de imigrantes e os processos de entrada e permanência nas instituições de ensino superior no país. Por fim, seguem abaixo contatos por meio dos quais você poderá se comunicar ou esclarecer dúvidas de qualquer natureza.

<p>Pesquisadora Responsável Maquézia Suzane Furtado dos Santos Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia (PPGPs) da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Telefone: (69) XXXXXXXX Email: maqueziafurtado@gmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO. Horário de funcionamento: Segunda a sexta, das 13h às 17h Telefone: (69) 2181-2111 E-mail: nusau@unir.br CAAE: 30618714.3.0000.5300</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Maquézia Suzane Furtado dos Santos

Dada as devidas informações, convido-o (a) a participar dessa pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RNE _____, Após ter obtido as informações necessárias com a pesquisadora sobre os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar ciente de minha participação nessa pesquisa, declaro que **concordo** em participar como voluntário e não ter recebido nenhuma forma de pressão para realizar o ato. Assim sendo, declaro ter recebido uma via do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Velho, ____/____/2019

Assinatura do participante

Apêndice B – Autorização da Instituição

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA Ao Magnífico Reitor da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Dr. Ari Miguel Teixeira Ott

Solicitamos vossa autorização para realização da pesquisa intitulada “Universitários imigrantes: sentidos construídos sobre suas trajetórias de imigração e escolarização” de autoria da acadêmica Maquézia Suzane Furtado dos Santos, discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia – PPGPsi, orientada pela professora Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti. O projeto tem como objetivo investigar os sentidos atribuídos por jovens imigrantes latino-americanos ao seu processo de imigração e formação no ensino superior. Para realização da pesquisa solicitaremos à Diretoria de Tecnologia de Informação (DTI) da UNIR, informações sobre estudantes estrangeiros com matrícula ativa na UNIR e faremos contatos, por e-mail ou telefone para convidá-los a participar. A pesquisa só será iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de ética em pesquisa e a participação será voluntária. Os estudantes que aceitarem participar receberão esclarecimentos sobre a pesquisa, assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participarão de entrevistas individuais, na modalidade semiestruturadas gravadas em áudio, transcritas e analisadas respeitando-se os procedimentos éticos recomendados pelas resoluções 466 de 2012 e 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Estima-se a participação de 04 a 08 participantes. As entrevistas serão realizadas em horário diferenciado do horário de aulas em um ou dois encontros, a serem definidos pelos participantes, quanto ao local, data e horário mais adequado. Espera-se, com esta pesquisa contribuir para conhecermos melhor esses sujeitos, suas motivações, necessidades e dificuldades, fornecendo subsídios para um processo educativo incluyente e humano, bem como produzir conhecimentos sobre o tema da imigração aliada à escolarização na Amazônia brasileira.

Atenciosamente,

Maquézia Suzane Furtado dos Santos
Mestranda/PPGPsi/UNIR

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ responsável pela gestão da Universidade Federal de Rondônia, estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestranda Maquézia Suzane Furtado dos Santos e dos procedimentos de coleta de dados, não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa. Desse modo, autorizo a pesquisadora a realizar a pesquisa, conforme os termos acima mencionados.

Porto Velho, ____/____/____

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone para Contato: _____

Documento em duas vias (1º via instituição/2º via pesquisadora)

Apêndice C – Ficha de Caracterização

Nome do (a) estudante: _____
Nome fictício pelo qual gostaria de ser denominado na
pesquisa _____
Gênero: _____ Idade: _____ Religião: _____
Estado Civil: _____ Filhos: (.....)SIM (.....)NÃO Quantos: ____
Local de nascimento: _____ País: _____
Curso: _____
Horário: _____ Período: _____
Tempo de residência no Brasil: _____
Trabalho: (.....)SIM (.....)NÃO Qual: _____
Recebe algum tipo de auxílio na UNIR: (.....)SIM (.....)NÃO
Qual(is): _____

Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

- 1 - Gostaria que você me contasse a sua história de vida, como você vivia no seu país.
 - 1.1 Agora queria que me contasse as razões de sua vinda para o Brasil:
 - 1.2 Por que veio? Com quem veio?
 - 1.3 Como veio? Veio inicialmente para Porto Velho?
 - 1.4 Você registrou isso de alguma forma? (Fotos/ objetos?)
 - 1.5 Quanto tempo durou esse trajeto?
 - 1.6 Deixou familiares em seu país de origem? O que eles fazem lá?
 - 1.7 Como é sua relação com eles? Dependem de sua ajuda ou te ajudam?

- 2 - O você sentiu ao chegar ao Brasil? Teve alguma vantagem ou dificuldade?
 - 2.1 E hoje, quais são suas dificuldades?
 - 2.2 Como enfrentou ou enfrenta essas dificuldades?
 - 2.3 Como é a sua vida em Porto Velho? O que você faz, que lugares frequenta?

- 3 – Gostaria que você me contasse sobre o seu processo de escolarização em seu país:
 - 3.1 Você frequentou a escola até que série? Como era estudar lá?
 - 3.2 Como é o sistema de acesso à escola em seu país: público? Privado?
 - 3.3 Participou de algum movimento estudantil ou outro movimento social?

- 4 - Como foi seu processo de retomada da escolarização no Brasil? Você já chegou aqui com esse objetivo?
 - 4.1 Que dificuldades enfrentou?
 - 4.2 Recebeu algum tipo de ajuda? De quem?
 - 4.3 Terminou o ensino médio no seu país ou no Brasil? Como foi isso?

- 5 – Como foi seu ingresso no ensino superior?
 - 5.1 Como ficou sabendo do vestibular?
 - 5.2 Por que escolheu esse curso?
 - 5.3 Como avalia o curso que está fazendo?

- 6- Como está sendo estudar em uma universidade pública no Brasil?
 - 6.1 Como é ser um estudante estrangeiro? Quais dificuldades e vantagens?
 - 6.2 Como é sua relação com os professores e colegas?
 - 6.3 Você sente algum tipo de preconceito ou diferença no tratamento em relação aos colegas brasileiros?
 - 6.4 Como é a sua rotina enquanto estudante? (Como faz pra chegar na universidade, como se prepara para as provas, como realiza as atividades?)
 - 6.5 Você participa ou sente vontade de ingressar na iniciação científica ou em grupos de pesquisa?

- 7- O que estudar no Brasil significa para você?
 - 7.1 Que tipos de sentimentos vêm à tona quando você pensa nisso?
 - 7.2 O que você espera ou planeja que aconteça quando terminar o curso?
 - 7.3 A sua família te apóia com os estudos? Ela espera algum tipo de retorno?
 - 7.4 Qual o principal motivo para você ter iniciado os estudos no Brasil?