

Verônica Regina Müller

CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA

editora Appris

Verônica Regina Müller
(Organizadora)

CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA

histórias, culturas e direitos

CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA: HISTÓRIAS, CULTURAS E DIREITOS trata das crianças que, por diferentes motivos, têm a vida em movimento. Crianças que trocam de endereços ou que possuem mais de um endereço fixo, e outras ainda andantes sem nenhum endereço. Seja por razões econômicas, políticas, de classe social, etnia, estado de saúde, condição familiar ou situação geográfica, parecem todas filhas pouco queridas das políticas públicas nacionais e internacionais. Em inumeráveis situações, são verdadeiramente órfãs das políticas. Itinerar frequentemente situa as crianças e seus adultos no lugar de quem erra. Errante não porque é ou está andante, mas porque não está dentro da estrutura criada para alojar pessoas do mundo em grupos que já receberam um nome, uma classificação, um lugar.

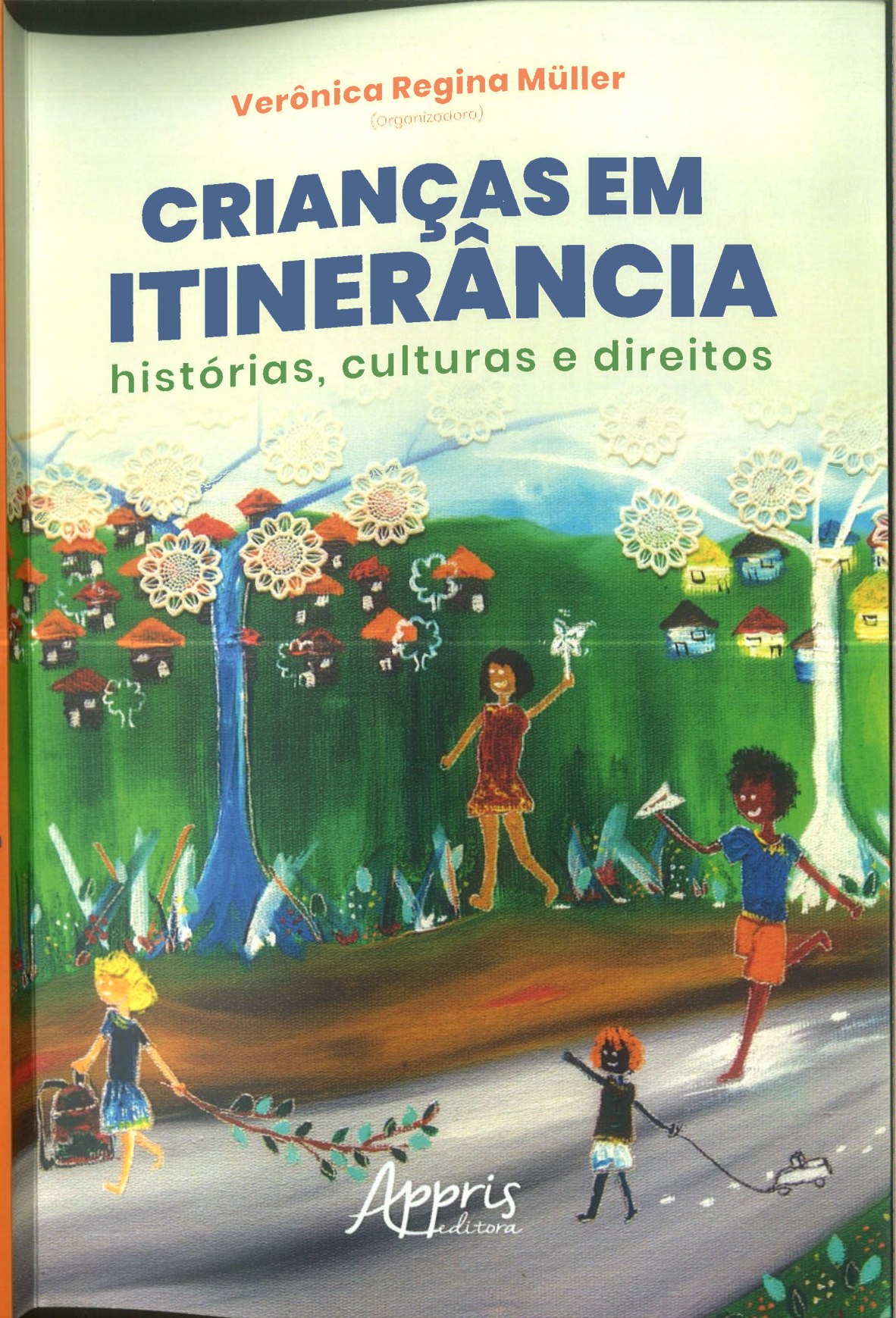
O que dizer das refugiadas ou imigrantes que pretendem fixar-se, ou de outras que estão de passagem por um país? E ainda das crianças em situação de rua, que sistematicamente perfazem itinerários percorrendo a própria cidade, as cidades vizinhas ou até mesmo outros países? E as que viajam semanalmente para as transfusões de sangue ou mensalmente para tratamento de câncer ou hemofilia... E as que cruzam fronteiras diariamente para ir à escola noutro país? E as que passam de instituição em instituição convertidas em protocolo? E as que vivem no circo? E as que vivem um tempo na rua, outro tempo no vizinho, aqui e acolá?

Appris
editora

ISBN 978-85-473-3031-6



9 788547 330316



Appris
editora



VERÔNICA REGINA MÜLLER

Possui pós-doutorado e doutorado em História da Educação Social Contemporânea pela Universitat de Barcelona, mestrado em Educação e graduação em Educação Física. Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e membro do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente/UEM. Pesquisa a educação social relacionada com histórias, culturas e direitos da infância e adolescência. Presidente da Associação de Educadores Sociais de Maringá (Aesmar). Membro representante da Dynamo Network – Street Workers Network. Cofundadora e membro da diretoria da Associação Brasileira de Educação Social/Pedagogia Social (Edu-sobrasil). Cofundadora do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Comissão de Maringá.

E-mail: veremuller@gmail.com

CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA HISTÓRIAS, CULTURAS E DIREITOS

Editora Appris Ltda.
1ª Edição - Copyright© 2019 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

C928c Crianças em itinerância: histórias, culturas e direitos - volume 4/
2019 Verônica Regina Müller (organizadora). - 1. ed.- Curitiba: Appris, 2019.
221 p. ; 23 cm - (Ciências Sociais)

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-473-3031-6

1. Crianças - Condições sociais. 2. Crianças - Educação. 3. Menores - Estatuto legal, leis, etc. I. Müller, Verônica Regina. II. Título. III. Série

CDD - 305.23

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
Editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156-4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Verônica Regina Müller
(Organizadora)

CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA

HISTÓRIAS, CULTURAS E DIREITOS

Appris
Editora

FICHA TÉCNICA

| | |
|----------------------|---|
| EDITORIAL | Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho |
| COMITÊ EDITORIAL | Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Ireneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP Marilda Aparecida Behrens - PUCPR |
| ASSESSORIA EDITORIAL | Alana Cabral |
| REVISÃO | Camila Dias Manoel |
| PRODUÇÃO EDITORIAL | Lucas Andrade |
| DIAGRAMAÇÃO | Andreza Libel |
| CAPA | Eneo Lage |
| ILUSTRAÇÃO DA CAPA | <i>Criças em itinerância</i> , pintura a óleo. Verônica Regina Müller |
| COMUNICAÇÃO | Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário |
| LIVRARIAS E EVENTOS | Estevão Misael |
| GERÊNCIA DE FINANÇAS | Selma Maria Fernandes do Valle |

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

DIREÇÃO CIENTÍFICA Fabiano Santos (UERJ-IESP)

| | | |
|-------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| CONSULTORES | Alicia Ferreira Gonçalves (UFPB) | Jordão Horta Nunes (UFG) |
| | Artur Perrusi (UFPB) | José Henrique Artigas de Godoy (UFPB) |
| | Carlos Xavier de Azevedo Netto (UFPB) | Josilene Pinheiro Mariz (UFCE) |
| | Charles Pessanha (UFRJ) | Leticia Andrade (UEMS) |
| | Flávio Munhoz Sofiati (UFG) | Luiz Gonzaga Teixeira (USP) |
| | Elisandro Pires Frigo (UFPR-Palotina) | Marcelo Almeida Peloggio (UFC) |
| | Gabriel Augusto Miranda Setti (UnB) | Maurício Novaes Souza (IF Sudeste-MG) |
| | Helcimara de Souza Telles (UFMG) | Michelle Sato Frigo (UFPR-Palotina) |
| | Ireneide Soares da Silva (UFC-UFPI) | Revalino Freitas (UFG) |
| | João Feres Junior (Uerj) | Simone Wolff (UEL) |

PREFÁCIO

Mover-se é caminhar, mover-se é também se abrir a processos educativos na/da itinerância.

Pensar em itinerância é pensar imediatamente em movimento, em caminhos. Como caminhante que sou, tenho certo gosto pelo deslocamento, por nunca estar num local de forma permanente. O permanente parece nos limitar, aprisionar. Quando criança eu amava mudar de casa, amava mudar de escola e amava andarilhar por meu bairro.

Enquanto ser denominada adulto, o gosto pela itinerância permanece, talvez porque estamos leve a enxergar o belo e suas mutações; assim me tornei uma caminhante, chegando a caminhar 20 dias seguidos no caminho de Santiago de Compostela, uma rota medieval belíssima que faz com que não apenas nosso corpo se movimente e os caminhos mudem, mas a nossa alma de alguma forma saia da fixidez. No caminho, na itinerância de Compostela, cada um tem o seu caminho, cada um faz o seu caminho de maneira própria e muito singular. O caminho é repleto de possibilidades infinitas, onde se começa, onde termina e como se faz o trajeto cabe a cada um decidir; contudo, todos no caminho estão em movimento, longe de sua zona de conforto, em outro território, que é conhecido a cada passada, a cada olhar. Um território que lhe impõe o movimento; ora você sente alegria, ora sente dor, esperança, desesperança, potência ou impotência, mas não se pode parar, porque o movimento é condição *sine qua non* da caminhada, da itinerância.

Quando iniciei minha caminhada pelos textos que compõem este livro, inevitavelmente pensei em meu jeito de me mover na vida e minha absoluta necessidade de caminhadas; a cada texto lido aprendia sobre formas de itinerância, lembrei que os caminhos não estão presos a um conceito porque não existe caminho, e sim caminhos, pois cada caminho é diferente em razão das condições em que ele é realizado, e assim também ocorre na itinerância. Neste escrito vejo caminhada e itinerância não como sinônimos, mas como conceitos que nos remetem a deslocamentos, a movimentos, a territórios, a vivências, experiências.

Este livro nos desvela um conceito para além do senso comum, que é o conceito de crianças em situação de itinerância. Digo *situação* por entender que

a criança não é da itinerância, apenas foi levada a experienciar essa situação (que na maioria dos casos não pode ser definitiva). Entender por meio dos textos as diversas representações de crianças em situação de itinerância é abrir-se para enxergar, é deixar-se levar pelo fenômeno da itinerância aliado à infância e e às suas múltiplas possibilidades, é pensar nos diversos modos de itinerância aliados aos diversos modos de ser criança em um mundo que por vezes se mostra inóspito para movimentos, caminhadas, itinerâncias.

Neste livro, os autores nos desvelam experiências e vivências possíveis na existência da criança em situação de itinerância. Em minha experiência no caminho de Santiago, eu podia fazer planejamentos, como por quanto tempo eu queria andar naquele dia, em qual horário chegaria, onde eu pararia para comer e para dormir, contudo, os planejamentos prévios não me impediram de experimentar uma forte geada que me fez pensar que não conseguiria sair viva daquela situação. Dessa forma, ao ler cada texto, tenho esta mesma sensação: o quão imprevisíveis são os caminhos das crianças em situação de itinerância.

As experiências vivenciadas pelas crianças em itinerância nos permitem perceber que a imprevisibilidade da itinerância as leva a criar estratégias de enfrentamento e de sobrevivência mesmo sendo ainda tão infantes. Decidir é algo intrínseco à itinerância; dessa forma, mesmo com poucos anos vividos, essas crianças são levadas a uma espécie de adultização precoce em sua experiência itinerante, sendo sempre obrigadas a decidir. A criança itinerante que experimenta as ruas, os hospitais, que veio de outros países em situações extremamente adversas, que caminha em movimento em um mundo que lhe nega o direito, que se movimenta em meio à violência e morte, mas que também produz histórias que falam da beleza de ser itinerante, vai aprendendo neste que talvez também se constitua em um de seus mais importantes espaços educativos, espaço onde a criança aprende a ser solidária, a caminhar com cargas leves, dispensando o que não é estritamente necessário; no caminho se aprende a olhar para o inesperado sem deixar para trás o belo, aprende-se a ser corajoso, a ser mais que resistente. O caminho ensina a ser resiliente.

As crianças itinerantes aprendem no caminho possível que o mundo lhes abre, e ao aprender nos ensinam por meio de suas histórias, de seus modos de ser criança em movimento que nos desvelam o novo, talvez o novo que já experienciamos; talvez nos falem de caminhos, de movimentos que de alguma forma remetam a caminhos e movimentos feitos por nós, mas

que nossa adultização nos fez esquecer. Por isso precisamos das crianças para nos fazer lembrar, para nos fazer rever, para nos fazer reaprender, e assim possamos nos reinventar como adultos.

São movimentos únicos, são caminhos singulares, histórias únicas de crianças itinerantes, sob a ótica de adultos que, conhecendo seus territórios, imbricam-se à existência dessas crianças de forma sensível, mas não menos científica em relação às rotas por onde essas crianças passam.

Ler o livro, cada texto, é também caminhar, movimentar-se em meio a conceitos, vivências e experiências de crianças e adultos que se importam em desvelar o mundo da infância sem torná-lo obtuso; por isso os textos estão impregnados de sentidos, ora vemos beleza, ora vemos tristeza, potência, impotência, direitos, negação de direitos, dor, superação, coragem, tudo junto numa só tessitura chamada vida, delineada por vários caminhos cheios de capilaridades que por vezes dão sentido ao que parece não mais ter sentido.

O ser criança itinerante nos ensina e aproxima, faz-nos enxergar aquilo que o duro processo de adultização muitas vezes não permite que vejamos mais; cada texto é um desafio a um olhar compreensivo, uma “provocação” a nós, adultos, que insistimos em ver a vida por meio de uma lente fixa. As histórias das crianças itinerantes por vezes se entrecruzam com nossas histórias, porque os autores, com sua generosidade, humana e científica, permitem essa abertura, sem nos dirigir ou nos moldar em uma perspectiva única.

Os textos evidenciam a sensibilidade e capacidade comunicativa e de escuta dos autores, talvez por serem estudiosos da infância ou militantes da educação social, que atuam prioritariamente com crianças e por isso aprenderam a escutá-las e a perceber seus movimentos e seus caminhos, talvez porque quem estuda infância ou trabalha diretamente com ela saiba bem que a força das narrativas das crianças primeiro parte nossas almas e depois nos inspira a produzir poesias. Li cada texto como quem lê poesias, por saber e sentir que é impossível falar sobre crianças sem ter a sensibilidade de uma poeta.

Ser itinerante também é um modo de ser no mundo; as crianças se movimentam e, movimentando-se, deixam rastros que nós adultos precisamos seguir, para aprender, para não esquecer, para lembrar que a vida se move sempre, imbricada a possibilidades.

Nesse contexto, os autores caminham também com a educação social, discutindo uma temática pouco vista na área, que são as possibilidades educativas de crianças em itinerância. O tema, portanto, é-nos caro, desafia a educação social a pensar em potências, possibilidades educativas imbricadas à itinerância, bem como a enxergar as crianças que estão nessa condição como sujeitos da educação social. Nesse diapasão, não podemos nos furtar de teorizar o tema para que possamos ter uma práxis ainda mais potente com essas crianças que “estão sendo” em meio a movimentos, em meio a muitos endereços, experienciando por vezes situações que roubam sua infância e impõem processos de adultização precoce.

Enquanto educadores sociais, enquanto pesquisadores da educação social, pensar nos processos educativos vividos por essas crianças em movimento se faz urgente. Mais do que nunca esse tema precisa fazer parte das agendas de nossas associações de educadores sociais, bem como de nossas academias.

Estamos todos, pesquisadores, educadores sociais e educandos, no *caminho da educação social*, e o caminho se faz ao caminhar. Portanto, esta obra é de extrema importância para todos nós, e que a partir dela surjam outras com outros olhares, com outros aprofundamentos e com outros movimentos da práxis.

O olhar da educação social para as crianças em itinerância ainda é um olhar novo, e este livro tem o mérito de conclamar a área a desvelar os processos educativos existentes na itinerância, o que é aprendido nesses movimentos e o que podemos, enquanto educadores sociais e pesquisadores da área, aprender com essas crianças e esses adolescentes que, por motivos culturais, políticos, econômicos ou de saúde, precisam estar em movimento constante.

O que é e como é ser criança e adolescente sujeito de direitos no cotidiano da itinerância? Qual o papel da educação social na existência desses sujeitos? Essas são algumas questões possíveis que emergem por meio da leitura do livro, que não se propõe a dar respostas prontas, no entanto nos movimenta internamente a cada texto.

Freire (1997, p. 155) nos diz que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, não importa o motivo que leva uma criança ou adolescente à itinerância, sempre haverá um sonho nesse caminho, um sonho em que, penso, o educador social pode se fazer presente.

Em minhas andanças no caminho de Santiago de Compostela, sempre que andarilhos ou itinerantes casuais se encontravam, um desejava ao outro um bom caminho. Aos leitores que irão caminhar com os autores por meio de cada texto, eu desejo “um bom caminho”, e que as reflexões dessa caminhada possam desvelar novos caminhos, suscitar novos olhares em relação a crianças e adolescentes em situação de itinerância.

Jacyara Silva de Paiva,

Prof.^a Dr.^a da Universidade Federal Do Espírito Santo, presidenta da EdusoBrasil.

Referência

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| SER CRIANÇA REFUGIADA: como meninos e meninas se integram e se manifestam no cotidiano de uma escola infantil além-mar | 21 |
| <i>Leni Vieira Dornelles</i> | |
| <i>Circe Mara Marques</i> | |
| <i>Antônio Genivaldo Silva Feitosa</i> | |
| LAS INFANCIAS MIGRATORIAS CAMBIARÁN LA SOCIEDAD | 41 |
| <i>Jon Echeverría Esquina</i> | |
| TRAVESSIAS DE FRONTEIRAS PARA FAMÍLIAS E CRIANÇAS ITINERANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE: desafios da vida | 55 |
| <i>Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula</i> | |
| <i>Giovani Giroto</i> | |
| DA PONTE ÀS CIDADES: desventuras sociais de meninas e meninos de Ciudad Juárez | 77 |
| <i>João Porto</i> | |
| JOSE | 93 |
| <i>María Ximena Rojas Landívar</i> | |
| “JOÃOS ERRANTES”: Lacunas e desafios para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei | 99 |
| <i>Dayane Grazielly Goes</i> | |
| <i>Verônica Regina Müller</i> | |
| AS CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA: Educação social de rua, disputa, desafio ou oportunidade | 121 |
| <i>Moussa Sow</i> | |
| <i>Tradução: Cássio David da Silva</i> | |

| | |
|---|-----|
| LES ENFANTS EN ITINÉRANCE: enjeu, défi, opportunité, en travail social de rue? | 133 |
|---|-----|

Moussa Sow

| | |
|--|-----|
| CRIANÇAS ITINERANTES NO CONTEXTO CIRCENSE: o que podemos aprender com elas? | 145 |
|--|-----|

João Alfredo Martins Marchi
Verônica Regina Müller

| | |
|---|-----|
| CRIANÇAS EM FUGA: quando crianças e jovens menores de idade precisam fugir | 165 |
|---|-----|

Helmut Steinkellner
Tradução: Miryam Mager

| | |
|--|-----|
| KINDER AUF DER FLUCHT: Wenn Kinder und minderjährige Jugendliche fliehen Müssen | 189 |
|--|-----|

Helmut Steinkellner

| | |
|-------------------------------|-----|
| ÍNDICE REMISSIVO | 213 |
|-------------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 217 |
|--|-----|

INTRODUÇÃO

Crianças em itinerância: histórias, culturas e direitos compõe o quarto livro de uma série: a primeira obra intitula-se *Crianças em países de língua oficial portuguesa: histórias, culturas e direitos* (2011); a segunda, *Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos* (2014); e a terceira, *Crianças em fronteiras: histórias, culturas e direitos* (2017). Toda a série se ancora na posição de resistência que pretende focar, em cada livro, aspectos específicos, no entanto há um fio condutor comum relativo a três âmbitos: ao conteúdo, outro quanto à forma; e, ainda, quanto à autoria. O intuito é sempre trazer à visibilidade situações e reflexões originais sobre crianças que necessitam de reconhecimento nas políticas públicas e nos contextos acadêmicos, garantindo a liberdade no modo da linguagem dos/autores/as para a expressão do conteúdo da comunicação. Os/as autores/as são convidados/as por serem autóctones ou, de alguma maneira, viverem no lugar do qual escrevem, o que confere profundidade, detalhes, vieses singulares de argumentação que potencializam a confiabilidade na produção textual. Quando não, são estudiosos que convivem profundamente com a problemática que investigam.

O fundamento motivador do livro inicial foi localizar, reunir, sistematizar e oferecer conhecimento produzido por estudiosos a respeito de infâncias no idioma português, já que a colonização científica ocorre nas universidades por meio da transmissão exacerbada de obras traduzidas de países economicamente hegemônicos, em detrimento da produção em nosso idioma próprio. Isso implica que realmente temos menos produções em português sobre crianças, e, portanto, nossa obra significa na prática a apresentação concreta de uma oferta de conhecimento em mesmo idioma, sem traduções pelo meio, e referente a uma identidade linguística.

O segundo livro parte da convicção de que o fortalecimento da América Latina passa, entre outros numerosos fatores, pela necessidade de que os sul-americanos sistematizemos conhecimento, produzamos teoria e a façamos conhecida entre nós. Além disso, precisamos, entre os dois idiomas principais falados neste Sul do continente, que nos esforcemos por entender-nos. O idioma não deve ser uma barreira intransponível nem intimidadora. Assim é que no livro autores de língua castelhana tiveram seu texto publicado em castelhano e os brasileiros, em português. Apesar

da tentativa de impedimento inicial, conquistamos que a editora aceitasse que as normas técnicas dos textos estrangeiros fossem editadas tal qual são em cada país de origem, pois são também formas de linguagem. A crítica à colonização e a postura de não colonização implicam a não imposição de linguagens.

A terceira obra evidencia populações infantis que vivem em regiões fronteiriças tanto geográficas como conceituais. Essas crianças de dois ou três lugares convivem, mas acabam sendo de nenhum lugar. As leis e políticas limitam-se ao país, às diretrizes, aos orçamentos e às responsabilizações nacionais que não contemplam as vidas de quem vive nas margens entre os países, ou nas margens dos conceitos. Não são nem marginalizadas, são invisíveis. Nesse caso trouxemos fronteiras na África, na Europa e na América Latina.

Este quarto livro que aqui se apresenta, enfoca as crianças que por um motivo ou por outro, têm a vida em movimento. Às vezes com endereços que deixam de existir; outras, com dois endereços fixos; outras, andantes sem nenhum endereço. Por razões que variam entre a economia, a política, a classe social, a etnia, o estado de saúde, a condição familiar, a situação geográfica, parecem todas filhas pouco queridas das políticas públicas nacionais e internacionais. Em inumeráveis situações são verdadeiramente órfãs das políticas.

Itinerar frequentemente situa as crianças e seus adultos no lugar de quem erra. Errante não porque é ou está andante, mas porque não está dentro da estrutura criada para alocar cada grupo de pessoas do mundo que já receberam um nome, uma classificação, um lugar. Por exemplo, os estudantes, sabe-se que seu lugar é na escola. O que a política não diz, mas na prática e no imaginário social há cobrança, é que o estudante deva provar ser morador da cidade ou do país. Ter paradeiro. Ter lugar para parar, mas sobretudo que deva estar parado. Por isso, crianças circenses ou ciganas têm dificuldades em inserir-se na escola regular. É o que dizer das que provisoriamente buscam refúgio ou das imigrantes que pretendem fixar-se? E ainda, das crianças em situação de rua que sistematicamente perfazem itinerários percorrendo a própria cidade, as cidades vizinhas ou até mesmo outros países? E as que viajam semanalmente para as transfusões de sangue ou mensalmente para o tratamento de câncer, hemofilia etc.? E as que cruzam fronteiras diariamente para ir à escola noutro país? E as que

saltam de instituição em instituição convertidas em protocolo? E as que vivem um tempo na rua, outro tempo no vizinho, aqui, acolá?

A itinerância é parte da sobrevivência desde os tempos mais remotos. Na história dos povos, é sabido que muitos migram para que a terra produza de novo, ou por busca de água, por catástrofes naturais ou guerra. O fenômeno é milenar, no entanto governos teimam em considerar a migração humana como algo em disfunção, errado e, quando localizado, como problema emergencial. Fazem parecer um acidente ou um incidente momentâneo.

Políticas internacionais, nacionais ou regionais que reconhecem a existência da itinerância, a classificam com determinados tipos e hierarquia, que acabam definindo itinerários para sujeitos de determinadas nacionalidades, institucionalidades, etnias, profissões, posição política, habilidades, idades, gêneros e classe social. Por exemplo, nas políticas do continente americano da atualidade, são diferentemente considerados venezuelanos que querem entrar no Brasil ou mexicanos nos Estados Unidos, entretanto, igualmente rechaçados. Já o Uruguai apresenta uma abertura até para os estudos universitários de qualquer latino-americano. Mas, de forma geral, o território nacional que reconhece a itinerância quer resguardar-se e, para isso, nomeia-a, categoriza-a e assim já pode classificar, em ordem de prioridade, ações específicas para quem é considerado itinerante. Vive-se, de tal modo, a contradição entre o que é desejado [ser visibilizado (porque conceituado)] e o que é indesejado [ser discriminado (porque conceituado)].

No Brasil, desde 2012 a política da educação considera como itinerantes crianças e jovens que vivem em grupos em tal condição por

[...] motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Há sete anos já se reconhece legalmente que existem necessidades especiais para determinados grupos que se movem, mas a situação apresenta-se parcialmente solucionada, o que comprova que política pública não se resume à existência de normativas. A lei é imperativa, e com ela um sistema deve operar com formação de profissionais, reconhecimento oficial destes, normas institucionais, espaços e tempos adequados às precisões específicas das populações.

Assim como é bom reconhecer indígenas enquanto uma categoria particular, mas isso não significa que todos sejam iguais (temos cerca de

300 etnias no Brasil), assumir na educação os itinerantes é positivo, no entanto é indispensável atentar para as demandas próprias de diferentes expressões ainda que dentro de um mesmo grupo, especialmente quando crianças estão envolvidas.

A itinerância reconhecida como atributo essencial de alguns grupos é fundamental, de inescusável reconhecimento, mas queremos também trazer à luz a existência social da itinerância enquanto comportamento componente de alguns grupos sociais, por exemplo, crianças ou jovens em situação de rua. Sua condição de vida é acompanhada de constante movimento, mas essa população – quando é focada em uma política pública – o é segmentariamente pela assistência social. Deveria ser ocupação obrigatória da política de educação, tanto a educação escolar como a educação social, onde se considerasse que entre tantas características culturais as pessoas nessa condição movimentam-se constantemente na cidade ou entre elas.

Crianças em transição, crianças em fuga, crianças em ruptura, crianças migrantes, Crianças. Nos textos que compõem este livro a vida de cada criança carrega tragédia. São trajetórias permeadas de tristezas, rompimentos, agressões, decepções, desespero, desrespeito, discriminação, medo, violação de direitos, sentimento de impotência. Invisibilidades ou visibilidades de forma insatisfatória.

Mas itinerar é movimentar-se. O movimento é fonte de transformação, é possibilidade. Traz a novidade, é esperança, é um dia novo, lugar e tempo de experiência diferente, uma inédita vida esperada, é a amizade a ser encontrada, é a confiança no reencontro, é a despedida do que havia, a separação de quem ficou, é história em construção. O movimento é vida. O movimento da vida é oposição ao encerramento dela, é luta pela sobrevivência.

Modesta e humildemente, mas de forma contundente, este livro quer ser uma marca impressa a favor de inumeráveis histórias infantis por todo o mundo, que precisam urgentemente da atenção adulta, tanto do meio acadêmico quanto das políticas governamentais e não governamentais, como dos movimentos sociais.

Chegamos ao ponto em que as diretivas nacionais de pesquisa desaconselham a escrita de livros em coletivo como este – não pontuam para a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o mesmo órgão que não valoriza uma produção deste tipo como um esforço de internacionalização do conhecimento.

Nossa aposta é na escrita de textos que, em função de seus objetivos, trarão conteúdos e formas apropriados. Neste caso, este livro se justifica e internacionaliza conhecimento singular, original e profundo de diversos países, valorizando a prática crítico-reflexiva que cada profissional, independentemente de sua forma de linguagem ou de sua titulação, veio nos trazer.

Por fim, faz-se absolutamente necessário agradecer a tradução voluntária realizada por Miryam Mager – do alemão ao português – e por Cassio David da Silva – do francês ao português. É inestimável o valor de seus trabalhos e de um apreço ao qual faltam palavras para fazer jus à sua grandeza. MUITÍSSIMO OBRIGADA!

Em tempos em que a verdade – tão prezada durante milênios – está em franca desvalorização por setores políticos; quando o presidente do Brasil, Bolsonaro, registra com sua voz e imagem a vontade de que a presidenta Dilma (eleita democraticamente e deposta por meio de um golpe) morra de câncer, ao mesmo tempo em que firma um decreto autorizando cada cidadão brasileiro a ter quatro armas; quando Trump, presidente dos Estados Unidos, materializa políticas de guerra contra Venezuela e para isso tem o apoio também do governo brasileiro, é incontestável a necessidade de resistência. Espero que este livro e toda a série possam servir ao seu propósito: sensibilizar os/as leitores/as à causa da infância e efetivamente, a partir de cada um/a, multiplicar as pessoas que em seus lugares de vida contribuam para material, concreta e subjetivamente oferecer e deixar de herança um mundo mais justo e amável para todas as crianças.

Verônica Regina Müller

E.T.: Terminei de escrever esta introdução no dia em que explode a barragem da empresa que antes era estatal e agora é privada, a Vale, na cidade de Brumadinho, em Minas Gerais-Brasil. Um crime ambiental gigantesco que ocasionou a morte, o soterramento e o desaparecimento de crianças.

**SER CRIANÇA REFUGIADA:
como meninos e meninas se integram e se
manifestam no cotidiano de uma escola
infantil além-mar**

*Leni Vieira Dornelles
Circe Mara Marques
Antônio Genivaldo Silva Feitosa*

Todos um só Haiti

*Ninguém migra por migrar
Migra-se por necessidade
Migra-se por medo
Migra-se por coragem
Migra-se por amor
Migra-se por ódio
Migra-se para fugir
Migra-se para encontrar
Migra-se para morrer
Migra-se para nascer em outro lugar*

(MARTIN et al., 2014, p. 33).

Este capítulo trata do modo como as crianças refugiadas, “que nascem em outro lugar”, de 3 e 4 anos se manifestam e são visibilizadas no cotidiano de uma escola infantil em sua nova terra: Porto Alegre. O estudo é decorrente de uma pesquisa iniciada em 2017, por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Leni Vieira Dornelles.

Antes de relatar o modo como vem transcorrendo a investigação com crianças e apresentar os dados que foram produzidos por meio das rodas de conversas e brincadeiras realizadas com as crianças participantes da pesquisa, precisamos inicialmente situar o que é ser imigrante/refugiado

na contemporaneidade e o que dizem os documentos oficiais que tratam dos direitos e da proteção às crianças em situação de refúgio.

Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) de 2017, no Brasil, e considerando 5.134 pessoas refugiadas residentes em território nacional, São Paulo é o estado que mais acolhe e dá residência no país (52%), seguido do Rio de Janeiro (17%) e do Paraná (8%). O Rio Grande do Sul, por sua vez, ocupa o quarto lugar de residência no território nacional (8%), considerando o universo de um fluxo que, cada vez mais, parece se ampliar. Nesse mesmo ano, os venezuelanos representam mais da metade dos pedidos realizados, com 17.865 solicitações. Na sequência estão os cubanos (2.373), os haitianos (2.362) e os angolanos (2.036). Os estados com mais pedidos de refúgio são Roraima (15.955), São Paulo (9.591) e Amazonas (2.864)¹.

O perfil de refugiados reconhecidos em 2017, por faixa etária, é de 14% de crianças de 0 a 12 anos, 6% de 13 a 17, 33% entre 18 a 29 anos, 44% de 30 a 59 anos, 44% de 30 a 59 anos e 3% maiores de 60 anos; desses, 20% são mulheres e 71% de homens.

No entanto, como acolher as famílias migrantes que chegam ao estado do Rio Grande do Sul, com suas crianças, advindas principalmente da África (angolanos, senegaleses), da América do Sul (venezuelanos, colombianos, bolivianos, peruanos) e haitianos, quando essa situação tem gerado polêmicas e ocupado espaços na mídia impressa e televisiva? Prova disso é a discussão midiática permanentemente marcada por um viés alarmista, como indica a pesquisa de Cogo e Silva (2016). As manchetes são divulgadas em vários meios de comunicação (jornais, revistas, blogs, redes sociais) que tratam dos fluxos migratórios mais recentes do Haiti e mostram “a quantificação da presença dos haitianos, associada à sua condição de ‘ilegalidade’ acaba contribuindo, em grande parte, para a instauração de uma ‘semântica do pânico’ frente à presença da alteridade migratória” (COGO; SILVA, 2016, p. 8, grifos nossos).

É, pois, nesse contexto mais amplo de problemáticas que esta pesquisa se inscreve, já que ela se volta aqui a pensar e problematizar um fenômeno que também tem gerado efeitos no Brasil. Mais do que isso, o estudo aqui apresentado tem como foco central a atenção a um tipo particular da população de refugiados: **as crianças**. Assim, a investigação tem como meta a

¹Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

análise *do como se produzem e são produzidas as crianças imigrantes em meio a um cotidiano escolar tão diferente de sua terra natal*. Atentamos, já de início, para alguns marcadores centrais que balizam as práticas e os modos de ser criança, considerando a singularidade que as inscreve no Brasil e, mais particularmente, em Porto Alegre. Dizendo de outro modo, pretendemos identificar *como se fabricam crianças estrangeiras nas atividades e brincadeiras de um grupo de crianças em situação de refúgio em Porto Alegre*; como sua pertença no cotidiano da educação infantil está atravessada pelas relações de poder-saber que constituem suas infâncias. De que modo essas crianças são ou não visibilizadas em seu cotidiano escolar. Para tanto, e como será explicitado a seguir, o objetivo é realizar uma pesquisa *com crianças e na qual se organizam estratégias metodológicas diversas (rodas de conversa, sessões de contação de histórias, jogos, brincadeiras, danças, desenhos etc.)*, de modo a tentar compreender os sentidos que as crianças atribuem a muitas das práticas que dão significado à sua existência. Tais encontros realizaram-se em uma escola infantil pública de Porto Alegre, com sete crianças na faixa etária de 3 e 4 anos.

Estrangeiridade: dos modos de ser e estar na cultura

Quando falamos com crianças refugiadas, é de fundamental importância pensarmos nesta investigação sobre o estrangeiro, sobre sua condição humana de *estrangeiridade*. Se refletirmos a partir de uma acepção mais direta e convencional, encontraremos sentidos que indicam que o termo remete tanto a uma característica como a uma condição [no caso, de ser estrangeiro] (AULETE, 2016). Assim, no que tange à *estrangeiridade*, é o sentido de uma *condição* que nos interessa aqui explorar teoricamente. Como tal, ela remete a algo dinâmico, que sugere uma permanente continuidade da existência enquanto exílio, aquele exílio inevitável, na maioria das vezes sem retorno.

Para Skliar (2003), estrangeiros que somos desde Babel – como mito que expressa a perda de algo que nunca tivemos: “uma cidade, uma língua, uma terra, uma identidade, uma comunidade” (SKLIAR, 2003, p. 58) –, ainda que tentemos marcar o estrangeiro enquanto o outro, a estrangeiridade diz respeito também a nós mesmos. Assim, há um primeiro pressuposto da pesquisa, no que diz respeito ao uso do conceito, que implica nos situarmos, igualmente, como estrangeiros: estrangeiros diante daquilo que se impõe a nós, que irrompe em seu caráter inarredável de desconhecido; estrangei-

ros perante, ainda, a própria diferença infantil. Não negamos o fato mais discursivamente visível de que as crianças refugiadas, como sujeitos da pesquisa ora proposta, inscrevem-se de modo mais radical no que concerne eminentemente à figura da estrangeiridade, em seu sentido mesmo de exílio, distância, desarraigamento (SKIAR, 2003). No entanto apontamos apenas para o fato de que, na relação a ser tecida entre pesquisadoras e crianças, há algo a mais que sustenta, de fato, a condição de estrangeiridade, ou seja, para além de um movimento geográfico.

Sobre esse aspecto, entendemos, portanto, que não é apenas a geografia que é posta em jogo quando se trata de entender a condição do estrangeiro – “o estrangeiro revela também uma forte imagem de temporalidade: supõe alguma coisa extemporânea à nossa existência, está fora da história, não habita esse tempo, mas (nos) ameaça o antes, o durante e o depois” (SKLIAR, 2003, p. 59). Falamos, assim, de uma espécie de disjunção temporal e mesmo de temporalidades entre mim e o outro, entre aquele que se pensa “anfitrião” e aquele a que se nomeia “estrangeiro”. Como ele se inscreve na “nossa” história, seja presente, no porvir, mas também num passado que, tão somente em princípio, não lhe pertence. Como, ao mesmo tempo e por isso mesmo, ele acaba por instituir uma descontinuidade naquilo que, apenas aparentemente, fazia-se certo e seguro, contínuo? Ora, não seria o medo do “futuro”, de um apagamento do “passado”, como imagem de um original, que sustenta a “semântica do pânico” de que falamos anteriormente?

Na perspectiva aqui assumida, de modo oposto, a imagem do estrangeiro e a condição de estrangeiridade que se produz por meio do tensionamento do espaço-tempo são justamente o que se mostra como potência, possibilidade outra de pensamento, “uma força que ajuda a pensar, que propicia encontros” (KOHAN, 2007, p. 55). Em seu conjunto, elas se fazem convite ao incômodo, ao desconforto, àquilo que, também a nós, tira-nos do lugar. Isso porque, como afirma Skliar (2003, p. 58-9), “o estrangeiro é a imagem daquilo que irrompe para destituir a ordem em função de seu caráter emblemático do desconhecido, daquilo que não pode ser agregado ao que já é dado por conhecido”.

Ora, se acreditamos que, em relação ao estrangeiro, “todo o poder consiste em sua alteridade, em seu retiro ao mistério, em seu não-ser-nós” (SKLIAR, 2003, p. 139), que tipo de trabalho, de educação, de formação sustenta sua inscrição no país de acolhida? Seria uma relação sustentada pelo

apagamento de tudo aquilo que, afinal, torna-o, justamente, estrangeiro (a língua, a cultura, os modos de ser)? Tal como pergunta Kohan (2007, p. 118):

[...] como não sucumbir ao assassinato da estrangeiridade do estrangeiro – e com ela do próprio estrangeiro – em nome da simpatia, da generosidade e das mais belas palavras que são pronunciadas para aliviar a dor de tamanho homicídio?

Ao contrário, colocamos outras questões: quais mistérios, quais fantasias, quais imaginações envolvem o outro refugiado, as crianças em Porto Alegre? A ideia, portanto, é propor, a todo o tempo, perguntas que “se deslocam, então, a partir dos lugares atribuídos, fixados, para os lugares, possivelmente compartilhados ou não compartilhados, reconciliáveis ou irreconciliáveis, redutíveis ou irredutíveis” (SKLIAR, 2003, p. 140).

Pensar a criança imigrante como estrangeira, que passa ser o outro distante de sua terra, de sua língua, de suas brincadeiras, de suas canções, de seus familiares, é colocá-la num “entre-lugar”. Ela é a estrangeira que vive em um limbo identitário do vazio entre o passado em sua terra natal e o presente na terra que para ela encontram, de um país para o outro, muitas vezes sem nenhuma consulta prévia.

Daí nosso desafio em conhecer esse outro criança, sua relação com o outro, nossa relação com esse outro – e sabendo, como dissemos dos tensionamentos, a que isso nos convoca. Levinas (*apud* SKLIAR, 2003, p. 139) afirma que

[...] a relação com o outro não é uma relação idílica e harmoniosa de comunhão nem empatia mediante a qual podemos nos colocar em seu lugar; reconhecemos como semelhante a nós e ao mesmo tempo exterior: a relação com o outro é uma relação de mistério.

Manter-se no mistério, querê-lo como potência, exige um deslocamento: aquele do lugar do saber, do lugar do anfitrião que se reconhece na qualidade de detentor de uma verdade que o outro desconhece (KOHAN, 2007, p. 119). Ao perguntarmo-nos, portanto, sobre os mistérios que trazem esse outro, criança imigrante, isso sugere uma mudança importante de ênfase: não mais as perguntas que tradicionalmente nos colocam em posição de identificar e localizar o outro, mas de o inscrever num incontornável não saber. São essas, pois, as questões que nos remetem aos pressupostos desta investigação, ou seja, ao *como* se constitui esse grupo de crianças imigrantes em uma escola infantil em Porto Alegre.

Pensar na possibilidade do encontro que propicia outros e novos saberes entre crianças, entre crianças e adultos: foi essa uma das nossas descobertas ao interagirmos com esse grupo de crianças. Crianças que saíam da invisibilidade de ser estrangeiro para compor seu lugar no cotidiano da escola. Alunos desterrados que invadem nossas escolas com sua pele muito escura, com seus cabelos bem cuidados: essa foi uma marca trazida por uma das professoras. As crianças refugiadas da escola são todas bem-cuidadas em sua estética, tanto seus cabelos quanto suas roupas. Crianças que trazem um jeito diferente de falar – ora crioulo, ora francês, ora português. Crianças onde o ritmo da música e o canto se fazem presente em seus gingados, em seus movimentos. Crianças de 3 a 4 anos que tanto quanto as nossas gostam de histórias e recontam suas versões, buscando apropriar-se de uma língua diferente da sua.

As rodas de conversas como estratégia metodológica

Importante iniciar dizendo que, ao nos referirmos a “rodas de conversas”, não estamos restringindo essa expressão àqueles momentos pontuais em que as crianças são convidadas a sentarem em círculo para conversar sobre determinado assunto, mas ampliamos essa expressão às múltiplas interações, verbais e não verbais, que foram se dando durante os momentos em que estivemos com elas, dispostos a escutar aquilo que tinham a nos dizer. Para potencializar essas conversas fizemos da brincadeira, da literatura infantil, da música e da dança intenções de encontro com o outro.

Justificamos nossa escolha em produzir os dados iniciais da pesquisa com crianças usando as brincadeiras, a música, a dança e as histórias por considerarmos que estas se constituem em linguagens que as crianças dominam e usam para se expressar e para aprender outros mundos e outras culturas. Desvendar com eles a relação de mistério que citávamos anteriormente. Quais mistérios poderíamos desvendar em nossas atividades com as crianças refugiadas, em nossas brincadeiras na torre da Rapunzel²?

Para documentar as experiências com as crianças, fizemos uso de ferramentas diversas, tais como: caderno de campo, fotografias, vídeos. Inventamos modos de levar a cultura das crianças para as atividades de danças e brincadeiras. Buscávamos com essa atividade tratar daquilo que

² A arquitetura da escola é construída por um espaço onde escadarias nos levam a duas salas ocupadas como biblioteca e sala de vídeo que as crianças chamam de Torre da Rapunzel.

já apontávamos em outro lugar, de que “não basta refletir sobre a realidade, criticar as injustiças, prometer mudanças. É preciso inventar outras práticas pedagógicas. [...] problematizar as relações de poder e inventar estratégias para romper os discursos que se fundam” (DORNELLES; MARQUES, 2018, p. 49) na superioridade de uns sobre outros.

A investigação foi realizada em uma escola pública de educação infantil localizada em um bairro de periferia de Porto Alegre. Envolveu a participação de sete crianças refugiadas³. Com relação à procedência dessas crianças, em conversa com as professoras, os dados às vezes divergem: em um momento são do Senegal; em outro, do Haiti⁴. Contudo a supervisora da escola nos afirma: são crianças senegalesas e haitianas. Essas crianças, cinco meninas e dois meninos, possuem idades entre 3 a 4 anos e frequentam as turmas de maternal e jardim da escola⁵.

Para produzir os dados da investigação buscamos reunir as crianças, em diferentes momentos, na torre da Rapunzel para a realização das rodas de conversas. Em cada um desses momentos, apresentamos propostas diferenciadas, como já explicamos anteriormente. A seguir vamos expor uma dessas propostas, a qual envolveu brincadeiras, literatura, música e dança.

As crianças refugiadas nas rodas de conversa: brincadeira, música, dança e literatura infantil

A proposta nesse encontro foi a realização de uma roda de conversa por meio de brincadeiras, literatura, canto, canções e danças de seu país de origem e as aprendidas no Brasil. Inicialmente disponibilizamos músicas gravadas em *pen drive*⁶, para que dançassem, ouvissem suas culturas e músicas da cultura brasileira. Por meio das linguagens expressivas das danças, as crianças poderiam trazer o que é significativo em seu país, no que se refere a suas musicalidades, e em como essas produções culturais estão se mesclando às danças brasileiras, à música brasileira, que têm suas marcas no

³ Atendendo aos critérios éticos, os nomes das crianças apresentados neste estudo foram inventados. Todas as crianças têm a autorização de participação na pesquisa conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obtido na escola e com as famílias, bem como o assentimento dado pelas próprias crianças para participarem da investigação – março de 2018.

⁴ Quando em contato com a Secretaria Municipal de Porto Alegre, não havia informação acerca das crianças refugiadas que frequentam as escolas da SMED. Dados de quantas crianças, idade, procedência não eram registrados.

⁵ Na turma do berçário há um bebê de 1 ano e meio, mas não o levamos para a roda por estar em processo de adaptação à escola.

⁶ Músicas haitianas, senegalesas e sambas brasileiros de domínio público disponibilizadas na internet.

continente negro. Observamos a manifestação, os movimentos e os ritmos, as crianças sobre os encantos de uma batucada, sobre a musicalidade, a dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons e no como essas manifestações culturais fazem emergir o corpo-criança melódico. Observamos que as crianças em sua estrangeiridade nos mostravam como eram capazes de interpretar e trazer para a roda seus códigos sociais expressos nas entonações das músicas e nos movimentos corporais.



Figura 1 - Meninas dançando
Fonte: acervo dos pesquisadores

Não era preciso propor a dança. Dyna e Nedi (3 anos) mostram na Figura 1 que logo que escutaram o som da música seus corpos já saiam rebolando na cadência da música. Ou seja, tratamos de potencializar sua musicalidade como uma experiência que as toca. Como afirma Camargo (2014, p. 49), “percebemos o corpo e suas manifestações como um importante componente cultural, pois nele são inscritos histórias costumes e valores de diferentes contextos históricos e sociais”. Na expressividade e no ritmo das crianças, suas culturas vinham à tona. Seus movimentos corporais mostravam seus modos de perceber, sentir e articular significados culturais brasileiros e de sua terra de origem de diferentes tipos. Esses movimentos culturais não poderiam mais ser deixados de lado pela escola, pois nestes as crianças mostravam sua vivacidade, olhavam o movimento do outro. Demonstravam sua alegria em estar no grupo a dançar.

Observamos que, desde o momento em que foi colocado o som de uma música que trazia uma batucada, não precisamos convidar as crianças para dançar, pois imediatamente saíram se sacudindo ao ritmo da música. Como afirmamos em outro lugar: “A música e a dança foram feitas uma para a outra. [...] Nas tradições africanas a dança integra atividades de vida cotidiana” (DORNELLES; MARQUES, 2017, p. 307), ou melhor, a musicalidade das crianças esteve presente naquele e em muitos momentos de nossa roda de conversas e brincadeiras.

Para dar sequência à expressividade das crianças produzidas pelos ritmos das músicas trazidas para esse momento, logo disponibilizamos a elas uma mala cheia de panos, colares, lenços, camisetas, chapéus etc. (Figura 2).



Figura 2 - Materiais diversificados para intervenção
Fonte: acervo dos pesquisadores

O contato inicial das crianças com os materiais foi de euforia. Dyna (3 anos) mostrou dificuldade em eleger os materiais para brincar, sendo que tentava tomar para si qualquer objeto escolhido pelos colegas. Em seguida pediu ajuda para colocar uma camiseta e saiu dançando e sacudindo a cabeça, enquanto Mac (4 anos) pegava um colar e o pendurava em uma das mãos, começando a batucar ritmadamente com sua mãozinha (Figura 3). De algum modo, as crianças da pesquisa precisam confiar em si, produzir com autonomia movimentos corporais que tragam à margem as histórias

de suas crenças, raça, tradições, canções, batuque etc. Elas se constituem a partir de suas histórias culturais.

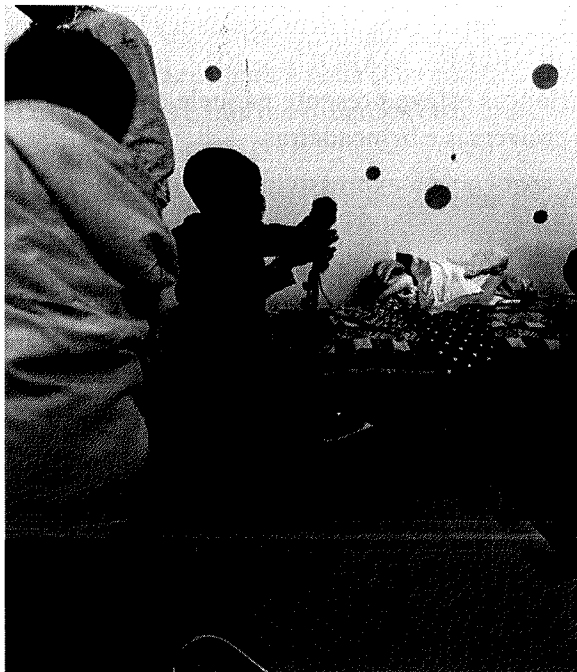


Figura 3 - Mac explora o colar, fazendo batucada com a mão
Fonte: acervo dos pesquisadores

Depois de dançarem e mostrarem passos e ritmo de danças, convidamos as crianças para uma contação de história. Para esse momento trouxemos uma mala (Figura 3). Movidas pela curiosidade em saber que surpresa havia ali dentro, as crianças se aproximaram rapidamente. A abertura da mala revelou o livro de literatura infantil *O cabelo de Lelê*, de Valeria Belém, e uma boneca de pano representando a personagem principal da história, o Lelê. Para realizar a contação da história em um espaço aconchegante e que remetesse à cultura das crianças, convidamo-las para entrar por baixo de um tecido de chitão, simbolizando uma tenda africana (Figura 5).

Buscávamos com as crianças uma aventura cultural que envolvesse a literatura e a brincadeira. Com esse material demos passos importantes para entendermos as diferentes concepções de crianças filhas de refugiados

que chegam a nossas escolas. Acreditamos que entender essas concepções de menino e menina refugiados é possibilitar que vivam intensamente o seu modo de ser criança.



Figura 4 - A mala para a contação de história
Fonte: acervo dos pesquisadores



Figura 5 - Barraca de chita que serviu de convite para ouvir a história de Lelê
Fonte: acervo dos pesquisadores

Depois de a barraca passar por cima das crianças, fomos nos organizando para ouvir uma história. Temos usado essa história de Valéria Belém em muitos tempos de nossas pesquisas com as crianças brasileiras brancas e negras. Entretanto esse momento foi completamente diferente do que havíamos vivenciado até então. Com as crianças brasileiras, sempre a trabalhávamos como uma forma de empoderamento, valorização e autoestima das características fenotípicas dos negros, da beleza de seus cabelos, da possibilidade de se fazer muitos penteados com eles. Com o grupo de crianças refugiadas foi diferente. Ao folhearem as páginas do livro e encontrarem uma em que uma variedade de penteados africanos é representada, de saída Mac (4 anos) disse: “não é cabelo de homem”, referindo-se ao fato de Lelê ter seus cabelos compridos, ao que Wen (4 anos) completou: “não é não”. Os dois meninos têm seus cabelos cortados bem raspadinho, assim como o bolsista e o pesquisador que estavam presentes no momento. Isso, desde logo, mostrou que as crianças não possuem (ou possuem poucos) referenciais de pessoas do sexo masculino que usam cabelos longos. Não tínhamos ali referência de menino de cabelos compridos. Mac e Wen não se “encontravam” nos cabelos de Lelê

Entretanto, com as meninas, tudo foi diferente: logo foram buscando nas imagens do livro onde estavam os seus cabelos, como o personagem da história. De algum modo, cada menina do grupo foi capaz de buscar na imagem do livro o que ouvia da história e ir além, buscando suas características físicas e de estilo de apresentação de seus cabelos: *dreads*, com tranças, pericotes, com laços, soltos, com fitas e faixas, cabelos com os quais elas estavam habituadas a conviver em suas famílias. Cabelos cuidados e arrumados. Observávamos que “O livro é um sonho legível que se pode repetir” (DALLA ZEN, 2017, p. 83) e que se repetia nas cenas da roda de conversa da escola em nossos encontros na Torre da Rapunzel.

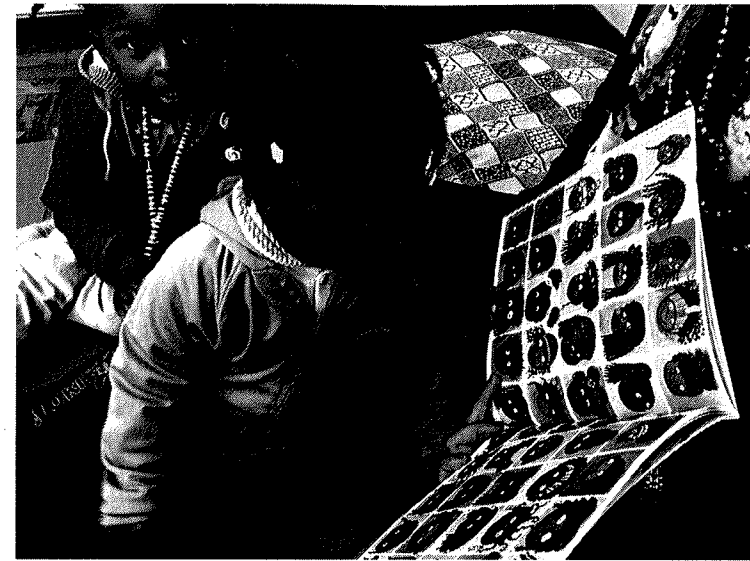


Figura 6 - Dyna (3 anos) procura seus cabelos

Fonte: acervo dos pesquisadores

Quando pergunto “Quem faz seu penteado?”, ela bate no peito e diz orgulhosamente: “Eu”.

Nedi, ainda usando o colar escolhido durante a dança, fica atenta ao que acontece com os colegas, pois todos falam das imagens dos personagens do livro. As crianças, enquanto atores sociais de direito, buscavam imagens de suas pertencas raciais no livro para interpretarem seu mundo e construir positivas representações simbólicas de si e do outro. Colocávamos em ação uma pedagogia antirracista onde as crianças podiam se dizer, encontrar seu jeito de ser e valorizar mutuamente suas tradições culturais. Tratávamos da cultura afro-brasileira com crianças muito pequenas, demonstrando dessa maneira que as crianças, desde muito cedo, são capazes de identificar pertencas de si mesmas. Nesse caso, os cabelos de Lelê serviam de sustentação e de afirmação do seu modo de ser um sujeito negro pleno em sua negritude.

Enquanto narrávamos a história, o boneco Lelê ia circulando entre as crianças, talvez surpresas em encontrarem em um boneco tantas das referências de cabelos que compunham seus grupos interpessoais. Dançavam com Lelê, sacudiam sua cabeleira, mexiam o seu corpo grudado ao corpo do boneco. Observavam que o cabelo da boneca poderia, assim como seus

próprios cabelos, serem trançados e enfeitados com fitas coloridas. Também os meninos ficavam impacientes até que Lelê chegasse ao colo deles.

Já discutimos em outros lugares sobre o fato de as crianças, nas escolas e em suas casas, na grande maioria das vezes, só brincarem com bonecos que representam um modelo de corpo branco e de cabelo liso (DORNELLES; MARQUES, 2017). O boneco Lelê era marrom, de um tom de pele também diferente do das crianças senegalesas e haitianas do grupo, mas possibilitou que elas pudessem brincar e agir com um brinquedo que tinha muitas das suas características em seu corpo. Ali não havia o corpo estranho, diferente do delas. Ali ninguém era tido como anormal, fugitivo da norma do corpo ocidental branco considerado o “corpo certo”. Atentávamos também para quanto as crianças refugiadas que chegam às escolas infantis não são apresentadas às culturas afro-brasileiras. Concordamos com Girardello *et al.* quando afirmam “que é muito importante que as crianças vivenciem uma diversidade de experiências, para que, no instante em que escutam uma história, a construção imaginativa possa se organizar fora do tempo da história cotidiana” (GIRARDELLO *et al.*, 2012, p. 165).

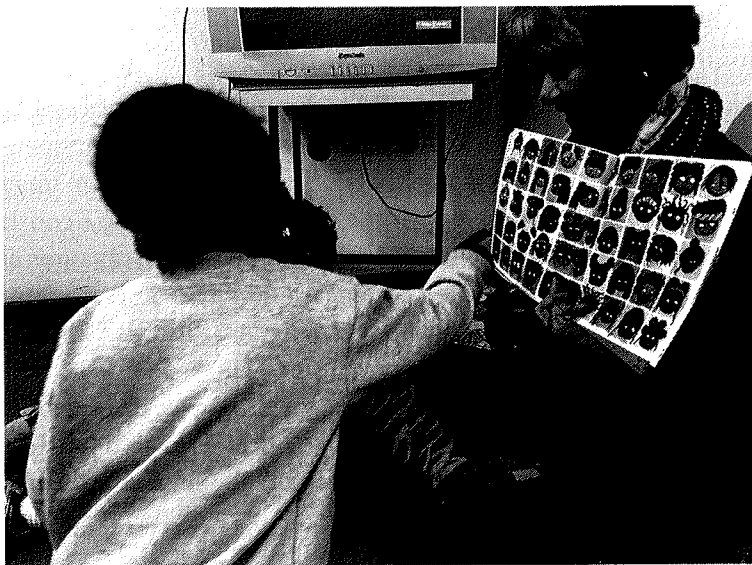


Figura 7 - Ema (4 anos) encontra seus cabelos

Fonte: acervo dos pesquisadores

Quando mostramos à Ema a página do livro *O cabelo de Lelê*, onde estavam representados diferentes tipos de penteados alusivos à cultura africana e lhe perguntamos sobre quais cabelos se pareciam com os seus, ela levanta e aponta no livro o cabelo e diz: “Etê”. As meninas mostram seus cabelos e brincam com Lelê e com os cabelos do boneco, enquanto o brinquedo circula entre as crianças. Seguimos a história, e, quando as crianças visualizam a imagem que mostra o casamento de Lelê, Ema (3 anos) aponta e diz: “O príncipe a princesa”. É interessante observar como as crianças que aqui chegam são também invadidas pelos artefatos culturais infantis que compõem nossa infância brasileira. Suas cabeças, enfeitadas com piranhas, laços e elásticos, e suas roupas fazem alusões aos diferentes personagens que compõem as culturas infantis produzidas para o consumo das crianças. Mostram-nos suas camisetas estampadas com laços e brilhos de personagens de histórias e desenhos infantis e quanto estão todos envolvidos por uma indústria que produz desejos de prazer em usar determinados materiais de consumo, não importando qual seja a sua cor, sua raça, sua idade.

Ao abraçar, dançar, mexer e remexer o boneco Lelê no cotidiano de uma escola além-mar, as crianças estavam sacudindo muito mais do que um brinquedo, muito mais do que seu próprio corpo, sacudiam com orgulho a sua história e sua cultura.

Linhas feiticieras que escapam

Iniciar essa experiência entre pesquisadores e crianças refugiadas foi um processo longo. Informações não se conectavam, dados eram duvidosos, crianças estavam espalhadas pela cidade sem que soubéssemos onde encontrá-las. Ao andarmos pela linha feiticiera que insistia em escapar, encontramos lá, em um bairro periférico da cidade, uma escola que nos apresentou meninos e meninas refugiadas do Haiti e do Senegal. Muitas que nasceram a caminho do Brasil. Crianças que adentravam nossas escolas sem que se soubesse de onde vinham, se ficariam por aqui ou se essa seria apenas uma parte de sua longa viagem. Como a mãe de Emey (3 anos), que já avisara à professora que voltariam para o Haiti para, de lá, irem ao Canadá. Viagem que continua sem que se saiba do que gostam e, acima de tudo, como se sentem em um lugar tão diferente da terra natal de seus pais. Crianças que acompanharam os adultos até nosso país, sem nenhuma

consulta prévia, para viver sua estrangeiridade em outro lugar. Crianças invisíveis em seus saberes e poderes.

Não tínhamos a intenção de, ao nos aproximarmos delas, monopolizar o poder de definir sua infância, sua conduta, seu comportamento de criança refugiada. Se suas manifestações ou não dentro da escola, ou de suas salas de aula, eram adequadas ou não a nosso modo de viver, nossa cultura, nossa organização, nossos valores. Buscávamos, sim, entender sua forma de viver o seu ser criança em outro espaço.

Andávamos na trilha de Skliar (2003) para entender como as crianças refugiadas que irrompiam na escola infantil pesquisada destituíam “a ordem” de pertença naquele espaço escolar. Como marcavam sua estrangeiridade no cotidiano da sala de aula, algo até então desconhecido pela equipe da escola. Crianças estrangeiras em suas falas, em seu jeito de vestir, de arrumar os cabelos, de falar e se comunicar com os colegas, crianças que diariamente vinham para a escola com roupas e materiais escolares bem cuidados, bem apresentados.

Chamou-nos atenção que, ainda que a escola tivesse muitas crianças negras (90% dos alunos são negros ou pardos), as crianças refugiadas que chegavam às salas tinham sua cor de pele bem mais escura do que as crianças brasileiras. O que nos leva a pensar que, mesmo vivendo em um país miscigenado e onde as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) estabeleçam que as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil devam prever condições no que se refere a pedagogias da racialidade, que se organizem materiais para reconhecimento, valorização, respeito e interação das crianças pequenas por meio de materiais como histórias que tratam das culturas africanas, afro-brasileiras, enquanto forma de combate ao racismo e à discriminação (DORNELLES; MARQUES, 2017), as crianças refugiadas acabavam por nos trazer um novo “mistério do não-ser-nós”, que nos ensina Skliar (2003). Crianças que, com seus gestos, seu modo de ser e agir, mostraram durante a investigação que seu vocabulário na língua portuguesa aos poucos ia se ampliado; de tal modo elas nos surpreendiam, quando viravam para a professora e falavam português, olham para seus pais e falavam francês ou crioulo, quando até se cogitava que algumas delas poderiam ser deficientes auditivos. Crianças para todos nós desconhecidas, que escapavam às normas vigentes na escola, aquelas que não poderiam ser agregadas ao que já era dado e conhecido sobre como são as crianças de uma determinada faixa etária em nossas escolas.

Foi nas rodas de conversas, na construção do vínculo, na cumplicidade das ações do brincar que perguntávamos: que fantasias traziam? Por que Dyna (3 anos) saía correndo para um canto da sala assustada quando Mac (4 anos) nos mostrava o fantasma de seu desenho. Ou quando ele contava ter saído de sua casa, lá de longe, porque o espelho da casa havia quebrado, e “ai pegô avião e vim pá casa nova”. Que imaginação essas crianças usam para dar conta do que estão vivendo nesse mundo além-mar?

Questionávamo-nos a cada volta da escola, olhávamo-nos e perguntávamos o que ficou de marca das situações vividas em seus espaços, quando, ao se colocar um som na caixa, elas já saíam se sacudindo ao ritmo da música. Quanto tinham a nos ensinar sobre sua língua, sua dança, suas brincadeiras e suas histórias essas crianças que se assemelhavam em suas diferenças.

Foi exatamente essa estrangeiridade que trouxe a potência para que inventássemos nossas rodas de brincadeiras e conversas. Reinventássemos a cada encontro nossa pesquisa com crianças. Por meio daquelas, procuramos escutar as crianças vindas do além-mar. Tentávamos entender como se sentiam e expressavam seus desejos, sua música, sua dança, o movimento do seu corpo, sua ginga, sua cultura, seu prazer em brincar e narrar seus modos de viver suas infâncias. Corroborando a epígrafe inicial deste texto entendemos que *Ninguém migra por migrar; Migra-se por necessidade; Migra-se por medo; Migra-se por coragem; Migra-se por amor; Migra-se por ódio; Migra-se para fugir; Migra-se para encontrar; Migra-se para morrer; Migra-se para nascer em outro lugar.*

De alguma maneira, estarmos juntos na Torre da Rapunzel fez com que esse grupo de crianças revivesse, saísse de sua invisibilidade, andasse por linhas feiticeiras e emergisse na escola. A cada roda de conversa, pudemos “pensar as narrativas infantis como o movimento que explora o mundo em suas manifestações, em suas fantasias, emoções, sem pretensão” (LIMA, 2011, p. 124), e tais ações poderiam servir de suporte para a escola desconstruir muitas de suas práticas, mostrando a toda a sua equipe e também a nós, pesquisadores de crianças, que é possível que se constitua em cada escola brasileira uma educação propositalmente antirracista, que respeite os direitos das crianças refugiadas de conduzir com dignidade e aceitação a própria vida, revelando aos poucos os mistérios do que é conviver com o outro.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. *Declaración y Plan de Acción de México para fortalecer la Protección internacional de los Refugiados em America Latina*. 2004. Disponível em: <http://www.acnur.org>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ACNUR. *Refúgio em números*. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.
- ACNUR. *Dados sobre refugiados no Brasil*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- ACNUR. Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). *Manual do professor “não são apenas números” jogo de ferramentas educacional sobre migração e asilo na Europa*. Disponível em: www.acnur.org/.../estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil. Acesso em: 5 jun. 2018.
- AULETE, Caldas Francisco. *Dicionário Caldas Aulete*. 2016. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CAMARGO, Daiana. *O brincar corporal na educação infantil: reflexões sobre o educador, sua ação, e formação*. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- COGO, Denise; SILVA, Terezinha. Entre a “fuga” e a “invasão”: alteridade e cidadania da imigração haitiana na mídia brasileira. *Revista Famecos* (on-line), Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/21885>. Acesso em: 19 jun. 2018.
- DALLA ZEN, Maria Isabel. Sobre a literatura infantil: mania de ler... mania de aprender. In: PLANEJAMENTO, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Infâncias, culturas infantis e a formação de professores: como tratam das questões raciais com crianças. In: EXPERIÊNCIAS em ensino, pesquisa e extensão na universidade: caminhos e perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 296-311.

- DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Quem disse que as questões raciais não afetam os bebês? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 48-50, jan./mar. 2018. Estudos da infância – diálogos contemporâneos.
- GIRARDELLO, Gilka *et al.* Arte, imaginação e mídias na educação infantil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (org.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis: Ufsc, 2012. p. 159-178. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.
- KOHAN, Walter. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LIMA, Patrícia de Moraes. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: SOUSA, Ana Maria; BARBOSA, Isabelle (org.). *Cuidar da educação, cuidar da vida*. Florianópolis: Ufsc, 2011. p. 115-127.
- MARTIN, José Renato (org.). *A Diáspora Haitiana da utopia à realidade*. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11203.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAS INFANCIAS MIGRATORIAS CAMBIARÁN LA SOCIEDAD

Jon Echeverría Esquina

El siglo XXI se presenta como aquel en el que numerosos hombres y mujeres deberán abandonar su país de origen y adoptar provisional o permanentemente, el estatus de refugiados [...]. Ser civilizado significa ser capaz de reconocer plenamente en los otros, aunque tengan rostros y hábitos distintos a los nuestros; saber ponerse en su lugar y mirarnos a nosotros mismos como desde fuera.

Tzvetan Todorov

Historia de un puente que se convirtió en fortaleza

Érase una vez un conjunto de países llamado Europa, que consiguió después de una masacre sin precedentes construir intereses comunes y con ellos un tiempo de paz y de bienestar sin parangón en la historia. El mecanismo utilizado fue tejer una tupida red de reglamentos, interdependencias cotidianas, cesiones de soberanía en escalera, todo ello sin demasiada mística ni discursos aglutinadores. El resultado ha sido un milagro económico y sociopolítico, un sistema de mancomunidad original y potentísimo, y paradójicamente una creciente sensación de melancolía. En el camino de estos éxitos incuestionables, hubo oportunidades perdidas, falta de desarrollo político y ciudadano, procesos cada vez más alambicados y equilibristas cada vez más disparatados. Justo antes de la crisis de 2008 se debatía si el sistema de la Unión Europea podía utilizarse para construir una “unión mundial”: todo el mundo quería ser europeo, formar parte de ese mecanismo de integración que te hacía evolucionar un siglo en pocos años... Después del “crack”, el péndulo cambió de dirección y comenzó a tomar fuerza la idea de que la culpable de todos los males era la Unión Europea, y que había que volver a las soberanías pequeñas de los pequeños estados. Pero al mismo tiempo, Europa seguía siendo apetitosa para millones de personas expulsadas por guerras, miserias o por falta de oportunidades. Los europeos querían abandonar su más sofisticada creación que era también la razón de su atractivo. Y los pobres “exteriores” aumentaron su presión para entrar en

la fortaleza, mientras algunos gobiernos azuzaban a los pobres "interiores" para rebelarse contra esa presión. Pero la globalización llegó para quedarse, en una nueva etapa del capitalismo con sus luces y sus sombras. Ya no existen problemas nacionales, todo hay que leerlo en clave global. Las fronteras se abren y se cierran, los flujos económicos y la información atraviesan los mares y las montañas como una marea imparable. Los recursos limitados están mal repartidos: pocos individuos acaparan la mayoría de la riqueza. Pero esa desigualdad también es territorial: zonas relativamente pequeñas concentran casi todos los recursos. La conclusión es clara: de manera cada vez más organizada, las masas más empobrecidas y más castigadas aspiran a disfrutar de una parte de esa riqueza. A pesar de los radicalismos aparecidos, aún no hay un proyecto político detrás que de cobertura a esta redistribución. Por el momento, de manera casi espontánea los flujos se desarrollan y se consolidan, y la infancia migrante es la vanguardia y la inventora de nuevas formas de aspiración a la ciudadanía global.

La infancia se mueve como se mueve el mundo

Como punto de partida nos gustaría aclarar que nuestra posición en relación al tema migratorio quiere ser equilibrada. El fenómeno es un reto, es la llave para hacer avanzar el mundo. Es también un tema capital y debe de ser una prioridad y necesita de inteligencia porque no es algo sencillo. Pero en ningún caso hablaremos de problema, en el sentido en el que se está utilizando: la migración es un problema, "acabemos con ella o con sus protagonistas". Como en casi todos los asuntos, la partida se juega en las palabras y son ellas las que harán decantar la balanza. La migración es uno de esos temas llamados "sensibles"; es fácil de inflamar y puede servir para tratar otras polémicas de manera indirecta. El fenómeno migratorio es muy importante cuantitativamente y muy complejo por su diversidad, pero no es nuevo y tampoco es inconmensurable. Los países que más padecen la llegada masiva de personas refugiadas son precisamente los más pobres, los que rodean a las zonas de mayor conflicto. De manera interesada e irresponsable, muchos políticos europeos (el último, el nuevo líder de los conservadores españoles) hablan de millones de *inmigrantes que amenazan nuestra estabilidad*, cuando las cifras dicen que por ejemplo en España entraron en el último año 23.000 personas de manera irregular. Esas personas podrían entrar en una cuarta parte del graderío de uno los equipos grandes de la liga de fútbol. ¿De qué estamos hablando por tanto? El asunto es delicado

y complejo y merece toda nuestra atención. Pero más que un problema es una oportunidad para avanzar en la definición de un nuevo mundo. Es el combustible del motor del mundo.

En Europa, en España, los menores extranjeros que han llegado en los últimos 25 años lo hacen de 3 maneras: mediante las Adopciones internacionales (que sufrieron una "burbuja" paralela a la burbuja inmobiliaria), con sus padres en procesos migratorios familiares, y solos, con un atillo y una dirección en un papel. Estas tres maneras de "llegar" a Europa marcan mucho el desarrollo posterior, aunque todas comparten una misma "extrañeza" que perdurará en el tiempo.

Los niños y niñas que han ido llegando con sus familias (o que se reencontraron después de varios años en espera de la reunificación) han ido arraigando, aprovechando el crecimiento económico y el despliegue de un sistema de bienestar más avanzado. El resultado ha sido muy positivo, rejuveneciendo la sociedad española, aportando trabajo y diversidad y sin suceder demasiados problemas. España que era hace 40 años un país de emigrantes se convirtió a finales de los años 90 en un país receptor. La memoria de país pobre se mantuvo tenuemente, aunque el desarrollo económico creó una cultura de nuevos ricos que comenzó a olvidar. La infancia emigrante se escolarizó con normalidad y formó parte de la sociedad. Aunque no todo fueron luces, también se segregó de maneras más o menos sutiles. Por ejemplo, la mal utilizada "libertad de elección de centro" hizo que los centros escolares segmentaran a la población extranjera. Y es que nadie se considera racista en España, pero mejor si escolarizo a mis hijos en un colegio homogéneo de españoles (u homogéneo de una lengua regional...). La consecuencia fue la creación de "bolsas" de alumnado de origen extranjero que no correspondían con el entorno. Este proceso migratorio más consistente ha tenido sus variaciones y desde la crisis se han reducido las oportunidades y las llegadas. Algunas personas volvieron a sus países que habían mejorado, otros buscaron más al norte (en España las oportunidades se redujeron drásticamente) y se redujeron las entradas (y volvieron a caer las tasas de natalidad, y se redujeron las aportaciones a la seguridad social, etc).

Los niños y niñas adoptados que entraron en los años de "vino y rosas" a España (sólo le llegó a superar Estados Unidos en adopciones internacionales) llenaron de color el territorio, introduciendo nuevas lógicas en el imaginario. Y es que ahora se podían tener rasgos de país empobrecido y

pertenecer a una clase media-alta. Niños y niñas de “buenas familias” con aspecto de migrantes. El racismo se combatía así sorpresivamente. Aunque esos niños exóticos que modernizaron nuestras ciudades y pueblos, al llegar a la adolescencia comenzaron a mostrar su malestar y sus problemas de integración. Cuando uno deja de ser niño es más difícil sostener su diferencia, y la cuestión irrenunciable del origen se hace necesaria y urgente. Posiblemente se confundió en esos años el derecho a tener una familia (derecho infantil) al derecho a ser padres y madres (un derecho que no existe). Hubo historias de éxito, y hubo también personas que volvieron por segunda vez al sistema de protección, rompiéndose en pedazos por segunda vez su apego y su futuro.

Y de forma paralela (y silenciosa al principio) llegan a la vez los menores extranjeros no-acompañados (en sus siglas administrativas MENAS). Chavales solos, en una aventura personal que mezcla desesperación, falta de expectativas y rito de paso. Adolescentes de Marruecos, Senegal, Costa de Marfil, Argelia, y de manera creciente de otros muchos países, por mar o tierra, en las llamadas pateras, o debajo de camiones, o saltando vallas, consiguen abrir un expediente y con él quizá su derecho a transitar por Europa. Vienen de lejos (a veces de lugares improbables: se han identificado en las costas griegas junto a refugiados sirios a dominicanos y a brasileños que recorren rutas imposibles). Estos chicos y chicas solos se juntan en grupos y se comunican a través de sus teléfonos con sus “primos” que ya viven mal que bien en Europa. Muchos llevan una dirección en un papel y mucha energía. Llevan zapatillas deportivas de marcas transnacionales, conocen a todos los futbolistas de las grandes ligas, y son seguidores de las músicas y de las culturas globalizadas. Siguen el rastro de un continente que brilla en televisión y en internet. Un brillo que se ve como una estela cuando se van los turistas de sus países. Chicos y chicas que se ponen en marcha como lo hacen las palomas todos los inviernos, siguiendo su instinto y el rastro dejado sobre la arena. En muchos casos, España es para estos chavales una estación de paso, un filtro primordial para seguir hacia el norte. Como Alejandro Magno quería seguir hacia el este, estos pequeños Ulises quieren continuar el viaje. A mediados de 2018, ya hay en España unos 7.000 menores extranjeros no acompañados, cuando en el mismo periodo de 2017 eran 3.500... Se han reducido, eso sí, las llegadas de chicas que ven por su alta vulnerabilidad, cada vez más arriesgada la aventura.

Por todo esto, podemos escribir desde España sobre la infancia en tránsito, la que atraviesa fronteras y la que se ve encerrada en lugares de espera. España como puerta de Europa, con sus variantes y sus matices, con sus gobiernos más o menos reticentes o proactivos. La frontera Sur de Europa es metáfora de los desafíos globales y es escenario de los contrastes postmodernos: turistas europeos que se bañan en una playa mientras desembarcan menores africanos en la orilla. La misma playa y el mismo tiempo, dos caras de la misma moneda.

En este tiempo tan raudo, las situaciones varían con rapidez. Las adopciones internacionales cayeron en picado por el aumento de requisitos en origen, por la mejoría de sus políticas de infancia y por el empobrecimiento de los países de acogida (y también por una cierta revisión crítica del fenómeno). Sin embargo se intentan otras vías como la subrogación (“vientres de alquiler”) que siguen poniendo el acento en el deseo de ser padres y madres y no en el desarrollo que mejore las condiciones de vida de la infancia de los países empobrecidos. Cada caso individual puede ser entendido, pero la visión general es bastante terrible: no queremos dejar entrar a seres humanos de otros lugares, pero buscamos sistemas legales para “usar” a una mujer-contenedor para “fabricar” un bebé que será nuestro por *arte de magia*. Por supuesto, la mujer-contenedor lo hará voluntariamente y con mucho gusto y le mandaremos una postal por navidad. No sabemos lo que este sistema producirá en esos niños y niñas cuando pregunten por su origen. Es un ejemplo destilado del capitalismo que busca los máximos rendimientos, una estación intermedia a la fabricación de bebés por máquinas en un laboratorio. Bebés en tránsito hasta que encontremos otra solución más eficiente.

En relación a las familias migrantes, se están reduciendo en España por la crisis económica, por las dificultades añadidas, por los nuevos aires políticos y por el repliegue identitario más o menos generalizado. Esta tendencia se ve solapada por la crisis de refugiados que se escapan de varias guerras africanas, pero suponen otro fenómeno distinto y que tiene ya una lectura europea.

Con todo, el número de adolescentes solos aumenta. Cada vez es más difícil negar que en Europa haya niños y niñas viviendo en la calle. Hace más de una década que nos lo cuentan los colegas griegos e italianos, y en el sur de España, en especial en Ceuta y Melilla es algo evidente ya. Y en Francia, los llamados “jóvenes errantes” están cada vez más presentes. Es cierto que

son pocos proporcionalmente, que el sistema ofrece servicios y recursos, pero la tendencia en aumento es clara. Adolescentes de orígenes diversos atraviesan las ciudades europeas, cosen solidaridades, aprovechan recursos, buscan y se conectan y pasan penurias. Se está creando una nueva cultura juvenil difícil de encajar con los dispositivos de ayuda tradicionales. Y en general, las diferencias entre la migración económica y el asilo y refugio se van borrando. La migración se activa por una multitud de causas: calentamiento global, persecución política, cultural, de género, de identidad, ... y casi siempre por ser la vida imposible en el propio país. El mundo se ha roto; sus equilibrios y sus lógicas se han quebrado. Mientras se construyen nuevas estructuras, hay que salvarse y salir del paso. Sálvese quien pueda. Se busca cobijo en un mundo en el que nadie quiere cobijar porque todo el mundo se siente (con razón o sin ella) necesitado de ayuda.

La infancia viajera interpela al sistema de protección

Los y las adolescentes que migran en solitario vienen de contextos de vida muy duros, de situaciones de violencia y/o de pobreza. Pero esa realidad no niega que este viaje también lo provoca una cierta cultura migratoria: migrar para tener una aventura y salir del bloqueo y de la falta de expectativas en origen. Viajar como parte de un rito de paso, como una ordalía, como un plan familiar (como antes se nombraba a un hijo para ser cura, o para ir a las colonias en las metrópolis europeas). El viaje también es el espejo de un tesoro que brilla. Europa centellea con sus ciudades, con su opulencia, con su *star system*... Además, existe ya una red de información, un sistema, y un procedimiento. Hay que llegar hasta la frontera, después entrar a cualquier precio, después esperar a los papeles, alargar el limbo hasta que algo se resuelva... existe la posibilidad, existe la manera, hay compatriotas del otro lado que cuentan lo bueno que es todo del otro lado (es cierto en parte, pero se suelen guardar las miserias y las experiencias negativas como todo buen emigrante de primera generación). También hay una pequeña industria alrededor: pasantes, servicios marítimos, servicios de acogida, servicios de seguridad, y redes de todo tipo (muchas organizaciones criminales incluidas). Es una adolescencia corta la de los chicos y chicas que realizan la aventura en solitario: una adolescencia que en realidad termina con el viaje (a menudo durísimo, con violencia, cárcel, mafias, explotación, padecimientos físicos). Es importante conseguir pasar siendo menor de edad, y conseguir demostrarlo. Hasta el momento, el procedimiento es el

análisis de la muñeca y de la estructura dental para determinar la edad del sujeto retenido en la frontera. Si eres menor, tienes más opciones, tendrás un tiempo para estar protegido; si no lo eres, formarás parte de un grupo más numeroso sin protección. Es un sistema forense aproximativo, que no ofrece todas las garantías. Muchas organizaciones no-gubernamentales reclaman que cambie el procedimiento, y que el fiscal utilice los datos médicos junto a otros elementos para determinar la edad de los jóvenes que llegan a nuestros países.

Los miles de adolescentes que se instalan (provisionalmente) en nuestro país llegan en los llamados cayucos (embarcaciones tradicionales senegalesas), en pateras (cualquier cosa que flote, a menudo barcas de plástico de juguete), en los bajos o en el interior de camiones, en recovecos montados en coches, y probando suerte en los asaltos a la *Valla* (Melilla). Salen de ciudades y pueblos, caminan y se suben a vehículos que les cobran sus ahorros; se enfrentan a mafias y a controles policiales, a condiciones muy duras, a veces los retienen, los utilizan, los explotan. Es casi siempre una epopeya que les marca para toda la vida. Son menores pero viven una aventura de adultos. En los años 60 portugueses y españoles, muchas veces menores de edad, pasaban a la Europa rica de manera ilegal. Existen muchas similitudes, aunque ahora existe otra visión de la Infancia. El fenómeno de los adolescentes extranjeros en Europa sin familia supone un viaje en el tiempo, un choque cultural. Nos confrontamos a la necesidad de definir ¿qué es la infancia? ¿Qué supone ser niño o niña en uno u otro país? Se ha avanzado mucho a nivel internacional en la promoción de los Derechos de la Infancia, y parece superada la polémica de considerar los Derechos Humanos como una imposición eurocentrista... Los Derechos Humanos son un instrumento transnacional y útil para cualquier cultura. Y toda cultura debe de cambiar alguna de sus tradiciones porque van en contra de la dignidad humana. No ponemos este consenso en cuestión. Pero sí nos parece que una de las mayores dificultades para acoger correctamente a los menores no acompañados es que sus expectativas, sus vivencias y su contexto originario considera a la infancia de otra manera que en Europa. Se les proponen así programas "para menores" a individuos que se consideran ya adultos. Y la rigidez del sistema de protección desaprovecha posibilidades que serían viables. Por ejemplo, como en Europa hace 40 años, o todavía en muchos países del Sur, existe la posibilidad de ser aprendiz, de ubicar a un adolescente a aprender un oficio bajo la tutela de un profesional. Este sistema vendría muy bien para muchos de estos jóvenes. Pero la legislación

actual impide estos procedimientos y hay que estar permanentemente inventando contextos, a menudo artificiales y no demasiado operativos. Es difícil incorporar en un aula a jóvenes que han atravesado la frontera en esas condiciones tan duras, con jóvenes de clase media con vidas acomodadas. Sus expectativas y su itinerario no son incompatibles desde luego, pero la mera yuxtaposición no es suficiente para que se produzca la convivencia. Tienen la misma edad, pero viven en mundos distintos, podríamos decir incluso que viven en tiempos diferentes.

En España se han ido creando programas bastante interesantes para acoger a los menores de edad en general. Se ha avanzado y van apareciendo en las diferentes comunidades autónomas menciones al enfoque de derechos en el trabajo socioeducativo con la infancia. Pero aún falta concretar las consecuencias metodológicas de este enfoque. Seguimos anclados en un modelo basado en el auxilio y en las necesidades básicas, en una cierta tutela caritativa. No está mal la compasión, es una estación fundamental. Pero acoger a estos chicos y chicas sólo con la oferta material no es suficiente, y además genera en la población malestares y abonos para la xenofobia:

– “Me parece bien que les ayuden, pero mira qué poco agradecidos son, que han agredido a un educador, que no se ponen la ropa que les han dado, etc.”

Muchas historias han terminado bien, muchos han conseguido incorporarse al mercado de trabajo y han hecho una vida... pero es cierto que ha habido muchos fracasos; muchos de estos menores “protegidos” por el sistema, al cumplir los 18 años vuelven a la calle, a la vulnerabilidad absoluta. Son vidas a medias, escondidos, a media luz, rozando las diferentes legalidades. No nos extrañe que algunos abracen causas integristas que les dan identidad, sentido, tarea, trabajo, expectativa y reconocimiento. Al cumplir los 18 años, si no ha dado tiempo a la incorporación social (y no existen condiciones sociales ni recursos para hacerlo de manera sistemática), los jóvenes pasan a ser una especie de *zombis* que atraviesan el territorio europeo en busca de una oportunidad.

Los muchachos y las muchachas en tránsito por lo general no quieren quedarse en España, ni en Grecia ni en Italia. Son puertas de acceso para seguir hacia el norte. Creen que en Noruega, en Alemania o en Suecia (o en Francia) todo es mejor y todo es posible. Ciertamente las políticas de integración son más potentes, pero la sociedad de acogida se escinde, se fabrican polémicas anti-migratorias mientras las ciudades envejecen. Estos

muchachos y muchachas viven un fuerte desarraigo, apuestan fuerte por la aventura y nunca se echarán para atrás sin haber obtenido resultados. Es difícil hacer lazo, porque están de paso, en una provisionalidad absoluta que les hace libres y a la vez les ata a un mismo destino. El sistema de ayuda, aún siendo bastante bueno, no ha dejado de basarse en una oferta de servicios. Y así las personas beneficiarias establecen relaciones pseudo educativas en una lógica de consumo. La administración provee, el sujeto recibe servicios y objetos, pero a menudo sin tener en cuenta el itinerario, sin adaptarse a las necesidades (muchas veces relacionadas con aspectos psicológicos o culturales). Es más fácil para el sistema (pero más ineficiente) dar ayudas de todo tipo, que acompañar social y educativamente el proceso migratorio. La ayuda es anónima y “ciega”, pero carente a menudo de “sentido”, de vinculación afectiva. Y es que difícilmente se puede practicar una buena educación social sin tener alternativas sociales, sin disponer de un contexto natural de acogida, de oportunidades, de trabajo, de cosas que hacer. Nos cuesta ofrecer espacios de relación real, nos cuesta disponer de tareas... Para encontrar un lugar en el mundo, hace falta tener ocupaciones y proyectos. Y eso nos está faltando. O porque las legislaciones de todo tipo lo hacen imposible, o porque la tecnificación de la sociedad ofrece pocos espacios libres para la ocupación y la creación. Europa envejece y en cierta forma se muere, y al mismo tiempo está colapsada de reglamentos y todos los lugares están “ocupados”. Por muy bien que hagamos la acogida, el entorno no favorece el proceso posterior.

En medio de esta paradoja, los chavales se sienten en un limbo, en una espera constante, sin mucho que hacer: Son fuertes y jóvenes y capaces, pero no pueden demostrarlo. Deben de empezar de cero junto a chicos que les llevan toda la ventaja del mundo. Esperan, esperan encontrar una rendija. Esperan para pasar la frontera. Esperan para ser acogidos. Esperan para ser regularizados. Esperan para seguir el viaje. Esperan para trabajar.

Y en esa espera desesperan, o van revisando sus proyectos a la baja. Son muy postmodernos en eso también: su vida está hecha de *esperas* fragmentadas, de un tiempo presente que se apoya en la patera y en la esperanza de ser futbolista profesional... Una esperanza desmedida. Una esperanza necesaria para seguir esperando.

La protección la ven a menudo como prisión, o como mero trampolín... Se ofrecen servicios, pero es también un freno en el viaje hacia el norte. Es una carrera contra el tiempo, porque al cumplir los 18 años todo cambiará.

El objetivo es lograr la inclusión mientras se está en el sistema de protección de la infancia. Se hace lo que se puede, pero la tarea es desproporcionada. Muchos consiguen enhebrar una vida más o menos buena, pero muchos otros se quedan en vías paralelas, en "submundos", en bolsas invisibles de personas que no existen legalmente y que por lo tanto no pueden ejercer su ciudadanía.

En España, en la actualidad el reparto de menores extranjeros no-compañados es muy desigual por Comunidades Autónomas. Los centros de menores (diseñados para otra cosa) están saturados en Andalucía, Cataluña y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Esas ciudades ubicadas en África pero con derecho europeo, se encuentran en una situación insostenible, con decenas de adolescentes viviendo en la calle, cuando mucha gente esperando a pasar, a seguir, a ver si las cosas cambian... Son territorios muy limitados para ofrecer oportunidades. En un país tan vasto como España, lo cierto es que las acogidas se saturan en pocos puntos. Está pendiente revisar el sistema de reparto, pero como sucede en Europa con las cuotas de refugiados, existe un juego perverso entre administraciones regionales.

Adolescentes esperando, viendo la televisión y los brillos europeos, esperando a un cambio legal, esperando a que el tiempo pase despacio para no cumplir los 18 años, esperando a ser adultos para poder ser libres y trabajar. Adolescentes esperando en sus países a que suene la "llamada del viaje". Jóvenes en Europa esperando a volver algún día a sus aldeas, a los barrios de dónde salieron con éxitos que mostrar. La espera la realizan en compañía de otros menores de edad, que forman pequeñas bandas de "gente que espera" una posibilidad de pasar al otro lado. Estos grupos de adolescentes nos comienzan a recordar a los grupos de niños y niñas africanos que pueblan las grandes ciudades africanas. Es un fenómeno poco conocido, pero que merecería mayor atención. De manera espontánea en algunas capitales africanas se reúnen para darse apoyo, pero también para protestar a su manera, para denunciar con actos la situación que viven. No es algo estructurado políticamente, pero podrá serlo en el futuro. Un grupo de adolescentes auto-organizado siempre resulta inquietante para el mundo adulto. A pesar del buen trabajo socioeducativo que se está haciendo (a menudo con pocos recursos), existe una especie de brecha formada por una cierta impotencia. Existe a menudo una falta de comprensión de esos adolescentes que vienen de lugares lejanos, que hablan otras lenguas, que tienen unas expectativas distintas a la de los jóvenes europeos (o que no

se entienden de la misma manera). Cuando esos adolescentes se agrupan, resultan más enigmáticos, y para la sociedad en general se convierten en una amenaza.

Existe también otro síntoma muy presente en este colectivo de personas: la enfermedad mental. En efecto, muchos de estos chicos y chicas, con vivencias tan duras (no sólo el viaje, muchos vienen de situaciones familiares complicadas), desarrollan patologías mentales. La desorientación, la falta de referentes, el tránsito permanente, provocan desequilibrios y borran en sentido de la realidad. Estos rasgos estigmatizan más y dan miedo a la sociedad bienpensante: – "Está bien ser solidarios, pero tolerar algunos comportamientos no es de recibo...". Nos enfrentamos así a una tríada de prejuicios que dificultan la acogida: la extranjería, la extrañeza de estos jóvenes (no les entiendo). Su tendencia a moverse (a esperar) en grupo (es inquietante). Y la presencia de comportamientos desequilibrados (me dan miedo). Sólo falta la demagogia política y la falta de un programa sistemático de acogida para que estas imágenes se conviertan en rechazo y racismo.

El papel de la infancia viajera y sus tensiones

Como hemos ido sugiriendo en otros textos consideramos a esta infancia viajera y desarraigada como la punta de lanza de una nueva cultura, como la vanguardia de la globalización. El sistema muta con rapidez, y después del mercado global llega de manera inevitable una ciudadanía global. Tarde o temprano habrá que abordarla, pero la realidad va ya por delante y los lazos entre individuos de sociedades diversas se entrelazan. Esta juventud construye cultura e influye en los territorios que recorre. Hay riesgos políticos y sociales si las tendencias de repliegue perduran y los mensajes de los líderes definen chivos expiatorios. Por eso debemos atender a los datos: no se trata de una avalancha ni de una amenaza. Tampoco hay que banalizar el fenómeno sino dedicarle recursos y considerarlo un reto fundamental de nuestro tiempo. Podríamos utilizar a estos adolescentes como embajadores de la globalización, como desbrozadores de caminos nuevos. La fortaleza occidental, que vuelve a debatir sobre si hacer más altos los muros frente a *los bárbaros*, debe de recuperar la memoria reciente y sobre todo, debe de salir "hacia arriba" de esta situación: no reduciendo derechos, no creando fosos, sino construyendo nuevos sistemas de protección a la infancia y de protección social en general. Hay que actualizar la mirada sobre la infancia,

y hay que reforzar las políticas de cooperación para mejorar las condiciones de vida de los países empobrecidos. Son cosas antiguas ya, reivindicaciones evidentes, pero hay que recordarlas porque se han reducido las ayudas. Es cierto que los datos dicen que la pobreza se ha reducido a nivel global pero queda mucha tarea para reducir la desigualdad.

También hay que garantizar, cueste lo cueste, los derechos de la infancia migrante, asegurar su escolaridad aunque sea compleja, atender sus necesidades de salud (también de salud mental) y evitar su discriminación.

Hemos hablado aquí desde el limes de Europa, pero de formas variadas el fenómeno se repite en otras fronteras. En los pocos kilómetros del Estrecho de Gibraltar, se concentra el mayor foso de desigualdad del mundo. Adolescentes de muchos países intentan saltar todos los días ese foso. Y cuando consiguen atravesarlo, seguirán intentando estrechar las dos orillas en una carrera de obstáculos. El sistema debe de ser revisado (nos llegan malas prácticas puntuales. Por ejemplo en Melilla se dice que han contratado a ex-policías para hacer educación de calle y atender a adolescentes callejeros). Está obsoleto en algunas cuestiones. Debemos de ser capaces de convertir en metodologías educativas el derecho a tener un proyecto de vida. Debemos lograr que el trabajo, entendido de muchas maneras, sea el eje de la acogida: sentirse útil, tener la oportunidad de dar a la sociedad, poder aprender haciendo, poder mostrar el propio talento y la propia energía. Sabemos que el consumo es hoy una piedra angular de la integración. Existimos y somos porque consumimos. No podemos negar a la infancia pobre y viajera el consumo. Pero no es suficiente (tampoco para los jóvenes nativos) para desarrollar una ciudadanía. Consumir y trabajar, crear y recrear, dialogar. Debemos de practicar la memoria y la interculturalidad, revisar lo que significa la infancia, reflexionar sobre los valores de unos y de otros y asumir que todos cambiaremos en el proceso. La acogida necesita de recursos materiales, pero también de otras cosas: proyectos, espacios, sentidos. Quizá el medio rural que se está vaciando en España pueda ser una alternativa (tiene espacio, es necesario repoblarlo, y en muchos casos la integración es más sencilla). Además, muchos de estos chavales provienen del campo por lo que sería un choque cultural mucho menor. Y por si fuera poco, la convivencia de jóvenes extranjeros en los pueblos, reduciría la manipulación política que está creando una fisura entre campo y ciudad. Pero en un proceso de urbanización acelerado, es difícil convencer a estos chicos de renunciar al brillo de la ciudad...

Necesitamos por tanto datos y propuestas, apuestas claras por la infancia y una visión integral. De esa manera evitaremos radicalismos de unos y de otros, y lograremos anular el sentimiento de inquietud y miedo.

La infancia viajera nos interpela y nos obliga a cambiar la manera de mirar y de actuar. No hay que insistir en nuestro deber moral de protegerles. Pero hay que ir más allá y verlo como una manera de construir una nueva sociedad global tantas veces soñada. Quizá haya que profundizar en el desarrollo político (proyecto estructurado y colectivo) en vez de dejar la tarea sólo a metodologías y a programas de asistencia. Quizá sea la hora de reforzar los movimientos globales que en cada orilla defienden a la infancia y dibujan bocetos de un mundo verdaderamente abierto.

La demografía habla de la realidad, llama a aceptar la diversidad del mundo, a construir un proyecto de pertenencia común, una visión colectiva basada no en la etnia, la religión o el idioma, sino en la ciudadanía política. Con la globalización económica, el crecimiento demográfico mundial puede ser una suerte, siempre que prime el referente humano.

Sami Nair

Bibliografía

BARBA, Andrés. *República Luminosa*. Barcelona: Anagrama, 2017

BENESTY, A.; GIMBERT, A. *La Jungle et la République*. Produit par Croix Rouge Bayonne – Association Atherbea et Commune de Saint Etienne de Baïgorry, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=icYj1fSKHsM>

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Madrid: Anaya, 2011.

ETXEBERRIA ESQUINA, Jon. *Formas de mirar la vida y de construir contextos para promover la ciudadanía*. Comunicación en VII Congreso Estatal Educación Social Sevilla, 21, 22 y 23 de abril de 2016.

ETXEBERRIA ESQUINA, Jon. *Las fronteras: una infancia global en un mundo segmentado*. (179-83) en *Crianças em Fronteiras: Histórias, culturas e direitos*. Compiladora Veronica Regina Muller. Curitiba-Brasil: CRV, 2017.

GEORGE, Susan. *Nosotros los pueblos de Europa*. Lecciones francesas para repensar Europa y el mundo. Barcelona: Icaria, 2006.

- GOLDING, William. *El señor de las moscas*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- NAÏR, Sami. Demografía y migraciones futuras. *El País*, 23 jun. 2018.
- SAVE the children: *Infancias invisibles*. Madrid: Save the Children España, 2016.
- UNICEF. *El sistema de acogida y los niños refugiados en España*. Madrid: UNICEF Comité español, 2016

TRAVESSIAS DE FRONTEIRAS PARA FAMÍLIAS E CRIANÇAS ITINERANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE: desafios da vida

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Giovani Giroto

A criança no Brasil, legalmente, deveria ser tratada como prioridade absoluta para proteção, socorro e preferência, tanto na formulação quanto na execução das políticas públicas. Porém, embora esses princípios estejam previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) e em outras legislações brasileiras, esses aspectos não têm sido respeitados para muitas crianças que precisam realizar tratamento de saúde em nosso país.

A vida de familiares e de crianças que possuem doenças crônicas, doenças raras ou enfermidades e necessitam de tratamentos especializados é repleta de obstáculos e fronteiras a serem superadas. Essa situação se agrava quando essas crianças, em nosso país, são das classes populares e estão em condição de vulnerabilidade social, como as crianças imigrantes e refugiadas que chegam aqui. As fronteiras e as dificuldades para essas famílias itinerantes e seus filhos são ampliadas na busca pela sobrevivência e pelo enfrentamento de doenças. Essa condição de vulnerabilidade social, o descaso do Estado e processos desumanos para com essas pessoas são aspectos comuns a todos, bem como a força para sobreviver e enfrentar momentos difíceis.

Este artigo surgiu a partir de observações, práticas educativas e pesquisas realizadas com familiares, crianças e adolescentes que fazem tratamento de saúde no Brasil desde a década de 1990, bem como reflexões sobre a situação dos imigrantes na contemporaneidade. Essas práticas educativas em hospitais estão descritas no artigo de Paula (2007), uma das autoras deste capítulo e refletem a minha trajetória quando foi professora hospitalar. Posteriormente, essas práticas educacionais tiveram continuidade quando fui docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná, no período de 1998 a 2010. Nessa cidade, foi desenvolvido, em conjunto com acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Letras, História e Música, o projeto de extensão “Brilhar: brinquedoteca, literatura e arte no ambiente

hospitalar”. Esse projeto era realizado em brinquedotecas hospitalares da cidade. Essas ações culminaram em produções acadêmicas que descrevem em detalhes esses trabalhos. Dentre essas produções, destaca-se Paula e Foltran (2007) e Paula (2008).

Atualmente, desenvolvemos, em conjunto com acadêmicos do curso de Pedagogia, Educação Física, Artes Cênicas e Filosofia, na Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), o projeto de extensão “Arte, brincadeiras e literatura; educação social em saúde”, no Hemocentro Regional de Maringá e na Rede Feminina de Combate ao Câncer. Esse projeto é vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescentes da UEM. Alguns dos aspectos sobre esse projeto de extensão estão expressos nas seguintes produções acadêmicas: Paula, Silva e Souza (2016), Paula *et al.* (2016) e Paula, Silva e Souza (2017). Nesses projetos, conhecemos várias famílias e crianças que são provenientes de outras cidades e que viajam várias horas para receberem tratamento de saúde, bem como crianças imigrantes e refugiadas que chegaram com seus familiares ao Brasil e têm doenças crônicas.

Também estamos pesquisando a situação dos imigrantes e refugiados em Maringá, por meio da dissertação de mestrado *A escolarização de imigrantes e refugiados no Brasil: desafios e realidades de ontem e de hoje*, de Giovani Giroto, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, orientado por Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Nesse sentido, aliamos as questões dos projetos de extensão e de pesquisa na produção deste artigo e estão sendo realizadas pesquisas em instituições que acolhem imigrantes e refugiados em Maringá e na capital São Paulo, na Casa do Migrante - Missão Paz São Paulo.

Quanto à situação de saúde das crianças no Brasil, é preciso lembrar que, no final da década de 1990 no Brasil, muitas crianças e até mesmo adolescentes das classes populares chegavam aos hospitais sem registro de nascimento e tinham condições muito precárias de vida e saúde. Era como se eles não existissem em nosso país e fossem totalmente invisíveis para o Estado. O Brasil era marcado fortemente pela ausência de saneamento básico nas periferias de grandes centros urbanos e cidades do interior. Diante desse aspecto, eram recorrentes internações de crianças em hospitais com quadros de diarreia e desnutrição, os quais ocasionavam altos índices de mortalidade infantil. As ações de governo eram voltadas para os aspectos curativos das doenças. Não existia distribuição de medicamentos

para crianças que sofriam doenças crônicas e raras. Essas crianças eram marcadas por sequelas decorrentes de tratamentos precários e insuficientes. No caso de anemia falciforme, por exemplo, na década de 1990, aquela era considerada como degenerativa, pois as crianças tinham pouco acesso a tratamento qualificado e poucas perspectivas de vida. Muitas crianças falcêmicas chegavam aos hospitais com os membros inferiores e superiores comprometidos.

Nos períodos dos governos de Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), existiram diversas ações de governo com caráter preventivo e curativo na saúde. A busca era pela humanização e integralidade nos serviços de saúde. O Brasil vivenciou um período de melhoria da saúde da população por meio de programas de saúde pública como “Farmácia Popular”, que vendia medicamentos mais baratos para as classes populares, “Brasil Sorridente”, que prestava serviço odontológico para todos, Samu, o Serviço de Atendimento Médico Móvel de Urgência, utilizado em casos de emergências. Também foi criado o programa “Mais Médicos”, que contratou médicos cubanos e de outros países para atenderem crianças e adolescentes em cidades do interior do país nas quais existiam carências de médicos brasileiros, e também em comunidades indígenas e quilombolas.

É preciso considerar que nesses governos os repasses dos recursos de saúde foram ampliados. No site do senador de Pernambuco Humberto Costa, do Partido dos Trabalhadores, médico e ministro da Saúde no governo Lula (2003-2005), é possível encontrar as seguintes informações:

Nunca se investiu tanto em saúde no Brasil. O recurso per capita passou de R\$ 244,80 em 2003 para R\$ 413,00 em 2013. Os repasses para estados, Distrito Federal e municípios aumentaram quatro vezes nos governos petistas, pulando de R\$ 15,8 bilhões em 2003 para R\$ 69,5 bilhões em 2014.

Também foi ideia dos governos populares e socialistas a criação de 500 Unidades de Pronto Atendimento (UPAs), a inclusão de remédios para hipertensão e diabetes na lista de medicamentos gratuitos fornecidos pelo governo, a aplicação do cartão do SUS, a criação de clínicas especializadas em tratamento de dependentes químicos pelo programa *Crack, É Possível Vencer* e outras várias ações. (COSTA, 2017, p. 1).

Neste atual governo, o Temer (2016-2018), cotidianamente as mídias eletrônicas divulgam notícias do desmonte e da destruição do Sistema Único de Saúde (SUS). No ano de 2016, foi aprovado por esse governo, na

Câmara dos Deputados e no Senado, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 ou PEC 55 (BRASIL, 2016). Essa PEC congela gastos com saúde e educação por 20 anos no Brasil e fixa um limite mínimo para as despesas com essas áreas. Foi criado um teto para os gastos públicos.

A partir dessas PECs, assistimos todos os dias nos noticiários a situações como: falta de vacinas para crianças nos postos de saúde, hospitais infantis sendo fechados, retorno de doenças consideradas erradicadas no país, como sarampo, febre amarela e malária. Também está ocorrendo o aumento da mortalidade infantil e da mortalidade materna, importação de medicamentos ineficazes e sem segurança para o tratamento de diversos tipos de câncer. Ameaças e cortes de compra de medicamentos de doenças raras de crianças e falta de medicamentos no sistema público para crianças com doenças graves, além de ausências de Unidades de Terapia Intensiva (UTI) nos hospitais para bebês. Quanto aos profissionais, houve diminuição de concursos públicos e funcionários da saúde para atender a todos, inclusive crianças.

Assistimos também à multiplicação de liminares do Ministério Público direcionadas ao governo para garantir internações e tratamento de crianças, aumento de audiências públicas que envolvem profissionais de saúde, familiares de crianças enfermas e pacientes que buscam o mínimo de garantia para que possam sobreviver.

No projeto de extensão “Brincadeiras, arte, literatura e educação social em saúde”, realizado no Hemocentro na cidade de Maringá, vivenciamos a angústia de familiares de crianças com hemofilia que se sentiram ameaçadas de não poderem receber os medicamentos devido aos cortes de verbas do governo. Nos últimos anos, eles tiveram a qualidade de vida de seus filhos melhorada em vários aspectos, após o uso de medicamentos modernos e a distribuição gratuita pelo SUS. Assim como essas crianças hemofílicas, as crianças com anemia falciforme, talassemia e outras patologias relacionadas ao sangue também sofreram com as mesmas situações. No Brasil, em vários estados, os cortes foram devastadores. No ano de 2017, assistimos pela internet à audiência pública realizada no dia 27 de setembro de 2017 e convocada pelo Ministério Público Federal na sede da Procuradoria Geral da República, em Brasília. De acordo com informativo do Ministério Público, a mudança na política de distribuição dos medicamentos do Ministério da Saúde é uma forma de dificultar o acesso às doses para o tratamento da hemofilia. De acordo com o site do Ministério Público:

Na pauta, o assunto principal será o polêmico protocolo adotado pela União, que estabelece o limite semanal de três unidades de medicação per capita, sem levar em conta o perfil do paciente ou a gravidade da doença. O resultado tem sido a piora na qualidade de vida dos hemofílicos, maior número de internações e, em alguns casos, mortes, além do prejuízo aos cofres públicos. A hemofilia é um distúrbio genético e hereditário que impede a coagulação sanguínea. (BRASIL, 2017a, p. 1).

Além desses aspectos, presenciamos também a falta de concurso público para médicos especialistas nessas patologias e a ausência de equipe multidisciplinar que atenda às crianças e a seus familiares nos aspectos relacionados à saúde, a questões físicas e emocionais. Essas situações são ainda mais agravadas com as crianças filhas de imigrantes. Além dessas condições estruturais do Brasil provenientes dessas políticas governamentais, os imigrantes e refugiados têm dificuldades de serem compreendidos, pois, em sua maioria, não falam a nossa língua, não conseguem entender o que está acontecendo, não conseguem dizer o que sentem e são tratados de forma excludente.

Essas situações nos levaram a pensar e produzir este artigo e a refletir sobre algumas questões: as crianças têm prioridade em nosso país? Quais são as fronteiras das crianças que realizam tratamento de saúde e precisam se deslocar de suas cidades? Como essas fronteiras atingem as crianças brasileiras e as crianças filhas de imigrantes e refugiados? Como essas crianças estão inseridas nas políticas públicas? Quais as consequências no desenvolvimento infantil e humano dessas crianças?

A partir desses aspectos serão apresentadas algumas “fronteiras” as quais essas famílias e crianças em tratamento de saúde precisam atravessar em nosso país.

Políticas públicas de atendimento integral para crianças itinerantes sem tratamento de saúde brasileiras, crianças imigrantes e refugiadas no Brasil

No Brasil, o conceito de crianças itinerantes está voltado àquelas crianças que precisam viajar com suas famílias em função das suas culturas, condições políticas e sociais como: as crianças ciganas, as crianças circenses. O Ministério da Educação em 2012, por meio da Resolução nº 3, de 16 de

maio de 2012 (BRASIL, 2012, p. 1) do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica definiu nas políticas públicas o direito a educação para essas crianças:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embarço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. (BRASIL, 2012, p. 1, grifo nosso).

Todavia, apesar de o Estado definir essas diretrizes, existem também as crianças que possuem doenças crônicas e que precisam viajar para outras cidades para realizarem seus tratamentos de saúde. Nos últimos anos, essa situação tem se agravado, e as crianças de classes populares, assim como as crianças imigrantes e refugiadas que chegaram ao Brasil têm vivenciado as mesmas dificuldades em suas vidas.

Além disso, quando pensamos nas crianças imigrantes ou integrantes de famílias refugiadas, não estamos falando especificamente de itinerância, porém existe uma proximidade nos casos. As famílias que chegam ao Brasil, em sua maioria, anseiam por um lar definitivo. Entretanto, questões como busca de emprego, segurança, saúde, formação, dentre outros aspectos, fazem com que essas famílias tenham uma vida não estável, levando a várias migrações em curtos períodos de tempo. Em casos mais extremos, algumas famílias são acolhidas em casas de apoio, como é o caso da Casa do Migrante,

mantida pela Missão Paz, na capital paulista. Em visita à instituição, depa-ramo-nos com crianças e adultos que vivem no lar temporário, vindos de diversos países e, alguns, recebidos de outros estados, como é o caso de uma família venezuelana que está há seis meses no Brasil: três meses em um abrigo em Boa Vista (RR) e outros três meses na Casa do Migrante (SP).

Portanto, é possível constatar que, em nosso país, ainda existem dificuldades em relação à garantia dos direitos em todos os sentidos: reconhecimento do direito à saúde, condição de infância e escolarização dessas crianças.

Na Europa, em relação aos direitos das crianças hospitalizadas, em Leiden, uma cidade da Holanda, em 1988, foi produzido um documento, com várias associações europeias, intitulado “Carta da criança hospitalizada” (LEIDEN, 1988). Nesse documento são apresentados dez itens em defesa dos direitos das crianças hospitalizadas e que estão voltados para questões como: garantia do atendimento da saúde, presença dos pais junto às crianças, necessidade de afastamento das atividades de trabalho dos pais para acompanharem os filhos sem prejuízos econômicos, direito à informação do quadro clínico dos filhos, direito a não realização de exames sem necessidade; direito às enfermarias pediátricas, direito ao ambiente hospitalar adaptado às necessidades infantis; formação e equipe de saúde adequada para atender às necessidades das crianças, o direito de a equipe de saúde informar à família da continuidade do tratamento e respeito à intimidade da criança. Todavia as crianças enfermas em itinerância não são citadas.

Em Portugal, em 1989, foi produzido um relatório pelos portugueses e membros da comunidade europeia, o qual descrevia a condição das crianças itinerantes e apontava propostas de escolarização de crianças cujos pais exerciam funções como “barqueiros fluviais, trabalhadores de circo, feirantes”. Esse documento foi produzido em Portugal e impresso em Luxemburgo (LUXEMBURGO, 1989, p. 7). Nesse relatório, não estavam citadas as crianças ciganas, nas quais a condição de itinerância é uma marca expressiva, bem como os imigrantes e refugiados e as crianças que precisam realizar tratamento de saúde e necessitam se deslocar para outras cidades nas quais existem os tratamentos específicos.

No Brasil, a busca de garantia dos direitos das crianças hospitalizadas teve representatividade por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 1995) mediante a Resolução 41/95, que estabeleceu os Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados. Esses direitos são muito parecidos com os direitos apresentados na “Carta

da criança hospitalizada”, elaborada pelas associações europeias em 1989. Entretanto é preciso destacar que existe um diferencial para a prioridade do atendimento às crianças e necessidade de atendimento especializado. No 13º direito está descrito: “Direito a receber todos os recursos terapêuticos disponíveis para a sua cura, reabilitação e/ou prevenção secundária e terciária”; e no artigo 19: “Direito a ter seus Direitos Constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e Adolescente, respeitados pelos hospitais integralmente.” (CONANDA, 1995, p. 1).

No Brasil, na Lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990, p. 1), é possível encontrar o seguinte princípio em relação à defesa da criança e do adolescente em tratamento de saúde; no artigo 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Apesar de estar previsto em lei, ainda encontramos muitos direitos sendo violados, principalmente das crianças que precisam receber atendimento médico.

Também no ECA (BRASIL, 1990, p. 1), Título III, a respeito da Prevenção, no Capítulo I das Disposições Gerais, encontra-se no artigo 70, parágrafo único: “As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção”⁷.

⁷Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014.

Já na Portaria da Lei nº 1.820, de 13 de agosto de 2019, que “Dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários de saúde” (BRASIL, 2019), do Ministério da Saúde, existe o cuidado para transferências e realização de tratamentos de saúde em outros locais quando as cidades de origem não tiverem locais adequados:

MINISTRO DE ESTADO DA SAÚDE, no uso das atribuições previstas no inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e

Considerando os arts. 6º e 196 da Constituição Federal;

Considerando a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, a proteção e a recuperação da saúde a organização e funcionamento dos serviços correspondentes;

Considerando a Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão do SUS, de 2003, do Ministério da Saúde;

Considerando a Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no SUS, de 2007, do Ministério da Saúde, resolve:

Art. 1º Dispor sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde nos termos da legislação vigente.

Art. 2º Toda pessoa tem direito ao acesso a bens e serviços ordenados e organizados para garantia da promoção, prevenção, proteção, tratamento e recuperação da saúde.

§ 1º O acesso será preferencialmente nos serviços de Atenção Básica integrada por centros de saúde, postos de saúde, unidades de saúde da família, unidades básicas de saúde ou similares mais próximos de sua casa.

§ 2º Nas situações de urgência/emergência, qualquer serviço de saúde deve receber e cuidar da pessoa bem como encaminhá-la para outro serviço no caso de necessidade.

§ 3º Em caso de risco de vida ou lesão grave, deverá ser assegurada a remoção do usuário, em tempo hábil e em condições seguras para um serviço de saúde com capacidade para resolver seu tipo de problema.

§ 4º O encaminhamento às especialidades e aos hospitais, pela Atenção Básica, será estabelecido em função da necessidade de saúde e indicação clínica, levando-se em conta a gravidade do problema a ser analisado pelas centrais de regulação.

§ 5º Quando houver alguma dificuldade temporária para atender as pessoas é da responsabilidade da direção e da equipe do serviço, acolher, dar informações claras e encaminhá-las sem discriminação e privilégios.

Art. 3º Toda pessoa tem direito ao tratamento adequado e no tempo certo para resolver o seu problema de saúde. (BRASIL, 2009, p. 1).

Observa-se que esse documento prevê a integração dos serviços de saúde para o atendimento aos pacientes, transferências de hospitais, nas situações de emergência, em casos de risco de vida ou lesões graves. Esse encaminhamento será estabelecido pela atenção básica, em função das especialidades. Esse documento é muito importante para o atendimento às pessoas enfermas, todavia nota-se que a criança e o adolescente não aparecem nesse documento como atendimentos prioritários. A palavra *criança* encontrada nesse documento aparece no artigo 4º, parágrafo único, na VIII citação:

Art. 4º Toda pessoa tem direito ao atendimento humanizado e acolhedor, realizado por profissionais qualificados, em ambiente limpo, confortável e acessível a todos.

[...] Parágrafo único. É direito da pessoa, na rede de serviços de saúde, ter atendimento humanizado, acolhedor, livre de qualquer discriminação, restrição ou negação em virtude de idade, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, identidade de gênero, condições econômicas ou sociais, estado de saúde, de anomalia, patologia ou deficiência, garantindo-lhe:

[...] VIII -a continuidade das atividades escolares, bem como o estímulo à recreação, em casos de internação **de criança ou adolescente**; (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

De certa maneira, esse documento representa um avanço em relação à especificação da necessidade e garantia do direito a educação para crianças hospitalizadas, mas a citação é referente apenas às crianças hospitalizadas. Todavia como fica a situação das crianças que possuem doenças crônicas e doenças raras e que precisam viajar para receberem tratamentos em outras cidades? Essas crianças imigrantes e refugiadas que têm chegado ao Brasil e que precisam receber tratamento de saúde? É preciso incluir essas crianças nesses documentos.

Em nosso país, muitas crianças com doenças raras e com doenças que necessitam de aparelhos modernos para o tratamento precisam viajar para

os grandes centros urbanos nos quais estão localizados os centros de excelência de tratamento de saúde. Também existem casos nos quais os hospitais não têm Unidade de Terapia Intensiva (UTI) ou não estão adequados para as crianças, e elas precisam de urgência e transferência para outro hospital.

Recentemente, o Brasil assistiu ao caso da bebê Emily, que, com apenas 3 meses de idade, faleceu devido à demora na sua transferência para outro hospital. Como descrito na imprensa:

Uma bebê recém-nascida morreu no Rio de Janeiro, após ficar em um quarto de hospital mofado aguardando transferência. Emily Vitória tinha apenas 3 meses e estava internada há 15 dias no Hospital Municipal Salgado Filho para tratamento de problemas respiratórios. No final da tarde desta quarta-feira (25) ela ainda chegou a ser levada para o Hospital Jesus, mas já era tarde demais. Ambos os hospitais ficam na zona norte do Rio de Janeiro. José Carlos da Silva, pai da criança, disse à BandNews FM que a situação do quarto do bebê era revoltante e que a saúde dela ficou ainda mais fragilizada no Hospital Salgado Filho. (SÃO PAULO, 2018, p. 1).

Que prioridade existiu para essa criança e para a família? O Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) e os artigos 13 e 19 dos “Direitos da criança e adolescente hospitalizado” (CONANDA, 1995) foram negligenciados por esses profissionais e instituições que atenderam a essa criança. É preciso que existam punições para que a realidade possa começar a modificar no Brasil e que as crianças tenham os seus direitos garantidos de fato.

A questão principal que têm ocorrido é se as crianças de classes populares, além de sofrerem discriminação pela condição social, também estão recebendo atendimento precarizado, e “naturaliza-se” que elas precisam viajar dias, horas e noites para receberem atendimento em locais que não as suas cidades de origem.

Durante muitos anos, no Paraná, conhecemos crianças que precisam viajar em noites frias, deslocar-se para a capital Curitiba para receberem tratamento especializado, principalmente as crianças com câncer. Elas viajam horas para receber quimioterapia ou radioterapia. Geralmente, as saídas são de madrugada e as voltas da viagem são ao entardecer. Quando os ônibus das prefeituras não passam em frente às casas das crianças para buscá-las, os familiares das crianças precisam se organizar e se dirigir à prefeitura para seguirem viagem com outros pacientes. Algumas crianças passam muito mal com o tratamento e precisam voltar no mesmo dia em

ônibus com outros pacientes que também retornam para as cidades. Essas crianças chegam às 7h da manhã na capital e retornam às 19h da noite para suas casas. Algumas associações e organizações não governamentais, por meio de práticas voluntárias, acolhem essas pessoas em Casas de Apoio, pelo menos por alguns dias. Mas o número é insuficiente para a demanda de pessoas.

No caso do Hemocentro Regional de Maringá, muitas crianças e seus familiares viajam horas das cidades vizinhas e da região para receberem tratamento e/ou buscarem medicamentos. Para algumas patologias, como o caso de crianças com anemia falciforme e talassemia, nos casos graves, essas crianças precisam receber transfusões de sangue, que chegam a durar seis horas. Ou seja, muitas crianças, quinzenalmente, desde que nasceram, precisam realizar essas travessias em suas vidas.

Existem múltiplas consequências para o desenvolvimento infantil dessas crianças que precisam viajar, como: cansaço, alimentação precária, riscos a acidentes de trânsito nas estradas, perda das aulas, descontinuidade e prejuízos na continuidade dos estudos, ruptura da socialização com outras crianças, interrupção do direito ao brincar e estudar. As crianças também deixam de ter convivência com irmãos e até podem ter baixa de imunidade, pois as viagens são constantes em ônibus fechados e/ou ambulâncias e elas passam horas realizando o tratamento nos hospitais e outras instituições de saúde.

O tratamento fora do domicílio é previsto em lei. Como é possível verificar, pela Portaria nº 55 da Secretaria de Assistência à Saúde, vinculada ao Ministério da Saúde, o Tratamento Fora de Domicílio (TFD) é:

Instituído pela é um instrumento legal que visa garantir, através do SUS, tratamento médico a pacientes portadores de doenças não tratáveis no município de origem por falta de condições técnicas. Assim, o TFD consiste em uma ajuda de custo ao paciente, e em alguns casos, também ao acompanhante, encaminhados por ordem médica à unidades de saúde de outro município ou Estado da Federação, quando esgotados todos os meios de tratamento na localidade de residência do mesmo, desde que haja possibilidade de cura total ou parcial, limitado no período estritamente necessário a este tratamento e aos recursos orçamentários existentes. Destina-se a pacientes que necessitem de assistência médico-hospitalar cujo procedimento seja considerado de alta e média complexidade eletiva. (BRASIL, 1999, p. 1).

O que é possível notar é que as legislações voltadas para os direitos das crianças, especialmente as que precisam realizar tratamento de saúde em outras cidades no Brasil, ainda é muito vaga. Essas crianças precisam ser incluídas nessas legislações e políticas públicas. O Brasil precisa avançar na oferta de saúde pública para crianças de forma igualitária nas pequenas e grandes cidades. Além desses aspectos, estamos recebendo, em nosso país, crianças filhas de imigrantes e refugiados que têm tido pouco acolhimento, cuidados e proteção.

Atendimento de saúde para crianças imigrantes e refugiadas no Brasil

Nos últimos anos a realidade da imigração tem sido vivenciada em vários países, inclusive o Brasil, devido a vários fatores, como guerras, catástrofes naturais, questões religiosas e políticas. Esses aspectos têm feito as pessoas saírem de seus países de origem em busca de melhores condições de vida. As imigrações também podem ser voluntárias ou forçadas, dependendo de cada caso. Os casos de imigrações voluntárias podem ser exemplificados como a busca de melhores oportunidades e condições de vida em outro território. Já os casos de imigrações involuntárias são compreendidos como aqueles forçados e que ocorrem com humanos em situação de vulnerabilidade. No primeiro dos casos temos uma ação planejada. No segundo caso, temos uma ação com senso de urgência e emergência – trata-se de uma questão vital.

É possível compreender que imigrantes e refugiados possuem características específicas de cada grupo, porém com alguns pontos em comum. É considerado imigrante aquele que “só existe na sociedade que assim o denomina a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa seu território; o imigrante ‘nasce’ nesse dia para a sociedade que assim o designa” (SAYAD, 1998, p. 16). Logo, imigrante é aquele indivíduo estrangeiro que se encontra em outro país. Refugiados, independentemente de suas particularidades, são também imigrantes e experimentam os mesmos desafios de viver em outro país, porém buscam uma melhoria de vida por correrem riscos de perseguição política, étnica e/ou religiosa, por terem suas cidades devastadas por catástrofes naturais, por serem expulsos de suas nações, por terem perdido direitos de suas nações, ou por qualquer outro fator que os force à migração.

Pensando nesse contexto, ao inferirmos que um estrangeiro chegou a nosso país com crianças, todos merecem ter direitos humanos reconhecidos e garantidos. A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b), define imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (BRASIL, 2017b, p. 1). Ao buscarmos outra abordagem, encontramos que imigrantes são aqueles que “normalmente buscam melhores condições de vida e não estão fugindo para salvar suas vidas” (PRADO, 2016, p. 34). Ou seja, imigrante é aquele indivíduo que se deslocou, que migrou, de um país para outro. Os motivos que levam os sujeitos a transitarem entre países são diversos, porém isso não modifica sua condição de imigrante, mas amplia esse debate para outra questão já encontrada, mesmo que sutilmente, nas definições supracitadas: o caso dos refugiados.

Entendemos como refugiado, então, aquele indivíduo que corria algum grave risco relacionado a perseguições e não tinha sua segurança garantida pelo Estado, e que, com isso, vê uma única forma de sobrevivência: a fuga desse contexto do qual faz parte. Desse modo, ao abordarmos a questão dos refugiados, estamos abordando questões políticas e humanitárias por envolver tanto o contraste de força e poder entre homem e Estado quanto a contradição entre o Estado resguardar um “filho da pátria” ou colocar sua própria vida em risco.

Na questão dos refugiados, as duas dimensões - humanitária e política - estão entrelaçadas de modo indissociável. Humanitária porque se refere a seres humanos que têm suas vidas ou seus direitos mais fundamentais ameaçados ou já violados e, por isso, precisam com urgência de proteção. Política porque depende de decisões de Estados e instituições que se guiam por outros tipos de interesse. (ROCHA; MOREIRA, 2010, p. 18).

As autoras consideram que, quando abordamos a situação dos refugiados, precisamos fazer uma análise pelo ponto de vista humanitário e também político. O primeiro por uma questão mais simples, podendo ser baseada no rompimento de um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende que “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (UNESCO, 1998, p. 3). E o segundo por uma questão mais complexa, que é a luta de muitos para conseguirem o reconhecimento como refugiado pelo país de acolhida. Vale ressaltar que refugiado é aquele que consegue ser reconhecido enquanto tal pelo país de asilo, pois antes desse

reconhecimento pelo Estado esse indivíduo ainda é visto como nacional de outro país, sem ter direitos reconhecidos totalmente no espaço em que se encontra. Trata-se de um problema político porque muitos países apresentam um bloqueio em reconhecer essas pessoas como refugiadas.

É importante sublinhar também que a ideia de refugiados envolve diferentes aspectos. Por exemplo, o caso dos haitianos que vieram para o Brasil. O Haiti sofreu um terremoto em 2010 que gerou danos muito grandes para essa população, que perdeu quase tudo por conta do desastre natural. Dessa forma, muitos buscaram uma nova vida no Brasil com a esperança de ter uma vida mais digna e saudável. É fato que tem sido mais frequente a ocorrência de desastres naturais ao redor do globo terrestre no período contemporâneo, e as pessoas que tem residência nessas áreas afetadas, e que por isso se obrigam a migrar, “têm sido chamadas de ‘refugiadas ambientais’, mas a elas não é dada proteção material nem jurídica, pois não se enquadram na definição clássica de refugiado” (BUENO, 2012, p. 10-11). Nessa abordagem, de acordo com Pacífico e Gaudêncio (2014, p. 136), “a maioria dos deslocados ambientais são internos, fazendo mais sentido falar-se de deslocado interno ambiental, ao invés de refugiado, que é um termo transfronteiriço”. Pensando em atender também a esses indivíduos que foram afetados por desastres naturais, especificamente os haitianos que tiveram grandes perdas com o terremoto de 2010, “a partir de 2012, o Brasil passou a conceder aos haitianos o visto humanitário” (GOMES, 2017, p. 2). Esse visto permite que os haitianos possam viver legalmente em posição igualitária a brasileiros natos, tendo direito de exercer profissão remunerada com registro, direito a educação, saúde e segurança.

Dessa forma, mesmo em um país diferente, não deveriam perder seus direitos de cidadania, precisando ser revistos e bem trabalhados pedagogicamente com a meta de reverter a situação.

Há uma proximidade muito grande das discussões relacionadas a refúgio e direitos humanos. Porém, no artigo “Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento pós-determinação do status de refugiado”, Menezes e Reis se propuseram a analisar “os Anuários estatísticos, que trazem a situação geral dos refugiados no mundo a cada ano; e os Apelos globais, publicações anuais que visam a angariar recursos para a atuação do ACNUR em cada Estado” (MENEZES; REIS, 2013, p. 145), no intervalo entre 2002 e 2011. Por se tratar de documentos muito amplos, o artigo busca

analisar apenas as publicações relacionadas a Irã, Quênia e Alemanha. As autoras identificaram que

[...] a ideia de “direitos humanos” é pouco invocada e quando o é, se refere, preponderadamente, às violações que levam os indivíduos à fuga, ou seja, à vinculação entre direitos humanos e refúgio no momento anterior ao reconhecimento da condição de refugiado (e como justificativa para tal). (MENEZES; REIS, 2013, p. 153).

Ou seja, de modo geral os trabalhos científicos analisados pelas autoras, que se debruçam sobre a questão dos direitos humanos de povos refugiados, têm uma abordagem que defende que esses direitos são postos em risco, sendo um dos principais motivos que levam ao refúgio. A partir disso, os trabalhos não visam a analisar a condição desses direitos humanos nos países de acolhida, mas sim somente como uma análise anterior à condição de refúgio. Sabendo que a conquista de direitos no país de acolhida não é tão simples, Moulin (2011, p. 148) defende que “a retomada de seus direitos básicos depende, prioritariamente, de sua reintegração territorial e, por consequência, jurídica ao espaço da política governamental”. A partir do momento que um indivíduo chega a outro país e solicita um reconhecimento legal, caberia ao país de acolhida tomar as devidas providências para que os direitos humanitários desse indivíduo sejam assegurados. O que a autora considera é que num primeiro momento é necessária uma reintegração dessas pessoas num sentido territorial que desencadearia (ou ao menos deveria desencadear) uma assistência jurídica e social para que essas pessoas sejam legalmente reconhecidas nesse novo espaço e com isso possam ter mais acesso aos direitos de quem vive no mesmo país, contribuindo assim para uma ação que seja igualitária.

Em um estudo de Silva (2017, p. 104) sobre os imigrantes haitianos no Brasil, vimos que “muitos imigrantes já não dispunham de recursos, nem mesmo para as necessidades básicas. Outros chegavam debilitados e doentes”. Ou seja, estamos nos referindo a pessoas que chegam ao Brasil numa situação de extrema vulnerabilidade, seja social, econômica e também de saúde. A expectativa em relação ao Brasil era grande: “As imagens mais recorrentes eram as dos centros urbanos como as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ou ainda que o Brasil tinha belas praias e muito futebol” (SILVA, 2017, p. 106). Porém, no país de acolhida, continuaram vivendo em situações que demonstravam um afastamento dos direitos humanos.

Na ausência de políticas públicas de acolhimento voltadas para imigrantes, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, quando não podem contar com o apoio de alguma rede, seja ela familiar ou de amizade, a parceria público-privada parece ser uma saída. Contudo, onde tais políticas não existem, o ônus da acolhida recai sobre igrejas e organizações não governamentais que, apesar de todo esforço e dedicação, acabam fazendo o papel de mediadoras entre o mercado de trabalho e os imigrantes, tentando “disciplinar” a relação entre capital e trabalho. (SILVA, 2017, p. 109).

A citação demonstra que, próximo da situação dos refugiados, os imigrantes haitianos também são afetados pela falta de políticas públicas de acolhimento e garantia de direitos humanitários no Brasil.

No caso de crianças haitianas, tivemos a oportunidade de conhecer famílias de crianças haitianas que realizam tratamento de saúde de anemia falciforme no Hemocentro em Maringá. A tristeza, apatia e dificuldades de comunicação são constantes. Dessa maneira, preocupa-nos: como esses familiares conseguem ser compreendidos em relação às doenças de seus filhos? Como são repassadas as informações sobre as patologias? Existem preocupações na produção de materiais informativos em inglês ou em uma língua que possam compreender? Como as famílias aderem ao tratamento e dão continuidade a ele? Como fica a saúde dessas crianças? Como o Brasil tem realizado a reintegração dessas famílias?

Não podemos admitir que essas famílias imigrantes e refugiadas percam sua cidadania por não estarem vivendo em seus países de origem; como podemos perceber pelas informações supracitadas, vivem em condições desfavoráveis em muitos casos.

A partir dessa tentativa de dialogar com os desafios e realidade de imigrantes e refugiados, tomando como base alguns trabalhos acadêmicos nessa abordagem, pudemos perceber quão próximas são as realidades desses grupos que talvez tenham motivos diferentes para compartilharem um mesmo país de acolhida. É preciso ter uma compreensão de que ambos os grupos partilham da falta de direitos humanos garantidos antes e depois da chegada ao Brasil e que são vistos como “estranhos” em nosso país. “Pensar no conceito de estrangeiridade enquanto condição de estranhamento diante de um confronto de realidades, ajuda a ampliar a noção que podemos ter da mesma” (MALLARD; CREMASCO; METRAUX, 2015, p. 126). Entendemos que as políticas públicas do Brasil não atendem nem às necessidades básicas

de imigrantes e refugiados em vulnerabilidade, tampouco, e sobretudo, às expectativas dessas pessoas em relação ao novo país. De acordo com Moulin (2011, p. 147),

[...] a presença da sociedade política revela que os direitos humanos dependem da existência de seres humanos sem direitos e que, na sua luta por inclusão ou por alternativas, eles reconfiguram o próprio conteúdo do discurso dos direitos.

Em uma análise mais filosófica da questão, podemos compreender que, sem indivíduos sem direitos, não haveria a necessidade de uma luta por igualdade dessas leis que promovem seguranças básicas a todos. Enquanto houver pessoas em vulnerabilidade, ainda haverá luta por direitos garantidos.

Numa época em que as fronteiras se fecham num pavor xenófobo nunca visto, em que sangrentas guerras destroçam cruelmente etnias quase inteiras e os ódios raciais e religiosos se acirram para levar cada vez mais a mortes e destruição, o gesto de boa vontade brasileiro resplandece como estrela de primeira grandeza para quem, defendendo o primordial dos direitos, o único que lhe restou – a própria vida –, luta como autêntico herói para manter a derradeira gota de esperança e, com dignidade, recomeçar (MELLO, 2003, p. 11).

Um fator mais positivo de nossa análise defende que, mesmo com muitas mudanças urgentes e necessárias que precisam ocorrer no sistema brasileiro, ainda não fechamos nossas portas ao outro. A análise que fazemos é que, por se tratar de um país com muitas desigualdades, “gigante pela própria natureza”, um país continental, ainda não fechamos nossos olhos para o outro. Dessa forma, as associações que acolhem estrangeiros no Brasil têm muito a contribuir no que diz respeito a formação e integração social de imigrantes haitianos e refugiados que atualmente vivem em Maringá.

Considerações finais

O que podemos observar neste país é que tanto as crianças brasileiras de classes populares que precisam viajar para receberem tratamento de saúde quanto os filhos de imigrantes e refugiados sofrem descaso pelo Estado, que promove parcialmente a saúde e os trata de forma desumana, submetendo-os a longas viagens e riscos. As instituições não governamentais, igrejas, casas de acolhida têm buscado inserir socialmente essas pessoas e promover ações humanitárias, mas essas ações são insuficientes.

Faz-se necessário que o Estado proteja essas crianças e famílias de forma integral e com dignidade, para que elas não precisem viver em itinerância para tratar de suas vidas e de sua saúde.

Referências

- BRASIL. *Lei 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm. Acesso em: 1 jul. 2018.
- BRASIL. *Portaria 55, de 24 de fevereiro de 1999*. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/1999/prt0055_24_02_1999.html. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009*. Dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt1820_13_08_2009.html. Acesso em: 3 jul. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 03, de 16 de maio de 2012*. Disponível em: [https://pt.wikibooks.org/wiki/Diretrizes_Curriculares_Nacionais_para_crian%C3%A7as,_adolescentes_e_jovens_em_situa%C3%A7%C3%A3o_de_itiner%C3%A2ncia_\(polo_Cruz_Alta\)](https://pt.wikibooks.org/wiki/Diretrizes_Curriculares_Nacionais_para_crian%C3%A7as,_adolescentes_e_jovens_em_situa%C3%A7%C3%A3o_de_itiner%C3%A2ncia_(polo_Cruz_Alta)). Acesso em: 1 jul. 2018.
- BRASIL. *Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241*. 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. *Audiência que discute política que dificulta tratamento de hemofilia*. 2017a. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/sp/sala-de-imprensa/noticias-sp/audiencia-publica-discute-politica-que-dificulta-tratamento-da-hemofilia>. Acesso em: 1 jul. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 13.445*. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 21 fev. 2018.
- BRUXELAS. *Adoção do primeiro diploma legal da UE para a inclusão dos ciganos*. Disponível em: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1226_pt.htm. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BUENO, Cláudia da Silva. *Refugiados ambientais: Em busca de amparo jurídico efetivo*. Rio Grande do Sul, Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Direito - Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,

RS 2012. Disponível em: http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2012_1/claudia_bueno.pdf. Acesso em: 21 fev. 2018.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). *Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado*. Resolução 41/95. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>. Acesso em: 3 jul. 2018.

COSTA, Humberto. *Governos Lula e Dilma cuidaram da saúde do povo*. PT no Senado, 2017. Disponível em: <https://ptnosenado.org.br/nunca-se-investiu-tanto-em-saude-publica-no-brasil/>. Acesso em: 1 jul. 2018.

GOMES, Marcela Andrade. Os impactos subjetivos dos fluxos migratórios: os haitianos em Florianópolis (SC). *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, Ufsc, 29, e162484, 2017.

LEIDEN. *Carta da Criança Hospitalizada*. Instituto de Apoio a Criança. Disponível em: http://www.pipop.info/fotos/editor2/carta_crianca_hospitalizada.pdf. Acesso em: 3 jul. 2018.

LUXEMBURGO. *Relatório sobre a aplicação das medidas planeadas pelo Conselho de Ministros da Educação 22 de Maio de 1989 — 89/C 153/01*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1997. 64 p. Disponível em <http://context.reverso.net/traducao/frances-portugues/conseil+et+des+ministres+de+l%27%C3%A9ducation>. Acesso em: 2 jul. 2018.

MALLARD, Suzana Duarte Santos; CREMASCO, Maria Virginia Filomena; METRAUX, Jean Claude. Estrangeiridade e Vulnerabilidade Psíquica: Algumas Contribuições Psicanalíticas. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 125-132, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000100125&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2018.

MELLO, Marco Aurélio Mendes de Faria. Refugiados: quem se importa com eles? In: MILESI, Rosita (org.). *Refugiados: realidade e perspectivas*. Brasília: CSEM/IMDH; Loyola, 2003.

MENEZES, Thais Silva; REIS, Rossana Rocha. Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento pós-determinação do status de refugiado. *Rev. Bras. Polit. Int.* [on-line], v. 56, n. 1, p. 144-162, 2013.

MOULIN, Carolina. Os direitos humanos dos humanos sem direitos: refugiados e a política do protesto. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 145-155, jun.

2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2018.

PACÍFICO, Andrea Pacheco; GAUDÊNCIO, Marina Ribeiro Barboza. A proteção dos deslocados ambientais no regime internacional dos refugiados. *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, ano XXII, n. 43, p. 133-148, jul./dez. 2014.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. Crianças e Adolescentes que voam em jaulas: a tecnologia promovendo a liberdade no hospital. In: PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira (org.). *Cadernos CEDES*, Campinas, Unicamp, v. 27, p. 319-334, 2007.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. Educação Popular em uma Brinquedoteca Hospitalar: Humanizando relações e construindo cidadania. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-popular-em-uma-brinquedoteca-hospitalar-humanizando-relacoes-e-construindo>. Acesso em: 1 jul. 2018.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira *et al.* Brincadeiras com crianças hemofílicas: Ações de Cidadania em Espaço Urbano. In: CRIANÇAS, CIDADE E CIDADANIA: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 2016, Guimarães-Portugal. *Atas do colóquio internacional. Guimarães-Portugal: Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais*, 2016. v. 1. p. 1-355.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira; FOLTRAN, Elenice Parize. Brinquedoteca: Direito das crianças e adolescentes hospitalizados. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 3, p. 22-25, 2007. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/620?show=full>. Acesso em: 1 jul. 2018.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira.; SILVA, Lucas Tagliari da; SANTOS, Marco Antonio. As concepções de acadêmicos sobre práticas lúdicas em um projeto de extensão em hemocentro. *Revista Conexão UEPG*, v. 12, p. 448-460, 2016.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira; SILVA, Lucas Tagliari; SANTOS, Marcos Antonio. Educação Popular em Saúde em um Hemocentro: da Sala de Espera 'bancária' para a sala de espera libertária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís-Maranhão. *Anais [...]*. p. 1-16. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT06_120.pdf. Acesso em: 1 jul. 2018.

PRADO, Lígia Tosetto do. Xenofobia e os refugiados Sírios: O que a “crise dos refugiados” fala sobre a crise da humanidade. *In: GRANDES temas do conhecimento: Psicologia* nº 29. Editora Mythos, São Paulo, 2016.

ROCHA, Rossana Reis; MOREIRA, Julia Bertino. Dossiê “Relações Internacionais: Novos cenários e agendas”. Regime Internacional para Refugiados: Mudanças e desafios. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 37, p. 17-30, out. 2010.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. Prefácio Pierre Bourdieu; tradução Cristina Murachco. São Paulo: USP, 1998.

SÃO PAULO. Bebê de 3 meses morre após ficar 15 dias em quarto mofado no Rio. *Metro Jornal Bandnews FM*, 2018. Disponível em: <https://www.metrojornal.com.br/foco/2018/07/26/bebe-de-3-meses-morre-apos-ficar-15-dias-em-quarto-mofado-de-hospital-no-rio.html>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SILVA, Sidney Antônio da. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil. *Revista Brasileira de estudos da população*, v. 34, n. 1, 2017.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1998. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DA PONTE ÀS CIDADES: desventuras sociais de meninas e meninos de Ciudad Juárez

João Porto

Apresentação

“Hoje fui para downtown e, na volta, peguei outra linha de ônibus para conhecer novas paragens. O itinerário incluía saída de bem perto da ponte que atravessa para Ciudad Juárez, no México e o ônibus seguiu pela Border Highway. Confesso que ainda fico impressionado com a cerca, com os policiais, com os cães, com o Rio Grande, que de grande só tem o nome. Olhei para o outro lado da ponte durante todo o percurso e fiquei pensando que, o quê os moradores de El Paso aqui no Texas chamam de pobreza é, de fato, uma apresentação diferenciada de cultura, uma perspectiva diferente de valores, sejam eles materiais ou não. Vi casas bonitas, do ponto de vista latino, casas pintadinhas, sem um jardim – por que o deserto não permite –, mas nada tão assustador quanto os narradores do norte dramatizam. Era muito próximo e imaginava sentir os perfumes das pessoas. Consegui ver cortinas estampadas em floral, quadra com crianças jogando, vi uma igreja no topo do morro. Se eu olhasse para a direita, via o norte global, para a esquerda detinha-me ao sul global famoso pelas “maquilarias”⁸. Minha pesquisa no doutorado é sobre esses ‘norte’ e ‘sul’ globais e onde mais eu poderia ter parado a ponto de vivê-los tão entranhados e tão afastados ao mesmo tempo? Minha mente está fervilhando. Cansei das fantasias do norte sobre o sul-juárez. Sinto-me opressor vivendo aqui. Não sou branco. Não sou colonizador. Será que sou resistência? Na entre-fronteira, no entre-mundo, no entre-lugar, me sentindo entre-sozinho, me angustio pensando qual entre-ser eu sou.”

O trecho anterior é o prólogo da tese de doutorado *Esperando o Superman: da diáspora do conceito e sua produção de diferenças e de resistências em escolas no Norte e Sul globais* (PORTO, 2013), que consta de uma proposta fenomenológica descritiva, em aspectos de educação comparada, sobre a produção da exclusão social e escolar gerada por meio de *Standardized*

⁸Indústrias americanas exploradoras de mão de obra barata no México.

Tests (testes padronizados) impostos aos estudantes nos Estados Unidos, resultando numa conceituação das escolas, com vistas na desclassificação do ensino público naquele país. A pesquisa, orientada pelo professor doutor Hiran Pinel, teve um caráter comparativo com uma análise da aplicação dos referidos testes – de mesma natureza – em escolas no Brasil, onde os resultados se mostraram idênticos em seu fim: a desclassificação e exclusão dos alunos e escolas no ensino público, resultando em um projeto ambicioso de privatização da administração das escolas públicas, as *Charter Schools*⁹ estadunidenses, e, muito recentemente, como experimento apoiado pelo Ministério da Educação, as Escolas Vivas, no estado do Espírito Santo, Brasil. Porém, e talvez o mais difícil de conceber, em ambos sistemas de educação, há afetações de exclusão e desventuras sociais nas vidas de meninos e meninas em idade escolar.

Vivi um ano, mergulhado nesse fenômeno, com as incursões descritas nesse percurso-ensaio, tais como aulas de arte em uma *elementary school* (ensino fundamental I) no condado de El Paso para turmas de 3º ano, matriculado em aulas no programa de doutorado do College of Education na University of Texas at El Paso (Utep), sendo coorientado pelo professor doutor Cesar Rossatto e vivenciando essas histórias com alunos, ex-alunos, jornalistas, pais, policiais, entre outros.

Nesse contexto, os pressupostos para a pesquisa foram baseados numa *Methodology of the Opressed* – Metodologia do Oprimido (SANDOVAL, 2000) –, que faz referência, numa definição bem concisa, à visão do oprimido sobre si mesmo. Por essa metodologia, as falas dos indivíduos tiveram seu valor como legitimação na pesquisa e agora neste ensaio. A leitura do oprimido sobre si mesmo “coloca o sujeito diferencialmente dentro poder” (SANDOVAL, 2000), talvez o de dissertar sobre si mesmo.

De fato, a Metodologia do Oprimido trata das relações de poder, dos cuidados que se deve ter ao analisar as falas a partir da visão dominante e, no caso desses escritos, a partir de princípios branco-dominantes, colonialistas, eurocêntricos e até mesmo do ponto de vista de posições hierárquicas, como as de professor. A Metodologia do Oprimido se embrenha pelas lutas

⁹ Modelo de escola que surgiu nos últimos anos, nos Estados Unidos, a partir da desqualificação das escolas públicas pelos testes padronizados. É uma escola pública aos alunos, porém privatizada na administração e com todos os serviços terceirizados. Livre dos testes e também da interferência, segundo Diane Ravich (*The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*, 2010), esse modelo desencadeou uma destituição da educação pública nos Estados Unidos. O Brasil segue o modelo dos testes padronizados, e, atualmente, no estado do Espírito Santo, já existem 32 escolas que seguem o modelo de administração privada como as *Charter Schools*.

de classe, por uma descolonização das pesquisas que se apoiam somente no que já foi previamente estabelecido, sendo consideradas por Sandoval (2000) um “*apartheid* acadêmico”. Para o autor, os adeptos da

[...] metodologia dos oprimidos, reconhecendo seus lugares e corpos como narrados pelo e através do corpo social e que são, portanto, conscientemente comprometidos com formas inéditas de linguagem, refazem seus próprios tipos de posição social, utilizando todos os meios à sua disposição – se se trata da narrativa como arma, como motim, como discurso (SANDOVAL, 2000, p. 84).

A despeito da luta *epistemológica-armada* abordada na metodologia do oprimido (ou dos oprimidos), priorizou-se dela, nos extratos para este ensaio, os aspectos relacionados à legitimação das “falas” e “narrativas” dos sujeitos envolvidos existencialmente na problemática da tese. Nela, as conversas e entrevistas se deram com professores, alunos de todas as idades e em vários níveis na educação, “cidadãos”, pais de estudantes, pedagogos, jornalistas, fronteiriços, ribeirinhos, policiais, entre outros, e essas conversas, ora em praças, ora na igreja, em rituais indígenas no deserto, no mercado livre depois da fronteira, na carona de carro para algum professor e, até mesmo, durante a travessia pela ponte, foram meu mergulho no fenômeno que, inspirado na própria proposta fenomenológica, impulsionou-me numa emersão para respirar-descrever toda escuta sensível dos relatos.

Mas qual relação um estudo comparado em educação entre o Brasil e os Estados Unidos tem com os atravessamentos de vidas das meninas e meninos de Ciudad Juárez, estado de Chihuahua, México? Pela ponte de uma cidade a outra, de um país ao outro, de uma língua a outra, do Norte epistemológico ao Sul “*epistemocolonizado*”, quais atravessamentos desviaram o olhar para as rotas alteradas de vida das meninas e meninos de Ciudad Juárez?

Um recorte pequeno da tese aqui se apresentará em um relato, que terá como foco e objetivo uma descrição sobre a diáspora, a itinerância e as desventuras de meninas e meninos que atravessavam a ponte de Ciudad Juárez, para estudarem em El Paso, e, a partir dessa mesma diáspora, também descrever sobre o “mirabolante” plano que resultou na trajetória dessas meninas e meninos da escola para as ruas de El Paso, bem como do seu percurso tortuoso de uma condição de atendimento escolarizado para um atendimento social.

Dos mapas, as cidades...

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
 Porque eu sou do tamanho do que vejo
 E não, do tamanho da minha altura...
 Nas cidades a vida é mais pequena
 Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
 Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
 Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de
 todo o céu,
 Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos
 podem dar,
 E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.*

*Alberto Caeiro (Fernando Pessoa), "O Guardador de Rebanhos -
 Poema VII"*

Antes de apresentarmos lados-mapas e os polos-cidades da ponte, é importante que se compreenda uma cartografia epistemológica que resultou em atravessamentos e desventuras nas vidas de meninas e meninos que usavam a ponte, reproduzindo os ideais familiares, em busca de um "norte" em suas vidas.

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010) propõem uma análise sobre o seguinte: não há, segundo eles, descoberta sem descobridores e sem descobertos e, de fato, não se sabe ao certo quem é um e quem é outro. Nessa dicotomia descobridor/descoberto, conceitua-se que a descoberta produz a inferioridade do outro, legitimando-a e aprofundando-a. Essa inferioridade é essencial para manutenção imperialista sobre o que foi descoberto, e, para tal, os "descobridores" recorrem a múltiplas estratégias de inferiorização. Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 23), "o que está descoberto está longe, abaixo e nas margens, e essa localização é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto após a descoberta". Logo, para o autor, o exemplo clássico dessa geografia é constatado pelo Ocidente em relação ao Oriente, sendo até mesmo apoiada por grandes pensadores como Max Weber, quando teorizou sobre o inevitável predomínio de um sobre o outro, mesmo quando da confirmação de muitos pesquisadores de que, até o século XV, a China, como um exemplo oriental, não era em nada inferior à civilização ocidental. Mesmo assim, a prerrogativa de superioridade

do Ocidente não foi abalada. O Ocidente é racional, desenvolvido e superior, enquanto o Oriente é subdesenvolvido e inferior, bem como disposto a uma história estática, uniforme e incapaz de se autoprotger, levando a cabo as pretensões pacificadoras – por meio de guerras – impostas pelo Ocidente. Porém uma vantagem parece se impor ao Oriente. Ele é exótico, e, no *hall* das descobertas, foi a afirmação da existência do Ocidente.

Além de Ocidente, o território dominante se hibridiza num Ocidente-Norte. A necessidade de inferiorizar o descoberto ainda se manteve com a necessidade de dominar o selvagem-Sul e impor-lhe uma "culturalização" Norte-ocidental. Assim acontece um "epistemicídio", ou seja, "a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena" (SANTOS, 2010, p. 208), e o grande projeto de colonização procurou, veementemente, tornar o mundo livre das diferenças, homogêneo, e mesmo deixando alguns rastros, hoje úteis na produção de resistências, tentou limpar o mundo de suas diferentes culturas, designando ao Norte um patamar de cultura/epistemologia dominante.

Assim, Boaventura¹⁰ e Meneses chamam de epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010) a diversidade epistemológica que se contrapõe à epistemologia dominante, concebidas metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos, visíveis até hoje, causados pela relação colonial do mundo.

Nesse recorte – da ponte e seus atravessamentos – há certa inspiração conceitual em Boaventura e também Meneses, quando mapeiam e "cartografam" que

[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Assim, cabe-nos entender que a ponte Ciudad Juárez/El Paso/Ciudad Juárez, que separa os hemisférios-epistemológicos, *despotencializa* "um relacionamento mais igualitário, mais justo, que nos faça aprender o mundo de forma edificante, emancipatório e multicultural" (SANTOS, 1995, p. 33), como contrariamente potencializa uma diáspora que ocorre pela admiração

¹⁰ Afora as indicações bibliográficas, aqui sigo, como explicado por Inês Barbosa de Oliveira (2012), utilizando, em alguns casos, apenas o primeiro nome do professor Boaventura em "virtude da facilidade e da beleza poético-política do nome" (para mim, da palavra) (idem, p. 16).

do Sul sobre o Norte e um desejo inevitável de atravessar a ponte. Cabe aqui também descrever, resumidamente, minha leitura cartográfica dos “lados” dessa ponte:

El Paso – Texas (EUA)

Situada no extremo oeste do estado do Texas, nos Estados Unidos, El Paso – El Paso del Norte, quando pertencia ao México – é a 19ª cidade estadunidense em população. Segundo o censo de 2010, a população da cidade é de mais de 650 mil habitantes. Pertence a uma região metropolitana, condado de El Paso, que possui mais de 800 mil habitantes. Faz fronteira, separada pelo Rio Grande, com o México, pela cidade de Juárez, no estado de Chihuahua, e com o estado do New Mexico, pela cidade de Las Cruces. El Paso e Ciudad Juárez formam uma área conhecida como Combinado-Metropolitano-Internacional com uma população de quase 2,5 milhões de habitantes, dois terços dos quais residem em Juárez. El Paso, parte de um Sul colonizado, cedida aos Estados Unidos em 1848, tem uma centralização nas atividades da University of Texas at El Paso (Utep). Possui uma das maiores bases militares dos Estados Unidos – Fort Bliss – bem como uma base da força aérea, uma base de mísseis e uma base de lançamento de foguetes e ônibus espaciais. Aos pés das Franklin Mountains, El Paso, cenário de disputas territoriais no passado, hoje possui uma população significativa de mexicanos e *chicanos* (filhos de mexicanos nascidos nos Estados Unidos), negros, brancos e indígenas.

Ciudad Juárez – Chihuahua (México)

Antiga Paso del Norte, está no estado de Chihuahua, no México, e faz fronteira, pelo Rio Grande, com El Paso e Fabens, no Texas, e com Santa Teresa e Las Cruces, no estado de New Mexico, Estados Unidos. Tem como lema “Refúgio da liberdade”. Foi fundada em 1659 e atualmente possui cerca de 1,6 milhão de habitantes. Depois das áreas de guerra, é considerada como a cidade mais violenta do mundo, sendo apelidada como a cidade das “mulheres desaparecidas”. Segundo informações do *Diario de El Paso*, no ano de 2012, foram dadas como desaparecidas, sem vestígios, cerca de dez mulheres por mês. As *maquilarias* – fábricas americanas que exploram

trabalhadores mexicanos a baixíssimo custo – fazem parte da economia da cidade.

Da ponte, a diáspora...

Há pouco mais de cem anos, El Paso e um imenso território a sudoeste dos Estados Unidos pertenciam ao México. Sem tocar nos escusos assuntos da aquisição de boa parte do México pelos Estados Unidos, percebemos que a dimensão geográfica dos mapas bem como a problemática de ordem social e financeira contribuem para um desejo incontido dos *juarenses* de migrarem para o norte. Assim, todos os dias, alunos de Ciudad Juárez atravessam caminhando a ponte sobre o Rio Grande, em direção às escolas públicas de El Paso.

A aproximação com o termo *diáspora*, nesse atravessamento da ponte, talvez seja encontrada em estudos de Stuart Hall (2003), que localizam o termo no contexto de mobilidade cultural, principalmente entre povos africanos, que se deslocam para países brancos almejando “um retorno redentor” para seus lugares de origem. A palavra *diáspora* carrega em si a historicidade da movimentação dos judeus por causa da exclusão e do preconceito. Assim pode também relacionar-se a termos como êxodo, *liberdade*, *fuga*, porém todos ligados à migração e ao deslocamento. Esse deslocamento poderá acontecer forçada ou incentivadamente para outras áreas de acolhimento. Para Hall (2003, p. 36), quando se trata das relações culturais diante da globalização, essa diáspora, ou movimentação, “como outros processos globalizantes, [...] é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o lugar.”

Porém, ainda segundo o autor, existem possibilidades ambíguas nessa diáspora:

A experiência da diáspora, como aqui a pretendo, não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção de “identidade” que vive com e através, não a despeito, da diferença; por hibridização. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença. (HALL, 2003, p. 75).

No contexto fronteiriço El Paso/Ciudad Juárez, a diáspora carrega mais do que o surgimento de novas identidades por meio da transformação ou adequação aos lugares de destino; ela pareceu – e isso talvez não seja positivo – produzir diferença, preconceito e exclusão para as meninas e meninos de Ciudad Juárez. Essa mesma diáspora, relacionada à travessia da ponte, encontra sustentação nas teorias sobre mobilidade como abordadas por Sobe e Fischer (2012), que afirmam que “a produção social de movimento está intimamente ligada à produção social de espaço” (SOBE; FISCHER, 2012, p. 438). Portanto, a diáspora como mobilidade não está relacionada, apenas, à migração com objetivos econômicos, mas provocada pelos conceitos resultantes na construção de uma epistemologia superior ao Norte. Também, segundo Sobe e Fischer, essa mobilidade está ligada “a estratégias de governança que classificam normas sociais e ideais regulatórios por meio de administração dos espaços e dos indivíduos que devem ou não atravessá-los” (SOBE; FISCHER, 2012, p. 439).

A diáspora, no nível *entrepaises*, é resultado de um processo complexo, com muitas afetações sociais, porém interessa aqui o entendimento de um resumo desse processo.

Da ponte às cidades, dos testes às desventuras

Juarenses viajam, muitas vezes a turismo, para El Paso, no estado do Texas, Estados Unidos, e, encantados pelas questões de justiça social, segurança e de toda ordem financeira, decidem ficar e ali permanecem, sem as documentações “apropriadas”, para constituir família e “tentar a vida”. Assim, vivem sem poder se distanciar de El Paso e adentrar nos Estados Unidos, pois a cidade tem as saídas por rodovias estaduais e federais muito bem vigiadas e com consulta às documentações. Tampouco podem visitar seus familiares no México, logo ali, depois da ponte, tão próximo que, pela cerca, na outra margem do Rio Grande, podem ver os lares que deixaram. Aprisionados na cidade conhecida como “Cidade Paroquial”, ali nascem filhos cidadãos americanos de origem mexicana. A irregularidade de emprego, o desgaste emocional, o aprisionamento ao ar livre, entre tantos motivos, provoca o retorno dessas famílias para o outro lado da ponte, de onde não podem retornar ao Norte desejado. Porém, como cidadãos, os filhos têm acesso irrestrito aos Estados Unidos para usufruírem do “*American dream*”. Assim, estudar em Ciudad Juárez, que está no *ranking* das cidades mais violentas

do mundo, não se constitui fator atrativo, mesmo em escolas categorizadas como boas. Logo, ir a qualquer escola de El Paso passa a ser considerado um melhor investimento na educação, segundo alguns pais mexicanos.

“*Sei que lá*” – Sofia Sanchez, em conversa nas escadarias da Catedral Nuestra Señora de Guadalupe, Ciudad Juárez – “*meus filhos terão mais oportunidades, tenho medo de Juárez, lá eles aprenderão mais, mesmo que lá (El Paso) não tenha tanta cultura.*”.

A *epistemocolonização* parece sobressair ao patamar intelectual e passa para uma análise de cunho moral, social, estético e de aspirações financeiras, mesmo que se destituam as regiões culturais. As escolas boas estão no Norte as ruins estão no Sul: essa é a lógica imposta. Porém a desclassificação das escolas pelos *standardized tests* (testes padronizados)¹¹ ainda constitui uma via que ultrapassa os limites da fronteira.

“*Sofia, seus filhos estudam em qual escola de El Paso?*” – perguntei alto, diante da sonora apresentação de “*danza a Nuestra Señora*”, ainda na Praça da Catedral.

“*Eles estudam na melhor escola para niños [crianças] de El Paso, uma escola com a nota A, que tem dinheiro para a educação.*”.

Continuou assistindo à apresentação.

Dentro do Norte, existia, no mundo de Sofia, outro Norte.

Para além da grande discussão sobre as epistemologias vigentes, dentre o fluxo cotidiano de milhares de trabalhadores que atravessam a ponte para trabalhar como domésticos, na construção civil, como fundos de caixas em supermercados, entre outros, meninas e meninos de Ciudad Juárez, *Mexican Americans* retornados, atravessam a ponte todos os dias para estudarem nas escolas próximas à saída da ponte, em *downtown*, no lado estadunidense. A ponte passa a ter um significado simbólico de aproximação e separação.

¹¹ Vide tese *Esperando O Superman: Da diáspora do conceito e sua produção de diferenças e de resistências em escolas no Norte e Sul globais*. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses>.

O jornalista Damien Cave, do jornal *New York Times*, em Ciudad Juárez, no México, descreve a ponte e a travessia. A seguir, alguns trechos de seu relato¹²:

O curto trajeto do perigo à tranquilidade começa antes do amanhecer. Primeiro, uma catraca. Custo total: 3 pesos mexicanos. Depois, milhares de pernas se arrastam, como vassouras, pela ponte Paso del Norte, afastando-se de Ciudad Juárez. São cerca de 250 passos até chegar ao meio. Lá começam os Estados Unidos, e a visão muda um pouco: um grande outdoor anunciando a cerveja Bud Light, em espanhol, praticamente tapa o sol. A maior parte das 14 mil pessoas que cruzam o Rio Grande diariamente parece pouco notar. Essa ponte, que, segundo estimativas oficiais americanas, é a mais agitada de todo o caminho terrestre fronteiriço entre o México e os Estados Unidos, já foi apenas uma simples ligação entre os distritos comerciais de Ciudad Juárez e El Paso. Mas hoje ela tem um significado mais profundo. Nunca, na história recente, as disparidades entre as duas cidades foram tão grandes. De acordo com algumas estimativas, El Paso é hoje a grande cidade mais segura dos Estados Unidos; Ciudad Juárez está entre as mais perigosas do mundo.

Mas o acesso e a velocidade variam. Do lado direito da ponte, numa fila de espera que chega a duas horas, cidadãos mexicanos, incluindo aqueles com cartões de cruzamento de fronteira concedidos pelo Consulado Americano para pessoas que não correm o risco de permanecer ilegalmente nos Estados Unidos devido ao trabalho ou à família. Do lado esquerdo, com filas muito menores - e roupas melhores - estão pessoas como Burcia, cidadã americana nascida no Texas, e **estudantes que frequentam a escola em El Paso**. Mesmo assim, **o número de alunos que cruzam a fronteira parece estar crescendo**. No último mês de abril, depois de notar um aumento no tráfego matinal de pessoas a pé, a Alfândega e Proteção de Fronteiras dos Estados Unidos **designou uma faixa especial para alunos que passam por ali entre 7h e 9h da manhã, resultado de uma pressão por parte de pais mexicanos para colocarem seus filhos em escolas americanas**. Recentemente, a tímida Damaris Giron, 18 anos, usando uma saia azul com pregas e muita maquiagem, era uma das muitas pessoas que carregavam livros ao atravessar

a ponte. Ela contou que todos os seus 25 colegas de turma da escola metodista de El Paso moram em Ciudad Juárez. “Há muitos pais que têm medo”, ela disse. Não que Giron gostasse tanto assim do deslocamento. “Fico cansada com essas idas e vindas”, acrescentou. Mas ela parecia ser uma das poucas pessoas insatisfeitas por cruzar a ponte.

A despeito da narrativa sobre alunos cujos pais têm documentação e preferem viver em Ciudad Juárez, bem como dos tantos alunos ricos que estudam em escolas particulares confessionais em El Paso e dos universitários que pagam para estudar, o foco desses (destes) escritos está nas travessias, a pé ou de carona, de estudantes pobres acima dos 14 anos ou menores acompanhados de juarenses documentados com uma autorização, certificada pelos pais, para conduzi-los às escolas públicas nos Estados Unidos.

Desventuras sociais de meninas e meninos de Ciudad Juárez

No ano de 2012, completaram-se seis anos da administração do novo secretário de Educação do Condado de El Paso, onde se encontra a cidade de El Paso. Nessa época, entrar como pesquisador em escolas do condado foi muito difícil para mim. A maioria delas tinha a presença de agentes do FBI, a polícia federal estadunidense. O motivo faz parte do resumo que segue.

Como citado, os filhos de mexicanos (*Mexican Americans*) nascidos nos Estados Unidos atravessavam todos os dias a ponte-fronteira, vindos de Ciudad Juárez, no México, para estudarem em escolas de El Paso, nos Estados Unidos. Pelas regras estadunidenses (na maioria das cidades) os alunos precisam estudar na escola designada à sua área de moradia. É evidente que, resistentemente, alguns alunos estadunidenses, por nascimento, que foram obrigados a voltar com os pais para Ciudad Juárez usam algum subterfúgio para conseguirem suas matrículas em El Paso. Assim como em outros estados, no estado do Texas são aplicados os *standardized tests* (testes padronizados), ali sob o nome *Staar* (*State of Texas Assessments of Academic Readiness*)¹³. Nesse teste, a prioridade são as áreas de Matemática e Língua Inglesa. Os resultados acarretam um processo injusto de avaliação, dadas as características culturais de um país continental como os Estados Unidos; dessa maneira eles desqualificam não só os estudantes como também as escolas de onde eles provêm. Tem-se, portanto, o beneficiamento ou não

¹² Disponível em português (2011) em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/03/ponte-entre-mexico-e-eua-liga-medo-seguranca.html>. Acesso em: 24 ago. 2018, grifo nosso.

¹³ Algo como “Avaliação de Aptidões Acadêmicas do Estado do Texas”.

das escolas, a premiação financeira ou não de diretores e secretários de educação. Talvez isso fique mais claro com o sistema apresentado a seguir:

- Aluno nota “C” > Professor nota “C” > Classe nota “C” > Escola nota “C” = MENOS recursos financeiros, por parte do governo, para a escola e a não bonificação para diretores e secretários de educação.
- Aluno nota “A” > Professor nota “A” > Classe nota “A” > Escola nota “A” = MAIS recursos financeiros, por parte do governo, para a escola e a bonificação para diretores e secretários de educação.

Esse *ranqueamento* deixava El Paso entre os piores lugares numa “espécie de Ideb” estadunidense (que seria no Brasil o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), porém os números dos últimos cinco anos até 2012 haviam crescido milagrosamente. Mas por que tinham então melhorado tanto os números de El Paso? Qual foi a grande revolução na educação de El Paso que fez com que os alunos dessem um salto das piores classificações para as melhores qualificações nos resultados dos *standardized tests* (testes padronizados)?

Voltemos à diáspora, ao atravessamento da ponte por meninas e meninos de Ciudad Juárez em direção ao Norte-epistemológico El Paso.

Os alunos de Ciudad Juárez vinham para a escola em El Paso, voltavam e viviam a vida social, cultural, linguística e econômica mexicana. Isso resultava – segundo entrevista concedida por três professores de escolas em El Paso, alunos das disciplinas no programa de mestrado e doutorado em Educação da Utep (Utep) – num cíclico reaprender a língua inglesa. *Standardized tests* realizados por esses alunos diásporos, na categoria Língua Inglesa, nas escolas mais próximas à fronteira, passaram a baixo conceito (classificação objetiva), e essas escolas começaram a perder recursos financeiros governamentais. Também para esses alunos, no Texas, existia o teste padronizado Telpas (*Texas English Language Proficiency Assessment System*)¹⁴, realizado com base num sistema de ensino da língua inglesa separado do ensino regular escolar para alunos que não tinham o inglês como primeira língua. O Telpas servia como um filtro aplicado antes dos *standardized tests*. No caso do Texas, os resultados desses exames de proficiência foram usados como identificadores de alunos que “poderiam” retroceder os “altos” conceitos das escolas locais.

¹⁴ Algo como “Sistema de Avaliação de Proficiência em Língua Inglesa do Texas”. Disponível em: <http://www.tea.state.tx.us/student.assessment/ell/telpas/>. Acesso em: 20 maio 2013.

Segundo notícias veiculadas no *El Paso Times* e no jornal *The New York Times*¹⁵, o secretário de Educação juntamente com alguns diretores de escolas na Região Central e El Paso (próximas à ponte-fronteira) passaram a:

- convencer os alunos “peregrinos”, não proficientes e mesmo os residentes com “baixa conceituação” a faltarem aos exames, e essa falta não afetou a “contabilização de sucesso” nos *standardized tests*, que se percentualiza em relação à quantidade de alunos que passaram pelo teste, e não pela quantidade de alunos matriculados nas escolas.

Os jornais locais e também nacionais noticiaram esse ‘escândalo’ fraudulento que abalou o distrito escolar (região sob o comando da mesma Secretaria de Educação) que atendia a cerca de 64 mil alunos.

Os administradores regionais, alguns diretores e professores manipularam mais que os números. Eles também:

- * Mantiveram os alunos que atravessavam a ponte e que tinham “baixo desempenho” no pré-teste Telpas completamente fora das salas de aula, incentivando – e até mesmo obrigando – esses alunos a se matricularem em *Charter Schools* (desobrigadas dos *standardized tests*).
 - ◆ Isso causou uma grande evasão escolar, e muitos estudantes chegaram à situação de rua por não poderem frequentar a escola. Também, com essa presença maciça nas ruas, aumentou-se significativamente o número de usuários de drogas e de adolescentes envolvidos em situações de violência e riscos sociais.
 - ◆ Com uma busca enorme, as *Charter Schools* não deram conta da demanda, ampliando também a condição de rua de alunos que tentavam estudar nas escolas.
 - ◆ A violência entre gangues também se ampliou diante de outro fenômeno, que foi a “*guetificação*” das *Charter Schools*, tornando constantes os conflitos entre negros e latinos.

“A escola é um lugar para todos os bad guys, só vão pra lá os incapacitados de aprender... aquilo é uma m... um lugar para depositar os lixos latinos.” – Oscar, aluno méxico-americano.

- * Avançaram alunos de turma/série.

- ◆ *Standardized tests* são aplicados a turmas pares, assim, no “mirabolante” plano, por exemplo, alunos de 3º ano eram avançados para o

¹⁵ Disponível em: <https://www.nytimes.com/2012/10/14/education/el-paso-rattled-by-scandal-of-disappeared-students.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.

5º ano e depois reprovados para um equilíbrio idade/série, o que fazia muitos alunos se acharem incapazes de acompanhar a escola e desistirem de estudar.

- * Impediam os alunos de aparecerem nos dias dos testes ou se matricularem em escolas que passassem por eles.
- ◆ De acordo com declarações de alguns alunos do Rio Grande Community College, na cidade de El Paso, até mesmo fotografos foram usados para registrar o dia a dia de meninas e meninos que atravessavam a ponte, sendo coagidos com essas “provas de não-residência em área designada pelo distrito”, para que não comparecessem aos testes. Ainda, de acordo com informações noticiadas em jornais e mídia televisiva, muitos alunos residentes em El Paso, mas com baixa classificação nos testes, foram assediados a caminho da escola, já atravessada a ponte pela patrulha-escolar que os impeliam a não comparecerem às escolas nos dias da avaliação.

Segundo um jornalista entrevistado, da cidade de El Paso,

[...] esse mesmo método de força policial, de opressão, foi utilizado em bairros pobres de incidência negra, no dia das eleições presidenciais [...] um policiamento ostensivo nas ruas de bairros pobres que amedronta até mesmo quem não pagou uma multa de trânsito [...] assim, numa eleição passada, venceu nosso presidente branco, texano e promotor da guerra [...] atualmente muitos alunos são impedidos de provar a falência do nosso sistema de ensino, que prioriza brancos de classe média.

De alguns alunos:

- * Créditos foram excluídos do histórico escolar.
- * Notas foram alteradas para que fossem, documentalmente, classificados como calouros ou alunos pertencentes às séries que, pelas regras, ainda não passariam pelos testes, que são aplicados em anos alternados.
- * Recursos de aceleração também foram usados. Porém essa aceleração foi constatada pela presença dos alunos por algumas horas em laboratórios de informática. Os alunos com “baixa conceituação”, em El Paso, eram avançados para turmas onde os testes padronizados já tinham sido aplicados no ano anterior, por terem gastado algumas horas com programas no computador.

Os índices na conceituação dos testes padronizados, desde 2006, quando assumiu o novo secretário distrital de Educação do Condado de El

Paso, subiram, trazendo recursos financeiros para as escolas do condado. Também pelo “sucesso” na elevação conceitual da educação em seu distrito, o secretário obteve premiações salariais e escolheu, por licitação, a empresa de sua ex-esposa para aplicação e correção dos *standardized tests*. Ele cumpriu pena prisional de três anos e meio, tendo sido iniciados recursos, por parte da população, requerendo sua prisão por dez anos.

Mesmo depois desse desencadear dramático, os resultados que se iniciaram com os testes, passando pelo êxodo, pela diáspora, produziram efeitos colaterais que não foram e nem serão sanados com a aplicação da justiça, mas que se desenrolam em outros níveis além dos muros da escola.

A mãe de uma das alunas afastada por esse processo aos 15 afirmou:

[...] por causa disso [ter sido forçada a sair da escola num dos primeiros anos desse esquema], minha filha nunca prosseguiu na escola, nunca recebeu um diploma e agora, aos 21 anos, tem três filhos, está desempregada e sobrevive de um programa de assistência do governo. Depois disso ela tem atitudes muito negativas e sempre me diz “mãe, eu fui expulsa da escola porque eu não era inteligente. Eu acho que eu não sou mamãe, olhe para mim”.

Enfim, a travessia da ponte causou e tem causado as desventuras da ordem da exclusão, da introdução ao mundo das ruas, da iniciação ao mundo das drogas, da violência, da gravidez prematura. Essa travessia tem provocado do deslocamento de uma educação escolar para o patamar de uma educação social. O norte não pareceu tão acolhedor depois de atravessada a ponte.

Atravessando a ponte ou considerações finais

Existe uma improbabilidade gigante de não falarmos em escola ou em educação ao mapearmos as mobilidades infantis dentro de muitos aspectos sociais. Os aqui escolhidos discorrem sobre uma errância, sobre uma diáspora infante da qual crianças e adolescentes, meninas e meninos não tiveram a mínima chance de se proteger, não tiveram a mínima garantia do sentimento de pertencimento social. A escola não cumpriu seu papel social, e espera-se agora uma educação social que cumpra ambos os papéis.

Em suma, cartografa-se o *marketing* do Norte-norteador sobre as “melhores possibilidades” de vida, em seguida a produção da desclassificação por meio de um tipo de avaliação que não corresponde à diversidade cultural de um povo, que não corresponde às expectativas de uma infância

que, mesmo institucionalizada e de direitos, ainda vive as intempéries de uma infância negada e, por fim, desemboca em questões outras que precisam ser enxergadas para além dos muros da escola, com uma visão social e educacional imbricadas.

As crianças caminhanteras de Ciudad Juárez atravessaram mais do que uma ponte de concreto, que afasta e ao mesmo tempo aproxima. Atravessaram uma ponte entre o estar seguro e o estar à deriva. Atravessaram a ponte que liga a escola aos pesados sentidos da rua. Escola que, com seus instrumentos, levantou as vigas de uma ponte para “as gravidezes” de mães tão meninas, para a paternidade abortiva, para as experiências de drogas outras, que não os dogmas. O Norte engoliu o Sul e, pior, naturalizou-se como soberano cardeal. O desafio maior da educação escolar talvez seja o de um olhar social sobre a infância, sobre as meninas e meninos, sobre as novas pontes que surgiram e surgirão no nosso Sul como espelhamento do que já provocou falência de vidas no Norte colonizador.

Referências

- RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como os Testes Padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANDOVAL, Chela. *Methodology of the Opressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOBE, Noah W.; FISCHER, Melissa G. Mobilidade, migração e minorias em educação. In: COWEN, Robert et al. *Educação Comparada*. Brasília: Unesco, 2012.

JOSE

María Ximena Rojas Landívar

(Es un hecho ficticio basado en dos historias reales)

Jose nació en la maternidad, luego de muchas horas de trabajo de parto. El sintió una mano fría que golpeaba sus nalguitas, pego un grito tan fuerte que atravesó las paredes de la sala de partos. Esa mano no le comunicaba aceptación, el rechazo se coló en sus poros e invadió su sangre luego hasta la última de sus células, es que Jose no era blanquito, no tenía ojos grandes o claros, tampoco una cabeza rubia.

La mamá estaba sin aliento se debatía entre la alegría y la tristeza, alegría al sentir que su vida se extendía y tristeza al ver a Jose tan chiquitito tan frágil casi como ella y tan parecido a sus pesadillas.

Había imaginado muchas veces el ser madre, ella había soñado con ese momento, lo había esperado, incluso le había puesto nombre aun sin concebirlo. Pero las circunstancias no fueron como ella las imaginó.

Ella a los doce años, había soñado con un hombre de espaldas anchas, que la rescatara de todo ese su mundo, donde todo era mierda, porque el padrastro le tocaba la vagina y el ano, desde los tres añitos, dormían todos juntos en el mismo cuarto, ella escuchaba frecuentemente alaridos de su madre cuando tenían sexo, ella nunca supo quién era su padre, de ese tema no se hablaba.

Iban pasando los años y el padrastro no solo la tocaba ya la penetraba. Ella solo cerraba los ojos e imaginaba que nada era real, que pronto sería rescatada.

Hasta que un día percibió que su vientre crecía, y escapo de casa. Corrió, camino y camino pensando donde podría ir, después de varias horas de hacerlo, encontró un grupo de chicos y chicas le abrieron los brazos y se quedó con ellos, al fin se sintió incluida, escuchada y amada.

Su lugar era el canal isuto era una casa compartida sin puertas, ni ventanas, el techo era el cielo, las luces las estrellas, esa era su nueva familia.

Había horas en completa paz, otras no, por los miedos que volvían, uno de esos era que aparezca el padrastro, otro que la policía los apalee, o que los vecinos ilustres los insulten, que les tiren cosas, por último que otros chicos y chicas quieran pelear con ellos.

Ella también tenía que buscarse la vida, aprendió muy rápido como hacerlo, a veces robaba a alguien despistado y otras se paraba en una esquina esperando que alguien le pagara por penetrarla que le pagara algo, no mucho, lo que fuera, total no era novedad, la diferencia esta vez es que era un extraño.

La barriga le fue creciendo cada vez más, parecía que ya estaba para dar a luz, ya no podía salir sola del canal, así que los amigos y amigas es decir su familia, le traían la comida y la protegían.

Pero un día que nadie regresaba, salió del canal como pudo, el hambre la dominaba, quiso robar unas papas fritas del quiosco de la esquina pero no pudo, la agarro la policía y sin considerar su estado la golpeo, mientras la golpeaban ella sintió que algo se rompió dentro de ella y comenzó a sangrar.

La llevaron a urgencias y nació Jose.

Estuvo un día internada, pero como nadie iba por ella, le dieron el alta, y salió sola con Jose, muy débil pero consiguió llegar a casa. No había nadie en el canal, no estaban los amigos ni las amigas, seguro hubo limpieza social, miro a todos lados y comenzó a caminar en dirección al Cristo, Jose comenzó a llorar, ella continuo mientras la gente pasaba y la miraba, decidió sentarse en la vereda, por ahí salía algo de leche para Jose, mientras se acomodaba, alguien se acercó y le dio unos pesos, y las demás personas empezaron a imitar la acción, en poco tiempo tubo veinte bolivianos, pensó que esa era la mejor forma de obtener dinero para comer, sentarse con el niño, cuando comenzaba a anochecer volvía al canal.

Así fueron pasando los días, de a poco fueron retornando los amigos y las amigas, volvió a sentirse en familia, caminaba de aquí para allá, no era muy cómodo y aun así era mejor que con su mamá y su padrastro.

Habían personas que venían a charlar con ella se interesaban en su vida y en su bebe, le llevaban comida, y ropa, descubrió también que lo que le daban a veces le alcanzaba para algunas noches pagar un hostel y bañarse, como ya no tenía barriga podía exponerse nuevamente en las esquinas, vio que todo era más fácil cuando inhalaba pegamento, cuando lloraba mucho Jose le daba a él también, todo era mejor así.

Una noche que estaban en un grupo grande de chicos, ella y otras con bebes, paso la policía, ella sintió un gran miedo apretó fuertemente a Jose contra su pecho era lo único que tenía que la motivaba a seguir viva. Sintió que la sujetaron dos personas y otra le arranco a Jose de los brazos mientras el lloraba, aunque rogo que no, igual se lo quitaron, nunca más supo de él.

Jose fue llevado a un hogar de bebés para ser dado en adopción. El miedo lo invadía una y otra vez, no sentía el calorcito de mamá, volvió a sentir el frío de las manos del médico que golpeo sus nalguitas, él sabía que no eran las mismas manos, pero trasmitían el mismo rechazo que ya no era novedoso para él.

Fueron pasando los meses y Jose fue creciendo con un enojo que no podía controlar muchas veces se lastimaba cuando se tiraba a la cuna, es que no lo escuchaban cuando lloraba, nadie respondía, nadie lo apegaba a su pecho, ni le hacía caricias, ni jugaban con sus manitos y con sus pies.

Eran horas marcadas donde venían las mismas personas a atenderlo en diferentes horarios, generalmente no coincidía con el hambre, ni el frio, ni la soledad, ni el llanto, ni los dolores.

A él le quedo claro que sus tiempos no eran importantes, esto logro que vaya recorriendo el odio por su ser que se confundía con el rechazo ya instalado en él. El con menos de un año aprendió que si gritaba, mordía, arañaba o se tiraba era escuchado.

A los cuatro años lo llevaron a otro lugar era un hogar para niños de seis años en adelante. Es que ya no podían con él, los berrinches eran cada vez más violentos.

En ese lugar conoció más niños y niñas mayores que él, al principio lo abrazaron cuando llego, lo acariciaron, los otros niños lo acogieron era el más pequeño, todos querían alzarlo, estar con él, las manos eran menos frías, al parecer a nadie le afectaba el oscuro de su piel, ni su abundante pelo negro, ni sus ojos rasgados.

Comenzó a sentirse incluido, amado y cuidado.

Los domingos salían a pasear en un bus, a recorrer la ciudad e ir a un parque, Jose estaba emocionado no sabía que era un parque, imaginaba que era hermoso porque los otros niños estaban felices, era una felicidad contagiosa. A él lo sentaron sobre las faldas de su cuidadora, arranco el bus y Jose iba mirando por la ventana, y de pronto percibió un olor familiar, y reconoció algo, es que la mente se llena de lo vivido, estaban pasando por

el canal Isutu, Jose comenzó a gritar, mi casa, mi casa, mi casa, cada vez más fuerte, la cuidadora lo abrazo y le explico que ese lugar no podía ser su casa, él dijo que sí que ese lugar era su casa, que quería quedarse, otra vez la cuidadora le dijo que no, que era imposible que su casa era el hogar.

Jose gritó más fuerte y la cuidadora lo sujeto con fuerza, Jose golpeó y mordió, logró soltarse y correr por el bus pidiendo quedarse, quiso abrir la puerta y tuvieron que sujetarlo entre dos chicos mayores, mientras el lloraba desconsolado, y decía mama mi casa mi casa mi casa.

Se acabó el paseo, volvieron al hogar, bajaron sujetando con fuerza a Jose, Jose pateaba, intentaba golpear lastimar, mientras otra vez el rechazo lo invadía, el odio, el enojo y el dolor tan grande de estar solo.

Lo metieron a su habitación lo encerraron para que reflexionara, pero qué iba a reflexionar si lo que él quería era volver al calorcito de mamá, a los brazos de ella, al olor tan suyo, nuevamente lo invadió el enojo se levantó de la cama y con sus manos rompió los vidrios, vinieron otra vez y lo sujetaron, el lunes lo llevaron al siquiátra para que lo evaluara. Le hicieron exámenes diferentes, él sentía más frío y más rechazo. Dijeron que tenía una lesión en la cabeza probablemente se la hizo en el vientre de la madre o al nacer, le dieron algunas medicamentos para que el daño se aminore y los brotes de violencia disminuyan.

Luego de los medicamentos él tenía una tranquilidad que no era suya, un letargo que lo invadía y una soledad cada vez más profunda.

Ya no lo abrazaban dejó de ser él pequeño del lugar se volvió en el problema del lugar y de vez en vez cuando el preguntaba por su casa otra vez habían los gritos y los golpes.

Pasaron los años, alguien le dijo que su mamá estaba viva pero muy enferma, sacó unas monedas, que encontró en una cartera y entrada la noche se trepó la reja de la puerta. Al llegar a la avenida se encontró con los chicos mayores quienes lo tomaron de los brazos y a rastras lo volvieron al hogar, lo encerraron en su habitación, nuevamente rompió los vidrios solo que esta vez guardó un pedazo de vidrio entre sus ropas.

Cuando entraron para sacarle los cuidadores, él los amenazo con el vidrio, lo redujeron con violencia, mientras el volvía a gritar que quería ir a casa.

Decidieron derivarlo a otro lugar donde pudieran trabajar con él porque ya no se podía. El rechazo se volvió un gigante en él.

Pasaron unos tres días y él logro escapar llevándose dinero de los cuidadores. Llegó al canal Isuto, vio mucha gente, había un olor desagradable pero era suyo, bajo al canal se sintió incluido, sintió que cada uno de ellos era su familia.

Preguntó por su mamá, le contaron que había muerto a manos de un policía que la había apaleado. Observó buscando algo y agarró un palo, salió del canal y fue detrás de los policías, encontró a uno de espaldas y le pegó con el palo, en menos de uno minuto estaban los demás policías golpeando a Jose sin ningún reparo en su edad ni en su dolor ni en su tristeza.

El miedo fue saliendo conjuntamente con su sangre el rechazo aún quedaba, a lo lejos mientras los ojos se le cerraban veía la figura de su mama con sus manos cálidas esperándolo.

“JOÃOS ERRANTES”: Lacunas e desafios para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei

Dayane Grazielly Goes

Verônica Regina Müller

*Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida,
fodidos e mal pagos:
Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas
policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.*

Eduardo Galeano (Livro dos Abraços)

Introdução

O Brasil possui um conjunto satisfatório de normatizações a respeito da justiça juvenil. Espelhou-se em tratados internacionais como a Declaração dos Direitos da Criança de 1979, garantiu na nova Constituição Federal de 1988 um artigo que prioriza a população infantojuvenil, assinou junto com todos os países latino-americanos a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente e aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Em 1992 o Brasil ratificou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos assinando o Pacto de San José da Costa Rica. Orientações foram recebidas do conjunto de Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e da Juventude de 1985, conhecidas como Regras de Beijing.

No campo das intenções normativas do Direito Público Internacional e Direitos Humanos, o Brasil teoricamente segue as orientações das Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil – conhecida como Diretrizes de Riad e as Regras Mínimas das Nações Unidas para Prevenção do delito e do tratamento do delinquente, fruto do oitavo Congresso das Nações Unidas sobre prevenção do delito e tratamento do delinquente. Em 2000, o Brasil assinou a Declaração do Panamá – “unidos pela infância e adolescência, base da justiça e da equidade no novo milênio”.

Ocorre que há uma distância muito grande entre as “letras” da lei e sua execução. Nós, autoras, estamos convencidas de que o destino de vários adolescentes seria diferente se os governos oferecessem políticas que significassem o cumprimento das normativas. Efetivamente o que acontece é que o adolescente que infringe a lei é edificado desde a sua infância.

Quando o adolescente chega à situação de conflito com a lei, ele normalmente já percorreu uma trajetória de vida itinerante. Já teve contato quando criança com diversas instituições, tanto de natureza pública quanto privada. Muitos deles, na infância, converteram-se em prontuários em instituições de atendimento, acolhimento e de restrição de liberdade.

O viés deste texto é a *denúncia* de um sistema que não pode ser acusado de inoperante, pois é bem ativo, no entanto não soluciona demandas da população que dele necessita. Ou se compreende que o sistema é incompetente em sua atuação ou que está devidamente criado para fantasiar uma aparente preocupação com o social na política. O que se constrói pensadamente com a mesma lógica punitiva e de naturalidade da desigualdade social de muitos outros países é o destino prisional da juventude pobre ou a sua morte precoce. O *anúncio*, como ensina Paulo Freire, é trazido ao final, quando discutimos, após a análise das lacunas, os desafios que temos a enfrentar para a oferta de possibilidades reais a uma vida justa e digna para os adolescentes.

Nosso escrito trata primeiro de apresentar a história verídica de um menino que representa a história de muitos, e mostra a construção passo a passo de quem “erra” desde a infância, apoiado em pilares fundamentais sustentados pela bárbara negligência e posterior punição de vários setores de atendimento voltados a crianças, adolescentes e famílias. Após, apresentamos o contraste do ordenamento jurídico referente à política de socioeducação no Brasil. Por fim, refletimos sobre as lacunas e desafios

presentes na realidade concreta vivenciada por nós na atualidade, com o desejo de que a vida de meninos e meninas seja mais bem cuidada, protegida e promovida.

João e seus familiares recebem aqui nomeação fictícia, mas não o é a sua história. Infelizmente essa vida retrata a vida de muitas crianças e adolescentes errantes nos dois sentidos: o de que são pessoas que andam de lá para cá, de cá para lá percorrendo diferentes trajetórias institucionais, e nesse sentido são itinerantes, estão em movimento. E sendo assim são também considerados pessoas que erram reiteradas vezes, pois apresentam-se fora dos padrões exigidos pela sociedade, não se enquadram na “normalidade”. Vivem errando, são errantes. São errados.

Uma história do João: (in)visível, criminalizado e sem direitos

Essa história é sobre João. Nascido em 2000, menino negro, franzino, pobre. Filho de mãe solteira, não teve contato com o genitor, que é usuário de crack e vive nas ruas. João (18) tem um irmão, José, de 20 anos, e uma irmã, Maria, de 13. Sua mãe, Joana, pessoa com deficiência física e intelectual, sobrevive de uma pensão por parte de seu pai, administrada pelo tutor, seu irmão Valdir. Existem denúncias de que ele utiliza o dinheiro para custeio de seus bens pessoais. Não trabalha e é etilista. Valdir é casado com Luíza, que sofre de um quadro complexo de depressão.

João é proveniente de uma família muito simples, residente em um bairro de periferia, sempre manteve contato com o uso e abuso de álcool pela via de sua genitora, que muitas vezes pernoitava nas ruas com as crianças. É uma família considerada “fora dos padrões sociais”, pois os entes familiares são usuários abusivos de álcool e outras substâncias. Não estão inseridos no mercado formal do trabalho, possuem grau de escolaridade baixo e uma dinâmica familiar migrante, em função de ameaças a um ou outro membro da família. A família conta com histórico patente de violência em seus arranjos.

Em sua infância, João costumava passar as tardes e até dormir na casa de um vizinho que trabalhava com reciclagem, estava matriculado na rede de ensino, frequentando a escola de forma esporádica. Considerado uma “criança-problema”, por ser agitado e apresentar dificuldades de aprendizagem, faltava às aulas para ficar nas ruas. Iniciou o uso de substância psicoativa aos 11 anos. A rede de ensino não realizou nenhum encaminha-

mento para promover o atendimento de João no que se refere ao déficit de aprendizagem. João era um problema da escola.

João e seus irmãos já pernoitaram nas ruas com sua mãe, e existem denúncias de que ele e seu irmão foram vítimas de violência sexual por parte de seu vizinho. Também devido à situação de evasão escolar a instituição de ensino encaminhou relatório ao Conselho Tutelar da cidade, que seguindo o protocolo e fluxo de atendimento rapidamente acionou o Ministério Público.

Recebida a denúncia, o Ministério Público instaurou medida protetiva, encaminhando o caso para o órgão municipal responsável pelo atendimento das famílias, crianças e adolescentes em situação de risco. Trata-se do órgão da política de Assistência Social, unidade de atendimento denominado Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.

O CREAS, como serviço executor da medida de proteção, deveria realizar busca ativa, visita domiciliar e primeiro contato com a família. Optou por realizar a primeira intervenção via telefone, solicitando que a genitora viesse à sede do Creas, mas ela não compareceu. Houve duas visitas da equipe e alegação do arquivamento do caso por não adesão da família. Há ainda uma observação sobre a genitora, deficiente, ter sido agressiva com a equipe.

Em decorrência da medida judicial, João e seus irmãos foram encaminhados para o abrigo do município, permanecendo alguns dias institucionalizados, sendo logo desligados. João e sua irmã foram encaminhados para residir com seu tio, o mesmo que é tutor de sua genitora e esposa.

José continuou a morar com a mãe, e João ficou pouco tempo morando com a tia e o tio, e devido ao seu comprometimento com o uso de substâncias psicoativas (álcool, tabaco, maconha, cocaína), sem ser aceito na escola e sem estar incluído em atividades culturais, esportivas e de fortalecimento de vínculo, passou a frequentar as “bocas” de venda de drogas, enaltecendo a figura do traficante e já cometendo pequenas infrações.

Passados dois anos, devido a um desentendimento com a tia, João passou a viver nas ruas, sempre procurando uma alternativa para dormir, seja na casa de amigos, em pontos de venda de drogas ou na casa da mãe. Abandonou a escola, sua situação era de frequente itinerância, não tinha endereço fixo, perdeu a percepção de pertencimento. Foi se constituindo

como sua referência a figura do traficante, que significava afeto, status social e possibilidade de sobrevivência.

Inserido em um contexto social de risco, nosso menino foi apreendido várias vezes por prática de atos infracionais equiparado a porte de droga, roubo, furto e direção não habilitada. Praticamente analfabeto, evadido no 3º ano do ensino fundamental, comprometido com o uso de crack e cocaína, João passou a trabalhar para o tráfico, viajando para várias cidades, realizando a função de “mula”¹⁶. Sempre mantinha dívidas com os “patrões do tráfico” devido ao seu uso de drogas, cometendo outros atos infracionais para conseguir dinheiro. Ameaçado pela polícia e por traficantes, João e seu irmão realizaram um assalto, sendo o primeiro apreendido e sentenciado à medida de internação no centro de socioeducação da cidade, e José, já maior, preso na cadeia pública da cidade, respondendo pela seara criminal.

No relatório de estudo de caso do centro de socioeducação, encontram-se anotações de transtorno de ansiedade generalizada, bipolaridade, fragilidade emocional, estado de saúde frágil, tentativas de suicídio e déficit de atenção. Apresentava problemas de relacionamento, organização pessoal e aprendizagem, não evoluindo na escola no período que permaneceu privado de liberdade (ao redor de sete meses). Constam ainda grandes dificuldades em realizar atividades diárias, necessitando sempre de auxílio, orientação e esclarecimentos para a execução de atividades cotidianas. Nos prontuários existe o relato de João declarando dificuldades para a realização das atividades da vida diária, principalmente com relação aos cuidados pessoais.

João cumpriu a medida de internação (um pouco mais de meio ano), recebendo a progressão de medida para o meio aberto – a chamada liberdade assistida (LA) – e 70 horas de prestação de serviço à comunidade (PSC).

Na LA, que iniciou em fevereiro de 2016, as frequências no atendimento eram esporádicas e sem encaminhamentos efetivos. A equipe recebia ligações da genitora com declarações de que ele estava ameaçado de morte, não ficava em casa, passava dias em local incerto, mas nada acontecia por parte da equipe de LA. Nenhuma visita domiciliar, busca ativa, atendimento à genitora ou intervenção diante dos fatos, apenas ligações telefônicas. No

¹⁶ Mula é uma gíria que representa um dos “funcionários” na organização do tráfico de drogas. É o indivíduo que assume o papel de vendedor, do adolescente que é aliciado pelo tráfico de drogas e realiza a venda da droga nos bairros, em locais públicos. É ele que se arrisca, fica à vista da polícia.

total de mais de um ano e meio de atendimento, foram realizadas pela equipe de referência de João três visitas domiciliares. As demais cinco visitas foram realizadas e articuladas pela equipe de PSC, que assumiu o caso no final do ano de 2016, devido ao fato de a equipe de LA estar de férias.

O Plano de Atendimento Individual (PIA)¹⁷ elaborado pela equipe de LA, previsto para situações como essas, não foi executado. Na medida de PSC, nas propostas pedagógicas realizadas, ocorreram lacunas e erros. Por exemplo, o orientador da unidade acolhedora o colocou na função de escrever os nomes dos usuários e realizar atividades que necessitavam de leitura, mesmo sendo comunicado que João era analfabeto. Ele desistiu de cumprir a medida de PSC. Evadiu.

Nos atendimentos de LA, realizados a partir dos acompanhamentos superficiais, verificamos nas páginas dos prontuários os relatos técnicos: “João não compareceu”; “João compareceu sob efeitos de substâncias psicoativas”; “Trabalhamos a reflexão de João sobre o ato infracional e seus conflitos familiares”; “João está envolvido no crime”; “O adolescente relata ser vítima de violência policial”; “João disse que vai para umbanda”; “Trabalhamos a questão do certo e errado”; “João não adere a nada”; “Não se percebe nenhum trabalho concreto”.

Em um dos atendimentos da medida, sem perspectiva, João relatou que estava ameaçado de morte por policiais e pelo tráfico para a equipe de atendimento da LA e na PSC, que comunicaram imediatamente o Ministério Público. Este sugeriu encaminhar o adolescente para o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), mas o programa não existia na cidade ou ao menos não havia parceria com o

¹⁷ Sobre o Plano Individual de Atendimento a lei 12.594/20125, delibera que: “Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

I - Os resultados da avaliação interdisciplinar
 II - os objetivos declarados pelo adolescente;
 III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
 IV - atividades de integração e apoio à família;
 V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e
 VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.”

Estado. Surgiu a possibilidade de acolhimento¹⁸, mas contrariava as regras da entidade, pois naquela instituição há uma orientação de não recebimento de adolescentes em conflito com a lei, sob o argumento de que pode alterar o ambiente normalizado do abrigo.

Diante da situação, o Ministério Público sugeriu a apreensão¹⁹ do adolescente alegando descumprimento de medidas. O serviço de medidas (LA) foi contra, argumentando que tal medida violaria as determinações legais, pois o adolescente seria apreendido sem que os trâmites processuais normais fossem respeitados. Ou seja, uma vez que João, mesmo que de forma esporádica, comparecia ao serviço, não podia ser considerado como de descumprimento de medida. Ainda assim, nenhuma lei caracteriza o que é descumprimento de medida. O que ele precisava era de medidas protetivas, e não punitivas.

João, sem encaminhamentos, abandonado pelo sistema de proteção (escola, saúde, esporte, lazer, cultura, segurança, assistência social), pelo Sistema de Justiça (Poder judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública), e sem bases familiares adequadas (a família sem condições de prover o bom desenvolvimento emocional, afetivo, intelectual da criança e do adolescente), foi para outra cidade, abrigar-se em uma “biqueira”²⁰. O acordado entre a equipe de LA e Ministério Público, diante da inexistência de um serviço de proteção à vida e da impossibilidade de permanência no serviço de acolhimento, foi que o menino deveria ir para algum outro lugar, outra cidade. Ele foi. Automaticamente, tanto a medida de proteção quanto a medida socioeducativa foram arquivadas.

Ocorreu a sugestão pelo CREAS da substituição da medida socioeducativa pela medida protetiva, com fulcro no artigo 13, V, e artigo 43 da Lei 12.594/2012. Em 12 de maio de 2017, o Ministério Público se mostrou favorável à substituição referente àquela medida socioeducativa. Porém o PAEFI, serviço responsável pela execução das medidas protetivas, não atendeu à família e a João. Consta no banco de dados apenas a informação do desligamento da família em 2014, por não adesão aos serviços. Mais

¹⁸ Acolhimento: Rege o ECA, em seu artigo 98, que as situações para acolhimento dá-se quando a criança e/ou o adolescente encontra-se em situação de risco, devendo ser incluso em um serviço de acolhimento, por motivos de violência física, psicológica, sexual. Por estar em situação de rua, abandono, ou nos casos de destituição do poder familiar.

¹⁹ Significa privar o adolescente de liberdade.

²⁰ Palavra usada por pessoas do tráfico para definir local de venda de drogas. Local também utilizado para consumo e moradia dos vendedores de drogas.

um prontuário com o nome de João. E seu irmão, José, anda por aí, sem ser acompanhado pela rede de proteção e garantia de direitos. E da irmã o que se sabe? Nada.

Havíamos terminado o escrito deste subtítulo com a seguinte frase: *Existem boatos de que João, hoje com 18 anos, e seu irmão, foram presos. Outros dizem que João “anda por aí”. É só mais um João. Um João errante.* Já não reflete a realidade presente. Essa afirmação está desatualizada. Já se sabe onde João está. Deixou de ser errante, deixou de ser sem nunca efetivamente ter sido. Em agosto de 2018, os jornais e programas policiais da cidade de Maringá anunciavam que a polícia civil havia descoberto de quem era o corpo alvejado com cinco tiros, encontrado na calçada de uma das ruas no bairro periférico – era do menino João. Nos comentários dos blogs e redes sociais a sociedade aplaudiu a eliminação de mais um “bandido”. João morreu com 18 anos, de bermuda e chinelos. Sem arma. Ninguém viu ou ouviu nada, ninguém sabe de nada. Sempre foi invisível, até na hora da sua morte. Agora deixou de ser um prontuário arquivado, um processo no sistema Projudi, para se tornar estatística. João se foi.

A seguir, apresentamos o mapa dos percursos institucionais de João.

TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DE JOÃO

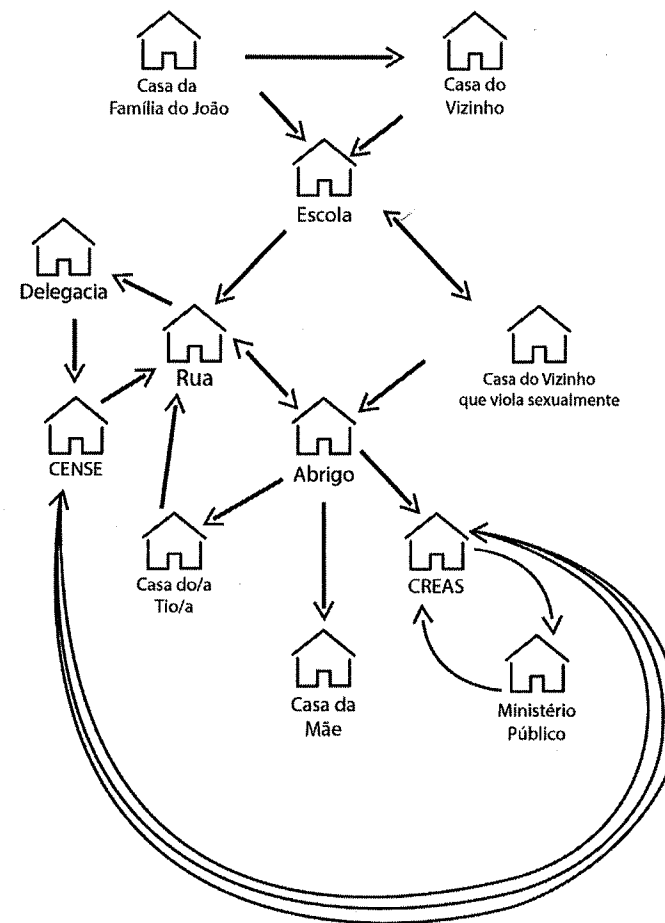


Figura 1 -

Fonte: Autoras

O adolescente autor de ato infracional e o ordenamento jurídico brasileiro

As intervenções estatais perante a problemática do adolescente versus ato infracional nasceram no Brasil de forma conservadora, higienista e cri-

minalizadora da pobreza. Timidamente, na década de 1920, a normatização da política pela “infância abandonada e delinquente” passa a se articular com a promulgação da Lei nº 4.242, de 1921, implantando o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente.

Ganhando força no ordenamento jurídico pátrio, em 1927, é promulgado o primeiro Código de Menores, de caráter tutelar e moralista, segmentando crianças e adolescentes em situação de abandono, rua, uso de substâncias psicoativas em uma única categoria: o menor. Essa lei responde aos anseios societários da época: o controle social sobre os filhos da pobreza.

Em 1941 é implantado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), considerando a população infantojuvenil enquanto de potenciais marginais. Segundo Morelli (2011), para cumprir sua função o SAM estava subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que:

[...] articulado ao Juizado de Menores do Distrito Federal, consolidou, no plano legal e no plano da política de atendimento, a já não antiga e tradicional dicotomia entre dois tipos de infantes: o menor (crianças e adolescentes pobres) e as crianças e adolescentes não pobres (MORELLI, 2011, p. 80).

Fortalecendo a política excludente, e apresentando superlotação, condições desumanas e práticas violentas, o SAM é extinto em 1961. No contexto de ditadura militar, em 1964, o SAM é substituído pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), atuando numa ótica carcerária e de total controle estatal. Em sua operacionalização a PNBEM cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. O plano de governo abordava a erradicação da marginalidade.

Diante das violações aos direitos humanos, em 1976 é criada a CPI do Menor Abandonado. Conclui-se pela extinção da PNBEM e mudanças na lei. Em data de 10 de outubro de 1979, entra em vigor a Lei nº 6.679/79 – Código de Menores de 1979 –, nascendo a Doutrina da Situação Irregular. Nas palavras de Morelli (2011), o Código de 1979:

[...] definia a ação assistencial como proteção e vigilância aos menores de 18 anos que se encontravam em situação irregular e mantinha os poderes centralizados na figura do Juiz que continuava a discriminar a infância brasileira entre filhos dos pobres e dos não pobres. Esse Código mantinha, portanto, a linha policialesca e de confinamento para a manutenção da ordem dos Códigos anteriores. Os adolescentes

infratores podiam ser acusados sem a necessidade de provas, e o processo regular só seria aberto se a família – que, via de regra, era muito pobre ou vulnerável – o exigisse, ou, se contratasse um advogado, o que aumentava, não só a exclusão das crianças e adolescentes pobres, mas também o árbitro praticado contra elas. O Código impedia a participação da sociedade na promoção de políticas sociais, transferia para o Poder Público e para as instituições “afiliadas” o papel de reintegração e ressocialização da infância excluída [...] continuava também a visão de crianças e adolescentes pobres eram inimigas da sociedade (MORELLI, 2011, p. 82).

Com as manifestações da sociedade civil organizada, a existência dos tratados internacionais e da promulgação da Constituição Federal Cidadã de 1988, inaugura-se um rol de direitos às crianças e aos adolescentes no Brasil. Nasce a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda em vigor, sob um novo paradigma –, a Doutrina da Proteção Integral. Suas disposições preliminares visam à garantia de proteção integral com absoluta prioridade, tornando a população infantojuvenil, nas letras da lei, sujeitos de direitos.

As ações de atendimento aos adolescentes autores de ato infracional precisam respeitar duas premissas: proteção social e responsabilização, prevendo a lei a aplicação de medidas protetivas, correspondentes a um rol taxativo²¹ e, como forma de responsabilização, a sanção a partir das medidas socioeducativas, aplicadas aos adolescentes autores de ato infracional²². Coloca em “xeque” o encarceramento enquanto controle social, aplicando intervenções com a nova ótica: ações pedagógicas e inclusivas.

Tornam-se pilares da medida socioeducativa, a ressignificação de valores e a proteção social, organizados a partir da premissa de incompletude institucional²³, que é a previsão da atuação transversal entre as políticas públicas voltadas ao atendimento dessa população, e da responsabilidade compartilhada entre os três entes federados (União, Estado e Município).

²¹ São aplicadas medidas protetivas, segundo o ECA, em seu artigo 98, nos casos de violações de direitos, sejam elas por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; e em razão da sua conduta. Isso significa dizer que devem ser aplicadas medidas protetivas quando o adolescente estiver em situação de vulnerabilidade e risco social.

²² Aos adolescentes que cometem ato infracional o ECA, em seu artigo 112, rege a aplicação das seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; e qualquer medida protetiva.

²³ A premissa de incompletude institucional pauta-se no ECA, que prevê em seu art. 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.” (BRASIL, 1990).

Cabe ao Estado a responsabilidade de gerir e financiar as medidas de internação provisória²⁴, internação e semiliberdade, e aos Municípios cabe a função da gestão das outras, a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviços à Comunidade.

Mesmo diante da normatização garantista de direitos, historicamente, a sua execução carrega em seu bojo a convicção carcerária. Cenário de várias rebeliões e condições precárias, em 2006, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) cria um documento enfatizando os princípios, diretrizes, objetivos, metas, financiamento e parâmetros para a execução das medidas socioeducativas. Estamos falando da Resolução nº 119/2006 do CONANDA.

Em 2009, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) cria a Resolução nº 119/2009, responsabilizando em âmbito municipal a política de Assistência Social a criar e gerir a unidade Centro de Referência Especializado de Assistência Social, com equipes especializadas para a oferta do serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade.²⁵ Tendo a obrigatoriedade de atuar de forma intersetorial, o serviço deve promover espaços para a resignificação de valores, (re)construção de novos projetos de vidas a partir de práticas inclusivas, pedagógicas e restaurativas.²⁶

Em 2012, em meio à discussão da redução da maioridade penal, é promulgada a Lei nº 12.594, de 2012, instituindo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e regulamentando a execução de medidas

²⁴ Medida de internação provisória é aquela em que o (a) adolescente permanece privado de liberdade pelo período máximo de 45 dias. A medida de internação deve respeitar o rol do artigo 121 e seguintes do ECA.

²⁵ Dispõe a Resolução 109/2009 do CNAS sobre o "atendimento ao adolescente autor de ato infracional que o serviço tem por finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente. Deve contribuir para o acesso a direitos e para a resignificação de valores na vida pessoal e social dos adolescentes e jovens. Para a oferta do serviço faz-se necessário a observância da responsabilização face ao ato infracional praticado, cujos direitos e obrigações devem ser assegurados de acordo com as legislações e normativas específicas para o cumprimento da medida" (BRASIL, Resolução nº 109/2009, p. 34).

²⁶ Rege a resolução que "o serviço deve promover vivências pautadas pelo respeito a si próprio e aos outros, fundamentadas em princípios éticos de justiça e cidadania. – O adolescente deve ter acesso e: oportunidades que estimulem e ou fortaleçam a construção/reconstrução de seus projetos de vida; oportunidades de convívio e de desenvolvimento de potencialidades; informações sobre direitos sociais, civis e políticos e condições sobre o seu usufruto; oportunidades de escolha e tomada de decisão; experiências para relacionar-se e conviver em grupo, administrar conflitos por meio do diálogo, compartilhando modos de pensar, agir e atuar coletivamente; experiências que possibilitem lidar de forma construtiva com potencialidades e limites; possibilidade de avaliar as atenções recebidas, expressar opiniões e participar na construção de regras e definição de responsabilidades." (BRASIL, Resolução nº 109/2009, p. 35).

socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais. Em seus objetivos a nova lei trata como caráter essencial a responsabilização do ato infracional com enfoque na reparação do dano. Determina, como forma de assegurar a implantação da política de socioeducação, a obrigação da construção dos planos decenais de Atendimento Socioeducativo pelos estados e municípios, bem como a constituição de comissões de avaliação e monitoramento da gestão SINASE. Inova ao promover capítulos específicos para a saúde mental, preocupando-se com os atendimentos e encaminhamentos dos adolescentes portadores de transtornos. Normatiza o cadastro dos orientadores de PSC, ressaltando a necessidade de formação profissional e articulação entre as políticas públicas. Apresenta parâmetros para o plano individual de atendimento, visitas íntimas, escolarização e profissionalização. Inaugura, nas letras da lei, um sistema transversal, pautado em valores, princípios e regras. Coloca a necessidade de um órgão gestor em cada instância na intencionalidade de articular essa política pública una.

O SINASE prioriza o(a) adolescente enquanto sujeito de direitos, enfatizando ações que promovam a resignificação de valores, inclusão social e comunitária, fortalecimento de vínculos e empoderamento do/a adolescente. Essa lei elege como cerne a educação social desses adolescentes e o estímulo ao seu protagonismo.

Reflexões a caminho das conclusões

Nosso João levou cinco tiros à queima-roupa. Está morto. E os outros Joões?

O Brasil possui uma legislação completa em termos de garantia e promoção de direitos voltadas aos adolescentes em conflito com a lei. Mas João representa parte do segmento a quem é negado o direito de ser. Proveniente de uma família pobre, o adolescente, desde a primeira infância, é penalizado por sua situação de vulnerabilidade social e criminalizado pela cor da sua pele, condição social e comportamento, como se devesse ser responsabilizado por si mesmo desde pequeno, mesmo vivendo em um contexto sem ninguém explicar os porquês cotidianos.

A história do menino é marcada por negligências e omissão do poder público que serviram de degraus ascendentes para a prática de atos infracionais. O primeiro degrau foi a não inclusão da família nas políticas públicas. João não foi incluído em atividades de esporte, lazer, saúde, segurança,

cultura, vida familiar e comunitária. Não foi acolhido quando estava em perigo. Foram violados seus direitos fundamentais, pois como prevê o ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Partindo do pressuposto da proteção integral e da incompletude institucional, as falhas se iniciaram pela rede de proteção, uma vez que a família é público prioritário da política de Assistência Social. Além disso, a política de educação tem a atribuição de abranger “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

O sociólogo Marcos Rolim, em sua pesquisa sobre os fatores da violência, concluiu que a violência, o ato infracional, é decorrente da exclusão social – destacando a não inclusão dos adolescentes na escola.

Em experimento inédito no país, ele entrevistou um grupo de jovens violentos de 16 a 20 anos que cumpriam pena na Fase (Fundação de Atendimento Socioeducativo) do Rio Grande do Sul. Ao final, pediu que indicassem um colega de infância sem ligação com o crime e foi atrás dessas histórias.

Rolim esperava que prevalecessem, no grupo dos matadores, relatos de violência familiar e uso de drogas, mas outro fator se destacou: a evasão escolar (quando o aluno deixa de frequentar a escola). E, aliado a isso, a aproximação com grupos armados que “treinam” esses jovens a serem violentos. Entre os que cumpriam pena, todos, sem exceção, tinham largado a escola entre 11 e 12 anos. E citavam motivos banais: são “burros” e não conseguem aprender, a escola é “chata”, o sapato furado era motivo de chacota. Os colegas de infância continuavam estudando (GUIMARAES, 2017, p. 1).²⁷

A pesquisa de Rolim ainda demonstra que os adolescentes em situação de evasão escolar e excluídos também das demais políticas públicas são aliciados pela rede do crime organizada:

Muitos meninos que se afastam da escola são, de fato, recrutados pelo tráfico de drogas e são socializados de forma per-

²⁷ GUIMARAES, Thiago. *Pesquisa identifica evasão escolar na raiz da violência extrema no Brasil*. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40006165>. Acesso em: 28 set. 2018.

versa. E isso provavelmente deverá se repetir se a pesquisa for reproduzida em outros locais, pois a diferença estatística foi muito forte. A conclusão prática, segundo o sociólogo, é que a prevenção da criminalidade deve levar em conta a redução da evasão escolar, aspecto que costuma ser negligenciado no Brasil quando o assunto é segurança pública. Considerados os índices de evasão escolar, o cenário no Brasil seria, de fato, favorável à violência extrema. Em 2013, por exemplo, uma pesquisa do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) mostrou que um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no país abandona a escola antes de completar a última série. O Brasil figurava no estudo com a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países de maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), atrás apenas da Bósnia e Herzegovina e do arquipélago de São Cristóvão e Névis (GUIMARAES, 2017, p. 1).

João, aos 11 anos, deveria frequentar a escola, os centros esportivos, bibliotecas e espaços culturais de sua cidade. Refletindo ainda sobre a insuficiência estatal, sua família foi encaminhada à política de Assistência Social, para a unidade do CREAS – Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) –, haja vista se tratar de:

[...] um serviço voltado para famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados. Oferece apoio, orientação e acompanhamento para a superação dessas situações por meio da promoção de direitos, da preservação e do fortalecimento das relações familiares e sociais (BRASIL, Ministério da Cidadania, 2019).²⁸

Em sua operacionalização o serviço deveria proporcionar-lhe atendimento imediato a partir de busca ativa, visitas domiciliares, acolhida, elaboração do PIA e articulação com as outras políticas, visando a promover a proteção dessa família. Mas os atendimentos se deram na contramão das disposições normativas, e o serviço arquivou o atendimento sob alegação de não adesão da genitora. Inicialmente as reflexões partem do fato de que a genitora apresenta deficiência física e intelectual, o que culmina obrigatoriamente em atendimento especializado e integrado em relação à saúde. Outrossim, João e seus irmãos deveriam ter garantido seu atendimento pela equipe do PAEFI, haja vista a medida protetiva judicial em razão da violência sexual e uso de drogas. Além do mais, a família apresenta demandas para

²⁸ Brasil, Ministério da Cidadania, Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/paefi> acesso em 28set.2018.

a inserção nos programas socioassistenciais e atendimentos do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), devendo ocorrer ações integradas entre os serviços da Assistência Social.

João foi vítima de violência sexual, passou pelo serviço de acolhimento, foi desligado e continuou sem atendimento da rede de proteção. Foi ao sistema dizer que estava sendo ameaçado de morte, a mãe também avisou, ele foi aconselhado a sair da cidade, o caso foi arquivado. Nenhum encaminhamento efetivo foi realizado.

Mantendo as práticas criminalizadoras da pobreza e do indivíduo, o Ministério Público sentenciou João por sua situação de risco – seus atos infracionais são decorrentes do uso e abuso de drogas, portanto os encaminhamentos pelo MP deveriam seguir a premissa de proteção, sendo aplicadas as medidas protetivas do artigo 101 do ECA, e não de repressão ou punição. Seus atos infracionais são decorrentes de uma patologia – dependência química. Trata-se da necessidade de inclusão, auxílio, não de repressão.

João foi protocolo em pelo menos seis instituições onde os funcionários são pagos pelo dinheiro público para cumprir suas funções conforme a lei. Nessas instituições, esteve várias vezes, indo e vindo, sempre um protocolo. Além disso, percorreu vários lugares, inclusive as ruas. Sofreu várias violações, até mesmo sexual, por parte de seu vizinho, e ninguém nada fez. A rede não soube quem era o vizinho que o violava? O que aconteceu com este? Segue com suas práticas com outras crianças? Os protocolos não dão notícias. Na verdade, os fluxos e protocolos são meras formalidades, não saem do papel.

João, errante, converteu-se em protocolo e em um ser humano invisível. Não teve em seu percurso acesso a tratamento de drogadição, inserção no mercado trabalho, atendimento especializado. Não teve acolhida e nem o despertar do pertencimento a algum grupo, senão o da droga. Nunca alguém da rede de serviços registrou seu desejo para o futuro, ou algo que lhe emocionava, ou que achava graça. Não se soube jamais o nome de algum amigo querido ou se teve uma paixão. Não se soube se gostava de alguma música em especial. Não se soube se houve algum adulto que lhe despertou confiança e lhe demonstrou afeto. Ninguém o conheceu, pois os serviços atuam de forma “robotizada”. Não humanizados, não enxergam o ser humano, apenas números. José era mais um número.

As normativas são taxativas quando ressaltam a necessidade de acolher o adolescente, de promover vínculos entre a equipe a família e esse indivi-

duo, da função de despertar potencialidades, identidades e desenvolver a ressignificação de suas vivências e memórias.

João não teve acesso ao que eram seus direitos básicos, foi vítima de violação de direitos por uma rede que deveria protegê-lo. Mesmo diante de um ordenamento jurídico “ideal”, reproduziram-se práticas minoristas e criminalizadoras da pobreza. Não foram ofertados meios para que ele e sua família superassem a situação vivenciada a partir do conhecimento de possibilidades de escolhas.

Para finalizar, diante da história apresentada, e com o desejo de lançar luz, de alguma maneira, sobre essa crua realidade, apontamos argumentos reflexivos sobre a situação. O primeiro refere-se ao processo de higienização social que se faz presente na atualidade de forma tão acentuada, que, para além de segregar e encarcerar, mata. João teve sua vida ceifada pelo crime organizado, ou pela polícia – ninguém sabe ao certo. A única coisa concreta é da execução desse menino, e da sua busca durante sua existência por um lugar na sociedade.

Foucault em *Vigiar e punir* (1999) e em *Microfísica do poder* (1989) já nos mostrou que o higienismo advindo do século XVIII, no avançar da modernidade, foi constituindo uma sociedade que primou pelo controle dos indivíduos – dos corpos submissos.

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem [atacam], o marcam, o dirigem o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica [...] [A constituição do corpo] como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição; o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência e da ideologia; [...] pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. (FOUCAULT, 1986, p. 28-29).

Violeta Nuñez (2004) afirma que existe, no início do século XXI, um “neo-higienismo”, manifesto pela vocação higienista do positivismo, ou seja, pelas classificações e seus registros estatísticos, passa a aprofundar-se com mais uma característica: a tecnologia se junta para exercer poder e acelerar

o processamento informacional dos dados das populações, e proliferam-se protocolos estandardizados. João é o exemplo da criança-protocolo.

O segundo argumento é sobre a “banalidade do mal”, conceito apresentado por Hanna Arendt (1999). É o que se percebe diante da escusa ou do não reconhecimento da responsabilidade individual de pessoas em determinadas funções. Tudo gira em torno de um sistema não humano. Desumaniza-se o “infrator”, e assim não há pessoas culpáveis. São capazes de argumentar que fazem o que manda a regra, o protocolo e os fluxos. Em sua obra Arendt se referia ao nazista que matou vários judeus, mas não se entendia culpado, visto que obedecia a ordens. Os profissionais que atuam na gestão e execução das políticas públicas estão atuando da mesma forma, desresponsabilizando-se, e desresponsabilizados por quem deveria determinar a responsabilização dos mesmos. Evidencia-se, portanto, que a sociedade do controle posiciona bem quem e como controla e quem é controlado.

Na terceira análise mencionamos Bauman (2009), afirmando ser o medo e a insegurança nas cidades um produto construído que rende muito dinheiro e poder a algumas empresas. O governo com suas políticas contribui para tal realidade. Em numerosas ocasiões, empresas e governo são os mesmos. Se a maioria dos “Joões” fosse atendida como prevê a normativa, o medo social seria substancialmente menor e certamente os presídios estariam quase vazios. Apesar de que, na atual conjuntura, sabemos que os presídios são um negócio rentável e não há resolução dos seus problemas porque não há vontade política/econômica para isso.

O quarto raciocínio é lançado com a intenção de colaborar para que, de forma concreta, vislumbre-se um destino melhor para/com nossas crianças e adolescentes.

Em todas as errâncias²⁹ institucionais de João, faltou um adulto, bem formado, firme, que mantivesse o contato mais estreito com ele e com a família, cumprindo o papel de informar, explicar, apresentar o que era a obrigação e também o que eram possibilidades. Faltou busca, persistência, mediação, acompanhamento, faltou tradução do que ocorria e poderia acontecer, faltou um plano formativo para que ele e sua família saíssem de sua condição a partir do conhecimento de possibilidades de escolhas. Faltou a educação social com seu profissional, o/a educador/a social. NUNCA vai se caracterizar diferente a situação dos “Joões” enquanto não existir, com-

pondo as equipes das políticas públicas, o/a profissional educador/a social. Famílias e indivíduos abandonam os serviços (é fato recorrente, portanto, esperado), e as assistentes sociais não são formadas para exercer tarefa educativa. Há um vácuo que precisa ser preenchido entre as pessoas com direitos violados e os profissionais das políticas existentes para sua garantia.

O Brasil tem aberto editais em ONGs e poder público para educadores sociais, mas não oferece um curso de formação universitária para essa profissão, que ainda carece de ser regulamentada. Várias produções teóricas vêm alertando para a necessidade da regulamentação da profissão de educador/a social no Brasil (BAULI, 2018; NATALI, 2016; SOUZA, 2016; MÜLLER, 2018, entre outros).

Concordamos com a autora Nuñez, ao entender o/a educador/a social como um profissional do antidesestino, pois “é alguém que cruza a tendência histórica e atua diretamente na redefinição do curso geral da vida de algumas pessoas” (PAIVA *et al.*, 2017). Se um/a educador/a social bem formado/a e comprometido/a com sua missão tivesse cruzado a vida de João, aumentariam enormemente as chances de êxito na vida dele e de sua família. O Brasil precisa implementar o sistema de educação social para garantir que a educação, tal qual é concebida na lei maior, realize-se:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Vários países já consideram em seus sistemas educacionais o sistema escolar e o sistema de educação social. O Brasil está atrasado em sua concepção restrita de educação, tida como sinônimo de escola. Há muito que avançar. Os desafios no mundo dos adultos são gigantescos, de toda ordem: integração entre as políticas, formação profissional, regulamentação da profissão de educador/a social, aumento de número de pessoal técnico, gestores comprometidos com uma política humanizada, concepção diferente sobre menino/a em conflito com a lei, entre outros.

A pobreza e a ignorância, juntas, podem ser devastadoras. Então se acumula a essa situação a falta de afeto, a falta de proteção, o abuso. Para a criança e para o adolescente, nosso empenho deve ser o de que se cumpra rigorosamente a garantia de direitos, para que eles vivenciem a igualdade de condições na relação respeitosa com as diferenças e possam aprender na

²⁹ Errante: no sentido de itinerante.

prática o que é a dignidade humana, pelo exercício insistente da liberdade de escolha, em seus amplos e detalhados espectros.

Referências

ARENDDT, Hannah. *Eichmman em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

BAULI, Régis A. *Educador social no Brasil: profissionalização e normatização*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BAUMAN, Zygmund. *Confiança e Medo na Cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmund. *Estranhos à Nossa Porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.com.br>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. *Diário Oficial*, Brasília, 25. nov. 2009. Seção 1, p. 25. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2009/cnas-2009-109-11-11-2009.pdf/view>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

MORELLI, Ailton; MÜLLER, Verônica (org.). Art. 37. In: CRIANÇAS dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos. Maringá: Eduem, 2011. p. 80.

MÜLLER, Verônica R. *A prática educativa/social do antidesestino: uma história, um conceito, uma posição*. Curitiba: Appris, 2017.

MÜLLER, Verônica R. Ser Criança: O direito à educação social e à vida em comunidade. In: FERRADA, D. (org.). *Políticas educativas y su impacto em las Comunidades. Investigación em Educación para la Justicia Social*. Talca, Chile: UCM, 2018.

NATALI, Paula M. *Formação profissional na Educação Social: subsídios a partir de experiências de educadores latinos americanos*. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NUÑEZ, Violeta. Trampas teóricas y conceptuales de la Pedagogía social en construcción. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. *Proceedings online...* Associação Brasileira de Educadores Sociais (Abes). Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092010000100026&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 12 fev. 2019.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de Souza. *Educação Social e Avaliação: indicadores para contextos educativos diversos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

VOLPI, Mario. *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez, 2001.

AS CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA: Educação social de rua, disputa, desafio ou oportunidade

Moussa Sow

Tradução: Cássio David da Silva

Introdução

O que se deve compreender do título ou mesmo da temática deste livro? Ou ainda: porque a escolha de tal tema, a ponto de fazer disso um trabalho coletivo? Ainda que a coordenadora da obra tenha deixado em aberto a cada coautor a liberdade do tom, da análise e da escrita, nos pareceu necessário colocar esta questão previamente. Assumimos então a opção de nos perguntar se as crianças em itinerância constituem uma disputa, um desafio ou uma oportunidade para a educação social de rua.

Em nosso ponto de vista, é claro que o objetivo buscado é o de se interrogar sobre essa realidade tentando encontrar uma abordagem estratégica adaptada, quando não apropriada, para essas crianças e jovens em itinerância. Partindo de nossa experiência, de nosso quadro e contexto de intervenção, que é o Senegal, nós abordaremos diferentes questões articuladas em torno das crianças que vivem na rua, de sua percepção da educação social de rua desvendando ângulos de leitura em relação ao nosso questionamento.

Algumas considerações prévias

Trata-se, a princípio, de delinear algumas definições conceituais que são levadas em conta em nossa análise. Por vezes, essa análise ou nosso posicionamento tem relação com essa definição, o que revela em si uma percepção.

O que se deve compreender por *criança*?

De sua etimologia latina, *infants-antis* significa aquele que ainda não fala. O dicionário francês *Larousse* o define como “ser humano do nasci-

mento à adolescência”; “Ser humano na idade da infância”³⁰. Sob o ângulo da psicologia, uma **criança** é um ser humano cujo desenvolvimento se situa entre o nascimento e a puberdade

A convenção internacional de direitos da criança adotada em 1989 a define como todo ser humano com idade menor que dezoito anos, salvo se a maioria for atingida mais cedo em virtude da legislação que lhe é aplicável.

A carta africana dos direitos e do bem-estar entende por criança todo ser humano com idade menor que dezoito anos.

Limitando-nos a essas poucas definições, notamos que existem várias. De nossa leitura, aparecem duas dimensões que podemos considerar como critérios referenciais. Trata-se de critério objetivo de idade e um subjetivo, que faz referência à cultura, senão do desenvolvimento psicológico. Por isso, consideramos a criança como “um ser humano que se situa numa faixa de idade determinada e em um estado de desenvolvimento psicológico dado”. Não está padronizado, ao contrário, está definido variavelmente segundo a cultura e/ou as leis do meio.

A criança, como a infância, é uma etapa/fase universal para todos os adultos

A infância é um período importante na evolução da pessoa e particularmente do adulto. Ela é a base sobre a qual se constrói e se apoia o adulto. As situações vividas nessa etapa permanecem na memória da pessoa. Elas impactam, às vezes, e até com frequência, os comportamentos presentes e futuros. Quer dizer que essa fase ou etapa no desenvolvimento da pessoa deve ser tratada com toda a consideração necessária.

Itinerância, o que é?

Ela remete a um movimento ou ainda a um deslocamento efetuado com um itinerário dado. Se este é, em si o percurso ou caminho utilizado para chegar de um ponto a outro, é desnecessário dizer que a itinerância não seja um movimento espontâneo. Pois a escolha do percurso ou trajeto repousa certamente sobre uma base determinada. Não se deve confundir itinerância e errância.

³⁰ Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enfant/29439?q=enfant#29318>

Itinerário remete ao trajeto e remete ao mesmo tempo ao meio de deslocamento, nos planos físico, geográfico e ambiental. Quanto à itinerância, esta se liga à pessoa e a seu movimento num itinerário dado. Em certa medida, constitui-se um elemento de personalidade do indivíduo.

No quadro do presente escrito, fundamentamos nossa contribuição sobre a experiência adquirida trabalhando com crianças em ruptura vivendo na rua. Entretanto, reconhecemos que a itinerância não pode, de modo algum, limitar-se à realidade dessas crianças e jovens.

Quem são as crianças da rua?

Em nosso contexto, os públicos que compõem as crianças e jovens da rua são diferentes e variados. Encontramos ali quase todas as etnias e categorias sociais. Em nossas regiões, no Senegal, por terem uma base étnica e linguística de acordo com a localidade geográfica onde nos encontramos, podemos constatar uma ou outra dominância étnica. A isso se acrescenta o fato de que a mobilidade é de ordem sociocultural em alguns grupos étnicos.

As crianças em ruptura que vivem na rua são majoritariamente meninos, e suas idades se situam entre 8 e 20 anos. A proporção de meninas que encontramos é quase nula dentro da faixa etária das crianças e jovens. Elas se caracterizam por uma grande mobilidade da manhã até o pôr do sol. Evitaremos traçar seus itinerários, que são muito variáveis e se fazem em função de vários parâmetros. Nós focalizaremos, sobretudo, seus lugares de evolução e vida, que são, em realidade, seus pontos de chegada e de destino.

Percepção das crianças da rua

Das nossas pesquisas, ensino e informações, temos que a constatação da primeira geração de crianças vivendo sem família na rua, no Senegal, remonta aos anos de 1970, na cidade de Thiès, mais precisamente na zona 10, não distante da estação ferroviária.

No plano sociocultural, tal situação era inesperada, imprevisível e mesmo inadmissível. A ausência de um conceito apropriado para denominar essas crianças ilustra bem o caso. Elas foram designadas sob o grupo de palavras “fakh-man”, que é um conceito misto composto da mistura ou associação de palavra da língua *uolofe/wolof* e do inglês. Em *uolofe fakh* significa arrancar, e a palavra *man*, emprestada do inglês, designa o gênero

masculino. Tal situação era desconhecida e inesperada para as populações. Isso atesta simplesmente a inexistência de um conceito para as nomeá-las ou designá-las. Assim, no Senegal e em outros lugares, durante muito tempo as pessoas falavam de “fenômeno das crianças da rua”. Como para se desvencilhar de qualquer responsabilidade quanto à aparição dessa realidade “nova”. Essas crianças e jovens foram, durante bastante tempo, estigmatizadas e marginalizadas. O comportamento delas por meio dessa presença/ocupação “permanente” da rua era percebido como um desafio para o sistema educativó e uma afronta para a comunidade em suas tradições e crenças. Essas crianças e jovens, por terem decidido viver, saíam, assim, dos quadros referenciais normativos. Elas tinham, com esse feito, pisoteado o mito e a mística sociocultural. Uma vez transposta a normalidade, elas se tornaram seres anormais. Elas não podiam mais se beneficiar das mesmas considerações daqueles que estavam do outro lado da margem.

O trabalho forte das organizações e outras associações animadas por homens e mulheres de fortes convicções fez progressivamente deslocar as linhas de demarcação. A esses pioneiros e pioneiras nós devemos os avanços protetores e outras considerações acordadas às crianças e aos jovens de nossa época, ainda que reste caminho a percorrer. Antes de uma condenação e marginalização, trata-se de buscar entender as razões e motivações da presença ocupacional delas na rua.

A rua é um espaço público e coletivo. Toda tendência a se apropriar dela provoca comportamentos e atitudes hostis.

A abordagem de certas pessoas e organizações pode ser alicerçada consciente ou inconscientemente por essa reação hostil.

Em todos os casos, qualquer que seja a linha de nossa ação, refletir sobre as estratégias apropriadas e adaptadas para essas crianças e jovens é sempre uma necessidade. Olhares plurais, diferentes e múltiplos são postos sobre a rua. Eles se prolongam frequentemente sobre aqueles que, a torto ou a direito, as ocupam. Eles provocam atitudes e ações com abordagens também diversas e variadas e a mesma quantidade de finalidades atribuídas. Teorias são concebidas com o fim de serem aplicadas. Sobre essa base, se elegem organizações ou abordagens. Constroem-se e se instalam rivalidades entre organizações. Elas são deliberadamente mantidas, às vezes, por entidades financiadoras em busca de legitimidade e que promovem exclusivamente

a ação e os resultados de seus parceiros do Sul. Vendo-se mais de perto, algumas dessas organizações apenas prolongam ou reproduzem sob formas veladas um processo de dominação e de aculturação em vários países. Uma ilustração simples dessa situação é a colocação das organizações do Sul sob a tutela das organizações do Norte. A certificação de algumas abordagens e a atribuição de prêmios para recompensar o esforço de algumas pessoas e organizações merecem igualmente uma atenção particular. Mesmo que tal reconhecimento tenha sua importância, deve-se evitar que ele seja o alicerce exclusivo da ação e do engajamento. O que pode conduzir a uma rivalidade e confrontação de abordagem em detrimento da promoção de ações sinérgicas.

Essa realidade reduz a educação social de rua a uma disputa. Ora, no trabalho social de rua, as diferenças não constituem divergências, antes, são pontes para sinergia entre atores.

Por que eles estão na rua e em itinerância?

Como todo movimento populacional, a itinerância não é um ato espontâneo da pessoa que se locomove. Ela está ligada a uma situação dada e/ou a uma combinação de fatores determinados. O quadro a seguir dá uma percepção dos lugares que as crianças frequentam e o tipo de atividades que ali elas desenvolvem.

| Lugar frequentado | Utilização/atividade |
|--------------------------|--|
| Mercados* | • Trabalhar – Dormir |
| Praia | • Trabalhar – Isolar-se – Dormir – Banhar-se |
| Rodoviárias | • Trabalhar – Dormir – Diversão/Lazer |
| Cinema | • Diversão/Lazer |
| Salas de jogos | • Diversão/Lazer |
| Monturos e lixões | • Trabalhar/Recuperação de material |
| Mosquetas/Igrejas | • Trabalhar (mendicância) – Dormir |
| Estádio | • Diversão/Lazer |
| Terrenos baldios/Matagal | • Isolar-se – Dormir |

| Lugar frequentado | Utilização/atividade |
|------------------------|---|
| Sob ponte | • Isolar-se |
| Rotatórias | • Trabalhar (mendicância) |
| Frente de hospital | • Trabalhar (mendicância, pequenos serviços, restauração) |
| Frente de restaurantes | • Busca de alimentos/Trabalhar (mendicância) |

Quadro 1 - Onde e o que fazem

Fonte: Autor

O quadro informa os lugares de frequência das crianças e jovens em sua itinerância. Ele mostra que esses postos são utilizados de acordo com:

- A atividade lucrativa existencial;
- Os lazeres e a diversão;
- O repouso e o sono.

Os lugares de repouso e de sono são utilizados também como quadro de isolamento para sua própria segurança.

Essa utilização é variável e plural. Depende do dia, da hora e da particularidade do lugar. Os lugares propriamente ditos podem ser classificados como segue:

- Zona de inclusão e de interação com uma forte afluência humana;
- Zona de exclusão e de marginalização (terreno baldio, matagal, lixões e monturos);
- Zona mista ou de imposição: as crianças e jovens arrumam seu próprio espaço de vida e de evolução em lugares de forte afluência humana. Uma maneira de afirmar e de impor sua presença sob o olhar das populações.

Ser inventivo e inovar permanentemente

Na educação social de rua, uma das principais qualidades reside no questionamento e interpelação de si mesmo e da ação desenvolvida. Isso subentende que refletir sobre palavras e conceitos é importante, assim como apropriar-se deles. Assim, a instabilidade e a incerteza se tornam respectivamente qualidade e realidade sobre as quais o trabalhador de rua se apoia em sua ação cotidiana. Ele não pode se permitir como na medicina, administrar “o mesmo medicamento para uma mesma patologia”. No TSR

não existe patologia particular, mas sobretudo interconexões de situações simples, mas entrelaçadas ao ponto de que para desemaranhá-las é necessário paciência e perseverança.

Conhecer antes o sexo de nosso bebê – Como ele será? Quanto tempo ele viverá? – traz todas essas preocupações que nos atravessam nesta sociedade marcada pela “modernidade”. Prever o futuro e manipulá-lo ao nosso bel prazer em função de nossas possibilidades e realidades não é somente um aborrecimento individual, é também a obsessão coletiva traduzida, às vezes, por meio “das políticas” e outras abordagens de concepção de projetos ditos educativos. É um processo de “normalização” que se traduz por meio do vocabulário de trabalhadores do qual o mais corrente em nosso contexto é o do enquadramento das crianças e jovens em ruptura. Na realidade, a presença das crianças e jovens na rua, além de ser uma preocupação, incomoda e inquieta.

Durante um curso para formadores de rua, nós lhes solicitamos que nos qualificassem a rua. As respostas foram numerosas e às vezes contraditórias. Exemplo: a rua é um perigo – é um espaço de encontro; a rua é a droga – a rua é a violência.

Seguindo nosso exercício de questionamento, interrogamo-nos assim: “se neste momento preciso, se lhe dissesse que sua criança, irmão, irmã, pai ou mãe está em fuga na rua, o que você faria?”

As respostas marcadas de emoção são todas idênticas: “eu iria procurá-los para retornar à casa”.

A rua é então sinônimo de medo para aquela ou aquele cujo parente nela mora. Consequentemente nossa ação deve ser sustentada pelo conhecimento dos elementos de motivações que foram preponderantes na partida da pessoa de seu lar e na sua manutenção nesse quadro que nos faz tanto medo. Nós devemos também nomear e mesmo explicitar o objeto do medo que nos habita na vida da rua. Em uma palavra, quais são as problemáticas e de que temos realmente medo na rua?

A diferentes expressões puderam ser classificadas em quatro temáticas, que são:

- Violências multiformes;
- Drogas;
- Insegurança;

- Marginalização/Exclusão.

Ora, essas problemáticas ligadas à rua não se encontram exclusivamente nesse espaço. Nós as encontramos na família, nos lugares de trabalho, de formação e de estudo. A rua é ainda receptáculo e lugar de convergência de diferentes problemáticas. Sobre essa relação, ela é a porta de entrada em educação social de rua, mas não a finalidade. Agir sobre as problemáticas se torna o fio condutor do trabalhador social de rua em sua ação. Consequentemente, ele é levado a agir com a pessoa e sobre suas problemáticas.

Capacidades específicas

Se as problemáticas são conhecidas e permanecem idênticas em todo lugar, não acontece o mesmo com as realidades e contextos nos quais elas são vividas.

De antemão, há que se admitir a diferença entre confiança e certeza. A ação do educador social de rua necessita da confiança em si, da pessoa com quem ele/ela interage, mas também do reconhecimento de seus limites próprios e os de seu/seus interlocutor/es. Não se pode prever tudo. O educador social de rua deve ser maleável, inovador, prudente e inventivo. Considerando o outro como ator principal dos avanços a serem efetuados, o educador social opera uma ação que o conduz a se descentrar de si mesmo.

Além de sua qualidade criativa? O educador social de rua deve também **ser um gestor da incerteza e gerenciar o imprevisível.**

A itinerância como oportunidade

A itinerância em si não é um problema, pois ela se inscreve em uma lógica que é, ao mesmo tempo, econômica e sociocultural e a ela obedece. No contexto das crianças de rua (em rupturas vivendo na rua), como na casa de todo ser humano, os deslocamentos que efetuam essas crianças são motivados e lógicos. Basta analisar as informações obtidas a partir de uma ferramenta ou ficha-guia, que nós utilizamos durante o curso sobre a problemática das crianças em situação de rua, aplicada de forma repetida nas seis regiões do Senegal (Dakar, Saint Louis, Fatick, Tambacounda, Kolda, Ziguinchor):

| | |
|-------------------------------------|---|
| Descrição do ambiente | Aos cuidados do educador de rua que administra e informa a ferramenta |
| Dificuldades encontradas | |
| Técnica de abordagem | |
| Necessidades expressas | 10 |
| Problemas encontrados na rua | 9 |
| Motivo/razão da presença | 8 |
| Atividade/ocupação | 7 |
| Lugar de encontro | 6 |
| Idade | 5 |
| Nome | 4 |
| Público encontrado (quem são eles?) | 3 |
| Horas | 2 |
| Local | 1 |

Quadro 2 - Ficha guia de avaliação

Fonte: Autor

A informação dessa ferramenta dá diversas informações, entre as quais a tipologia das crianças, suas ocupações, motivações, dificuldades e o tempo de ocupações de e na rua.

Sobre esse aspecto relativo às horas e aos momentos de presença na rua, nós observamos que um dos principais limites da ação dos educadores sociais de rua e de sua estrutura/organização se situa nesse nível. De fato, além de ter em geral planejado as atividades a desenvolver segundo programa e nossas instituições, os educadores sociais de rua inscrevem o tempo deles e momentos de atividade em grandes quadros normalizados eventualmente regulamentares. Exemplo de jornada de trabalho de 8 horas, a atividade do trabalho pode se desenvolver das 9h às 17 horas ou das 10h às 18 horas. Ora, de acordo com as crianças, suas atividades e os momentos de presença em cada lugar, parece mais pertinente que o educador de rua se conforme a essa curva de evolução e a essa curva de atividades na rua. Resumindo, os horários, lugares e tipos de atividades devem ser elaborados e definidos de acordo com a realidade das crianças e jovens. A itinerância deles, que não é nenhuma deficiência, nem um obstáculo, constitui, ao mesmo tempo, uma

oportunidade e um desafio para o educador social. Sua grande capacidade de adaptação, sua engenhosidade e também sua polivalência são constantemente postas à prova. Ele é como um camaleão que, sem renunciar ao seu destino e à sua natureza, garante cada passo que dá, inscreve-se e se adapta ao seu meio ambiente. Qualquer que seja a pluralidade e multiplicidade de suas ações, elas podem se inscrever e se ler por meio do quadro a seguir:

| COMBINAÇÃO DE AÇÕES E/OU DE ATIVIDADES | | FINALIDADE/OBJETIVO DO EDUCADOR DE RUA |
|---|---|--|
| Aumentar o nível de acesso aos bens sociais e aos direitos econômicos | Reduzir os riscos e os fatores de exclusão social | Buscar senão instaurar o equilíbrio e a harmonia social na diversidade |
| + | - | = |

Quadro 3 - Desclassificação da ação em educação de rua

Fonte: Autor

Às nossas organizações que realizam o trabalho de educação de rua e sua abordagem metodológica se colocam o desafio e a provocação, pois nossos projetos repousam sobre seres humanos em contextos diferentes e com vivências plurais. Nossas ações têm por finalidade buscar instaurar o equilíbrio e a harmonia social na diversidade. Tal resultado não tem preço, mas tem sim um custo.

Há que se evitar fazer soçobrar a dignidade humana dos públicos com e para quem nós agimos. Dotar-se de um código de ética forte e recusar estar na indignidade.

A pobreza não é somente a falta de recursos essenciais para viver. Ela está na incapacidade das pessoas de dizer não quando é necessário e de assumi-lo com toda serenidade.

Essas crianças e populações em itinerância almejam essa dignidade que, além do mais, é-lhes própria.

Uma leitura e um questionamento

Na estação de metrô Gare du Nord em Paris, saindo do metrô da linha 4 e tomando os corredores que levam para a sala das grandes linhas, eu tive um privilégio inesperado.

Minha reflexão, ou, digamos, minha produção escrita, no trem de Poitiers para Paris, repousa sobre a itinerância e a educação social. De fato, esse assunto que abordo sob o ângulo de interrogação e de questionamento não está terminado, pois trata-se de uma reflexão contínua. A chegada à estação de Montparnasse me obriga a suspender a escrita. E a bela surpresa me esperava talvez nesse lugar. De fato, andando em direção ao *hall* da estação, minha atenção foi tomada por um senhor que, de modo precipitado, bloqueou meu caminho para pegar alguma coisa no chão. Eu não sei exatamente o quê. Com uma mochila nas costas, ele se desloca rapidamente para repetir o mesmo gesto. Ele parece jovem; aos meus olhos, ele tem no máximo 35 anos completos. Sobre sua cabeça uma toca de lã de cor azul e traz na mão uma luva de inverno. Paro, um momento, para observá-lo e acabo por descobrir que ele apenas catava lixo, pedaço de papel, tíquetes de metrô, filtro ou bituca de cigarro, que ia jogar na lixeira não longe. Ao vê-lo, poder-se-ia dizer um viajante que vai tomar seu trem. Observando-o, descobre-se que ele não tomava os mesmos trens que nós nesse momento preciso. Em todo caso, isso não justificava sua presença nesse lugar.

Continuei meu caminho para enfim chegar ao grande *hall* em frente ao término e ponto de partida dos trens, ditos de grandes linhas. Eu estou adiantado. “Meu TGV”^{*1} está marcado nas telas, mas a plataforma de partida será informada somente 20 minutos antes da saída. Resta-me então um tempo para zanzar na estação. Opto por tomar um café logo na frente da plataforma dos trens que chegam de Londres.

Instalo-me degustando meu café. Do lado da pequena barreira instalada para delimitar o espaço, vejo a mesma pessoa andando sempre com um passo decidido e precipitado, repetindo o mesmo gesto de juntar o lixo e se dirigir a uma lixeira posta nas proximidades de onde ele se situasse. Seu gesto era não somente repetitivo, mas contínuo. Ele o fazia com um solilóquio indecifrável para mim. Acabei por me dar conta de que ele conhecia perfeitamente os lugares das lixeiras da estação.

Então, interrogava-me, do meu lado, sobre: o sentido, a leitura e a percepção de seu ato. O que justifica seu deslocamento, que na realidade é uma itinerância, pois tem um percurso preciso e determinado? Como ele é visto quanto ser? Como seu gesto é percebido? Quem é ele por meio da combinação de seu ser e de seu gesto repetido? Esse gesto é valorizado? Se não, como pode sê-lo?

Tantas questões que me coloco e que decorrem exatamente da constatação de um ato posto por uma pessoa – Um marginal ou um ator social?

Trem de grande velocidade, trem bala.

LES ENFANTS EN ITINÉRANCE: enjeu, défi, opportunité, en travail social de rue?

Moussa Sow

Introduction

Que faut-il comprendre à travers l'intitulé voire la thématique de ce livre ou encore pourquoi le choix d'un tel sujet au point d'en faire un ouvrage collectif? Même si la coordinatrice est restée ouverte en laissant à chaque co-auteur la liberté de ton, d'analyse et d'écriture, se poser une telle question comme préalable nous est parue nécessaire. Nous avons alors pris l'option de nous demander si les enfants en itinérance constituent un enjeu, un défi ou une opportunité en travail social de rue?

De notre point de vue, il est clair que le but recherché est de s'interroger sur cette réalité en essayant de trouver une approche stratégique adaptée voire appropriée à ces enfants et jeunes en itinérance. Ainsi, partant de notre expérience, de notre cadre et contexte d'intervention qui est le Sénégal, nous aborderons différentes questions articulées autour des enfants de la rue, de leur perception, du travail social de rue tout en dégagant des angles de lecture en rapport à notre questionnement.

Quelques considérations préalables

Il s'agit d'abord de dégager certaines définitions conceptuelles qui sont prises en compte dans notre analyse. Par moment cette analyse ou notre positionnement est en rapport avec cette définition qui en soit révèle bien une perception.

Que faut-il comprendre par enfant?

De son étymologie latine *infans-antis* signifie qui ne parle pas encore*

Le dictionnaire français Larousse le définit comme

« Être humain de la naissance à l'adolescence » - « Être humain dans l'âge de l'enfance »

Sous l'angle de la psychologie « un **enfant** est un être humain dont le développement se situe entre la naissance et la puberté ... »

La convention internationale des droits de l'enfant adoptée en 1989 le définit comme « *tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable* »³¹.

La charte africaine des droits et du bien-être entend par enfant « tout être humain âgé de moins de 18 ans.

En nous limitant à ces quelques définitions, nous notons qu'il en existe plusieurs. De notre lecture, apparaissent deux dimensions que nous pouvons considérer comme critères référentiels. Il s'agit de critère objectif d'âge et celui subjectif faisant référence à la culture voire au développement psychologique. C'est pourquoi nous considérons l'enfant comme un être humain qui se situe dans une tranche d'âge déterminée et à un stade de développement psychologique donné. Il n'est pas standardisé, au contraire il est défini variablement selon la culture et/ou les lois du milieu.

L'enfant comme l'enfance est une étape/phase universelle à tous les adultes.

L'enfance est une période importante dans l'évolution de la personne et particulièrement de l'adulte. Elle est le socle sur lequel se construit et s'adosse l'adulte. Les situations vécues à cette étape restent dans la mémoire de la personne. Elles impactent parfois et même souvent sur les comportements présents et futurs. C'est dire que cette phase ou étape dans le développement de la personne est à prendre avec toute la considération requise.

Qu'est-ce que l'itinérance?

Elle renvoie à un mouvement ou encore un déplacement effectué avec un itinéraire donné. Si celui-ci en soit est le parcours ou chemin emprunté pour se rendre d'un point/lieu à un autre, il va s'en dire que l'itinérance n'est pas un mouvement spontané. Car le choix du parcours ou trajet repose certainement sur une base déterminée. Il y a donc lieu de ne pas confondre l'itinérance à l'errance.

³¹ Disponible en: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enfant/29439?q=enfant#29318>

Itinéraire renvoie au trajet et renvoie à la fois au moyen de déplacement, au cadre physique, géographique et environnemental. Quant à l'itinérance, elle se rattache à la personne et à son mouvement sur un itinéraire donné. Dans une certaine mesure, elle constitue un élément de personnalité de l'individu.

Dans le cadre du présent écrit nous fondons notre contribution sur l'expérience acquise en travaillant avec les enfants en ruptures vivant dans la rue. Toutefois, nous reconnaissons que l'itinérance ne peut nullement se limiter à la seule réalité de ces enfants et jeunes.

Qui sont les enfants de la rue?

Dans notre contexte, les publics qui composent les enfants et jeunes de la rue sont divers et variés. On y trouve presque toutes les ethnies et catégories sociales. Nos régions au Sénégal ayant une base ethnique et linguistique, selon la localité géographique où on se trouve, on peut constater une dominante ethnique de l'une ou l'autre. A cela s'ajoute le fait que la mobilité transhumante est d'ordre socioculturel chez certains groupes ethniques.

Les enfants en ruptures vivant dans la rue sont majoritairement des garçons et leurs âges se situent entre 8 et 20 ans. La proportion de fille que nous avons rencontrée est presque nulle sur cent enfants et jeunes. Ils sont caractérisés par une grande mobilité du réveil jusqu'au coucher. Nous allons nous garder de tracer leurs itinéraires qui sont très variables et fonctions de plusieurs paramètres. Nous nous focaliserons plutôt sur leurs lieux d'évolution et de vie qui sont en réalité leurs points d'arrivée et de destination.

Perception des enfants de la rue

De nos recherches, enseignements et informations, il ressort que le constat de la première génération d'enfants vivant sans famille dans la rue au Sénégal, remonte aux années 1970 à dans la ville de Thiès plus précisément dans le quartier 10ème non loin de la gare ferroviaire.

Au plan socioculturel, une telle situation était inattendue, imprévisible voire inadmissible. L'absence d'un concept approprié pour dénommer ces enfants en est une claire illustration. Ils ont été désignés sous le groupe de mots de « fakh-man » qui est un concept mixte composé du mélange ou association de mot ouolof et anglais. En ouolof fakh signifie arracher et le

mot man emprunté de l'anglais désigne le genre masculin. Une telle situation était inconnue et inattendue des populations. En atteste tout simplement l'inexistence d'un concept pour le nommer ou désigner. Ainsi au Sénégal et ailleurs, pendant longtemps les gens parlaient de « phénomène des enfants de la rue ». Comme pour se dédouaner d'une quelconque responsabilité sur l'apparition de cette réalité « nouvelle ». Aussi ces enfants et jeunes furent longtemps stigmatisés et marginalisés. Leur comportement à travers cette présence/occupation « permanente » de la rue était perçu comme un défi au système éducatif et un affront à la communauté dans ses traditions et croyances. Ces enfants et jeunes ayant décidé de vivre sortaient donc des cadres référentiels normatifs. Ils avaient par ce fait, foulé le mythe et le mystique socioculturel. La normalité étant franchie ils devenaient des êtres anormaux. Ils ne pouvaient plus bénéficier des mêmes égards de ceux qui sont de l'autre côté de la marge.

Le travail soutenu des organisations et autres associations animées par des hommes et femmes de fortes convictions fera progressivement bouger les lignes de démarcation. A ces pionniers et pionnières nous devons les avancés protectrices et autres considérations accordées aux enfants et jeunes de notre époque. Même si du chemin reste encore à faire. Plutôt qu'une condamnation et marginalisation il s'est agi de chercher à comprendre les raisons et motivations de leur présence occupationnelle de/dans la rue.

La rue est un espace public et collectif. Toute tendance à se l'approprier engendre des comportements et attitudes hostiles.

La démarche de certaines personnes et organisations peut être sous-tendue consciemment ou inconsciemment par cette réaction hostile.

Dans tous les cas, quelle que soit la ligne de notre action, réfléchir sur des stratégies appropriées et adaptées à ces enfants et jeunes reste une nécessité. Des regards pluriels divers et multiples sont posés sur la rue. Ils se prolongent souvent sur celles et ceux qui l'occupent à tort ou à raison. Ils engendrent des attitudes et actions avec des approches aussi diverses et variées et autant de finalités assignées. Des théories sont conçues et élaborées aux fins d'être mises en œuvre. Sur cette base des organisations ou approches sont plébiscitées. Une rivalité inter organisations se construit et s'installe. Elle est sciemment entretenue parfois par des bailleurs en quête de légitimité et promouvant exclusivement l'action et les résultats de leur

partenaire du sud. A y regarder de plus près, certaines de ces organisations ne font que prolonger ou reproduire sous des formes voilées un processus de domination et d'acculturation dans bien des pays. Une illustration simple de cette situation est la mise sous tutelle des organisations du sud sous celles du nord. La labellisation voire modélisation de certaines approches et la délivrance de prix pour récompenser l'effort de certaines personnes et organisations méritent également une attention particulière. Même si une telle reconnaissance a son importance, il faut éviter qu'elle soit le sous-bassement exclusif de l'action et de l'engagement. Ce qui peut conduire à une rivalité et confrontation d'approche au détriment de promouvoir des actions synergiques.

Cette réalité réduit le travail social de rue **en enjeu**. Or, en travail social de rue les différences ne constituent pas des divergences mais plutôt des ponts pour une synergie entre acteurs.

Pourquoi sont-ils dans la rue et en itinérance?

Comme tout mouvement de population, l'itinérance n'est pas un acte spontané de la personne qui se déplace. Elle est en lien avec une situation donnée et/ou d'une combinaison de facteurs déterminés. Le tableau ci-contre donne un aperçu sur les lieux qu'ils fréquentent et le type d'activités qu'ils y développent.

| Lieu de fréquentation | Utilisation/Activité |
|----------------------------------|---|
| Marchés* | • Travailler – Dormir |
| Plage | • Travailler - S'isoler/Retrait – Dormir - Se baigner |
| Gare routière | • Travailler – Dormir - Divertissement/loisirs |
| Cinéma | • Divertissement/loisir |
| Salle de jeu | • Divertissement/loisir |
| Décharges et Dépotoirs d'ordures | • Travailler/Récupération |
| Mosquée/Eglise | • Travailler (mendicité) - Dormir |
| Stade | • Divertissement/Loisir |
| Terrain vague/Brousse | • S'isoler/Retrait – Dormir |

| Lieu de fréquentation | Utilisation/Activité |
|------------------------|---|
| Sous pont | • S'isoler/Retrait |
| Rond-point | • Travailler (mendicité) |
| Devantures hôpital | • Travailler (mendicité, petits services, restauration) |
| Devantures restaurants | • Recherche de nourriture/Travailler (mendicité) |

Source : Auteur

Le tableau renseigne sur les sites de fréquentation des enfants et jeunes dans leur itinérance. Il montre que ces sites sont utilisés selon:

- L'activité lucrative existentielle
- Les loisirs et divertissement
- Le repos et le sommeil.

Subsidiairement les sites de repos et de sommeil sont utilisés comme cadre de repli pour leur propre sécurité.

Cette utilisation est variable et plurielle. Elle est fonction du jour, de l'heure et de la particularité du lieu. Les sites proprement dits peuvent être classés comme suit :

- Zone d'inclusion et d'interaction avec une forte affluence humaine
- Zone d'exclusion et de marginalisation (terrain vague, Brousse, décharges et dépotoirs d'ordures).
- Zone mixte ou d'imposition : les enfants et jeunes s'aménagent leur propre espace de vie et d'évolution dans des sites de forte affluence humaine. Une manière d'affirmer et d'imposer leur présence sous le regard des populations.

Etre inventif et innover en permanence

En travail social de rue, une des principales qualités réside dans la remise en question et en cause de soi et de l'action développée. Cela sous-entend que réfléchir sur des mots et des concepts a une importance ainsi que leur appropriation. Ainsi, l'instabilité et l'incertitude deviennent respectivement qualité et réalité sur lesquelles le travailleur de rue s'appuie dans son action quotidienne. Il ne peut se permettre comme en médecine d'administrer « le même médicament pour une même pathologie ». Dans

le TSR il n'existe pas de pathologie particulière mais plutôt des interconnexions de situations simples mais entrelacées au point que les démêler nécessite patience et persévérance.

Connaitre à l'avance le sexe de notre bébé – comment il sera? – Combien de temps il vivra? Ce sont toutes ces préoccupations qui nous traversent dans cette société marquée par « la modernité ». Prévoir le futur et le façonner à notre guise en fonction de nos possibilités et réalités n'est pas un seul tracé individuel, C'est aussi la hantise collective traduite parfois à travers « des politiques » et autres approches de conception de projets dits éducatifs. C'est un processus de « normalisation » qui se traduit à travers le vocabulaire de travailleurs dont le plus courant dans notre contexte est celui de l'encadrement des enfants et jeunes en ruptures. En réalité, la présence des enfants et jeunes dans la rue en plus d'être une préoccupation, dérange et inquiète.

Au cours d'une formation de travailleurs de rue, nous leur demandions de nous qualifier la rue. Les réponses furent nombreuses et parfois contradictoires. Exemple : la rue est un danger – c'est un espace de rencontre – la rue c'est la drogue – la rue c'est la violence.

En poursuivant notre exercice de questionnement nous interrogeons ainsi « si en ce moment précis, on vous informait que votre enfant, frère, sœur, père ou mère est en fugue dans la rue, que ferez-vous,

Les réponses empreintes d'émotion sont toutes identiques « j'irai à sa recherche pour le ramener à la maison ».

La rue est donc synonyme de peur pour celle et celui dont le parent y vit. Dès lors notre action doit être sous-tendue par la connaissance des éléments de motivations qui ont présidé au départ de la personne de son foyer et à son maintien dans ce cadre qui nous fait si peur. Nous devons aussi nommer voire expliciter l'objet de la peur qui nous habite dans la vie de rue. En un mot quelles sont les problématiques et de quoi a-t-on réellement peur dans la rue ?

Les différentes expressions ont pu être classées dans 4 thématiques qui sont:

- Violences multiformes
- Drogues
- Insécurité

- Marginalisation/Exclusion.

Or ces problématiques rattachées à la rue ne se retrouvent pas exclusivement dans cet espace. On les rencontre dans la famille, les lieux de travail, de formation et d'étude. La rue est encore un réceptacle et un lieu de convergence de différentes problématiques. Sous ce rapport elle est la porte d'entrée en travail social de rue mais n'en reste pas la finalité. Agir sur les problématiques devient le fil conducteur du travailleur social de rue dans son action. Dès lors il est amené à agir avec la personne et sur ses problématiques.

Des capacités spécifiques

Si les problématiques sont connues et restent identiques partout, il n'est pas de même pour les réalités et contextes dans lesquels elles sont vécues.

D'emblée, il y a lieu d'admettre la différence entre la confiance et la certitude. L'action du travailleur social de rue nécessite la confiance en soi, en la personne avec qui il/elle interagit, mais aussi la reconnaissance de ses limites propres et de celles de son/ses interlocuteurs. Tout ne peut pas être prévu à l'avance. Le travailleur social de rue se doit d'être souple, innovant, prudent et inventif. Considérant l'autre comme acteur principal des avancées à effectuer, le travailleur social opère une action qui le conduit à se décentrer de lui-même.

En plus de sa qualité innovante le travailleur social de rue doit aussi être un gestionnaire de l'incertitude et manager de l'imprévisible.

L'itinérance comme une opportunité

L'itinérance en soit n'est pas un problème car il s'inscrit et obéit à une logique à la fois économique et socioculturelle. Dans le contexte des enfants de la rue (en ruptures vivant dans la rue), comme chez tout être, les déplacements qu'effectuent ces enfants sont bien motivés et logiques. Il suffit d'analyser les renseignements obtenus à partir d'un outil ou fiche guide que nous avons utilisé lors de formation sur la problématique des enfants de la rue, dispensée en itération à travers 6 régions du Sénégal (Dakar, Saint Louis, Fatick, Tambacounda, Kolda, Ziguinchor).

| Site | Heure | Public rencontré (qui sont-ils ?) | Nombre | Age | Lieu de rencontre | Activité/occupation | Motif/raison de présence | Problèmes rencontrés dans la rue | Besoins exprimés | Technique d'approche | Difficultés rencontrées | Description de l'environnement |
|------|-------|-----------------------------------|--------|-----|-------------------|---------------------|--------------------------|----------------------------------|------------------|--|-------------------------|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Au soin du travailleur social de rue administrant et renseignant l'outil | | |

Source: Auteur

Le renseignement de cet outil donne diverses et multiples informations dont la typologie des enfants, leurs occupations, motivations, difficultés et le temps d'occupations de et dans la rue.

Sur cet aspect relatif aux heures et moments de présence dans la rue, nous avons observé que l'une des principales limites de l'action des travailleurs sociaux de rue et de leur structure/organisation se situe à ce niveau. En effet, outre le fait d'avoir en général planifié les activités à dérouler selon le programme de nos institutions, les travailleurs sociaux de rue inscrivent leur temps et moments d'activités dans des cadres normés voire horaires réglementaire. Exemple la journée de travail est de 8 heures, l'activité du travail peut se dérouler de 9h à 17h ou de 10h à 18h. Or en suivant les enfants, leurs activités et les moments de présences dans chaque lieu, il semble plus pertinent que le travailleur de rue se conforme à cette courbe d'évolution et cette variété d'activités dans la rue. En un mot les horaires, lieux et types d'activités doivent être élaborés et définis selon la réalité des enfants et jeunes. Leur itinérance qui n'est ni un handicap, ni un obstacle, constitue à la fois une opportunité et un défi pour le travailleur social. Sa grande capacité d'adaptation, son ingéniosité et aussi sa polyvalence sont constamment mises à l'épreuve. Il est à l'image du caméléon qui sans renoncer à sa destination et à sa nature, assure chaque pas qu'il pose, s'inscrit dans le temps et s'adapte à son environnement. Quelle que soit la

pluralité et multiplicité de ses actions, elles peuvent s'inscrire et se lire à travers le tableau ci-dessous

| TABLEAU DE CLASSIFICATION DE L'ACTION EN TRAVAIL SOCIAL DE RUE | | |
|---|---|--|
| COMBINAISON D'ACTIONS ET/OU D'ACTIVITES | | FINALITE/BUT DU TSR |
| Augmenter le niveau d'accès aux biens sociaux et aux droits économiques | Réduire les risques et facteurs d'exclusion sociale | Rechercher voire instaurer l'équilibre et l'harmonie sociale dans la diversité |
| + | - | = |

Source: Auteur

A nos organisations porteuses du travail social de rue et de son approche méthodologie se posent le défi et l'enjeu car, nos projets portent sur des êtres humains dans des contextes différents et avec des vécus pluriels. Nos actions ont pour finalité de chercher à instaurer l'équilibre et l'harmonie sociale dans la diversité. Un tel résultat n'a pas de prix mais a bien un coût.

Il faut se garder de saborder la dignité humaine des publics avec et pour qui nous agissons. Se doter d'un code éthique fort et se refuser d'être dans la compromission.

La pauvreté n'est pas que le seul manque de ressources essentielles pour vivre. Elle est dans l'incapacité des gens à dire non quand il le faut et de l'assumer en toute sérénité.

Ces enfants et populations en itinérance tiennent à cette dignité qui après tout leur est propre.

Une lecture et un questionnement

A la gare du Nord de Paris, en sortant du métro de la ligne 4 et empruntant les couloirs qui mènent vers le hall des trains grandes lignes, j'ai eu un privilège inattendu.

Ma réflexion ou disons ma production écrite dans le train Poitiers Paris porte sur l'itinérance et le travail social. En effet, ce sujet que j'aborde sous l'angle d'interrogation et de questionnement n'est pas fini car, il s'agit bien d'une réflexion continuée. L'arrivée à la gare de Montparnasse m'oblige de suspendre l'écriture. Et la belle surprise m'attendait peut être dans ce lieu. En effet en marchant vers le hall de la gare, mon attention est attirée par un monsieur qui, de façon précipitée entrave ma marche pour ramasser quelque chose par terre. Je ne sais pas exactement quoi. Un sac sur son dos il se déplace rapidement pour répéter le même geste. Il a l'air jeune et à mes yeux il n'a pas encore 35 ans révolus. Sur sa tête un bonnet en laine de couleur bleu, il porte sur la main droite un gang d'hiver. Je m'arrête un moment pour l'observer et fini par découvrir qu'il ramassait juste des déchets comprenant bout de papier genre ticket de métro, filtre ou mégot de cigarettes qu'il alla jeter dans une poubelle non loin. A le voir, on dirait un voyageur qui va prendre son train. En l'observant on découvre qu'il ne prenait pas les mêmes trains que nous autres à cet instant précis. En tout cas, cela ne justifiait pas sa présence en ce lieu.

Je poursuis ma marche pour enfin me retrouver dans le grand hall en face des terminus et points de départ des trains dits grandes lignes. Je suis en avance. « Mon TGV » est affiché sur les écrans dédiés mais la voie ne sera indiquée que 20 minutes avant le départ. Il me reste donc à poireauter dans la gare. Je pris l'option de prendre un café juste en face du quai des trains en provenance de London.

Je m'installe dégustant mon café. A coté de la petite barrière installée pour délimiter l'espace, je vois la même personne marchant toujours d'un pas décidé et précipité répétant le même geste de ramassage de déchets et se diriger vers les poubelles posées à proximité de là où il se situait. Je le suis du regard, puis me décide de marcher encore dans le hall pour continuer à l'observer. Son geste était non seulement répétitif mais continué. Il le faisait avec un soliloque indéchiffrable pour moi. Je fini par me rendre compte qu'il connaissait parfaitement les emplacements des poubelles dans la gare.

Alors, je m'interrogeais à mon tour sur : le sens, la lecture et la perception de son acte? Qu'est ce qui justifie son déplacement qui en réalité est à la limite une itinérance car ayant un parcours précis et déterminé? Comment est-il regardé en tant qu'être? Comment son geste est-il perçu? Qui est-il à travers la combinaison de son être et de son geste répété? Ce geste est-il valorisé? Si non comment peut-il l'être?

Autant de questions que je me pose et qui découlent juste d'un constat d'un acte posé par une personne - Un marginal ou un acteur social?

CRIANÇAS ITINERANTES NO CONTEXTO CIRCENSE: o que podemos aprender com elas?

João Alfredo Martins Marchi

Verônica Regina Müller

*Quis aprender com as crianças o verso,
Não o verso das coisas, mas o verso
Dos poetas, aprendi que sem o verso
Das crianças não abrimos as coisas,*

*Aprendi o que elas mais conhecem,
A liberdade, sem solidão, sem dor,
Sem tempo.*

(ABIB, 2015, p. 17).

Introdução

A realidade tem se mostrado dura e preocupante em relação à perda de direitos humanos historicamente conquistados. No Brasil, país onde forças conjuntas como a igreja evangélica, governo norte-americano e aliados, setores dos poderes legislativo, executivo e judiciário, corporações econômicas nacionais e internacionais, facções de sindicatos realizaram um golpe político contra a presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, vive-se um contexto crivado de ações privatistas, autoritárias, discriminatórias, ilegais e promotoras de desigualdade social. A população infantil é sempre a mais profundamente prejudicada, porque não pode lutar por si e depende dos adultos.

Este texto trata sobre crianças, as mesmas que têm sido o foco de estudos do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA), que vem atuando com o entendimento de criança como sujeito de direitos e promotora de cultura (MÜLLER; RODRIGUES, 2002). Outro conceito profundamente estudado pelo PCA é o de educação social (SOUZA, 2016; NATALI, 2016; BAULI, 2018; MÜLLER, 2017; NATALI; BAULI, 2016), entre outras razões, porque assume que o

ser humano é ontologicamente um ser de educação (MÜLLER, 2018) e seu desenvolvimento não ocorre somente enquanto frequenta o ambiente escolar. A criança está em pleno desenvolvimento durante todo o tempo e em qualquer espaço, e por isso, tais direitos devem ser valorizados enquanto sérias necessidades e possibilidades de educação pelas políticas educacionais. Educação não é sinônimo de escola. Existe a educação que é escolar e outra, complementar, que é a educação social.

O presente escrito situa-se na aproximação entre um contexto não escolar com o escolar. Evidenciamos um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Faz assim ó: como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas?* (MARCHI, 2017), na qual foram investigados três diferentes destinos a fim de constatar como as crianças ensinam. Todavia, nesta análise, nosso foco versa apenas sobre o Circo di Sarah, visto seu caráter itinerante e o modo particular de lidar com as relações de ensino entre os pares e entre adultos e crianças.

O Circo di Sarah é considerado pelos seus integrantes como um circo-família de pequeno/médio porte e, no ínterim de nossa intervenção, estava situado na cidade de Campo Mourão, estado do Paraná. Pensando na particularidade do espaço, dividimos a ação em dois momentos, um de convivência com os circenses e outro destinado a perceber o ensinar dos pequenos, utilizando para tal um brinquedo denominado “ioiô chinês” e a figura do *clown*³².

O brinquedo em questão não possui uma forma fixa, é composto por seis blocos de madeira entrelaçados por fitas de cetim que, conforme se movimentam, formam diferentes imagens, o que, em nosso entendimento, serviu como uma estratégia de aproximação com o universo lúdico da criança. O *clown*, termo inglês que denomina, de modo geral, o palhaço formado “fora” do circo, ou seja, em cursos e/ou oficinas de circo e de palhaçaria, surgiu na pesquisa como outra estratégia de aproximação com as crianças, pois conforme demonstra Colavitto (2015) essa figura possui características muito próximas às percebidas nos pequenos e, desse modo, possibilita romper com a hierarquia imposta pela figura do adulto, colocando-o numa posição mais horizontal de diálogo.

No Circo di Sarah, nos dias 15/12/2015 e 19/12/2015, destinamo-nos a observar o cotidiano dos circenses, principalmente no referido

³² A produção dos dados em campo foi realizada apenas pelo pesquisador, e assim utilizamos verbos em primeira pessoa para relatar tais experiências; e verbos em terceira pessoa para ações pensadas com a orientadora.

às crianças que residiam no espaço. Nesse mesmo período, conversamos com artistas, funcionários e conhecemos a estrutura física, bem como os equipamentos técnicos do circo. No dia 18/12/2015 o foco de nossa ação voltou-se a colher as assinaturas para autorização de entrevistas e uso de imagem para a pesquisa. No que diz respeito à prática lúdica, brincamos com o “ioiô chinês” e conversamos com os pequenos sobre suas vivências no circo. Além disso, considerando nossa experiência de teatro com o *clown*, apresentamos uma pequena cena a fim de observar como era a resposta dos petizes, visto que o palhaço é um arquétipo humano presente e intenso nos circos de pequeno/médio porte (BOLOGNESI, 2003). O tempo em que construímos as informações e impressões foi de aproximadamente 30 horas, numa média de 8 horas por dia de intervenção, e, ao todo, conversamos com cinco adolescentes com idades entre 13 e 19 anos, quatro crianças entre 4 e 7 anos e três adultos na faixa de 30 anos.

A partir do material construído, utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), transcrevemos as entrevistas e os diários de campo e, depois, realizamos uma primeira leitura (leitura flutuante). Destacamos possíveis temas, os quais foram observados a cada nova leitura do material a fim de identificarmos suas particularidades. Visto isso, “reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuir títulos às categorias” (BARDIN, 1977, p. 60-62).

Assim, criamos as categorias a serem analisadas neste texto, sendo elas: a linguagem oral e a relação horizontal das crianças circenses, seu entendimento e uso do tempo, sua relação com o espaço e as políticas que atuam no cotidiano circense.

Palavras que guardam histórias: um pouco sobre o Circo di Sarah nas palavras de seus integrantes

Fazendo jus à tradição circense da oralidade, iniciamos nossa história partindo das palavras de S., a qual nos conta sobre o tempo de atuação e como foi pensado o Circo di Sarah:

[...] vai fazer sete anos agora em fevereiro de 2016 [...] o meu marido já é a quarta geração de circo, já vem de avô, bisavô. Eram cinco irmãos, todos eles trabalhavam junto com o pai, aí depois foi desmembrando, um irmão montou um, ou outro irmão montou outro e agora a gente também, faz sete anos (Diário de Campo, dia 18/12/2015).

O Circo di Sarah estreou no picadeiro no ano de 2008, é um dos circos da Família Pantanal, que coordena também o Circo Pantanal e o Circo Trói (Diário de campo, dia 15/12/2015). Outra família que vive no Circo di Sarah é a Garcez, que possui o Circo Garcez e trabalha com shows. A tradição vem desde avós e bisavós, e, com o tempo, cada irmão desmembrou e ampliou os circos da família. G. (19 anos) nos conta:

Meu avô vai fazer 60 anos que tem circo [...] ele começou como empregado num circo dos amigos dele, antigamente era mais sofrido do que hoje. Ele começou limpando banheiro e hoje tem um circo lindo, como o Circo Maximus – este circo é de grande porte e na época da pesquisa estava na cidade de Maringá. Os artistas do Circo di Sarah tinham conhecimento dele, de quem “vivia” lá e também das características de organização (Diário de campo, dia 15/12/2015).

As informações históricas que obtivemos deram-se por intermédio de nossas conversas com os circenses. Perguntamos a S., que é dona do circo, a respeito do porquê do nome:

O nome foi assim. Eu sempre gostei desse nome até porque é um nome bíblico. E quando ela nasceu (a filha de Suelen) a gente começou com essa ideia de montar outra unidade, mais um circo. Na minha cabeça ia ser assim, uma coisinha que ia nascer, ia dar um pouco de trabalho no começo, como tudo... e conforme ela fosse crescendo o circo também iria crescendo e foi justamente assim que aconteceu para nós. Agora a gente está tentando melhorar cada vez mais para suprir as pessoas que vêm assistir, para que eles gostem. A gente vai tentando melhorar conforme vai dando. E é por causa dela mesmo o nome (Entrevista, dia 18/01/2016).

Sobre a estrutura física do espaço, mesmo antes de chegar perto do endereço, ainda na rodovia, avistei uma fachada colorida, enfeitada com bandeirinhas, muitas luzes e um letreiro escrito “Circo di Sarah”; ao lado de uma porta principal, alguns caminhões compunham o restante do cenário.

Após estacionar o carro em frente a um dos caminhões que demarcavam a fronteira entre a “realidade” e a magia do circo, desci e entrei por entre uma das carretas que, possuindo uma grande abertura em sua lateral, serviam de portão principal. Assim que passei, vi vários trailers formando um grande círculo que delimitava o espaço ocupado pelos circenses. À minha direita uma barraca de cachorro-quente, outra de churros e um trailer menor formavam um corredor até a entrada principal do palco. Dentro das listras azuis e

amarelas da lona, encontrei diversas cadeiras dispostas em semicírculo; ao centro, uma carreta transformada em palco dava vida ao picadeiro.

O número de integrantes do Circo di Sarah estava em torno de 30 pessoas naquela data, o que segundo S. é considerado uma trupe pequena. A intervenção ocorreu nos dias 15/12/2015, 18/12/2015 e 19/12/2015; pude assistir ao espetáculo em dois desses dias. Percebi que há números que possuem maior apelo popular – por exemplo, o “homem-aranha trapezista” e o “Batman do globo da morte” – e que há uma atmosfera familiar, composta por muitos adolescentes e algumas crianças.

No dia 15/12/2015, a intervenção contou com entrevistas semiestruturadas com os adolescentes que me receberam e me apresentaram a estrutura do circo. No dia 18/12/2015 levei o brinquedo e a figura do palhaço. Dessa forma, pude conversar com as crianças a respeito de seu cotidiano, suas brincadeiras, bem como produzi diários de campo com informações a respeito de seus modos de ensinar. Por fim, no dia 19/12/2015 retornei ao circo para acompanhar a desmontagem da lona, despedir-me das crianças, dos adolescentes e produzir diários de campo a fim de compor novas informações.

Como as crianças itinerantes do circo ensinam? Subsídios à educação

A partir da análise do material produzido, identificamos a cultura lúdica como forma pela qual as crianças ensinam e, no referido às crianças itinerantes do Circo di Sarah, elencamos as seguintes categorias que configuram seu ensinar: a linguagem oral, a relação horizontal, o tempo não linear, o movimento no espaço e o estímulo a políticas coletivas. Pormenorizamos tais categorias a seguir.

Linguagem oral

A cultura e a tradição circense transmitem-se por excelência pela oralidade, que “embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração” (MACEDO, 2008, p. 93). Em nossa pesquisa, observamos que os meninos e meninas do circo apresentam esse conceito incorporado ao seu dia a dia. Segue a fala de um dos adolescentes entrevistados: G. (19 anos): “Eu era palhaço, estou ensaiando o globo aqui, os meninos estão me ensinando a rodar e

eu já estou aprendendo". A realização de múltiplas atividades aparece neste outro trecho: G. (19 anos): "Eu fazia trapézio também". O que nos chamou atenção foi o modo como esses saberes foram adquiridos: G. (19 anos): "É na hora assim, 'vamos ensaiar?' então pegamos as coisas e ensaiamos" (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Nos trechos apresentados percebemos um aprendizado coletivo em que os circenses observam, imitam e aprendem fazendo por meio da tradição da oralidade. Durante um dos encontros:

Fomos para o picadeiro, o L. (16 anos) e o G. (19 anos) me ensinaram algumas coisas sobre malabares, claves e aros – eles também treinaram um pouco [...] Na hora em que eles vieram me ensinar os aros [...] o V. (5 anos) ficou me assistindo, então disse "está errado, tem que rodar no dedo", fiz sua sugestão e ele "nossa, está ruim, ainda não está bom, tem que treinar mais". Rodei mais um pouco os aros e então ele fez o seguinte apontamento: "agora você já treinou" (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Durante as falas do pequeno V. (5 anos), os adolescentes não o repreenderam, tampouco diminuíram suas inferências. Pudemos constatar assim que a prática de observar o outro e aprender a partir da observação e da oralidade encontra-se no cotidiano do circo desde a infância. O V. (5 anos) nos disse o modo correto para realizar os malabares com os aros de forma segura e com propriedade fazendo-o horizontalmente, ou seja, independentemente da dispar idade que apresentamos. Em nossa análise percebemos que possivelmente, na concepção do V. (5 anos), eu estava sendo aceito na família circense, dado que "no circo o conceito de família se amplia ao relacionamento com os filhos casados que vivem dentro do circo, além dos sujeitos vindos de outras famílias que fazem parte do grupo" (MACEDO, 2008, p. 89).

Entendemos que a "oralidade não é apenas uma escolha, mas também uma questão ligada ao caráter corporal das técnicas [...] com o suporte do exemplo prático" (MACEDO, 2008, p. 96-97). Podemos dizer que o pequeno V. (5 anos), pela observação, imitação e prática com os malabares, somadas à valorização da oralidade, passou-nos cotidianamente os ensinamentos adquiridos de modo prático, espontâneo e objetivo. Outra característica que observamos na linguagem circense está relacionada com o riso. Em um dos dias de nossa observação:

João (Pesquisador): *Eu vou assistir vocês e depois preciso voltar para Maringá, porque amanhã tenho aula.*

S. (7 anos): *Do quê?*

João (Pesquisador): *É uma aula de formação de professores.*

S. (7 anos): *Do quê?*

João (Pesquisador): *A gente aprende como ensinar os outros.*

S. (7 anos): *Do quê? (risos). Estou fazendo piada para você (risos).*

João (Pesquisador): *Você é boa em fazer os outros rirem sabia?*

S. (7 anos): *Não! (risos).*

João (Pesquisador): *Não? (risos).*

S. (7 anos): *É uma piada (risos).*

João (Pesquisador): *Do quê? (risos).*

S. (7 anos): *O quê?*

João (Pesquisador): *Do quê?*

S. (7 anos): *Do quê? (risos)* ((Diário de campo, dia 15/12/2015).

A partir dos trechos expostos podemos refletir acerca da presença do riso no cotidiano circense. Para Colavitto (2015, p. 72), "por meio do riso, nós nos sobrepomos à condição humana racional e exercitamos a imaginação na direção de uma atitude libertadora", ou seja, o riso permite que se subverta a ordem, que se quebrem paradigmas, que se criem inferências surpreendentes para situações cotidianas e que se brinque com as palavras, como no caso de S. (7 anos), ao repetir a expressão "Do quê?" demasiadas vezes. Em suma, estamos convencidos da importância do riso e que "O riso liberta porque ele tem o poder de contar, de maneira descentralizada, o mesmo status de verdade que contém o poder centralizado. É como se o riso tivesse a capacidade de descentralizar o poder, ou seja, todos podem rir. Esse poder é direito de todos" (COLAVITTO, 2015, p. 76).

Assim que notei o caráter cômico no diálogo com S. (7 anos), permiti-me entrar na brincadeira, criar diferentes respostas para cada "Do quê?" e repetir o que ela falava, ou seja, rir com e junto. O riso, a partir do exposto, pode ser visto como outro instrumento democrático e libertador dentro da cultura circense; o fato de a figura do palhaço ser parte do cotidiano reforça e potencializa o riso, como podemos observar no seguinte trecho:

G. (19 anos): *Você precisa ver aqui quando está na hora do espetáculo [...] precisa ver a bagunça que é, vendendo as coisas, é muito*

bom [...] quando vai aqui em cima [no picadeiro] é organizadinho [...] Na hora que entra o menino e palhaço todo mundo do circo pára, ficam todos o assistindo fazer palhaço (Diário de campo, dia 15/12/2015).

O trecho destacado chama a atenção pela importância dada ao palhaço no Circo di Sarah e que, segundo Macedo (2008), é parte característica de outros circos de pequeno porte. Nesse sentido, é possível considerar que a presença da figura lúdica do palhaço auxilia na construção cultural dos outros integrantes partindo de um ponto de vista que valoriza o riso, a piada e a brincadeira e está presente nas relações dos circenses desse destino.

Chamamos portanto de linguagem oral a predominante forma de ensinagem entre as pessoas naquele circo, porque é baseada na conversa junto com a experiência, a demonstração com o corpo, no momento presente, com diversão e riso, e não em registros de livros ou outros textos.

Relação horizontal

Durante nossas andanças pelo Circo di Sarah, observamos um “espaço muito mais democrático [...] a ideia de comunidade, de todo mundo sabe fazer um pouco de tudo” (Diário de campo, dia 18/12/2015), o que vai de encontro com a premissa das escolas formais. Notemos os seguintes trechos das entrevistas realizadas no Circo di Sarah:

João (Pesquisador): *Quantas pessoas mais ou menos têm aqui?*

S.: *Geralmente trinta, trinta e cinco pessoas. Agora, esses dias eu não contei (risos), mas é mais ou menos isso. É uma trupe pequena até.* (Diário de campo, dia 18/12/2015).

G. (19 anos): *Aquele menino de vermelho é meu primo também; não é primo, mas eu considero* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Na fala de S., dona do circo, que não autorizou ter a idade revelada, não houve distinção entre crianças e adultos, e na fala de G. (19 anos) a relação de parentesco com o “primo”, dada a convivência no ambiente, reitera a sensação de comunidade e a relação de horizontalidade entre os circenses, visto que todos têm o direito de aprender um pouco de tudo, mesmo havendo trabalhos que acabam sendo atribuídos a sujeitos com certas características físicas, como ocorre, por exemplo, na montagem e desmontagem do circo que fica sob responsabilidade dos homens por se tratar de um trabalho que

demandam mais força. Entretanto, até mesmo nessas atividades, a regra não é totalmente fixa, dado que “o G. (7 anos) faz de tudo, sobe e desce escadas, faz contrarregra, ajuda a desmontar e montar a lona” (Diário de campo, dia 19/12/2015). Notamos que no circo há a presença de uma hierarquia horizontal que permite, como observamos com o pequeno G. (7 anos), que as crianças tenham o mesmo direito de participação que os adultos, pois a educação das crianças “dentro do circo torna-se responsabilidade de todos os integrantes” (MACEDO, 2008, p. 155).

Após conversa com a S. (7 anos), anotamos a relação de pertença ao grupo do circo e a noção de conhecimento do todo. João (Pesquisador): *“Você já viu um monte de vezes o espetáculo, eu não vi nenhuma.”* S. (7 anos): *“Sim, eu já vi várias vezes, mas eu ainda gosto. [...] Ela sabe o espetáculo inteiro, as falas, a sequência”* (Diário de campo, dia 15/12/2015). Tal relato coaduna com a perspectiva de que “as crianças dentro do circo **compartilham e interagem com todo o grupo e têm contínuas influências dos outros integrantes**, seja como exemplo ou como modelo” (MACEDO, 2008, p. 247, grifo nosso). A visão do adulto como exemplo e modelo relaciona-se com o diálogo e o caráter democrático existente na cultura daquele circo, a qual pode ser vista como uma alternativa à relação vertical presenciada dentro dos sistemas de algumas escolas com características tradicionais.

Tempo não linear

No Circo di Sarah há uma atmosfera lúdica e um aspecto que nos chamou a atenção. Foi relacionado ao brincar na adolescência:

R. (14 anos): *O bom de circo também é que a gente usa o nosso tempo brincando. Tem muitas crianças lá fora que ficam conectadas ao celular, aqui não [...] a gente joga uno, várias coisas – os adolescentes também brincam [...] Ficamos brincando o dia inteiro e quando chega à noite, nos preparamos para o espetáculo* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Na fala da adolescente pode-se ver uma relação entre a presença e a importância do brincar no ambiente circense. Para além de uma atividade lúdica, “são encontradas relações entre o aspecto lúdico, presente no circo, e o fazer artístico circense, buscando sucessivamente argumentar sobre a intencionalidade das ações lúdicas” (MACEDO, 2008, p. 105). Ou seja, o

brincar é parte constituinte do modo como meninos e meninas aprendem e dão continuidade à tradição do circo.

As experiências que as crianças vivenciam no seu cotidiano são essenciais para a aquisição de estruturas que lhe darão maior possibilidade de compreensão do mundo à sua volta. Do mesmo modo, as interações que são estabelecidas com outros indivíduos são fundamentais para que o sujeito se conscientize do mundo do qual faz parte. Na criança, essa conscientização se inicia através das brincadeiras e do jogo (MACEDO, 2008, p. 105).

No circo, percebemos que as experiências dos meninos e meninas encontram na brincadeira uma base extensa, múltipla e incorporada no cotidiano pelos adultos, de modo a potencializar-se e ser incentivada, mesmo com intencionalidade comercial, como verificamos no trecho que segue:

G. (19 anos): *Eu e o L. [16 anos] brincávamos de cirquinho de brinquedo, pegávamos aquelas sombrinhas, desmontávamos, colocávamos umas cordinhas e montávamos um cirquinho, ficava igualzinho [...] meu avô mandava a gente desmontar e montar na frente do circo para o povo que passasse pudesse ver. A gente colocava uns carrinhos também e fazíamos uns trailers de papelão, era muito bom aquele tempo, agora paramos de fazer porque já estamos grandes (risos)* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

A fala de G. (19 anos) inspirou-nos duas análises. A primeira reitera a experimentação das crianças por intermédio da brincadeira como constituinte do fazer circense, o que se dá, segundo essa perspectiva, num tempo que é simultaneamente presente e dilatado, imerso em práticas cotidianas e lúdicas.

A segunda percepção nos leva a refletir acerca da apropriação do tempo presente da brincadeira como instrumento para divulgar/expor o circo para a cidade. Quando o avô pede para as crianças brincarem em frente ao circo, há a preocupação em criar uma divulgação que sensibilize as pessoas – ao verem crianças brincando de circo, todavia, é permitido que haja troca de experiências entre os pequenos com a população da cidade durante esse tempo. É tempo de troca com a comunidade. Esse tempo para aprender e perpetuar a tradição circense pode ser visto na brincadeira de modo mais subjetivo e no dia a dia dos circenses sob uma ótica mais concreta, como na nota:

Após o espetáculo fui treinar com o G. (7 anos); havia outros artistas treinando, as meninas do número com o aro, do contorcionismo, outro adolescente que estava fazendo

malabares e eu, que mostrei minha cena mais uma vez. Nós ficamos cerca de cinco horas nesse ambiente de treinar/ajudar/experimentar outros números – havia uma adolescente aprendendo slack-line. Não é um tempo fechado, sai por volta das duas horas da manhã do circo nesse dia (Diário de campo, dia 19/12/2015).

O tempo em que ficamos treinando/brincando após o espetáculo não foi determinado/fechado, surgiu de modo espontâneo e intercalando a ludicidade com o rigor da prática para com a excelência dos números. Esse modo de treinar, sem a necessidade de um controle ou supervisão dos adultos, como ocorre no Circo di Sarah, é reiterado por S. ao relatar que: *“Para nós é normal, porque convivemos assim, as pessoas de fora que acham diferente”* (Diário de campo, dia 18/12/2015).

O conceito do tempo como potência para aquisição dos conhecimentos dos circenses parte do princípio da liberdade e pluralidade de experiências que atuam em conjunto no circo, ao mesmo tempo. Assim:

A estrita relação que existe no circo itinerante de pequeno porte entre a arte, o trabalho e a divisão de tarefas, as viagens e o deslocamento, faz parte do contexto familiar, de modo que esses elementos não sejam separados, mas estejam, concomitantemente, presentes em cada momento, sendo eles a base sobre a qual é constituída a educação da criança (MACEDO, 2008, p. 88).

A relação entre arte, trabalho e cotidiano como integrantes do aprendizado da criança vai ao encontro do tempo não linear enquanto base para a construção dessa cultura, ou seja, no circo, notamos a presença de um tempo que é presente, que valoriza momentos presentes.

Exploração do espaço

A primeira impressão ao entrar no Circo di Sarah foi de muita receptividade, e durante os três dias de minha estadia:

Os adultos ou estavam nos trailers ou em frente a eles. Contei 8 trailers no espaço. Para os adultos eu não pareci uma ameaça, acredito que seja pelo fato muita gente fazer visitas para conhecer, pesquisar. Eles foram muito acolhedores percebi um Contexto de segurança, liberdade e espaço (Diário de campo, dia 18/12/2015).

O contexto de espaço relatado em diário remete à liberdade que o ambiente do circo promove para a convivência, as brincadeiras das crianças e o treinamento, alocados democraticamente. Inferimos que essa característica pode ser relacionada como um argumento pedagógico no desenvolvimento dos pequenos e na autonomia para ver, aprender, ensinar e dar continuidade à tradição circense.

A percepção de um espaço que acolhe foi igualmente percebida conforme análise dos seguintes trechos:

G. (19 anos): *Você tinha que ficar aqui um dia, dormir aqui* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

R. (13 anos): *Você está dormindo aqui?* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

João (Pesquisador): *Eu vim conhecer na verdade* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

L. (16 anos): *Vai ficar aí hoje?* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

S. (7 anos): *Você vai ficar quanto aqui?* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Em diferentes momentos, os meninos e meninas com quem conversei me convidaram e/ou perguntaram se ia ficar como eles, passar o dia, a noite... Percebemos que há, no cotidiano circense observado, uma abertura ao novo, à comunidade, à amizade e que se expande inclusive ao espaço. Em relação à educação dentro dessa perspectiva, acentuamos que

O caráter itinerante do circo colabora de maneira importante para a educação das crianças e adolescentes, seja na maneira de interpretar a sociedade, seja para a construção de conhecimentos. Um aspecto relevante é o impressionante conhecimento da geografia das localidades visitadas pelo circo, também por parte das crianças (MACEDO, 2008, p. 295).

A itinerância e, em nosso olhar, o fomento à exploração do espaço pelas crianças circenses reiteram a perspectiva de que há um espaço educador por excelência e dotado de participação democrática de todos. No Circo di Sarah, vimos na prática noções de conhecimentos geográficos distintos apontada por Macedo (2008).

João (Pesquisador): *Onde você nasceu?*

G. (7 anos): *Iporã.*

João (Pesquisador): *Onde fica?*

G. (7 anos): *Perto do Paraguay.*

João (Pesquisador): *Sou de Curitiba, é muito frio lá.*

G. (7 anos): *Neva também?*

[...]

João (Pesquisador): *Eu nunca vi nevar, não. Lá em Iporã neva?*

G. (7 anos): *Não, só na Argentina, tem um cara que mora na Argentina* (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Ao retratar com propriedade a respeito da geografia da Argentina, bem como o clima de neve, G. (7 anos) denota a capacidade multicultural que o circo abrange ao passear por muitas cidades e ao conviver com artistas de diferentes regiões/países. Essa característica aponta a necessidade de devolver o espaço das cidades/comunidades às crianças e potencializar, dentro de cada contexto, uma abertura e fomento a democratização destes para que meninos e meninas construam uma maior capacidade de relação com o mundo e com menos preconceito (MACEDO, 2008).

Políticas coletivas

O primeiro ponto que reitera nossa análise da existência de uma política institucional de coletividade entre os integrantes do Circo di Sarah é derivado da característica familiar presenciada:

G. (19 anos): *Aqui somos todos família. Naquele carro em que um pessoal está conversando, a de branco é minha prima, a outra minha tia* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

R. (14 anos): *Eu já morei muito em circo minha vida todinha, agora não moro mais, eu moro em Goiânia. Meu pai trabalha com show e quando é férias eu venho para cá com ele [...] eles são em vários irmãos aqui, são 7 e tem vários nomes de circo: Circo Pantanal, Circo di Sarah, Circo Trói* (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Esse contato e vínculo estabelecido vão ao encontro dos circos de pequeno e médio porte, os quais são estruturados "segundo uma composição familiar" (MACEDO, 2008, p. 50). Esse modelo auxilia também no modo de vida, pois

A multifuncionalidade dos participantes dessa modalidade de circo auxilia na redução da compra de equipamentos e na contratação de mão-de-obra e ajuda na economia de recursos financeiros, e isso só acontece por que todos sabem fazer tudo (MACEDO, 2008, p. 52).

Reiteramos a participação democrática como política no circo, e, especificamente, no Circo di Sarah. O conceito de política coletiva estende-se também para artistas contratados e outras famílias que, às vezes, compõem o cotidiano do circo. G. (19 anos) conta-nos que “*têm pessoas que moram na cidade e têm o interesse ‘ah eu queria ir’. Alguns vêm e ajudam na montagem, alguns se interessam em fazer algum número, então aprende e ficam também, é assim*” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Nota-se no trecho que há um acolhimento com quem não é circense, mas se interessa em conhecer/conviver com o circo.

A política coletiva pode ser vista na relação com as tarefas diárias do circo S.: “*Com tão pouca idade, as crianças têm muita maturidade. Não estão ali na escola aprendendo números, física, química, mas têm a vivência. O que elas vivem estão aprendendo*” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Nessa passagem notamos a importância dada à prática, significativa apontado como pertencente ao modo de ensinar dos pequenos; assim, é possível dizer que o modo como o conhecimento é adquirido no circo está inserido num espaço/tempo coletivo em que ao ver/fazer eu aprendo/ensino. Todavia, no que diz respeito ao ensino formal, percebemos algumas dificuldades expostas pelos circenses:

S.: *O mais trabalhoso é a documentação para entrar na cidade e a escola [...] há preconceito, nem tanto com os alunos, mas com o pessoal da escola, a diretora [...] às vezes não querem pegar porque são poucos dias, ai dizem “não, porque vou ter que fazer uma matrícula e uma transferência?”, então eu falo “É!, terão que fazer uma matrícula e uma transferência” e eles “mas são poucos dias, vou dar uma declaração” e eu “mas declaração para mim não serve para nada, porque se eu pegar declaração o ano inteiro, no final do ano vai ter o que? Não vai ter presença de escola, não vai ter nota, não vai ter nada” ai eles “mas já fechou o bimestre, não posso fazer nada”, eu mais uma vez “a gente pode para a professora avaliar o aluno nos dias que ele vier. Não precisa dar nota no histórico nem nada, dá um parecer, uma cartinha falando o que eles fizeram, o que não fizeram que depois a gente junta tudo, no final do bimestre, e na escola que eles estiverem no final do ano serão avaliados” [...] Outras vezes não querem pegar,*

dizem “vai na outra escola ali” e ficam mandando o abacaxi de um lado para o outro e a gente fica assim, para lá e para cá, é bem chato (Diário de campo, dia 18/12/2015).

G. (19 anos): *Nas escolas têm gente que tem preconceito com nós de circo [...] Quando vamos para a escola e estamos estudando, tem gente que faz brincadeiras sem graça, chama a gente de palhaço [...] Aquelas ali estudam ainda [apontando para L. (16 anos) e R. (14 anos)] [...] mas aquela outra lá [apontado para uma moça num dos trailers] parou de estudar por causa disso, porque tem muito preconceito nas escolas. Eu parei de estudar também na 7ª série por causa do preconceito contra o povo de circo [...] O outro ali também, tem 16 anos – o Lucas –; a mãe não mora com ele, ele mora com a gente, nós cuidamos dele aqui no circo* (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Tomando como base esses dois trechos levantamos as seguintes análises: os circenses têm consciência da burocracia e da legislação para a garantia do direito à educação das crianças, no entanto ressaltam que a própria instituição formal exclui, direta ou indiretamente, os circenses por não se adequarem ao modelo tradicional de educação. Outro ponto são as estratégias propostas, por exemplo quando S. sugere que a professora avalie o aluno nos dias em que estiver na escola e dê um parecer dizendo o que foi feito ou não; nada obstante, a escola novamente é retratada como não dialógica e resistente ao modo itinerante das crianças do circo; a estratégia das instituições formais de “mandar” os circenses de uma escola a outra reforça nosso argumento.

Partindo da fala de G. (19 anos), apontamos que o preconceito das/nas escolas é um instrumento que acarreta a evasão de muitos circenses; novamente é perceptível que as políticas públicas existentes são pouco eficazes e que as próprias instituições escolares se enrijecem em face da demanda itinerante de meninos e meninas circenses.

Considerações finais: o que as escolas podem aprender com os modos de ensinar das crianças itinerantes do Circo di Sarah?

Partindo do pressuposto teórico das epistemologias do Sul de Boaventura (2007; 2010), utilizamos o conceito de *topoi*, que significa um “lugar comum” entre diferentes práticas e/ou saberes (SANTOS, 2007; 2010). Nesses *topoi*, buscamos criar uma inteligibilidade mútua (SANTOS, 2007; 2010) entre o Circo di Sarah e as escolas de modo geral, para nos aproximarmos

das categorias levantadas no estudo; e, portanto, tratamos doravante das principais considerações acerca da linguagem, da relação, do tempo, do espaço e da política no cotidiano circense atinando possibilidades às escolas.

No referido à **linguagem**, concluímos que no circo o corpo fala o tempo todo – nas brincadeiras, nos ensaios para as apresentações, nos números acrobáticos, nos gestos dos palhaços –, e tal característica permite às crianças potencializarem o corpo na apropriação e troca de experiências, dado que, pela tradição circense, a criança vê, escolhe o que sente afinidade e então imita/apropria-se das ações cotidianas do circo/inventa; há, de certo modo, uma liberdade para que o corpo crie, brinque e, também, descanse – pois, como os espetáculos acontecem diariamente, há uma necessidade de valorizar o descanso do corpo. Inferimos que as escolas, desse modo, podem aprender a valorizar o movimento do corpo das crianças, a permitir que seus corpos brinquem, andem, movimentem-se, escolham sentar no chão em vez das cadeiras, passem pela escola, descensem; pensamos ainda que ao impor regras de disciplina aos corpos das crianças as escolas tendem a homogeneizar os pequenos a uma perspectiva comum do “bem-comportado”, do “bom aluno”, o que facilita o trabalho de controle imposto pelas instituições, mas contém o desabrochar da criatividade.

Outra característica da linguagem circense percebida em nossa análise se evidencia pelo riso como elemento do cotidiano. Crianças, adolescentes e adultos, além de brincarem, fazem piadas e riem uns com os outros; entre outros aspectos, a presença do palhaço reforça e catalisa o riso como parte integrante das trocas entre os integrantes do circo. Assim, sugerimos às escolas inserir práticas, no tempo de sala de aula e no tempo do recreio, que estimulem o riso como parte das relações pedagógicas para o desenvolvimento humano. Nas escolas ri-se pouco. Entendemos que essa característica pode estar associada, em algumas das vezes, à desordem que o riso pode gerar, bem como à quebra de hierarquias que ocorre quando rimos (COLAVITTO, 2015). O riso tem vindo associado historicamente ao que não é sério, e a escola deve ser séria. Defendemos que riso e seriedade andem juntos nos ambientes educativos porque não são categorias opostas.

No circo, notamos a presença de **relações** horizontais em que crianças e adultos partilham atividades – contrarregragem, números durante o espetáculo, manutenção do circo –, o que propicia, segundo nossa análise, um olhar mais autônomo nas meninas e meninos itinerantes; percebemos que no Circo di Sarah a criança não é subestimada e que, ao estar em contato

com outras gerações, pela itinerância constante do circo, amplia seu olhar no sentido geográfico, interpessoal e abre mão de preconceitos contra as diferenças. Inferimos que as escolas podem aprender com o circo a ser mais democráticas, a respeitar a voz das crianças que são muitas vezes entendidas, antes de crianças, como educandos em potencial, e a propiciar momentos de troca entre adultos e crianças a fim de romper com a relação vertical hegemonicamente legitimada e utilizada nas metodologias tradicionais. A escola pode em muitos aspectos alternar a concepção de alunos (aprendizes que somente o são porque estão em relação com um professor que ensina) para crianças e adolescentes, pessoas que compõem o espaço escolar junto com outras gerações, e aprendem, mas também ensinam.

A categoria **tempo** é pertinente no sentido de que, no circo, há outros tempos para a realização de atividades cotidianas e referentes ao aprendizado – no Circo di Sarah, por exemplo, não há horários fixos para ensaios. As escolas podem aprender a escutar os educandos para criar outros tempos e permitir que as crianças aprendam em outros tempos, e não somente no designado pela instituição, categorizado por horários pouco flexíveis, segmentados e destinados a atividades pré-determinadas.

No que diz respeito ao **espaço**, vimos que o circo se abre às crianças; elas podem explorar o espaço, brincar com ele, transformá-lo em ambiente de jogo e, desse modo, aprender com e ensinar por meio dele. Inferimos que as escolas podem aprender a romper com certas delimitações de espaço; as crianças devem conhecer a escola como um todo e transitar por todos os espaços, inclusive os administrativos, para poderem se apropriar da ideia de que podem estar/contar com os adultos, trocar experiências, propor mudanças para escola. As escolas precisam inclusive abrir espaço para a comunidade, permitir ser ocupada pelos responsáveis, pelo bairro, pelas crianças, para tornar-se um espaço de convivência, de trocas significativas, e não somente de depósito e transferência de conteúdos registrados em livros e artigos.

A respeito da categoria **política**, no circo vimos políticas coletivas incorporadas nos integrantes e nas crianças, pois o fato de a tradição necessitar da apropriação de saberes para sua reprodução, e também a necessidade e reconhecimento da importância de cada pessoa para que o circo exista, faz com que as situações de aprendizagem se tornem interesse de todos. As crianças possuem o direito de escolher o que gostariam de aprender – seja um número ou uma atividade como contrarregragem – e

possuem a confiança e a autonomia para aprender junto com os adultos – por meio da observação do espetáculo, dos ensaios, durante as brincadeiras etc. –; e, após a escolha, têm o auxílio e o interesse dos adultos de que aprendam para, posteriormente, poderem também ensinar, numa troca constante de experiências. De outro lado, em muitas escolas os conteúdos programáticos já vêm prontos e as metodologias utilizadas reforçam um pensamento moderno, hierárquico, que, conseqüentemente, coloca a criança numa condição de aprendiz, sem a capacidade de expressar suas opiniões a respeito da instituição ou de outros temas. Inferimos que as escolas podem aprender muito nesse sentido. Defendemos que incentivar a participação efetiva das crianças no que diz respeito às decisões sobre as políticas escolares – horários, currículo, formas de aprendizagem, conteúdos, atividades complementares – é o primeiro passo para tornar as escolas espaços mais dialógicos e democráticos.

A partir do exposto, e sinalizando o recorte estabelecido nesta análise, pontuamos que é preciso que as escolas respeitem e trabalhem com outros tempos, outras linguagens, outras culturas e que reconheçam a existência de saberes de grupos infantis itinerantes. A favor das crianças itinerantes, por sua vez, defendemos que sejam fiscalizadas as políticas públicas existentes e que se criem outras capazes de, verdadeiramente, atender às especificidades necessárias a esse contexto (MARCHI; MÜLLER, 2018).

“Há que se cuidar do mundo”, nos canta Milton Nascimento, e não será bem-cuidado se as crianças, em sua ontologia e em suas mais diversas condições e manifestações, não existirem devidamente em todas as políticas públicas. Especialmente na educação, preconizamos que, quanto antes, a lei nacional brasileira contemple a educação social como um sistema além do escolar. Quanto à criança, é preciso que se espalhe aos adultos que ela é um sujeito de direitos, é promotora de cultura: além de aprendiz, em qualquer ambiente, é uma ensinante. E, quando sua ambiência é a itinerância, tem muito a ensinar ao mundo institucional estático.

Referências

- ABIB, José Antônio Damásio. *Livro de miniaturas*. Curitiba: Moura, 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAULI, Régis Alan. *Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização*. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BOLOGNESI, M. Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Unesp, 2003.

COLAVITTO, Marcelo Adriano. *O Clown e a Criança: Poéticas de resistência*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MACEDO, Cristina Alves. *Educação no Circo: crianças e adolescentes no contexto itinerante*. Salvador: Quarteto, 2008.

MARCHI, João A. Martins. “Faz Assim ó”: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MARCHI, João A. Martins; MÜLLER, Verônica Regina. *Faz Assim ó. Modos de ensinar das crianças como subsídio para a educação*. Curitiba: Appris, 2018.

MÜLLER, Verônica Regina. Ser Criança: o direito à educação social e à vida em comunidade. In: FERRARA, Donatila. *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Talca, Chile: UCM, 2018.

MÜLLER, Verônica Regina. *Pedagogia social e educação social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina*. Curitiba: Appris, 2017. v. 2.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. *Reflexões de quem navega na Educação Social: Uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec, 2002.

NATALI, Paula Marçal. *Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos*. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NATALI, Paula Marçal; BAULI, R. A. Profissionalização e Formação: meandros da Educação Social Brasileira. In: PEDAGOGÍA social y educación social: Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. Uruguai: Umtec, 2016. v. 1, p. 11-147.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. *Educação Social e Avaliação: indicadores para contextos educativos diversos* 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CRIANÇAS EM FUGA: quando crianças e jovens menores de idade precisam fugir

Helmut Steinkellner

Tradução: Miryam Mager³³

Preâmbulo

Sobre a abrangência dos conflitos armados, a pobreza e os meios de subsistência perdidos, vistos de uma perspectiva europeia: Quais os efeitos desses grandes movimentos de fuga sobre as crianças e adolescentes? E que desafios e efeitos se dão para o pessoal do acolhimento e seus auxiliares? Trata-se de um relatório da situação das políticas de mudanças na Europa usando aqui o exemplo da Áustria.

Qualquer criança tem os mesmos direitos, não importando em qual lugar do mundo ela cresça. Ela deve sobreviver e ao mesmo tempo desenvolver-se bem, ir à escola, ser protegida da violência, ser ouvida. [...] A Convenção (de direitos humanos aos quais os países por adesão estão submetidos) é um

³³ **Algumas palavras acerca do trabalho de tradução.** Dentro do possível a tradução é fiel às palavras usadas no alemão. Em alguns momentos foram incluídas frases descritivas para alcançar a ideia que a mensagem queria destacar e ainda em alguns lugares do texto introduzi observações explicativas. Isso se deve, em primeiro lugar, à dificuldade peculiar da amplitude do tema e depois ao estilo do texto, que procura coordenar, ao mesmo tempo, vários olhares sobre a dificuldade de organizar, de um lado, as condições legais, administrativas, políticas e de pessoal e, de outro, descrever os impactos emocionais e subjetivos nas crianças e jovens em fuga e no pessoal de acolhimento que no campo da realidade social e política tentava dar conta dessa tarefa árdua. O glossário está no final no texto em alemão. Coloco-o no início por achar que, com essas abreviações em mãos, a fluência da leitura fica facilitada. Além disso acrescentei uma sigla muito presente no texto: UNHCR - **Agência das Nações Unidas para refugiados**. (Nota da tradutora).

Um glossário das abreviaturas para auxiliar a leitura do texto:

MA - Colaborador/a

YA - Vara da Juventude

JSA - Trabalhadores/as sociais do YA

MA-UNHCR - Colaboradores/as do UNHCR

PV - Versão impressa

SSt - Lugar de coleta

TQ - Casa de passagem

UMF - Menores de idade em fuga desacompanhados/as

Binnen I - Abordagem para ambos os sexos

UNHCR - Agência das Nações Unidas para refugiados

importante instrumento da sociedade civil em relação aos governos, empresas e público em geral. [...] Respeitar e ouvir as crianças deve ser uma coisa óbvia - em casa, nas escolas e comunidades". (Gaede/Heraeus, 2014, 12).

Pensamentos introdutórios

Em meu trabalho de rua, sempre lidei com crianças e adolescentes que, desde sua primeira infância, estiveram envolvidos com a realidade da migração, do desenraizamento e com as barreiras linguísticas. Seja porque seus pais e famílias tiveram que deixar sua terra natal, ou ainda porque tiveram que, por várias razões, deixar seu país quando ainda eram crianças pequenas e acabaram se instalando como estranhos, estrangeiros ou como migrantes na Áustria. As consequências desses grandes movimentos de deslocamento, a partir do outono de 2015, e os efeitos dessa migração sobre as crianças e jovens diretamente afetados também mudaram os meus pontos de vista pessoais, meus conhecimentos e meus sentimentos sobre o assunto. Em última análise, também foi necessário aguçar mais a perspectiva do meu trabalho como educador de rua com os jovens.

A Áustria tem sido confrontada com grandes movimentos de refugiados nas últimas décadas. Desde 1945, cerca de 2 milhões de refugiados chegaram ao meu país. (in *Presse*; desde 1945 a Áustria recebeu 2 milhões de refugiados. Isso foi publicado em 2015).

Nos anos 1956/57, cerca de 180 mil húngaros fugiram para a Áustria, em 1968. Na chamada "Primavera de Praga", cerca de 162 mil pessoas chegaram à Áustria. A maioria dos que buscaram proteção nesse período pôde voltar para sua terra natal, a antiga Tchecoslováquia.

Nos anos de 1990, a Europa foi moldada pela guerra na ex-Iugoslávia. Naquela época, mais de 100 mil pessoas solicitaram proteção na Áustria; 60 mil delas permaneceram por muito tempo.

Os refugiados que chegaram à Áustria e a toda Europa no verão de 2015 nos colocaram diante de novos e diferentes desafios. As pessoas vieram até nós de muito longe, pessoas de diferentes partes do mundo, com religiões diferentes e línguas diferentes também. A maioria delas escapou das zonas de guerra na Síria. Mas muitos também eram oriundos dos campos de refugiados de Estados vizinhos da Síria, já existentes antes da fuga, mas

que não podiam ser considerados um lar para essas pessoas, após tantos anos de falta de perspectiva.

A maioria dos refugiados teve que entrar ilegalmente na Europa e entregar quantias de dinheiro incredivelmente altas para os "coiotes" (pessoas que traficam pessoas), que os contrabandeavam pelo Mediterrâneo, pela rota dos Balcãs Ocidentais e pela Áustria. As dimensões do movimento desencadeado pela longa duração da guerra na Síria estão moldando a Europa hoje de maneira profunda, mudando nossa convivência e nossos princípios sociais. Isso dificilmente pode ser escrito em poucas páginas, mas gostaria de tentar descrever alguns aspectos importantes.

O desafio de escrever um artigo sobre "crianças em fuga" é encontrar os pontos essenciais para não perder o foco.

As consequências desses deslocamentos criaram rupturas profundas nos modos de vida de todos os envolvidos. No entanto o confronto com as pessoas que fugiram da guerra também mudou a vida da sociedade de acolhimento.

A repercussão desse tema na mídia e a discussão política agora em 2018 faz com que a percepção desses aspectos se tornasse de imensa importância. Observa-se que nas discussões essas mudanças são frequentemente excluídas, ignoradas ou mesmo deliberadamente negadas. Tanto o ignorar quanto a negação argumentativa são muito perigosos. Muitas vezes esse "silenciamento" é o fundamento mesmo para expressões do preconceito ao mesmo tempo em que se torna um terreno argumentativo bastante fértil para os populistas e racistas. Isso faz com que a culpa por soluções supostamente simples seja, geralmente, dos mais fracos. O próprio termo *refugiado* está se transformando, em muitas partes da Europa, num conceito linguístico majoritariamente eivado de significado odioso. Nesse sentido o refugiado pode ser culpado por tudo que é reconhecido como desvantagem pejorativa no campo político. O refugiado também pode ser responsável por qualquer coisa que falhe na pequena burguesia. O refugiado tornou-se um brinquete para argumentos negativos na mídia e na vida política.

Por essa razão vou tentar não fazer uso desse termo evitando-o por meio de descrições mais contextuais (consultar o glossário para as palavras alternativas).

No centro, portanto, dos meus pensamentos, estão aspectos importantes do cotidiano do trabalho com as crianças em fuga. Quero relatar coisas da minha própria vivência. Trata-se, pois, de experiências que eu mesmo

vivenciei. Ao mesmo tempo é uma tentativa de ressaltar a complexidade do tema “crianças em fuga”.

As consequências da fuga são sempre irreversíveis, permanentes e, portanto, deixam marcas!

As consequências de fuga mudam profundamente as pessoas afetadas. Por afetarem os planos de vida, geralmente geram também aspectos negativos sobre os sistemas sociais. As pessoas em fuga são subitamente conduzidas até o limite das suas existências. Quando nos tornamos conscientes da vulnerabilidade de jovens e crianças pequenas, podemos *apenas adivinhar traços* das implicações da luta pela sobrevivência, geralmente durante meses, dessas crianças totalmente desacompanhadas.

Modéstia e respeito

Nesse contexto, eu uso conscientemente a frase “apenas adivinhar traços”. É nosso dever acolher o sofrimento dessas crianças com modéstia e respeito. Nós, austríacos, somos “não experientes”, isso porque a maioria de nós nunca teve pessoalmente uma experiência de fuga. É por isso que no trabalho de cuidado com os afetados o primeiro passo é concentrar o foco na escuta (Nota: no texto a seguir, refiro-me explicitamente a crianças).

Mudança de linguagem, contextos sociais e políticos

Para complementar, quero fazer um curto sobrevoo sobre o uso da linguagem relacionada com o tema “fuga”. Grandes movimentos migratórios, como os de 2015, também estão causando mudanças duradouras e irreversíveis nas populações dos países receptores.

Esse aspecto é frequentemente desconsiderado no uso da linguagem adotada tanto pelos responsáveis pela agenda política quanto pelos responsáveis pela agenda administrativa. Sem querer ou saber lidar com as situações de realidade das pessoas afetadas, os/as encarregados/os, aqueles que tomam as decisões, gostam de interpretar a necessidade de integração e as medidas a elas associadas à sua própria maneira. Os agentes políticos falam constantemente de um conceito (“Bringschuld”) (Obs.: que significa uma espécie de agradecimento e/ou disposição prévia de submeter-se ou

ainda como se fossem portadores de uma dívida apenas porque estão ali em situação de fuga, ou enfatizam uma falta de disposição que essas pessoas trazem consigo de não considerarem as mudanças que a presença delas produz no sistema social). Ao proceder assim reinterpretem, ou melhor, com frequência distorcem os conceitos. Por exemplo, há uma fala permanente sobre as medidas de integração quando estão em contextos com migrantes. A linguagem no discurso político está na origem do desejo de assimilação da opinião pública e, portanto, exige dos migrantes (dos outros) prioritariamente a adaptação. As consequências de tais reinterpretações trazem consigo grande pressão, suportada principalmente pelos afetados. São percebidos, nesse sentido, como devedores dos Estados receptores e, portanto, antes de qualquer benefício, devem pagar sua/s “culpa/dívidas”.

O objetivo político dessa reinterpretação linguística produz uma mudança na percepção sociopolítica da população, já que abre as portas a um discurso populista e desumano para e nas políticas sociais. É assim que surgem as muitas imagens e os novos quadros que solidificam os preconceitos. Como resultado, todas as medidas de integração para os requerentes de asilo menores e desacompanhados estão influenciadas a priori de maneira muito pesada e destrutiva pela percepção pré-concebida dos/das especialistas do serviço social, da educação social, da pedagogia, dos encarregados de providenciar moradia etc.

Composição de conteúdos e dicas para trabalhar com crianças refugiadas

- **Composição dos conteúdos problemáticos em menores refugiados e desacompanhados – UMF**

O trauma (psíquico), a lesão física, as necessidades existenciais, a falta de cuidados, a desorientação, a falta de instrução, as falsas expectativas, a desinformação, o medo e a agressão.

- **Composição dos conteúdos problemáticos para os/as ajudantes do sistema de apoio.** (ONGs, administração, população)

A falta de recursos, a falta de preparo técnico, o desafio emocional e a sobrecarga decorrentes da falta de saber lidar com a questão intercultural, a incompreensão, a ignorância, a falta de respeito.

Esse conjunto incompleto de conteúdos selecionados é frequentemente o ponto de partida para o início dos procedimentos de acolhimento dessas

crianças e adolescentes. É nesse emaranhado que tanto as vítimas quanto os profissionais devem encontrar o seu próprio caminho.

A integração pode ser como encontrar a agulha num palheiro

Provavelmente não existe uma receita de como montar um conjunto de conteúdos necessários para que essas crianças, desenraizadas, possam se desenvolver bem de novo. Cada caso é individual, e, portanto, cada criança, deve ser isoladamente considerada e apoiada para que possa construir o seu futuro da forma mais autônoma possível. Se nós escutarmos com atenção as crianças e ao mesmo tempo garantirmos seus direitos, seremos capazes de encontrar os conteúdos apropriados. Antes de continuar, ainda tenho duas sugestões da minha experiência pessoal que, acredito, podem ser úteis.

- Lembre-se que cuidar de uma criança em fuga é como ter uma cozinha com chefs demais e mal treinados! A maioria deles nunca ouviu nada sobre os conteúdos da **Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança**.
- Distancie-se categoricamente das pessoas que acham que a Convenção dos Direitos Humanos não faz parte nas tratativas atuais. Pessoas com esse entendimento vão apoiar muito pouco sua tarefa com as crianças refugiadas.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança

Lei Constitucional Federal sobre os Direitos da Criança (adotada em 20.1.2011)

Em primeiro lugar, deve-se notar que os direitos das crianças foram consagrados na Constituição austríaca desde 2011. Isso significa que sua validade é muito reforçada e que as instituições (por exemplo, os tribunais) devem se orientar pelos direitos das crianças. A convenção afeta assim todas as meninas e meninos que ainda não completaram 18 anos.

O texto da “Constituição Federal sobre os Direitos da Criança” tem a seguinte redação:

Artigo 1 - As crianças precisam de proteção e oportunidades

Toda criança tem direito à proteção e aos cuidados necessários para o melhor seu bem-estar, desenvolvimento e crescimento possível (BMFJ, 2014, 10).

As crianças devem ser bem protegidas e capazes de se desenvolver da melhor maneira possível. O interesse do bem estar da criança deve sempre ser prioridade quando se tratar de seus assuntos (BMFJ, 2014, 11).

Artigo 4 - A opinião das crianças conta

Toda criança tem o direito da participação e merece consideração quanto a sua opinião em assuntos a ela concernentes de maneira proporcional à sua idade e desenvolvimento (BMFJ, 2014, 10).

Quando se tratar de criança, ela deve ter voz. E a opinião da criança deve ser levada em conta sempre que se tomar decisões sobre a criança. (BMFJ, 2014, 11).

Artigo 8 - Todos os direitos das crianças devem ser observados

O Governo Federal é encarregado pelo cumprimento desta Lei Constitucional Federal. (BMFJ, 2014, 12).

O governo federal garante que os direitos das crianças na Áustria sejam respeitados. Mas também todos os órgãos públicos e privados na Áustria devem cumprir esta “lei da constituição da criança” (BMFJ, 2014, 13).

Refugiados menores desacompanhados (UMF) – tentativa de definição

Pessoas de países terceiros ou apátridas com menos de 18 anos que entram no território de um Estado membro da União Europeia não acompanhados por um adulto, seja legal ou habitualmente responsável por eles, e que até o momento não estejam efetivamente colocados ao cuidado de uma pessoa; incluindo aí os menores deixados desacompanhados após a entrada no território soberano de um dos Estados-Membros (Parusel, 2009, 13).

Números de crianças refugiadas na Europa e na Áustria para comparação

Para capturar melhor as dimensões dos movimentos de fuga, são necessários números válidos. Fontes confiáveis de números sobre a migração de crianças desacompanhadas em fuga são os registros da Acnur (Agência das Nações Unidas para os Refugiados), da IOM (Organização Internacional para as Migrações), do Unicef (Fundo de Emergência das Nações Unidas para a Infância) e os números e dados estatísticos compilados e interpretados pela agência Eurostat (Obs.: agência de levantamento de dados para avaliação estatística). Estatísticas e números são resultados de eventos expressos em

números. Eles são importantes quando a escala de quantidades e massa é difícil de imaginar. Na Europa milhões de pessoas estão em movimento!

Fuga em Números de 2015

- Cerca de 870 mil refugiados e migrantes chegaram à União Europeia pelo Mediterrâneo (período de 1/2015 a 9/2015).
- Das quais 214.355 crianças.
- Na Áustria, 15.310 crianças chegaram no mesmo período.
- No total, aproximadamente, uma em cada cinco pessoas era uma criança em fuga (ver IOM e Unicef, *Data Brief*, 2015).

O Missing Migrants Project do IOM examina o número de crianças que morreram durante a fuga. A IOM documenta os seguintes números:

- Mais de 3.500 pessoas morreram de 1/2015 a 27/11/2015 durante a travessia pelo Mediterrâneo.
- 30% dos falecidos eram crianças (~ 70% de refugiados adultos).
- 25% das crianças afogadas tinham entre 2 e 17 anos de idade; 5% das crianças ainda não tinham atingido a idade de 2 anos (Ibid. ver., 2015).

Valores atuais para a fuga (2018)

- 139.054 pessoas pediram asilo na Europa (período de 1/2018 a 5/2018) (números para: 2017 = 819.000 / 2016 = 1.323.000 / 2015 = 1.471.000).
- Em 31 de maio de 2018, havia 280 UMF em busca de asilo na Áustria, dos quais 250 eram crianças maduras (14-18 anos) e 30 crianças menores (menores de 14 anos).

Refugiados na Europa (a partir do final de maio de 2018):

- 3,9 milhões de refugiados vivem na **Turquia**, dos quais 3.517.000 são da Síria; 169.000 do Afeganistão; 142.000 do Iraque e 52.000 de outras nações.
- Existe aproximadamente 1,8 milhão de refugiados na **Ucrânia**, sendo a maioria de deslocamentos intereuropeus, bem como existem ainda 35.294 apátridas (veja UNHCR-Europa, 2018).

Efeitos e consequências de crianças em fuga

Tarefas oficial para o bem-estar infantil e juvenil durante a chamada "Crise de refugiados" no outono de 2015, usando o exemplo de Graz

O serviço oficial de bem-estar geral dos jovens tem que cuidar de menores desacompanhados – isto é, de crianças que não são acompanhadas por seus pais ou parentes ou responsáveis por lei.

Isso significa que o departamento de bem-estar juvenil é o legalmente responsável pelo acompanhamento, cuidado e também pela educação integral das crianças. Por essa razão, parece-me sensato deixar que os assistentes sociais designados do bem-estar dos jovens falem.

As declarações descritas no texto a seguir foram extraídas das entrevistas com dois assistentes sociais envolvidos no serviço oficial de bem-estar juvenil da cidade de Graz. São, portanto, relatórios autênticos e impressões de uma perspectiva oficial sobre a situação no outono de 2015. A motivação para essas entrevistas é também pautada na minha própria cooperação e experiência durante a crise de refugiados no outono de 2015.

No momento dos fatos relatados registravam-se até 2.500 pessoas vindas durante um longo período de tempo, vindas diretamente da Eslovênia, pela fronteira de trânsito em Graz-Webling. Lá, tentamos fornecer às pessoas em fuga ajuda improvisada, como refeições e cuidados médicos básicos prestados pela Cruz Vermelha Austríaca, antes que fossem transportadas para outras regiões.

Com auxílio da Caritas-Estíria, tentamos identificar crianças e jovens menores de 18 anos que estavam em fuga sozinhos, para que recebessem roupas limpas, provisões e intérpretes leigos, além de ofertas educacionais. Duas crianças sírias, com idades entre 8 e 11 anos, que haviam fugido da zona de guerra, as quais identifiquei com a equipe da Caritas, foram entregues por mim ao serviço de emergência do departamento de bem-estar juvenil em Graz. Essas duas crianças formam o ponto de partida para a entrevista com o pessoal do departamento de bem-estar juvenil (doravante referido como JSA), para que relatem suas experiências.

Efeitos nos locais de atendimento e equipe de atendimento

Encontrar locais de atendimento para crianças desacompanhadas não é nada fácil, pois a experiência nos mostrou que os recursos disponíveis nos lugares especificados são limitados. Com o desafio das crianças refugiadas em 2015, a situação se intensificou enormemente. Além das diferenças regionais nas ofertas urbano-rurais e nas distâncias geográficas relativamente grandes, novas dificuldades surgiram agora. Por um lado, as barreiras linguísticas eram difíceis de superar e, como resultado, a comunicação era muito limitada. Por outro lado, os especialistas em cuidados e educação existentes eram pouco treinados para a situação específica.

Além disso, as crianças tinham outros interesses e muitas vezes falavam de

[...] uma ordem que haviam recebido no local de sua origem (pela família biológica) para seguirem para um determinado local – geralmente na Alemanha ou na Suécia – para alcançarem reunificação familiar. Para as famílias aqui responsáveis pela acolhida (adoção temporária), essa determinação de origem apresentava um componente que dificultava a tarefa de integração, já que as crianças ficavam em situação de alerta (deixando suas coisas sempre em prontidão para viajar) para conseguirem chegar ao lugar predeterminado.

Efeitos físicos da fuga para crianças

Crianças e jovens com experiência de fuga são muito inquietos. Comumente mostram humor depressivo ou surtos agressivos. Além das dificuldades de concentração, muitos dos UMF também são afetados por transtornos alimentares e do sono. Especialmente, as crianças menores muitas vezes sofrem com medos produzidos pela separação e perda de parentes. Como resultado, algumas dessas pessoas são prejudicadas cognitivamente. Isso pode manifestar-se em comportamento antissocial. Em crianças mais velhas e adolescentes, a perda experimentada de qualquer uma das formas (família, posses, pátria etc.) pode destruir a esperança de um futuro, o que favorece o uso indevido de substâncias (drogas, álcool etc.). Estratégias de enfrentamento às vezes também podem ser expressas em tentativas de suicídio.

Excessiva demanda das autoridades públicas

- O elevado número de casos desse tipo exigiu dos/das cuidadores/as muitas vezes um esforço excessivo. Mesmo as autoridades federais não tinham capacidade suficiente, nem mesmo aproximada, para a repentina necessidade demandada.
- Houve estadias longas e períodos de espera durante o interrogatório e a admissão ao procedimento de asilo.
- Não havia informação sobre a duração do processo. A JSA nem sempre sabia quando o UMF se apresentava ou seria alocado. Muitas vezes não se sabia se uma criança podia voltar para os pais cuidadores/adotivos depois, por exemplo, de ser levada por uma autoridade federal para outro estado ou município para que fosse determinada sua idade.
- Os diferentes padrões de ação das autoridades foram considerados um desafio adicional para a ACC. Eles tiveram que aprender a lidar com mensagens diferentes (quem é responsável pela criança, quem toma a decisão, onde colocar a criança, onde encontrar procedimentos de asilo).
- Separação de casais de irmãos em custódia por falta de oportunidades e/ou idade. Havia poucos lugares adequados de acomodação.
- Pessoal adicional para o grande esforço extra não estava disponível. Além do processamento dos incontáveis casos de UMF, o trabalho cotidiano usual no contexto do serviço jurídico de bem-estar juvenil teve que ser continuado (veja entrevista com dois MA, 2018, 01:46 - 2:26min / 03:45 - 5:10min).

Fundamento jurídico – avaliação diferente do UMF

A diferença de avaliação da UMF comparada com crianças de origem austríaca produziu efeitos sobre a equipe de trabalho de bem-estar dos jovens.

UMF menor de 14 anos: Se uma criança desacompanhada tiver menos de 14 anos, ela será considerada uma criança menor. Isso significa que, à medida que a crise avança, o serviço de bem-estar juvenil torna-se responsável também pela “educação completa dessas crianças menores, na forma de colocação em uma instituição de educação social ou cuidadores (por exemplo, em uma família adotiva)” (ver Land Steiermark, Divisão, 11, 7).

UMF 14 - 18 anos: Se uma criança desacompanhada tiver entre 14 e 18 anos, ela é considerada uma criança madura. Cai na disposição básica do Departamento Federal para Estrangeiros e Asilo. “A agência de bem-estar infantil e juvenil é responsável pelo apoio e representação de

estranhos menores desacompanhados em procedimentos sob esta lei”. No texto legal é formulado (ver disposição legal do BFA, lei processual, estado da legislação de 20.8.2018):

O fato de essas crianças não terem o mesmo direito legal à assistência contradiz claramente a Convenção sobre os Direitos da Criança. A ACC confirma isso na entrevista e justifica-o com a enorme falta de recursos humanos, o que teria impossibilitado um curso diferente da ação.

“Na verdade, não era mais acessível em termos de recursos” (entrevista com dois MA, 2018, 6:15min).

Dimensões socioculturais

- Famílias cuidadoras que vivem na Áustria, especialmente em pequenas cidades da região, têm sido hostilizadas pela vizinhança do bairro. O departamento de bem-estar dos jovens, portanto, tinha que agir como um mediador nas imediações, o que incluía um potencial adicional de conflito.
- A ajuda dada às crianças refugiadas não foi recebida igualmente bem pela população. As famílias adotivas estavam sujeitas a críticas negativas por seu envolvimento, mesmo quando cuidavam de crianças refugiadas muito jovens. Isso significa que até mesmo crianças menores de 10 anos que vieram para a Áustria sem os membros da família, acolhidas e acompanhadas, eram hostilizadas e/ou rejeitadas pelo ambiente próximo.
- Muitas vezes a discrepância entre a tarefa que as crianças recebiam de “casa” e as consequências das medidas para a sua proteção UMF, foi na Áustria um enfrentamento difícil. Do ponto de vista das famílias de acolhimento, a clara tarefa do bem-estar dos jovens (cuidados e educação) era contrária à ordem original (dada pela família à criança que ficou sozinha), dada criança para assegurar a reunificação familiar – mesmo que fossem crianças muito pequenas. Na entrevista, a JSA fala sobre o problema da missão dessas crianças e dos conflitos dentro das famílias adotivas.

Reinhold Gravelmann descreve essas crianças na discussão sobre razões de fuga como “crianças-âncoras” (Obs.: âncoras no sentido que delas dependia a possibilidade de fazer a “juntada familiar”). Isso significa dizer que os menores são encaminhados para a fuga para que seus pais e/ou irmãos possam fazer o mesmo (ver Gravelmann, 2016, 15). As crianças envolvidas muitas vezes se sentiam ou se assumiam como adultos e, além disso, sentiam-se na obrigação de dar ordens aos próprios pais. Na Áustria,

no entanto, elas eram percebidas enquanto crianças, algo que não podiam entender e, portanto, também não podiam aceitar. Além disso, as disposições legais da proteção de crianças e jovens na Áustria são desconhecidas para refugiados e muitas vezes difíceis de entender. (Tipo de regras: não saia só, siga regras e arranjos de/com pais adotivos) (Ibid., 07:00 - 9:58min).

Crianças que escapavam ou desapareciam

Quando o UMF de repente escapava ou desaparecia, às vezes significava que ele roubava coisas úteis dos locais de cuidados e que cuidavam de seus pertences, caso isso fosse útil para a jornada. Se essas crianças repentinamente escapassem ou desaparecessem, o motivo era provavelmente a pressão para cumprir a tarefa que a família lhes impunha, que era a de chegar a um destino específico. As famílias adotivas ficavam chocadas quando as crianças desapareciam, e desapareciam repentinamente.

Em princípio, isso também envolvia problemas legais, já que a transferência para a custódia dessas crianças também implicava a responsabilidade legal por elas. A JSA conta em uma entrevista que as crianças desaparecidas ou que escaparam ainda causam problemas emocionais nas famílias adotivas.

[...] pensando que naquele momento (nota de 2015) isso era medido por outros padrões de qualquer maneira, então, se isso acontecesse hoje, ou – agora com crianças austríacas – isso seria o desastre. De alguma forma eu tenho a impressão de que era quase normal naquela época – bem – sim, você não pode fazer nada, eles se foram, eles vão superar (Entrevista com dois jovens do Tribunal de jovens, 2018, 19:20 - 19:40min).

Da parte dos auxiliares pelo atendimento juvenil, havia a obrigação de comunicar cada caso individual de UMF que escapasse ou desaparecesse (ver ibid, 19:40 - 20:20min). De parte da polícia, posteriormente, havia mais pesquisas sobre os desaparecimentos, e as pessoas envolvidas eram questionadas, com o intuito de anexar mais dados ao prontuário que informava sobre o desaparecimento.

Essas duas crianças desacompanhadas, que no serviço noturno, onde realizei um plantão, no outono de 2015, eu pessoalmente havia identificado entre uma multidão de pessoas, também desapareceram. Elas continuam documentadas na polícia como casos de “desaparecidos”. De acordo com vários relatos da mídia, mais de 10 mil crianças e adolescentes cons-

tavam como desaparecidos e desacompanhados na Europa, na primavera de 2016, e os números são baseados em estimativas de fontes sólidas. (VERZEIT ONLINE: Milhares de refugiados menores de idade desapareceram/sumiram 2016/ver Spiegel Online: Europol anuncia milhares de jovens refugiados como desaparecido/sumidos em 2016).

Dimensão emocional

Os MA no sistema de ajuda são sempre confrontados de maneiras diferentes com os efeitos e consequências das pessoas afetadas. Ao mesmo tempo, os próprios medos, necessidades e preconceitos são ativados e podem fomentar mais ações emocionais.

Então, com as crianças muito novas, isso me deixa emocionalmente muito afetado, tenho que dizer, então também houve crianças que perderam seus pais em fuga, sim - e de alguma forma, então, é preciso pesquisar (Entrevista com dois jovens do Fórum Juvenil em 2018, 22:20min - 22:33min).

O MA do YA apoia “recomposição/aproximação/junção” de família quando o contato com os pais pode ser estabelecido, embora estes fossem frequentemente encontrados em outros Estados/Países. O MA também realizou serviços de táxi até a fronteira, a fim de entregar as crianças para as autoridades na Alemanha. Muitas vezes era a única opção prática, desde que a cooperação com as autoridades realmente funcionasse. A preocupação do MA está bem documentada na entrevista. Isso pode ser visto quando eles descrevem quanto lidaram com a situação e ainda lidam. Uma MA no escritório de bem-estar da juventude descreve como ela inevitavelmente comparou sua situação de vida, em sua família, com seus próprios filhos, com a situação das crianças em fuga. As circunstâncias em que “crianças perdidas”, que deviam estar sob o cuidado do JSA, são reencontradas tocaram emocionalmente os colaboradores. (Cf. *ibid*, 22:40 - 23:20min).

Pessoalmente você mergulha em um caso isolado, sim, mas para a população em geral se trata de uma massa enorme de pessoas anônimas ... para nós eram então destinos muito individuais e então você estava totalmente imerso, sim, e por ... por um curto período de tempo, e isso é apenas algo que nos afeta emocionalmente, claro, sim, essa é a diferença agora para minha família ou para família de origem, que tem sido bastante factual - mais ou

*menos falam sobre isso colocando suas próprias necessidades ou medos no centro. (Compare *ibid*, 35:23 - 36:03min).*

Perguntas abertas

É indiscutível que, no outono de 2015, surgiu uma situação excepcional para todas as pessoas envolvidas. No entanto, nesta reflexão, deve-se fazer algumas perguntas sobre a situação vivida:

- Pode-se afirmar que todos os requisitos legais no tocante aos direitos das crianças foram cumpridos?
- Os agentes de bem-estar infantil realizaram a obrigação de prestar assistência às crianças não acompanhadas assim que detectadas?

A resposta da JSA é diferenciada. Se os UMF foram reportados à autoridade, os requisitos legais provavelmente foram cumpridos. Ao mesmo tempo, no entanto, quando se usa o argumento “de acordo com as possibilidades”, esse rigor no cumprimento das normas fica um pouco enfraquecido. Nesses casos também buscamos orientação dos recursos existentes na instituição. A enorme quantidade de pessoas que foram rapidamente canalizadas por meio da SSt e TQ sugere que havia muitas crianças desacompanhadas e com necessidades que foram simplesmente negligenciadas ou que não podiam ser localizadas. De acordo com a JSA na entrevista, provavelmente a maioria das crianças em fuga não foi notada na multidão ou elas fingiam estar viajando com parentes que não existiam na realidade.

As crianças identificadas como menores desacompanhadas certamente foram bem-cuidadas. Para aqueles que foram negligenciados, os direitos das crianças certamente não foram respeitados (*Ibid*, 36:50 - 38:20 min).

Ordem e discrepância

Algumas crianças tinham a ordem clara para chegarem até a Alemanha ou a Suécia. Na Áustria, elas foram subitamente identificadas como menores desacompanhados e, uma vez identificadas, eram retidas. Como UMF, elas foram então atendidas por famílias cuidadoras. Subjetivamente, essas crianças vivenciavam esse cuidado como contraprodutivo em relação ao objetivo de seguir para a Alemanha e a Suécia; portanto, assim que se sentiam mais fortes, seguiam adiante em busca de seu destino prévio. As crianças disseram à JSA que elas e suas famílias podiam fugir juntas até a

Turquia, e que, partir dali, muitas vezes só havia dinheiro suficiente para pagar o transporte de uma criança (principalmente meninos).

De acordo com informações recentes de especialistas que foram entrevistados ou de um questionário respondido [...] crianças não acompanhadas desde o seu país de origem até chegar a Áustria, levadas por traficantes, finalmente, entram irregularmente no país. Embora, na maioria das vezes elas sejam enviadas pelos seus próprios pais (Koppenberg, 2014, 33).

As pessoas se encontravam num café, de onde então eram mandadas embora com o pedido (veja a entrevista com dois MA do Youth Office, 2018, 40:10 - 41:00min).

E isso foi apenas uma tarefa para meninos de 7, 8 e 9 anos de idade, que não tinham mais nada de crianças. E essa foi a discrepância absoluta, sim. Nós tentamos tratá-las como crianças embora tivessem uma tarefa bem diferente atribuída pelos seus pais, que era a de assumir com 8 anos de idade, o papel de adulto ao assumir a responsabilidade de fazer a sua família chegar posteriormente ao mesmo destino (Entrevista com dois MA Youth Welfare Escritório, 2018, 41:00 - 41:33min).

Essa citação mostra como as vidas das crianças das zonas de guerra estão completamente fora do comum. As famílias parecem forçadas e em perigo existencial para confiar seus filhos a organizações de contrabando humano, que, em última análise, buscam um modelo de negócio que causou muitos milhares de mortes nos últimos anos. Das incontáveis conversas com pessoas que tiveram a experiência de fugir, sei que é, especialmente para as crianças, sempre uma sobrecarga maciça experimentar o medo e o desespero e as muitas formas de trauma.

UNHCR Áustria / ONU, Viena

A perspectiva da agência da ONU para refugiados é a conclusão da análise. O escritório do UNHCR Áustria goza de ampla autonomia e exerce funções observacionais e de supervisão da lei. O escritório também informa ao público a respeito de suas atividades e de suas atribuições disponíveis.

No momento da entrevista, constatou-se que para o ano de 2018 (31.5) foram registrados como procurando asilo 280 UMF, dos quais:

- 30 pessoas menores (crianças até a idade de 13 anos);
- 250 pessoas adolescentes (entre 14 e 18 anos).

No caso dos adolescentes, existem diferenças consideráveis nos cuidados prestados. Adolescentes requerentes de asilo e desacompanhados, com idade superior a 14 anos, recebem outros benefícios, pois só são apoiados e representados pelas autoridades no procedimento. Eles se enquadram no escopo da lei do serviço universal. Assim, eles são muito mais forçados a assumir responsabilidade em muitas áreas. (veja StGVG, 2018, <https://www.jusline.at/gesetz/stgv/paragraf/5>).

Isso claramente significa prejuízo de cidadania austríaca para as crianças. (A lei geral é mais ampla que a lei nacional da Áustria).

No que concerne ao atendimento básico, em maio de 2018, em torno de 2 mil jovens foram abrigados. Dados das crianças atribuídos aos tribunais não são conhecidos e não estão disponíveis para o UNHCR Áustria.

Logo no início da entrevista, o MA-UNHCR observa que as crianças com mais de 14 anos são frequentemente esquecidas, porque não recebem os mesmos benefícios que as crianças austríacas do serviço oficial de bem-estar juvenil. O UNHCR acredita que os mesmos direitos devem ser aplicados a todas as crianças. (veja entrevista UNHCR-Áustria, 2018, 3:00 - 3:30min).

Crianças sem cidadania austríaca devem ter o mesmo acesso ao bem-estar e a outras formas de assistência que as crianças com cidadania austríaca.

Na Áustria, continuamos a usar nossos conhecimentos práticos e legais para influenciar processos legislativos por meio de opiniões e discussões pessoais com tomadores de decisão, bem como em nível administrativo, para que as pessoas encontrem proteção e apoio sob nosso mandato. (Cf. UNHCR-Áustria HP Stand, 25.8.2018).

Para esse fim, o Escritório Austríaco em Viena desenvolve regularmente vários materiais informativos e folhetos educativos e conduz trabalhos de relações públicas em vários canais, a fim de chamar a atenção para a situação das crianças refugiadas. O objetivo é desenvolver padrões que auxiliem na tarefa de atender às crianças refugiadas e garantir seus direitos.

As avaliações de idade dos UMFs geralmente levavam mais de meio ano em 2016, o que significava que eles não seriam admitidos no procedimento de asilo até então. Assim, Os UMFs tiveram que passar meses em grandes zoneamentos federais (75-200 Pax), antes que fossem divididos em um distrito muito menor (15-20 Pax). Nessa divisão, as necessidades de

educação, atendimento psicológico ou círculo de amigos nem sempre eram levadas em conta (veja entrevista com o colega de trabalho UNHCR-Áustria, 2018, 12:20 - 14:00min).

Durante o processo de admissão, não há cuidador para o UMF, o que significa que uma criança nessa situação não pode reivindicar uma representação. Isso significa que a UMF não tem o direito de ser representada por organizações de proteção à criança ou de ter acesso a serviços oficiais de bem-estar durante o procedimento de admissão. Ao proceder assim, o MA-UNHCR afirma que a Áustria não cumpriu os requisitos da União Europeia no que diz respeito à duração do procedimento e à nomeação de um representante legal. (veja entrevista com o colega de trabalho UNHCR Áustria, 2018, 14:20 - 17:05min).

Na prática, muitas vezes aconteceu que a UMF teve que passar meses em uma região grande da cidade e teve que esperar sem uma pessoa de contato para iniciar o procedimento de asilo. Nesses locais, não eram fornecidos aconselhamento ou apoio adequados, que levassem em conta as necessidades (escolaridade, relacionamento, segurança, terapia do trauma etc.) das crianças em fuga.

Não conformidade com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e também com as diretrizes da EU, na Áustria durante a situação de fuga 2015/2016!

Outras críticas do UNHCR

Embora os serviços oficiais de bem-estar dos jovens tenham uma perícia muito boa em relação aos direitos das crianças, muitas vezes há uma falta de conhecimento específico sobre questões de asilo:

- Como se processa um pedido de asilo?
- Que competências interculturais são necessárias no acompanhamento da UMF?
- Como os intérpretes trabalham com as diferentes configurações?
- O que significa, para uma criança, um trauma provocado pela fuga?

Além disso, a troca de experiência necessária ou a reflexão com diferentes sistemas de ajuda na área urbana é bem possível e praticada. Nas

áreas rurais, no entanto, essas oportunidades são escassas, o que pode ter um efeito adverso no modelo da custódia e outras formas de ajuda. Como resultado, existem diferentes padrões de qualidade, dependendo da região.

Às vezes, as crianças não sabem o que significa cuidar e/ou quem é responsável por elas. Há lacunas na informação em diferentes áreas, e as crianças em fuga geralmente sabem muito pouco sobre sua posição legal. (Veja Ibid, 17:30 - 19:00min).

O MA do UNHCR confirmou na entrevista que as crianças em fuga muitas vezes têm que cumprir uma ordem. A criança mais forte deve tentar passar para a Europa. Depois disso, pode ser que haja necessidade de dinheiro ou se encontre uma maneira de facilitar a vinda da família. A família que ficou para trás, muitas vezes por deficiência de informação, não tem compreensão acerca da demora, enquanto a UMF ainda espera pelo encaminhamento do processo. Os procedimentos de asilo muitas vezes levam mais de anos. Nesse tempo, os jovens não podem ganhar dinheiro e têm muito poucos recursos à disposição. O reagrupamento familiar para beneficiários subsidiários só é possível após três anos, de qualquer maneira. Isso significa que essas crianças sabem que não verão sua família novamente por anos, se é que verão.

“E os jovens geralmente estão sob enorme pressão” (Entrevista ACNUR-Áustria, 2018, 28:23 - 28:28min).

Crianças desaparecidas/fugidas

Nesse contexto, o MA da UNHCR Áustria traz outro aspecto ao tema das crianças desaparecidas/sumidas. O UNHCR estima que muitas crianças são vítimas de tráfico e violência. Especialmente os jovens.

Os menores desacompanhados tentam ganhar algum dinheiro durante esse longo período de espera para sustentar suas famílias. Assim, eles correm o risco de entrar nas mãos dos traficantes (ver entrevista com o colega de trabalho UNHCR Áustria, 2018, 28:30 - 31:48min).

Minha experiência no campo de refugiados em Idomeni, Grécia

Idomeni foi justamente chamado de “inferno na Terra”. No momento da minha presença, mais de 12 mil pessoas haviam chegado por via marí-

tima. Muitos trabalhadores humanitários internacionais que eu encontrei em Idomeni foram profundamente afetados pela magnitude desse desastre humanitário. Três dias antes, a chamada rota de fuga dos Balcãs Ocidentais (Macedônia/Sérvia/Bósnia-Herzegovina/Croácia/Eslovênia) tinha sido fechada, sobretudo devido à intervenção política da Áustria.

O desespero das pessoas aportadas era palpável e audível. Dias antes da minha chegada havia chovido. Nunca antes eu tinha visto milhares de pessoas em tamanha miséria envoltos de lama e sujeira. Nunca antes vi tantas crianças pequenas, sozinhas, em uma situação tão catastrófica. Bebês dormindo em cobertores à beira da estrada. Crianças pequenas que faziam suas necessidades ao lado de tendas provisórias porque não havia instalações sanitárias disponíveis.

Nunca antes estive tão perto das profundezas da existência humana. Eu assisti com meus próprios olhos quando traficantes de seres humanos começaram seus negócios assassinos negociando com o desamparo das pessoas, enquanto inúmeros policiais estavam aguardando inertes nas imediações. Ao olhar nos olhos vazios das crianças, pude começar a imaginar que sofrimento imenso esses olhos de criaturas tão vulneráveis já devem ter visto. Eu vi crianças completamente negligenciadas, doentes e desnutridas que não tiveram oportunidade de melhorar sua situação.

E visitei uma prisão regional em Polykastro, em cooperação com o MA de uma ONG internacional. Lá vi oito crianças e adolescentes da Síria e do Afeganistão trancados atrás das grades, em uma sala pequena e mal ventilada. As condições higiênicas eram catastróficas, a oferta de alimentos era insuficiente. Faltou tudo, e nós trouxemos aos UMF água fresca e tornamos possível, sob a supervisão da polícia, um contato telefônico curto com os membros da família. O fato de crianças refugiadas e traumatizadas poderem ser mantidas em uma prisão para sua própria proteção ainda me toca hoje. Apesar do risco, eu secretamente consegui tirar duas fotos para provar essa incrível situação. As imagens e o artigo foram, algumas semanas mais tarde, a fim de proteger as ONGs locais, anonimamente impressos e divulgados, o que causou reações emocionais a nível internacional, porque o assunto havia sido documentado pela primeira vez em fotografias. (Veja a imprensa: Atenas prende crianças refugiadas, 2016).

Depois de eu visitar Idomeni, nada era como era antes.

Conclusão

As crianças são sempre o elo mais fraco da cadeia, por isso precisam de proteção especial. A fuga tem um impacto negativo em todos os afetados, especialmente nas crianças, é claro. As crianças nunca são responsáveis pelas causas da fuga. Mas são sempre as crianças que, na sequência, carregam mais pesadamente as consequências.

Crianças desacompanhadas perderam a sua língua de origem. Elas ficam atônitas, sem palavras, quando entram no Novo Mundo. Essas crianças revivem um segundo processo de nascimento. Sua segunda aquisição de linguagem é muito mais difícil porque elas estão completamente sozinhas nesse processo e dependem unicamente de si. (ver Rabinowich, 2015).

Atrás da maioria delas (crianças) está a guerra, a violência e o medo. [...] Mas também no caminho por elas percorrido ainda há bastante guerra, violência e medo. Assim, sozinhas, com medo, na solidão, e com a expectativa de continuar enfrentando grandes perigos à espreita, (o chegar ao destino) é uma inacreditável conquista. [...] Quem tem essa jornada atrás de si, está exausto, inseguro, talvez doente. (Rabinowich, 2015). (não consta)

Antes que a integração possa ser iniciada, as crianças devem primeiro ser acolhidas com urgência. Depois disso, elas precisam de ambiente para se curar. Só então elas podem enfrentar novos desafios. Isso requer segurança, contato, relacionamento e um estar ali confiável, para que possam reconhecer que o tempo de excesso de sobrecarga emocional e o tempo de solidão tiveram um fim. (Ibid. ebenda).

Tudo isso deve ser considerado, se quisermos acompanhar (no sentido de acolher e abrigar) uma criatura jovem tão maltratada. Essencial para mim é guardar minha própria humildade diante dessa situação e respeitar a incrível realização que, em sua fuga, a criança já realizou.

Diante do desenvolvimento da política mundial, esse tema irá nos acompanhar ao redor do mundo durante toda nossa vida. Temos que partir do princípio de que crianças desacompanhadas e pessoas em fuga ficarão como temas importantes nas nossas vidas.

Na Áustria de 2018, tal como na Alemanha de 2018.

No Brasil de 2018, tal como no Equador de 2018.

Nos EUA de 2018, tal como no Canadá de 2018.

No Líbano de 2018, tal como na Turquia 2018.

...

Crianças em fuga
estão em primeiro lugar.

CRIANÇAS!

Referências

§ 5 StGVG Sonderbestimmungen für unbegleitete minderjährige Fremde, StGVG - Steiermärkisches Grundversorgungsgesetz – StGVG <https://www.jusline.at/gesetz/stgv/paragraf/5>. (Stand der Gesetzgebung 20.8.2018).

Bundesministerium für Familie und Jugend BMFJ, (Medieninhaber und Hrsg.): Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Die Kinderrechtskonvention im Wortlaut & verständlich formuliert, Broschüre Wien, 2014.

Die Presse Athen sperrt Flüchtlingskinder ein. Unbegleitete Minderjährige hinter Gittern 08.04.2016, 20:32 Uhr <https://diepresse.com/home/politik/eu/4963669/Athen-sperrt-Fluechtlingskinder-ein>. (Printversion 09.04.2016, Seite 4).

Die Presse seit 1945: Österreich nahm zwei Millionen Flüchtlinge auf 30.07.2015, 11:51 Uhr, <https://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4789503/Seit-1945-Oesterreich-nahm-zwei-Mio-Fluechtlinge-auf>, Download 27.08.2018.

Gaede, Peter-Matthias/Heraeus, Jürgen: We the Children. 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention, Baden/Austria, 2014.

Gravelmann, Reinhold: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Orientierung für die praktische Arbeit, München, 2016.

Interview mit Mitarbeiterin UNHCR-Österreich: Rechtsabteilung Fokus Kinderrechte im Büro von UNHCR-Österreich, 12.7.2018.

Interview mit zwei MA Jugendamt: Notfall-Bereitschaftsdienst Jugendamt Graz, 11.7.2018.

IOM and UNICEF Data Brief: Migration of Children to Europe, 30.11.2015.

Koppenberg, Saskia: Unbegleitete Minderjährige in Österreich. Rechtsrahmen, Praxis und Statistiken, In: Internationale Organisation für Migration, Landesbüro Österreich (Hrsg.): Wien, 12/2014.

Land Steiermark, Abteilung 11 Soziales, Arbeit und Integration: Broschüre Steirisches Kinder und Jugendhilfegesetz – StKJHG http://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/12001796_5339/e188f49d/LRA11_KJHG-Brosch_08_2016_06.pdf.

Parusel, B: Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland. Aufnahme, Rückkehr und Integration, BAMF Working Paper 26/2009.

Rechtsvorschrift BFA-Verfahrensgesetz: Bundesgesetz, mit dem die allgemeinen Bestimmungen über das Verfahren vor dem Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl zur Gewährung von internationalem Schutz, Erteilung von Aufenthaltstiteln aus berücksichtigungswürdigen Gründen, Abschiebung, Duldung und zur Erlassung von aufenthaltsbeendenden Maßnahmen sowie zur Ausstellung von österreichischen Dokumenten für Fremde geregelt werden (BFA-Verfahrensgesetz – BFA-VG), StF: BGBl. I Nr. 87/2012 (NR: GP XXIV RV 1803 AB 1889 S. 166. BR: AB 8774 S. 812.) (Stand der Gesetzgebung 20.8.2018).

Rabinowich, Julia: Ankommen. Weiterkommen. In: Radio Österreich 1. Gedanken für den Tag, Geschichten vom Helfen“ 07.9.2015, <https://religion.orf.at/radio/stories/2730317/21>.

SPIEGEL ONLINE Europol meldet Tausende junge Flüchtlinge als vermisst 31.01.2016, 12:33 Uhr, <http://www.spiegel.de/politik/ausland/minderjaehrige-fluechtlinge-europol-befuerchtet-viele-vermisste-a-1074900.html>, Download 25.8.2018.

UNHCR: Europe Monthly Report, Mai 2018. (Druck vom 29.6.2018).

UNHCR-Österreich: <http://www.unhcr.org/dach/at/was-wir-tun/fluechtlings-schutz> (Download 5.8.2018).

UNHCR The UN Refugee Agency: Dein Asylverfahren in Österreich. Informationen für Kinder und Jugendliche, UNHCR Österreich, Bundesasylamt, Wien, 2012.

UNHCR The UN Refugee Agency: Rechtsvertretung von unbegleiteten Kindern und Jugendlichen im Asylverfahren, UNHCR Österreich, Wien, April 2018.

ZEIT ONLINE Tausende minderjährige Flüchtlinge sind verschwunden 31.01.2016, 11:09 Uhr, <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/fluechtlin->

gskrise-minderjaehrige-fluechtlinge-europa-europol-verschwunden, Download 25.8.2018.

ZEIT ONLINE Vorsicht mit diesen Wörtern 10.03.2016, 04:39 Uhr, <https://www.zeit.de/2016/10/sprache-manipulation-elisabeth-wehling>, Download 26.8.2018.

Obs.: *Framing* – em linguagem e palavras. Um *frame* é a moldura de significados. Nosso cérebro tem muito disso. Os *frames* são criados por meio de nossas experiências. Palavras ativam a moldura. Palavras diferentes podem, portanto, modificar percepções. Por isso as palavras dentro da linguagem precisam ser escolhidas com cuidado. Nós não tomamos as nossas decisões apenas com base em fatos – isso é uma ilusão. (vgl. Zeit online Vorsicht mit diesen Wörtern, Cuidado com as palavras 2016).

Em vez de usar termos como *refugiados*, *requerentes de asilo*, *migrantes*, eu uso outras palavras no texto, tais como: *refugiados*, *refugiados*, *peessoas em fuga*.

Eu tento evitar os conceitos supramencionados, pois são algumas vezes usados em alemão para “alienação desumana”. O uso indevido da linguagem contribui significativamente para a “desumanização” dos afetados e para o “desrespeito” no discurso político.

KINDER AUF DER FLUCHT: Wenn Kinder und minderjährige Jugendliche fliehen Müssen

Helmut Steinkellner

Die umfassenden, weitreichenden Folgen von kriegerischer Auseinandersetzung, von Armut und die verlorengegangenen Existenzgrundlagen, aus europäischer Sicht. Welche Wirkungen haben große Fluchtbewegungen auf Kinder und Jugendliche? Welche Herausforderungen entstehen dabei für die HelferInnen?

Ein Situationsbericht zu den Veränderungen in Europa am Beispiel Österreich.

„Jedes Kind hat die gleichen Rechte, egal, wo auf der Welt es aufwächst. Es soll überleben und sich gut entwickeln können, zur Schule gehen, vor Gewalt geschützt sein, gehört werden. [...] Die Konvention ist heute ein wichtiges Instrument der Zivilgesellschaft gegenüber Regierungen, Unternehmen und auch der breiten Öffentlichkeit. [...] Kinder zu respektieren und ihnen zuzuhören, muss überall selbstverständlich werden – zu Hause, in den Schulen und Gemeinden.“ (Gaede/Heraeus 2014, 12)

EINLEITENDE GEDANKEN

In meiner Arbeit im Streetwork hatte ich immer mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die seit Kleinkindalter mit den Themen Migration, Entwurzelung und Sprachbarrieren in Verbindung sind. Sei es, dass ihre Eltern und Familien ihre Heimat verlassen mussten, oder dass sie selbst noch als Kleinkinder aus unterschiedlichen Gründen ihr Land verlassen haben und am Ende als Fremde, als Ausländer, als MigrantInnen in Österreich gelandet sind. Die Folgen der großen Fluchtbewegungen ab Herbst 2015 und die Auswirkungen dieser Migration auf betroffene Kinder, veränderten aber auch meine Sichtweisen, mein Wissen und meine Gefühle zum Thema. Letztendlich war es auch notwendig den Blickwinkel auf meine Arbeit als Streetworker mit Jugendlichen zu schärfen.

Österreich ist in den vergangenen Jahrzehnten häufig mit großen Flüchtlingsbewegungen konfrontiert gewesen. Seit 1945 sind in meinem Heimatland rund zwei Millionen Geflüchtete angekommen. (vgl. *Die Presse*; seit 1945: Österreich nahm zwei Millionen Flüchtlinge auf 2015)

In den Jahren 1956/57 flüchteten rund 180.000 Ungarn nach Österreich, 1968 im sogenannten „Prager Frühling“ waren es etwa 162.000 Menschen – wobei damals die meisten Schutzsuchenden aus der damaligen Tschechoslowakei wieder in ihre Heimat zurückkehren konnten. In den 90er Jahren war Europa dann geprägt vom Krieg in Ex-Jugoslawien. Damals haben mehr als 100.000 Menschen in Österreich um Schutz angesucht. 60.000 davon sind langfristig geblieben)

Die geflüchteten Menschen, welche Österreich und ganz Europa im Sommer 2015 erreichten, haben uns alle vor neue, andere Herausforderungen gestellt. Es kamen Menschen zu uns, die aus weiter Ferne kamen, Menschen, die aus unterschiedlichen Regionen dieser Erde stammten, verschiedene Religionen haben und auch verschiedene Sprachen sprechen. Die Meisten flüchteten aus den Kriegsgebieten in Syrien. Viele waren aber auch aus den bereits jahrelang vorhandenen Flüchtlingslagern in den angrenzenden Staaten Syriens geflohen, die nach Jahren der Perspektivlosigkeit keine Heimat sein konnten. Die meisten dieser Flüchtlinge mussten illegal nach Europa einreisen, mussten unfassbar hohe Summen an Schlepperbanden übergeben, welche sie über das Mittelmeer und die West-Balkan-Route nach- und durch Österreich schleusten. Die Dimensionen dieser Bewegung, ausgelöst durch einen bereits viele Jahre andauernden Krieg in Syrien, prägen Europa heute nachhaltig und verändern unser Zusammenleben und unsere gesellschaftlichen Grundsätze. Dies lässt sich wohl kaum in wenigen Seiten aufschreiben, dennoch möchte ich versuchen, einige, wichtige Aspekte zu beschreiben.

Die Herausforderung beim Verfassen dieses Artikels zum Thema „Kinder auf der Flucht“ ist es daher, die wesentlichen Punkte zu finden und den Fokus nicht zu verlieren.

Die Folgen der Flucht erschüttern das Leben aller Betroffenen in den Grundfesten. Die Konfrontation mit vor Krieg geflüchteten Menschen verändert aber auch das Zusammen-Leben der aufnehmenden Gesellschaft. Diese Erkenntnis ist in Anbetracht der aktuellen Entwicklungen, der medialen- und politischen Diskussion im Jahr 2018, von immens großer Bedeutung. In Diskussionen wird diese Veränderung gerne ausgeklammert, ignoriert, oder auch bewusst verleugnet. Diese argumentative Ignoranz bzw. Verleugnung

ist gefährlich. Sie ist all zu oft Grundlage für Vorurteile und zugleich argumentativer Nährboden für Populisten und Rassisten. Die Schuldigen für ihre vermeintlich einfachen Lösungen finden sich meist unter den Schwächsten. Der Begriff *Flüchtling* ist mittlerweile in weiten Teilen Europas zum mehrheitsfähigen Synonym, zum Sammelbegriff einer hasserfüllten Sprache verkommen. Der Flüchtling kann an allem schuld sein, was in der Politik im Großen als Missstand erkannt wird. Der Flüchtling kann auch für alles verantwortlich sein, was dem Kleinbürgertum misslingt. Der Flüchtling ist damit Spielball im medialen- und politischen Alltag geworden. Aus diesem Grund werde ich im Text auf diesen Begriff weitestgehend verzichten und ihn (siehe Glossar) durch Umschreibungen vermeiden.

Im Zentrum meiner Gedanken stehen also wichtige Aspekte des Alltags in der Arbeit mit geflüchteten Kindern. Ich möchte aus dem eigenen Erlebten erzählen. Es sind dies Erfahrungen, die ich selbst, im Rahmen meiner sozialen Arbeit, erfahren habe. Es ist zugleich der Versuch, Einblick in die Komplexität des Themas „Kinder auf der Flucht“ zu geben.

Die Folgen von Flucht sind immer irreversibel, dauerhaft und damit nachhaltig!

Folgen von Flucht verändern betroffene Menschen massiv. Sie wirken sich auf die Lebensentwürfe, auf die sozialen Systeme, meist negativ aus. Flüchtende Menschen sind bis in die äußersten Fasern ihrer Existenz plötzlich fremdgesteuert. Wenn wir uns die altersbedingte Vulnerabilität von Minderjährigen und Kleinkindern bewusst machen, können wir *nur Spuren erahnen*, welche Auswirkungen ein unbegleitetes Kind von einem – oft monatelang andauernden – Überlebenskampf, davontragen muss.

Bescheidenheit und Respekt

Ich verwende in diesem Zusammenhang bewusst die Formulierung „*nur Spuren erahnen*“:

Es ist für uns eine Verpflichtung, dem erlittenen Leid dieser Kinder, mit Bescheidenheit und notwendigem Respekt zu begegnen. Wir ÖsterreicherInnen sind die „Nicht-Erfahrenen“, weil die Meisten von uns in ihrem eigenen Leben zum Glück keine Fluchterfahrung gemacht haben. Daher müssen wir in der Betreuungsarbeit mit Betroffenen erst einmal auf das

ZUHÖREN fokussiert sein. (Anmerkung: Im Weiteren Text beziehe ich mich explizit auf Kinder)

Veränderung der Sprache, gesellschaftliche - und politische Zusammenhänge

Ergänzend ein kurzer Exkurs zum Sprachgebrauch im Zusammenhang mit Flucht. Große Wanderungsbewegungen, wie jene im Jahre 2015, bewirken auch für die Bevölkerung der aufnehmenden Staaten, nachhaltige- und irreversible Veränderungen.

Dieses Faktum wird im Sprachgebrauch von Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung gerne außer Acht gelassen. Ohne sich mit den realen Lebenssituationen der betroffenen Menschen auseinandersetzen zu wollen, deuten EntscheidungsträgerInnen die Notwendigkeit von Integration und den dazugehörigen Maßnahmen, gerne um. PolitikerInnen sprechen oft von „Bringschuld“, von mangelndem Integrationswillen, der dazugekommenen Menschen, um die Veränderungen des gesellschaftlichen Systems zu verleugnen. Dabei deuten sie Begriffe um. So wird beispielsweise im Kontext von MigrantInnen permanent von Maßnahmen zur Integration gesprochen. Die Sprache im politischen Diskurs kann dabei in der öffentlichen Meinung den Wunsch nach Assimilation entstehen lassen und verlangt damit vorrangig Anpassung. Die Folgen solcher Umdeutungen haben hauptsächlich die Betroffenen zu tragen. Sie sind den aufnehmenden Staaten etwas schuldig, sie haben erst einmal ihre Bringschuld zu begleichen.

Politisches Ziel der Umdeutung von Sprachbegriffen ist ein gesellschaftspolitischer Perspektivenwechsel, der in der Bevölkerung populistischer- und damit oft unmenschlicher Sozialpolitik Türöffner ist. So entstehen die vielen Bilder, die neuen Rahmen, welche die Vorurteile verfestigen. Dadurch werden sämtliche Integrationsmaßnahmen für unbegleitete minderjährige Asylsuchende, durch ExpertInnen der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Pädagogik, Wohnversorgung, etc., erschwert und destruktiv beeinflusst.

Ingredienzen und Tipps zur Arbeit mit geflüchteten Kindern

- **Ingredienzen von unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlingen – UMF** Traumatisierung (psychische Verletzung), körperliche Verletzung, existenzielle Nöte, fehlende Obsorge, Orientierungslosigkeit, mangelnde Bildung, falsche Erwartungen, Fehlinformation, Angst und Aggression

- **Ingredienzen von HelferInnen im Hilfesystem** (NGOs, Verwaltung, Bevölkerung)
mangelnde Ressourcen, fehlende Ausbildung, emotionale Heraus- und Überforderung, interkulturelle Inkompetenz, Unverständnis Ignoranz, mangelnder Respekt

Dieses unvollständige Konglomerat ausgewählter Ingredienzen entspricht in vielen Fällen der Ausgangslage für den Start in der Begleitung geflüchteter Kinder und Jugendlicher.

Es ist Grundlage und Startpunkt für die Zukunft der Schutzbedürftigen minderjährigen Personen. Und darin sollen und müssen sich nun die Betroffenen und auch die professionellen HelferInnen zurechtfinden.

Integration kann wie eine Suche nach der Nadel im Heuhaufen sein

Ein Rezept, welche Zutaten es braucht, damit sich entwurzelte Kinder wieder gut entwickeln können, gibt es wohl nicht. Jeder einzelne Fall und somit jedes Kind, muss individuell betrachtet- und unterstützt werden, damit es möglichst selbständig seine Zukunft bauen kann. Wenn wir den Kindern zuhören und die Rechte von ihnen wahren, werden wir die geeigneten Zutaten für das Kindeswohl am ehesten finden. Vorab dennoch zwei zentrale Empfehlungen aus meiner Erfahrung, die hilfreich sein können:

- Denken Sie daran, dass die Betreuungsarbeit mit geflüchteten Kindern einer Küche mit zu vielen-, und schlecht ausgebildeten Köchen, gleicht! Sie haben meist noch nichts von den Zutaten der **UN-Kinderrechtskonvention** gehört.
- Distanzieren Sie sich entschlossen von Leuten, welche **die allgemeine Erklärung der Menschenrechte** für eine nicht zeitgemäße Abhandlung halten. Menschen dieser Gesinnung werden Sie in Ihrem Tun für die geflüchteten Kinder wenig unterstützen.

Die UN – Kinderrechtskonvention

Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (am 20.01.2011 beschlossen)

Vorweg sei festgestellt, dass die Kinderrechte seit dem Jahr 2011 in der österreichischen Verfassung verankert sind. Das bedeutet, dass die Geltungskraft wesentlich verstärkt ist und Institutionen (z.B. Gerichte) sich

an den Kinderrechten orientieren müssen. Die Konvention betrifft somit alle Mädchen und Buben, die noch nicht 18 Jahre alt sind.

Im „Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern“ steht daher im Wortlaut:

Artikel 1 – Kinder brauchen Schutz und Chancen

„Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung [...]“ (BMFJ 2014, 10)

„Kinder sollen bestmöglich geschützt sein und sich so bestmöglich entwickeln können. Das Wohl des Kindes soll immer Vorrang haben, wenn es um seine Angelegenheiten geht.“ (BMFJ 2014, 11)

Artikel 4 – Die Meinung von Kindern zählt

„Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise.“ (BMFJ 2014, 10)

„Wenn es um das Kind geht, soll es auch mitreden können. Und die Meinung des Kindes muss bei Entscheidungen, in denen es ums Kind geht, auch berücksichtigt werden.“ (BMFJ 2014, 11)

Artikel 8 – Die Kinderrechte müssen alle beachten

„Mit der Vollziehung dieses Bundesverfassungsgesetzes ist die Bundesregierung betraut. [...]“ (BMFJ 2014, 12)

„Die Bundesregierung sorgt dafür, dass die Kinderrechte in Österreich eingehalten werden. Aber auch alle staatlichen und privaten Stellen in Österreich müssen sich an dieses „Kinderverfassungsrecht“ halten.“ (BMFJ 2014, 13)

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge UMF – Versuch einer Definition

„Drittstaatenangehörige oder Staatenlose unter 18 Jahren, die ohne Begleitung eines gesetzlich oder nach den Gepflogenheiten für sie verantwortlichen Erwachsenen in das Hoheitsgebiet eines Mitgliedstaates einreisen, solange sie nicht tatsächlich in die Obhut einer solchen Person genommen werden; hierzu gehören auch Minderjährige, die ohne Begleitung zurück-

gelassen werden, nachdem sie in das Hoheitsgebiet der Mitgliedsstaaten eingereist sind“ (Parusel 2009, 13).

Zahlen zu geflüchteten Kindern in Europa und Österreich zum Vergleich

Um die Dimensionen von Fluchtbewegungen besser erfassen zu können, benötigt es valides Zahlenmaterial. Zuverlässige Quellen betreffend Zahlen zur Migration von unbegleiteten Kindern auf der Flucht sind UNHCR (UN Refugee Agency), IOM (International Organisation for Migration), UNICEF (UN Nations Children’s Emergency Fund) und Eurostat

Statistiken und Zahlen sind in Ziffern gegossene Ergebnisse von Ereignissen. Sie sind dann wichtig, wenn das Ausmaß von Mengen und Massen, nur mehr schwer vorstellbar ist. In und um Europa sind Millionen Menschen in Bewegung!

Zahlen zur Flucht 2015

- Etwa 870,000 Flüchtlinge und MigrantInnen erreichten über das Mittelmeer die Europäische Union (Zeitraum 01/2015 – 09/2015)
- Davon waren 214,355 Kinder
- In Österreich kamen im selben Zeitraum 15,310 Kinder an
- Insgesamt war etwa jede fünfte Person ein Kind auf der Flucht (vgl. IOM and UNICEF Data Brief, 2015)

Missing Migrants Project der IOM untersucht die Zahl der auf der Flucht gestorbenen Kinder. IOM dokumentiert zum Projekt folgende Zahlen:

- Mehr als 3,500 Personen starben von 01/2015 bis 27.11.2015 bei der Überfahrt im Mittelmeer
- 30% der verstorbenen Menschen waren Kinder (~70% erwachsene Geflüchtete)
- 25% der ertrunkenen Kinder waren zwischen 2 und 17 Jahren alt, 5% der Kinder hatten das zweite Lebensjahr noch nicht vollendet (vgl. ebenda, 2015)

Aktuelle Zahlen zur Flucht 2018

- 139,054 Menschen stellten in Europa einen Asylantrag (Zeitraum 01/2018 – 05/2018) (Zahlen für: 2017 = 819,000 / 2016 = 1,323,000 / 2015 = 1,471,000)
- Mit Stand 31.05.2018 gab es in Österreich 280 asylsuchende UMF, davon waren 250 mündige Kinder (14-18 Jahre) bzw. 30 unmündige Kinder (jünger als 14 Jahre)

Geflüchtete Menschen in Europa (Stand Ende Mai 2018):

- in der **Türkei** leben rund 3,9 Mio geflüchtete Personen, davon aus Syrien 3,517,000 / aus Afghanistan 169,000 / aus Irak 142,000 / aus anderen Nationen 52,000
- in der **Ukraine** leben rund 1,8 Mio geflüchtete Menschen, die meisten davon als Binnenflüchtlinge, dazu aber auch 35,294 Staatenlose (vgl. UNHCR-Europe, 2018)

Auswirkungen und Folgen von Kindern auf der FluchtAufgaben behördlicher Kinder- und Jugendhilfe während der sogenannten Flüchtlingskrise im Herbst 2015 am Beispiel Graz

Die behördliche Jugendhilfe hat für unbegleitete Minderjährige - also Kinder, die nicht in Begleitung ihrer Eltern oder Angehörigen sind – per Gesetz die Obsorge zu übernehmen.

Das bedeutet, das Jugendamt ist für Begleitung, Betreuung und auch die volle Erziehung der Kinder gesetzlich verantwortlich. Aus diesem Grund erscheint es mir sinnvoll, die damit beauftragten Sozialarbeiterinnen der Jugendhilfe zu Wort kommen zu lassen.

Die im folgenden Text beschriebenen Aussagen sind dem Interview mit zwei involvierten Sozialarbeiterinnen der behördlichen Jugendhilfe der Stadt Graz entnommen. Es sind dies authentische Berichte und Eindrücke aus behördlicher Sicht zur Situation im Herbst 2015. Hintergrund und Motivation für das Interview sind Erfahrungen aus meiner Mitarbeit während der Fluchtkrise im Herbst 2015. Zu dieser Zeit erreichten über einen längeren Zeitraum täglich bis zu 2500 Personen, direkt von der nahen Staatsgrenze aus Slowenien kommend, das Transitquartier in Graz-Webling. Dort versuchten wir Menschen auf der Flucht, ehe sie in andere Regionen weitertransportiert wurden, notdürftig zu versorgen. Neben Mahlzeiten

und medizinischer Grundversorgung durch das Österreichische Rote Kreuz, versuchten wir seitens der Caritas-Steiermark, neben der Ausgabe von frischer Kleidung und der Bereitstellung von Laien-DolmetscherInnen, mittels pädagogischer Angebote Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren zu identifizieren, welche alleine auf der Flucht waren. Zwei- aus dem Kriegsgebiet geflohene, syrische Kinder im Alter von 8- und 11 Jahren, die ich mit dem Caritas-Team identifizierte, wurden von mir an den Krisendienst des Grazer Jugendamts übergeben. Sie bilden den Ausgangspunkt für das Interview mit den Mitarbeiterinnen des Jugendamts (in weiterer Folge als JSA bezeichnet), in dem sie ihre Erfahrungen erzählen.

Auswirkungen auf Pflegeplätze und Betreuungspersonal

Pflegeplätze für unbegleitete Kinder zu finden ist grundsätzlich nicht einfach, da die Ressourcen an Plätzen erfahrungsgemäß begrenzt sind. Mit der Herausforderung von geflüchteten Kindern 2015 verschärfte sich die Situation enorm. Abgesehen von regionale Unterschieden bei den Angeboten zwischen Stadt und Land und relativ großen, geografische Distanzen, ergaben sich nun neue Schwierigkeiten. Zum einen waren sprachliche Barrieren kaum zu überwinden und in der Folge die Verständigung sehr eingeschränkt. Zum anderen waren die vorhandenen Fachkräfte im Bereich der Pflege und Erziehung kaum für die spezielle Situation geschult.

Dazu kam, dass die Kinder andere Interessen hatten, oft sprachen sie von „einem Auftrag, um einen bestimmten Standort – meist in Deutschland oder Schweden – zu erreichen (Stichwort Familiennachzug) Dies hatte für die zuständige Pflegefamilie zur Folge, dass Kinder lediglich kurz versorgt werden wollten, aber wenig Interessen an Integrationsmaßnahmen zeigten, weil sie von zu Hause andere Aufgaben zu erfüllen hatten und sich für die Weiterreise vorbereiteten.

Körperliche Auswirkungen von Flucht auf Kinder

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung sind sehr unruhig. Sie zeigen häufig depressive Verstimmungen, aggressive Ausbrüche kommen häufig vor. Neben Schwierigkeiten mit Konzentration sind viele der UMF auch von Ess- und Schlafstörungen betroffen. Speziell die kleineren Kinder leiden häufig unter Trennungsängsten und dem erlebten Verlust

von Angehörigen. Dadurch wirken einige kognitiv beeinträchtigt oder sie sind es auch. Das kann sich in antisozialem Verhalten äußern. Bei älteren Kindern und Jugendlichen kann der erlebte Verlust in jeglicher Hinsicht (Familie, Besitz, Heimat, etc.) die Hoffnung auf eine Zukunft zerstören, was den Missbrauch von Substanzen begünstigt. Strategien der Bewältigung können sich mitunter auch in Suizidversuchen äußern.

Überforderung von Behörden

- Die hohe Anzahl der Fallzahlen führte zu einer massiven Überforderung. Auch die Bundesbehörden hatten keine, auch nur annähernd, ausreichenden Kapazitäten für den plötzlichen Bedarf zur Verfügung.
- Es kam zu stundenlangen Aufenthalten und Wartezeiten im Rahmen der Einvernahme und Zulassung zum Asylverfahren
- Es gab keine Auskunft über die Dauer von Verfahren. JSA wussten nicht immer, wann UMF zugeteilt werden und auftauchen. Oft war unbekannt, ob ein Kind nach der Einvernahme zu den Pflegeeltern zurückkommen kann, wenn es beispielsweise zur Altersfeststellung in die Bundesbehörde gebracht wurde, welche sich in einem anderen Bundesland befindet.
- Die unterschiedlichen Handlungsmuster der Behörden galten als zusätzliche Herausforderung für die JSA. Sie mussten lernen mit unterschiedlichen Botschaften umzugehen (Wer ist für das Kind zuständig? Wer trifft die Entscheidung wann? Wo soll das Kind untergebracht werden? Wo finden Asylverfahren vom UMF statt?)
- Trennung von Geschwisterpärchen in der Obsorge aufgrund fehlender Möglichkeiten und/oder unterschiedlichen Alters ist vorgekommen. Es gab zu wenige geeignete Plätze der Unterbringung
- Zusätzliches Personal für den großen Mehraufwand stand nicht zur Verfügung. Neben der Bearbeitung der unzähligen Fälle von UMF, musste die übliche Alltagsarbeit im Rahmen der gesetzlichen Jugendhilfe weiterhin erledigt werden.

(vgl. Interview mit zwei MA Jugendamt 2018, 1:46 – 2:26min / 03:45 – 5:10min)

Gesetzliche Grundlagen – unterschiedliche Bewertung von UMF

Die unterschiedliche Bewertung von UMF im Vergleich mit Kindern österreichische Herkunft hatte Wirkungen auf die Arbeit der Jugendhilfe.

UMF < 14 Jahre: Ist ein unbegleitete Kind jünger als 14 Jahre, gilt es als unmündiges Kind. Das bedeutet, dass mit fortlaufender Dauer der Krise, die Jugendhilfe für die „volle Erziehung in Form von Unterbringung in einer sozialpädagogischen Einrichtung oder bei Pflegepersonen (zum Beispiel in einer Pflegefamilie) zuständig wird. (vgl. Land Steiermark, Abteilung 11, 7)

UMF 14 – 18 Jahre: Ist ein unbegleitete Kind zwischen 14 und 18 Jahren alt, gilt es als mündiges Kind. Es fällt in die bundesgesetzliche Grundversorgung des Bundesamtes für Fremdenwesen und Asyl. Somit haben über 14jährige Kinder mit Fluchthintergrund keinen automatischen Anspruch auf Unterstützungsleistung und Versorgung durch die Jugendhilfe. Im Gesetzestext ist formuliert: „Dem Kinder- und Jugendhilfeträger obliegt die Unterstützung und Vertretung von unbegleiteten minderjährigen Fremden in Verfahren nach diesem Gesetz.“ (vgl. Rechtsvorschrift BFA-Verfahrensgesetz, Stand der Gesetzgebung 20.08.2018)

Der Umstand, dass diese Kinder nicht denselben Rechtsanspruch auf Hilfeleistung haben, widerspricht eindeutig der Kinderrechtskonvention. Die JSA bestätigen dies im Interview und begründen es mit dem enormen Mangel an personellen Ressourcen, der eine andere Handlungsweise gar nicht mehr ermöglicht hätte.

„es war eigentlich ressourcentechnisch gar nicht mehr leistbar“ (Interview mit zwei MA Jugendamt 2018, 6:11 – 6:15min)

Soziokulturelle Dimensionen

- Pflegefamilien, die in Österreich vor allem in kleinen Orten in der Region angesiedelt sind, wurden von der Nachbarschaft angefeindet. Die MA der Jugendhilfe musste daher auch als Mediatorin in unmittelbarer Nachbarschaft agieren, was zusätzliches Konfliktpotential beinhaltete.
- Die Hilfe an geflüchteten Kindern wurde von der Bevölkerung nicht gleichmäßig positiv aufgenommen. Pflegefamilien waren für ihr Engagement selbst dann negativer Kritik ausgesetzt, wenn sie noch sehr junge geflüchtete Kinder pflegten. Das heißt, selbst Kleinkinder unter zehn Jahren, welche ohne Familienangehörige nach Österreich gekommen waren, beherbergt- und begleitet wurden, sind von der nahen Umgebung abgelehnt- und/oder auch angefeindet worden.
- Schwierig gestaltete sich sehr oft die Diskrepanz zwischen dem Auftrag, welchen Kinder von „daheim“ erhalten haben, und den Konsequenzen von Maßnahmen zum Schutz von Kindern, mit welchen sich UMF in

Österreich plötzlich konfrontiert sahen. Aus Sicht der Pflegefamilien stand der klare Auftrag der Jugendhilfe (Pflege und Erziehung) konträr zum Auftrag des Kindes den Familiennachzug zu sichern - selbst dann, wenn sie noch sehr junge Kinder waren. Im Interview sprechen die JSA von der Problematik des Auftrags der Kinder, welcher innerhalb der Pflegefamilien zu großen Konflikten führte.

Reinhold Gravelmann beschreibt diese Kinder in der Diskussion um Fluchtgründe als „Anker-Kinder“. Gemeint sei, dass die Minderjährigen vorgeschickt werden, damit ihre Eltern und/oder Geschwister nachziehen können (vgl. Gravelmann 2016, 15) Betroffene Kinder fühlten sich oft wie Erwachsene und vor allem dem mitgegebenen Auftrag ihrer Eltern verpflichtet. In Österreich aber wurden sie als Kinder wahrgenommen, was sie nicht verstehen konnten und daher auch nicht akzeptieren konnten. Zudem sind die gesetzlichen Bestimmungen des Kinder- und Jugendschutzes in Österreich für geflüchtete Kinder unbekannt und oft nur schwer nachvollziehbar. (kein alleiniges Weggehen, Regeln und Absprachen von/mit Pflegeeltern befolgen)
(vgl. ebenda, 7:00 – 9:58min)

Verschwundene und vermisste Kinder

Wenn UMF plötzlich entwichen bzw. verschwunden sind, bedeutete das mitunter auch, dass sie brauchbare Dinge von Pflegeplätzen und Pflegefamilien gestohlen haben, wenn es für die weitere Reise von Nutzen war. Wenn diese Kinder plötzlich entwichen bzw. verschwunden sind, war das Motiv vermutlich der Druck, die von der Herkunftsfamilie aufgetragene Aufgabe, ein bestimmtes Zielland zu erreichen, zu erfüllen. Die Pflegefamilien blieben schockiert zurück, weil die Kinder verschwunden sind, plötzlich weg waren. Damit verbunden waren grundsätzlich auch rechtliche Probleme, da die Übertragung einer Obsorge auch gesetzliche Verantwortung nach sich zieht. Die JSA erzählen im Interview, dass entwichene- und vermisste Kinder bis heute als emotionale Themen in den Pflegefamilien vorhanden sind.

„...wobei ich mir denke, damals (Anm. 2015) ist sowieso mit anderen Maßstäben gemessen worden, also wenn das heute passieren würde, oder – jetzt mit inländischen Kindern – wäre das natürlich die Katastrophe. Irgendwie habe ich so den Eindruck, damals war das schon fast normal – also – ja, kann man halt nichts machen, die sind weg, die werden sich schon durchschlagen“ (Interview mit zwei MA Jugendamt 2018, 19:20 – 19:40min)

Seitens der Jugendhilfe musste in jedem Einzelfall Abgängigkeitsanzeige erstattet werden, wenn ein UMF entwichen bzw. verschwunden ist (vgl. ebenda, 19:40 – 20:20min). Von der Polizei wurden in der Folge weitere Erhebungen zur Abgängigkeitsanzeige gemacht und involvierte Personen befragt.

Jene beiden unbegleiteten Kinder, welche ich persönlich im Nachtdienst als Einsatzleitung im Herbst 2015 aus den Menschenmassen identifiziert habe, sind ebenfalls verschwunden. Sie bleiben bei der Polizei weiterhin als „vermisste“ Fälle dokumentiert. Unterschiedlichen Medienberichten zufolge spricht man im Frühjahr 2016 von mehr als 10.000 verschwundenen, unbegleiteten Kindern und Jugendlichen in Europa, wobei den Zahlen seriöse Schätzungen zugrunde liegen. (vgl. ZEIT ONLINE: Tausende minderjährige Flüchtlinge sind verschwunden 2016 / vgl. SPIEGEL ONLINE: Europol meldet Tausende junge Flüchtlinge als vermisst 2016)

Emotionale Dimension

MA im Hilfesystem sind auf unterschiedliche Weise immer mit den Auswirkungen und Folgen der Betroffenen KlientInnen konfrontiert. Dabei werden eigene Ängste, Bedürfnisse und Vorurteile ebenso aktiviert und können emotionale Handlungen begünstigen.

„also bei den sehr jungen Kindern, das hat mich emotional schon sehr betroffen muss ich sagen, also waren ja auch Kinder, die haben ihre Eltern verloren auf der Flucht, ja – und da irgendwie dann zu recherchieren“ (Interview mit zwei MA Jugendamt 2018, 22:20 – 22:33min)

MA des JA unterstützten Familienzusammenführungen, wenn Kontakt mit den Eltern hergestellt werden konnte, die aber oftmals in anderen Staaten ausgeforscht wurden. MA führten auch Taxidienste bis an die Grenzen durch, um die Kinder den Behörden in Deutschland zu übergeben. Oftmals war es die einzige praktische Möglichkeit, sofern die Zusammenarbeit mit den Behörden überhaupt funktionierte. Die Betroffenheit der MA ist im Interview gut dokumentiert. Das zeigt sich, wenn sie etwa beschreiben, wie sehr sie die Situation beschäftigt hat und noch immer beschäftigt. Eine MA des Jugendamts schildert etwa, dass sie unweigerlich die eigene Lebenssituation in ihrer Familie mit eigenen Kindern und die Situation der Kinder auf der Flucht verglichen hat. Die Umstände, in welchen sich „verlorengegangenen Kinder“ wiederfinden, welche von JSA zu betreuen

waren, berührten die Mitarbeiterinnen emotional sehr. (vgl. ebenda, 22:40 – 23:20min)

„man taucht so ein in einen Einzelfall, ja, also für die Bevölkerung ist es halt so eine Masse an anonymen Menschen und für uns waren es dann so Einzelschicksale und da taucht man wirklich total ein, ja, und für, ... für kurze Zeit, und das ist einfach etwas das einen emotional dann natürlich beschäftigt, ja, das ist der Unterschied gewesen jetzt zu meiner Familie oder Herkunftsfamilie, die da ganz sachlich – mehr oder weniger darüber geredet haben oder so ihre eigenen Bedürfnisse oder Ängste eher in den Vordergrund gestellt haben“ (vgl. ebenda, 35:23 – 36:03min)

Offene Fragen

Es ist unbestritten, dass im Herbst 2015 eine Ausnahmesituation für alle involvierten Personen entstanden ist. Dennoch müssen in der Reflexion einige Fragen zur durchlebten Situation gestellt werden:

- Kann man behaupten, dass gesetzliche Anforderungen im Sinne von Kinderrechten, erfüllt wurden?
- Erfüllte die behördliche Jugendhilfe ihre Verpflichtungen zur Obsorge, sofern unbegleitete Kinder aufgegriffen wurden?

Die Antwort der JSA ist differenziert. Sofern UMF der Behörde gemeldet wurden, sind gesetzliche Anforderungen wohl erfüllt worden. Zugleich schwächt aber der Beisatz „den Möglichkeiten entsprechend“ ab, dass sämtliche Anforderungen erfüllt wurden. Man orientierte sich auch in der Behörde an vorhandenen Ressourcen. Die enorme Masse an Menschen, welche in kurzer Zeit durch SSt und TQ geschleust wurden, lässt die Vermutung zu, dass es sehr viele unbegleitete Kinder mit Bedürfnissen gab, die einfach übersehen wurden bzw. nicht auffindig gemacht werden konnten. Nach Aussagen der JSA im Interview, war es wohl die Mehrheit der Kinder auf der Flucht, die in der Masse nicht aufgefallen sind oder vorgaben, mit Angehörigen zu reisen, die es in der Realität nicht gab.

Kinder die als unbegleitete Minderjährige identifiziert werden konnten, wurden sicherlich gut versorgt. Bei jenen, die man übersehen hat, wurden Kinderrechte wohl sicherlich nicht eingehalten. (vgl. ebenda, 36:50 – 38:20min)

Auftrag und Diskrepanz

Manche Kinder hatten den klaren Auftrag bis nach Deutschland oder auch Schweden, durchzukommen. In Österreich wurden sie plötzlich als unbegleitete Minderjährige identifiziert und damit „festgehalten“. Als UMF wurden sie dann in Pflegefamilien versorgt. Subjektiv erlebten das die Kinder als kontraproduktiv und zogen dann nach einer Erholungspause eben weiter. Kinder erzählten den JSA, dass sie mit ihren Familien gemeinsam bis in die Türkei fliehen konnten und als Kinder (meist männlich) oft die einzige Person waren, für die es möglich war einen Schlepper zu bezahlen.

„Nach jüngsten Informationen von ExpertInnen, die interviewt wurden oder einen Fragebogen beantworteten [...], verwenden unbegleitete Minderjährige ab der Abreise aus ihren Herkunftsländern bis zu ihrer Ankunft in Österreich meistens Schlepper und reisen schließlich irregulär ein. Dabei werden sie oftmals von ihren Eltern auf den Weg geschickt.“ (Koppenberg 2014, 33)

Man traf sich mit Menschen derselben in einem Kaffee und wurde dann mit dem Auftrag weggeschickt. (vgl. Interview mit zwei MA des Jugendamts 2018, 40:10 – 41:00min)

„und das war einfach ein Auftrag für 7-, 8-, 9jährige Buben, der nichts mit Kind-sein zu tun hat. Und das war so diese absolute Diskrepanz, ja. Wir haben versucht diese Kinder als Kinder zu behandeln und eigentlich haben sie von ihren Eltern ganz einen anderen Auftrag gehabt, nämlich als 8-Jähriger wie ein Erwachsener dafür die Verantwortung zu übernehmen, dass die Familie nachkommen kann“ (Interview mit zwei MA Jugendamt 2018, 41:00 – 41:33min)

Das obige Originalzitat aus dem Interview macht eindrucksvoll sichtbar, wie das Leben der Kinder aus Kriegsgebieten völlig aus den Fugen gerät. Familien scheinen in existenzieller Not gezwungen, ihre Kinder Schlepperorganisationen anzuvertrauen, die schlussendlich ein Geschäftsmodell verfolgen, das in den vergangenen Jahren viele tausende Tote nach sich gezogen hat. Aus den zahllosen Gesprächen mit Menschen, die Fluchterfahrungen erlitten haben, weiß ich, dass es im Speziellen für Kinder, immer eine massive Überforderung ist, Angst und Verzweiflung und die vielfältigen Formen von Traumatisierung, zu erleben.

UNHCR Österreich / UNO-City, Wien

Die Sichtweise der UN-Flüchtlings-Agentur bildet den Abschluss der Analyse. Das Büro des UNHCR Österreich genießt weitreichende Unabhängigkeit und übt Beobachtungs- und Kontrollfunktion der Gesetze aus. Zudem versucht das Büro durch Öffentlichkeitsarbeit für die Themen zu werben.

Zum Zeitpunkt des Interviews waren für das aktuelle Jahr 2018 (Stichtag 31.05.) 280 UMF als asylsuchend gemeldet, davon waren

- 30 unmündige Personen (Kinder bis zum vollendeten dreizehnten Lebensjahr)
- 250 mündige Personen (zwischen 14 und 18 Jahren)

Bei mündigen Kindern gibt es in der Folge bei der Betreuungsleistung erhebliche Unterschiede. Jugendliche, unbegleitete Asylwerber ab dem vierzehnten Lebensjahr, erhalten andere Leistungen, da sie von der behördlichen Obsorge lediglich im Verfahren unterstützt und vertreten werden. Sie fallen in den Bereich des Grundversorgungsgesetzes. Damit werden sie in vielen Bereichen wesentlich stärker in ihre Eigenverantwortung gedrängt.

(vgl. StGVG 2018, <https://www.jusline.at/gesetz/stgvvg/paragraf/5>) Dies bedeutet eindeutig eine Benachteiligung gegenüber Kindern mit österreichischer Staatsbürgerschaft.

Im Bereich der Grundversorgung sind mit Ende Mai 2018 rund 2000 Jugendliche untergebracht. Angaben betreffend Kindern in der Zuständigkeit der Jugendämter sind nicht bekannt, da diese Zahlen dem UNHCR-Österreich nicht zur Verfügung stehen.

Gleich zu Beginn des Interviews stellt die MA-UNHCR fest, dass die über 14jährigen Kinder oft vergessen werden, da sie eben nicht die gleiche Leistung wie österreichische Kinder aus der behördlichen Jugendhilfe erhalten. UNHCR ist der Ansicht, dass gerade bei Kindern die gleichen Rechte gelten sollten. (vgl. Interview UNHCR-Österreich 2018, 3:00 – 03:30min)

Kinder ohne österreichische Staatsbürgerschaft sollten dieselben Zugänge zu Jugendhilfe und sonstigen unterstützenden Mitteln haben wie Kinder mit österreichischer Staatsbürgerschaft.

„In Österreich nutzen wir unsere praktische und juristische Expertise weiters, um unter anderem durch Stellungnahmen und persönliche

Gespräche mit EntscheidungsträgerInnen sowie auf der Arbeits- und Leitungsebene von Behörden Gesetzgebungsprozesse so zu beeinflussen, dass Menschen unter unserem Mandat Schutz und Unterstützung finden.“ (vgl. UNHCR-Österreich HP Stand 25.08.2018)

Dazu entwickelt das Österreich-Büro in Wien regelmäßig unterschiedliche Infomaterialien und pädagogische Broschüren und betreibt Öffentlichkeitsarbeit auf unterschiedlichen Kanälen, um auf die Situation von geflüchteten Kindern aufmerksam zu machen. Ziel ist es Standards zu entwickeln, die in der Arbeit mit geflüchteten Kindern helfen und Kinderrechte sichern.

Altersfeststellungen von UMF benötigten im Jahr 2016 häufig mehr als ein halbes Jahr, was bedeutete, dass diese Personen bis dahin auch nicht zum Asylverfahren zugelassen wurden. Damit mussten UMF monatelang in großen Bundesquartieren (75–200 Pax) verbringen, ehe sie dann in wesentlich kleinere Bundesländerquartiere (15–20 Pax) aufgeteilt wurden. Bei dieser Aufteilung wurden Bedürfnisse nach Ausbildung, Bildung, psychologischem Betreuungsbedarf oder Freundeskreis oft nicht berücksichtigt. (vgl. Interview mit Mitarbeiterin UNHCR-Österreich 2018, 12:20 – 14:00min)

Während des Zulassungsverfahrens gibt es keine mit der Obsorge berechtigte Person für den UMF, was bedeutet, dass ein betroffenes Kind keine, für sie zuständige, Vertretung beanspruchen können. Das heißt, UMF hatten während der Dauer des Zulassungsverfahrens keinen Anspruch auf Vertretung durch Kinderschutzorganisationen bzw. keinen Zugang zur behördlichen Kinder- und Jugendhilfe. Hierbei stellt die MA-UNHCR fest, dass Österreich Vorgaben der Europäischen Union bzgl. Dauer des Verfahrens und Bestellung von gesetzlicher Obsorge-Vertretung nicht erfüllt hat. (vgl. Interview mit Mitarbeiterin UNHCR-Österreich 2018, 14:20 – 17:05min)

In der Praxis kam es häufig vor, dass UMF monatelang in einem Großquartier ausharrten, und ohne eine Ansprechperson auf den Beginn des Asylverfahrens warten mussten. In besagten Quartieren war keine adäquate Beratung und Begleitung vorgesehen, die auf Bedürfnisse (Beschulung, Beziehung, Geborgenheit, Traumatherapie, etc.) von Kindern auf der Flucht adäquat Rücksicht genommen hat.

Die Einhaltung der UN-Kinderrechtskonvention und auch EU-Richtlinien wurden in Österreich während der Fluchtsituation 2015/2016 nicht erfüllt!

Sonstige UNHCR-Kritik

Behördliche Jugendhilfe hat zwar eine sehr gute Expertise was die Kinderrechte betrifft, aber es fehlt sehr oft das fachspezifische Wissen zu Asylfragen:

- Wie läuft ein Asylverfahren ab
- Welche interkulturellen Kompetenzen braucht man in der Begleitung von UMF
- Wie arbeiten DolmetscherInnen in den unterschiedlichen Settings
- Was bedeutet ein Fluchttrauma für ein Kind

Hinzukommt, dass der notwendige Austausch, die Reflexion mit unterschiedlichen Hilfesystemen im städtischen Bereich gut möglich ist und auch praktiziert wird. Im ländlichen Bereich ist diese Möglichkeiten aber kaum vorhanden, was sich in der Gestaltung von Obsorge und weiteren Hilfeangeboten ungünstig auswirken kann. Dadurch gibt es abhängig von der Region unterschiedliche Qualitätsstandards.

Kinder wissen manchmal nicht, was Obsorge bedeutet und/oder wer für sie überhaupt zuständig ist. Es gibt in unterschiedlichen Bereichen Lücken an Information, Kinder auf der Flucht wissen meist sehr wenig über ihre Rechtsposition. (vgl. ebenda, 17:30 – 19:00min)

Auch die MA des UNHCR bestätigt im Interview, dass Kinder auf der Flucht oft einen Auftrag zu erfüllen haben. Das stärkste Kind muss versuchen nach Europa durchzukommen. Danach kann es sein, dass es zu Geld kommen soll oder eine Möglichkeit findet, den Nachzug der Familie zu ermöglichen. Die zurückgebliebene Familie hat, oft aus Informationsmangel, kein Verständnis dafür, warum alles so lange dauert, während der/die UMF noch immer auf den Ausgang des Verfahren wartet. Asylverfahren ziehen sich oft über den Zeitraum von mehreren Jahren! In dieser Zeit kann der Jugendliche kein Geld verdienen, hat sehr begrenzte Mittel zur Verfügung. Der Familiennachzug für subsidiär Schutzberechtigte ist ohnehin erst nach drei Jahren möglich. Das bedeutet diese Kinder wissen, dass sie ihre Familie, wenn überhaupt, erst nach Jahren wieder persönlich sehen werden.

„und auf den Jugendlichen lastet in der Regel ein extrem großer Druck“ (Interview UNHCR-Österreich 2018, 28:23 – 28:28min)

Verschwundene, vermisste Kinder

Vor diesem Hintergrund bringt die MA des UNHCR-Österreich noch einen anderen Aspekt zum Thema verschwundene- bzw. vermisste Kinder, ein. Das UNHCR geht davon aus, dass viele Kinder Opfer von Menschenhandel und Gewalt werden. Speziell die jugendlichen unbegleiteten Minderjährigen versuchen über diesen langen Zeitraum des Wartens auf irgendeine Weise zu Geld zu kommen, um ihre Familien unterstützen zu können. Damit laufen sie Gefahr, in die Hände von Menschenhändlern zu gelangen.

(vgl. Interview mit Mitarbeiterin UNHCR-Österreich 2018, 28:30 – 31:48min)

Meine Erfahrung im Flüchtlings-Camp in Idomeni/Griechenland

Idomeni wurde zurecht als eine Hölle auf Erden bezeichnet. Zum Zeitpunkt meiner Anwesenheit waren dort mehr als 12.000 Personen gestrandet. Viele, international in der Katastrophenhilfe Erfahrene, welche ich in Idomeni angetroffen habe, waren tief betroffen ob des Ausmaßes dieser humanitären Katastrophe. Drei Tage zuvor hatte man die sogenannte West-Balkan-Fluchtroute (Mazedonien/Serbien/Bosnien-Herzegowina/Kroatien/Slowenien), nicht zuletzt aufgrund politischer Intervention aus Österreich, geschlossen.

Die Verzweiflung der gestrandeten Menschen war spür- und hörbar. Die Tage vor meiner Ankunft hatte es durchgeregnet. Nie zuvor hatte ich tausende Menschen in so einem Elend aus Schlamm und Schmutz gesehen. Nie zuvor habe ich so viele Kleinkinder, völlig auf sich alleine gestellt, in einer so katastrophalen Situation erlebt. Säuglinge, die in Decken gewickelt am Straßenrand schliefen. Kleinkinder, die neben unbefestigten Zelten ihre Notdurft verrichteten, weil kaum sanitäre Anlagen zur Verfügung standen.

Nie zuvor war ich so nahe an den Abgründen der menschlichen Existenz gestanden. Ich beobachtete mit eigenen Augen, wie Menschenhändler ihr mörderisches Geschäft anbahnten und mit der Hilflosigkeit von Menschen planten, während in unmittelbarer Nähe unzählige Polizeibeamte warteten. Beim Blick in leere Kinderaugen konnte ich ansatzweise erahnen, welches

unermessliche Leid diese Augen der kleinen schutzbedürftigen Menschen bereits gesehen haben müssen. Ich sah völlig verwahrloste, erkrankte und mangelernährte Kinder, die keinerlei Möglichkeit hatten, ihre Situation zu verbessern.

Und ich besuchte in Kooperation mit MA einer internationalen NGO ein regionales Gefängnis in Polykastro. Dort sah ich acht Kinder und Jugendliche aus Syrien und Afghanistan, eingesperrt hinter Gittern, in einem kleinen, schlecht durchlüfteten Raum. Die hygienischen Zustände waren katastrophal, die Versorgung mit Essen war unzureichend. Es mangelte an allem, wir brachten den UMF frisches Wasser und ermöglichten unter Aufsicht der Polizei per Mobiltelefon kurzen, telefonischen Kontakt zu Familienangehörigen. Dass geflüchtete, traumatisierte Kinder, zu ihrem eigenen Schutz, in einem Gefängnis festgehalten werden können, das berührt mich heute noch. Trotz Risiko gelang es mir damals heimlich zwei Fotos zu machen, um diese unglaubliche Situation belegen zu können. Der Artikel wurde einige Wochen später, zum Schutz der vor Ort tätigen NGOs, anonymisiert gedruckt und sorgte international für emotionale Reaktionen, weil die Thematik erstmals durch Bilder belegt werden konnte. (vgl. Die Presse: Athen sperrt Flüchtlingskinder ein, 2016)

Nach dem Besuch von Idomeni war nichts mehr so, wie es vorher war.

Schlussfolgerung

Kinder sind immer das schwächste Glied in der Kette, deshalb sind sie besonders zu schützen. Flucht wirkt sich auf alle Betroffenen, im Besonderen natürlich auf die Kinder, negativ aus. Kinder tragen niemals Verantwortung für Ursachen von Flucht. Immer sind es die Kinder, die in der Folge die meisten Konsequenzen ertragen müssen.

Unbegleitet geflüchtete Kinder haben die Sprache ihrer Herkunft verloren. Sie sind sprachlos, wenn sie in die neue Welt eintreten. Diese Kinder durchleben quasi einen zweiten Geburtsvorgang. Ihr zweiter Spracherwerb ist nur viel schwieriger, weil sie in diesem Prozess ganz auf sich alleine gestellt sind. (vgl. Rabinowich, 2015)

„Hinter den meisten liegen Krieg, Gewalt und Angst. [...] Aber auch auf dem Weg liegen noch oft genug Krieg, Gewalt und Angst. So ganz allein die Angst, die Einsamkeit, die unterwegs mit großer Sicherheit wartende Gefahr zu überwinden ist eine unglaubliche Leistung. [...] Wer eine solche Reise hinter sich hat, ist erschöpft, verunsichert, vielleicht krank.“ (Rabinowich, 2015)

Bevor Integration überhaupt starten kann, müssen Kinder erst dringend einmal aufgefangen werden. Danach benötigen sie Raum zum Heilen. Erst dann können sie sich neuen Herausforderungen stellen. Dazu braucht es Sicherheit, Kontakt und Beziehung und das glaubwürdige Dasein, damit diese Kinder erkennen können, dass die Zeit der Überforderung und die Zeit der Einsamkeit wieder ein Ende haben.

(vgl. ebenda)

Das alles müssen wir bedenken, wenn wir so ein geschundenes, junges Geschöpf begleiten wollen. Essentiell erscheinen mir die eigene Bescheidenheit und der Respekt gegenüber der unglaublichen Leistung, die das Kind auf seiner Flucht bereits erbracht hat.

In Anbetracht der aktuellen weltpolitischen Entwicklungen, wird uns das Thema rund um den Globus durch unser gesamtes Leben begleiten. Wir müssen davon ausgehen, dass unbegleitete Kinder und Menschen auf der Flucht ein wichtiges Thema in unser aller Leben bleiben wird.

Im Österreich von 2018 ebenso wie im Deutschland von 2018

Im Brasilien von 2018 genauso wie im Ecuador 2018

In den USA von 2018 genauso wie im Kanada von 2018

Im Libanon von 2018 ebenso wie in der Türkei 2018

...

Kinder auf der Flucht

sind in erster Linie

Kinder!

Literaturverzeichnis

§ 5 StGVG Sonderbestimmungen für unbegleitete minderjährige Fremde, StGVG - Steiermärkisches Grundversorgungsgesetz – StGVG <https://www.jusline.at/gesetz/stgvv/paragraf/5> (Stand der Gesetzgebung 20.8.2018).

Bundesministerium für Familie und Jugend BMFJ, (Medieninhaber und Hrsg.): Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Die Kinderrechtskonvention im Wortlaut & verständlich formuliert, Broschüre Wien, 2014.

Die Presse Athen sperrt Flüchtlingskinder ein. Unbegleitete Minderjährige hinter Gittern 08.04.2016, 20:32 Uhr <https://diepresse.com/home/politik/eu/4963669/Athen-sperrt-Fluechtlingskinder-ein> (Printversion 9.4.2016, Seite 4).

Die Presse seit 1945: Österreich nahm zwei Millionen Flüchtlinge auf 30.07.2015, 11:51 Uhr, <https://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4789503/Seit-1945-Oesterreich-nahm-zwei-Mio-Fluechtlinge-auf>, Download 27.8.2018.

Gaede, Peter-Matthias/Heraeus, Jürgen: We the Children. 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention, Baden/Austria, 2014.

Gravelmann, Reinhold: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Orientierung für die praktische Arbeit, München, 2016.

Interview mit zwei MA Jugendamt: Notfall-Bereitschaftsdienst Jugendamt Graz, 11.7.2018.

Interview mit Mitarbeiterin UNHCR-Österreich: Rechtsabteilung Fokus Kinderrechte im Büro von UNHCR-Österreich, 12.7.2018.

IOM and UNICEF Data Brief: Migration of Children to Europe, 30.11.2015.

Koppenberg, Saskia: Unbegleitete Minderjährige in Österreich. Rechtsrahmen, Praxis und Statistiken, In: Internationale Organisation für Migration, Landesbüro Österreich (Hrsg.): Wien, 12/2014.

Parusel, B: Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland. Aufnahme, Rückkehr und Integration, BAMF Working Paper 26/2009.

Land Steiermark, Abteilung 11 Soziales, Arbeit und Integration: Broschüre Steirisches Kinder und Jugendhilfegesetz – StKJHG http://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/12001796_5339/e188f49d/LRA11_KJHG-Brosch_08_2016_06.pdf.

Rabinowich, Jyly: Ankommen. Weiterkommen. In: Radio Österreich 1. Gedanken für den Tag „Geschichten vom Helfen“ 7.9.2015, <https://religion.orf.at/radio/stories/2730317/>.

Rechtsvorschrift BFA-Verfahrensgesetz: Bundesgesetz, mit dem die allgemeinen Bestimmungen über das Verfahren vor dem Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl zur Gewährung von internationalem Schutz, Erteilung von Aufenthaltstiteln aus berücksichtigungswürdigen Gründen, Abschiebung, Duldung und zur Erlassung von aufenthaltsbeendenden Maßnahmen sowie zur Ausstellung von österreichischen Dokumenten für Fremde geregelt werden (BFA-Verfahrensgesetz – BFA-VG), StF: BGBl. I Nr. 87/2012 (NR: GP XXIV RV 1803 AB 1889 S. 166. BR: AB 8774 S. 812.) (Stand der Gesetzgebung 20.8.2018).

SPIEGEL ONLINE Europol meldet Tausende junge Flüchtlinge als vermisst 31.01.2016, 12:33 Uhr, <http://www.spiegel.de/politik/ausland/minderjaehrige-fluechtlinge-europol-befuerchtet-viele-vermisste-a-1074900.html>, Download 25.8.2018.

UNHCR: Europe Monthly Report, Mai 2018. (Druck vom 29.6.2018).

UNHCR-Österreich: <http://www.unhcr.org/dach/at/was-wir-tun/fluechtlingsschutz> (Download 25.8.2018).

UNHCR The UN Refugee Agency: Dein Asylverfahren in Österreich. Informationen für Kinder und Jugendliche, UNHCR Österreich, Bundesasylamt, Wien, 2012.

UNHCR The UN Refugee Agency: Rechtsvertretung von unbegleiteten Kindern und Jugendlichen im Asylverfahren, UNHCR Österreich, Wien, April 2018.

ZEIT ONLINE Tausende minderjährige Flüchtlinge sind verschwunden 31.01.2016, 11:09 Uhr, <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/fluechtlingskrise-minderjaehrige-fluechtlinge-europa-europol-verschwunden>, Download 25.8.2018.

ZEIT ONLINE Vorsicht mit diesen Wörtern 10.03.2016, 04:39 Uhr, <https://www.zeit.de/2016/10/sprache-manipulation-elisabeth-wehling>, Download 26.8.2018.

Glossar

| | |
|----------|--|
| MA | Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter |
| JA | Jugendamt |
| JSA | Sozialarbeiterinnen des Jugendamts |
| MA-UNHCR | Mitarbeiterin des UNHCR-Österreich |
| PV | Printversion |
| SSt | Sammelstelle |
| TQ | Transitquartier |
| UMF | unbegleitete minderjährige Flüchtlinge |
| Binnen I | (z.B. TeilnehmerInnen) meint, dass beiderlei Geschlecht angesprochen ist |

FRAMING in Sprache und Wörtern

Ein Frame ist ein Deutungsrahmen. Unser Gehirn hat viele davon. Sie sind durch unsere Erfahrung entstanden. Wörter aktivieren diese Rahmen. Unterschiedliche Wörter können also auch Wahrnehmungen verändern. Deshalb müssen Wörter in der Sprache vorsichtig gewählt werden. Wir treffen unsere Entscheidungen nicht nur auf Basis von Fakten, das ist Illusion. (vgl. *ZEIT ONLINE* Vorsicht mit diesen Wörtern, 2016).

Ich benutze im Text anstatt Begriffen wie: *Flüchtlinge, Asylanten, Migranten* andere Wörter wie: *Geflüchtete, von Flucht betroffene Menschen, Menschen auf der Flucht*.

Obig genannte Begriffe versuche ich zu vermeiden, sie werden im Deutschen manchmal zu „unmenschlicher Entfremdung“ benutzt. Der Missbrauch der Sprache trägt wesentlich zur „Entmenschlichung“ von Betroffenen und zur „Entsachlichung“ im politischen Diskurs bei.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Austríacos 168

B

Bolivia 219

C

Camino 41, 93

Circo 61, 147-150, 152-161

Ciudades

Ciudad 44, 46-48, 50, 52, 77, 79, 81-88, 92, 95

Conflito com a lei 99, 100, 105, 111, 117

Cotidiano escolar 23

Crianças em fuga

Criança em fuga 18, 165, 167, 168, 170, 172, 173, 178, 179, 182, 183, 186

Crianças refugiadas

Criança refugiada 21, 23, 24, 26, 27, 32, 34-37, 169-171, 174, 176, 181, 184

D

Desenvolvimento infantil 59, 66

Direitos 9, 10, 15, 18, 22, 37, 60-63, 65, 67-72, 91, 99-101, 106, 108-113, 115, 117, 122, 130, 145, 146, 162, 165, 170, 171, 176, 179, 181, 182

Disputa 121, 125

E

Educação social de rua 121, 125, 126, 12

Enfants en itinérance 133

Enjeu 133, 137, 142

| | |
|--|--|
| Epistemologia | 81, 84, 85, 159 |
| Escola..... | 7, 16, 18, 21, 23, 25-28, 32, 35-37, 60, 78, 79, 85-92, 101-103, 105, 112, 113, 117, 146, 158-161, 165 |
| España..... | 42-45, 48, 50, 52 |
| Estados Unidos..... | 17, 19, 43, 78, 79, 82-84, 86, 87 |
| Estatuto da Criança e Adolescente..... | 55, 62, 65 |
| Estrangeiridade..... | 23-25, 28, 36, 37, 71 |
| F | |
| Familia | |
| Familias..... | 43, 44, 45, 47, 93, 94, 97 |
| Fronteiras | |
| Fronteira..... | 15, 16, 55, 59, 67, 72, 77, 79, 82, 85-89, 148, 173, 178 |
| Fronteras | |
| Frontera..... | 2, 45-49, 52 |
| H | |
| Haiti..... | 21, 22, 27, 35, 69 |
| I | |
| Imigrantes..... | 16, 23, 25, 55, 56, 59-61, 64, 67, 68, 70-72 |
| Infancias migratorias..... | 41 |
| Itinerario..... | 48, 49 |
| J | |
| João..... | 99, 101-106, 111, 113-117 |
| Jose..... | 93-97 |
| K | |
| Kinder auf der Flucht..... | 189, 191, 201, 202, 206, 209 |

L

Leis

| | |
|----------|---|
| Lei..... | 16, 17, 62, 63, 66, 68, 72, 99, 100, 105, 108-111, 114, 117, 122, 162, 170, 171, 173, 176, 180, 181 |
|----------|---|

M

| | |
|------------------|------------------|
| Metodologia..... | 78, 79, 161, 162 |
|------------------|------------------|

Mexicanos

| | |
|----------------|-----------|
| Mexicanas..... | 17, 82-88 |
|----------------|-----------|

N

Niños y niñas

| | |
|------------------|-----------|
| Niño y niña..... | 43-45, 95 |
|------------------|-----------|

O

| | |
|-------------------|---|
| Oportunidade..... | 41, 43, 49, 50, 67, 71, 85, 121, 128, 130, 170, 175, 183, 184 |
|-------------------|---|

| | |
|------------------|----------|
| Opportunité..... | 133, 141 |
|------------------|----------|

| | |
|---------------|--------|
| Oprimido..... | 78, 79 |
|---------------|--------|

P

| | |
|------------|---------------------|
| Ponte..... | 77, 79-92, 125, 126 |
|------------|---------------------|

| | |
|----------------|-----------------------|
| Protocolo..... | 17, 59, 102, 114, 116 |
|----------------|-----------------------|

S

| | |
|------------|---|
| Saúde..... | 10, 16, 17, 55-67, 69, -73, 103, 105, 111-113 |
|------------|---|

| | |
|--------------|-------------------------------------|
| Senegal..... | 27, 35, 44, 121, 123, 124, 128, 220 |
|--------------|-------------------------------------|

| | |
|-------------|----|
| Sírios..... | 76 |
|-------------|----|

T

Tempo..... 8, 17,-19, 24, 25, 34, 60, 63, 64, 77, 92, 102, 115, 123, 124, 127-129, 131, 145-149, 153-155, 158, 160, 161, 165-168, 170, 173, 178, 179, 183, 185

Travessias 55, 66, 87

V

Venezuela 19

Viente 45, 93, 96

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**Antônio Genivaldo Silva Feitosa**

Possui mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1985). Professor aposentado da rede pública municipal de Novo Hamburgo-RS (2016). Professor convidado (desde 2013, sem vínculo) da Censupeg – Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação de Santa Catarina. Professor integrante do projeto de pesquisa *Ser criança estrangeira: rodas de conversa com crianças refugiadas em Porto Alegre* (2017-2018), coordenado pela Dr.^a Leni Vieira Dornelles (PGEDU-UFRGS). Desenvolveu a pesquisa *Cinema, infância e educação: modos de olhar e criação de filmes com crianças*, na Emef Marcos Moog, em Novo Hamburgo (2018). E-mail: antoniofeitosa@gmail.com.

Circe Mara Marques

Pós-doutora em Estudos da Criança (Uminho-PT), doutora e pós-doutora em Educação (UFRGS), mestre em Teologia (EST-SL), especialista em Anos Iniciais e Educação Infantil, especialista em Ensino Religioso (EST-SL), especialista em Psicopedagogia (Unilasalle/Canoas) e pedagoga (PUC/RS). Atuou como professora na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Atualmente é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp-SC) e no Programa de Pós-Graduação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó-SC). E-mail: circemaramarques@gmail.com.

Dayane Grazielly Goes

Dayane Grazielly Goes. Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Escola Nacional de Socioeducação em parceria com a UNB. Graduada em serviço social pela Unicesumar, graduada em Direito pela UNIFCV. Atualmente coordenadora do Sistema municipal de Atendimento Socioeducativo E-mail: daygoes_crse@hotmail.com

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA-UEM). E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br.

Giovani Giroto

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Formado em Filosofia pela UEM. Professor de Filosofia para o ensino médio da rede pública e privada de Maringá.

Helmut Steinkellner

Perspektive auf die Praxis der Jugendarbeit basiert auf fast zwei Jahrzehnten Erfahrung im Bereich „Streetwork“ und Sozial-Management. Er ist langjähriges Mitglied des internationalen Streetworker-Netzwerks „Dynamo International“. Durch seine Praxiserfahrung und sein Engagement in internationalen Netzwerken setzt sich Helmut proaktiv für die Rechte des Kindes ein und hat besonderes Interesse an den Rechten von Flüchtlingen und AsylbewerberInnen. Steinkellner absolviert derzeit ein Masterstudium in „Politischer Bildung“ an der Donau-Universität Krems. E-mail: steinkellner@bast.at.

A perspectiva da *praxis* se baseia em quase 20 anos de prática na área de trabalho de rua e educação social. Membro há muitos anos da Streetworkers – Rede Dynamo International. Pelo seu conhecimento prático e envolvimento na rede internacional, Helmut se posiciona firmemente pelos direitos das crianças e tem interesse especial pelos direitos dos fugitivos e pelos que solicitam asilo. No momento Steinkellner faz mestrado na Donau-Universidade.

João Alfredo Martins Marchi

Doutorando em Educação com ênfase na Sociologia da Infância pela Universidade do Minho. Mestre em Educação e licenciado em Teatro pela

Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor-colaborador de Artes Cênicas na Universidade Estadual de Maringá.

João Porto

Professor no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutor em Educação e Práticas Educacionais Inclusivas pela Ufes/College of Education na University of Texas at El Paso (Utep), com estudos na área de *Critical Pedagogy* e Educação Comparada. Estudos e pesquisas nas áreas de Pedagogia Crítica), Arte-Educação Currículo, Inclusão Escolar e Social, EJA, Educação Social e Educação Comparada, acatando os estudos de Paulo Freire, bell hooks, Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo, Maria Helena de Sousa Patto, entre outros. E-mail: jlsporto@gmail.com. Aceita tudo

Jon Echeverría Esquina (Irun 1972) ok

Contrabandista de ideas y de proyectos, es licenciado en Historia/Geografía (Universidad d Salamanca) y grado de Filosofía (Uned). Actualmente es educador social en Asociación Navarra Nuevo Futuro (www.nuevo-futuro.org) y responsable de su laboratorio de innovación socioeducativa (www.laboeduca.org). Es miembro de Dynamo International – Street Workers Network y promueve el trabajo transfronterizo en el ámbito de la infancia y juventud (www.limitisforumproiektua.org).

Leni Vieira Dornelles

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faced/UFRGS. Pós-doutoramento em Estudos da Criança na Universidade do Minho, Portugal. E-mail: lvdornelles@yahoo.com.br.

Maria Ximena Rojas Landivar

Nacida en Bolivia, 24 de mayo de 1969, con formación en administración de empresas, trabajando con niñez en situación de vulnerabilidad desde el año 2005, cofundadora de la Fundación Plataforma Unidos, de la Red Departamental y Nacional por la Defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes y de situación calle, coordinadora de la Red Dynamo

Internacional de América. Actualmente directora ejecutiva de la Asociación Mi Rancho. E-mail: xrojas@alalay.org.

Moussa Sow

Educador social. Coordinador de projetos da organização não governamental Avenir de enfance em Rufisque, Senegal, trabalha diretamente no contato e acolhimento de crianças em situação de rua e ainda com a reintegração familiar. Representante do continente africano na Rede de Educadores Sociais- Dynamo International – Street Workers Network. E-mail: msownabol@gmail.com.

Verônica Regina Müller

Verônica Regina Müller. Pós-Doutorado e Doutorado em História da Educação Social Contemporânea na Universitat de Barcelona. Professora na Universidade Estadual de Maringá. Autora, entre outros, do livro Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vidas privadas (Vozes, 2007). Organizadora do livro Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina (vol 2, APPRIS, 2018). Organizadora da série Crianças de língua oficial portuguesa: Histórias, Culturas e Direitos (vol 1, UEM, 2011); Crianças na América Latina: Histórias, Culturas e Direitos (vol 2, CRV, 2014); Crianças em Fronteiras: Histórias, Culturas e Direitos (vol 3, CRV, 2017); Crianças em Itinerância: História, Culturas e Direitos (vol 4, APPRIS, 2019). . E-mail: veremuller@gmail.com.