

Verônica Regina Müller
(Organizadora)

CRIANÇAS EM ITINERÂNCIA

HISTÓRIAS, CULTURAS E DIREITOS

Appris
editora

Editora Appris Ltda.
1.ª 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
2019
Crianças em itinerância: histórias, culturas e direitos - volume 4/
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

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 Andrezza Libel

CAPA Eneo Lage

ILUSTRAÇÃO DA CAPA *Criações em itinerância*, 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)
José Henrique Artigas de Godoy (UFPB)
Artur Perrusi (UFPB) Carlos Xavier de Azevedo Netto (UFPB) Josilene Pinheiro Mariz (UFCCG)
Leticia Andrade (UEMS)
Charles Pessanha (UFRJ) Luiz Gonzaga Teixeira (USP)
Flávio Munhoz Sofiati (UFG) Marcelo Almeida Peloggio (UFC)

Elisandro Pires Frigo (UFPR-Palotina) Maurício Novaes Souza (IF Sudeste-MG)
Gabriel Augusto Miranda Setti (UnB) 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)

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
<i>Moussa Sow</i>	

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 intitulada-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

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; BAULLI, 2018; MÜLLER, 2017; NATALI; BAULLI, 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

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).

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.

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 “viviu” 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 caminhos compunham o restante do cenário.

Após estacionar o carro em frente a um dos caminhos 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. A minha direita uma barraca de cachorro-queente, 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 trapézista” 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 preencheram, 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 disparidade 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*

hom [...] quando vai aqui em cima [no picadeteiro] é organizado
[...] 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

demanda 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 a 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. Conteí 8 trailers no espaço. Para os adultos eu não pareci uma ameaça, acredito que seja pelo fato de 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 com 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): *Próximo do Paraguai.*

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

G. (7 anos): *Neve também?*

[...]

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

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 toda, agora não morei mais, eu morei 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 Pantalal, 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, significante 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, aí 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” aí 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, descansa – 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 reconhecem 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: PEDAGOGIA social y educación social: Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. Uruguay: 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. Coloque-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