

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VIVIAN VALENTIM DE SOUZA

**Crianças e adolescentes que migram desacompanhados:
contribuições da Educação em Emergências**

SÃO PAULO

2022

VIVIAN VALENTIM DE SOUZA

**Crianças e adolescentes que migram desacompanhados:
contribuições da Educação em Emergências**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientação: Profa. Dra. Flávia Schilling

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

V719c Valentim de Souza, Vivian
 Crianças e adolescentes que migram
 desacompanhados: contribuições da Educação em
 Emergências / Vivian Valentim de Souza; orientadora
 Flávia Schilling. -- São Paulo, 2022.
 142 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
 Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
 São Paulo, 2022.

 1. imigração. 2. educação em emergências. 3.
 infância. 4. adolescência. 5. direitos humanos. I.
 Schilling, Flávia, orient. II. Título.

Nome: SOUZA, Vivian Valentim de

Título: Crianças e adolescentes que migram desacompanhados: contribuições da Educação em Emergências

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, sob orientação da Professora Doutora Flávia Schilling.

Aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Em memória de Nadal

AGRADECIMENTOS

Frequentemente se diz que o processo de pesquisa acadêmica é solitário. De fato, há muitos momentos em que se isolar do mundo externo e centrar-se na escrita é imprescindível. No meu caso, contudo, essa foi uma solidão acompanhada de tantas pessoas e tanto apoio que, certamente, não será possível contemplar a todos em uma nota de agradecimento.

Agradeço imensamente à Flávia Schilling, minha orientadora desde a iniciação científica, por quem tenho enorme carinho e admiração. Desde o início, Flávia me ensinou que não encontrar respostas para todas as perguntas e sair com ainda mais questionamentos é algo que faz parte do trabalho acadêmico e da vida. A cada reunião, troca de *e-mails* e textos de sua autoria, eu aprendi mais, e ainda que o momento da pandemia tenha levado a uma lacuna de encontros presenciais, seu acompanhamento foi essencial para esta pesquisa e para o que vai além do acadêmico.

A partir da Flávia, conheci outros de seus orientandos, com quem pude compartilhar ideias, referências e reflexões em um grupo de estudos, aos quais também agradeço, em especial à Giovanna Modé Magalhães, que também compôs minha banca de qualificação e contribuiu com inúmeras referências e observações durante a pesquisa.

Também à Deisy Ventura, que foi igualmente parte desta banca, além de professora de uma das disciplinas que cursei e grande fonte de inspiração, inclusive em sua atuação durante a pandemia.

Agradeço às professoras e professores de todas as disciplinas que realizei neste percurso, pelo repertório e pela possibilidade de partilha e discussão: Carolina Parreiras, Marília Pontes Sposito, Daniele Kowalewski, Alessandro de Lima Francisco, Maria Angela Borges Salvadori, Paulo Henrique Fernandes Silveira e João Nunes. Também aos colegas de cursos, ao grupo daqueles que pesquisavam imigração e se dispuseram a comentar e sugerir coisas muito relevantes quando esta pesquisa era ainda um projeto.

Ao Reinaldo Nascimento, da Associação da Pedagogia de Emergência no Brasil, pela orientação antes e depois de meu voluntariado na Alemanha, por ter me apresentado a Pedagogia de Emergência, pela oportunidade de formação e pelas conversas valiosas. Aos companheiros de voluntariado, tanto na Alemanha quanto no Brasil, por toda a parceria.

Às tantas amigas e amigos que acompanharam este percurso, com palavras de incentivo, momentos de escuta, de partilha de angústias, ideias e soluções. Vocês são inestimáveis. Em especial àquelas que também são educadoras e professoras, com quem trabalhei e estudei, e

seguem buscando caminhos para a educação no Brasil, seguem lutando. Vocês têm minha admiração.

Agradeço à minha família, meus pais Antônio e Vera, e meu irmão Victor, que me apoiaram nos caminhos que levaram a esta pesquisa, e cujo incentivo e paciência foi essencial durante estes anos.

Agradeço, por fim, aos companheiros de trabalho que tive na Alemanha e sobretudo aos jovens com quem trabalhei, em especial os três entrevistados para esta pesquisa, Ayman, Ahmed e Farhad. Essa experiência foi catalizadora de muitas reflexões e de uma verdadeira expansão de visão de mundo.

O contato com os temas da pesquisa e a escrita da dissertação não foram atividades simples, foi um caminho longo e demorado, de questionamentos, percalços e algo de *Weltschmerz*, uma dor do/no/com o mundo, que tentei converter em um otimismo da vontade, e finalmente floresceu e frutificou. Espero que estes frutos possam alimentar mais pesquisas e trabalhos na área.

SOUZA, Vivian Valentim de. **Crianças e adolescentes que migram desacompanhados: contribuições da Educação em Emergências**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

Há duas temáticas que se cruzam nesta pesquisa, a da educação em situações de emergência e a da imigração de crianças e adolescentes separados ou desacompanhados de suas famílias ou adultos de referência. São chamadas de situações de emergência aquelas após um desastre natural ou outros desastres causados por seres humanos, após ou durante conflitos armados, ou ainda em emergências de saúde, como a pandemia de coronavírus. Nosso objetivo foi trazer contribuições da produção sobre educação nestes contextos, seus fundamentos teóricos, referências de práticas e exemplos de atividades, para o debate sobre menores não acompanhados, pois consideramos que são relevantes para todas as fases de seu deslocamento, inclusive na sua acolhida em lugares seguros. Para isso, usamos centralmente dois números da Revista *Migraciones Forzadas*, um guia da Unesco no Chile (UNESCO, 2017) e apresentamos a abordagem da Associação da Pedagogia de Emergência (RUF, 2014, 2015). Nota-se, a partir dos relatórios do ACNUR de 2016 e 2020 (UNHCR, *Global Trends*), que crianças e adolescentes abaixo de 18 anos representam aproximadamente metade dos deslocados no mundo nos últimos anos, e aproximadamente 2% dos requerentes de refúgio são menores não acompanhados. Ainda que comparativamente sejam poucos os casos no Brasil, houve um crescimento dos registros deste tipo de entrada nos últimos anos, o que torna a discussão relevante para o cenário nacional. Apresentamos o grupo migratório a partir de memórias de um trabalho que realizei na Alemanha em 2016, com adolescentes sírios e afegãos que chegaram desacompanhados ao país e solicitavam refúgio, seguidas de um panorama da discussão legal e acadêmica sobre o tema, com atenção à produção nacional, acrescidos de entrevistas que realizei com três dos jovens com quem trabalhei em 2016.

Palavras-chave: imigração; menores não acompanhados; Educação em Emergências; direitos humanos.

SOUZA, Vivian Valentim de. **Children and adolescents who migrate unaccompanied: contributions from Education in Emergencies**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

There are two themes which intersect in this research, education in emergency situations and the immigration of children and adolescents that are unaccompanied or separated from their families or adult caregivers. Emergency situations are those following a natural disaster or other disasters caused by human beings, after or during armed conflict, or in health emergencies, such as the coronavirus pandemic. Our objective was to bring contributions from the production about education in these contexts, its theoretical foundations, references of practices and examples of activities, to the debate on unaccompanied minors, as we consider that they are relevant to all phases of their displacement, including their reception in safe places. To this end, we centrally use two issues of the *Migraciones Forzadas* journal, a UNESCO guide in Chile (UNESCO, 2017) and introduce the approach of the Association of Emergency Pedagogy (RUF, 2014, 2015). It is noted from UNHCR's 2016 and 2020 reports (UNHCR, Global Trends) that children and adolescents under the age of 18 account for approximately half of the world's displaced people in recent years, and approximately 2% of asylum seekers are unaccompanied minors. Although there are comparatively few cases in Brazil, there has been an increase in records of this type of entry in the past years, which makes the discussion relevant to the national scenario. We present the migratory group using memories of a work I carried out in Germany in 2016, with Syrian and Afghan adolescents who arrived unaccompanied in the country and were applying for refuge, followed by an overview of the legal and academic discussion on the subject, with attention to the national production, plus interviews I conducted with three of the young people I worked with in 2016.

Palavras-chave: immigration, unaccompanied minors, Education in Emergencies, human rights.

LISTA DE IMAGENS E DIAGRAMA

Imagem 1 – Conscientização sobre minas em Angola	102
Imagem 2 – Crianças em um campo de refugiados no Curdistão (2015)	110
Imagem 3 – Produção de criança em Petrópolis (março de 2022)	114
Diagrama 1 – Fases das reações a um evento traumático.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Vivendo na fronteira: percurso e envolvimento com a temática.....	13
Construção da pesquisa e capítulos.....	16
1 REMEMORAR O PASSADO PARA PENSAR O PRESENTE: MEMÓRIAS DA ALEMANHA	18
1.1 Escrever memórias	18
1.2 A instituição, o voluntariado e alguns eventos marcantes	21
1.3 Hakim: o percurso até a escola.....	26
1.4 Mirwais: a chance de ser alfabetizado	27
1.5 Mohamed: estudo como garantia de permanência.....	29
1.6 Farhad e Ayman: possibilidade de fazer o <i>Abitur</i>	30
1.7 Ali: a frustração com as possibilidades de futuro.....	31
1.8 Hassan: a maioria	32
1.9 Abdul e Ahmed: o trauma e os outros lugares da educação.....	33
2 MIGRAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NÃO ACOMPANHADOS	37
2.1 Caracterização legal do grupo	37
2.2 Narrativas sobre imigração e infância: compaixão e repressão	41
2.3 Por que crianças e adolescentes migram?	47
2.4 Percurso, acolhida e deportação.....	50
2.5 Crianças e adolescentes imigrantes não acompanhados no Brasil.....	53
3 REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA	61
4 CONVERSA COM OS JOVENS REFUGIADOS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO	71
4.1 Percurso e ferramentas	71
4.2 Fundamentos e reflexões sobre a realização das entrevistas	74
4.3 Viver uma vida normal	78
5 INFÂNCIA E JUVENTUDE EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA: INICIATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	88
5.1 A escola: entre a emergência e o sonho.....	88
5.1.1 A educação como um dos pilares da ajuda humanitária	92
5.1.2 A função da educação em contextos permeados pelo trabalho humanitário	95
5.1.3 Questões de gênero	97
5.1.4 Infância e juventude	98

5.1.5 Conteúdos e abordagens.....	100
5.1.6 Professores, professoras e trabalhadores.....	103
5.1.7 Participação da comunidade.....	105
5.2 Pedagogia de Emergência: exemplo de organização que trabalha com intervenções imediatas em educação e apoio psicossocial após eventos traumáticos.....	106
5.2.1 História da organização.....	107
5.2.2 Fundamentos sobre trauma	109
5.2.3 As ações	112
5.2.4 Participação dos adultos.....	115
5.2.5 Cuidados com os trabalhadores e higiene psíquica.....	116
5.3 Reconstruir sin ladrillos: um guia prático para professoras e professores	119
5.3.1 <i>Educación en emergencias en la E2030</i> : fundamentação dos guias e política educativa.....	119
5.3.2 Abertura lúdica do currículo: atividades de artes e educação física	120
5.3.3 Suporte socioemocional: ferramentas para docentes em situações de crise	123
5.3.4 Comunidades de aprendizagem: preparação e uma ferramenta, o rádio.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – Termo de consentimento	142

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce e se constrói a partir de diversas vontades e objetivos, que dialogam, compõem-se, questionam-se. Há duas temáticas que procuro desenvolver, a da educação em situações de emergência e a da imigração de crianças e adolescentes separados ou desacompanhados de suas famílias ou adultos de referência, e, logo, como a primeira pode trazer fundamentos teóricos, referências de práticas e exemplos de atividades que são relevantes em todas as fases do deslocamento deste grupo migratório, inclusive em sua acolhida em lugares seguros.

Os estudos sobre imigrantes, refugiados, deslocados, exilados, enriquecem-se a cada ano, incorporando recortes que tratam dos seus direitos humanos, dos desafios em relação à garantia da saúde, da educação, das formas de integração e da necessidade de criação de políticas públicas em diversas áreas. As produções sobre gênero e sexualidade, raça e infância também vêm ganhando mais visibilidade; esta última, principalmente, em discussões sobre educação e o contexto escolar. Há ainda trabalhos sobre a vulnerabilidade de crianças migrantes e sobre o seu cuidado, mas o grupo geralmente permanece incluído no termo “imigrantes” ou “família”, sem aprofundamentos sobre sua realidade específica.

Há, porém, entre crianças e adolescentes em movimento, aqueles que migram sem familiares, sem um adulto de referência ou mesmo sozinhos. A produção acadêmica sobre imigrantes menores desacompanhados ainda é tímida no Brasil, talvez pelo baixo número de acolhidas deste tipo, em relação aos adultos e crianças acompanhadas. Os fluxos migratórios mais recentes em nosso território, no entanto, parecem apresentar uma maior frequência desses casos, demandando atenção ao grupo.

Segundo relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) de 2016, as crianças e adolescentes abaixo de 18 anos representam 51% do total de deslocados no mundo naquele ano e, dos 3,4 milhões de requerentes de asilo ou refúgio, 75.000 eram menores desacompanhados, representando aproximadamente 2,2% dos requerentes (UNHCR, 2017). A maioria dos deslocados vinham da Síria, do Afeganistão e do Sudão do Sul. No relatório *Global Trends* de 2020, também do ACNUR, as crianças representaram 42% dos deslocados forçados no ano analisado e, ainda que o número de requisições de asilo tenha sido menor, principalmente devido à pandemia, aqueles que migraram desacompanhados ainda representam 2% destas requisições (UNHCR, 2021, p. 8)¹. A Venezuela se soma aos países

¹ Os dados sobre crianças e adolescentes não acompanhados são limitados, segundo o ACNUR (2016, p. 47), uma vez que estes nem sempre são registrados como tal, o que indica que há uma subnotificação de casos.

cuja população se deslocou internacionalmente massivamente e o Brasil compõe os países de destino destes imigrantes (ainda que não o mais buscado), apresentando, a partir daí, um número maior de registros de entrada de adolescentes e crianças não acompanhadas.

Os deslocamentos forçados dos últimos anos representam a maior crise humanitária desde a II Guerra Mundial, segundo a Unesco (2017, p. 30), e são causados por conflitos armados, desastres naturais e por questões de desenvolvimento, infraestrutura e desigualdades sociais. São diversas as realidades de crianças e adolescentes que se deslocam, assim como os adultos: eles podem estar fugindo de perseguição por motivos étnicos, sexuais, de gênero, religiosos, políticos ou mesmo etários; podem se deslocar devido a questões ambientais advindas de desastres naturais, da mudança climática, de desastres causados pela ação humana, ou ainda pela violência urbana ou no campo, ou pela violência no próprio lar. Eles são, ainda assim, frequentemente incluídos na lógica de políticas de securitização e proteção nacional, ao invés de políticas de acolhida baseadas nos direitos humanos.

Pensar as possíveis atuações de instituições e organizações voltadas à educação, tanto no que diz respeito ao direito de acesso à educação escolar nos contextos de origem, trânsito e chegada no país final da rota migratória, quanto a iniciativas de acolhida de modo mais amplo, inclusive para outros públicos oriundos de deslocamentos ou vivendo situações de emergência, pode ser uma contribuição relevante para a realidade brasileira.

A escolha destes temas e dos recortes geográficos apresentados, centrados principalmente no Brasil e na Alemanha, origina-se em experiências profissionais e de vida, o que faz deste também um trabalho com memórias, minhas e de alguns refugiados com quem trabalhei. É um trabalho que não se propõe a fazer um levantamento exaustivo das produções sobre os assuntos tratados, mas sim articular algumas referências a partir da reflexão sobre estas memórias.

Como comento no capítulo 3, o antropólogo Michel Taussig propõe a escrita como forma de cura (PARREIRAS, 2020). Agora, ao finalizar a escrita deste trabalho, percebo que essa foi uma dimensão importante desta pesquisa. Refletir sobre o que vivi, sobre relatos de vida que ouvi e sobre como poderia, como pedagoga, atuar em tais situações; foi, além de um trabalho acadêmico ou profissional, um trabalho terapêutico, de elaboração de vivências e angústias pessoais.

Trabalhar com memórias é também aproximar-se dos arquivos, para que eles não se tornem mortos, é negar a morte do arquivo, segundo Flávia Schilling (2015a). É visitar o

Poderiam se enquadrar na categoria “solicitantes de asilo” ou “refugiados”, por exemplo, sem uma identificação de que também são menores de idade sem suas famílias.

passado carregando perguntas do presente. As questões desta pesquisa surgem exatamente a partir do olhar para estes arquivos. Por que crianças e adolescentes migram sozinhos? Como são as políticas de acolhida e o debate internacional sobre o tema? Como pensar a educação nestes contextos? E a saúde mental? Estas são algumas das perguntas que nortearam esta pesquisa.

Vivendo na fronteira: percurso e envolvimento com a temática

As reflexões sobre o livro *Educação e Emancipação*, de Theodor Adorno (2010), permearam minha prática educativa desde o primeiro ano de graduação, quando o li pela primeira vez. A educação contra a barbárie, a preocupação com que Auschwitz não se repita: este era o meu norte, quando pensava em educação em direitos humanos em escolas e museus. A descoberta do potencial destes como espaços de educação não formal se deu no contato com o Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, em Santiago, no Chile, e no trabalho no núcleo educativo do Museu da Língua Portuguesa, do qual fiz parte entre os anos de 2012 e 2015, estando geograficamente próxima também ao Memorial da Resistência de São Paulo. A escolha pela Alemanha como destino migratório e de trabalho se deu, então, em primeiro lugar, pela vontade de conhecer os espaços de memória espalhados pelo país e os trabalhos educativos realizados a partir destes. A segunda motivação foi a descoberta de projetos sociais não escolares que se fundamentam na antroposofia, que é a linha teo-antropo-filosófica que alicerça a pedagogia Waldorf. Como ex-aluna de escola Waldorf, tenho uma relação de carinho, admiração, mas também de conflito com algumas de suas práticas e fundamentos teóricos, o que me motivou a conhecer outras iniciativas que tivessem um embasamento antroposófico para uma compreensão de suas propostas já não como aluna, mas como educadora.

Em fevereiro de 2015, fui viver em uma tranquila e silenciosa vila alemã situada na fronteira com a Áustria, chamada Bayerisch Gmain, para realizar um trabalho voluntário² com jovens e adultos com deficiências intelectuais e múltiplas em uma comunidade antroposófica. O primeiro contato que tive com a entrada numerosa de migrantes no país foi no início de julho, em um trem que ligava Veneza (Itália) e Munique (Alemanha), cruzando solo austríaco. Nesta

² O *Bundesfreiwilligendienst* (BFD), “serviço de voluntariado federal”, é um programa alemão criado como alternativa ao serviço militar, quando este deixou de ser obrigatório, e financia moradia, alimentação e oferece uma ajuda de custo aos voluntários, tanto nacionais quanto estrangeiros, em trabalhos geralmente de cunho social, ecológico ou cultural.

viagem, presenciei um grupo que viajava irregularmente³ sendo detido pela polícia na cabine onde eu estava. O que me surpreendeu naquele momento não foi a intervenção policial *per se*, mas o fato de nunca terem exigido a minha documentação – possivelmente porque apresento fenótipo próximo ao europeu.

Viver naquela região colocou em evidência a questão da migração nas minhas preocupações diárias, não só por minha experiência pessoal de imigrante latino-americana, mas pela quantidade de pessoas que vi cruzar aquelas fronteiras a partir de agosto daquele ano. Dos países europeus, a Alemanha foi o que mais acolheu refugiados naqueles anos (2015 e 2016), o que levou, inclusive, ao desgaste político no governo da chanceler Angela Merkel (VENTURA; YUJRA, 2019, p. 21) e crescimento de partidos de extrema direita.

Na instituição onde trabalhava, a tensão começou a se exteriorizar. Meus colegas demonstraram com frequência preocupação com a chegada de uma cultura estranha, temendo a violência que poderia resultar disso – que partiria dos outros indefiníveis, potenciais terroristas. Discursos como “você é mulher, deveria tomar cuidado ao conversar com esses migrantes, essas culturas são muito violentas” eram frequentemente usados como manifestação de carinho e cuidado em relação a mim, sem nenhuma consciência da violência simbólica⁴ que eles representavam.

A visão da migração como uma crise, um problema que há de ser resolvido, não como algo constitutivo da história da humanidade, desvia o foco das violações de direitos humanos que acontecem nos lugares de origem (e posteriormente nos países de acolhida) dos deslocados, e os despersonaliza, convertendo-os em potencial perigo e não pessoas que deste fogem, como de fato o são. “As ‘vítimas colaterais’ dessas forças tendem a ser percebidas, por uma lógica viciada, como suas tropas de vanguarda, que agora estabelecem guarnições em nosso meio” (BAUMAN, 2017, p. 21).

Durante o voluntariado, pensar a educação contra a barbárie tomou outra forma, não mais de ação preventiva em instituições culturais, mas sim de resposta imediata e urgente. A memória da barbárie não estava mais somente nos museus e escolas, mas também ali, nas histórias de tantas pessoas que vinham buscando um lugar seguro.

Meu contato com a antroposofia durante esse ano me levou a conhecer o trabalho da Pedagogia de Emergência (RUF, 2014, 2015), linha que atua com crianças em zonas de conflito

³ O que eu li como irregular naquele momento foi o fato de eles não possuírem passagens de trem. Não sei qual era a situação de sua documentação pessoal.

⁴ *Violência simbólica* é um conceito elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e se refere àquela violência que não é física, que se manifesta nas formas de comunicação e de organização do conhecimento, fazendo parte das relações de dominação, onde existe, de certa forma, a cumplicidade daquele que é subjugado.

ou desastre natural, buscando minimizar os efeitos dos traumas oriundos dessas vivências. Os relatos e teoria desenvolvida por esse grupo começavam a ser usados como referência em algumas ações com refugiados na Alemanha, principalmente no processo de acolhida e integração de crianças e adolescentes. Suas ideias acompanharam a minha prática em 2016, quando me mudei para o norte do país e passei a integrar, ainda inserida no programa federal de voluntariado alemão, a equipe de um lar de acolhida para rapazes menores de 18 anos vindos principalmente da Síria e do Afeganistão, sendo alguns também do Egito e do Irã. Estes jovens tinham idades entre 15 e 17 anos, chegaram à Alemanha sem a companhia de seus pais ou responsáveis legais e aguardavam a tramitação de seu requerimento de refúgio.

Neste lar de acolhida, estes jovens, divididos em três grupos, tinham sua casa e viviam de maneira relativamente autônoma. Moravam em três apartamentos com quartos a princípio compartilhados, mas que com o passar dos meses e mudanças de instituição de alguns deles, passaram a ser individuais. Eram responsáveis por todas as tarefas da casa – o que constantemente gerava conflitos – mas contavam com cuidadores⁵ das 6h às 22h (o funcionário da noite era algo como um auxiliar de segurança, não tinha nenhuma responsabilidade legal sobre eles). Estes cuidadores e cuidadoras eram responsáveis por auxiliá-los nos processos legais, pela matrícula escolar e em cursos extras, pela organização e distribuição mensal dos auxílios financeiros governamentais, por reuniões de rotina com os responsáveis legais e tradutores, por acompanhá-los nos momentos de compra ou passeios em que necessitavam de carro e por auxiliar nas questões de saúde, como agendamento e acompanhamento durante consultas médicas.

Os voluntários, como eu, circulavam por todas essas esferas com menos responsabilidades, e tinham um contato mais próximo com os rapazes em si, participando dos passeios, auxiliando nas questões escolares, elaborando atividades de tempo livre e, sobretudo, dispondo-se a conversar e oferecendo companhia para eles.

Essa experiência e a curiosidade e questionamentos sobre o que já haveria de discussão sobre a educação em contextos tão específicos como os deles foram os catalizadores deste mestrado.

⁵ O termo usado é *Betreuer*, que também pode ser traduzido como tutor, conselheiro ou talvez mesmo educador social ou assistente social. Além dos cuidadores das instituições de acolhida, os menores não acompanhados tinham um *Vormund*, que também pode ser traduzido como tutor, mas nesse caso no sentido de representante ou responsável legal, aquele quem tem a guarda – a estes nos referiremos ao falar sobre as políticas de acolhida no capítulo sobre menores não acompanhados. No caso desta instituição, estes tutores se encontravam a cada duas semanas com os jovens e os cuidadores para acompanhá-los nas decisões legais e ouvir pedidos e queixas gerais, não participando da vida cotidiana deles. Traduzirei aqui o termo *Betreuer* como cuidador, por sentir que o termo abarca de forma mais abrangente os possíveis aspectos da função, ainda que não corresponda sempre ao termo *Pfleger*, cuidador em instituições de saúde.

Construção da pesquisa e capítulos

A forma como a escrita desta pesquisa está organizada reflete a ordem de minha própria vivência, com retomadas dos temas e algumas pausas para refletir sobre questões que permeiam as experiências e teorias apresentadas, buscando ferramentas para lidar com elas.

O primeiro capítulo contém algumas memórias sobre o trabalho com este grupo de refugiados e recortes sobre sua relação com a educação, escritos de maneira mais livre, ainda sem tantas discussões teóricas, buscando apresentar o objeto de pesquisa a partir das histórias com as quais tive contato inicialmente.

O segundo capítulo traz um pouco do debate acadêmico e legal sobre crianças e adolescentes que migram desacompanhados. Para isso, foram levantados documentos legais nacionais e internacionais voltados à imigração, com a intenção de conhecer a construção jurídica desse grupo, ou em que momentos ele seria contemplado em documentos gerais, além de trabalhos acadêmicos, entre eles os que se enfocam na realidade brasileira. Além disso, soma-se uma breve discussão sobre migração e securitização, que é importante para uma leitura mais crítica dos documentos analisados.

O terceiro capítulo é um pequeno parêntese, de busca na caixa de ferramentas que compõem o trabalho acadêmico. Tem como tema central a questão da vítima e da violência, questões que são transversais aos debates apresentados e à própria metodologia de pesquisa, além das experiências relatadas aqui.

O capítulo seguinte retoma memórias de 2015, agora a partir de entrevistas realizadas com três dos refugiados com quem trabalhei na Alemanha. Estas memórias se estendem para perguntas sobre o presente: Como foi morar naquela instituição? Onde e como vocês vivem no presente? Como foi a escola naquela época? Vocês ainda estudam hoje em dia? Quais eram seus planos ao chegar na Alemanha? Quais são os planos hoje? Surgem aqui também aspectos vinculados ao capítulo anterior, os silêncios, o medo, eventualmente o trauma.

O capítulo cinco, por fim, traz a discussão sobre Educação em Emergências, a partir de materiais e documentos de organizações humanitárias internacionais. Introduce a abordagem da Pedagogia de Emergência e ainda um material publicado no Chile como ferramenta para educadoras/professoras(es) no pós-desastre, mas também com sugestões de atividades de prevenção e treinamento. Este capítulo tem como objetivo não somente apresentar como a educação é pensada em contextos de crise, mas também trazer ferramentas que podem ser úteis na acolhida de deslocados e mesmo em realidades que muitas vezes não são vistas como emergências, por serem permeadas cotidianamente por tensões, como é o caso em muitos

contextos brasileiros, ou mesmo para contribuir na retomada das aulas presenciais neste momento de pandemia.

Finalizamos com algumas considerações sobre os dois temas e seus aspectos comuns.

Durante toda a pesquisa houve uma constante revisão das ferramentas metodológicas, com o intuito de nos adequar aos problemas que foram se colocando durante o processo, como a pandemia de coronavírus⁶ e a impossibilidade de realizar as entrevistas como planejado inicialmente.

Mais um de nossos objetivos, finalmente, é também que este texto possa ser útil a futuras investigações acadêmicas, projetos e ações relacionados à população imigrante dentro do recorte estabelecido, assim como a toda educadora e educador, instituições e iniciativas em educação, que sintam necessidade de refletir sobre contextos de emergência – principalmente nestes cenários de catástrofes (ditas “naturais”), guerras, violência armada e pandemias – e/ou que pensem ações voltadas a crianças e jovens, deslocados ou não, afetados por tais situações.

⁶ Sempre que citarmos a pandemia no texto, estaremos nos referindo à pandemia de coronavírus, que teve repercussões internacionais no início de 2020, perdurando até o fim da pesquisa.

1 REMEMORAR O PASSADO PARA PENSAR O PRESENTE: MEMÓRIAS DA ALEMANHA

Pois, por que arquivamos nossas vidas? Para responder a uma injunção social. Temos assim que manter nossas vidas bem organizadas, pôr o preto no branco, sem mentir, sem pular páginas nem deixar lacunas. O anormal é o sem-papéis. O indivíduo perigoso é o homem que escapa ao controle gráfico. (ARTIÈRES, 1998, p. 10-11).

1.1 Escrever memórias

Neste capítulo, apresentarei, com uma escrita algo livre, alguns fragmentos de memória sobre meu período de voluntariado, buscando ilustrar a diversidade dentro do grupo chamado “imigrantes menores não acompanhados”, a partir de um pequeno recorte que foi o próprio grupo com quem trabalhei, enfocando suas relações com a educação e planos de futuro. No próximo capítulo, aprofundarei a discussão usando documentos de organizações internacionais de ação multilateral e materiais acadêmicos sobre o tema.

Estas memórias foram escritas alguns anos após o vivido, aproximando-se menos de um diário de bordo e mais de uma releitura (e possivelmente reconstrução) dos fatos com lentes do presente, que carregam um embasamento teórico e uma proximidade com o tema migratório que eu não tinha na época em que as vivi. Também são compostas por esquecimentos, recortes, seleções, como toda memória. Neste sentido, foi curioso realizar as entrevistas apresentadas no capítulo 4 após a escrita deste capítulo, entrecruzar as lembranças de cada um, perceber os diferentes recortes e as releituras de cada a partir do presente. São memórias individuais compondo uma imagem coletiva, como um mosaico, uma colagem, e “[...] não se deve esperar que o resultado desse jogo de armar – e aqui, sim, o resultado é diferente do que se tem na montagem de um quebra-cabeça – seja coerente, inteligível ou legível.” (SCHILLING, 2009, p. 142).

Também é com mais consciência de minha própria condição de jovem voluntária, imigrante brasileira, inserida em um momento específico de minha vida pessoal, que analiso essas lembranças, hoje, com olhar de pesquisadora.

Durante meu trabalho no norte da Alemanha, entre janeiro e setembro de 2016, fiz breves anotações em meu diário pessoal, bastante pontuais. Aos poucos, a ideia de manter arquivos pessoais sobre o trabalho realizado lá foi descartada, devido a uma maior aproximação da abordagem alemã de trato a esses casos. *Sigilo* era uma das palavras norteadoras de nosso trabalho, de forma que nenhum *e-mail* poderia ser enviado ou recebido fora de nosso servidor local e nenhum documento ou mesmo folha de notas poderiam ser descartados sem antes serem fragmentados. A equipe de trabalho estava consciente de que parte daqueles casos poderiam ser

de perseguição política, ideológica ou religiosa e que alguma exposição sobre os moradores poderia tanto prejudicar o processo de requerimento de asilo deles quanto colocar em risco sua segurança. Já havia algumas iniciativas na região, que foram aos poucos fortalecidas, para que os próprios imigrantes contassem suas trajetórias e pautassem o debate sobre os novos fluxos migratórios, sabendo talvez com maior propriedade quais informações de suas vidas poderiam ser compartilhadas abertamente e quais não.

Essas notas que escrevo hoje, portanto, são breves e não revelam trajetórias completas nem detalhes que levem à identificação das pessoas envolvidas. Buscam somente ilustrar algumas relações daqueles meninos com a educação, e a heterogeneidade do grupo.

Ao retornar a essa experiência, transpondo-a para uma pesquisa acadêmica, algumas questões relacionadas à ética surgem. Em primeiro lugar, todos os nomes usados aqui são fictícios, com o objetivo de não expor a identidade dos rapazes e trabalhadores em questão. Também com o intuito de não facilitar sua identificação, optei por não discriminar a associação em que trabalhei nem sua localização exata. Meu planejamento inicial era de também obter um consentimento escrito para a citação dessas memórias, mas infelizmente o contato travado com eles durante a pesquisa foi permeado por instabilidades – causadas principalmente pela pandemia – que desmotivaram o contato mais formal de muitos deles, como detalharei melhor no capítulo 4, ao discutir essa aproximação e as entrevistas realizadas em 2021.

É importante ressaltar que minha relação com estes jovens, após oito meses de convívio diário, ganhou uma dimensão afetiva que frequentemente não é considerada ideal em pesquisas acadêmicas ou mesmo em relações trabalhistas. Houve diversas ocasiões em que eu passei parte de meu tempo livre com eles, em conversas e refeições coletivas, e apresentei até mesmo amigos e família que foram me visitar – isso era em algum nível inevitável, uma vez que morávamos no mesmo edifício, porém muitas destas interações foram intencionais e requisitadas pelos rapazes, que recebiam estas pessoas com hospitalidade. Havia esta semelhança em nossas trajetórias, a de ser imigrante distante de sua família e grupo de amigos do antigo convívio diário, que vêm de culturas que manifestam afeto e festividade de forma diferente da alemã; então, eles pareciam simpatizar com minha alegria em receber estas visitas.

Talvez a imersão naquele cotidiano e realidade pudesse se aproximar a uma etnografia. No entanto, apesar do olhar pedagógico e das discussões e análises que aconteceram com a equipe do projeto, e mesmo das preocupações acadêmicas, eu não assumi naquela fase uma postura de pesquisadora, mas sim de trabalhadora, então é possível que pontos que seriam relevantes para uma pesquisa etnográfica tenham sido ignorados ou marginalizados em minhas observações (que em alguns momentos foi mais participante do que observadora). Também

pelo compromisso estabelecido como integrante da equipe, não defino aqui dados que talvez pudessem ser relevantes para uma análise etnográfica⁷.

Alguns aspectos de minha história e origem também foram fundantes no contato com os refugiados atendidos. Citei o fato de sermos todos migrantes do sul geopolítico do mundo como fator de identificação, ainda que viéssemos de contextos migratórios distintos – eu, inclusive, sem muita definição sobre o meu futuro em terras germânicas – e culturas muito diferentes. Algo que exercia um papel relevante em nossa interação era o fato de eu ser mulher, também jovem, e branca. Estes aspectos marcavam ambivalências em nossas relações: ao mesmo tempo em que havia um conflito de poder e de respeito pelo fato de eu ser não só mulher, mas jovem (não ocupando assim nem mesmo o lugar de sabedoria materna, por exemplo), de vestimentas e hábitos ocidentais, feminista, estes mesmos aspectos geravam interesse e proximidade, fosse pela identificação enquanto juventude, fosse por aproximações no campo sentimental, buscando aconselhamentos ou tendendo ao flerte. Apesar das questões Oriente/Ocidente, a relação deles com minha branquitude era sobretudo de identificação, perceptível principalmente em suas interações com os migrantes da África subsaariana, que eram entremeadas por tensões⁸, as quais não apareciam com outros trabalhadores.

Por fim, é relevante mencionar a questão idiomática, que seguramente teve muitas consequências em nosso cotidiano e na compreensão das trajetórias de cada um. Ao começar a trabalhar no projeto, eu já conseguia me comunicar de maneira funcional em alemão, mas ainda longe da fluência, sentindo frequentemente os impactos de não poder me expressar de maneira natural e segura com a população local. Os imigrantes que recebemos, por sua vez, tinham relações muito distintas com o aprendizado do idioma e se desenvolveram em ritmos bastante diferentes, de modo que, após oito meses, alguns já tinham alcançado um nível considerado adequado nas escolas para passarem a estudar em grupos de alemães, e outros ainda encontravam dificuldades em estruturas básicas do idioma.

Em sua chegada na instituição, porém, todos eles haviam entrado recentemente no país e estabeleciam seus primeiros contatos com a língua. Poucos falavam inglês com certa fluência, o que os levou, a princípio, a uma postura de mediação e mesmo liderança. Nos outros casos,

⁷ No artigo *Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação*, Claudia Fonseca (1999) comenta justamente o caso de uma pesquisadora que, por escrúpulos éticos, generaliza seus dados de tal maneira que se torna difícil delinear o público com o qual ela trabalhou.

⁸ Percebíamos isso de maneira sutil na casa, uma vez que não tínhamos jovens da região hospedados nos grupos, porém recebíamos visitas de amigos negros e, no segundo semestre, um voluntário do Senegal passou a trabalhar conosco. Houve uma tarde, por exemplo, em que os jovens nos questionaram: “Por que as mulheres se envolvem com homens negros?” (este voluntário namorava uma alemã, e uma das voluntárias brasileiras que trabalhava na instituição tinha um companheiro senegalês que frequentemente nos visitava), de maneira indignada e não motivados a conversar de fato sobre o assunto.

dicionários de imagem, aplicativos de tradução e mímica foram predominantes em nossa comunicação, que contava com uma reunião grupal com um tradutor e intérprete por semana, que nos ajudava a entender melhor algumas demandas dos grupos. A relação com o alemão foi um aspecto central no estabelecimento de vínculos com os jovens, tanto por uma identificação mútua como falante não nativa, com as mesmas dúvidas e dificuldades com relação ao idioma e cultura – o que me levou a ser buscada frequentemente para auxiliar nas tarefas de casa e nos estudos gramaticais, uma vez que os alemães tinham naturalizadas as estruturas idiomáticas e nem sempre conseguiam explicá-las de maneira clara – quanto por um esforço maior de alguns voluntários da equipe em buscar maneiras alternativas de comunicação, aproximando-nos mais dos jovens em sua rotina, o que possibilitava momentos de conversas mais espontâneas e também individuais. Após alguns meses, aprendi algumas palavras e expressões do dari⁹, o que facilitou a comunicação com os afegãos, principalmente pela sensação de acolhida e pertencimento que isso trazia a eles.

Um risco provável, em decorrência desse contexto, é de uma compreensão limitada ou mesmo distorcida das histórias desses jovens, que construí a partir da observação diária, de suas narrativas, das reuniões coletivas e de sua documentação legal, como aquele quebra-cabeças de peças inexatas e incompleto.

Vivian Weller (2006, p. 241), em seu artigo sobre grupos de discussão com jovens como metodologia de pesquisa, comenta essa realidade ao dizer que

[...] o pesquisador será confrontado com códigos de comunicação e estilos de vida que lhe são alheios. A decodificação desses sistemas exige uma espécie de imersão do pesquisador no meio pesquisado e um controle metodológico permanente do processo de interpretação, de forma a evitar vieses ou afirmações distorcidas sobre a realidade social de seus entrevistados.

Nos próximos tópicos, apresentarei uma contextualização da instituição e do meu cotidiano de trabalho, assim como a narrativa de alguns eventos marcantes do início do projeto, que foram estruturantes na composição dos grupos e nas relações entre funcionários e moradores. Em seguida, conto sobre alguns casos que inspiraram as questões desta pesquisa.

1.2 A instituição, o voluntariado e alguns eventos marcantes

Localizada no norte da Alemanha, a organização em que trabalhei atua há mais de seis décadas como lar para crianças e adolescentes entre 3 e 18 anos. Nasceu justamente como abrigo para órfãos de guerra, tornando-se, com o passar dos anos, um abrigo social, que atende

⁹ Variação do persa usada no Afeganistão.

principalmente pessoas com deficiência. De fundamentos antroposóficos, a entidade é composta por uma escola Waldorf e diversos grupos residenciais em forma de apartamento com múltiplos quartos individuais ou compartilhados por duas crianças/jovens, um espaço de convivência e uma cozinha por grupo, além dos espaços coletivos da própria instituição, como o auditório, a horta ou o vasto jardim que compõem a área externa do local. Os grupos são acompanhados durante todo o dia por um ou mais cuidadores e voluntários, e por professores e estagiários na escola.

Em 2015, foi criado um novo braço institucional, o de acolhida de refugiados na mesma faixa etária dos outros moradores, que chegassem sem suas famílias ou responsáveis legais à Alemanha. Esse projeto era destinado somente para requerentes do sexo masculino. O princípio também era o de oferecimento de um lar para estes, com cuidadores e voluntários, mas com algumas características diferentes no acompanhamento de seus processos legais, sua inscrição nos grupos destinados a refugiados nas escolas alemãs e no apoio em aspectos médicos, pedagógicos e psicológicos.

Em janeiro de 2016, quando iniciei meu voluntariado, já havia um grupo composto por seis rapazes vindos da Síria, que haviam chegado há algumas semanas na instituição e viviam num bloco externo ao edifício central, apelidado de Bungalow¹⁰. Poucos dias depois, foram abertos mais dois apartamentos, apelidados de Landungsbrücke e Maritim, onde se hospedaram afegãos que já viviam juntos há dois ou três meses em um hotel da região, naquele momento também responsável pela acolhida de imigrantes. Durante meu tempo de serviço, viveram lá 29 jovens, dos quais os já citados sírios, dois iranianos, quatro egípcios e 17 afegãos, de maneira rotativa (alguns estiveram por períodos realmente curtos conosco), todos teoricamente entre 15 e 18 anos de idade.

Meu trabalho nesta instituição começou no dia 2 de janeiro de 2016 e terminou no dia 23 de agosto do mesmo ano. A função do voluntário estava em construção, assim como o próprio projeto; portanto, circulamos por diversas tarefas durante este período. Inicialmente, éramos duas voluntárias, ambas interessadas pela Pedagogia de Emergência, com uma graduação completa – Ana, mexicana, era formada em Psicologia – e já com experiências anteriores de trabalho, o que nos levou a uma atuação mais madura do que a esperada inicialmente pela equipe e nos permitiu estabelecer um contato significativo com os migrantes atendidos.

¹⁰ A construção era de fato um bangalô, mas a palavra também designava o grupo que vivia ali, como os nomes que os jovens atribuem às repúblicas de estudantes no Brasil, por exemplo.

O edifício de nosso trabalho contava com dois apartamentos destinados exclusivamente aos voluntários, que compartilhavam espaços coletivos e o comércio do entorno com o público atendido. Consequentemente, acabávamos por encontrá-los fora de nossa escala de trabalho, dando um aspecto único à nossa relação com estes e com nossa função. Nós vivíamos, portanto, uma relação ambivalente com a instituição, que era simultaneamente nosso lar e local de trabalho. Houve, por exemplo, duas noites em que o alarme de incêndio soou. Como moradores, nossa primeira medida deveria ser a de evacuar o prédio, mas era inevitável passar pelos grupos para chamar e organizar nossos tutelados, ainda que houvesse uma guarda noturna para isso.

O mesmo ocorria em casos de conflitos ou urgências fora de nosso horário de trabalho: uma vez que a situação chegasse a nós, optávamos por mediá-la, ainda que não fosse nossa escala para tal. Logo em minhas primeiras semanas de trabalho houve uma madrugada marcante, que acabou estabelecendo novas estruturas em nossa relação com os adolescentes sírios e me levou a entender muito da situação daquele grupo migratório em especial. Acordamos em nosso apartamento ao som de ladridos e conversa alta. Ao olhar pela janela, vimos que a polícia cercava o Bungalow. O grupo havia barricado as portas e janelas, não permitindo que ninguém entrasse. Em conversa com os policiais, que estabeleciam um diálogo tranquilo, os jovens diziam não se sentir seguros com o responsável pelo turno da noite naquele dia. Em poucos minutos, porém, houve uma desestabilização e um deles passou a gritar ameaças, inclusive de morte, aos funcionários e à polícia. Um dos pontos mais recorrentes em sua fala era a afirmação de que era menor de idade e sentia que as pessoas desconfiavam disso. Até aquele momento eu não reconhecia a menoridade como um fator de relevância que fosse além de aspectos emocionais e culturais, por desconhecimento das políticas específicas de acolhida mais além da inscrição na escola, e somente a partir deste momento percebi que este era um dos pontos geradores de conflito no cotidiano destes grupos, ou seja, o de ter que passar por questionamentos exaustivos sobre sua idade.

Havia um choque cultural no que tangia tanto aos costumes quanto à aparência dos rapazes, algo que se fazia contrastante com a adolescência alemã, o que levava sua menoridade a ser frequentemente questionada. Esse questionamento tinha, obviamente, impactos legais, uma vez que crianças e adolescentes de até 18 anos recebiam proteção especial do Estado, principalmente os não acompanhados. A acolhida em abrigos com estruturas mais adequadas, o acesso à escola garantido, a assistência médica, o acompanhamento legal e uma atenção especial ao princípio da reunião familiar eram alguns dos recursos direcionados a esse recorte migratório.

Após alguns meses, com um contato mais estreito principalmente com o grupo de afegãos, descobrimos que de fato alguns deles já eram maiores de idade. Cada qual tinha uma motivação diferente para alegar ser menor, fosse o fato de ainda serem jovens (de 18 anos, por exemplo) e sentirem a necessidade de uma tutoria e amparo do Estado, fosse por conhecimento das dificuldades enfrentadas por imigrantes maiores no processo de requerimento de refúgio e nos abrigos superlotados, fosse a garantia de acesso à educação, que faria com que a concessão do visto fosse mais certa e os planos de futuro no país mais flexíveis, ou mesmo pelos planos de recorrer à reunião familiar – ou ainda por uma combinação de todos esses fatores.

Era comum que imigrantes chegassem sem documentos ao país, o que tornava a determinação da idade algo relativamente incerto, pelo menos no início do processo de requerimento. A tentativa de encontrar aqueles arquivos comentados na epígrafe, as entrevistas exaustivas com o solicitante (retomando memórias, buscando coerência), os contatos com embaixadas e órgãos governamentais do país de origem e mesmo análises de exames de raio-x eram usados para aferir as informações fornecidas. Uma estratégia muito simples usada pelos migrantes era, porém, a sobreposição de saberes, o uso das diferenças culturais como forma de questionar as determinações legais. O que eles declaravam partia de outra referência cultural, a dos hábitos e tempos islâmicos. A confusão na conversão de datas do calendário islâmico para o gregoriano, a diferença de dias entre calendário lunar e solar (e o deslocamento dos meses que esta causa) ou a simples alegação de que não se comemoram aniversários no islamismo, isso sobreposto ao calendário persa e outros aspectos culturais específicos no caso dos afegãos, eram suas formas de jogar com as fronteiras legais, de usar frestas para construir suas verdades.

Outro ponto trazido à tona por Amir naquela noite, reiterado depois por todos os outros sírios, era o não reconhecimento da Alemanha como um lar e a tristeza que a fuga e o processo migratório lhes traziam. Abed, de 15 anos, chegou até mesmo a pedir ao representante legal que lhe foi atribuído para retornar à Síria, devido aos rumores de alteração da política de reunião familiar na Alemanha (PARUSEL, 2009; BUMF, 2017), que seria suspensa por dois anos para requerentes que fossem registrados a partir de março daquele ano. O fato levou a um esforço coletivo de nossa equipe na argumentação sobre todos os riscos que isso poderia representar para ele e sua família, assim como a lembrança de que ele não se enquadrava no grupo afetado, apesar de ainda não terem encontrado sua documentação oficial.

É importante esclarecer um ponto com relação à concessão de refúgio na União Europeia (ao menos naquele momento): uma vez que a pessoa em trânsito fosse registrada como requerente em um país do grupo, a possibilidade de seguir viagem para outro Estado-membro seria vetada, uma vez que, estando em zona segura, já não haveria motivo para prosseguir o

deslocamento. O princípio da reunião familiar busca justamente facilitar o encontro de famílias que estejam dispersas por países da UE, levantando os registros dos membros que já estão estabelecidos e conectando os membros recém-chegados a estes. Este princípio também facilitaria a tramitação do requerimento para os familiares recém-chegados, mesmo quando estes não preenchessem os requisitos necessários para receber o status de refugiado, através da concessão de visto específico. A partir de março daquele ano, a Alemanha passou a conceder a reunião familiar somente dentro de território nacional, unindo apenas famílias que estivessem dispersas em solo alemão, tendo estabelecido um período de dois anos para a vigência de tal medida.

Esse caso foi o primeiro contato que eu tive com uma prática que, aparentemente, era recorrente, principalmente entre grupos islâmicos. Muitos desses jovens eram os filhos mais velhos de suas famílias e migravam sozinhos à Europa como parte de um planejamento familiar, objetivando um país específico como destino (neste caso, a Alemanha), com o intuito de se estabelecer neste país e, a partir disso, recorrer à reunião familiar para facilitar o processo migratório de seus parentes para o mesmo lugar.

Porém, para os meninos sírios do Bungalow, a ida à Alemanha era uma fuga temporária de uma guerra que eles esperavam que acabasse em breve. Aceitar o novo país como um lar seria o mesmo que renunciar à esperança de um retorno às suas origens.

No caso dos afegãos, o cenário era distinto. Aqueles jovens nasceram em um país que já estava em contexto de conflito armado há muitos anos e nenhum parecia aguardar o fim dessa realidade, ainda que o desejassem e acompanhassem diariamente as notícias de suas cidades. Todos pareciam ter planejado seu processo migratório depositando esperanças no futuro no novo país, onde almejavam construir sua vida e para onde queriam trazer a família que haviam deixado para trás. Ainda assim eram presentes o choque cultural e as mazelas do processo de aculturação, tanto como o cansaço decorrente do requerimento de refúgio.

Após o episódio da visita policial, a tensão presente entre parte da equipe e os jovens sírios, assim como os conflitos entre estes e os afegãos, fez com que aos poucos os rapazes fossem redirecionados a outras residências e alguns trabalhadores fossem desligados da instituição. Um grupo de afegãos foi realocado para o Bungalow, o que levou a semanas de conflito devido ao descontentamento que eles expressavam com a mudança. Apesar de agora terem quartos individuais, para o grupo, o Bungalow era visto como lugar de caos e abandono.

O fato de a entidade ter como principal público crianças com as mais diversas necessidades, muitas das quais deficientes, também trazia aos migrantes a percepção de serem estigmatizados. Não houve uma apresentação inicial do lar e de sua história para os jovens,

então eles entendiam que estavam sendo enquadrados como deficientes, ou “loucos”, como diziam, o que culturalmente representava algo de peso bastante negativo para eles. Passaram-se semanas até que eles confiassem quando dizíamos que eles não haviam sido acolhidos sob essa forma de tutela, e para que começassem a entender os debates sobre integração e inclusão na Alemanha, aproximando-se dos outros moradores da instituição. No início, essa diferença cultural foi tão impactante que um deles tentou suicídio, sendo necessário encaminhá-lo para outro centro de acolhida.¹¹

Ainda que o cotidiano destes rapazes fosse composto por tantas mudanças e preocupações, a frequência escolar era algo reforçado em seu processo de requerimento de visto e, somada a outras frentes da educação, parecia ter um papel significativo em suas vidas por diversos motivos, que buscarei ilustrar a partir de alguns casos que relato a seguir.

1.3 Hakim: o percurso até a escola

Assim como nosso projeto, todas as instituições na Alemanha estavam passando por um período de grandes readaptações e criação de novas políticas. As escolas ofereciam cursos especialmente para refugiados, mas nem sempre conseguiam atender à demanda de matrículas. Alguns dos jovens com quem trabalhei tiveram que esperar semanas até que pudessem iniciar sua rotina escolar. Um deles foi Hakim, o mais novo dos afegãos (tinha 15 anos na época de sua chegada), e foi com ele que tive meu primeiro contato com as escolas da região e com os cursos para refugiados.

Ainda em janeiro, durante um rígido inverno, Hakim conseguiu sua vaga e nos foi pedido que o acompanhássemos em seu primeiro dia de aula, para que ele aprendesse o caminho e fosse apresentado à coordenação escolar. Pela primeira vez, segui a rotina matinal daqueles jovens, uma vez que meu turno normalmente era durante a tarde e noite. Surpreendeu-me o quão cedo eles tinham que despertar e o longo percurso que tinham que fazer até suas escolas, de aproximadamente uma hora e meia – o que em termos de distâncias europeias é significativo. Naquela época do ano, esse trajeto acontecia sob temperaturas negativas, e as constantes baldeações faziam com que parte da viagem não contasse com aquecimento. Alguns daqueles jovens tinham casacos leves, não adequados para o inverno alemão. Ainda assim, pelo menos durante os primeiros meses, seguiram sua rotina escolar com afinco.

¹¹ Em julho de 2019, recebi a triste notícia de que este mesmo jovem, Nadal, havia morrido afogado, o que pareceu afetar consideravelmente todo o grupo de afegãos com quem trabalhei e nos colocou em contato novamente.

Durante o trajeto, notamos que Hakim já conhecia o caminho. Ele nos contou que já havia ido à escola algumas vezes, para visitar seus amigos que estavam matriculados ali. Não havíamos tomado café da manhã, então Ana e eu aproveitamos uma das esperas por transporte para comprar um lanche, o qual lhe oferecemos. A princípio, o adolescente recusou educadamente nossa oferta, mas depois o compartilhou conosco. Sentimos uma mudança positiva em sua disposição e humor após isso.

Sabíamos que esses jovens chegavam de contextos complexos e de extremo desconforto, fazendo com que aquele caminho fosse algo possivelmente simples. Ainda assim, o esforço diário que empregavam para ir à escola e sua constância nos primeiros meses me pareceu algo relevante.¹²

1.4 Mirwais: a chance de ser alfabetizado

É pertinente, ao se falar sobre os afegãos, trazer à tona uma certa hierarquia que existia entre os grupos, que a partir do segundo mês se dividiram entre Bungalow e Landungsbrücke. Essa divisão foi feita de maneira mais ou menos aleatória pelos trabalhadores, respeitando as afinidades e amizades que já estavam estabelecidas. No entanto, aos poucos foi ficando mais claro que a unidade entre os jovens do Landungsbrücke tinha fundamentos socioculturais. Em diferentes contextos, os jovens deste grupo manifestaram insatisfação com os colegas do Bungalow, dizendo que estes eram incultos, sem formação, simples. No Landungsbrücke estavam, afinal, os rapazes mais privilegiados, que concluíram o ensino fundamental e talvez parte do médio na escola, tiveram uma vida confortável (na medida do possível) em seus países de origem e construíram com antecedência seus planos migratórios. Dois deles falavam também inglês, e muitos já tinham parte da família na Alemanha ou em outros países europeus, evidenciado suas redes migratórias.

Mirwais foi um dos afegãos com quem convivi durante todos os meses do voluntariado e seguiu vivendo naquela instituição até alcançar a maioridade. Era um dos integrantes do Bungalow, não tinha família ou referências próximas na Alemanha no momento de sua chegada.

Durante as primeiras semanas, entre as escolhas de quartos e mudanças de apartamento, percebemos tensões entre outros rapazes do grupo e Mirwais, que de modo geral reagia pacientemente. Apesar de isso nunca ter sido tema de nossas conversas, o rapaz parecia ser de

¹² Logo no segundo mês, Hakim mudou de lar, porque dizia sentir-se muito novo em comparação ao resto do grupo, o que trazia certa solidão, principalmente pela exclusão que sofria.

etnia hazara, o que aparentemente era a origem de alguns dos conflitos, principalmente com seu companheiro de quarto, que era pashtun. Nós sentíamos a tensão advinda do processo migratório, somada ao convívio de jovens de origens distintas, e sabíamos que isso poderia eclodir de diversas formas. As diferenças culturais, o receio com relação a seu processo migratório e a predominância masculina pareciam restringir a expressão das histórias, receios e desconfortos daqueles jovens para os trabalhadores do projeto. Logo de início, apresentamos um psicólogo ao grupo, em uma conversa sobre o que é terapia e qual sua função, mas a ideia pareceu mesmo ofensiva para eles, que só começaram a se abrir para a possibilidade após meses.

Inserido neste contexto, e tendo que lidar com conflitos diários com seu companheiro de quarto, certo dia, Mirwais chorou, abraçando um dos cuidadores da equipe. A acolhida pareceu importante, tanto para ele quanto para os outros jovens, que aos poucos tentaram aceitar a instituição como novo lar.

O rapaz seguia sua rotina escolar sem manifestar queixas. Tardou meses para que pudesse começar a estruturar suas primeiras frases autônomas em alemão, mas sempre se mostrou disposto a pedir ajuda nos estudos e a buscar recursos paralelos para se comunicar. Em algum momento, veio à tona o fato de que ele não era alfabetizado nem mesmo em dari, o que para os outros jovens do grupo parecia ser um motivo de vergonha. Mirwais, porém, passou a buscar os livros de nossa biblioteca que tinham textos mais simples e pedir para que eu os lesse com ele, acompanhando o trabalho de alfabetização de uma das educadoras alemãs do grupo.

Durante julho e agosto, era visível o avanço do jovem, que já vinculava fonema e grafema e começava a ler com alguma autonomia, sorrindo pelas suas conquistas. Entendo que, paralelamente, ele também aprendia a ler em seu idioma, já que comentava fotos com textos que os amigos mostravam. Sua expressão oral também havia se desenvolvido, e em uma dessas tardes de leitura perguntei a Mirwais se ele havia frequentado a escola no Afeganistão. Ele contou que somente por dois anos, pois sua mãe tinha medo de que ele sofresse algum dos bombardeios durante o caminho entre casa e escola, e que também precisava de apoio em casa, porque seu pai bebia.

Um bom desenvolvimento escolar era um dos fatores que influenciava a aceitação do requerimento de refúgio dos menores. No entanto, era evidente que, para Mirwais, seu esforço não se dava somente por isso, senão que também pela satisfação de usufruir de uma oportunidade que lhe fora negada anteriormente em sua vida.

1.5 Mohamed: estudo como garantia de permanência

Mohamed também ocupava um quarto no Bungalow. Diferente de Mirwais, ele tinha um tio que vivia em outra região da Alemanha, a quem visitava eventualmente.

Desde o início, levava com afinco as tarefas escolares, pedindo diariamente apoio para os cuidadores – especialmente as educadoras – do grupo. Ainda que resolvesse os exercícios sem grandes dificuldades, a sua expressão oral em alemão se desenvolvia lentamente.

O jovem tinha uma personalidade mais reservada, então pouco pude saber sobre sua história pessoal. Por vezes ele participava das conversas sobre as mazelas da vida no país de origem, mas nunca se aprofundava muito em suas experiências.

Alguns meses após minha saída do projeto, soube que estava sendo organizada uma deportação em massa de afegãos, e que o Afeganistão passava a ser considerado zona segura pelo governo alemão (“NÃO...”, 2016). Entrei em contato com os colegas da instituição, perguntando como estavam nossos tutelados e se a decisão afetaria algum deles. A preocupação era evidente, e eles esperavam que nos próximos meses, principalmente com a maioria de alguns deles, isso pudesse afetá-los.

Em maio de 2017, contaram-me que Mohamed não havia conseguido renovar seu visto, por ter uma história de origem e percurso migratório pouco clara, e por não ter um desempenho escolar de destaque. A princípio, o jovem comporia um grupo de deportados, mas os cuidadores e seu representante legal estavam justamente às voltas com recursos para reverter essa decisão.

Poucos dias depois, houve um ataque a bomba em Cabul, que levou ao adiamento do voo ao Afeganistão (VEDOVA, 2017). Neste ínterim, conseguiram uma renovação de alguns meses do visto de Mohamed, e o aconselhamento era que ele se empenhasse mais na escola e buscasse vaga em um curso técnico, o que garantiria sua permanência no país pelos próximos anos.

Em agosto de 2018, Mohamed me contou, via *Facebook*, que havia conseguido o *Hauptschulabschluss*¹³ e logo se inscreveria em um curso técnico. O jovem continua na Alemanha.

¹³ O *Hauptschulabschluss* é uma das certificações de conclusão escolar correspondente a aproximadamente o ensino fundamental, que encaminha para cursos de capacitação para o mercado de trabalho. Além dele há o *Realschulabschluss*, composto por um ou dois anos a mais de estudos, seguido do *Gymnasium*, que corresponde ao ensino médio, e geralmente leva ao *Abitur* como exame de conclusão. Diferente do Brasil, os alunos são divididos entre estas três possibilidades de curso e certificação a partir do 5º ano do ensino fundamental.

1.6 Farhad e Ayman: possibilidade de fazer o *Abitur*¹⁴

Farhad, morador do Landungsbrücke, foi um dos jovens que migrou de maneira planejada. Sua irmã já vivia na Alemanha, em uma cidade vizinha à nossa, então seu contato com a família era frequente e o rapaz se sentia apoiado.

Desde o início se mostrava empenhado em atingir seus objetivos, dedicando-se aos estudos e cuidando de sua saúde. Tinha um desempenho escolar excepcional e em alguns meses passou a explicar para mim algumas regras gramaticais que eu mesma não havia aprendido – existiam tensões muito fortes de gênero e origem, neste contexto. Diferente dos amigos, o jovem só queria ser ensinado pelos alemães e demonstrava um respeito mais frequente a estes, principalmente aos cuidadores homens. O fato de ele me explicar o idioma não era, portanto, harmônico, mas era de qualquer forma um sinal de seu domínio dos conteúdos.

Após alguns meses, Farhad começou a fazer um estágio na própria instituição, no Jardim de Infância. Era elogiado pelas companheiras de trabalho, e parecia aberto aos aprendizados propostos. Na época, dizia se interessar pelo trabalho de educador social e planejava fazer o ano de voluntariado.

Quando deixei o projeto, o jovem já estava inserido em uma turma de alemães na escola, e trilhava seu caminho para fazer o *Abitur* em algum momento, o que lhe abriria as portas para frequentar um curso superior universitário. Assim teria um leque mais amplo do que os cursos técnicos destinados a refugiados.

Este percurso se parecia em alguns pontos ao de Ayman, um dos poucos sírios que permaneceu durante todos os meses em que estive no projeto. Quando chegou à Alemanha, encontrou-se com seu primo, que também foi um de nossos moradores por alguns meses, e já tinha uma certa rede familiar de apoio, mesmo que distante. Ele também mantinha contato com seus pais, mas, diferentemente de Farhad, cujos pais estavam no Iran, Ayman seguia com preocupações diárias a respeito dos riscos que os familiares corriam, estando na Síria, e, assim como Abed, temeu os impactos em seus planos, com as possíveis mudanças nas leis de reunificação.

Apesar destas tensões e de uma convivência aparentemente não tão confortável com os outros jovens de seu grupo, o Maritim, seu desempenho escolar era bom, seu alemão se

¹⁴ O *Abitur* é o exame que concede a certificação de conclusão do ensino médio e permite o acesso aos cursos universitários na Alemanha. Diferente de nossos vestibulares, ele só pode ser realizado duas vezes por alunos que cursaram o *Gymnasium*, e para uma posterior entrada na universidade, caso as notas recebidas no *Abitur* não fossem suficientes ou os alunos tenham recebido outro tipo de certificado de conclusão, os percursos são mais longos e menos garantidos.

desenvolveu consideravelmente bem no tempo em que estive lá, e havia uma possibilidade de que ele pudesse fazer o *Abitur* em algum momento. Seu sonho era poder cursar a faculdade de medicina, assim como os pais.

1.7 Ali: a frustração com as possibilidades de futuro

Também no Landungsbrücke viviam Ali e Hassan. Ali se colocou desde o início como representante do grupo, mediando as relações por ter inglês fluente. Era quem trazia reclamações e tentava negociar termos com os cuidadores e representantes legais, usando sua oratória e as diferenças culturais para argumentar suas solicitações, desde o pedido de chaves para os quartos, pois os moradores precisavam de mais privacidade/segurança, até o de um *playstation*, que ajudaria na recuperação dos traumas dos jovens. Também exercia a função de regulador moral, conversando com os colegas após situações que considerava inadequadas – isso não se aplicava tanto à religião, já que todos se regulavam frequentemente sobre o que era *haram* e o que era *halal*¹⁵.

O adolescente sempre foi muito aberto com relação à sua história, contando sobre sua origem familiar bastante cômoda, sobre seus parentes que viviam em outros países da Europa, compartilhando anedotas sobre seu trajeto até a Alemanha (e como o *google maps* foi uma de suas ferramentas básicas para descobrir os caminhos), buscando apoio em seus projetos e angústias. Acompanhava diariamente a situação do Afeganistão e nos contava sobre a história do país, sobre os tempos de boas relações com os russos, em que as mulheres podiam usar roupas mais curtas, e os posteriores impactos das intervenções americanas.

Ali se engajava em diversas propostas, como projetos escolares e acampamentos de férias, era articulado e parecia ter certa facilidade em se comunicar com as mais diversas pessoas. Pedia tutorias frequentes para as tarefas de alemão, dizendo-se acomodado ao inglês, o que o desmotivava com relação ao novo idioma.

Aos poucos, começou a pensar seus possíveis planos de futuro, o que em algum momento lhe trouxe grande frustração, ao perceber que também neste aspecto a vida de imigrante era bastante restrita. Disse-nos que em seu país era privilegiado e tinha as portas abertas para escolher a carreira que quisesse, além de uma rede de contatos significativa. Na Alemanha, não só não conhecia ninguém, como já recebia de forma pré-estabelecida quais carreiras poderia cursar, estritamente em nível técnico, sem grandes chances de ascensão.

¹⁵ *Halal*, no Islã, refere-se às coisas que são permitidas (formas de vestir, comportamentos, comidas), enquanto *haram* é seu antônimo, são as coisas ilícitas.

Viveria para servir, nos dizia. Neste sentido, para Ali, a educação escolar já não era mais uma ferramenta tão poderosa.

Soube, nos anos seguintes, que o jovem havia começado seu curso técnico na área de Turismo e Hotelaria, fazia um estágio em um hotel e já havia ascendido dentro do quadro interno de funcionários.

1.8 Hassan: a maioria

Assim como Ali, Hassan falava inglês, contudo não assumia uma postura de representação no grupo e era bastante reservado com relação à sua história pessoal, ainda que fosse comunicativo e se envolvesse nos eventos coletivos.

Após alguns meses, conhecemos seu tio, que morava na região e veio conversar conosco sobre o comportamento e desempenho escolar do rapaz. Sentimos que ele era uma figura importante para o jovem, parecia exercer a função de regulador e acompanhamento familiar.

Hassan, assim como Farhad, era bastante estudioso, e obtinha boas notas na escola. Rapidamente absorveu as estruturas básicas do alemão, conseguindo se comunicar no idioma. Organizava seus estudos e mesmo outros aspectos de sua vida, agindo de maneira autônoma em diversos contextos.

Assim como Ali, ficou bastante frustrado ao notar as restrições que enfrentaria na escolha de carreira, por seu contexto migratório. Poderia tentar o *Abitur* se tivesse boas notas, mas diferente de Farhad e Ayman não parecia tão motivado a isso. Disse haver estudado muito em seu país, e gostaria de ter sua documentação para tentar validar os certificados.

O meu maior vínculo com Hassan, porém, dizia respeito à sua vida amorosa. O jovem se sentia confortável para falar sobre suas paixões e pedir conselhos. Frequentemente pedia o contato das outras voluntárias ou amigas brasileiras, perguntando sobre as diferenças culturais e pedindo conselhos na aproximação com as moças que conhecia. Era um jovem com questões de juventude, mas parecia mais empenhado nesse âmbito de sua vida do que os outros moradores do projeto.

Em agosto daquele ano, o rapaz foi viver com seu tio. A partir dessa mudança, soubemos que ele era maior de idade, tinha aproximadamente 27 anos, e aparentemente já havia cursado o ensino superior no Afeganistão. Também soube que ele manifestava interesse por uma das trabalhadoras do projeto, história que se desenrolou durante meses. No final do ano, ela mesma conversou comigo sobre o histórico de Hassan, perguntando se os sentimentos dele poderiam ser sinceros.

Em últimas notícias, bastante informais, soube que eles estiveram juntos e planejavam se casar, porém no final se separaram, pois o relacionamento era, aparentemente, uma tentativa de conseguir um visto de permanência na Alemanha. Não recebi nenhuma notícia diretamente deles, mas a prática é bastante conhecida.

Um dos jovens que esteve por pouco tempo conosco passou a ter um relacionamento com uma das cuidadoras que teve em seu período de tutela fora da instituição. Soube que essa era uma relação de mão dupla em alguns casos: assim como havia jovens que buscavam companheiras, tanto por vistos quanto por estabilidade financeira e emocional, também havia mulheres que buscavam, através da tutela, jovens imigrantes para se casar.¹⁶

1.9 Abdul e Ahmed: o trauma e os outros lugares da educação

Abdul e Ahmed eram os afegãos com quem mais tinha contato, e que mais requisitavam apoio pedagógico e psicológico no grupo. Com eles, o que aprendemos da Pedagogia da Emergência nos serviu como ferramenta no trato diário de questões sensíveis como o trauma.

Abdul tinha uma personalidade bastante afetiva, criando vínculos com os trabalhadores, com os refugiados e mesmo com os outros moradores da instituição, com quem, após o choque inicial, estabeleceu boas amizades. Tinha uma maneira de se relacionar que, para nós, trabalhadores de diversas nacionalidades, parecia especialmente intensa, e em poucas semanas o jovem passou a nos chamar de irmãos e dizer que éramos sua família. Uma situação que ilustra a importância que ele dava para isso foi a chegada de meu irmão à cidade. O rapaz fez questão de me acompanhar até a estação de trem para recebê-lo, dizendo que minha família também seria recebida como família por ele, e pareceu ofendido com a possibilidade de uma recusa de sua companhia. Ainda que meu vínculo com ele fosse forte e eu buscasse manter nossa relação de confiança, a imprevisibilidade de suas reações frequentemente me preocupava.

Quando Abdul chegou em nosso lar sabia poucas palavras em alemão, e durante os meses que estive lá apresentou dificuldades em aprender o idioma, não se desenvolvendo muito com relação a este. Esforçava-se, porém, em se comunicar, e através dos mais diversos recursos contava suas histórias e angústias. Ele foi o jovem que mais se empenhou em me ensinar dari, sentindo-se acolhido por minhas tímidas tentativas de falar o idioma. Demonstrava interesse

¹⁶ Não acredito que fosse o caso de minha companheira de equipe, que reconhecia e priorizava sua função profissional, mas que em um determinado momento pediu a demissão pois havia se apaixonado por Hassan. Aparentemente, a descoberta de que o relacionamento era motivado centralmente como um recurso de permanência no país lhe trouxe bastante sofrimento.

pelo português e espanhol (assim como outros deles), evidenciando sua proximidade às voluntárias que o acompanhavam. Também conosco conversava horas a fio, e já sabíamos que toda vez que ele pedia ajuda nos estudos significava que ele queria ter alguma conversa mais privada.

Alguns pontos foram se revelando importantes no convívio diário com Abdul. Um deles era o fato de o rapaz ser *pachtun*, um dos grupos etnolinguísticos que compõem o Afeganistão e também está presente no Paquistão, o que por vezes parecia ser, se não motivação de conflito com os outros jovens, algo apontado e criticado por eles nestes momentos. Outro ponto era sua forma de lidar com a fé islâmica, que permeava constantemente suas relações, suas ações (mesmo que em forma de questionamento de tradições e valores) e seu sentido de culpa e autocrítica, de uma forma mais marcada do que eu percebia nos outros jovens. Eram evidentes seus conflitos com a cultura alemã, onde se come carne de porco, consome-se álcool e as mulheres usam roupas curtas no verão, ainda que a admirasse em muitos pontos.

Soube muito da história de Abdul, algo por seus registros, mas principalmente por nossas conversas. Como dito anteriormente, é importante lembrar que múltiplos fatores influenciaram minha compreensão de sua narrativa, que pode ter sido absorvida de forma distorcida. Algumas preocupações, porém, eram recorrentes nos relatos do jovem. Uma delas era sua pequena irmã Angel, que tinha por volta de 7 anos, e de quem mostrava frequentemente fotos, nas quais boa parte das vezes aparecia chorando. Sua fisionomia de olhos amendoados, nariz delicado e corpo miúdo remetia à das crianças com síndrome de down, o que fazia o jovem reconhecer nos outros moradores da instituição sua família. Houve até mesmo um período em que “adotou” uma menina como irmã, porque lhe recordava Angel.

Abdul tinha migrado sem familiares, encontrando-se depois de meses com um tio que vivia em uma cidade próxima, o qual havia conhecido pela primeira vez na Alemanha, e que parece ter vinculado o jovem à rede familiar em outras partes do país. O contato com sua família nuclear, que ainda vivia no Afeganistão e não tinha planos migratórios até aquele momento, acontecia com certa frequência via internet. Quando o rapaz ficava mais de uma semana sem receber notícias deles demonstrava grande sofrimento e parecia não estar tão presente em nosso cotidiano. Todos eles apresentavam distúrbios do sono, dores de cabeça e problemas de concentração frequentes, mas, no caso de Abdul, o quadro parecia constante, com raros momentos de relaxamento. Vários eram seus temores no período em que perdia o contato com a família: a energia poderia simplesmente ter acabado, mas também poderia ter sido cortada durante algum conflito, poderia ter sido um bombardeio, ou um ataque do Taliban diretamente à sua família.

Abdul nos contou em diversos momentos sobre um de seus tios, trazendo, aos poucos, informações que nos fizeram entender seu contexto e história, e o peso das experiências traumáticas em sua vida. Logo nas primeiras semanas, mostrou as diversas cicatrizes que tinha no corpo, principalmente nos braços, e nos disse que haviam sido feitas em conflitos com o parente. Quando já tínhamos criado de fato um vínculo, soubemos que o tio vivia em sua casa, era integrante do Talibã e infringia castigos constantes aos familiares e a Abdul, principalmente por sua resistência em participar do movimento. Toda vez que o jovem nos contava sobre esse aspecto de sua vida, apresentava uma forte mudança de semblante, estruturava frases curtas, apresentava uma respiração pesada e inconstante, os olhos fixos e as sobrancelhas curvadas em raiva. Parecia estar revivendo aquelas lembranças. Sonhava frequentemente com cenas de violência e com sua irmã, e durante semanas evitou dormir para fugir dessas memórias. A apreensão com relação à sua família parecia tomar boa parte de seus pensamentos, fazendo com que a adaptação ao novo país fosse algo secundário em suas preocupações.

Ahmed, por sua vez, sentia-se integrante do Landungsbrücke e mostrava maior conforto nos laços sociais que havia estabelecido na Alemanha, com os jovens com quem vivia, mas também com amigos da escola e com os trabalhadores da instituição. Diferente de Abdul, passaram-se semanas até que demonstrasse confiança em alguns cuidadores e voluntários. Uma vez que o vínculo foi estabelecido, conversava sobre amenidades, sobre diferenças culturais, pedia ajuda nos estudos e, assim como Abdul, usava estes momentos para conversar em privado sobre questões que lhe afligiam. Estas questões eram, na maior parte do tempo, relativas ao presente: os conflitos da convivência com o grupo, a paixão por uma das funcionárias da instituição, a desesperança ao planejar um futuro na Alemanha. Era bastante reservado no que dizia respeito a seu percurso migratório ou seu passado no Afeganistão, aparentando insegurança e desconfiança nos poucos momentos em que falou sobre o assunto.

Na primeira vez em que requisitou uma conversa individual comigo, contou-me sobre sua família e motivo de deslocamento. Falou de seus irmãos e mostrou uma foto de um rapaz que a princípio pensei ser ele; mas, ao perceber alguns traços distintos, perguntei se era seu irmão gêmeo. Ele respondeu que sim, e que este havia se juntado ao Talibã. Disse que não o havia mais encontrado e tinha medo de ver alguma notícia na televisão com seu rosto – e apontava para seu próprio rosto ao dizê-lo – e que havia migrado para não participar do aliciamento. Ao final da conversa, pareceu mais leve, como se verbalizar aquela história distribuísse um pouco algum peso que carregava. Não falou mais sobre o tema depois desse dia, trazia somente algumas notícias de outros membros da família esporadicamente. No

entanto, ainda que houvesse se aproximado de nós em conversas rotineiras, notávamos um silêncio carregado de preocupações em seu cotidiano, que nunca chegaram a ser claras para mim.

Também como Abdul, desenvolveu pouco seu alemão no período em que estive lá. Em diversos momentos, manifestou sua frustração em não conseguir aprender o idioma, ainda que estudasse com frequência. A escola lhe trazia decepções e angústias, ainda que fosse um lugar importante em sua vida social. Ahmed se esforçava para manter os estudos e dizia, meio sem esperança, que gostaria de terminar a escola e fazer um curso profissionalizante. O jovem temia o risco de ser deportado e sabia a importância de um desempenho escolar satisfatório para se manter no país, algo que foi reiterado por seu representante legal em alguns de seus encontros.

Com estes jovens, percebemos que a educação escolar, como ela é estruturada, não exercia mais do que a função de lugar de convívio social e contato com outros migrantes, e geradora de frustrações com relação à aprendizagem de conteúdos e convívio com os alemães. O que nos propúnhamos a fazer em nossa rotina com eles, porém, parecia surtir algum efeito: os momentos de conversa e comida compartilhada, as longas caminhadas pelos parques do bairro, os momentos de jogos, de esporte, as tutorias escolares, que eram muitas vezes pretexto para uma conversa urgente. Neste caso, nossas preocupações psicopedagógicas diziam respeito a uma tentativa de ajudar no processo de superação dos traumas, conscientes de que era necessário superar essa etapa para que os jovens pudessem passar a pensar em seu futuro.

É possível notar, a partir deste relato, a complexidade de uma categoria que é generalizada no termo “refugiado” ou “imigrante”. Ainda que tenha centrado a narrativa em um recorte migratório bastante específico, o de jovens de uma mesma faixa etária, quase todos da mesma nacionalidade e categoria legal – a de menor não acompanhado –, as histórias de vida deste pequeno grupo são bastante diversas, tal qual suas relações com o país de origem e de acolhida, suas expectativas e planos de futuro.

2 MIGRAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NÃO ACOMPANHADOS

As histórias de vida naquele grupo, por onde passaram 29 jovens no período de janeiro a agosto de 2016, eram as mais variadas, ainda que a motivação para o pedido de refúgio tivesse quase sempre o mesmo pano de fundo: a guerra. Alguns deles haviam partido sozinhos de seu país, somando-se a caravanas de migrantes, outros migraram com familiares ou conhecidos que os deixaram no meio do percurso para se estabelecer em outros países, e alguns se perderam de suas famílias no meio do trajeto. “Imigrantes menores não acompanhados” é uma categoria¹⁷ que abarca realidades distintas, até mesmo aqueles que chegaram ao país de acolhida acompanhados de adultos que não são reconhecidos como seus responsáveis legais.

2.1 Caracterização legal do grupo

A definição usada pelo direito internacional e organizações competentes pode ser encontrada também nos materiais do ACNUR (1997, p. 1):

Un niño no acompañado es una persona menor de dieciocho años, a menos que en virtud del derecho aplicable al niño, éste alcance la mayoría de edad antes; que está separado de su padre y de su madre y del que no se ocupa ningún adulto que en virtud de la ley o de la costumbre, deba desempeñar dicha función.

A criança¹⁸ não acompanhada é, então, aquela que se encontra sem algum adulto que possa ser considerado um responsável direto e reconhecido de seus cuidados. Há, porém, crianças e adolescentes que migram sem seus progenitores ou cuidadores, mas estão com outros parentes ou adultos. Estes são considerados “crianças separadas” e podem, porventura, ter os familiares acompanhantes reconhecidos como seus guardiães e cuidadores no país de acolhida (ACNUR, 2008). Note-se que uma criança não acompanhada ou separada não necessariamente é uma criança órfã, cujos pais morreram, ainda que esta também possa ser a realidade de alguns imigrantes ao chegar nos países de destino. Alguns dos jovens com quem trabalhei foram separados de seus familiares durante o percurso, principalmente no momento de distribuição nas embarcações entre Turquia e Grécia, e ainda aguardavam notícias deles após terem chegado

¹⁷ O termo “menor”, que se refere à pessoa que ainda não atingiu a maioridade legal, geralmente é associado ao direito penal e à ideia de “menor infrator”, trazendo carga discriminatória e pejorativa àqueles assim designados, associando-os à criminalidade e invisibilizando sua infância ou adolescência. Por vezes, usaremos, contudo, o termo “menor não acompanhado” ou MNA, por ser usado em alguns documentos internacionais e legislações comentadas, além de artigos acadêmicos de Portugal, e porque crianças ou adolescentes emancipados não se enquadram legalmente no grupo. Idealmente, usaríamos, no caso brasileiro, uma sigla para “crianças e adolescentes não acompanhados”, mas CANA parece igualmente inadequado.

¹⁸ Nos documentos internacionais em inglês, é usado o termo “*children*” para pessoas abaixo de 18 anos, como alternativa a “*minor*” ou “*underage*”, e alguns em espanhol usam “*niño*”. No Brasil, dividimos este grupo entre crianças (0-12) e adolescentes (12-18).

à Alemanha. Lastimosamente, após alguns meses, foi constatado o falecimento de alguns desses familiares.

Em boa parte dos casos, porém, ser *não acompanhado* é uma condição que se considera temporária, e os princípios gerais que orientam o trato a essas crianças e jovens tomam a reunião familiar como uma das prioridades, o que pode se dar no território do país de acolhida, de algum outro país onde haja membros da família ou, frequentemente, pela deportação e retorno dos MNA ao país de origem, caso os pais se encontrem neste e não seja considerada uma situação de risco.

O debate sobre esse grupo migratório e a consequente elaboração de documentos de referência para as ações de organizações que trabalham com imigração se intensifica a cada ano, principalmente a partir de 2010, quando se notou um aumento considerável destes casos nas fronteiras dos Estados Unidos e da Europa. O principal instrumento jurídico apontado nesses materiais é a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que deveria inclusive se sobrepor à política migratória nacional, se porventura essa não toma em consideração alguns dos princípios básicos do trato às crianças, dos quais quatro são os principais norteadores nas recomendações de políticas migratórias pelo direito internacional: a consideração do interesse superior da criança (Artigo 3); a não discriminação, por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnico ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição (Artigo 2); o direito intrínseco à vida, sobrevivência e desenvolvimento da criança (Artigo 6) e a garantia de que as crianças possam se expressar livremente nos assuntos que as afetam (Artigo 12) (ACNUR, 2008, p. 14).

O Comitê dos Direitos da Criança publicou, em 2005, o Comentário Geral nº 6 (ONU, 2005), sobre o tratamento de crianças desacompanhadas e separadas fora de seu país de origem, acrescentando os seguintes princípios aplicáveis e observações aos anteriores:

- a) o respeito pelo princípio de *non-refoulement*, a não deportação (IV, f), o que garante que elas não sejam devolvidas ao país de origem, onde estavam sob ameaça, devendo ser acolhidas no país de registro ou outro país seguro;
- b) a garantia de confidencialidade das informações recebidas sobre a criança ou pessoas relacionadas, como familiares (IV, g);
- c) a permissão de acesso ao território como pré-requisito da avaliação do melhor interesse da criança, e esta avaliação deve ocorrer de maneira amigável em uma atmosfera segura, por profissionais devidamente treinados para trabalhar com este público (IV, c, 20);

- d) soma-se ao princípio de não discriminação aquela voltada especificamente a crianças separadas ou não acompanhadas, migrantes ou refugiadas (IV, b);
- e) no que diz respeito ao direito à vida, destaca-se a proteção contra violência e exploração, reconhecendo que há uma conexão frequente entre casos de tráfico de pessoas, inclusive para exploração sexual, com a situação de MNA (IV, d, 23).

A consideração do interesse superior da criança e a reunificação familiar são de maior peso nas tomadas de decisões, devendo o primeiro prevalecer sobre o segundo, caso a reunião familiar possa representar uma ameaça à segurança da criança, como em casos em que haja argumentos fundados de maltrato, abuso físico, mental, exploração sexual ou trato negligente no seio da família, ou em contextos de exploração do trabalho infantil, de conflito armado, sequestros e/ou recrutamentos (ACNUR, 1997, p. 16; ACNUR, 2008, p. 69). Estes mesmos contextos podem levar à separação das crianças de seus pais, porém a criança separada tem o direito de manter contato direto e relações pessoais com eles, salvo em casos contrários ao seu interesse superior (ACNUR, 2008, p. 36). Com exceção a essas circunstâncias, a família, incluídos irmãos e outras pessoas importantes para a criança, é um componente importante na definição de seu interesse superior, uma vez que é considerada um elemento social natural e fundamental da sociedade, inclusive na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948, Artigo 16). A continuidade de suas relações deve ser uma das prioridades nas tomadas de decisão e a tentativa de localização de membros familiares deve iniciar o mais cedo possível, ao se identificar um MNA.

O “interesse superior da criança” é um conceito aberto, flexível e que pode gerar diversas interpretações, mas de modo geral está associado ao bem-estar da criança de maneira ampla, o qual deve ser avaliado caso a caso, considerando sua idade e maturidade, sua identidade, etnia, cultura, língua, suas experiências, sua opinião e vontade, além de suas vulnerabilidades particulares, e deve representar uma solução duradoura e apropriada, aplicada no momento adequado.

As diretrizes do ACNUR sobre políticas e procedimentos relativos ao tratamento de crianças não acompanhadas solicitantes de asilo, de 1997, traz outros pontos importantes relativos ao momento de acolhida. Além da permissão de acesso ao território, em virtude da vulnerabilidade do grupo (ACNUR, 1997, p. 1), está a garantia de não detenção a nenhuma criança e adolescente, principalmente quando não estão acompanhados. Caso essa recomendação não seja respeitada, a detenção deveria ser usada em último recurso e durante o menor tempo possível, em condições que não se assemelhem a do encarceramento e respeitem suas necessidades (ACNUR, 1997, p. 2, 11). O segundo passo seria a atribuição de um tutor ou

representante legal, que tenha conhecimentos sobre o cuidado de menores e proteja seus interesses (ACNUR, 1997, p. 3). De especial interesse para nós é a indicação de pleno acesso à educação, inclusive àqueles que forem detidos, e sua inscrição o mais rápido possível ante as autoridades educativas (ACNUR, 1997, p. 11-12). Nos cenários onde a repatriação se mostra como a solução duradoura mais adequada, de acordo com o interesse superior da criança, é necessária uma verificação anterior das condições da sua recebida no país de origem, onde deverá haver algum adulto responsável, ou então o encaminhamento a uma instância governamental ou de atenção a crianças, e onde não haja ameaças à vida ou integridade do repatriado.

Como veremos nos próximos tópicos, essas recomendações são frequentemente descumpridas. Francisco Javier Ruiz (2011) demonstra, em seu artigo *Los derechos de los menores no acompañados inmigrantes y solicitantes de asilo en la Unión Europea de las fronteras fortificadas y sus Estados miembros*, que existem muito mais documentos de *softlaw* com medidas não vinculantes do que de *hardlaw*, direitos claros e garantidos, no trato às crianças desacompanhadas, o que quer dizer que a gestão desses casos é composta mais por recomendações do que por obrigações jurídicas, e estas últimas, nos casos dos Estados Unidos ou da União Europeia, por exemplo, alinham-se às políticas migratórias que têm como eixo principal o controle de fluxo e segurança nacional, mais do que os direitos humanos (RUIZ, 2011, p. 11), mesmo que,

En definitiva, en las fronteras españolas y de la Unión Europea, al igual que en la de México-Estados Unidos, se comprueba que la intensificación de los controles fronterizos favorece a las mafias de tráfico de personas y sus ganancias, al tiempo que el riesgo para la vida y costos de cruzar la frontera aumentan para los inmigrantes, en especial para los más vulnerables como los MENAs [menores extranjeros no acompañados]. Como se ha puesto de manifiesto (Cornelius et. al., 2008), ello no hace disminuir la inmigración, mientras que sí incrementa las muertes durante el proceso migratorio (Anguiano y Trejo Peña, 2007). (RUIZ, 2011, p. 12).

Isso se tornou ainda mais evidente após o acordo União Europeia-Turquia de 2016, que controla o fluxo de entrada de imigrantes na Europa a partir da Turquia, e as políticas migratórias do governo de Donald Trump. Os deslocamentos humanos continuam, porque os motivos que fazem as pessoas migrar ainda existem, porém seus percursos ficam cada vez mais perigosos a partir do emprego de medidas de securitização nas políticas migratórias. Raramente, ao se definir tais políticas, pensa-se em ações a partir da perspectiva de relações regionais que fortaleçam o desenvolvimento local e a garantia de direitos básicos nos países de origem das pessoas deslocadas.

2.2 Narrativas sobre imigração e infância: compaixão e repressão

Entre políticas e diretrizes nacionais e internacionais, há duas narrativas sobre crianças imigrantes – a da vulnerabilidade e a da ameaça –, alternando perspectivas de cuidado e de controle, de direitos humanos e de segurança nacional, de desenvolvimento da infância e de criminalidade. Flávia Schilling e Patrícia Ferreira (2016, p. 120) discutem essas figuras que não são exclusivas da infância migrante:

Segundo Simone Hünning (2007), podemos pensar num duplo movimento quando pensamos no risco, quando atrelado à infância ou adolescência: o risco para a criança/adolescente, ou seja, dado a partir da falta de condições para seu desenvolvimento pleno (nesse caso estaríamos falando das condições mínimas de cidadania – moradia, alimentação, cuidados, educação, saúde etc.) e o risco representado pela criança/adolescente quando os mesmos afrontam modos de vida já estabelecidos, tais como os que desde pequenos moram nas ruas, frequentam gangues, apresentam comportamentos violentos. Tal diferenciação, operando numa lógica de inclusão/exclusão, não tem contornos nítidos: a vulnerabilidade e a ameaça aproximam-se na medida em que as diferenças são tomadas, a priori, como perigosas.

A infância, dizem as autoras, é o segmento populacional sobre o qual o discurso do risco mais incide, nesta ambivalência entre estar em risco ou possibilitar novos riscos. A atenção às crianças e adolescentes pode se dar, portanto, a partir da perspectiva de direitos a serem garantidos, de dignidade e humanidade, mas também de prevenção de futuras ameaças.

Quando estes são imigrantes, se incluem em ainda mais um discurso de tensões, o do estranho, desconhecido, estrangeiro. Por serem desconhecidas, essas crianças são vistas potencialmente tanto como seres vulneráveis que precisam de proteção, fugindo de situações de violência e perigo, quanto como seres perigosos, causadores de violência e instabilidades. Abrir as portas para elas poderia significar dar espaço tanto a um quanto ao outro. Já em 1991, falava Zygmunt Bauman (1999, p. 65) sobre a ambivalência que cerca a presença deste “Outro”, aquele que é visto como estranho, o indefinido:

Os indefiníveis são todos nem uma coisa nem outra, o que equivale a dizer que eles militam contra uma coisa ou outra. Sua subdeterminação é a sua força: porque nada são, podem ser tudo. [...]. Eles colocam o exterior dentro e envenenam o conforto da ordem com a suspeita do caos.
É exatamente isso o que os estranhos fazem.

Como pensar o outro, o estranho, em contextos tão complexos quanto os que permitem uma brasileira viver na Alemanha e trabalhar com refugiados afegãos e sírios? Qual de nós era o estranho: os imigrantes enquanto unidade, só alguns dos grupos migratórios, ou os alemães, aos nossos olhos? A estranheza é vinculada a nacionalidades?

Ulrich Beck (2007) fala sobre a construção do estranho, em seu artigo *Cómo los vecinos se convierten en judíos: La construcción política del extraño en una era de modernidad reflexiva*, que precede o livro *Sociedade de Risco: Rumo a uma outra modernidade* (BECK,

2011). O próprio título já traz pistas de como as pessoas se convertem em estranhos. Na sociedade alemã da segunda guerra mundial, aqueles que até então eram considerados parte do *nós* passaram rapidamente a ser os *outros*, categorizados todos como *os judeus*, independentemente dos diferentes envolvimento religiosos, ascendências e identificações políticas que tivessem. Estes vizinhos, que de repente deixam de ser parte do *nós* para tornarem-se estranhos, são rapidamente convertidos em inimigos.

Os estranhos não são os afegãos por si só, por exemplo, mas sim aqueles que vivem na Alemanha; não são os turcos, mas as terceiras gerações de turcos em Berlim, que ainda são chamados *os turcos*, mas se sentem turistas ao viajar à Turquia, ou os *sansei*, netos dos imigrantes japoneses no Brasil, que aqui são considerados japoneses, mas são chamados *dekasegui* (trabalhadores estrangeiros) quando se mudam para o Japão. Estranhas não são as crianças mexicanas, mas aquelas que chegam sozinhas ao solo americano. Para identificar características que possam ajudar na conceitualização destas tantas identidades que podem compor o estranho, é necessário acostumar-se com a contradição, segundo Beck.

Ser estranho não é uma oposição a ser do lugar. Não corresponde, portanto, ao estrangeiro. Os estranhos são vizinhos, estão próximos. Não são como os nacionais de outro país, que estão em seu lugar de pertença, longe, onde são normais – e carregam, por isso, certa exotividade para os que são daqui. Não há nada de exótico nos vizinhos, só estranheza, e esta se dá no contato com o outro. Logo, para serem estranhos, têm de estar à nossa porta. São do lugar, mas não seguem os estereótipos que as pessoas do lugar criam e tentam manter. Para o estranho, não se dá a possibilidade de dividir a vida íntima, busca-se garantir uma distância necessária para que ele não se torne um de nós, alguém a se tolerar. Como diz Georg Simmel¹⁹ (1968, p. 509 apud BECK, 2007, p. 52, tradução nossa), “[...] o estranho é um elemento do próprio grupo, como os pobres”.²⁰

Ao encontro do que diz Zygmunt Bauman, Beck diz que os estranhos refutam os limites, os fundamentos que parecem ser naturais. Não são pertencentes a uma antonímia clara do tipo amigo/inimigo, são um antônimo assimétrico. O estranho é um conceito sem contraconceito. Esta imprevisibilidade que carrega a indefinição é justamente o que gera temores nos que são locais. Os estranhos desafiam a ordem social, diferentemente dos inimigos, que são,

[...] por decirlo de manera incisiva, menos amenazadores que los extraños, porque obedecen al orden establecido de estereotipos del yo y de los otros. “Por su mera presencia”, escribe Zygmunt Bauman, “que no encaja fácilmente en ninguna de las categorías establecidas, los extraños niegan la validez misma de las oposiciones

¹⁹ SIMMEL, Georg. Exkurs über den Fremden. In: SIMMEL, Georg. Soziologie. Untersuchungen über die Formander Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot, 1968. p. 509-512.

²⁰ “El extraño es un elemento del grupo mismo, como los pobres”.

aceptadas. Desmienten el carácter “natural” de las oposiciones, exponen la arbitrariedad, ponen a cuerpo descubierto la fragilidad”²¹. Dicho de otro modo, los extraños son un buen ejemplo de la evidencia de que la “naturalidad” de orden local es artificial y convencional. (BECK, 2007, p. 54).

O desconforto, nos melhores casos, ou o medo gerador de violência que o outro – neste caso, o imigrante, o refugiado – pode trazer, é abordado por Bauman (2017) também no livro *Estranhos à Nossa Porta*, que é dedicado às migrações mais recentes.

Para quem está por trás dessas portas, eles sempre foram – como o são agora – estranhos. Estranhos tendem a causar ansiedade por serem “diferentes” – e, assim, assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar. (BAUMAN, 2017, p. 13-14).

Para Bauman, o ressentimento entre a população local e os deslocados seria motivado justamente porque os diferentes, os imprevisíveis, provocam medos e inseguranças. A descoberta de um estado ainda mais precário de vida gera, nas diferentes camadas da população, tanto reações xenofóbicas de afirmação quanto o medo de se perder o pouco que se tem. Os usos políticos dessa situação fortalecem os discursos nacionalistas e de separação, de criação de muros no lugar de pontes.

O migrante pode provocar sentimentos diversos, desde a compaixão até o medo gerador de repressão. Beck (2007, p. 55) fala destas duas posturas que, por vezes,

[...] coinciden en una misma persona. Aquél que ya ha hecho una batida dentro de su armario de la ropa para enviar ayuda para el invierno ruso, se moviliza en contra de una residencia para los solicitantes de asilo en su barrio. ¿Cómo encaja esto? Aquí se cruzan dos tipos sociales de relaciones: “el extranjero”, distante y necesitado, y “el extraño”, con demandas oficiales de ayuda social en nuestro propio vecindario. La disposición a la ayuda aumenta con la distancia en kilómetros. Los celos y el odio hacia los extraños aumenta proporcionalmente a medida que los extraños pierden rareza y, contrastando con los numerosos turistas, se ven como competidores por los escasos derechos estatales.

Turner (2005, p. 318, tradução nossa), em seu artigo sobre refugiados burundianos nos campos da Tanzânia, aponta que estes historicamente “[...] deixaram de ser um bem econômico para se tornarem uma ameaça à segurança”.²² Esse parece ser o movimento mundial no trato aos deslocados – ainda que em muitos casos a ambivalência entre ameaça à segurança e mão de obra barata pareça tornar os indesejáveis úteis. Bauman (2017) também fala sobre a bifurcação dos impactos da chegada de imigrantes aos países receptores, já que esta, por um lado, contempla os interesses empresariais por mão de obra barata, mas por outro preocupa a população local com a ameaça de concorrência.

Para o sociólogo, a erosão da soberania territorial das unidades políticas mostra que estamos em época de globalização do poder, mas não da política. Vivemos em um mundo

²¹ BAUMAN, Zygmunt. **Thinking Sociologically**. Cambridge: Blackwell, [2001]. p. 5.

²² “Refugees have gone from being an economic asset to being a security threat”.

cosmopolita sem consciência cosmopolita, em que a globalidade também gera medo e, quando a sociedade parece fracassar, o nacionalismo e a etnicidade surgem como uma garantia de unidade, de nação. E quando a democracia parece não oferecer mais alternativas, os candidatos ao papel de tirano se tornam atraentes, em sua promessa de agir de outra forma, de trazer segurança, de *ser* a alternativa.

Ao mesmo tempo, responsabiliza-se o indivíduo pela resolução de problemas socialmente produzidos. Bauman (2017) apresenta a “sociedade da performance”, de Byung-Chul Han, onde os indivíduos são tanto vítimas quanto culpados de seu próprio fracasso e onde a autoexploração, autoexasperação e autoexaustão fabricam pessoas depressivas e desajustadas. O individualismo e fragmentação da sociedade também interessam aos governos, que já não precisam prometer proteção e segurança a partir de seus órgãos, uma vez que isso se torna uma tarefa do tipo “faça você mesmo”. O medo de seus súditos é, em última instância, o que os mantém no poder.

La política está creando un nuevo estado. En el Estado de seguridad del año 2000 ya no se tratará de perseguir delitos y prevenir peligros concretos, sino de evitar riesgos ya concebibles. En este Estado se considerará y se tratará a cada ciudadano como un factor de riesgo. Un estado que se ve a sí mismo como una organización para evitar riesgos cede cada vez menos libertad a la población. La ansiedad de los ciudadanos por el crimen, como su ansiedad por los refugiados, es una ansiedad que promueve el Estado. El resultado es que cada evaluación del Estado consigue la aprobación general, porque tan sólo promete más seguridad. La gente en este Estado cree que está temporalmente en un club de vacaciones bien vigilado — y se dan cuenta demasiado tarde de que se trata de una prisión noble. El tipo de “civismo” que la política conservadora ha exigido recientemente implica la renuncia a la individualidad y a los derechos de los individuos. (PRANTL²³ apud BECK, 2007, p. 62).

Para sentir-me mais seguro contra o risco que o outro representa, passo a reivindicar a legalização do porte de armas, por exemplo, colocando a individualidade das pessoas em meu entorno em risco e, conseqüentemente, a minha própria.

Este discurso da securitização, que enfatiza a perspectiva do estado de emergência, do combate ao inimigo, da necessidade de proteção nacional, exercida de maneira individual, contra um possível perigo, ajuda a elevar os índices de popularidade daqueles chefes de Estado que propõem atitudes extremas. O uso que os governos fazem da ansiedade advinda desse cenário desvia a atenção dos problemas que eles não podem ou não querem resolver (BAUMAN, 2017).

Presente de forma clara na última década, principalmente em decorrência do deslocamento de haitianos, a percepção da migração como crise pelos brasileiros se acirrou nos últimos anos, frente à crise política, econômica e humanitária que a Venezuela enfrenta e o

²³ PRANTL, Herbert. Es wird ungesund in Deutschland. Süddeutsche Zeitung, agosto 13/14, edición de fin de semana, V2/27.

fluxo migratório resultante desta. O discurso de compaixão por vezes usado ao se falar sobre a questão na Europa não foi transposto para nossa realidade, e manifestações de medo e de ódio, que caracterizam os vizinhos venezuelanos como potenciais criminosos de toda ordem e também como representação dos efeitos nefastos de um governo de esquerda, são frequentes. Extremamente usada, já durante a presidência de Michel Temer, pela então governadora de Roraima, Suely Campos, a perspectiva securitizadora que trata as migrações como questão de segurança nacional virou bandeira eleitoral para os candidatos do PSL (Partido Social Liberal, ao qual o presidente Jair Bolsonaro era então filiado), em 2018.

Ao discutir a teoria da securitização em seu artigo *Critical Security Studies and Global Health*, João Nunes (2018) sugere que estas ameaças não existem como fenômeno objetivo, mas sim como processo discursivo, onde há uma audiência que aceita a narrativa imposta. Ao delimitar o que é o ameaçador, diz o autor, define-se juntamente a identidade de uma comunidade, geralmente a partir da identificação do outro como uma ameaça.

Entre tantas potenciais ameaças que os imigrantes parecem figurar, as políticas para sua acolhida ainda são tímidas, estão em processo de construção. Enquanto isso, as de proteção nacional seguem ganhando espaço e vão se consolidando. Semelhante às estratégias de guerra de desumanização do outro, que permitiam o distanciamento moral e o extermínio dos inimigos sem culpa (BAUMAN, 1999, p. 54), hoje, a defesa contra aqueles que “[...] são personificações do colapso da ordem [...]” (BAUMAN, 2017, p. 20) se apoia na política de securitização, que nos

[...] ajuda a reprimir antecipadamente nossas dores de consciência – como observadores – diante da visão de seus atormentados alvos. Ela leva à “adiaforização” do tema dos migrantes (ou seja, excluindo-os, bem como aquilo que lhes é feito, da avaliação moral). Uma vez classificados pela opinião pública na categoria de potenciais terroristas, os migrantes se encontram além dos domínios e fora dos limites da responsabilidade moral – e, acima de tudo, fora do espaço de compaixão e do impulso de ajudar. (BAUMAN, 2017, p. 38).

A criança, e principalmente o adolescente imigrante, não escapam a essa “adiaforização”. O próprio ato de migrar é visto frequentemente como um crime, cometido com intenção e astúcia por estes últimos, o que leva a “[...] uma clara preferência em proteger as ‘nossas’ crianças em detrimento às ‘outras’ crianças”, as “indocumentadas”, “ilegais”, diz-nos Patricia Martuscelli (2017, p. 82), lembrando que a condição da infância muitas vezes é o foco de certas perseguições que levam ao deslocamento, seja em tentativas de recrutamento por grupos armados ou quando são forçadas ao casamento infantil ou estão em locais onde se pratica a mutilação genital feminina, por exemplo.

A baixa visibilidade da infância nos debates gerais sobre migração também colabora para essas percepções das sociedades receptoras e dificulta a elaboração de políticas de acolhida, principalmente no que advém da dificuldade de obtenção de dados desagregados que especifiquem idade, gênero e estar ou não acompanhado, entre outros, levando ao atraso de estudos e respostas adequadas a este público (BHABHA; ABEL, 2020, p. 256). A criança geralmente é registrada como componente de uma família, por vezes sem a possibilidade de participação em seus processos legais, ainda que os instrumentos jurídicos que norteiam esses processos tenham em seus princípios básicos o reconhecimento do poder de agência e voz dessas crianças, que deveriam opinar sobre seu melhor interesse (RIBEIRO; FERREIRA, 2015). Elas reaparecem como questão migratória quando há algum caso trágico, como o afogamento de Alan Kurdi, em 2015, ou quando há uma “sobrecarga” de sistemas, como o escolar ou o de saúde.

No que diz respeito às autoridades migratórias, há uma dificuldade em lidar com crianças que migram sem a presença de adultos, podendo ser lidas como seres inarticulados, sem capacidade de ação ou opinião – e então, frequentemente, seu direito a se expressar em seus processos jurídicos é negado, por serem consideradas inaptas, e tampouco lhes é atribuído um tutor ou assessoramento jurídico – ou como pessoas que devem ser tratadas com as mesmas medidas que os adultos, desconsiderando seus direitos específicos.

Assim como a infância e o imigrante, ao se relacionar o conceito de *crise* às migrações, também é possível notar seu uso ambivalente, que frequentemente se inicia desde uma perspectiva de violação dos direitos humanos e demanda de ações – a crise humanitária, o horror das embarcações cheias, corpos nas praias, cidades em destroços e a necessidade de solidariedade e de acolhida dessas pessoas – mas que rapidamente se converte em um discurso de proteção nacional, abandonando a perspectiva anterior. Ao traçar um panorama das discussões recentes sobre migração na Europa e a comoção mundial gerada a partir de certos episódios, Bauman nos lembra que a tragédia cai na fadiga e, de repente, o choque causado pela situação dos deslocados se transforma na “rotina tediosa da normalidade” (BAUMAN, 2017, p. 8).

Giovanna Modé Magalhães (2019, p. 75) discute como o uso midiático das imagens desses deslocamentos, sob o discurso de crise, causa um efeito de distorção da percepção das populações locais sobre a quantidade de imigrantes que cruzam as fronteiras e a proporção destes que compõem sua população, assim como sobre as características desses grupos migratórios e os impactos que sua acolhida realmente causa na sociedade local.

Esse efeito também é percebido nas medidas de recepção de crianças não acompanhadas, como no caso dos Estados Unidos:

A mediados de 2014, el gobierno de Estados Unidos recurrió al concepto de “crisis” para describir el incremento en el número de NNA [niños, niñas y adolescentes] no acompañados que arribaron al país en 2014. Aunque inicialmente es (sic) término parecía aludir a las condiciones de los NNA y sus necesidades de protección, rápidamente pasó a interpretarse para hacer referencia a las preocupaciones sobre los posibles efectos que dicho aumento supuestamente generaría en el sistema migratorio estadounidense. Algunos tomadores de decisión, por ejemplo, aludieron a la falta de refugios o centros de atención para esos niños, a la sobrepoblación de las estaciones de la Patrulla Fronteriza, y la necesidad de fondos para responder a esta situación. Y de ahí la cuestión se centró, tal como se ve en algunos capítulos de este informe, en cómo detener y devolver lo antes posible a estos NNA. (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015, p. 9).

Apesar de terem assinado a Convenção sobre os Direitos da Criança, os Estados Unidos nunca a ratificaram. A perspectiva de segurança nacional prima sobre a de cuidado e atenção à infância, como se evidencia no trato aos menores não acompanhados através destas detenções, separações familiares e deportações.

2.3 Por que crianças e adolescentes migram?

São diversas as razões que os levam a migrar, muitas das quais justificam proteção internacional e a concessão de asilo. Nos casos com os quais eu tive contato, a motivação era muito evidente e os argumentos para deportação eram instáveis, uma vez que os jovens com quem trabalhei vinham de zonas de guerra e conflito armado. Mas, além do cenário nacional de evidente insegurança, há outras motivações para o deslocamento destes jovens e crianças, que muitas vezes se sobrepõem, como tentativas de recrutamento por grupos armados ou gangues, ameaças de violência de toda sorte, inclusive a violência doméstica, abuso, estupro, violência de gênero e sexualidade generalizada, assim como a privação de seus direitos básicos, além da migração ocasionada pelo tráfico de pessoas.

O extenso estudo *Niñez y migración en Centro y Norte América: causas, políticas, prácticas y desafíos* (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015) apresenta em detalhes os motivos de deslocamento de crianças da América Central para a América do Norte, que incluem entre eles múltiplas manifestações de violência presentes em altas proporções em diversos países latino-americanos: aquelas advindas da presença de cartéis e organizações ligadas ao narcotráfico, de organizações criminosas e gangues, mas também a violência institucional por parte das forças de segurança, a violência e o abuso no ambiente familiar, a violência de gênero, com um expressivo aumento de feminicídios, a partir de 2005, na região, e a discriminação étnica. Os países analisados – Honduras, El Salvador, Guatemala e México – apresentam altas

taxas de assassinatos, feminicídios, um Estado ausente no que diz respeito à proteção de sua população, e por vezes a convivência entre organismos públicos e atores vinculados ao crime organizado.

No caso do México em especial, há um número expressivo de MNA recrutados e explorados pela indústria do tráfico de pessoas, muitas vezes componente de organizações criminosas que também são responsáveis pelo tráfico de entorpecentes e contrabando. Neste caso, eles exercem a função de guias no cruzamento ilegal da fronteira entre México e Estados Unidos, pois, devido à sua idade e vulnerabilidade, entende-se que, no caso de serem capturados, serão devolvidos rapidamente. Muitos deles chegam aos Estados Unidos, então, por seu “dever” com os coioetes, presos entre atividades criminosas e ameaças.

Outro motivo para os deslocamentos é aquele que diz respeito ao direito infantil de viver, sobreviver e se desenvolver – e que geralmente enquadra grupos migratórios na categoria de “migrante econômico”, termo que muitas vezes oculta a ausência ou violação de direitos básicos nos lugares de origem destes, e geralmente se opõe ao de “refugiado”. Segundo Ruiz (2011, p. 5), a maioria dos menores chegados à Europa até aquele momento vinham com expectativas laborais e

Este es el origen de su problemática social y jurídica. Mientras que en su país viven, se comportan y son tratados como adultos, en Europa se encuentran con un sistema que los trata como niños, protegiéndolos desde una óptica que no es la suya y que de hecho les impide la realización de su proyecto migratorio, consistente en mejorar su situación económica y la de su familia.

Ainda que a composição desse grupo tenha mudado muito na última década e os menores que chegam à Europa hoje, em sua maioria sírios e afegãos, tenham outras motivações centrais para seu deslocamento, este continua sendo um dos objetivos de muitos adolescentes, o de trabalhar. A atribuição de responsabilidades consideradas parte da fase adulta pode se dar em diferentes faixas etárias, dependendo das culturas.

A pobreza, a falta de oportunidade de formação e oferta de emprego, a falta de acesso a serviços de saúde e, inclusive, a alimentos, as assimetrias econômicas e a ausência do Estado também são impulsionadoras de movimentos migratórios. Em pesquisa feita pelo ACNUR, em 2011, com 404 crianças e adolescentes não acompanhados na fronteira entre México e Estados Unidos (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015), 25% destes disseram estar buscando um futuro melhor, e 19% apontaram o desejo de frequentar a escola, como uma das razões para migrar.

A maioria dos MNA registrados são meninos entre os 12 e 17 anos, aproximando-os das responsabilidades da vida adulta e da busca por emprego e por seu direito ao desenvolvimento. Por vezes, o próprio processo migratório é visto como um rito de passagem para a idade adulta.

Nota-se, porém, um número crescente de crianças menores de 12 anos, assim como de meninas, que migram desacompanhadas ou separadas (UNHCR, 2017; MARTUSCELLI, 2017; MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015).

Assim como nos casos de deslocamento devido a desastres naturais, os motivos apresentados nos últimos parágrafos não contemplariam a categoria de “refugiado”, que garante proteção internacional. De acordo com a Convenção de Genebra, relativa ao Estatuto dos Refugiados, refugiado é a pessoa que,

[...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ONU, 1951).

Este conceito se expande a partir da Declaração de Cartagena (COLÓQUIO SOBRE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS..., 1984), que inclui a violação maciça dos direitos humanos, assim como a violência generalizada, a agressão estrangeira e os conflitos internos como causas de refúgio.

Muitas vezes, o que garante ou prejudica a concessão de refúgio a um solicitante é a forma como sua narrativa se dá nas entrevistas, tanto do ponto de vista do locutor quanto do receptor. Como definir se há perseguição, violação de direitos humanos, violência? A privação dos direitos de viver e se desenvolver de crianças pode ser considerada uma violação maciça dos direitos humanos?

O ACNUR pontua, em seu capítulo sobre MNA, componente do estudo sobre a migração infantil nas Américas Central e do Norte, que

El daño que podría no considerarse una forma de persecución para un adulto puede perfectamente ser suficiente para considerarse persecución en el caso de un niño, e incluye el efecto acumulado de incidentes aislados de formas de daños menores.” (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015, p. 56).

As diferenças culturais e o conhecimento idiomático têm um papel importante nesse processo comunicativo, assim como as próprias tensões da situação da entrevista, as relações de poder ali presentes. O fato de se esperar que os requerentes sejam lineares e coesos em sua defesa seria por si só violento, principalmente quando estes frequentemente tiveram que calar e se adaptar a violências como estratégia de sobrevivência (MAGALHÃES, 2019, p. 82). Como reconhecer a violência, quando ela é o habitual?

Nos casos de entrevistas de crianças, torna-se ainda mais evidente a necessidade de acompanhamento e representação jurídica, da atribuição de um responsável que entenda não só as mediações legais e culturais, mas também as formas de comunicação na infância, principalmente em casos que possam envolver o relato de experiências de violência, de traumas

(MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015). Dados do Unicef de 2016 demonstram, porém, que apenas um terço dos MNA possuem representação legal durante os processos judiciais (MARTUSCELLI, 2017, p. 90).

Por fim, a reunião familiar é outra motivação bastante presente nos deslocamentos de crianças e adolescentes não acompanhados ou separados, tanto nos casos em que estes vão ao encontro de pais que migraram anteriormente e se encontram em outros países, quanto naqueles como os que relatei no capítulo anterior, em que os jovens são os que migram primeiro, por terem mais chances de reconhecimento em suas solicitações de refúgio ou proteção e, em seguida, requerem a reunião familiar como forma de facilitar a concessão de visto a seus pais. As redes de apoio entre familiares, amigos e outros imigrantes são de grande importância e frequentemente presentes e ativas em seus percursos migratórios.

Apesar de estes serem os motivos apresentados em suas requisições de proteção internacional, não se pode ignorar que as causas que levam pessoas a se deslocar massivamente são relacionadas a contextos sociais, econômicos e políticos que muitas vezes derivam de relações com os próprios países de destino:

Finalmente, los tratados económicos regionales y bilaterales contribuyen directamente a las causas fundamentales de la migración de los niños centroamericanos y mexicanos. Los acuerdos como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el Tratado de Libre Comercio entre Centroamérica y Estados Unidos benefician a las empresas multinacionales y la economía estadounidense en general, a expensas de las economías y las comunidades de América Central y México. Las consecuencias – desempleo, pobreza extrema y decadencia de la estructura socioeconómica – refuerzan y agravan la violencia y otros factores determinantes de la migración. (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015, Resumen, XVII).

2.4 Percurso, acolhida e deportação

Além dos contextos que levam crianças e adolescentes a migrar de seus países, os percursos até os lugares de acolhida podem apresentar mais desafios e situações de risco, aos quais estes podem ser especialmente vulneráveis, por estarem separados de seus pais e cuidadores.

No percurso México-EUA, por exemplo, além de se depararem com as dificuldades e violências que a própria população local já sofre, imigrantes também podem sofrer sequestros, extorsões, problemas decorrentes da relação com os coiotes, além das próprias políticas de controle migratório que buscam dissuadir e castigar a migração (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015). Estima-se que ao menos seis em cada dez mulheres e meninas migrantes sejam estupradas nesse percurso (MARTUSCELLI, 2017, p. 88). As relações com os coiotes e

as possíveis dívidas com estes geram ainda mais tensões. Além desses aspectos, não exclusivos desse trajeto, há ainda as condições geográficas de cada rota migratória, obstáculos naturais que se impõem, e que de modo geral são cruzados de forma precária e insegura, como a travessia do Mediterrâneo por deslocados que chegam à Europa pelo continente africano ou pela Turquia.

Os países de requisição de refúgio (que nem sempre coincidem com os países que eram o destino inicial dos deslocados) frequentemente recebem crianças e adolescentes não acompanhados através da privação de liberdade, seja em casas de acolhida com condições voltadas à infância, seja em campos de refugiados, ou mesmo em centros de detenção com condições que se assemelham às do encarceramento. De acordo com o Unicef, a legislação de mais de 100 países permite a detenção de crianças por situações relacionadas à imigração (MARTUSCELLI, 2017, p. 90).

O México e os Estados Unidos, por exemplo, adotam políticas de detenção temporária de MNA. No caso do último, em especial, essas práticas se agravaram a tal nível durante o governo Trump (2017-2021) que mesmo crianças acompanhadas eram detidas e separadas de seus familiares pelos órgãos fronteiriços por tempo indeterminado. Frequentemente seus pais eram deportados enquanto estas permaneciam em detenção, e, até janeiro de 2022, 237 crianças separadas de suas famílias, entre 2017 e 2018, ainda não haviam sido reunificadas, porque não havia informação do paradeiro de seus pais (ESTADOS..., 2020; ALVAREZ, 2022). Além de não aplicar o critério de interesse superior da criança em suas políticas migratórias, os Estados Unidos passaram a produzir MNA, ignorando também a importância central da unidade familiar.

Os centros de detenção temporária do país apresentam condições precárias, frequentemente com privação de nutrição, camas, acesso ao ar fresco e recreação, assim como pouca oferta de atendimento psicológico e médico. Nestes centros, também há situações de abuso verbal, físico e sexual por parte de agentes dos órgãos de atendimento ao imigrante. A maioria dos MNA são deportados, principalmente os mexicanos, e não há, por parte dos órgãos estadunidenses nem dos países receptores na América Central, uma verificação das condições deste retorno, do ambiente familiar e da segurança da criança, contemplando seu interesse superior. Ao voltar, dificilmente essas crianças e adolescentes encontram políticas de reintegração e acolhimento que os atendam, além de demonstrarem dificuldades de retomar um cotidiano estruturado, com a frequência à escola, por exemplo. Muitos fazem outras tentativas de migrar (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015).

No caso da Alemanha, país em que trabalhei, a acolhida de MNA buscava respeitar as orientações das agências internacionais citadas ao início do capítulo. Logo ao chegar, estes eram

encaminhados a casas de acolhida, buscava-se representação o mais rápido possível, e por vezes eles e elas eram acompanhados por até mais de uma pessoa, frequentemente um tutor legal e um cuidador de referência em seu lar, uma vez que o primeiro não participava de suas vidas cotidianas. Durante o período em que estive lá, um tutor era geralmente responsável por diversos tutelados, atendo-se principalmente a questões legais e não desenvolvendo vínculos familiares ou uma relação de guarda. Jacqueline Bhabha e Guy Abel (2020, p. 263) comentam situação similar na Itália. Houve também a suspensão de reunião familiar, como citado no capítulo anterior, o que fere o princípio do interesse superior da criança.

Muitos jovens são tutelados até os 21 anos pelo órgão de bem-estar juvenil²⁴, recebendo moradia e uma ajuda em dinheiro. Apesar de não poderem deixar as fronteiras nacionais durante o processo legal e a obtenção de passaporte local (o que pode levar meses e até anos), as crianças e adolescentes viviam em seus bairros, frequentavam a escola, onde eram matriculados assim que houvesse vagas, recebiam ofertas de lazer e esporte, e podiam se deslocar por distâncias mais longas, entre cidades, desde que tivessem uma autorização de seus representantes legais.

O processo de concessão de refúgio, porém, era igualmente exaustivo, com muitas entrevistas, busca por documentos, verificação da idade, inclusive através de exames físicos, e frequentemente havia deportações por se considerar os lugares de origem seguros, ainda que fossem zonas de conflito. Bhabha e Abel (2020, p. 255) citam caso semelhante na recepção de afegãos na Suécia, o que levou a uma manifestação organizada por estes jovens, resultando na retirada dos avisos de deportação emitidos a alguns MNA (BHABHA; ABEL, 2020, p. 269).

É importante lembrar que, no ano de 2016, estabeleceu-se um acordo com a Turquia de retenção do fluxo migratório (PÉREZ; ABELLÁN, 2016), o que desloca a necessidade de acolhida da maioria dos imigrantes para este país, mantendo políticas de controle dos países do oeste europeu e gerando tensões entre Turquia e Grécia. São poucos aqueles que conseguem chegar à Alemanha ou a seus países de destino inicial. As condições de acolhida na Turquia, na Grécia e nos Balcãs não se assemelham às da Alemanha. Apesar da legislação grega só autorizar em último recurso a detenção de menores, a falta de vagas em instalações adequadas é usada como justificativa para sua privação de liberdade, frequentemente com adultos com os quais não têm vínculos. As unidades de detenção são superpopulosas, suas condições sanitárias não são adequadas e não há acesso à informação e ao aconselhamento legal (HABIP, 2018, p. 73; WISDORFF, 2016).

²⁴ *Jugendamt*.

2.5 Crianças e adolescentes imigrantes não acompanhados no Brasil

Ao buscar trabalhos acadêmicos em português sobre o tema em bases de artigos, periódicos, teses e dissertações, usando termos fechados como “imigrantes não acompanhados”, “menores desacompanhados”, “crianças migrantes desacompanhadas” e todas as possíveis variações que identificariam o grupo, encontram-se poucos ou nenhum resultado, dependendo da base, alguns de Portugal, e por vezes trabalhos que comentam a existência desse grupo, mas não se focam nele. Ao remover as aspas e permitir a busca de cada palavra do termo de maneira independente nos trabalhos, encontram-se mais resultados pertinentes, porém em meio a um volume grande de referências que não tem relação com o tema. A produção acadêmica sobre a situação de MNA no Brasil ainda é tímida, talvez como reflexo dos baixos números de acolhidas desse tipo em nosso território, que, entre 2012 e 2016, contabilizavam 9,8% dos pedidos de refúgio na infância (VILLELA, 2016), mas parece estar se construindo nos últimos anos, em decorrência dos debates sobre infância migrante e do número crescente de casos no país.

Este debate, assim como no cenário internacional, tem contribuído para a elaboração de políticas públicas de acesso à educação, à saúde e a condições para uma vida digna, assim como protocolos de acolhimento para crianças imigrantes, principalmente no que diz respeito à não sujeição a medidas punitivas e à detenção em casos de migração irregular (BHABHA; ABEL, 2020; RIBEIRO; FERREIRA, 2015). Há um consenso crescente sobre a necessidade de uma atenção especial aos MNA, de oferta imediata de representação legal e guarda, assim como treinamento adequado de funcionários relacionados à imigração, para que saibam lidar apropriadamente com crianças e jovens dentro de diversos recortes culturais.

No caso brasileiro, não se permite a privação de liberdade por causas migratórias, nem deportação imediata (BRASIL, 2017a, 2017b), e, no que diz respeito às leis de proteção à infância, temos o ECA, que contempla todas as crianças e adolescentes sem discriminação, além de o país ser signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança. Em sua participação no encontro *Cartagena +30*, em dezembro de 2014, o país apresentou declaração e plano de ação (BRASIL, 2014), em que se reconhece a situação de crianças imigrantes acompanhadas e desacompanhadas na América Latina, sua vulnerabilidade e desafios que nossa realidade impõe, comprometendo-se, por fim, a seguir recomendações dos documentos internacionais comentados ao início do capítulo transversalmente em seus programas, no que diz respeito à acolhida de MNA.

A Lei nº 13.445/2017, que institui a Lei de Migração, também considera MNA em alguns de seus artigos. Ainda que não se proponha a conceder visto específico aos menores não acompanhados (BRASIL, 2017b, Art. 10, Inciso III), oferece autorização de residência para “[...] menor nacional de outro país ou apátrida, desacompanhado ou abandonado, que se encontre nas fronteiras brasileiras ou em território nacional” (Art. 30); assegura a não repatriação destes, seguindo o princípio de *non-refoulement*, “[...] exceto nos casos em que se demonstrar favorável para a garantia de seus direitos ou para a reintegração a sua família de origem”²⁵ (Art. 49) e autoriza a admissão excepcional no país, desde que em posse de documento de viagem, de

[...] criança ou adolescente desacompanhado de responsável legal e sem autorização expressa para viajar desacompanhado, independentemente do documento de viagem que portar, hipótese em que haverá imediato encaminhamento ao Conselho Tutelar ou, em caso de necessidade, a instituição indicada pela autoridade competente. (BRASIL, 2017b, Art. 40).

Bruno Borges (2012) sinaliza a entrada de crianças e adolescentes não acompanhados no Brasil, principalmente a partir da grande massa de haitianos deslocados desde o terremoto de 2010. Houve casos de tráfico de menores, noticiados na época, como o de um menino haitiano encontrado no metrô de São Paulo, cuja mãe estava na Guiana e aguardava sua chegada (VÍTIMA..., 2011), com indícios de outras 50 crianças trazidas ao Brasil por este grupo de coiotes, em sua maioria meninas.

Sem um protocolo de procedimentos, casos de MNA eram geralmente encaminhados às Varas da Infância e da Juventude, para sua permanência e nomeação de tutores ou representantes legais (RIBEIRO; FERREIRA, 2015, p. 117), frequentemente em trabalho conjunto com organizações humanitárias voltadas à imigração.

Ana Carolina Ribeiro e Luisa Ferreira (2015) comentam os procedimentos adotados na região fronteira do Acre antes mesmo da nova Lei de Migração de 2017, que eram coordenados pela Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos. Em ofício (SEJUDH/A.I.R./N.280/2014), Nilson Moura Leite Mourão (PT), Secretário da SEJUDH de Rio Branco, indica os passos na recepção de crianças imigrantes, sendo as primeiras

²⁵ Alguns dos artigos citados sofrem alterações em sua regulamentação (Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017) (BRASIL, 2017a). Nos casos das medidas de retirada compulsória (capítulo XI), passa a ser considerada também a não-deportação: “Art. 184. O imigrante ou o visitante que não tenha atingido a maioridade civil, desacompanhado ou separado de sua família, não será repatriado ou deportado, exceto se a medida de retirada compulsória for comprovadamente mais favorável para a garantia de seus direitos ou para a reintegração a sua família ou a sua comunidade de origem”. No decreto, os menores desacompanhados também são citados como integrantes de grupos vulneráveis e recebem a isenção de taxas para obtenção de documentos de regularização migratória (Capítulo XVI, Art. 312, § 5º).

providências relativas à procura de pais e responsáveis e notificação ao magistrado da 2ª Vara da Infância e da Juventude de Rio Branco, responsável pelo processo migratório da criança.

Na Vara da Infância e da Juventude se nomeava um tutor ou responsável legal e ocorriam as entrevistas e regularização do status migratório da criança. Também era o magistrado quem autorizava os deslocamentos desta para a reunificação familiar ou continuidade processual, acompanhada de um responsável. Em seguida, acionava-se o Conselho Tutelar para abrigar e cuidar da criança, através de abrigos públicos ou da acolhida por um conselheiro tutelar.

Além do Acre, há registros de MNA em outros lugares do Brasil. No *Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo – Migração Refugiada* (BAENINGER; FERNANDES, 2018), encontramos informações sobre crianças e adolescentes desacompanhados no Estado. Consta, nos registros da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), a passagem de 95 crianças (menores de 18 anos) desacompanhadas, entre os anos de 2013 e 2017 (BAENINGER; FERNANDES, 2018, p. 299), em sua maioria meninos (CARNEIRO, 2018, p. 151). O procedimento da CASP é acionar o Conselho Tutelar para o encaminhamento para um abrigo e início do acompanhamento legal via Vara da Infância e da Juventude. A Cáritas do Rio de Janeiro teve, até 2018, somente um caso de MNA, assim como a Cáritas do Paraná (CARNEIRO, 2018, p. 154).

Também em São Paulo, a Casa do Migrante, da Missão Paz, recebe em sua maioria homens adultos, mas já teve passagem de crianças e adolescentes separados. O Centro de Migrações e Direitos Humanos de Roraima relata o mesmo, encaminhando esses casos para a Defensoria Pública (CARNEIRO, 2018). Segundo este último órgão, 529 adolescentes desacompanhados cruzaram a fronteira Venezuela-Roraima em 2019, com indícios de que possam ter sido ainda mais casos (OLIVEIRA, 2021, p. 126).

A maioria dos MNA em território brasileiro parece vir da Venezuela, do Congo e do Haiti, ainda que seja difícil encontrar estes dados, assim como dados desagregados de idade e gênero, com raras exceções.

A Irmã Rosita Milesi descreve os procedimentos de acolhida de MNA em Brasília, no Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), em entrevista para Isabelle Dias Carneiro (2018, p. 157)

Quando se identifica um adolescente desacompanhado ou separado que ainda não tenha recebido assistência e proteção estatal, o IMDH toma uma série de procedimentos para salvaguardar direitos e garantias desses indivíduos: 1) Entrevista e avaliação de vulnerabilidades e necessidades de proteção; 2) Tentativas para localizar pais ou responsáveis legais no Brasil; Não sendo possível identificar pais ou responsáveis legais, o IMDH realiza gestões de modo a encontrar um parente ou outro

indivíduo adulto ou casal que possa e tenha interesse em ser guardião do adolescente em questão; Localizado um guardião em potencial, o IMDH entrevista este indivíduo, avalia perfil socioeconômico e pondera interesse e capacidade do adulto em ser guardião legal da criança desacompanhada ou separada. Se houver, o IMDH explica deveres e responsabilidades do guardião; Em seguida, entrevista novamente o adolescente, explicando a situação jurídica e aferindo o interesse e a aquiescência desta em ter o adulto como guardião legal, tendo sempre em mente o melhor interesse da criança; Em havendo uma avaliação geral positiva, o IMDH acompanha o adolescente e o adulto em questão à Defensoria Pública do Distrito Federal para que esta realize seu múnus legal e possa promover a respectiva Ação de Guarda e o acompanhamento do adolescente.

Em matéria publicada em 2016 (VILLELA, 2016), Diego Nepomuceno Nardi, assistente de proteção do ACNUR, dizia que a espera de MNA para dar entrada no pedido de refúgio poderia durar entre 2 e 8 meses, principalmente no caso de crianças separadas que precisam esperar uma ação de guarda para que um eventual familiar ou adulto acompanhante possa se responsabilizar por seu processo legal. Segundo ele, não havia nem mesmo uma opção “criança desacompanhada ou separada” nos formulários de refúgio. Esse tempo de espera para dar entrada em um pedido de definição de status, além do próprio tempo de espera pelo reconhecimento de refúgio *per se*, deixava essas pessoas em situação de irregularidade migratória durante os processos, e dificultava o acesso a serviços públicos básicos, como educação e saúde, e a políticas públicas ou ações direcionadas a refugiados.

No caso de crianças separadas que tinham um adulto acompanhante, porém sem um documento comprovando parentesco (ou guarda), os pedidos de refúgio eram normalmente recusados pela Polícia Federal²⁶ (VILLELA, 2016; CARNEIRO, 2018). Um procedimento cuidadoso na atribuição de guarda é, no entanto, necessário, para garantir que esta não seja concedida inadequadamente e não facilite movimentos de tráfico de pessoas (CARNEIRO, 2018, p. 137).

Frequente na fala de trabalhadores da área, a falta de operacionalização e de protocolos nacionais de acolhida para estes casos dificultava uma recepção menos burocrática e mais eficiente de MNA, assim como a recolha de dados para a implementação de políticas públicas sólidas e permanentes (CARNEIRO, 2018; RIBEIRO; FERREIRA, 2015).

Em 9 agosto de 2017, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), em conjunto com o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Defensoria Pública da União (DPU) publicaram a Resolução Conjunta nº 1, que estabelece procedimentos para identificação, atenção e proteção de criança

²⁶ A falta de documentação é uma realidade que muitos imigrantes enfrentam, seja por perda durante a fuga ou viagem, ou mesmo por nunca terem sido registrados em seu país de origem. A não documentação, por sua vez, pode resultar em impedimento de entrada e permanência no território, levando estas pessoas a serem consideradas não cidadãos ou semicidadãos.

e adolescente desacompanhados ou separados (BRASIL, 2017c). Alguns dos documentos norteadores já foram comentados neste capítulo²⁷, o que se reflete em princípios e garantias preocupados com a não discriminação e igualdade de condições para toda criança e adolescente, a não devolução, a prioridade e agilidade dos processos relativos a MNA, a consideração de seu interesse superior, sua não criminalização em razão de sua condição migratória, sua participação ao longo do processo e a garantia de acesso a procedimentos migratórios ou de refúgio (Capítulo II).

Sobre os procedimentos no ingresso em território nacional, o primeiro passo é a identificação imediata de criança ou adolescente desacompanhados, com um atendimento que seja, durante todo o processo, sensível a sua idade, identidade cultural, identidade de gênero, orientação sexual, deficiências, diversidade religiosa, respeitando, enfim, sua dignidade humana.

Após registro da ocorrência, coleta de dados básicos e realização de identificação biométrica, deve-se fazer o registro de entrada no controle migratório e notificar a DPU, uma representação do Conselho Tutelar e o Juízo e Promotoria da Infância e Juventude. Caso não se consiga identificar alguma das informações, inclusive idade, deverá ser concedido o benefício da dúvida e aplicar as medidas de proteção previstas para MNA (Capítulo III).

A entrevista para registro da história e identificação, quando possível, de familiares, deve ser realizada pela Defensoria Pública, atentando também à potencial necessidade de proteção internacional e possíveis situações de tráfico de pessoas, exploração sexual, adoção ilegal, situação análoga à de escravo ou tráfico de órgãos (Capítulo IV). É também a DPU responsável pelos pedidos de regularização migratória e acompanhamento da criança e adolescente em seus procedimentos. O Defensor Público terá a competência para representar MNA em seus processos de regularização migratória, tornando desnecessária a espera por atribuição de guarda legal antes de dar entrada nos pedidos de proteção internacional, comentada anteriormente.

São as fronteiras do estado de Roraima as que têm apresentado um fluxo migratório mais intenso nos últimos anos, principalmente de venezuelanos, e crianças e adolescentes são quase metade dos deslocados, entrando por Pacaraima. Roraima também é um estado que tem se fortalecido como rota do tráfico internacional de entorpecentes e de pessoas. A coincidência na rota migratória e de tráfico expõe os deslocados a riscos associados ao último, além das

²⁷ Os documentos norteadores são: a Convenção sobre os Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Comentário Geral nº 6, de 2005, a Constituição Federal, além do Estatuto dos Refugiados (Lei nº 9.474/2017).

próprias dificuldades que o percurso já apresentara em termos de natureza e privações (OLIVEIRA, 2021).

Ao chegar em Roraima muitos não encontram abrigo e dormem nas calçadas, praças, em ocupações, sem acesso a banheiros e duchas, frequentemente passando fome e sede. Estão expostos à violência e a abusos, além de precisarem muitas vezes recorrer a trabalhos precários ou a mendicância. Isso tudo afeta também as crianças, com algumas denúncias de exploração de trabalho infantil a Conselhos Tutelares em Boa Vista, em funções como a limpeza de mesas em bares e trabalho doméstico (OLIVEIRA, 2021, p. 132). As escolas, por sua vez, muitas vezes não permitiam a matrícula dessas crianças e jovens, por falta de documentação escolar anterior ou por falta de vagas.

As políticas públicas de saúde foram as mais impactadas nos últimos anos. Muitas crianças chegaram ao Brasil com diagnóstico de desnutrição. Organizações humanitárias, filantrópicas, igrejas e a sociedade civil buscam oferecer alimentação, abrigo, ensino e saúde para preencher lacunas da insuficiência dos serviços públicos.

Há também, porém, hostilidade por parte da população local – o evento do dia 18 de agosto de 2018, em que acampamentos e pertences desses imigrantes foram destruídos e queimados (APÓS..., 2018), resultando no retorno de 1.200 deles, foi um dos momentos de maior tensão da reação ao aumento do fluxo migratório na região. Culpa-se os deslocados pelo aumento da violência, da ocupação de serviços públicos e do desemprego. Naquele ano, a securitização do fluxo de venezuelanos se tornou clara em medidas governamentais que foram desde a restrição ao acesso de serviços públicos até fechamento de fronteiras e acordos de repatriação (FÉLIX, 2018; VASSALLO, 2018).

São apontados como princípios e diretrizes da política migratória brasileira, entre outros, a

[...] universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos [e o] acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (BRASIL, 2017b, Art. 3º, I, XI).

Neste contexto, a ausência de responsabilidade e compaixão por parte do governo, da mídia e de setores da população, foi clara. O que talvez não seja tão evidente é que esse *outro*, o venezuelano, não é tão desconhecido dos habitantes do norte do Brasil. A Venezuela é destino turístico de muitos brasileiros, que encontram acesso ao mar caribenho mais facilmente do que ao nosso. A cidade de Santa Elena de Uairén, que está a menos de 250 km de Boa Vista, também é visitada, e a Gran Sabana e o Monte Roraima, cujo acesso se dá via Parque Nacional Canaima, são destinos de companhias de turismo roraimenses. O país também era local de trabalho e estudo de brasileiros. Ainda assim, a securitização dos fluxos e a ênfase na nação acima de tudo

convertem-se em um aval para medidas que contrariam os direitos humanos e retrocedem no processo civilizatório.

O estado de Roraima teve um crescimento populacional considerável desde 2018, superior a 3% ao ano (AZEVEDO, 2020; OLIVEIRA; RAMALHO, 2021), mas ainda tem a menor população entre os estados brasileiros. Apesar do aumento dos fluxos migratórios no Brasil nos últimos anos, os imigrantes ainda representam somente 0,6% de nossa população²⁸.

No que diz respeito ao direito à educação pública, este aparece novamente na Lei de Migração de 2017, Artigo 4º, “[...] vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017b). O acesso irrestrito à educação foi uma das conquistas dos últimos anos no cenário migratório nacional. Apresentando o percurso histórico desse direito, Magalhães (2012) aponta como o Estatuto do Estrangeiro (BRASIL, 1980), vigente até novembro de 2017, era dissociado da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e de outros instrumentos legais que surgiram em seguida, como a Constituição Federal de 1988, que declara a educação básica como direito de todos (BRASIL, 1988, Art. 205), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, Art. 53). O Estatuto do Estrangeiro criminalizava os imigrantes em situação irregular, e só citava a matrícula de estrangeiros “devidamente registrados”.

Em 1995, a Resolução nº 9, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reforçou o direito de acesso à educação escolar, independentemente do status legal dos imigrantes no país (MAGALHÃES, 2012, p. 57), mas ainda hoje algumas instituições desconhecem o procedimento de matrícula de pessoas com a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou sem documentação. Para isso, foi publicado, em setembro de 2017, o 1º Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes (CGEB/NINC, 2017), que apresenta marcos legais de garantia de acesso à educação e orienta no processo de matrícula e emissão de certificados desses alunos na rede estadual de ensino.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista e a Estadual de Roraima tomaram medidas para garantir o acesso e permanência de crianças e adolescentes imigrantes na escola, independentemente de documentação, realizando, quando necessário, avaliações para definir em que séries estes poderiam entrar (OLIVEIRA, 2021, p. 134).

²⁸ Segundo o Relatório Anual da OBMigra, publicado em 2021 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021), estima-se que 1,3 milhão de imigrantes residiam no Brasil ao final da década 2010-2020. A população do Brasil é estimada em 213,3 milhões de habitantes pelo IBGE (DOU, 27/08/2021).

A Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação publicou, somente em 13 de novembro de 2020, a Resolução nº 1, a qual, no seu artigo 1º,

[...] dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior [...] e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. (BRASIL, 2020).

Esta Resolução, que reitera decisões já garantidas por estados e municípios, possibilitou a matrícula na educação básica, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, e garantiu o processo de avaliação/classificação para aqueles que não tenham documentos que comprovem a escolarização anterior.

Para acolher aqueles que ficam fora das escolas durante essa reorganização, o Unicef, em conjunto com o ACNUR, criou em Roraima espaços de educação e proteção, com projetos educativos pautados em iniciativas de Educação em Emergências, preparando as crianças para o retorno ao ensino formal (ACNUR..., 2019). A Associação da Pedagogia de Emergência no Brasil esteve presente, assim como a Fraternidade (FFHI), organização que é o ponto focal da Rede Interinstitucional para Educação em Situação de Emergências (INEE) no Brasil. A discussão sobre Educação em Emergências é significativa, ao se falar sobre a acolhida de MNA, assim como ao pensar contextos como o que vivemos mundialmente no momento, de lidar com os efeitos de uma pandemia na rotina de nossas crianças e jovens, sugerindo novas perspectivas. Aprofundaremos esta discussão e apresentaremos estas organizações no capítulo 5.

Antes, contudo, parece-nos central falar sobre um aspecto muito presente neste capítulo, na realidade de crianças em deslocamento, assim como nos documentos que as amparam, que é a violência. O próximo capítulo traz reflexões sobre o tema.

3 REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA

A violência silencia. Como, então, falar sobre o que acontece, olhar para aquilo que nos é intolerável, que é a ordem do insuportável? Porque ver, reconhecer e falar sobre algo que é visto como violência nos leva à necessidade de agir. (SCHILLING, 2016, p. 45).

Ao retomar as memórias sobre o trabalho com os jovens refugiados e durante toda a escrita desta dissertação, frequentemente me deparei com reflexões sobre violência. As histórias de vida de muitos deles, como já relatado brevemente, eram compostas por violações de direitos básicos, privações e muitas vezes por violência, seja ela vinda de grupos armados, do Estado, durante o percurso até a Alemanha ou mesmo nas relações cotidianas em ambos os países. Em muitos momentos, porém, o que era lido como uma atitude mais drástica ou violenta por nós, trabalhadores, era visto como uma brincadeira ou jogo pelos jovens.

Levantar alguns questionamentos sobre o tema, sobre nossas percepções, relações culturais, e sobre os conceitos de vítima, violência, trauma – ainda que a partir de poucos autores, uma vez que o debate é bastante extenso – pareceu-nos essencial, assim como entender o que se discute no direito internacional a respeito. Ao repousar o olhar sobre os deslocamentos humanos, seja originado por questões econômicas, guerra ou desastre natural, e sobre a infância nestes contextos, percebemos um rastro de potenciais violências que podem ter os mais diversos impactos na vida de quem as sofreu.

O Comentário Geral nº 6, do Comitê dos Direitos da Criança (ONU, 2005), sobre o tratamento de menores não acompanhados, menciona, em sua sessão sobre respostas às necessidades de proteção gerais e específicas, uma série de violências às quais este grupo pode ser exposto. A prevenção de tráfico e exploração sexual ou outras formas de exploração, de abuso e de violência recebe um tópico inteiro (V, g), ressaltando que crianças desacompanhadas ou separadas estão particularmente vulneráveis à exploração e ao abuso, principalmente as meninas, o que ameaça o cumprimento de seu direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento. Estas crianças não deveriam ser penalizadas ao chegar nos países de acolhida, mas sim receber assistência como vítimas de violação séria dos direitos humanos, podendo algumas ser elegíveis para o status de refugiadas ou para requisição de asilo, de acordo com as leis de proteção internacionais. Crianças que correm o risco de serem traficadas novamente não deveriam ser retornadas ao seu país de origem, a não ser que isso corresponda a seu melhor interesse (V, g, 53).

A prevenção do recrutamento militar (V, h), assim como a proteção contra os efeitos da guerra, também surge como uma preocupação específica com MNA, esclarecendo que a guarda

destes não deveria ser atribuída a pessoas ou organizações envolvidas direta ou indiretamente em um conflito e que ex-soldados devem ser considerados primordialmente como vítimas de conflito armado, com o direito de receber o suporte necessário para sua reintegração, inclusive acompanhamento psicossocial e medidas voltadas à sua desmobilização e reabilitação, particularmente quando se tratam de meninas associadas aos militares, seja como combatentes ou em outras funções.

Quando se refere ao direito à saúde, cita o dever dos Estados de prover serviços de reabilitação a crianças que foram vítimas de abuso, negligência, exploração, tortura, tratamento degradante e inumano ou conflitos armados (V, f, 48).

Vemos que, no documento, a questão da violência é respondida diretamente com a do atendimento à vítima. É comum, porém, que as discussões sobre punição de perpetradores ou sobre segurança, seja coletiva ou privada, tomem centro, marginalizando as de justiça social e necessidade de reparação às vítimas, enquanto estas podem estar convivendo com a sensação de medo ou insegurança. Pode ser que eventualmente não se enxerguem como vítimas, principalmente quando a violência compõe o cotidiano, o que pode inclusive levar à reprodução dos ciclos de violência, ao intercâmbio dos papéis de vítima-agressor (KAMIMURA; SCHILLING, 2009, p. 42). A vítima deve também ser reconhecida como sujeito de direitos, que vão além da assistência jurídica.

Sua definição, porém, é bastante ampla, o que leva ao risco de banalização do termo. Se todos somos de algum modo vítimas da violência urbana, por exemplo, pelo medo e insegurança que esta gera, torna-se difícil definir quais grupos deverão ser atendidos. É necessário pensar de forma concreta as situações de violência, vítimas e agressores, para demandar ações de reparação e justiça (SCHILLING, 2016).

Em seu artigo 1º, a Declaração dos Princípios Fundamentais de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder (ONU, 1985) define vítimas como:

[...] pessoas que, individual ou coletivamente, tenham sofrido um prejuízo, nomeadamente um atentado à sua integridade física ou mental, um sofrimento de ordem moral, uma perda material, ou um grave atentado aos seus direitos fundamentais, como consequência de atos ou de omissões violadores das leis penais em vigor num Estado membro, incluindo as que proíbem o abuso de poder. (ONU, 1985 apud KAMIMURA; SCHILLING, 2009, p. 45).

A mesma declaração considera a família próxima, pessoas a cargo da vítima direta ou pessoas que tenham sofrido algum prejuízo ao prestarem assistência às vítimas como possíveis vítimas indiretas. A violência, então, afeta aquele que suportou o ato violento e pode se estender a outras pessoas, impactando-as de outros modos, os quais podem ser igualmente passíveis de reparação. Neste sentido, uma criança pode necessitar proteção internacional mesmo que não

tenha sofrido diretamente ameaças ou violências, caso esteja inserida em um contexto de vitimização indireta ou de uma soma de danos menores (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015). No caso de não atenderem os requerimentos que garantem o status de refugiado pela Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, por exemplo, crianças separadas e não acompanhadas devem ser beneficiadas por formas complementares de proteção (ONU, 2005), seja por meio do direito internacional ou de legislação local, que considere o trato a vítimas, por exemplo.

A Resolução 40/34 adotada pela Assembleia Geral do Alto Comissariado das Nações Unidas declara os Princípios Fundamentais de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder (ONU, 1985) e

[...] ressalta a importância do acesso à justiça e do tratamento equitativo, assim como da obrigação de restituição e de reparação, indenização e serviços a vítimas da criminalidade. Recomenda que seja assegurado o acesso às instâncias judiciais e a uma rápida reparação do prejuízo sofrido (artigo 4º); que a vítima seja informada de seus direitos (artigo 5º) para buscar a reparação por esses meios. Indica ainda que o aparelho judiciário e administrativo seja capaz de responder às necessidades das vítimas, informando-lhes sua função, as possibilidades de recurso, andamento e decisões do processo (artigo 6º, a); prestando à vítima assistência adequada ao longo de todo o processo (artigo 6º, c); tomando medidas para minimizar, o quanto possível, as dificuldades encontradas pela vítima, protegendo sua vida privada, garantindo sua segurança, assim como de seus familiares e testemunhas (artigo 6º, d); evitando demoras desnecessárias na resolução das causas e na execução das decisões ou sentenças que lhes concedam a indenização (artigo 6º, e). (KAMIMURA; SCHILLING, 2009, p. 48).

Estes documentos da ONU se alinham então com as recomendações de acolhida de MNA citadas no capítulo anterior, enfatizando sempre o dever de se tratar as vítimas com humanidade e dignidade, garantindo-lhes bem-estar físico e psicológico, privacidade e segurança. A educação em direitos humanos, a formação e treinamento de agentes migratórios, profissionais envolvidos no processo judicial ou outros, assim como aqueles de segurança, militares e das forças armadas, é essencial para que não se ocorra uma vitimização secundária.

A pessoa que sofreu um ato violento – vista muitas vezes como uma das peças do processo na esfera penal, que indica a prova de um crime ou leva ao aumento de uma pena, principalmente quando faz parte de uma minoria considerada vulnerável (por questões de gênero, sexo, raça ou idade, por exemplo), ou como um alguém que deve corresponder a um gabarito de sintomas em saúde mental que indique um trauma – pode se deparar com mais formas de violência, desta vez institucional, sendo revitimizada (KAMIMURA; SCHILLING, 2009; MURTA, 2020).

Os comportamentos e manifestações de dor são centrais na leitura de uma pessoa como vítima. A forma de expressar sua experiência precisa corresponder ao que é instituído coletiva e socialmente como dor, trauma, para que se atribua credibilidade à sua condição. Sem a

correspondência a uma reação estereotipada, muitas vezes não se dá essa credibilidade e isso pode ter impactos inclusive em processos legais. A fragilidade da vítima é o que define a violência como tal (MURTA, 2020, p. 34). É claro, porém, que as reações podem assumir diversas formas, considerando origem, cultura, condição social, personalidade, as relações com o agressor, entre outros. Há, inclusive, a possibilidade de a pessoa não se reconhecer como vítima, de não querer se manifestar, não confiar nas instituições públicas, sentir-se impotente ou mesmo sentir vergonha e culpa, principalmente em casos de violência sexual, preferindo isolar-se.

Ao ignorar que as reações à violência podem assumir as mais diversas formas, corre-se o risco de uma vitimização secundária, através de postura discriminatória por parte de agentes envolvidos nos processos legais, migratórios, de acolhida, seja ao realizar o exame de corpo de delito ou durante entrevistas de concessão de refúgio, ou outros procedimentos.

No artigo *A vítima como figura contemporânea*, Cynthia Sarti (2011) fala sobre uma *gramática dos conflitos*. A figura da vítima é construída na relação sofrimento-reparação inserida em uma determinada lógica social, que não é unívoca. Diz a autora:

Para não ser etnocêntrica, nem reproduzir o empiricismo dos saberes biológicos e psicológicos organicistas, que objetivam o que não é “objetivável”, a análise do sofrimento associado à violência supõe a referência ao sistema simbólico do qual se originam, por meio de um estranhamento radical de nossas próprias referências de sentido. (SARTI, 2011, p. 56).

Conhecer o sistema simbólico das pessoas atendidas, suas referências de sofrimento, de dor, suas manifestações, o lugar que estes ocupam culturalmente, assim como as concepções do que é violento e o que é violência, de acordo com sua cultura de origem, é essencial para um atendimento relevante e para evitar outras formas de violência durante este atendimento.

As mesmas interações, histórias e vídeos que me traziam mal-estar ou me pareciam violentos no cotidiano com os jovens com quem trabalhei, não pareciam gerar sentimentos negativos ou sofrimento psíquico no grupo, que possivelmente não considerava muitas daquelas imagens como violentas. É possível, igualmente, que sua maneira de manifestar o sofrimento não tenha passado por meus códigos culturais, fazendo com que uma leitura desatenta possa ter me levado a ver sofrimento e trauma onde estes não eram sentidos, e não os perceber quando manifestos por uma gramática que não me era familiar.

Sarti também traz em seu artigo um panorama da construção social e histórica da vítima e ilumina as relações entre violência, agressor, vítima, sofrimento e trauma. Passa pelos diferentes momentos históricos e áreas do conhecimento que constroem esta figura, em especial o direito e a saúde. No caso brasileiro, a noção de vítima ganha centralidade nas lutas por direitos humanos após a lei da anistia (1979) e as políticas de reparação conseguintes. Esta

noção, pós-ditaduras e regimes totalitários, busca dar visibilidade ao sofrimento de segmentos sociais específicos, em determinados contextos históricos, trazendo uma legitimidade moral às suas reivindicações (SARTI, 2011, p. 54).

A discussão entra no campo da saúde, quando surge o conceito de Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) na psiquiatria – é quando há uma “virada biológica” na discussão sobre a vítima. Há, a partir da inclusão do TEPT no DSM-III²⁹ um cruzamento desta categoria diagnóstica com a categoria social de vítima, que perde seu sentido histórico e contextual e passa a ser identificada a partir de sintomas manifestos após situações de violência de todas as ordens (SARTI, 2011, p. 55). O conceito surge a partir do estudo da situação de veteranos de guerra nos Estados Unidos, incluindo, então, autores de violência como pessoas sujeitas aos mesmos sintomas e ao trauma.

A individualidade, a história de vida e as características próprias de cada pessoa, assim como a identidade e pertença a grupos sociais, não são centrais nas visões de vítima do campo jurídico e do saber médico pautado nos manuais. A psicologia e os movimentos sociais ampliam o conceito, trazendo estes aspectos à tona. Na figura da vítima, hoje, convergem essas abordagens, estabelecendo relações entre categorias psiquiátricas e categorias morais. Segundo Sarti (2011, p. 51-52),

O impacto dos movimentos sociais de cunho identitário repercutiu nas esferas do Direito e da Saúde, que se articulam no processo de produção da vítima, fazendo com que o reconhecimento de um ato como violência e a atenção na área da saúde que daí decorre pressuponham a construção prévia de determinados grupos sociais, recortados por gênero e idade, como vulneráveis à violência, portanto como vítimas potenciais e detentores do direito a uma assistência específica, delimitando, assim, a abrangência do atendimento.

A autora comenta, então, a ambivalência da construção da vítima vinculada a movimentos identitários: é importante porque traz visibilidade a estes grupos, a formas de violência e pessoas que são vitimizadas de maneira recorrente, pautando políticas públicas específicas. A especificidade, porém, invisibiliza outras vítimas que não poderiam ser enquadradas como seu público. Ao mesmo tempo em que as políticas voltadas para crianças e adolescentes que migram desacompanhados trazem à luz a realidade de um grupo que está exposto a um emaranhado de violências e possíveis traumas decorrentes, por exemplo, também excluem jovens que em nada se diferenciariam destes, a não ser pelo fato de serem maiores de 18 anos (às vezes, por questão de meses).

Por fim, é relevante ressaltar que a condição de vítima não é algo permanente ou intrínseco a uma pessoa, assim como a de menor não acompanhado ou mesmo a de refugiado.

²⁹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.*

São status aplicados em determinado momento e contexto, os quais se buscam superar através de proteção e reparação.

Assim como *vítima*, *violência* é um conceito sobre o qual há um extenso debate e variadas definições. Ainda que muitas vezes apareça de forma objetiva e quantificada – em dados estatísticos sobre feminicídio, violência doméstica, crimes de ódio, assaltos etc. – há um caráter subjetivo, circunscrito também em uma sociedade, um grupo, um tempo (MURTA, 2020, p. 28). O que é percebido como violência não é, então, objetivo e universal, está inserido em uma gama de variáveis que moldam a percepção, é construído socialmente, é parte de uma cultura e inclusive está em disputa em uma mesma sociedade.

Pode-se dizer, contudo, que o dano se associa à violência de alguma forma. Esta causa danos que podem ser físicos, morais, patrimoniais, culturais, simbólicos, e é exercida por um ou mais atores, por pessoas ou por instituições, em uma situação de interação.

Uma definição é dada por Marilena Chauí³⁰ (1999 apud SCHILLING, 2016, p. 50):

[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.

Quem sofre a violência é então tratado como um ser inferior, que vive em condição precária. No livro *Quadros de Guerra*, Judith Butler (2015) fala sobre essa distinção entre vidas que são reconhecidas como vidas e aquelas que não, pessoas que são reconhecidas como sujeitos e as que não são. Conseqüentemente, quais vidas são lamentadas caso sofram, e a quais o sofrimento cabe sem pesar. Estas são pessoas que não se enquadram nas molduras fornecidas pela norma, então fogem do reconhecimento. Podem, quando muito, ser apreendidas como vivas.

Ao serem noticiadas, vidas perdidas em situações de guerra, de pandemia, de percurso migratório, geralmente são representadas em números. Essas histórias se repetem, levando ao hábito, à sensação de que não há saída. Como fazer então com que a precariedade seja reconhecida, com que essas pessoas sejam reconhecidas como vidas, como passíveis de luto? Não se trata de saber como incluir mais grupos nas normas existentes que definem qual é o enquadramento visível, mas sim entender como as normas operam e buscar forjar novas normas, mais igualitárias, que reconheçam a todos, sejam realmente democráticas.

Não se deduz, porém, que,

[...] se alguém apreende uma vida como precária decidirá protegê-la ou garantir as condições para sua sobrevivência e prosperidade. Pode ser, como Hegel e Klein

³⁰ CHAUI, Marilena. Uma ideologia perversa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1999. Caderno Mais, p. 5.

apontam, cada um à sua maneira, que a apreensão da precariedade conduza a uma potencialização da violência, a uma percepção da vulnerabilidade física de certo grupo de pessoas que incita o desejo de destruí-las. (BUTLER, 2015, p. 14).

A precariedade se relaciona ao fato de que a vida requer certas condições sociais e econômicas para que se possa manter. Afirmar que uma vida pode ser destruída, perdida, negligenciada, ressalta não somente sua finitude, uma vez que todos morremos, mas também sua precariedade, e esta implica que os vínculos sociais são definitivos na manutenção da vida. Dependemos dos outros para que possamos viver, sejam pessoas conhecidas ou desconhecidas, e assim como nossa vida está na mão de outros, outras vidas também estão em nossas mãos. Isso foi apontado inúmeras vezes durante a pandemia de coronavírus nas mais diversas mídias e meios de comunicação, em uma tentativa de mostrar que, afinal, podemos ser todos vulneráveis e dependemos uns dos outros para a manutenção da vida. Também durante a pandemia foi possível perceber que certas vidas são mais enlutadas do que outras. Os desenvolvimentos recentes da guerra russo-ucraniana também ilustram o impacto desses enquadramentos, de diversas formas, como a recebida acolhedora de refugiados ucranianos pelos países europeus vizinhos. Isso porque

Formas de racismo instituídas e ativas no nível da percepção tendem a produzir versões icônicas de populações que são eminentemente lamentáveis e de outras cuja perda não é perda, e que não é passível de luto. A distribuição diferencial da condição de ser passível de luto entre as populações tem implicações sobre por que e quando sentimos disposições afetivas politicamente significativas, tais como horror, culpa, sadismo justificado, perda e indiferença. (BUTLER, 2015, p. 41).

O que fazer então para que o reconhecimento da precariedade seja mais inclusivo, igualitário, e leve à elaboração de políticas sociais de habitação, alimentação, saúde, trabalho, leve à garantia de sobrevivência, desenvolvimento e vida digna para todos? Como romper com os enquadramentos, fazendo com que todas as vidas sejam vistas?

Butler sugere o reconhecimento de que *todas as vidas são precárias*. A precariedade é algo intrínseco de qualquer vida, uma vez que todos dependemos de certas condições para que possamos viver, predominantemente sociais, gerada por relações de interdependência, mas também de relações com o meio ambiente e com vidas não humanas, e “[...] é exatamente porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver” (BUTLER, 2015, p. 29). Oferecer os suportes básicos que minimizam a precariedade seria então o primeiro compromisso a se assumir, nossa responsabilidade política e matéria de nossas decisões éticas, perceber os lugares e contextos nos quais a vida não pode florescer e criar então as condições para que possa.

Quando há populações que não são contempladas por esse esforço, as quais estão mais expostas à violência, a violações e à falta de proteção, então se estabelece uma *condição*

precária. É dizer que, além de nossa precariedade intrínseca, as condições de vida que são politicamente induzidas ampliam essa precariedade. Frequentemente essas populações precisam recorrer ao Estado buscando proteção contra as violências que são exercidas também pelo próprio Estado. Essas vidas não são enlutadas porque já são enquadradas como vidas perdidas, por vezes como ameaças à vida que é reconhecida pelas normas, não como vidas que precisam de proteção. Considerando que a precariedade perpassa todas as categorias identitárias e culturais, cria-se uma base para uma oposição à violência de Estado e para a luta pelo reconhecimento de todas as vidas, ainda que haja antagonismos entre os grupos que compõem essa união.

Escrever sobre a violência também é parte de trazer visibilidade a quem a sofre, ainda que possa ser uma tarefa desafiadora. Como escrever, colocar em palavras, as violências vividas, presenciadas, apreendidas ou estudadas, quando fazê-lo demanda olhar para aquilo que é insuportável, intolerável (SCHILLING, 2016)? Há como se distanciar da questão sem que isso leve a um distanciamento do cuidado? Um afastamento emocional completo (e por vezes mesmo parcial) talvez não seja possível ao se escrever sobre violência. Como disse Michael Taussig, em entrevista para Carolina Parreiras:

A minha sensação é que escrever sobre a violência, escrever contra a violência, é perigoso porque isso ajuda e estimula a violência dentro do autor, assim como a violência no leitor, e um certo nível de estimulação como essa eu acredito que seja necessária para pensar na violência de forma opositora, mas é uma força que provavelmente será autodestrutiva. (PARREIRAS, 2020, p. 7).

Escrever a violência é por vezes usá-la como a própria crítica que se pretende fazer, mas também expor-se a ela – e então, para o antropólogo, uma tentativa de escrita talvez já seja suficiente, como forma de não prolongar esse processo de exposição, uma vez que

[...] não se escreve sobre a violência como se ela fosse algo, um objeto lá fora. O objeto é animado, o objeto se torna o sujeito, ele confronta o sujeito que está escrevendo e tudo isso toma conta do consciente do leitor. É por conta dessa habilidade da violência em fundir, em misturar as palavras com aquilo que elas significam. (PARREIRAS, 2020, p. 7).

O autor ressalta, porém, o cuidado necessário para não “baratear” a violência ao se escrever sobre ela. É então um movimento de aproximação, de envolvimento de afetos que idealmente não se prolonga mais do que o necessário para que a escrita seja honesta. Para Taussig, a escrita também é um processo de cura (PARREIRAS, 2020, p. 10).

Além de cura, olhar para e discutir a violência é um primeiro passo em direção à ação, a assumir responsabilidade pelo mundo e pelas gerações futuras. É uma característica da violência a dificuldade inicial de expressá-la, representá-la em palavras, pois ela é justamente a quebra dos discursos, o tratar pessoas como coisas, anular a fala do outro (SCHILLING,

2016). Faltam palavras para expressar o que sentimos, há uma sensação de insuficiência, de perplexidade. Mas,

Se esta é a primeira dificuldade a ser enfrentada, este é, portanto, o desafio. Não acreditar que o “sofrimento amadurece”. O sofrimento, sem palavras, apenas quebra. O esforço do pensamento sobre o que aconteceu é que pode, de alguma maneira, fortalecer ou amadurecer (SCHILLING, 2016, p. 47).

A segunda dificuldade, segundo Schilling, é não desviar o olhar frente a uma cena de violência. É ver, ouvir, como maneira de perceber a existência de circuitos de violência e vitimização. Fazê-lo é necessário para nortear a ação e para deixar o lugar de coisa e passar a ocupar o de cidadão, com linguagem, sensibilidade, liberdade.

Ao ouvir ou manifestar o sofrimento relacionado à violência, é importante lembrar que sua expressão traz à tona também seus constrangimentos. Falar sobre violência é, então, como sugerido por Taussig nos trechos citados anteriormente, materializar essa violência através das palavras, o que não é um processo simples para aqueles que a sofreram. Sua elaboração, contudo, pode ajudar num processo de resignificação. É central, portanto, que as condições das possibilidades de elaboração dessas experiências sejam discutidas, “[...] articulando aspectos subjetivos e contexto social e político, de forma a buscar o que permite falar ou o que faz silenciar; ou ainda, o que é permitido vir à tona e o que é deixado na sombra” (SARTI, 2011, p. 57).

É sobre silêncios e sombras que fala Grace Cho (2008), em seu livro *Haunting the Korean Diaspora*. Ao falar sobre a diáspora coreana e as segundas gerações nascidas nos Estados Unidos, ela cita um silêncio que parece frequente nos relatos destas gerações sobre seus ambientes familiares, que é como um vento infeliz³¹ ou um buraco. Estes ventos carregam traumas do passado, fantasmas nutridos por vergonha e segredo (CHO, 2008, p. 11). Estes traumas, diz a autora, são rejeitados não só através do silêncio, mas também pela hegemonia global dos EUA e pela produção científica das humanidades.

Ao buscar esses relatos, pesquisar a história da Guerra da Coreia e do próprio passado migratório de sua família, Cho se depara com lacunas e incertezas que seriam suavizadas caso ela tentasse recontá-las de um jeito que fizesse sentido, o que a levou a permitir essas lacunas e a ouvir o que o silêncio tem a dizer (CHO, 2008, p. 17), ao invés de tentar preenchê-las.

Notaremos, no próximo capítulo, que esses silêncios e lacunas também permeiam as entrevistas que realizei com alguns dos jovens com quem trabalhei, assim como minhas próprias memórias. O tempo que passei com eles também foi habitado por silêncios e histórias

³¹ A autora usa a expressão “*unhappy wind*” (CHO, 2008, Introdução, p. 2).

fragmentadas e cheias de lacunas, as quais eu tentava mentalmente preencher, mas que dizem muito mais se deixadas em silêncio.

Esses silêncios foram contemplados e por vezes compartilhados durante as entrevistas, também como tentativa de respeitar o desafio apontado por Cho (2008, p. 18, tradução nossa): “[...] como se pode olhar para histórias pessoais e coletivas ambíguas, e os traumas que residem nos espaços do não saber, sem reproduzir o mesmo tipo de violência epistêmica que induziu aqueles traumas?”.

Há silêncios que dizem por si só, e há momentos em que devemos “[...] saber aquilo que não devemos saber” (NIETZSCHE apud PARREIRA, 2020, p. 11). Taussig traz também reflexões sobre os espaços do não saber, os silêncios e o respeito ao objeto de pesquisa:

[...] no livro Xamanismo, a única evidência que eu tinha do ponto de vista nativo sobre as pessoas que foram torturadas era de dois antropólogos que me disseram que aqueles indígenas contaram a eles, os desafiaram: “por que você quer saber sobre essas atrocidades? Apenas feiticeiros querem saber sobre isso, e com essa informação eles fazem coisas más”. Então era como se você dissesse que quer saber o ponto de vista nativo, e o ponto de vista do nativo é “não queira saber sobre isso” e isso para mim foi um choque tremendo em vários níveis. [...]. Voltando para a sua pergunta sobre ter apenas uma chance para escrever sobre a violência, havia um ponto de vista aqui, quase uma ordem, um comando, de não se perguntar sobre certas coisas. E isso me parecia ir de encontro com o Iluminismo, que é esse grande conceito acadêmico que tudo e qualquer coisa pode ser examinado e discutido, e obviamente havia uma barreira sendo colocada, e eu achava os motivos muito plausíveis. Quando deparado com esse motivo – a razão em si – não se pode menosprezá-lo; você não pode perguntar sobre isso porque isso é o que os feiticeiros fazem. Eu acho que essa é uma maneira muito melhor de responder sua pergunta, sobre a delicadeza de se indagar sobre quão horrorosos os humanos podem ser uns com os outros. (PARREIRAS, 2020, p. 11).

Esses limites e silêncios infelizmente são frequentemente desrespeitados quando se trata de entrevistas de requerimento de refúgio ou proteção internacional. As histórias são parte dos dados coletados que podem garantir a concessão de proteção, e são cobradas inúmeras vezes, exigindo detalhes e coerência quando, por vezes, os entrevistados ainda não elaboraram sua experiência. O tempo da vítima e o tempo do Direito são diferentes (MURTA, 2020). Minha tentativa, durante as entrevistas que seguem, foi a de não reproduzir essas dinâmicas, não pedir que eles contassem uma vez mais as vivências e motivos que fundavam seu temor de perseguição, mas sim entender seus sentimentos durante sua acolhida, como eles pensam o mesmo passado que eu apresentei em nosso capítulo inicial, onde se evidencia o deslocamento, os medos e alegrias em suas falas, que lugar a educação e a escola ocupam em suas vidas e quais são seus planos para o futuro, através de um roteiro parcialmente estruturado, porém com lacunas para que eles se expressassem como lhes parecesse melhor.

4 CONVERSA COM OS JOVENS REFUGIADOS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO

Também se aprende na vida, claro. Só a experiência, para mim, de vir para a Alemanha com 15 anos de idade e de uma vez ter responsabilidade total – claro que há ajuda, mas não há essas pessoas que se conhece muito bem, como a família. Eles faltaram – por isso essa foi uma experiência através da qual pude aprender muito. De alguma forma tenho a sensação, de verdade, de em um tempo muito estreito me tornar adulto, antes de eu ter 18 anos (AYMAN, 2021, trecho de uma das entrevistas desta pesquisa).

4.1 Percurso e ferramentas

Desde os primeiros meses desta pesquisa surgiu o desejo de restabelecer contato com os jovens com quem trabalhei na Alemanha, com o intuito de retomar a experiência deles não só a partir de minhas memórias, mas também de suas próprias. Que esquecimentos se evidenciariam, que representações, leituras daquelas situações?

O que, exatamente, perguntar, que memórias retomar, que vínculos com o presente, foram questões que demoraram para tornar-se claras, e mesmo durante as entrevistas a leitura destas foi ganhando novos contornos. Havia uma vontade clara de entender o lugar da educação – ainda que *qual* educação tampouco fosse uma questão clara – durante a acolhida deles; para além disso, quais eram seus planos de futuro, se é que os tinham, e se estes, de alguma maneira, foram alcançados, buscando entender se as falas sobre educação eram em algum nível vinculadas ao pensar seus sonhos.

Ao organizar meus próprios arquivos, minhas próprias memórias, em diálogo com os textos que lia, com o cenário mundial, com as conversas com minha orientadora, desenharam-se novas perguntas, mais amplas, sobre o então presente, que incluía a pandemia, e sobre memórias gerais dos anos de 2014-2015, assim como sobre os planos de futuro atuais. Há planos? Ficou claro que a intenção não era a de fazer entrevistas quantitativas, que buscassem formular afirmações sobre uma verdade dos jovens afegãos ou sírios na Alemanha, mas sim conhecer outras perspectivas e reflexões sobre uma experiência pontual de um grupo, a partir de alguns indivíduos.

A decisão sobre o formato dessas entrevistas também sofreu alterações durante o percurso. Havia dúvidas sobre a melhor maneira de retomar os contatos, já que essa reaproximação estabeleceria uma nova configuração relacional, a de pesquisa – e aqui retomamos Bourdieu (2008, p. 694), que diz que, embora esta relação “[...] se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes

parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos”. Considerando, porém, a experiência anterior com os pesquisados, que não nasceu como relação de pesquisa, esta nova abordagem exerceria efeitos tanto nos resultados da própria investigação quanto nos vínculos já estabelecidos com os rapazes. Deste modo, estabelecer a forma como se daria esse contato, em que moldes, com quais questionamentos, de maneira que os impactos não fossem tão severos ou pelo menos fossem positivos para a realização da pesquisa, foi uma tarefa que me acompanhou até pouco tempo antes das entrevistas, com idas e vindas no desenho dos contornos metodológicos, que mudaram consideravelmente devido à pandemia.

Um lugar asséptico de pesquisadora acadêmica, de relações formais e distanciamento do objeto de pesquisa já não parecia possível – como de fato não foi – pois, como comentado, desenvolvi uma relação de proximidade e confiança com aqueles rapazes – ainda que não se deva ignorar a formalidade em nossas interações, considerando que eu era uma trabalhadora da instituição em que eles viviam, bem como sou uma mulher. Durante os últimos anos, em mensagens esporádicas pelo *Facebook* (rede social em que tenho muitos como contato), eles me perguntavam sobre a vida no Brasil, sobre minha família e uma possível volta à Alemanha.

Retomar o contato com eles, portanto, não foi de início uma tarefa trabalhosa, bastou enviar uma mensagem em grupo³², no final de fevereiro de 2020, explicando que estaria na Alemanha e gostaria de encontrá-los e entrevistá-los para meu mestrado. Estava decidido, inicialmente, que as entrevistas aconteceriam presencialmente em abril de 2020, em viagem que faria para o país, e seriam em grupo. Ainda que a maioria das respostas ao convite se resumisse a imagens iconográficas (um polegar para cima, um rosto sorridente), alguns disseram se alegrar com a visita e um deles propôs o final de semana como ideal para o encontro. Entendi que, para organizar o encontro e explicar a pesquisa, seria ideal fazê-lo presencialmente, uma vez que o grupo se tornou rapidamente um espaço para compartilhar vídeos, memes³³ e comentários, que em grande parte eu não entendia por estarem em dari e se tratarem da realidade afegã. Havia muitas mensagens de humor, alguns dos vídeos eram relacionados aos bloqueios migratórios na Turquia, alguns à situação da pandemia que já começava a se desenhar, e outros continham cenas fortes, como a de um suicídio ou de maus-tratos a crianças e animais, os quais não sei se surgiram como críticas ou entretenimento, por

³² Todos os contatos aqui relatados se fizeram inicialmente através do *Facebook*, o que talvez já traga certo ar de informalidade, uma vez que há algo de cotidiano compartilhado na rede, algo de saberem de minha vida e eu da deles, para além da pesquisa acadêmica.

³³ Um meme é uma imagem, vídeo, áudio, expressão ou bordão, geralmente humorístico, irônico, veiculado amplamente na internet.

não entender o que era dito – este foi um dos momentos em que os questionamentos do capítulo anterior se levantaram.

No meio do mês de março a viagem foi cancelada, em decorrência do surto de coronavírus que acabava de ser declarado como emergência mundial, e por alguns meses o grupo foi eventualmente usado para compartilhar notícias sobre restrições locais e questões da pandemia, mas logo se tornou inativo.

A ideia das entrevistas ficou arquivada por alguns meses, esperando as possibilidades de efetivação e possíveis reformulações. Em 2021, quando estava claro que as restrições de viagem ainda durariam muitos meses, retomou-se a ideia das entrevistas, que agora se realizariam de maneira virtual, com três ou quatro jovens, no máximo, que se dispusessem a participar. Em julho daquele ano, retomei então o grupo de mensagens, explicando a situação de indeterminação com relação à viagem e a proposta de fazer algumas entrevistas *on-line*, esclarecendo em poucas linhas a proposta da pesquisa e a garantia de proteção de suas identidades. Achei prudente enviar também um pequeno vídeo de dois minutos explicando a proposta em mais detalhes, preocupada que eles não se dispusessem a ler ou que alguns não entendessem o vocabulário específico.

Nesta ocasião, não obtive respostas, o que me levou a selecionar alguns deles, os quais imaginei que se disporiam a participar, e enviar mensagens individuais. De seis mensagens, quatro foram respondidas. Com um deles, porém, o contato se estendeu por mais de um mês e não conseguimos encontrar horários que coincidissem para realizar a chamada, deixando-nos com três entrevistas, que foram realizadas no meio de agosto de 2021.

A plataforma a ser usada era, inicialmente, o *Skype*, que parecia ser a mais segura no que diz respeito à proteção de dados, mas no momento das entrevistas dois deles pediram que a chamada fosse realizada via redes sociais (optamos pelo *WhatsApp*) e o terceiro via *Google Meet*, plataformas com as quais tinham mais familiaridade e menos problemas em termos de conexão. As questões de assincronia, falhas de equipamento ou conexão de internet foram presentes nas entrevistas, muitas vezes interferindo na fluidez da conversa, com sobreposição de falas, cortes, atrasos, mas essas questões foram tratadas como algo usual, justamente por essa familiaridade que já havia com as plataformas e com as dificuldades que o contato *on-line* oferece, não apresentando grandes danos à condução da entrevista.

Optei por manter o uso do termo de consentimento livre esclarecido, agora em formato virtual, que retomava a proposta da entrevista e explicava as condições em que esta se dava, garantindo novamente a confidencialidade dos dados dos participantes, a possibilidade de não responder a perguntas, caso assim lhes parecesse, assim como interromper a participação a

qualquer momento. Estava aberta também a possibilidade de que perguntassem sobre a pesquisa a qualquer momento, inclusive em contato posterior. Este termo foi assinado através da confirmação de participação, nome e data, via formulário *Google*. O modelo do termo e sua tradução se encontram no apêndice desta pesquisa.

A entrevista foi gravada, com seu consentimento, através de um aparelho externo de gravação de áudio e também de um aplicativo de captura de tela, chamado OBS Studio, que registrou áudio e vídeo, possibilitando ouvir suas falas e rever suas expressões, quando possível, com maior clareza no momento da transcrição. Além disso, o uso de um diário de campo auxiliou ao apontar algumas notas e na construção posterior de análises.

A transcrição foi feita inicialmente de maneira dura, direta, em alemão, idioma no qual as entrevistas foram realizadas. Ao momento da tradução e da revisão dos trechos que aparecerão aqui, consideramos o capítulo “Compreender”, do livro *A Miséria do Mundo*, de Pierre Bourdieu (2008, p. 710), que nos lembra que “[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”, já que a transcrição literal contém vícios de linguagem, pausas, repetições, que fazem sentido na comunicação oral, mas que uma vez escritas podem prejudicar o sentido do texto e torná-lo incompreensível para quem não ouviu o discurso original.

4.2 Fundamentos e reflexões sobre a realização das entrevistas

Bourdieu (2008), em *A Miséria do Mundo*, também nos acompanha na elaboração e reflexão sobre a metodologia usada, principalmente no que diz respeito à tentativa de redução da violência que essa aproximação assimétrica, em que o pesquisador é quem estabelece as regras do jogo, pode gerar. Buscar conhecer os efeitos dessa relação, pensar a forma de apresentação e estruturação da pesquisa, de forma que o pesquisado também veja sentido nela, aceitando participar da troca, foram os passos iniciais ao se estruturar o campo.

Bourdieu sugere a proximidade entre pesquisador e pesquisado como umas das formas de reduzir a violência simbólica produzida pela hierarquia existente nessa relação. A familiaridade em algum nível (profissional, linguístico, social), desde que não caia no caso de total coincidência entre pesquisador e pesquisado, faria com que mesmo perguntas mais objetivantes não parecessem agressivas ou ameaçadoras, posto que afetariam ao próprio entrevistador em proximidade social com o entrevistado.

Enquanto um jovem físico interroga um outro jovem físico (ou um ator um outro ator, um desempregado um outro desempregado, etc.) com o qual ele compartilha a quase totalidade das características capazes de funcionar como fatores explicativos mais importantes de suas práticas e de suas representações, e ao qual ele está unido por uma relação de profunda familiaridade, suas perguntas encontram sua origem em suas disposições objetivamente dadas às do pesquisado; as mais brutalmente objetivantes dentre elas não têm nenhuma razão de parecerem ameaçadoras ou agressivas porque seu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se. E o interrogador não pode nunca esquecer que objetivando o interrogado, ele se objetiva a si mesmo como provam as correções que ele introduz em tantas de suas perguntas, passando do você objetivo ao se que leva a um coletivo impessoal, depois ao nós, onde ele afirma claramente que a objetivação também lhe diz respeito (BOURDIEU, 2008, p. 698).

Nesta pesquisa, a proximidade é evidente pela partilha de uma fase da vida e uma identificação de vivência migratória, ainda que exista uma hierarquia na relação com os rapazes. Bourdieu (2008, p. 700) afirma, ainda assim, que é possível realizar entrevistas férteis mesmo sem essa proximidade social com o entrevistado, desde que o pesquisador possua um imenso saber a respeito de seu objeto, use um tom e construa os conteúdos de suas perguntas de forma que, mesmo sem tentar anular a distância social que os separa (pesquisador e objeto), mostre-se capaz de se colocar no lugar de pensamento do entrevistado.

O sociólogo ressalta a importância do controle das distorções que possam surgir, através de uma prática refletida e metódica, que não seja engessada em uma linha teórica ou metodológica.

Procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática. Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2008, p. 695).

Vitor Sérgio Ferreira (2014) escreve sobre este modo de entrevistar, que une técnicas qualitativas de entrevista semidirigida e abordagens de natureza etnográfica, as quais reconhecem que há um diálogo e buscam um discurso mais narrativo do que informativo, levando a uma *entrevista compreensiva*. Não é considerada uma técnica neutra ou impessoal, mas sim uma composição entre interrogador e respondente, que possibilita certa improvisação. Contudo, assim como na música, para que a improvisação funcione, é necessário justamente o saber prévio sugerido por Bourdieu.

Há, então, alguma sistematização e formalização da recolha de informação, somado ao saber-fazer construído no campo. Não se busca, neste caso, confirmar uma hipótese ou

demonstrar teorias, mas sim permitir novas proposições, articular o processo das entrevistas com a própria formulação de hipóteses, permitindo que o empírico suscite o teórico, traga novas dúvidas, ao invés de confirmações ou respostas.

A postura do entrevistador, portanto, deverá ser a de quem se coloca diante do ponto de vista do entrevistado e permite a expressão da narrativa, com novas perguntas ou novas formulações, quando pertinente, levando a um exercício criativo de composição. Sua posição deve ser o menos impositiva possível sobre o ponto de vista do entrevistado.

A este respeito, assim como no que tange ao formato comunicativo que a entrevista propõe, sinto que minha proximidade com os rapazes aproximou nossa interação de um diálogo cotidiano em alguns momentos, o que me levou novamente à posição de educadora/cuidadora, principalmente nos tópicos que diziam respeito à pandemia. Ao serem perguntados sobre sua vacinação, dois deles declararam não ter a intenção de se vacinar e o terceiro vacinou-se por incentivos de seu local de trabalho, mas disse não acreditar na gravidade da pandemia. Houve a pergunta sobre o porquê dessa escolha e suas perspectivas, que foram elaboradas de maneira pouco assertiva, demonstrando as tensões que o debate sobre a vacinação apresentava na Alemanha (maiores do que no Brasil, inclusive, que teve uma adesão muito maior de sua população às vacinas naquele ano) e a vontade de evitar a polêmica do tópico. Nestes momentos, invariavelmente, descrevi a situação do Brasil durante o primeiro semestre de 2021 e os impactos positivos que a vacinação demonstrou em nossa realidade, sugerindo que se vacinassem. Assumi, claramente, um posicionamento e o lugar de cuidado, esquecendo-me de uma postura mais de escuta, de não manifestar opiniões e assumir certa neutralidade. Um deles, Ayman, buscou-me algumas vezes após a entrevista para discutir o tópico, as tensões em torno das vacinas de certos laboratórios e os debates sobre um possível fim da pandemia.

Minha inexperiência com entrevistas acadêmicas, a dificuldade em nos dissociarmos do formato relacional prévio – que também se evidenciou em suas posturas, trazendo inclusive maior espontaneidade e segurança em suas falas – assim como as dificuldades que as questões tecnológicas trouxeram, impactaram o resultado das entrevistas, certamente. Ainda assim, talvez o próprio espaço de escuta já seja válido para que haja expressão:

Embora eles sem dúvida não percebam conscientemente todos os sinais desta disponibilidade (que requer sem dúvida um pouco mais que uma simples conversão intelectual), certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêm a si mesmos e o mundo, e se

tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar. (BOURDIEU, 2008, p. 704).

Possibilitar este espaço de fala e escuta por si só já exerce uma função importante, principalmente no caso daqueles que geralmente são marginalizados no direito à expressão. A narração que segue é tratada então como memória, como reflexão sobre si e construção de sua identidade, não como informação fatural (FERREIRA, 2014, p. 984). Não se espera, neste contexto, coerência, unidade narrativa, mas sim se reconhece o processo de rememorar, refletir, questionar-se, com todas as suas contradições.

O guia usado durante as entrevistas consistiu em três blocos de perguntas. O primeiro, voltado à situação presente dos entrevistados, tinha intenção introdutória, de reestabelecer contato, vínculo, além de saber sobre suas condições de vida atuais. O segundo, relacionado à pandemia, buscava reconhecer a peculiaridade do momento em que vivíamos e os impactos dele em suas rotinas, vidas e sentimentos. O terceiro foi nosso bloco central, trabalhando memórias sobre a chegada na Alemanha, as instituições em que viveram, a escola e suas perspectivas de futuro naquele momento e atualmente.

Em nenhuma das entrevistas, as perguntas seguiram exatamente essa sequência, uma vez que o presente suscitou memórias, o passado trouxe questionamentos sobre o presente e, a partir disso, as perguntas foram colocadas quando, da forma e se fossem pertinentes.

Guia de perguntas

Contexto atual

- a) Onde você mora atualmente?
- b) Como é sua rotina hoje?
- c) Você trabalha hoje?
- d) Você estuda/aprende³⁴ atualmente? Podem contar um pouco sobre isso?
- e) Você ainda tem contato com os outros rapazes que viveram com você em [nome da instituição]?

Pandemia

- a) Como está sendo esse período de pandemia na Alemanha?
- b) Como foram os primeiros meses?

³⁴ O verbo “*lernen*” em alemão significa tanto aprender quanto estudar, o que gera a ambiguidade da pergunta – que nos é conveniente, no contexto desta pesquisa.

- c) Quais foram as medidas tomadas pelo governo?
- d) Como você se sentiu / está se sentindo?
- e) Como ficaram os estudos e trabalho neste contexto?
- f) Você teve algum suporte neste período?
- g) Você já se vacinou?

Memórias

- a) Quando você mudou para [nome da instituição em que trabalhei], já estava há alguns meses na Alemanha, certo? Como foram as primeiras semanas no país e nas outras instituições?
- b) Quais foram suas impressões na época sobre a Alemanha?
- c) Você pode contar um pouco sobre a época que você viveu em [nome da instituição]?
- d) Que espaços, instituições e pessoas foram importantes para você na época?
- e) Conte uma memória boa/positiva da época.
- f) Conte uma memória ruim/negativa da época.
- g) Como era sua educação na época?
- h) Você frequentava a escola? Pode contar um pouco sobre sua experiência escolar?
- i) O que você aprendia na escola?
- j) Como era a sua relação com os professores e colegas?
- k) Você fez outros cursos/formações?
- l) Há alguma experiência relacionada a isso que você gostaria de contar?
- m) Onde e em que situações, além da escola, você sente que aprendeu algo?
- n) Como você imaginava seu futuro na época?
- o) Quais são seus planos de futuro hoje?
- p) Como são suas impressões da Alemanha hoje?
- q) Não tenho mais perguntas. Você gostaria de falar sobre algo mais?

4.3 Viver uma vida normal

Sim, é difícil, agora é muito difícil, você sabe... O Afeganistão agora, no momento, está sempre em guerra. [...]. Eu gosto da Alemanha porque eu estou em... dá para viver sem medo (AHMED, 2021, trecho de uma das entrevistas desta pesquisa).

Ouvir, transcrever, traduzir e analisar estes diálogos se assemelhou a trabalhar com arquivos físicos delicados, daqueles que exigem luvas, cuidados para que não se deteriorem.

Ou talvez tenha se assemelhado a trabalhar com o tecido da própria vida, esticando-o cuidadosamente sob a luz para permitir que aqueles pequenos desgastes, aquelas manchas ou ainda seus bordados, se evidenciassem, atenta também à delicadeza necessária para não o danificar ao tato. Algumas das histórias aqui contadas compõem também minhas próprias memórias, o tecido de minha própria vida, como a lembrança de Nadal.

Entre tantas perguntas, alguns aspectos se evidenciaram nas falas dos entrevistados, entre eles o desejo de simplesmente *viver uma vida normal*. Estudar, trabalhar, ter a família presente, amigos, amores. Os temas que apresentarei aqui, portanto, não são necessariamente extraídos diretamente do roteiro apresentado, construíram-se a partir de suas respostas.

Os três entrevistados foram Ahmed e Farhad, ambos afegãos, e Ayman, sírio, cujas histórias já foram parcialmente comentadas no capítulo 1³⁵. Ayman, o mais novo, já havia completado 21 anos no momento da entrevista, Ahmed e Farhad são alguns meses mais velhos. Todos passavam por uma transição recente entre viver em uma instituição sob a tutela de cuidadores³⁶ e viver sozinhos, no caso dos afegãos, ou com um colega, no caso de Ayman. Viviam, portanto, de maneira mais autônoma, inclusive já sem as ajudas financeiras do órgão de bem-estar juvenil. Contavam, contudo, com outros auxílios, seja via *Jobcenter*³⁷, seja o subsídio de formação profissional³⁸, ou via voluntariado. Ayman define essa nova fase da vida como ser “não completamente independente, mas... Eu estou, digamos, um passo adiante”.

O contexto da pandemia aparece como questão transversal às memórias e falas sobre o presente: a dinâmica de seus estudos e suas relações cotidianas mudou, havia decisões a se fazer com relação à vacinação e formas de cuidado. Ayman manifestava ainda uma preocupação com os impactos que essa experiência poderia causar em sua geração, com memórias que ficariam marcadas para sempre em suas vidas. Devido à pandemia, teve de adiar o início de seu curso técnico e se aprofundaram questões no meio familiar, as quais não quis comentar. Teve, porém, a experiência de fazer o ano de voluntariado em turmas de fundamental I, o que foi positivo para ele, pelo contato com as crianças e pela oportunidade de sair de casa.

Uma das perguntas feitas se referia a como foram suas chegadas na Alemanha e os meses antes da mudança para nossa instituição. O percurso dos três foi muito parecido,

³⁵ Recordo que todos os nomes usados aqui são fictícios.

³⁶ Não sei se foi uma medida regional ou comum de todo o país, mas muitos MNA seguiram sob a tutela do órgão de bem-estar juvenil até os 21 anos, não somente até os 18, como seria esperado.

³⁷ *Jobcenter* é uma instituição conjunta entre o ministério de trabalho e uma autoridade local, à qual as pessoas se remetem quando estão desempregadas, seja para acessar o seguro-desemprego ou para receber apoio na busca de um novo emprego.

³⁸ Farhad nos conta que “As pessoas que fazem curso técnico podem conseguir paralelamente ajuda da agência de emprego [*Arbeitsagentur*], de aproximadamente 160 euros”.

coincidindo na cidade de requerimento de asilo e no primeiro abrigo infantil por onde passaram. Muitos dos afegãos que conheci estiveram lá na mesma época durante alguns meses, até que o abrigo atingiu o limite de vagas e eles foram encaminhados em grupo para um hotel em uma cidade vizinha, onde estiveram por volta de três meses. Já levavam aproximadamente um semestre na Alemanha, então, quando se mudaram para os grupos residenciais onde trabalhei. O percurso de Ayman começou nos mesmos lugares, mas rapidamente ele se mudou para nossa instituição, onde já estava seu primo, também da Síria, e depois dela passou por mais uma série de moradias, o que foi um processo cansativo e por vezes indesejado, segundo ele.

Ao contar sobre suas primeiras impressões do país, sua relação com a nova sociedade, é possível ler em suas falas a Alemanha como a chance de *viver sem medo*, por vezes dito de maneira bem clara, como na epígrafe, ou quando Ahmed comenta a escolha de seu destino:

Ahmed - Nós não pensamos em um país. Nós simplesmente deixamos o Afeganistão e fomos para um país seguro, onde as pessoas podem viver de verdade. Tanto faz qual país, qual cidade...

A ausência do medo também surge de maneira indireta, ao comentarem a sensação de liberdade em sua chegada, ou mesmo a simpatia dos alemães, citada por todos. Pareceu-me curioso, porque em minha rotina com eles, diversas vezes conversamos sobre choques culturais originados pela seriedade e distância emocional da população local, da dificuldade em fazer novas amizades fora do grupo de imigrantes. O processo de entendimento dos códigos culturais e morais locais, a aprendizagem de um novo idioma e a ruptura com o quadro de referência que tinham, culminavam naquele momento em um estresse de aculturação (DANTAS, 2017, p. 62). Além dessa vivência, comum no processo de imigração, muitos percebiam claramente os olhares atentos em alguns lugares por onde passavam, por serem “os refugiados”. No caso destas entrevistas, no entanto, rememorar após o processo de adaptação trouxe a imagem da simpatia alemã, refletida na convivência pacífica com colegas de escola e trabalho, no apoio aos estudos e no acompanhamento que receberam de alguns dos trabalhadores locais.

Quando pergunto a Farhad quais foram suas primeiras impressões sobre a Alemanha, ele traz bastante positividade em suas memórias:

Farhad - Era como um sonho. Esses países asiáticos, talvez você já saiba, talvez na América seja assim também, talvez não. Na Ásia é muito pior, eu também tinha vivido em um país pior naquela época, por isso a Alemanha era nova para mim, eu tinha essa liberdade que sempre quis ter, sabe? E de repente ganhei toda essa liberdade na Alemanha, era um mundo completamente diferente para mim... Foi positivo, porque no Iran, como muçulmano, não se podia beber álcool, não se podia fazer outras coisas.

Farhad segue contando sobre outras experiências, como o consumo de entorpecentes ou pequenos furtos de álcool da cozinha do hotel em que viveram, parecendo surpreso centralmente com o fato de não ser punido nem tratado a partir de uma perspectiva de repressão

ou de criminalização por seus atos. Essa tensão na descoberta dos novos quadros de referência, do que é tido como aceitável ou não, também aparece no relato de Ahmed, ao contar sobre o início de sua experiência escolar:

Ahmed - No começo foi muito bom. Mas... Para mim foi muito bom. Porque os alemães eram muito simpáticos e eles me ajudaram muito. O saber da língua e tal. Então... *(pausa)*.

Eu estou sempre feliz, às vezes não, mas feliz *(silêncio)*.

Foi bom, mas eu sempre tenho problema para dormir, você sabe. Quando eu ia para escola, talvez o professor ou as outras pessoas olhassem para mim. Quando ia cedo de manhã para escola, né? Então todos me olhavam, e talvez pensassem que eu bebo ou fumo, porque meu olho está sempre vermelho. Quando eu sentava na escola, às vezes eu dormia e tudo mais. Mas apesar disso, isso já passou, está bem.

No caso de Farhad, o norte da Alemanha era um destino definido, pois sua irmã já vivia lá. Como era maior de idade e casada, não cumpria os requisitos para pedir a reunião familiar, o que foi feito posteriormente pelo irmão. As redes de apoio são claras também no caso de Ayman, que havia planejado com a família sua rota migratória de modo que encontrasse o primo, que havia partido pouco tempo antes, no norte do país.

Ao momento da entrevista, todos moravam nas proximidades de suas residências anteriores, na mesma cidade da instituição onde nos conhecemos ou em cidade vizinha. Ahmed e Farhad viveram juntos naquela mesma instituição até alcançar a maioridade e hoje são vizinhos. Tanto Farhad quanto Ayman moram próximos às suas famílias, as quais trouxeram à Alemanha através da requisição de reunião familiar. Apesar disso e de algumas amizades que seguem próximas, há algo de solidão em suas falas, de distanciamento da sociedade local. Suas pessoas de convivência afetiva são, centralmente, outros imigrantes, sejam estes as suas famílias, os amigos que fizeram na chegada ao país ou eventuais companheiras, geralmente imigrantes ou filhas de imigrantes. Farhad, ao ser perguntado sobre os primeiros anos na casa de acolhida, lembra-se do período como uma fase ruim, pois havia se apaixonado por uma das trabalhadoras da instituição. Ao se declarar, não foi correspondido, mas sim protocolado:

Farhad - Sim, ela foi simpática, mas depois ela disse algo ruim. Eu confiei nela, disse tudo o que tinha aqui dentro, sabe? *(pausa)*

E ela anotou tudo, e contou para alguém, escreveu um protocolo, isso que todos vocês faziam *[no livro de protocolos]*. Ela escreveu tudo lá. Eu vi por acaso na minha pasta. Cada um de nós tem uma pasta no escritório, né? Eu vi isso por acaso e então eu fiquei tão agressivo: por que ela fez isso? Eu confiei nela, eu disse meus sentimentos, isso não se faz.

Havia, no início do projeto dos grupos de acolhida, a presença de muitos trabalhadores e um acompanhamento constante nas rotinas desses jovens. Isso não resultava, contudo, em um sentimento menor de solidão, mas sim de ser vigiados. Como reagir ao saber que outros estão arquivando cada detalhe de suas vidas? Após os jovens atingirem os 18 anos, houve uma

reestruturação da equipe de cuidadores, que possibilitou maior autonomia para eles. A entrada na vida adulta, porém, também reduz suas atividades de socialização.

Farhad - A vida agora não é como antigamente, agora estamos todos ocupados, todos estão no trabalho e vão para casa, precisam cozinhar e dormir, nós não temos tempo para nos encontrar, e quando eu tenho tempo, aí encontro meus pais, não meus amigos. Por isso não temos mais contato. Pela internet sim, mas contato de verdade não.

Talvez um dos casos mais representativos deste sentimento de distanciamento, solidão e de estresse de aculturação seja o de Nadal. O jovem esteve conosco por apenas algumas semanas e teve de ser transferido após uma tentativa de suicídio, como comentado no primeiro capítulo, devido principalmente ao choque de estar em uma instituição que também acolhia pessoas com deficiência. Ao relembrar episódios com o amigo, pergunto sobre o ocorrido anos depois, e Farhad conta:

Farhad – Isso foi o que ouvi, né? Ele tinha uma festa da firma. Ele também fazia um curso técnico como especialista, e um dia eles fizeram uma festa em um navio. Ele estava bêbado, e também não tinha nenhum amigo para conversar em persa, eram todos alemães. Ele bebeu tanto que ficou bêbado, e aí ele queria beber mais, sempre mais. Então o pessoal no navio disse “você não pode beber mais porque já está bêbado”. E você pode imaginar, quando alguém diz para o outro “você está bêbado, não pode mais beber”, isso machuca, né? Você não tem uma boa impressão, um bom sentimento.

E depois ele esteve sozinho por 5, 10 minutos. Depois as pessoas vieram e viram que o Nadal não estava lá. Procuraram por todas as partes, mas ele pulou na água. Ele queria... Não sei, se ele queria nadar ou algo assim, mas foi suicídio, eu acho.

Eu chorei tipo uma semana, por causa do Nadal. Também foi espantoso. Ele sempre queria se matar, eu sei que ele fez isso uma vez onde morávamos (*silêncio*).

Ele não tinha pais e tal. Ele tinha um pai, que era um pouco dependente de drogas... Até onde eu sei, uma vez ele mesmo me contou, ele não tinha mãe. Eu consigo imaginar, porque a vida sem os pais não é, hum... (*aponta para o coração*) isso dói muito, eu posso imaginar como é a vida sem os pais. E eu também não tinha meus pais na Alemanha, e meus pensamentos estavam sempre nos meus pais no Iran, mas quando eles chegaram, então eu me senti bem, com meus pais. Eu vou todos os dias para casa deles, depois do trabalho, quando eu tenho tempo.

A falta da família e a preocupação com os que ficaram nos países de origem é presente na vida de muitos imigrantes, sejam MNA ou adultos. Em nosso grupo, boa parte dos jovens enfrentaram meses de insônia, pesadelos, dores de cabeça, desregulação de seus ritmos biológicos e dificuldade de concentração, enquanto as tentativas de contato com as famílias eram frequentes e a partilha de notícias sobre seus países de origem era parte de suas rotinas. Dos entrevistados, somente Ahmed comentou sobre familiares no Afeganistão ou em trânsito. Ele tem um tio que mora em uma cidade vizinha à sua, mas dizia que uma de suas preocupações no momento era levar o irmão e outros familiares para a Alemanha, e que seguia tendo dificuldades para dormir e se concentrar, principalmente a partir das novas tensões geradas pelo Taliban no país. No momento da entrevista, Cabul ainda não havia sido tomada.

Ahmed - As outras cidades, algumas, ele [o Taliban] tomou. Cabul ainda está bem, mas apesar disso há guerra. Algum dia talvez o Taliban tome ela também. Nós temos sempre medo. Não eu, os outros também. Os meninos...

- *Sim, eu posso imaginar, Ahmed. E eles também ainda não dormem?*

Ahmed - Sim, sim. Por isso. Agora o Mahmoud... Você conhece o Mahmoud, né? Sua cidade foi tomada pelo Taliban. E a família tinha mudado agora para Cabul, super-rápido. Deixaram todas as coisas e foram rápido para Cabul. Agora o Taliban tomou a cidade.

O jovem comenta que as tentativas de fazer esporte regularmente, os dois anos de terapia e outras atividades voltadas para sua saúde mental não foram suficientes, e diz que já são 5 anos vivendo assim. Como veremos em breve, isso afetou consideravelmente sua rotina de estudos, seu aprendizado do alemão e, conseqüentemente, suas oportunidades de formação profissional e de trabalho.

Flávia Schilling fala um pouco sobre sua experiência de exílio que, apesar da diferença contextual e temporal, assemelha-se em muitos pontos ao que os rapazes expressaram.

Exílio é viver olhando para fora; é a vivência de um tempo que se espera que seja breve; é a vivência constrangida de um tempo que passará, como uma febre. É um tempo de dor, pois não há mais lugar para aqueles que lutaram naquele país, por aquele país. É um tempo de raiva. É um tempo de fechamento.

Exílio é um tempo de manter a língua natal, manter os costumes. As reuniões e os amores ocorrem naquele círculo. Ao mesmo tempo, quando o exílio se prolonga – e como foi longo o tempo desse exílio do Brasil – impossível não viver aqueles outros países, mesmo sob o signo do provisório. O exilado – se pudesse defini-lo – é aquele que não desmanchou as malas, ou aquele que está com as malas sempre prontas para a volta. (SCHILLING, 2015a, p. 997-998).

A volta, no caso dos três, já não parecia possível. Mas, de alguma forma, a preocupação com o lugar de origem, a esperança de que essa febre algum dia passe, seguem presentes. Enquanto isso, estar entre imigrantes, manter suas festividades e tradições, relacionar-se com pessoas da mesma origem, muitas vezes vão além de uma possível dificuldade de inclusão nas comunidades locais, são também uma forma de resistência, de manter algo daqueles países que talvez não possam visitar novamente, que nunca vão voltar a ser o que eram.

Há ainda, nas falas dos três, a presença de alguns educadores/cuidadores, como pessoas relevantes em seus cotidianos. Os dois afegãos comentam brevemente, em diversos momentos, a presença de um dos meus colegas de trabalho, que ainda hoje eventualmente os auxilia com seus processos burocráticos. Os educadores surgem também como pessoas de proximidade para além do cuidado. Ao ser perguntado se tinha uma pessoa de referência, em quem podia confiar e se sentir seguro, Ayman responde:

Ayman - Sim, eu só tinha meu primo, ele só era um ano mais velho que eu, isso quer dizer (*pausa*)

- *Também uma criança.*

Ayman – Sim. Então os dois eram cuidados, era igual para os dois. Mas de alguma forma eu tenho em cada grupo residencial um cuidador ou cuidadora com os quais eu tinha melhor relação do que com os outros, e com frequência era assim. Eu também tinha com eles algo privado, não só no âmbito da ajuda, no âmbito do trabalho, mas também na vida privada eu tinha contato com eles, isso significa, construí uma relação melhor com eles.

Além de um ou outro cuidador de maior proximidade, a escola surgiu, no caso dos três, como uma memória positiva da época, ainda que a experiência escolar fosse permeada de frustrações. Farhad conta sobre uma professora que desde o início o incentivou a seguir estudando, e assim conseguiu seu *Realschulabschluss*³⁹, o que permitiu que pudesse se candidatar para a formação dual⁴⁰ que estava a um semestre de concluir, como técnico em eletrônica na área de energia e tecnologia da construção. Ele não pôde, no final, fazer o *Abitur*⁴¹ para aceder a um curso universitário, nem cursava sua primeira alternativa de técnico, mas parecia estar satisfeito com os estudos e as perspectivas de carreira. Suas boas lembranças da escola se relacionavam à alegria de ter um bom desempenho e do contato com a sociedade local, mesmo que aquilo significasse refazer um nível escolar que já havia concluído no Iran.

Farhad - Lá [na Realschule] eu tive muito contato com alemães e assim conheci bons amigos, a escola era simplesmente muito melhor do que a anterior. Lá [na anterior] eram todos... eram todos as pessoas que você conhece, eu não me sentia bem, sabe? Nesta foi muito melhor.

- *Essa também era uma pergunta, como eram suas relações com os outros colegas de escola, ou com os professores, você teve boas relações?*

Farhad - *(balança os ombros, como quem não sabe bem)* Quer dizer, relações ruins não. Na primeira era interessante que um imigrante, um requerente de asilo, como eu, que não está há tanto tempo na Alemanha, faça o mesmo que os outros [que estavam há mais tempo]. Você consegue imaginar como isso é ruim, isso era interessante lá. Não vivi ou vi outras coisas. *(pausa)*

Então para minha professora também foi interessante, como eu consegui. Foi completamente diferente. Eu venho de outro mundo, na época eu não conhecia nada da língua alemã, sabe, nem mesmo a palavra “vermelho”. Depois de quatro, cinco anos, eu consigo conversar tão bem em alemão que pude fazer meu *Realschulabschluss*. E muitos alemães não têm esse certificado, porque não continuam indo para a escola, ou talvez não consigam, não dão conta, e fazem um curso técnico. Essa formação que eu queria fazer, de técnico em eletrônica, para ela é preciso esse certificado.

Ayman também era um dos jovens que se destacava em seu desempenho escolar na época em que estive lá, e suas conquistas e integração com a comunidade local também são valorizadas por ele, ainda que de maneira crítica, tanto por reconhecer esta comunidade como algo além “dos alemães”⁴², quanto por se frustrar por não poder seguir carreira acadêmica, uma

³⁹ *Realschulabschluss* é o exame de conclusão de um nível anterior ao ensino médio, correspondente ao décimo ano de estudos escolares (seria como o fundamental somado de um ano de estudos).

⁴⁰ *Duale Ausbildung* é um formato de curso técnico que une períodos de estágios em uma empresa com o período de aulas em uma instituição de ensino; no caso de Farhad, na proporção de quatro dias de trabalho para um de estudos.

⁴¹ O *Abitur* é a prova de conclusão do ensino médio que dá acesso ao ensino superior.

⁴² Ao ser perguntado como eram suas relações com os alemães na escola, respondeu: “O que quer dizer alemães? São simplesmente várias pessoas que estavam há muito tempo aqui, ou nasceram aqui na Alemanha, mas com certeza pessoas e alunos e alunas que estavam naquela situação porque falavam bem alemão e estavam há mais tempo na Alemanha. Era misturado, havia também pessoas como eu, alguns alunos que são novos, numa classe normal, que vieram de uma classe de alemão como segunda língua”.

vez que toda sua família próxima é composta por médicos. Ao ser perguntado sobre uma memória positiva da época em que viveu em nossa instituição, responde:

Ayman - Eu não tinha chegado de verdade, mas, eu sei que eu fui para a escola lá, e que isso era o mais importante para mim, né? Lá era bem legal. Depois eu comecei a aprender de verdade. Tipo, no primeiro mês ainda não era tão de verdade, porque é preciso primeiro chegar, um pouco. E depois foi bem mais rápido, com o idioma também.

Bem no começo eu precisei ir para aulas de alemão como segunda língua, como os outros. E então eram, claro, crianças de vários países. Não só migrantes, mas pessoas que queriam viver ali, da Europa também, não são todos como eu... E então aprendemos alemão, eu era completamente novo, todos já estavam há mais tempo e conseguiam falar melhor. Quando eu comecei a aprender de verdade e intensivamente, crianças mais rápidas junto a mim, de repente cheguei lá aonde estão os outros, superei eles, digamos. Então só tive que ir alguns meses lá, não lembro quantos, e pude ir para uma classe normal, com alemães.

E depois por quantos anos você estudou junto com os alemães?

Ayman – Eu fiz a oitava, nona e décima. Três anos, sim. Eu precisei repetir muito, claro, porque eu não tinha nenhum certificado comigo, por isso disseram “você precisa recomeçar do oitavo ano”. Eu já tinha meu Realschulabschluss, tinha completado o 9º ano antes disso, mas ainda assim, foi assim. Claro que eu achei, parcialmente, uma pena que eu tive que repetir. Mas eu não sou uma pessoa que pensa muito e simplesmente gasta energia com isso, né?

A aprendizagem do idioma aparece como questão central na chegada ao país e pauta o “sucesso” escolar do imigrante: sair do curso de alemão para estrangeiros e se inserir numa turma do currículo escolar regular era o primeiro sinal de estar sendo integrado com êxito. A relação exclusiva com outros imigrantes, sem contatos significativos com as crianças locais, frequentemente é motivo de frustração e evasão escolar, como vemos no estudo de Sanchez e Añaños Bedriñana (2020, p. 273), sobre MNA na Grécia:

La sensación de estas y estos menores, y lo que muchas veces provocaba el abandono de las clases, era principalmente que volvían a encontrarse en las aulas con quienes convivían, conformando una sensación de gueto no deseado para muchos de ellas y de ellos. Estos y estas menores explicaban que tenían ganas de conocer a gente local o, al menos, no sentirse siempre en el mismo ambiente. A este respecto, contaba una de las menores, precisamente, que una de las razones para huir de su país era la inseguridad que sufría no solo por la violencia de su alrededor y que su padre estuviese amenazado, sino también porque quería tener la libertad de llevar o no el velo. Pero, el hecho de estar en aulas donde se conocían previamente y todos y todas eran refugiados, le hacía sentir de nuevo miedo de quitarse el velo, puesto que muchos de sus compañeros también eran de su país y conocían las costumbres y prefería pasar desapercibida.

A educação parece ser relevante nas narrativas de imigrantes mesmo que não represente um sonho *per se*. Algumas famílias consideram a escola como um espaço significativo de integração de seus filhos à sociedade local, e ainda que a relação entre culturas possa ser ambivalente, “integração” parece ser algo essencial para aqueles que pensam em construir uma vida em um novo país.

Mais além da instituição escolar, pensar educação muitas vezes é pensar simplesmente na aprendizagem de um idioma, algo que pode se estender por anos na vida de um imigrante, e esse aprendizado não se limita aos aspectos formais de uma língua, diz respeito também a entender a oralidade, os modismos, poder participar da vida cotidiana compreendendo humor, trocadilhos e a astúcia local. Na Alemanha, a escolarização, aprendizagem do idioma e integração à sociedade local também tinham peso nos processos migratórios legais dos jovens, além de serem centrais na definição do seu futuro profissional.

Justamente por isso, a dificuldade em aprender o idioma pode levar à falta de perspectivas, frustração e sensação de fracasso, como foi possível notar nas falas de Ahmed, que nunca concluiu seu curso na escola profissionalizante⁴³.

Ahmed – A lembrança negativa foi que eu não fiz a minha escola até o final ... Eu e o Mahmoud. Nós deixamos juntos a escola, simplesmente nós... nós não fomos para escola, quando eu não durmo, né? Eu deixei um dia, dois dias, três dias, quatro dias... todo dia eu não fui para escola e depois aconteceu para mim, o professor disse que eu não precisava mais ir para escola.

- *E você queria continuar indo para escola?*

Ahmed - (*pensa*) Agora não mais, porque se eu tiver meu B1⁴⁴... Preciso também trabalhar e desfrutar de verdade da minha vida, esse dinheiro do Jobcenter não é o suficiente para mim.

A escola era também um lugar de frustração na relação com a sociedade local, pelo fato de não conseguir se comunicar. Os anos que cursou na escola profissionalizante, porém, tiveram algo de positivo, ao validar os saberes que havia adquirido no Afeganistão, nas aulas práticas voltadas aos trabalhos aplicados, como marcenaria, cozinha etc.

Ao comentar seus planos de futuro durante toda a entrevista, oscilava entre a vontade de seguir estudando o idioma, para ter chances de ingressar em cursos técnicos mais disputados no futuro e conseguir vagas de trabalho melhores, ou buscar um trabalho no presente para ter melhores condições financeiras e ajudar sua família, assim como trazer seu irmão para o país. Quando chegou na Alemanha, tinha planos de seguir trabalhando como mecânico, função que exercia no Afeganistão, mas para cursar o técnico necessitaria uma certificação de um nível maior de alemão.

Ahmed - Depois eu pensei que se eu fizer um curso técnico como cozinheiro... (*pensa*). Mas, agora não faço. Eu quero agora, eu ainda tenho problema, ainda penso muito na minha família, que está no Afeganistão. Agora já é o suficiente, eu estou há cinco anos na Alemanha e eu preciso agora, ou no próximo ano, eu preciso ajudar minha família. Trabalhar e conseguir ajudar um pouco.

⁴³ *Berufsschule* é uma modalidade de ensino secundário voltada para formação profissionalizante, geralmente em parceria com cursos técnicos.

⁴⁴ Nível intermediário 1 de alemão, de acordo com o quadro de referência europeu.

A educação escolar aparece na fala de todos como central para alcançar seus planos de futuro, justamente por serem de ordem prática. Ao serem questionados sobre outras dimensões da educação, eles reconhecem que há variadas formas de aprender um idioma ou novos conteúdos, principalmente através da internet. A educação não formal ou informal aparece pouco em suas falas, ao comentarem saberes de vida e a aquisição de autonomia nas relações cotidianas, como aprender a cozinhar, ou mesmo ao dizer que a vida traz grandes lições, como nos conta Ayman na epígrafe deste capítulo.

Tanto no caso de Farhad quanto de Ayman, seus projetos de futuro, ao chegar na Alemanha, resumiam-se a seguir frequentando a escola e trazer sua família para o país, em suma, *viver uma vida normal*, sendo acrescentados hoje pela conclusão do curso técnico.

Ayman – Meu objetivo principal era a princípio que minha família também viesse. O que por sorte aconteceu depois. E na verdade só que minha família viesse e então ir normalmente à escola, e de volta para casa, uma vida normal, né?

- *E quais são seus planos para o futuro hoje?*

Ayman – (*pensa*) Primeiro fazer o curso técnico. Mas eu também gostaria de fazer algo em casa, hoje em dia é possível trabalhar bem de casa. Eu quero aprender muitas coisas agora, em Programação ou algo do tipo. Eu quero me preparar bem e fazer muito mais nessa área.

E se eu tiver outras possibilidades depois, se eu tiver de alguma forma um trabalho no exterior, quem sabe, né? Eu tenho um plano, com certeza, de morar em outro lugar, mas ainda não sei onde. Mas não acho mesmo que eu vou ficar aqui para sempre.

5 INFÂNCIA E JUVENTUDE EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA: INICIATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Vemos que a escola surge nas falas dos rapazes como um lugar importante em sua acolhida no novo país, seja pelo contato com a comunidade local, pela aprendizagem do idioma e superação de dificuldades iniciais, seja ainda pelo conteúdo curricular e pelo lugar que as certificações ocupam ao ingressar no mercado de trabalho. A escola pode ser também lugar de frustração, de sensação de fracasso, de manifestação das dificuldades que experiências traumáticas de vida podem provocar. É também uma instituição relevante durante o percurso de MNA, nos países de trânsito, e em seus países de origem. A Educação em Emergências pode contemplar todos estes contextos, como veremos neste capítulo.

5.1 A escola: entre a emergência e o sonho

Ao se pensar a relação com a escola nos países de origem, nota-se que frequentemente esta não é percebida como um lugar seguro e de desenvolvimento, mas sim de riscos, que se dão no percurso até ela, através da violência armada, da violência sexual, assim como no controle do território onde ela se encontra por gangues e organizações criminosas, e mesmo na violência de gênero, etnia ou sexual no ambiente escolar.

Nas entrevistas realizadas pelo ACNUR na fronteira México-Estados Unidos citadas anteriormente (MUSALO; FRYDMAN; CERNADAS, 2015, capítulo 1) vemos, entre outros, os seguintes relatos:

Mataron a los dos policías que protegían nuestra escuela y mataron a dos niños con los que iba a la escuela. Me esperaron fuera de la escuela. La mara me dijo que si volvía a la escuela no llegaría vivo a casa. (p. 65). [Menino de 17 anos de El Salvador].

El problema más grande mi país son las maras. Van a las escuelas, sacan a las niñas y las matan [...]. Solía ver noticias en la televisión todos los días sobre muchachas enterradas con sus uniformes, sus mochilas y sus cuadernos. Tenía que ir muy lejos para llegar a la escuela y tenía que caminar sola. No podía haber ido a ninguno sitio seguro para mí.” (p. 66). [Menina de 14 anos de El Salvador].

Era duro para mí estudiar por las maras. A mí no me pasó, pero a veces atacaban a la gente. Se lo hicieron a mis amigos. Siempre estaban en la carretera que iba a la escuela, viendo a quién podían atacar. (p. 67). [Menino de 16 anos da Guatemala].

Em artigo sobre uma intervenção socioeducativa na ilha de Quios, na Grécia, Mara Sánchez e Karen Añaños Bedriñana (2020) trazem dados da organização *Save the Children* que apontam que metade das crianças sírias entrevistadas por eles diziam não se sentir seguras na escola. Dos menores entrevistados, 39% dos que tinham mais de quatro anos de idade nunca

foram à escola em seu país de origem (SÁNCHEZ; AÑAÑOS BEDRIÑANA, 2020, p. 265). Do grupo com o qual as autoras realizaram seu estudo, composto por 18 crianças e adolescentes de diversas nacionalidades que viviam em um centro de recepção a refugiados menores não acompanhados, duas meninas afegãs relataram medo de assaltos aos ônibus escolares, e uma menina da República dos Camarões não frequentava a escola devido a sua orientação sexual, ilegal e perseguida no país (SÁNCHEZ; AÑAÑOS BEDRIÑANA, 2020, p. 271).

Apesar destas situações, e talvez em decorrência delas, frequentar a escola aparece entre os desejos de muitas dessas crianças e adolescentes ao chegar ao país de acolhida, seja por vontade de estabelecer uma rotina, por perspectivas profissionais ou pelo desejo de criar vínculos e se integrar com a sociedade local. A formação escolar é muitas vezes valorizada pelas famílias e redes desses imigrantes, seja como lugar de integração, seja com expectativas de formação que esperam que os filhos alcancem. Estima-se, contudo, que das 7,1 milhões de crianças refugiadas em idade escolar, mais da metade não frequenta a escola (ACNUR, 2019).

O processo migratório frequentemente é um dos obstáculos dessas crianças no acesso à educação. Os trajetos entre o país de origem e o destino, por vezes, são longos, permeados por entraves legais, o que aumenta seu tempo afastados da escola. O tempo em que se vive em acampamentos para refugiados ou em países de trânsito, na espera pela aprovação da continuidade de seu deslocamento ou por seu retorno, leva muitas crianças e jovens a não encontrarem sentido na frequência escolar, quando o idioma não é o seu nem o do país de destino, quando o esforço por integração não parece compensar pelo tempo de permanência.

A experiência escolar nos países de destino, por fim, pode ser muito variada, assim como os próprios programas de recepção e integração (difícilmente inclusão), quando estes existem. O aprendizado de um novo idioma, quando este é o caso, parece ser um desafio inicial comum, sendo importante a oferta de cursos do idioma local anteriores ou paralelos aos currículos nacionais. Mas não somente o idioma, uma outra abordagem educativa se faz necessária.

Os jovens com quem trabalhei, principalmente os que vinham do Afeganistão, relatavam histórias de vida de contato contínuo com violências e ameaças. Eles nasceram e cresceram em estado de guerra, e conceber a vida sem ela nem sempre parecia fácil. Todos haviam perdido pessoas que eram referência em sua vida, quando não em seus países, em suas rotas migratórias. Além da aculturação, alguns passavam por um estresse pós-traumático intenso.

Os oito meses de contato diário com essa realidade me levaram a pensar a educação nesses contextos a partir de outra ótica. Claro que projetos de ensino de idiomas, a matrícula regular em escolas e a perspectiva de formação acadêmica ou para o trabalho são importantes,

mas há algo que precede isso. Para se pensar o futuro, temos antes que encontrar segurança e sentido no presente.

Situações de emergência geralmente são pensadas como aquelas após um desastre natural, como um terremoto ou tsunami; após ou durante conflitos armados, como os ocorridos na Faixa de Gaza, na Síria ou nas periferias de cidades brasileiras; emergências de saúde, como a pandemia de coronavírus; ou ainda outros desastres causados por seres humanos, como o acidente nuclear de Chernobil ou o rompimento da barragem de Brumadinho em 2019. Tais contextos exigem ajudas imediatas, no que diz respeito à entrega de suprimentos, atendimento médico, auxílio no deslocamento das populações afetadas, entre outros. Após as ações imediatas, pode-se começar uma fase de reconstrução e desenvolvimento do lugar afetado. Muitas vezes, ONGs, associações e agências internacionais tomam frente ou auxiliam neste processo. Como pensar a educação nos lugares onde estes eventos ocorrem e nos lugares de acolhida para possíveis deslocados? Quais são as ações voltadas para a infância e juventude nestes contextos?

Busco responder essas perguntas neste capítulo, apresentando um panorama da discussão de organizações internacionais multilaterais, usando como referências o relatório de Graça Machel à ONU, de 1996 (MACHEL, 1996), os números 22 (2005) e 60 (2019) da Revista *Migraciones Forzadas*⁴⁵, traçando paralelos com o manual de *Requisitos Mínimos Para a*

⁴⁵ Os artigos da revista n° 22 (2005) lidos para este capítulo são os seguintes:

ANDERSON, Allison; ROBERTS, Beverly. La Red Inter-agencias para Educación en Emergencias; BAXTER, Pamela; IKOBWA, Vick. Educación para la paz: ¿por qué y cómo?; BIRD, Lyndsay. Sacando la educación de la caja; BOYDEN, Jo. Protección infantil: ¿retórica o realidad?; BROWN, Tim. Es tiempo de terminar con el descuido de la educación secundaria; CARNEAL, Christine Capacci; MCLAUGHLIN, Anne Ullman. Aprendizaje acelerado en Afganistán; CONSEJO NORUEGO PARA LOS REFUGIADOS. Modelos de Programa Educativo; FAWCETT, Amalia. ¿Se arriesga la protección por la educación?; HENINGER, Lori. ¿Quién está haciendo qué y dónde?; MALLEY, Anita; TRIPLEHORN, Carl. Educación emergente en Iraq; MIDTTUN, Eldrid Kvamen. Cape Town - nuevos impetus para formar redes; MOONEY, Erin; FRENCH, Colleen. Educación para desplazados internos; NICOLAI, Susan. Educación que protege; SIMON, Ezra S. Participación de los padres; SINCLAIR, Margaret. Construyendo ciudadanía y destrezas de vida; TALBOT, Christopher. Estudios recientes y vacíos en la investigación actual; WINTHROP, Rebecca; KIRK, Jackie. Desarrollo docente y bienestar estudiantil; todos em **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

Os artigos da revista n° 60 (2019) comentados aqui são os seguintes:

ALAMAMI, Nadeen. Evidencias para la educación en situaciones de emergencia: quién decide y por qué importa; BALI, Zeina. Mejorar los ambientes de aprendizaje en situaciones de emergencia a través de la participación de la comunidad; BESSLER, Manuel. Prólogo: La educación, un imperativo humanitario y de desarrollo; BRAY-WATKINS, Sophie. Romper el silencio: coerción sexual y abuso en la educación posterior al conflicto; IVERSEN, Eva; OESTERGAARD, Else. Igualdad de género en la educación en situaciones de emergencia; KELCEY, Jo. Un recorrido por las opciones curriculares de los refugiados palestinos; KHADDOUR, Fatima. El desarrollo de la primera infancia y el apoyo psicológico en Siria; LACEY, Thea; VIOLA, Marcello. Fortalecer los sistemas educativos para brindar respuestas educativas a largo plazo; MCEVOY, Bethan. Sentirse lo suficientemente seguro para aprender en una zona de conflicto; todos em **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). Disponível em:

Educación: Preparación, Respuesta e Reconstrucción (INEE, 2010) da Rede Interinstitucional para Educação em Situação de Emergências (INEE, do inglês *Inter-agency Network for Education in Emergencies*); em seguida, discorrerei sobre a Pedagogia de Emergência (RUF, 2014), como exemplo de organização que trabalha com intervenções educativas como resposta imediata em situações de emergência, e concluirei com alguns exemplos de atividades trazidos no guia *Reconstruir sin Ladrillos*, da Unesco (2017), no Chile.

Este debate colabora não somente para o entendimento da realidade daqueles que sofrem estas situações e para trabalhos *in locus*, mas também na elaboração de primeiras ações pedagógicas com os recém-chegados de deslocamentos resultantes. O cuidado e a proteção se tornam aspectos centrais nas propostas educativas neste contexto. A Educação em Emergências defende escolas e ações educativas como lugares essenciais para a recuperação humana pós-desastre, para o restabelecimento de vínculos, confiança, e como espaços de diálogo, atenção e acolhida. Esses aspectos são igualmente relevantes para aqueles que já se encontram “em um lugar seguro”, pois, além da vivência traumática, há uma nova sociedade e cultura, e muitas vezes também um novo idioma, clima e natureza para se conhecer e se habituar, e o sucesso escolar pode depender de um pequeno, porém inextricável passo, o de se recuperar do percurso migratório e dos eventos que o precederam.

Especialmente neste momento de preocupações mundiais decorrentes da pandemia de coronavírus, parece-nos que o tema tem sido uma preocupação de diversos atores escolares, mesmo aqueles que nunca haviam se considerado *sob emergência*. Nas escolas, para além de preocupações com novas formas de abordar o currículo formal, surgiram questionamentos sobre como desenvolver um trabalho de acolhimento às questões que tangenciam o conteúdo programático e que não encontram, muitas vezes, acolhida: angústias, medos, conflitos e possíveis eventos traumáticos nas vidas de crianças e de trabalhadores e trabalhadoras. Logo nos primeiros dias de isolamento, em março de 2020, percebeu-se, entre grupos de pedagogas que trabalham em escolas públicas e privadas do Brasil, questionamentos que estão diretamente relacionados à Educação em Emergências. Antes de mais nada, o que fazer para que essas crianças não se sintam em pânico com algo tão inesperado e novo, desamparadas, e possam manter sua saúde mental? O que fazer no caso de crianças que sofrem situações de violência em casa e passarão mais tempo neste ambiente, num contexto de estresse e pressão que pode tornar as agressões mais frequentes? O que fazer com aquelas crianças que contavam com a escola como lugar que oferecia alimentação? Notou-se, após dois anos de pandemia,

principalmente no retorno às aulas presenciais, uma mudança de comportamento de jovens e crianças, que apresentam maior ansiedade, impaciência e até mesmo agressividade (VINTE..., 2022; PALHARES, 2022).

É justamente para lidar com este tipo de situação que as teorias e práticas de Educação em Emergências, à qual nos referiremos aqui como EiE, por sua sigla em inglês (*Education in Emergencies*), apresentam-se. Parece-me que o debate, além de relevante para esta pesquisa, poderá ser bastante útil para educadoras e educadores no contexto de pandemia, pós-pandemia e em tantas outras situações encontradas em nossas realidades no Brasil.

Este debate parece estar em fase inicial no país. Ao realizar uma busca com as expressões “educação em emergências”; “educação em emergência”, “pedagogia de emergência”, “educação em contexto humanitário”, “educação e ajuda humanitária”, “escola em contextos de emergência”, “escolas em contextos humanitários” nas bases SciELO, Capes e *Google Scholar*, foram poucos os resultados relacionados diretamente ao tema, mesmo quando o termo não é fechado por aspas. Há artigos recentes da área da Educação sobre o contexto da pandemia, dos quais parte fala sobre estudantes do ensino superior e/ou sobre ensino remoto emergencial, no que diz respeito a acessibilidade no ensino *on-line* e a novas formas de abordar conteúdos e plataformas. Há ainda trabalhos sobre saúde mental e apoio psicossocial em contextos humanitários e alguns trabalhos, entre TCCs, dissertações e teses, que citam diretamente a Associação da Pedagogia de Emergência no Brasil.

5.1.1 A educação como um dos pilares da ajuda humanitária

A educação, mais especificamente aquela que acontece nas escolas enquanto instituição, figura no debate internacional humanitário há muitos anos como possibilidade de oferta de lugares seguros e de reestruturação pós-crise. Uma sensibilização especial para o tema parece ter surgido, no entanto, em 1996, quando foi publicado o informe sobre *As Repercussões dos Conflitos Armados Sobre as Crianças*, escrito por Graça Machel⁴⁶ para a ONU, no qual recomenda que as atividades educativas sejam incorporadas por todas as ações de assistência humanitária como componente prioritário (MACHEL, 1996, p. 61).

⁴⁶ Graça Simbini Machel é uma ativista e política moçambicana, bacharel em filologia alemã pela Universidade de Lisboa, que atuou na luta anticolonial junto à Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Foi Ministra da Educação de seu país durante 14 anos, reconhecida em diversas premiações por seu trabalho humanitário, e primeira-dama de Moçambique e posteriormente da África do Sul, quando casada com Nelson Mandela.

O documento traz preocupações que já eram presentes nos trabalhos de ONGs e agências na época, e seguem relevantes no debate atual sobre EiE. Destaca a importância de envolver a comunidade na elaboração de currículos e na composição do corpo de trabalhadores escolares; os possíveis problemas derivados das diferenças idiomáticas em deslocamentos; e as consequentes dificuldades que estas geram no acompanhamento dos conteúdos escolares. Fala também sobre a necessidade de uma atenção especial aos jovens e adolescentes, que muitas vezes são marginalizados nas políticas humanitárias, por estarem entre a infância e a fase adulta, mas que precisariam de atenção especial no que diz respeito à sua escolaridade, uma vez que os níveis secundários não são priorizados pelas políticas de emergência e desenvolvimento, e também à sua formação social, já que estão em uma faixa etária alvo de aliciamentos, trabalhos forçados e abusos (MACHEL, 1996, p. 60-64).

Estes são pontos que também aparecem nos artigos da Revista *Migraciones Forzadas*, de abril de 2005 e março de 2019, edições que são dedicadas ao tema da educação, mostrando assim sua atualidade. A *Migraciones Forzadas* é uma revista internacional voltada para a comunidade humanitária, que traz artigos curtos sobre o tema dos deslocamentos e decorrentes recortes temáticos, escritos por pessoas que trabalham, pesquisam ou vivem os contextos comentados.

Um ponto significativo do informe de Machel, que se repete nos artigos das edições comentadas, é a importância de a educação ser reconhecida como parte das medidas de socorro imediatas em situações de urgência humanitária, não somente de reconstrução a longo prazo. A justificativa principal para tal é que a educação auxilia na integração no período após o conflito, pois indica um certo grau de estabilidade, traz a sensação de normalidade e rotina para estudantes e famílias, trabalha com cuidados essenciais para a vida e para a sobrevivência e traz esperança no futuro, além de ser um direito das crianças e jovens.

“Debería hacerse todo lo posible por mantener los sistemas de educación en funcionamiento durante los conflictos”, diz Machel (1996, p. 65) em suas recomendações finais da sessão sobre educação, além de pedir mais financiamento de emergência para que se possa incluir a educação no orçamento de ações humanitárias, considerando também os acampamentos de refugiados e deslocados internos. Também se recomenda que a formação de educadores englobe noções sobre estresse e os cuidados de vida e sobrevivência, como reconhecimento de minas terrestres e atenção à saúde (MACHEL, 1996, p. 65). Mais adiante, a relatora cita a educação para a paz, para os direitos humanos e justiça social como indispensável para a reabilitação de sociedades e para a prevenção de conflitos (MACHEL, 1996, p. 79).

Em seu relatório, Machel também fala sobre a repercussão psicossocial dos conflitos sobre as crianças e a relevância de se retomar atividades diárias – como frequentar a escola – para trazer uma sensação de normalidade e para proporcionar estímulo intelectual e emocional, através de atividades como esportes, jogos, narração de contos e desenhos, já que “[...] el factor que más contribuye a la recuperación del niño es la oportunidad de expresarse, de sentir afecto y confianza porque tienen una relación estable, atenta y enriquecedora con los adultos” (MACHEL, 1996, p. 58). Também são citadas as formações profissionais e vocacionais para jovens, para que, além da possibilidade de trabalho, seja possível contribuir com seu sentido de identidade e autoestima, principalmente ao colaborar com programas para os grupos de crianças mais novas. Por fim, e de especial relevância, é preciso ter em conta que

La manera en que las personas y las comunidades hacen frente a los acontecimientos que causan estrés, reaccionan ante ellos y los comprenden varía notablemente de una cultura a otra. Aunque muchos síntomas de aflicción tienen características universales, la forma en que la gente expresa, incorpora e interpreta su aflicción depende en gran medida de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos. (MACHEL, 1996, p. 56).

Posteriormente a este informe, aconteceu o Fórum Social Mundial de Educação de 2000, em Dakar. Durante a sessão de estratégias sobre a educação em situações de emergência, concebeu-se o projeto da INEE, uma rede de cooperação entre agências, que foi concretizada a partir da primeira Consulta Global sobre Educação em Emergências (Genebra, novembro de 2000). A Rede Interinstitucional para Educação em Situação de Emergências (INEE) é composta por organizações multilaterais, ONGs, agências doadoras, pesquisadores acadêmicos, profissionais e indivíduos das populações afetadas que trabalham em conjunto para assegurar a existência de educação em situações de emergência ou pós-crise⁴⁷, através da cooperação entre organizações em ações humanitárias, da pesquisa e produção de conhecimento relativo ao assunto e da produção de materiais que definem requisitos mínimos para orientar as ações, buscando uma estruturação e enfoque apropriados para a educação em contextos humanitários, como o Kit Técnico de Educação em Emergências, o Kit de Formação para Professores e o Manual de Requisitos Mínimos para Educação em Emergências. Além disso, o *site* da rede disponibiliza diversos manuais, relatórios e documentos relacionados ao tema, em diversos idiomas.⁴⁸

⁴⁷ Na reedição do Manual de Requisitos Mínimos, publicada em 2010, consta que as agências participantes eram as seguintes: Academia para o Desenvolvimento da Educação (AED), Action Aid, Instituto Americano de Investigação (AIR), Educação Básica para Refugiados Afegãos (BEFAre), Fórum das Mulheres Africanas especialistas em Educação (FAWE), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), International Rescue Committee (IRC), Mavikalem Social Assistance and Charity Association, Norwegian Agency for Development (NORAD), Norwegian Refugee Council (NRC), Oxfam Novib, Plan Internacional, Save the Children, Unesco, ACNUR, Unicef, War Child Holland, World Education, e ZOA Refugee Care.

⁴⁸ Disponível em: <https://inee.org/pt/recursos>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Os requisitos mínimos propostos pela INEE trazem orientações minuciosas de como construir ambientes educativos em contextos humanitários, começando pelas relações com os governos e envolvimento da comunidade, seguido do diagnóstico da situação local e dos recursos disponíveis, passando por processos constantes de monitoração e esporádicos de avaliação das ações, que devem ter como objetivo a autonomia da comunidade para seguir os projetos, mesmo após a saída das agências. O manual também discute questões de acesso, instalações, currículos, formação dos profissionais e apoio para estes. Estes pontos também são debatidos nas duas edições da Revista *Migraciones Forzadas*, dedicadas ao tema (2005 e 2019). Portanto, apresentarei aqueles que apareceram com mais frequência em todos os materiais, e parecem ser eixos de discussões e análises que norteiam o trabalho humanitário interagências.

5.1.2 A função da educação em contextos permeados pelo trabalho humanitário

Que a escola seja uma instituição relevante em situações de reconstrução e desenvolvimento após crises não é um ponto de disputa ou refutação na comunidade internacional. As agências multilaterais, bem como governos locais, reconhecem que uma maior escolarização de sua população tem impactos significativos no desenvolvimento social e econômico da região. Porém há debates sobre quando começar a retomar iniciativas e investir em educação após uma emergência. Seria ela tão relevante quanto medidas de saúde, alimentação e moradia?

Sim, e é importante retomá-la o mais cedo possível, é o que têm afirmado as organizações humanitárias através de suas ações, avaliações e estudos em Educação em Emergências (INEE, 2010; Migraciones Forzadas, 2005 e 2019; RUF, 2014; UNESCO, 2017). A educação deve estar articulada e pode servir como porta de acesso às outras frentes, oferecendo um espaço seguro, acolhedor, onde pode ser oferecida nutrição, saneamento, serviços de saúde, onde a saúde mental pode ser fortalecida, assim como as relações sociais e o senso de comunidade. Iniciativas na área podem mitigar efeitos das crises, principalmente no que diz respeito a possíveis desenvolvimentos traumáticos daqueles que vivenciaram tais episódios. Ademais, as famílias se sentem mais seguras se os filhos estão na escola, pois diminuem as possibilidades de seu recrutamento e exploração (NICOLAI, 2005, p. 11). Também estas iniciativas aparecem como uma oportunidade para transformar os sistemas educativos locais, trazendo novas competências e valores, como a importância dos direitos humanos, de cuidados com o meio ambiente e prevenção de catástrofes e resolução de conflitos, assegurando que os currículos sejam relevantes para as necessidades locais e oferecendo

oportunidades que sejam inclusivas (TALBOT, 2005, p. 11; INEE, 2010, p. 6), contemplando também pessoas com deficiências, crianças-soldados, crianças separadas de seus familiares, deslocados internos e refugiados. Os projetos educativos podem, além disso, ajudar as pessoas a refletirem criticamente sobre conteúdos, mensagens políticas ou fontes de informação de caráter polêmico ou desinformativo.

Manuel Bessler, embaixador e chefe do Corpo Suíço de Ajuda Humanitária⁴⁹, fez o seguinte comentário no prólogo à edição de março de 2019 da Revista *Migraciones Forzadas*:

[ao considerar a educação como objetivo de longo prazo] [...] ignoramos la tendencia de las familias a considerar la educación de sus hijos – a menudo interrumpida o inexistente – como una necesidad prioritaria en el desplazamiento. No éramos lo suficientemente conscientes del papel sustentador y protector de la educación durante las situaciones de conflicto y de crisis. Subestimamos el impacto que la educación puede tener en la convivencia pacífica y nos equivocamos al juzgar las consecuencias socioeconómicas de la falta de acceso a la educación durante el desplazamiento, tanto para los países de acogida como para los de origen. (BESSLER, 2019, p. 4).

Disse isso considerando que 52% das pessoas deslocadas no mundo naquele ano eram menores de 18 anos, e que o direito à educação não deixa de existir pelos conflitos e deslocamentos.

Para que todos esses potenciais da educação se concretizem, é necessária uma boa coordenação entre as partes interessadas: autoridades educativas em nível nacional e local, agências multilaterais e doadoras, organizações, sociedade, profissionais da educação em nível local, acadêmicos e defensores dos direitos humanos⁵⁰ (INEE, 2010, p. 14). A educação deve ser vista como ação contínua de prevenção de emergências, ajuda imediata e assistência ao desenvolvimento.

O debate internacional não ignora, contudo, que a educação pode contribuir para os conflitos, caso negue o acesso à escola a alguns, tenha um currículo tendencioso em relação a grupos em conflito, ou reforce as desigualdades e injustiças sociais. A ida à escola também pode apresentar riscos: o trajeto pode ser perigoso, seja por restrições de movimento em incursões militares ou por violências advindas da própria comunidade, e as próprias instalações podem ser alvo de ataques. Além disso, tensões e conflitos no ambiente de aprendizagem, entre alunos, ou através de castigos corporais, por exemplo, prejudicam a instituição enquanto lugar

⁴⁹ Mais informações em: <https://www.eda.admin.ch/deza/es/home/cosude/organizacion/directorio.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

⁵⁰ Nos Requisitos Mínimos da INEE consta: “Proporcionar uma educação de qualidade para todos é a responsabilidade principal das autoridades nacionais, que a delegam nos ministros da educação das autoridades educativas locais. Em situação de emergência, outras partes interessadas – organizações multilaterais como as Nações Unidas (NU), ONGs nacionais e internacionais e organizações baseadas na comunidade – também desenvolvem actividades educativas. Nos contextos onde as autoridades locais relevantes e as autoridades nacionais não são capazes ou não estão dispostas a cumprir as suas obrigações, estes actores assumem a responsabilidade pela educação.” (INEE, 2010, p. 10).

seguro (NICOLAI, 2005, p. 11; FAWCETT, 2005, p. 13). Por isso, existe a preocupação com o diagnóstico e análise do contexto para a implementação de um plano de educação. É importante que estes levem em conta uma série de variáveis, buscando garantir que a educação seja um fator de proteção e não de risco ou acentuação de desigualdades (Requisito 1 da INEE, 2010, p. 40).

5.1.3 Questões de gênero

Um dos públicos mais afetados, ao se falar sobre inclusão social nos sistemas educativos são as meninas e mulheres, mesmo no que diz respeito à composição do corpo docente das escolas. Ainda que as situações de emergência possibilitem uma abertura para modificações nas estruturas educacionais locais, a tendência é que as barreiras educativas já existentes sejam reforçadas, o que consequentemente reforça as desigualdades de gênero, pelos mais diversos motivos. Em muitas sociedades, tradicionalmente se espera que as mulheres assumam papéis de mães e esposas enquanto os homens sustentam as famílias, o que levaria a escolarização dos últimos a ser considerada mais relevante e priorizada em contextos em que o acesso à educação é escasso. Fatores econômicos podem levar aos casamentos de meninas mais jovens, ou à prostituição como meio de sustento. O assédio sexual e a violência a caminho da escola ou mesmo na escola podem ser uma ameaça para crianças, inclusive meninos. Membros da comunidade podem considerar o risco maior para meninas e mulheres e por vezes não permitir que essas saiam e façam o caminho para a escola sozinhas. (IVERSEN; OESTERGAARD, 2019, p. 11). Sophie Bray-Watkins (2019, p. 13) nos lembra, porém, que “[...] estos problemas también deben ser considerados dentro de un contexto más amplio en el cual el castigo corporal está normalmente aceptado y donde el papel de la mujer y de las niñas como sujetos de violencia sexual está generalmente normalizado”.

Não só a violência por parte de grupos armados, membros da comunidade ou entre companheiros de escola, mas também os abusos sexuais por parte de educadores vêm sendo trazidos à tona cada vez mais, inclusive com o protagonismo da juventude local nestas denúncias. O escambo entre atos sexuais e tarefas de ensino como avaliações ou atribuições de nota – que também pode ser feito por dinheiro ou outros – é conhecido em muitos lugares por “notas de transmissão sexual” ou “sexo por notas”. Em 2016, um projeto chamado *VoiceMore*, composto por jovens locais na República Centro-Africana, apoiados pela organização *War Child UK*, realizou pesquisas com alunos de dez escolas estaduais diferentes, nas quais se verificaram que essas ocorrências são comuns e podem levar ao abandono escolar por parte dos

estudantes, o que reflete resultados de outras pesquisas. Além da evasão escolar, os efeitos do abuso sexual podem causar impactos na saúde psicológica, e afetam particularmente meninas, caso resultem em gravidezes e na contração de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), que levam à estigmatização social por parte da comunidade (BRAY-WATKINS, 2019, p. 14).

Algumas ações são recomendadas para a proteção e incentivo à escolarização das meninas, como a formação de mais educadoras mulheres que se tornam referência para meninas e jovens e também podem ajudar na prevenção de possíveis abusos sexuais (HENINGER, 2005, p. 7; IVERSEN; OESTERGAARD, 2019, p. 12), assim como o estabelecimento de um código de conduta para professores, a criação de sistemas de denúncia que sejam amigáveis para as crianças, a responsabilização dos profissionais que cometam abusos e violências e a conscientização entre membros da comunidade, famílias e alunos sobre os direitos das crianças e adolescentes. Como meio de garantir a permanência dessas crianças e jovens na escola, sugere-se também a oferta de ajudas sociais, como refeições e a disponibilização gratuita de materiais escolares, por exemplo.

5.1.4 Infância e juventude

A visão de infância que guia esses debates parece ser centralmente aquela de sujeitos com direitos que devem ser garantidos, principalmente no que diz respeito à sua proteção, bem-estar e ao acesso à educação. Uma das notas de orientação de participação comunitária dos requisitos mínimos da INEE (2010, p. 31) diz o seguinte:

[...] as crianças e jovens têm o direito de serem ouvidos nos assuntos que afectam as suas vidas, incluindo a sua participação no desenvolvimento e na gestão do sistema que promove a sua educação. Devem ser convidados a participarem nas discussões num ambiente protegido, seguro e acolhedor que reforce o respeito pelo diálogo construtivo. Devem ser usadas estratégias culturalmente adequadas, como a arte, música e teatro, de forma ajudar [sic] as crianças e jovens a exprimirem-se.

São também representados como vulneráveis à violência, abuso e traumas, mas frequentemente colocados como indivíduos ativos em sua própria proteção e da comunidade, seja assumindo tarefas como a distribuição de mantimentos e construção de abrigos, ou ao contribuírem na construção do ambiente educativo, propondo currículos, atividades ou envolvendo a comunidade nos projetos e zelando pelos mais novos – sempre com atenção para que não excedam suas capacidades físicas nas tarefas (FAWCETT, 2005, p. 13). Crianças e jovens também podem ajudar a identificar os companheiros que ainda não frequentam a escola, promovendo a reintegração dos que estão excluídos. A participação de jovens nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação dos programas educativos são igualmente uma forma

de fazer com que estes se sintam relevantes para os seus futuros e construam uma imagem positiva de si, para eles mesmos e para a comunidade.

Uma perspectiva que aparece com menos frequência nos artigos lidos é a de que as crianças e jovens também frequentam a escola pela valorização dos conteúdos e por querer adquirir conhecimentos:

En Etiópía, el 77% de los estudiantes entrevistados afirmaron que su aspecto favorito de la escuela era aprender y obtener conocimiento. El proceso mismo de aprendizaje y adquisición de conocimiento por el conocimiento mismo era poderoso e importante para ellos. Obtener conocimiento les permitiría a los estudiantes acumular beneficios sociales e individuales que percibían como importantes, tales como “erradicar el analfabetismo de nuestra tribu” y, en las palabras de un estudiante, volverse “un hombre sabio”. El saber que al asistir a la escuela estaban en camino de alcanzar estas metas parece tener un significado real para los estudiantes. (WINTHROP; KIRK, 2005, p. 20).

Ainda que os requisitos mínimos da INEE citem com frequência a importância de se planejar a educação em todos os níveis de ensino e modalidades (pré-escolar, básica, secundária, superior, atividades de educação não formal), a falta de oferta de escolas de nível secundário, de formação para o trabalho, ou outras iniciativas de educação informal apontam para uma lacuna de ações voltadas para os mais velhos (BROWN, 2005, p. 29). Há no material lido uma preocupação especial com crianças a partir dos 10 anos e jovens, uma vez que estes são mais vulneráveis a serem recrutados ou sequestrados para o serviço armado, a sofrerem abuso ou exploração sexual (MOONEY; FRENCH, 2005, p. 42) e, também, podem ser requisitados em trabalhos domésticos ou no sustento da família (CONSEJO NORUEGO PARA LOS REFUGIADOS, 2005, p. 40). No caso dos adolescentes, principalmente, pode haver maior incidência de abuso de medicamentos de prescrição ou outras drogas, assim como o uso de armas em conflitos cotidianos (MALLEY; TRIPLEHORN, 2005, p. 15). É clara a apreensão, nos materiais lidos, com relação a atitudes violentas e/ou criminosas, que poderiam surgir nessa faixa etária, decorrentes dessa realidade, ou por falta de alternativas e atitudes positivas em direção a eles, que podem ser marginalizados por suas comunidades.

O ensino secundário, porém, não contemplaria todos os jovens e crianças mais velhas, uma vez que muitos não terminaram o primário ou nunca frequentaram a escola, o que é também o caso de adultos. É possível que não haja o interesse destes em frequentar turmas de crianças pequenas ou em contextos em que não são tratados como adultos autônomos. Há, para estes casos, eventualmente, a oferta de aprendizagem intensiva (CARNEAL; MCLAUGHLIN, 2005, p. 25; CONSEJO NORUEGO PARA LOS REFUGIADOS, 2005, p. 40; IVERSEN; OESTERGAARD, 2019, p. 12), ou propostas de educação não formal (SINCLAIR, 2005, p. 24). Essa é uma realidade também de deslocados e refugiados nos países de acolhida e em

campos de refugiados. A Rede Interagências reforça, em seu material, a importância de ofertas alternativas para jovens e adultos, tanto habitantes locais ou deslocados, principalmente os que não podem estudar com os menores por motivos culturais e/ou de proteção. Soma-se aqui também a educação de pares, a formação técnica e vocacional e as formações para o trabalho.

Jo Boyden (2005, p. 46) traz em seu artigo uma perspectiva menos usual do público estudado, que desloca as crianças do lugar de vulnerabilidade em contextos de violência para o de ação, já que muitas destas crianças e jovens são parte dos conflitos armados em consequência de sequestros e recrutamentos, mas também por alistamento voluntário, por motivações políticas, por vingança, por falta de alternativas ou busca de aventura. Isto é bastante relevante para a realidade de crianças-soldados, pois, uma vez que os ataques frequentemente são a civis, as vítimas podem manifestar sentimentos de medo, raiva e rancor e posteriormente se opor à educação, capacitação ou outras medidas que contemplem ex-combatentes. Estes, por sua vez, também têm suas dúvidas e preocupações. Meninas, que no contexto militar são liberadas de certos papéis e hierarquias de gênero, podem se indispor a voltar à vida civil. É possível que estas crianças e jovens aspirem a uma formação, mas não queiram ser percebidos como crianças dependentes no ambiente escolar, ou não vejam perspectivas nas carreiras possíveis, a partir das formações oferecidas, em comparação com os ingressos que atividades milicianas poderiam oferecer.

5.1.5 Conteúdos e abordagens

No que tange aos conteúdos das ações educativas, os requisitos mínimos da INEE reforçam a importância de que estes partam dos planos nacionais, quando existirem, adaptando-os ao contexto. Contudo, para além do currículo escolar formal vigente, um passo que pode ser anterior ou simultâneo à retomada do currículo oficial contempla a realização de atividades que levam a uma estabilização emocional e trazem a sensação de segurança para os participantes, como os trabalhos que comentaremos nos próximos tópicos.

Em crises graves, os espaços adequados às crianças ou espaços seguros são muitas vezes a primeira resposta durante o período enquanto a educação formal está a ser estabelecida ou reactivada. Os espaços infantis têm o objectivo de proteger e promover o bem-estar das crianças e jovens. Alguns preparam as crianças e jovens para a reentrada na sala de aula formal, enquanto outros lhes permitem participarem em actividades de aprendizagem não formais. Estes espaços servem diferentes grupos etários, desde crianças a jovens, com acesso a uma aprendizagem estruturada, jogos, desportos, teatro, arte, música e apoio psicossocial. Os espaços infantis podem permitir que os membros da comunidade, os trabalhadores do governo e de organizações humanitárias façam uma avaliação das necessidades e capacidades da educação formal e não-formal, incluindo como integrar e apoiar iniciativas locais. (INEE, 2010, p. 62-63).

É importante ter em conta, no entanto, que em contextos de crise prolongada, como é o caso do Afeganistão, por exemplo, trabalhar o psicossocial não se remete somente a superar um evento traumático passado, mas também a lidar com eventos constantes, e o desenvolvimento da sensação de segurança deve se focar, nestes casos, na consciência do risco ainda existente e em maneiras de reconhecer e lidar com o próprio estresse, buscando o relaxamento sem perder a noção de situações de vulnerabilidade. O programa *Better Learning Programme*, desenvolvido pelo Conselho Norueguês para Refugiados e pela Universidade de Tromsø, realizado em Uganda, na Palestina e no Afeganistão, ajudava os estudantes a reconhecer suas reações ao estresse e aplicar técnicas para se tranquilizarem e se sentirem seguros, como exercícios respiratórios e de tensão-relaxamento muscular, ou ainda visualizando a imagem de um lugar seguro e alentador, seja este real ou imaginário, ao qual pudessem se remeter mentalmente caso ouvissem explosões (e estas não representassem perigo imediato), para que pudessem controlar reações fortes de estresse. As recomendações também eram de praticar esses exercícios em casa com a família (MCEVOY, 2019, p. 5).

A importância da interrupção de ciclos de violência é um ponto comum das diversas propostas analisadas, e ocorreria principalmente através de uma educação para a paz, baseada em atividades participativas, das quais muitas têm um enfoque exploratório, jogos e discussões. Diferente de conteúdos tradicionais, estes programas exigem que os professores e professoras realmente interiorizem seus conhecimentos, valores e destrezas, e que toda a comunidade seja envolvida para serem exitosos (BAXTER; IKOBWA, 2005, p. 27). Esse envolvimento de toda a comunidade é especialmente importante, pois, se trabalhada com as crianças isoladamente, a educação para a paz poderia expô-las a maior risco de acusações de conspiração ou traição quando elas apresentam posturas conciliadoras (FAWCETT, 2005, p. 13).

Além da paz, temas como saúde reprodutiva e o que se chama *destrezas de vida*, ou *habilidades para a vida*, parecem ser componentes importantes de projetos que pensam Educação em Emergências. O tema HIV/AIDS apareceu com frequência na edição de 2005 da Revista *Migraciones Forzadas*, associado não só ao uso de preservativos, mas também à discussão sobre relações sexuais não desejadas. As habilidades de vida são também, por exemplo, o reconhecimento de sinalização de minas terrestres ou munição não detonada e noções sobre os procedimentos consequentes, o reconhecimento de lugares de risco e mapeamento de trajetos seguros para a escola, noções de prevenção e redução de risco de catástrofes, além de sensibilização sobre conflitos. A abordagem deve ser pautada pelos direitos humanos e deve ser reforçada a importância de que o acesso à escola seja para todos (MALLEY; TRIPLEHORN, 2005, p. 15; SINCLAIR, 2005, p. 22).

Figura 1 – Conscientização sobre minas em Angola



Fonte: Sinclair (2005, p. 23).

Há variadas formas de trabalhar estes e outros conteúdos nos ambientes educativos, mas os métodos participativos e centrados nas crianças são priorizados no material lido. Brincadeiras, jogos, espaços de diálogo e as diversas manifestações das artes são frequentemente indicadas como mais significativos do que um modelo de aula expositiva mais tradicional, principalmente no que tange a ações que buscam trabalhar aspectos psicossociais, porque trazem mais possibilidade de comunicação, integração entre os membros da comunidade escolar e, também, alegria e tranquilidade.

A construção da paz somente através da educação formal é apontada por alguns autores como insuficiente. Lyndsay Bird (2005, p. 21) comenta sua experiência com refugiados burundeses e congolezes na Tanzânia, dizendo que a rádio e outras formas de transmissão oral eram consideradas mais efetivas por estes. Tratar temas como o das ISTs pode trazer incômodo aos professores, pela religião ou por insegurança laboral, por exemplo, então a educação não formal ou mesmo informal pode desempenhar um papel importante nestes contextos (SINCLAIR, 2005, p. 23). Dependendo das estruturas do país, iniciativas que usem páginas ou grupos em redes sociais, ou ainda aplicativos de mensagem e discussão grupal via internet ou SMS podem fazer com que os conteúdos alcancem mais pessoas e sejam mais facilmente replicados (KHADDOUR, 2019, p. 10).

Propõe-se, além disso, uma reflexão sobre currículos e métodos de ensino locais, que idealmente levaria à reformulação dos casos que possam contribuir para a permanência dos

conflitos ou de desigualdades: Há vieses que priorizam algum grupo político, étnico ou religioso? Quais são os idiomas usados? Os materiais dificultam o acesso ou não contemplam algum público (NICOLAI, 2005, p. 12; FAWCETT, 2005, p. 13; KELCEY, 2019, p. 34)? A questão do idioma aparece em diferentes contextos: em países onde há diferentes línguas e grupos étnicos, há alguma que está sendo privilegiada? É possível usar os idiomas daquela comunidade como forma de valorização e reconhecimento identitário? Os idiomas dos deslocados internos estão sendo contemplados nos lugares de acolhida (MOONEY; FRENCH, 2005, p. 42)?

No caso de refugiados, é recomendado que possam estudar em sua língua materna, pois as barreiras idiomáticas podem levar ao abandono da escola. Muitos desejam aprender o idioma do país anfitrião, então é importante considerar um tempo de estudos adicional, seja na educação formal ou não formal dentro da comunidade. No caso dos imigrantes, há ainda uma preocupação a mais, a de um posterior reconhecimento de seus estudos no caso de repatriação, e possíveis dificuldades de acompanhar os conteúdos na nova escola, devido às diferenças dos currículos nacionais (HENINGER, 2005, p. 7; MALLEY; TRIPLEHORN, 2005, p. 15). É possível que estudem o currículo de seu país de origem, ou ao menos façam avaliações nacionais que facilitem que sua educação seja reconhecida posteriormente?

Discute-se também os horários dos cursos oferecidos pelas escolas. Faz parte dos requisitos mínimos da INEE a flexibilidade e adaptação ao contexto em termos de grade horária e calendário anual, além da oferta de programas de estudo individual, programas de educação a distância e de recuperação, assim como creches para jovens pais (INEE, 2010, p. 63). O fato de a escola funcionar principalmente no horário comercial impossibilita que crianças e jovens se envolvam em atividades remuneradas no setor formal, e ainda que idealmente essa faixa etária deva se dedicar exclusivamente aos estudos, essa não é a realidade social e econômica em muitos lugares, especialmente para os(as) afetados(as) por emergências. Isso pode colocá-los(as) em atividades de risco ou em relações de exploração, ou mesmo aumentar atividades noturnas que podem expô-los(as) ao assédio, violência ou a não identificação de zonas de minas não detonadas (FAWCETT, 2005, p. 14). Outro ponto de interesse diz respeito à inscrição de alunos e à eventual falta de documentos ou incumprimento de outros requerimentos, que não deverá gerar barreiras para a matrícula escolar (INEE, 2010, p. 60).

5.1.6 Professores, professoras e trabalhadores

É comum que em zonas de conflito ou vulnerabilidade social, ou ainda nos campos de acolhida, haja um déficit de profissionais da educação com formação, e, conseqüentemente,

pessoas que nunca ensinaram ou nem mesmo concluíram sua escolaridade básica acabam por assumir o posto de professores. Por vezes é a própria comunidade quem nomeia estas pessoas, devido ao seu nível educativo e/ou relações de confiança. Muitos deles não se consideram “professores de verdade”, mas, apesar da falta de confiança em suas habilidades, o desejo de servir à comunidade ou a necessidade de um meio de subsistência faz com que aceitem a tarefa (WINTHROP; KIRK, 2005, p. 17).

Apesar da baixa qualificação acadêmica ou inexperiência, muitos desses professores são relevantes e qualificados por serem da própria comunidade. Muitos pais só autorizam suas filhas a frequentarem a escola caso conheçam o professor, e a partilha dos valores locais estabelece vínculos de confiança entre professores, famílias e crianças.

Ainda assim, a formação dos professores e de um número crescente de professoras é uma constante nas discussões sobre EiE, inclusive como oportunidade de qualificação e reconhecimento profissional para aqueles que iniciam o trabalho como voluntários. A baixa oferta de educação secundária é também consequência da falta de professores formados para o nível, assim como das condições de trabalho, que tornam a carreira menos interessante (HENINGER, 2005, p. 7). Formações extras se fazem necessárias especialmente nos conteúdos comentados no subtítulo anterior, como a educação para a paz, as “destrezas de vida” e tópicos de saúde, que podem ser atualizados de acordo com as circunstâncias, como percebemos com a pandemia de coronavírus. Módulos mais extensos sobre eventos traumáticos e seus impactos na vida dos alunos são importantes para que os professores possam entender e saber agir com o público afetado.

Aprender estes conteúdos adicionais, contudo, assim como o trabalho com enfoques de aprendizagem que não são tradicionalmente usados no local, além da participação ativa na construção do currículo e estrutura (eventualmente física) escolares, podem sobrecarregar os professores ou gerar expectativas que causam ansiedade e desânimo diante das condições reais; então é importante que a gestão dos projetos enfatize que, apesar da relevância da retomada imediata da educação, as conquistas se dão de forma gradual (BIRD, 2005, p. 21; BALI, 2019, p. 73).

Especialmente ao se pensar EiE em contextos de desastres naturais, redução de riscos e prevenção de catástrofe, nota-se que a continuidade dos funcionários que recebem formações prévias e conhecem a comunidade escolar é especialmente relevante para se manter o ritmo da coordenação da resposta numa situação de emergência aguda (INEE, 2010, p. 19).

Por fim, com relação às remunerações, a INEE recomenda que se considere as “[...] condições e tradições do mercado de trabalho a nível nacional e regional para evitar abrir

precedentes que no futuro não poderão ser mantidos” (INEE, 2010, p. 37) e possam, conseqüentemente, culminar na não continuidade dos projetos de maneira local e autônoma.

5.1.7 Participação da comunidade

A participação da comunidade, incluindo as crianças e jovens, talvez seja um dos aspectos mais relevantes ao se pensar EiE, já que ela perpassa tudo o que foi comentado anteriormente, desde as fases de diagnóstico e planificação dos serviços educativos até sua implementação e gestão, que devem ter transparência como uma constante. O sentimento de pertença e o engajamento comunitário são essenciais para a mobilização de recursos locais e para a manutenção dos projetos a longo prazo, além de serem fundamentais para evitar a construção de uma resposta humanitária baseada somente nas percepções e prioridades de pessoas que não pertencem à realidade do local trabalhado (INEE, 2010, p. 25, 44).

Incluir a comunidade na construção e manutenção do espaço usado, na elaboração do currículo e na equipe de profissionais que trabalham nos projetos de educação garante futura autonomia, continuação e fortalecimento das unidades de ensino locais, mesmo quando não há apoio do governo (LACEY; VIOLA, 2019, p. 16). A participação de familiares também fortalece a socialização étnica e senso de pertencimento daqueles que estão em locais onde sua etnia é minorizada (FAWCETT, 2005, p. 13).

É a comunidade local que ajuda a identificar as necessidades educativas dos alunos, os recursos disponíveis, as relações de gênero e etárias, as dinâmicas de poder, de grupos linguísticos ou étnicos, além das questões relacionadas à segurança e formas de proteger as instituições educativas, como apontar localizações seguras. Também sugerem formas de integrar mensagens que sejam relevantes para a proteção e saúde daqueles grupos em especial (INEE, 2010, p. 28). É essencial, para que a cobertura dos serviços educativos seja de fato inclusiva, a representação de grupos vulneráveis em todas as fases do processo de construção destes serviços, contemplando diferentes idades e gêneros, etnias, tribos, religiões e raças – sempre tendo em conta que, apesar de a inclusão guiar o trabalho, a segurança dos indivíduos vem em primeiro lugar e isso deve ser avaliado ao pensar a junção de determinados grupos.

Como dito anteriormente, para que programas de educação para a paz funcionem, é essencial que a comunidade inteira seja envolvida. O mesmo vale para a sensibilização sobre a importância da educação para meninos e meninas em tempos de crise, assim como para questões de gêneros e inclusão de modo geral, o que pode ser um investimento em um futuro melhor e mais igualitário (NICOLAI, 2005, p. 12). É igualmente útil que os conhecimentos

chamados de habilidades de vida não se detenham somente nas crianças e jovens, uma vez que protegem a comunidade toda.

Além disso, mães, pais e adultos, de modo geral, também estão vivendo os mesmos contextos que as crianças e podem, inclusive, ter muita dificuldade em lidar com manifestações de estresse destas, além de seu próprio (KHADDOUR, 2019, p. 8). Ações que ofereçam apoio e tragam aos pais informações sobre como o estresse e traumas podem se exteriorizar nas crianças, e que também possibilitem de alguma maneira o diálogo entre as partes, de forma que as próprias crianças consigam comunicar seus sentimentos para os familiares, podem surtir efeitos bastante positivos.

Por fim, para que familiares e alunos se motivem inicialmente a atender às atividades e frequentar estes espaços, pode-se oferecer incentivos, por vezes em parceria com outras frentes da ajuda humanitária, incluindo alimentos, equipamentos de higiene e saneamento, ou mesmo cestas de material escolar e uniformes para as crianças (KHADDOUR, 2019, p. 10).

5.2 Pedagogia de Emergência: exemplo de organização que trabalha com intervenções imediatas em educação e apoio psicossocial após eventos traumáticos

Meu primeiro contato com o tema da Educação em Emergências foi através da equipe da Pedagogia de Emergência no Brasil e na Alemanha, uma vez que esta é um dos braços da organização Amigos da Arte de Educar⁵¹, que mediu os voluntariados que realizei em 2015 e 2016, citados anteriormente. Comentarei neste tópico em mais detalhes a teoria e prática desta associação em especial, em decorrência do contato mais profundo com ela, inclusive por estar atualmente participando da formação avançada oferecida por eles e por ter participado de uma intervenção no Brasil entre fevereiro e março de 2022.

A cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, sofreu com chuvas fortes que provocaram enchentes e deslizamentos, resultando em mais de 240 mortes e incontáveis perdas para os habitantes locais. Dez dias depois deste primeiro acontecimento, chegamos em um grupo de nove voluntários vindos de São Paulo. Somados a uma articuladora local, e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis, atuamos por seis dias em diferentes escolas (três dias com cada grupo), que funcionavam naquele momento como pontos de apoio, abrigos para as famílias desalojadas e lugares educativos seguros para as crianças em idade escolar. Incluirei algumas observações sobre esta experiência ao apresentar a organização. Não me

⁵¹ Em alemão, “*Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.*”.

aprofundarei, porém, nos fundamentos especialmente antroposóficos de sua teoria. Lembro também que esta é somente uma entre tantas iniciativas preocupadas com a educação e saúde mental de crianças que vêm sendo aplicadas, analisadas e desenvolvidas nas últimas décadas.

Bernd Ruf, educador alemão que participou da intervenção que deu origem ao desenvolvimento dessa linha da antroposofia, é também seu coordenador e teórico. Usarei duas publicações como referências neste capítulo: o livro *Destroços e Traumas: embasamentos antroposóficos para intervenções com a pedagogia de emergência* (2014) e a *Guía de organización y acción para intervenciones de pedagogía de emergencia en regiones con conflictos bélicos y catástrofes* (2015), ambos de Ruf. Também usarei como referência materiais disponíveis nas plataformas e redes da organização e os oferecidos na formação da qual estou participando.

5.2.1 História da organização

Por ocasião da Copa do Mundo de 2006, que foi realizada na Alemanha, o prefeito de Stuttgart, cidade conhecida por sua indústria automobilística, mas também por ser lar da primeira escola Waldorf e de muitas instituições antroposóficas, convidou, naquele ano, jovens de todo o mundo a participar de um Festival pela Paz da Unesco, dos quais 300 eram alunos de escolas Waldorfs de diversos países, inclusive do Brasil, articulados pela organização Amigos da Arte de Educar.

Após os eventos, estes alunos tiveram seminários na região de Constança, e durante este período estourou a guerra entre Israel e Líbano. Os 21 jovens que eram alunos da Escola Waldorf de Beirute não puderam, então, regressar a seu país. Foi-lhes oferecido abrigo e acolhida na Alemanha, mas os parceiros e familiares no Líbano pediam seu retorno. Os jovens, que eram pessoas com deficiência, apresentavam sintomas cada dia mais fortes, de acordo com seus respectivos transtornos; então, chegou-se à resolução de que eles seriam levados de volta ao país. Após acertar o procedimento com autoridades do Líbano e de Israel e com um salvo-conduto da Unesco, uma equipe acompanhou os jovens de volta a casa, entrando pelo norte do Líbano a partir da Síria. Esta experiência e o contato com os campos de refugiados no Líbano levaram o grupo de educadores, formados em pedagogia curativa, a pensar o trauma neste contexto e, a partir daí, fundamentou-se a Pedagogia de Emergência (RUF, 2014, p. 97), que traz aspectos da pedagogia curativa, da pedagogia Waldorf usada nas escolas e um posterior desenvolvimento teórico que se foca na saúde mental, principalmente nos primeiros dias após o evento traumático.

A formação em pedagogia curativa (*Heilpädagogik*) na Alemanha abarca conhecimentos das áreas da educação, da psicologia e da saúde. É uma pedagogia sobretudo terapêutica, empregada frequentemente em contextos de educação especial para pessoas com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou traumas, mas não é destinada somente a este público. A pedagogia Waldorf tem uma preocupação especial com essa formação e com os debates e práticas de inclusão no contexto escolar, mas também na sociedade de modo geral. Pensar aspectos da psicologia nas práticas educativas, principalmente após eventos traumáticos, não era exatamente novidade quando a Pedagogia de Emergência nasceu, mas os contextos eram certamente outros, tornando necessário um desenvolvimento teórico e prático voltado para situações de emergência e intervenções imediatas após o evento traumático, com a intenção de mitigar ou mesmo desabilitar o desenvolvimento de transtornos gerados pelo trauma.

As equipes da Pedagogia de Emergência já participaram de diversas intervenções por todo o globo, o que torna difícil acompanhar as datas e localizações de novas ações, mas cito aqui alguns locais onde eles já estiveram presentes, além do Líbano: Faixa de Gaza, Quirguistão, China, Indonésia, Haiti, Japão, México, Chile, Brasil, Colômbia, Espanha, Filipinas, Alemanha e Índia⁵². As ações ocorrem por vezes em parceria com o Ministério de Relações Exteriores da Alemanha, com o Ministério Federal de Família, Terceira Idade e Juventude alemão, em parceria com a Unesco, com o ACNUR, ou ainda outras agências internacionais e governos e instituições locais. As ações não são necessariamente vinculadas a instituições formais de ensino, ainda que as escolas possam ser instituições/espacos aliados. Seu princípio é o de oferecer estabilização e apoio a crianças e adolescentes em sua recuperação imediatamente após um evento traumático, focando-se centralmente em sua saúde mental.

Nos últimos anos, a organização intensificou sua oferta de formações para educadores, e durante os anos de 2020, 2021 e 2022, parte dos módulos do curso de Formação Avançada em Pedagogia de Emergência foi realizado *on-line*, possibilitando a formação de novos voluntários, tendo em conta os impactos mundiais da pandemia de coronavírus e a urgência de formar mais equipes. Atualmente, há equipes nos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha, EUA, Filipinas, Índia, Indonésia, Iraque, Israel, Japão, México, Nepal, Noruega, Palestina, Peru, Portugal, Quênia, Suíça e Zimbábue⁵³, iniciativa chamada de “Pedagogia de Emergência sem Fronteiras”.

⁵² Mais informações sobre os locais das intervenções podem ser encontradas nas páginas 11 e 12 da guia (RUF, 2015) e no capítulo 3 do livro (RUF, 2014), assim como no site da organização: <https://www.freunde-waldorf.de/notfallpaedagogik/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

⁵³ Informação encontrada no *site* da organização em outubro de 2021. Disponível em: <https://www.freunde-waldorf.de/notfallpaedagogik/notfallpaedagogik-ohne-grenzen/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

No contexto pandêmico também foi necessário pensar outras formas de ação que não representassem riscos de contágio e transmissão para crianças, famílias e educadores. As equipes de diversos países disponibilizaram em parceria pequenos vídeos com os fundamentos básicos da organização, que buscavam dar instrumental para famílias e educadores, sugerindo atividades que poderiam ser feitas com as crianças e adolescentes nestes contextos, de forma local⁵⁴. Assim que a quarentena na Alemanha foi formalizada, a equipe local disponibilizou uma linha telefônica para atender famílias que buscassem apoio durante o confinamento, mas também para as crianças e adolescentes que se sentissem oprimidos, amedrontados, desestabilizados ou ameaçados em seu ambiente doméstico⁵⁵. As participações de educadores das equipes em eventos que tangenciam a temática também foram mais frequentes, com a intenção de apresentar a iniciativa para o máximo de pessoas possível.

5.2.2 Fundamentos sobre trauma

Um campo de refugiados na região autônoma do Curdistão, no norte do Iraque, conta com o apoio da equipe internacional da Pedagogia de Emergência desde 2013. Por ali passam refugiados sírios, turcomanos, curdos e yazidis. São diversas famílias que se refugiam de contextos de conflito, onde viveram situações traumáticas, inclusive as crianças. A Pedagogia de Emergência, assim como outras iniciativas de EiE, propõe que se forneça apoio psicossocial a crianças e jovens através de uma linha não confrontadora, que integre elementos da cultura como canções, jogos e manualidades.

Focadas principalmente na infância – mas abrangendo outras faixas etárias e mesmo adultos – e em ações de curta duração, imediatamente após o evento desestabilizador, suas atividades poderiam ser consideradas como recursos psicopedagógicos de estabilização emocional e preparo para a transição à rotina regular, como a retomada dos programas escolares, por exemplo. Podem ser usadas, contudo, também como atividades e abordagens permanentes, uma vez que muitos lugares enfrentam situações constantes de conflito, e as atividades se relacionam com a pedagogia curativa e a pedagogia Waldorf, usadas em escolas e instituições de permanência prolongada. Não é uma abordagem psicoterapêutica individual,

⁵⁴ Disponível no canal do youtube “Freunde der Erziehungskunst”. Os vídeos em português podem ser acessados nesta lista, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1HWdOval4s&list=PL-fmg5oDFuvK7oow4haHDo8BCAztAwOn>. Acesso em: 13 jun. 2022.

⁵⁵ Contato disponível em: https://www.freunde-waldorf.de/notfallpaedagogik/aktuelles/corona-krise/?fbclid=IwAR3qQSAGeLsHvL_LyxQ1fzceAn_T0g9fVgN5flmx1Diwt-uaNP3tDeR7sUY. Acesso em: 13 jun. 2022.

um acompanhamento com um psicólogo, mas sim propostas que podem ajudar no processo de superação do trauma, e podem colaborar com o trabalho psicoterapêutico, como “[...] prevenção pedagógica do trauma nos estágios iniciais da crise” (RUF, 2014, p. 13).

Vê-se, em uma intervenção da Pedagogia de Emergência, grupos de crianças em roda, cantando canções tradicionais e executando sequências de movimentos ou danças; jogos cooperativos, onde aos poucos a confiança no outro se restabelece; atividades circenses, brincadeiras de equilíbrio; trabalhos com as mãos, de diversos tipos, pinturas; encenações e contações de história, e aos poucos crianças e jovens que conseguem sorrir de novo, ou ao menos começam a recuperar seus ritmos e rotinas.

Figura 2 – Crianças em um campo de refugiados no Curdistão (2015)



Fonte: RUF (2015, p. 44).

Esse é um dos pontos importantes nas práticas de EiE: criar um lugar seguro, onde as crianças e famílias tenham a possibilidade de sorrir de novo, ou de perceber que são capazes de criar e observar coisas belas. Os jogos, brincadeiras, atividades físicas e de criação são ferramentas centrais para alcançar isso. Mas um dos aspectos mais discutidos no livro *Destruções e Traumas: embasamentos antroposóficos para intervenções com a pedagogia de emergência*, de Bernd RUF (2014), é o ritmo, algo que parece ser de fato central neste momento de pandemia e recomendado por diversos profissionais da saúde mental.

A toda hora as crianças deste mundo vivenciam algo que não podem compreender: tornam-se vítimas de guerra, exílio e fuga, são maltratadas, abusadas e negligenciadas, sofrem com as catástrofes naturais e desastres causados pelo homem. Quando

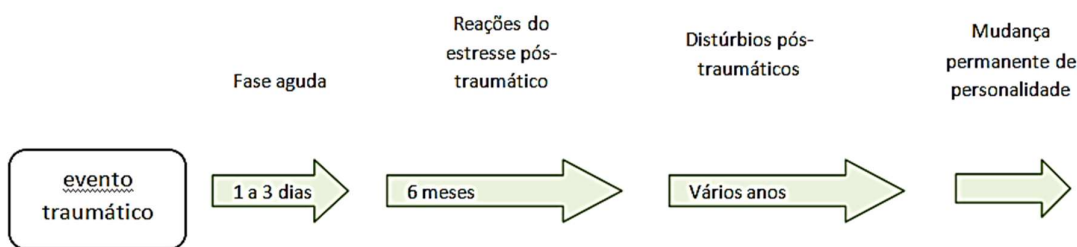
acontece o inconcebível, a vida muda. As consequências de uma experiência traumática têm peso e duração proporcionais à idade da criança. Isso significa que quanto mais nova a criança for no momento de um estresse intenso e quanto mais próximo dela for o possível algoz, mais pesadas e mais duradouras serão as consequências. (RUF, 2014, p. 19).

Vítimas de traumas podem ter os ritmos vitais alterados, manifestando perturbações no sono, no apetite e nas funções do sistema digestório e excretor de modo geral. Podem apresentar dores de barriga, de cabeça, comportamentos autoagressivos e distúrbios de memória (RUF, 2014, p. 38). Isso não acontece somente com crianças e adolescentes, mas estes precisam de adultos presentes que estejam estáveis e que lhes possam acompanhar no restabelecimento de seus ritmos de vida. Uma rotina estruturada, com momentos de atividades, horários para as refeições e um período regular de sono ajuda as crianças a retomarem também seus ritmos biológicos internos.

As manifestações e enfrentamentos do trauma são diferentes em cada fase da vida. No caso de crianças e jovens, muitas vezes a escola é o lugar onde os sintomas de um trauma aparecem primeiro ou com maior intensidade. Uma maior exigência das competências intelectuais e sociais pode agir como fator estressante (RUF, 2014, p. 69). Em função disso, conhecimentos sobre o tema são importantes também para os professores em situações regulares de ensino, não somente nas localidades onde se deram as emergências, mas também nos destinos de possíveis deslocados, ou para o reconhecimento de traumatizações individuais.

Crianças podem expressar o trauma através de reencenações do ocorrido, seja no brincar ou em circunstâncias que possibilitem que elas se expressem individualmente, como em desenhos e criações artísticas. Em um dos grupos de primeira infância com o qual trabalhamos em Petrópolis, essas encenações foram frequentes nos momentos de brincar livre, retomando a queda das barreiras, a cheia do centro da cidade e a fuga. Após três dias, suas brincadeiras mudaram de temática, referindo-se a férias na praia ou a contos de fadas. No caso de jovens, depressões, medos ou vícios podem estar encobrendo estas traumatizações, podendo levar a pensamentos suicidas e comportamentos autodestrutivos (RUF, 2014, p. 67-83).

Se o estado de alerta não for resolvido depois que o perigo passar “[...] então, as funções cerebrais serão modificadas, e o organismo será colocado em contínuo estado de alerta. A vítima se sente em permanente risco de morte” (RUF, 2014, p. 89), o que pode estabelecer um Transtorno do Estresse Pós-Traumático, ou eventualmente uma ruptura biográfica que leve a uma identificação com o algoz.

Diagrama 1 – Fases das reações a um evento traumático⁵⁶

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos materiais da formação.

A estabilização psíquica deve preceder a terapia do trauma. A Pedagogia de Emergência se foca principalmente nas duas primeiras fases do diagrama, logo após o evento traumático, para que os impactos deste se amenizem e o trauma não se desenvolva em uma patologia. Para isso, informar as famílias e mesmo as crianças, dentro de sua compreensão, que o que estão sentindo e vivenciando são reações possíveis e normais dentro daqueles contextos, para que possam compreender o porquê do trauma, seu desenvolvimento e sintomas, pode amenizar seu sofrimento e evitar que elas tenham um entendimento errôneo do que estão vivendo como transtornos mentais permanentes (RUF, 2014, p. 102).

5.2.3 As ações

Além do estabelecimento de ritmos diários, a criação de espaços de segurança e de redes de relações confiáveis é essencial. Os espaços de proteção devem ser tanto externos objetivos quanto internos subjetivos. Em seu livro, Ruf cita os *Child Friendly Spaces* instalados nas regiões de catástrofe do norte do Japão em 2011 (quando houve um sismo seguido de tsunami), espaços estruturados e seguros, onde as crianças encontravam acompanhamento de adultos especialmente treinados e oportunidades de brincar. Também eram feitos registros das crianças nestes espaços, o que auxiliava na identificação daquelas que eram procuradas, ou cujas famílias morreram (RUF, 2014, p. 124). Escolas, igrejas, centros comunitários e acampamentos emergenciais podem abrigar essas iniciativas. No caso das escolas, os próprios professores e educadores podem acompanhar suas crianças, com quem já têm laços estabelecidos. As equipes da Pedagogia de Emergência buscam sempre fazer um trabalho conjunto com as comunidades

⁵⁶ As durações apresentadas neste esquema estão atualizadas de acordo com os módulos da formação avançada cursados em 2020.

locais, com professores e terapeutas, para que eles possam dar continuidade de maneira autônoma às práticas após as intervenções.

As técnicas desta organização são guiadas pela antroposofia e são bastante comuns em instituições Waldorf. Procedimentos artístico-pedagógicos realizados em grupo são a forma de ação central, uma vez que o fortalecimento da comunidade tem uma influência salutar no processo de recuperação. Trabalhos com o movimento corporal, em brincadeiras e jogos, esportes, ou nas artes circenses, são basilares na recuperação de pessoas traumatizadas. A coordenação entre movimentos leva à coordenação dos ritmos respiratórios e cardíacos, ajudando na estabilização dos ritmos biológicos das crianças. Cirandas, danças circulares, jogos de equilíbrio, brincadeiras de balanço, desafios coletivos como tentar manter um ritmo de percussão corporal ou mesmo caminhadas podem ser bastante benéficos. Pular corda pode ser o primeiro passo para o enfrentamento dos medos (RUF, 2014, p. 160).

A organização sensório-corporal é importante. Para isso, trabalhos com modelagem têm grande potencial de ajuda, com materiais como argila, papel machê, cera de abelha ou mesmo massas culinárias. Da mesma forma, é possível retomar a percepção do tato no contato com o outro; então, massagens rítmicas ou simplesmente um gesto simbólico como um toque no ombro ou o carinho podem ser benéficos para as crianças, desde que elas os permitam e se sintam à vontade com isso. Compressas e banhos de imersão somam-se à lista, sempre com atenção ao estado da pessoa e respeito à sua saúde mental, já que,

[...] no se recomienda realizar una terapia centrada en el cuerpo con personas traumatizadas como primera opción. El cuerpo es el lugar del trauma. Para personas con un trauma puede ser muy doloroso sentir este cuerpo. Hay que partir de zonas de seguridad y con una estabilidad progresiva seguir con el trabajo centrado en el cuerpo. (RUF, 2015, p. 87).

Os jogos ou trabalhos manuais com linhas, como cama de gato, a confecção de um filtro dos sonhos, do olho divino ou de peças em macramê colaboram com a organização da memória, da atenção e o entrecruzamento dos hemisférios cerebrais⁵⁷. Conseguir completar projetos e contemplar os resultados finais, sejam estes trabalhos artesanais, ecológicos ou beneficentes, contribui para a percepção das próprias capacidades de criação e de começar a pensar um futuro, ainda que próximo (RUF, 2015, p. 130). A percepção de que há beleza no mundo e de que é possível criar coisas belas também é despertada a partir desses projetos.

Vemos, na seguinte fotografia, os olhos divinos produzidos por uma das crianças com quem trabalhamos em Petrópolis, desde sua primeira tentativa, onde vemos linhas enroladas

⁵⁷ “Muitas vezes, as mãos sabem resolver um enigma com o qual o intelecto inutilmente lutou” (JUNG, 1967 apud RUF, 2014, p. 154).

em um palito, até as últimas produções após três dias, já com forma e cores definidas. Foi um processo de centrar-se, concentrar-se e dedicar-se ao momento e à criação. *Estar no momento* e deixar de reviver a catástrofe ou evento traumático por alguns minutos ou horas é também uma maneira de dissolver a tensão constante.

Figura 3 – Produção de criança em Petrópolis (março de 2022)



Fonte: foto de autoria de Renata Meirelles (2022).

Além dos espaços de atividades físicas e artísticas, é importante que as crianças possam verbalizar suas experiências traumáticas – ainda que nunca devam ser coagidas ou forçadas a isso. Formas de expressão alternativas, como toda sorte de teatro, criação de músicas ou a manifestação através das artes plásticas são caminhos para aquelas que ainda não conseguem representar seus traumas pela fala. Eventualmente, essas crianças e adolescentes conseguirão se expressar através da escrita, em um diário ou na criação de um conto, por exemplo, ou através de outros registros gráficos como o desenho (RUF, 2014, p. 141).

É relevante, além disso, a contação ou encenação de histórias para as crianças, auxiliando na criação de novas imagens interiores que não as do evento traumático (RUF, 2014, p. 165), como um dos caminhos para conduzi-las para fora do jogo de encenação repetitiva do ocorrido, que pode levar a *flashbacks* constantes da experiência, tornando-se um estressor.

Em meio a todas essas propostas, não se deve fornecer um excesso de estímulos ou de informações, porque a agitação extrema tampouco é benéfica. Ao conversar com pessoas que acabaram de passar por um trauma, falar de forma clara, vagarosa e com repetições facilita a

comunicação. Por vezes, crianças perdem a fala ou apresentam gagueira após um trauma, devido às tensões que o choque pode causar nas funções motoras da respiração e no aparelho fonador.

Brincar com fonemas, palavras, ritmos da fala, versos e rimas ajuda crianças traumatizadas na superação de distúrbios da fala, especialmente se os sons forem acompanhados por gestos e movimentos. O cultivo da arte da fala faz parte dos mais importantes meios de intervenção da pedagogia de emergência. (RUF, 2014, p. 136).

Vídeos que descrevem algumas destas atividades estão disponíveis no canal do youtube da organização, na lista citada anteriormente.

5.2.4 Participação dos adultos

Todos esses aspectos são igualmente válidos no trato com os adultos. As equipes da Pedagogia de Emergência também estabelecem relações com os pais, oferecendo suporte e informação para que eles possam entender melhor os comportamentos dos filhos e saibam lidar com seus próprios traumas.

Quem quer ajudar crianças e jovens depois de catástrofes, em geral, precisa também ajudar seus pais traumatizados. [...]. Eles devem entender o que é um trauma, como ele surge e quais as possíveis direções que pode tomar. É importante compreender, sobretudo, que os sintomas de estresse pós-traumático que aparecem nas primeiras semanas depois de uma catástrofe não são ainda uma doença. Eles são reações normais a uma situação anormal. Podem ser considerados, antes de tudo, como uma maneira saudável de o organismo tentar a autocura. (RUF, 2014, p. 172-173).

Para muitas famílias, a mudança de comportamento de seus filhos é difícil de compreender. Eles, por vezes, tornam-se agressivos, não ouvem mais as recomendações dos adultos, isolam-se. Os pais, também traumatizados, eventualmente reagem das mesmas formas. O acompanhamento deles é parte do processo de recuperação das crianças e jovens.

O mesmo acontece com os educadores locais. Muitas pessoas vivem a destruição por desastres naturais ou pela guerra no ambiente escolar. É comum que os professores sintam, posteriormente, sentimentos de culpa e impotência por não terem conseguido garantir a segurança de todos os seus alunos e companheiros. Estes adultos precisam encontrar sua própria estabilidade para que possam posteriormente apoiar as crianças e jovens (RUF, 2014, p. 177).

O trabalho com as educadoras locais foi bastante intenso na intervenção realizada em Petrópolis, uma vez que elas seguiam trabalhando na acolhida de crianças e jovens nas escolas usadas como espaço seguro. Muitas delas haviam trabalhado ininterruptamente desde o dia do desastre, e algumas usaram seu dia de folga para se dedicar a recuperar suas próprias casas, ajudar familiares ou amigos. Muitas perderam também seus lares, pessoas queridas ou sobreviveram a situações mais graves, como afogamentos ou deslizamentos. Havia um esforço

genuíno de acolher os que estavam desabrigados, mas também um cansaço e sensação de desorientação evidentes.

Oferecemos para alguns grupos de educadoras, quando possível, as mesmas oficinas que fizemos com as crianças – principalmente aquarela, olho divino, desenho de formas e brincadeiras, pedagogia de vivência. Também houve uma noite de formação com uma introdução teórica seguida de oficinas. Nestas ocasiões, as equipes tiveram a possibilidade, antes de mais nada, de vivenciar a proposta da Pedagogia de Emergência, além de conhecer um pouco da teoria sobre intervenções em situações de emergência e formar repertório para trabalhar com as crianças posteriormente. Após as oficinas, abriu-se espaço para escuta e diálogo, onde muitas disseram que aquelas horas haviam sido as primeiras em que pensaram em outras coisas desde o ocorrido, que puderam relaxar e encontrar perspectivas de trabalho com as crianças. Muitas contaram de suas experiências, onde e como estavam no dia do ocorrido, sentindo-se acolhidas no espaço de escuta e partilha oferecido. A partir destas atividades, funcionárias da Secretaria de Educação também puderam repensar escalas de trabalho, materiais e atividades para serem realizadas com as crianças atendidas.

5.2.5 Cuidados com os trabalhadores e higiene psíquica

As intervenções da Pedagogia de Emergência exigem muito de seus educadores. Eles também podem se sentir impotentes e desamparados diante das situações que encontram, e podem chegar ao limite de sua capacidade de suportar o desgaste, culminando em situações de estresse, síndrome de Burnout ou outros sofrimentos psíquicos (RUF, 2014, p. 240).

Traumatisações podem ocorrer de maneira indireta. O contato com pessoas que viveram eventos traumáticos e com suas histórias pode afetar aqueles que não presenciaram o ocorrido.

La característica del trauma indirecto es la ruptura con el marco de referencia. El marco de referencia de un ser humano son el conjunto de identidad, visión del mundo y convicciones espirituales. Cuando terapeutas trabajan frecuentemente con personas traumatizadas, esto muy probablemente perjudica su sentido de identidad (el concepto de hombre/mujer, de colaborador, de madre/padre o sus emociones normales), su percepción del mundo (principios morales, relaciones causales, filosofía de vida) y su espiritualidad (sentimiento del espíritu y esperanza así como el vínculo con algo más allá de ellos mismos, la percepción de todos los aspectos vivenciales y el sentir de lo inmaterial). (PEARLMAN⁵⁸, 2002, p. 79 apud RUF, 2015, p. 66).

⁵⁸ PEARLMAN, L. A. Selbstfürsorge für Traumatherapeuten. Linderung der Auswirkungen einer indirekten Traumatisierung. In: STAMM, B. H. (Hrsg.). **Sekundäre Traumastörungen**. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können. Paderborn, 2002. p. 77-86.

Desse modo, o conhecimento prévio dos próprios limites previne que os trabalhadores sejam levados a crises. “Traumas são contagiosos” (RUF, 2015, p. 65), por isso, um acompanhamento constante das equipes é importante. Antes das intervenções, os integrantes precisam estudar sobre Educação em Emergências e seus aspectos psicossociais, assim como se informar sobre a situação específica dos locais para onde vão, mas além disso precisam desenvolver estratégias de autocuidado.

Algumas das cargas que podem surgir na convivência com pessoas psicotraumatizadas e suas histórias de vida são a sensação de ter a segurança pessoal e confiança abaladas; são despertadas imagens e emoções difíceis de suportar, surgem sentimentos de culpa (RUF, 2014, p. 242) e de incompetência em determinadas situações, ou uma autoexigência exagerada; pode acontecer também que o trabalhador sobrestime suas competências de maneira a causar situações inadequadas ou conflitos com o grupo de trabalho (RUF, 2015, p. 68).

A convivência com situações sensíveis, como relatos detalhados de experiências traumáticas, tentativas de suicídio, deparar-se com pessoas em estágio terminal ou com cadáveres, ou mesmo com o luto de familiares, frequentemente levam os trabalhadores a se sentirem deprimidos. Situações de suas vidas pessoais também podem encontrar eco nos acontecimentos vivenciados, como a perda de algum familiar, doenças ou situações de separação etc. Portanto, conhecer aspectos de sua própria personalidade, identificar sua capacidade de controle e autocontrole, seus níveis de comprometimento e mesmo de humor, são uma base importante para o trabalhador em emergências.

É igualmente relevante pensar as variáveis organizacionais, como a cultura da organização, a oferta de capacitações para os membros da equipe, as condições de trabalho e as figuras de coordenação. Treinamentos e rotinas com o grupo de trabalho são fundamentais, e este precisa ser bem estruturado, dialógico e interdisciplinar. A construção destas equipes exige tempo.

Levando tudo isso em conta, quais recursos podem ser usados para o cuidado individual e coletivo dos trabalhadores? Algo que é recomendado em todas as etapas da intervenção é *conversar*, falar com outros membros da equipe, trabalhadores da área ou com amigos e familiares, sempre cuidando para não sobrecarregar pessoas que não estão envolvidas nas ações⁵⁹. Reuniões de equipe antes e após as intervenções, como parte do processo de preparo e

⁵⁹ “Con su deseo de poder superar ciertos acontecimientos, el colaborador psicosocial comenta en su círculo privado (demasiado) sobre las experiencias vividas lo que de cierta forma puede ser ‘contaminante’. Casuísticas de colaboradores muestran como estas conversaciones pueden mantenerse por años y finalmente contribuir a que también la pareja se encuentre abrumada e inclusive asuma síntomas” (LASOGGA; MÜNKER-KRAMER, 2009, p. 203 apud RUF, 2015, p. 70). Cf. LASOGGA, F.; MÜNKER-KRAMER, E. **Psychosoziale**

conclusão, são essenciais. Após a intervenção, durante a qual também há reuniões de acompanhamento, realiza-se uma retrospectiva como encerramento da ação da Pedagogia de Emergência. É possível que seja necessário acompanhamento específico posterior em alguns casos.

O ritmo também é importante para os trabalhadores, e alguns rituais como marcar o horário de trabalho com o uso de uniformes, por exemplo, podem ser benéficos. Estabelecer um tempo limite na prestação de assistência, fazer intervalos e revezamentos entre funcionários e realizar conferências periódicas em grupo contribuem para a saúde de todos e a qualidade das ações. Um bom método para quando as histórias ouvidas abalarem a confiança é buscar lembrar-se das histórias de vítimas que superaram os eventos traumáticos e dos efeitos positivos de intervenções passadas. Outra técnica recomendada é o *buddy-system*, uma proposta de ajuda mútua na qual cada membro da equipe fica responsável por um outro e a dupla fica reciprocamente pendente de seu estado de bem-estar (RUF, 2015, p. 79).

Caso durante a missão o estresse seja intenso, há algumas técnicas que podem ajudar, a começar pela autoinstrução, em que a pessoa envia um comando para si mesma através de um pensamento (por exemplo, cortar o fluxo de pensamentos negativos e se focar nas ações do presente). Técnicas de respiração também contribuem com o relaxamento, como inspirar em 3 segundos e expirar em 10, buscando relaxar os músculos de cada parte do corpo simultaneamente à respiração. Alguns exercícios de externalização podem contribuir para a mudança de foco da condição interna para fatos externos, como dizer as placas de carros que estejam por perto, ou somar os números de suas placas (RUF, 2015, p. 78). Exercícios de meditação e atenção plena também podem ser boas ferramentas.

Assim como nas propostas com as crianças, atividades que envolvam música, criatividade, artes e exercício físico são benéficas para educadores(as) e trabalhadores(as) das organizações, “Porque, para decirlo de una vez por todas, el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega” (SCHILLER apud RUF, 2015, p. 94).

Um cuidado com alimentação e descanso, manter corpo e mente saudáveis é essencial, uma vez que não podemos oferecer aquilo que não temos; então, ajudar-se, em suma, é central para aqueles que querem ajudar a outros.

Notfallhilfe. „Psychische zweite Hilfe“ durch Notfallseelsorger und Kriseninterventionsteams. Edewecht, 2009.

5.3 *Reconstruir sin ladrillos*: um guia prático para professoras e professores

Apresento neste tópico os guias *Reconstruir sin Ladrillos*, de apoio para o setor educativo em contextos de emergências, publicados em 2017 pela Unesco em parceria com a Fundação SM, o Ministério da Educação do Chile e apoio do ACNUR, da OIM, da OPS e da Unicef Chile, para encerrar o capítulo com um material direcionado para o trabalho prático de educadores e educadoras, trazendo exemplos de atividades que podem ser realizadas com as crianças e jovens.

Os requisitos mínimos da INEE, que em seu manual são apresentados em quatro eixos – política educativa; ensino e aprendizagem; professores e outros técnicos da educação; acesso e ambiente de aprendizagem – foram as referências para os quatro blocos estabelecidos para os guias, que são divididos em: *Educación en emergencias en la E2030*, *Apertura lúdica del curriculum*, *Soporte socio-emocional* e *Comunidades de aprendizaje*, respectivamente.

5.3.1 *Educación en emergencias en la E2030*: fundamentação dos guias e política educativa

O primeiro guia da série apresenta a discussão sobre Educação em Emergências e os marcos para sua criação, embasada principalmente na Agenda Mundial pelo Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030) – cujo quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) é dedicado à educação –, na Terceira Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Redução de Risco de Desastres, que ocorreu em Sendai, no Japão, também em 2015, e nos requisitos mínimos da INEE. O material foi constituído a partir das experiências das equipes de proteção e recuperação formadas devido aos grandes incêndios que ocorreram nas zonas centro e sul do Chile no começo de 2017. Assim se criou o conteúdo dos guias, com a preocupação de “não deixar ninguém para trás” e que “ninguém fique de fora” (UNESCO, 2017, Guia 1, p. 4).

O material se centra no período de retomada logo após os desastres e em outras circunstâncias visando à prevenção e não repetição, propondo atividades flexíveis e lúdicas que podem ser alteradas, desenvolvidas e adaptadas, sempre com a preocupação de uma abordagem holística do trabalho curricular, que considere a vida real dos educandos e familiares (UNESCO, 2017, Guia 1, p. 17).

Diferente da Pedagogia de Emergência, que geralmente é composta por uma equipe internacional, de diversas localidades de um mesmo país ou de alguma maneira externa, que se

desloca para fazer intervenções em outras regiões, em parceria com educadores locais, a proposta destes guias da Unesco é que as professoras e professores locais sejam, como muitas vezes já o são, os articuladores em situações de emergência. Para isso, propõe-se a empoderá-los e legitimá-los como agentes locais no processo de resposta e reabilitação, melhorar as condições laborais e contextuais urgentes para o desenvolvimento das tarefas pedagógicas e entender que as professoras e professores podem ser parte do público afetado, portanto é essencial cuidar dos que cuidam (UNESCO, 2017, Guia 1, p. 20).

No que diz respeito às comunidades, propõe-se uma educação que vá além do ambiente escolar, incluindo espaços de aprendizagem não formal e informal e diversos meios de apoio, sejam eles impressos, virtuais, radiofônicos, iconográficos etc. (UNESCO, 2017, Guia 1, p. 23). A escola deve deixar de ser uma ilha para se tornar um eixo articulador local de ensino e aprendizagem. Para tanto, a comunidade deve ter assegurada sua possibilidade de participação no espaço, na gestão, nos planos e programas escolares.

Em concordância com os requisitos da INEE, a elaboração de currículos deve incluir planos de estudo cultural e socialmente relevantes e linguisticamente pertinentes, que se adequem a cada situação de emergência. A proposta de ensino é participativa, centrada no educando, e inclusiva, e os educadores recebem formações periódicas.

Há ainda uma discussão sobre como desastres naturais ampliam a desigualdade, assim como as desigualdades trazem mais vulnerabilidade em situações de desastre. As famílias com ingressos menores são as mais afetadas e sofrem perdas proporcionalmente maiores; os desastres naturais e mudanças climáticas, por sua vez, têm um papel importante no retorno à pobreza (UNESCO, 2017, Guia 1, p. 36).

Propõe-se, por fim, que a reconstrução seja uma oportunidade de melhorias, integrando redução de riscos, medidas de prevenção e de desenvolvimento e fazendo com que os países e comunidades sejam resilientes aos desastres (UNESCO, 2017, Guia 1, p. 45).

5.3.2 Abertura lúdica do currículo: atividades de artes e educação física

Este guia foi organizado em seis blocos, que apresentam dinâmicas temáticas – “Juguemos con elementos”, “Juguemos juegos tradicionales”, “Vamos a bailar”, “Seamos atletas”, “Seamos gimnastas” e “Armemos un circo” – que têm como objetivo central sugerir possibilidades de diversão e fruição para os alunos e alunas, além de outros objetivos específicos e possíveis articulações com saberes escolares.

Assim como nos materiais que vimos anteriormente, o brincar e jogar aparecem aqui como ferramentas importantes após crises, como uma maneira de aliviar tensões, proporcionar espaço e tempo para expressar emoções e propiciar fruição e alegria, além de poderem implicar no desenvolvimento de habilidades e destrezas, serem facilitadores de aprendizagens e envolverem saberes relativos às suas estruturas, regras, história e origens (UNESCO, 2017, Guia 2, p. 11). São, portanto, um bom meio para favorecer o retorno paulatino à rotina escolar, oferecendo um lugar seguro e confortável para as crianças.

As propostas deste guia se articulam a partir da educação física e artística. Espera-se que estas não sejam somente aplicadas com os grupos de alunos, mas também discutidas, esclarecendo quais habilidades e conhecimentos se enfocam em cada ação, para que se proponham reflexões e pensamento autônomo a partir delas. É de grande importância ouvir as crianças, suas opiniões e sugestões de modificações ou novas alternativas de socialização, assim como mediar as relações entre os próprios alunos, para que eles também respeitem seus tempos de fala e escuta, bem como valorizem e respeitem as produções grupais.

Em “brinquemos com elementos” (UNESCO, 2017, Guia 2, p. 15-24), propõe-se brincadeiras com objetos diversos, como bolas, aros, cordas, para que se possam explorar todos os tipos de jogos e aplicações possíveis, buscando principalmente a criatividade através de novos usos dos materiais.

No bloco sobre jogos tradicionais (UNESCO, 2017, Guia 2, p. 25-40), aqueles que são transmitidos de geração a geração normalmente pela oralidade, o objetivo é reconhecê-los “[...] como produções culturais de grande valor simbólico e identitário [...]” (UNESCO, 2017, Guia 2, p. 25, tradução nossa), passando por jogos da América Latina, nacionais e por fim regionais, com a possibilidade de construir e reelaborar variantes para estes. Pode-se, ao final, produzir um livro ou revista escolar de jogos e brincadeiras tradicionais, que será socializado entre crianças e famílias. Algumas das propostas são feitas a partir de danças e músicas tradicionais, com a possibilidade de desenvolvê-las para criações próprias, como na atividade a seguir (UNESCO, 2017, Guia 2, p. 35-36):

♦ Creamos ritmos y coreografías ♦

Objetivo:

Reconocer las propias posibilidades de creación con otros. Disfrutar de las alternativas que brinda la construcción colectiva.

Habilidades, conocimientos y actitudes:

Disposición para el respeto por las producciones propias y de los otros, disposición para construir colaborativamente secuencias de sonidos y movimientos. Ajuste de movimientos y sonidos. Nociones de ritmos y secuencias.

Materiales:

Papelógrafos y marcador.

Desarrollo:

1. Anuncie a los estudiantes que en esa sesión el objetivo es crear una pieza musical y coreográfica con los recursos disponibles de sonido y movimiento. Para comenzar, puede realizar sonidos con su cuerpo e invitarles a que lo hagan simultáneamente.
2. Explícite la necesidad de organizar los sonidos en una secuencia que les resulte agradable para luego poder "bailarla"
3. Solicíteles que en grupos de entre 5 y 6, construyan secuencias de sonidos y ensayen cómo les "bailarían".
4. Mientras trabajan, circule por los grupos asegurándose que se respetan las propuestas de todos y explícite la importancia de que se escuchen y acuerden para que su producción sea representativa del grupo.
5. Invíteles a mostrar por grupos las producciones de cada uno.
6. Coordine la tarea de armar colaborativamente entre todas las producciones una que las integre, que puede ser "ensayada" para compartir posteriormente con otros grupos y/o familiares.

Reflexión:

Converse con los y las estudiantes sobre lo interesante que puede resultar crear y producir música y secuencias coreográficas. Esto colabora en mejorar su autoestima y les ayuda a apropiarse de actitudes positivas para la convivencia.

Observación: Con una estructura similar de trabajo se puede proponer en otra sesión que se incorporen elementos con material reciclado o provenientes del medio natural para la producción de sonidos. En este caso se puede focalizar por ejemplo, además de los aspectos señalados, en cómo se pueden reutilizar materiales para crear producciones artísticas.

No bloco seguinte se propõe que “sejamos atletas”, através de práticas lúdicas com saltos, corridas, caminhadas e lançamento, mas diferenciando-os do atletismo como esporte,

com regras institucionalizadas, e pensando as ações motrizes por si mesmas, sem enfoques em competições, mas sim nos desafios e conquistas pessoais.

Em “sejamos ginastas”, o centro está em conhecer a própria corporeidade, aceitando singularidades e diferenças, além de reconhecer a ginástica enquanto prática sistemática para melhorar a própria condição física, apropriando-se de conhecimentos que possam ser empregados em uma prática autônoma e saudável (UNESCO, 2017, Guia 2, p. 51-60).

No bloco final, “armemos um circo” (UNESCO, 2017, Guia 2, p. 61-79), apresenta-se variadas práticas circenses – malabares, mímica, equilíbrio e a criação de personagens como palhaços – que serão desafiadoras, de maneiras diferentes para cada aluno e aluna, tornando necessário a construção de um espaço de confiança, respeito, segurança e trabalho em equipe para que todos possam experimentar e reconhecer quais modos e práticas os representam melhor. O circo possibilita outras formas de expressão criativa e comunicativa, e a produção circense em atos e cenas pode transparecer sentimentos, emoções e estados de ânimo.

A sugestão de encerramento é a criação de um espetáculo, que deverá ser apresentado ante um público, exigindo um comprometimento maior dos participantes, através de ensaios, da confecção de cenários e vestuários e intenso trabalho colaborativo.

5.3.3 Suporte socioemocional: ferramentas para docentes em situações de crise

O tema central deste guia se relaciona diretamente com o trabalho da Pedagogia de Emergência. Ele apresenta informações e propostas de atividades para que educadores possam reconhecer fatores de risco, sintomas, e possam oferecer apoio psicossocial para a comunidade. Para isso, divide-se as dinâmicas em quatro blocos temáticos: “Aprender a calmar-se”, “Ejercicios para concentrarse”, “Me reconozco” e “Generando vínculos”, que têm suas atividades organizadas por faixas etárias flexíveis.

Além dos causadores de vulnerabilidade infantil em situações pós-desastre já citados nos tópicos anteriores, como separação familiar e abrigos superlotados, destaca-se aqui também a má nutrição e as variações de temperatura como fatores de risco, e a importância da família, sistemas de suporte, redes de apoio e recuperação econômica para a promoção da resiliência.

Com o intuito de ajudar as educadoras e educadores a atender os possíveis impactos e manifestações após um evento adverso, são apresentados sintomas que podem surgir após este, como a dificuldade de concentração e/ou memória, distúrbios do sono e/ou alimentares, sensação de dormência, momentos de irritabilidade intensa, superproteção com os familiares e sintomas físicos persistentes, como dores de cabeça, problemas digestivos e tensão muscular.

É esperado que, nos primeiros três dias após o evento, as pessoas afetadas sofram crises emocionais, sintam-se assustadas, confusas, sem motivação, ansiosas ou angustiadas, com desejo e ao mesmo tempo temor de saber o que ocorreu, podendo apresentar dificuldade em aceitar depender de outras pessoas, ou em aceitar a situação, e por vezes podem ter crises nervosas ou apresentar um estado de confusão aguda. Durante o primeiro mês, alguns desses sintomas permanecem, acompanhados de tristeza, nervosismo, irritabilidade, luto; alguns sintomas orgânicos, como taquicardia, tensão muscular e tremores podem se manifestar, assim como problemas nas relações interpessoais e no desempenho laboral. Ainda durante os primeiros meses, pode haver a permanência de sentimentos como ansiedade, tristeza e raiva, que podem levar a condutas evasivas; algumas pessoas podem se sentir desmoralizadas pela falta de ajudas prometidas ou dificuldades de adaptação (UNESCO, 2017, Guia 3, p. 12-13). Após esse período, espera-se uma melhora gradativa.

O apoio psicossocial se mostra essencial, então, para a recuperação de comunidades, permitindo que “[...] as pessoas atuem como sobreviventes ativos, mais que como vítimas passivas” (UNESCO, 2017, Guia 3, p. 16). Ele impede que estes sintomas se desenvolvam em algo mais grave e auxilia na retomada à normalidade.

Enfocando o processo de luto em crianças e jovens, que pode se dar pelos mais diversos tipos de perda, o material apresenta uma série de etapas que se reconhecem nas pessoas enlutadas, com possíveis variações em suas manifestações, a começar por uma fase de negação, que pode trazer sintomas fisiológicos ou mesmo regressões, nas quais as crianças agem como se tivessem menos idade ou perdem habilidades que já haviam adquirido. Em seguida, viria a fase de protesto, em que se apresentam sentimentos de tristeza, raiva, ansiedade, desorientação, vergonha ou culpa. Este último sentimento é comum, fazendo-se importante esclarecer explicitamente para crianças e jovens que eles não são culpados dos ocorridos. É benéfico o contato com um ambiente acolhedor, estruturado e organizado, para que compreendam que sua dor é normal e parte do processo de luto. Por fim, na fase de reorganização, recobra-se o interesse pelo que acontece no entorno e os sentimentos de tristeza, angústia e irritabilidade se reduzem (UNESCO, 2017, Guia 3, p. 19-20). A escuta é uma das principais ferramentas docentes durante este processo, assim como a criação de um clima de confiança, acolhimento e honestidade.

As competências socioemocionais que se busca desenvolver no trabalho pedagógico proposto pelo guia são a compreensão de si mesmo, a autorregulação, a compreensão do outro, as relações interpessoais e o discernimento, que leva à tomada responsável de decisões (UNESCO, 2017, Guia 3, p. 23). Estas competências requerem uma prática constante, em

relação com outras pessoas, em vivência direta, e devem ser desenvolvidas no dia a dia escolar mesmo antes (ou na ausência) do evento adverso.

No bloco “aprender a se acalmar”, propõe-se exercícios de respiração, relaxamento, imaginação através da criação de imagens mentais e percepção do entorno e de si.

O bloco seguinte apresenta exercícios para se concentrar, inclusive como recurso para as professoras e professores em sala de aula, como alternativa aos pedidos de silêncio. Os exemplos são principalmente rítmicos, como jogos de dedo, de coordenação corporal, ou ainda leitura inversa de números e escuta atenta aos sons ambientes – ativando assim os dois hemisférios cerebrais.

Em “me reconheço”, as atividades se direcionam ao reconhecimento dos próprios sentimentos e suas manifestações no corpo, e oferecem ferramentas para que se possa lidar com estes através de conversações, encenações ou para os anos iniciais, exercícios com uma mascote, que pode ser um bichinho de pelúcia, que intermedia as expressões de sentimentos e cuidado.

Por fim, em “gerando vínculos”, busca-se desenvolver o sentimento de pertencimento e o reconhecimento dos outros e da importância de vínculos comunitários. Aqui, o mesmo bichinho do bloco anterior pode ser objeto de cuidados das crianças, o trabalho em pares como o *buddy system* também pode ser benéfico para estas, e simulações de situações que exigem zelo e atenção, seja pensando em emergências, fazendo exercícios relacionados à privação de algum sentido ou de escuta mútua, permitem que os grupos desenvolvam recursos para lidar com situações reais e se atentar para o cuidado com os outros.

5.3.4 Comunidades de aprendizagem: preparação e uma ferramenta, o rádio

A articulação comunitária também é posta como um dos fatores centrais de proteção e desenvolvimento neste material da Unesco, com um guia de enfoque preventivo dedicado especialmente ao tema. Assim como o anterior, suas atividades são divididas por faixas etárias.

Propõe-se que o trabalho se inicie dentro da própria comunidade escolar, coordenado por docentes e direção, para em seguida se estender à comunidade local, começando com um diagnóstico de ameaças, vulnerabilidades e capacidades, que inclua também outras instituições governamentais, civis ou ainda agências das Nações Unidas presentes na zona. Por ameaças entende-se eventos já vividos ou possíveis naquele território, como terremotos, erupções vulcânicas, incêndios etc. As vulnerabilidades são aquelas relativas às necessidades prioritárias que surgem ou se aprofundam a partir do evento. As capacidades se referem ao potencial social

coletivo de construir estratégias para enfrentar tais vulnerabilidades. (UNESCO, 2017, Guia 4, p. 11-12).

A primeira dinâmica sugerida é justamente a elaboração de um mapa de situação com riscos e recursos, criado primeiro pelos estudantes e levado em seguida para a comunidade, para que esta retroalimente a análise. Para a criação do mapa, é necessário que se conheça o entorno, tema do primeiro bloco (UNESCO, 2017, Guia 4, p. 18), que parte de atividades de familiarização com o espaço físico da sala de aula e se expande até o bairro. Em seguida, são sugeridas atividades de discussão e simulação de respostas a situações adversas.

Para as turmas de crianças mais novas, sugere-se a adoção de uma corda à qual elas possam se firmar durante as atividades que exigem deslocamento, o que traz segurança e mantém o grupo unido. Pode-se cantar uma canção ao caminhar, trazendo ritmo, calma e atenção à respiração. As famílias também se tranquilizam ao ouvir suas crianças cantando. Outra sugestão é que cada grupo crie uma flâmula para que crianças que se desorientaram possam encontrá-lo, servindo também para que os familiares identifiquem as turmas de seus filhos. Todos esses recursos são construídos coletivamente com as crianças e são preparados e praticados para também serem usados caso haja emergências. Atividades de apresentação das rotas de emergência e protocolos base, dentro e fora da escola, assim como de reconhecimento de alarmes, também devem ser realizadas com todas as turmas.

O bloco seguinte aprofunda estes contatos com o tema através da cidadania (UNESCO, 2017, Guia 4, p. 33). Busca-se desenvolver os cuidados com os companheiros e bens coletivos através da solidariedade, empatia, percepção do outro e resolução de problemas. Um exercício simples de acolhimento entre as crianças é o “cantinho da amizade” montado de maneira confortável e amável em alguma parte da sala, para que crianças que se sintam tristes, irritadas ou incomodadas com algo possam se sentar por um momento quando esses sentimentos ocorram. Algum colega que perceba alguém no cantinho pode ir acompanhá-lo de maneira acolhedora.

A brincadeira “seu mestre mandou” é uma boa ferramenta para a prática de escutar instruções e conhecer os espaços escolares (UNESCO, 2017, Guia 4, p. 36). O desenvolvimento de projetos que buscam contribuir com a comunidade pode começar com pequenas intervenções na própria sala de aula, melhoras e construções coletivas sugeridas pelas próprias crianças, que podem se estender aos poucos para outros ambientes.

Por fim, preparar-se para respostas solidárias em situações adversas também pode ser praticado. Iniciar com reflexões e debates sobre o que fazer em determinadas situações, como “precisamos correr, mas uma amiga cai” ou “Há um terremoto e me gritam para sair da casa,

mas meu brinquedo favorito está em meu quarto”, faz com que alunos e alunas construam um repertório de ações e respostas para o caso de situações similares ocorrerem.

A segunda parte do guia (UNESCO, 2017, Guia 4, p. 50) é inteiramente dedicado a um projeto de criação de rádios comunitárias, guiando o passo a passo do processo a partir da escola até contemplar o bairro inteiro. A ideia é unir gerações, linguagens e formatos neste trabalho pedagógico, proporcionando espaços de diálogo, representação, equidade e formação cidadã, assim como a apropriação do uso de ferramentas digitais.

O plano de desenvolvimento da rádio inicia com a capacitação técnica e de conteúdos aos docentes, cujo envolvimento é essencial para que o projeto seja significativo. Este se estende, em seguida, para os estudantes, que de modo geral já têm mais contato com linguagens digitais, mas possivelmente, por uma questão geracional, não têm intimidade com os processos de produção radiofônica. Após a criação de uma rádio da comunidade escolar, propõe-se ampliar a atuação dos envolvidos na construção de uma rádio comunitária (UNESCO, 2017, Guia 4, p. 78), que seja a voz do bairro, que garanta o acesso e exercício de comunicação à diversidade de expressões que compõem aquele território e seja um encontro entre diferentes-iguais, “[...] eso significa entre diferentes identidades, pero entre personas iguales en dignidad y derechos” (UNESCO, 2017, Guia 4, p. 88). A pluralidade, contudo, não significa que “vale tudo”, mas sim é um exercício democrático.

As orientações detalhadas de como construir esse processo, desde a parte teórica até a técnica, podem ser encontradas no guia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível notar, a partir dos materiais que foram apresentados no capítulo anterior (uma pequena amostra), que está em desenvolvimento uma rica discussão sobre a educação e a escola em contextos de crise. Na própria plataforma da INEE⁶⁰, há diversos materiais de apoio para educadoras e educadores, há artigos acadêmicos e a possibilidade de se somar à rede. No Brasil, além da Associação da Pedagogia de Emergência, há as missões da Fraternidade – Federação Humanitária Internacional (FFHI), que é um polo da INEE, e entre suas missões está a de Roraima, na qual atua em parceria com o ACNUR na recepção de imigrantes, e inclui em suas ações aspectos da Educação em Emergências em um contexto de acolhida.

No que diz respeito à questão de crianças e adolescentes que migram desacompanhados ao país, percebe-se, a partir de uma ocorrência maior de registros destes casos, o aumento do debate, produção acadêmica e desenvolvimento de práticas direcionadas ao público. Apesar de ainda apresentar heranças do Estatuto do Estrangeiro em ações do Estado e em eventos que expressam reações xenofóbicas e/ou racistas de nossa população, o Brasil vem tornando suas leis migratórias e políticas públicas voltadas para imigrantes mais alinhadas com as recomendações de organizações internacionais, com os direitos humanos e com sua própria Constituição. Ainda há muito a se construir no que diz respeito à produção de dados, relatos e discussão sobre MNA, porém é possível notar que as organizações da área vêm estabelecendo procedimentos de acolhida e cuidado que levam à criação de legislação específica e garantia de direitos.

Há muitos aspectos dos materiais de EiE que são relevantes ao serem relacionados com a migração de crianças e adolescentes não acompanhados. Em primeiro lugar, o próprio direito de acesso à educação, seja em qual etapa for de suas vidas e trajetos migratórios. Educação é um dos direitos universais dos seres humanos, então a frequência à escola e/ou outros projetos educativos deve ser garantida para todos, mesmo que nos países de trânsito – principalmente ao se pensar que as estadias “temporárias” em países do percurso às vezes duram anos.

A escola pode trazer conteúdos relevantes de prevenção de desastres, reconhecimento de situações de risco, cuidados com a saúde física e mental, além de oferecer uma rotina estruturada e possibilitar o fortalecimento de vínculos comunitários, que são especialmente importantes para aqueles que migram desacompanhados.

⁶⁰ Disponível em: <https://inee.org/>. Acesso em: 22 maio 2022.

Para além disso, a percepção de que é possível criar, sorrir e encontrar beleza no cotidiano, mesmo em meio ao caos, assim como o reconhecimento da escola como um lugar seguro, são relevantes na acolhida e na inserção na vida social local, algo tão essencial para aqueles que muitas vezes não têm um adulto de referência ou pessoas de confiança ao seu redor e precisam construir redes mais sólidas que sejam presentes na adaptação ao seu novo lar. Tudo a partir de abordagens que não são, ao menos inicialmente, tão centradas em um currículo formal conteudista – e nem precisam se dar em escolas. Todos são aspectos que podem ser benéficos na acolhida de MNA.

Em meio à pandemia, gerida no Brasil por estados e municípios não só sem apoio, mas também com interferências do governo federal, em tentativas de dificultar medidas de proteção, desenvolvimento de vacinas, a compra destas e a própria vacinação; em meio à escalada da violência policial, estatal e urbana, da violência provocada por organizações criminosas, por milícias; em meio a desestabilizações provocadas ininterruptamente pelo governo federal, além de desastres relacionados à falta de manutenção de barragens, por exemplo, ou a fenômenos naturais, essas abordagens parecem relevantes para a realidade brasileira, mesmo quando não se fala em migração. Muitas de nossas crianças e adolescentes têm seu direito à educação cerceado ou restringido em decorrência destes contextos; são expostas a eventos traumáticos, por vezes sofrem traumas múltiplos.

A discussão sobre educação em contextos de emergência, assim como o que já se desenvolveu de práticas e materiais de apoio, trazem contribuições que são relevantes para a realidade escolar no Brasil – mesmo quando não nos consideramos “em emergência” - e para os contextos de acolhida de imigrantes, mostrando-se uma ferramenta útil na formação de professoras, professores, educadoras e educadores - esta pesquisa somando-se a estes materiais, inclusive - para que corpos docentes e núcleos educativos pensem práticas e conteúdos equipados também destas abordagens, assim como sigam em contato com o tema da imigração, uma vez que recebemos crianças imigrantes em nossas escolas. Esperamos trazer visibilidade também para este pequeno, porém crescente grupo, que é o daqueles que migram desacompanhados.

É importante, ao se pensar EiE, que se parta do princípio de acesso aos direitos das pessoas, dos imigrantes, das crianças, e não somente de uma razão humanitária. Todas as vidas são precárias e por isso devem ser vistas e cuidadas, por uma questão de direitos, não de compaixão. Muitas das organizações humanitárias são de base confessional, associadas a instituições voltadas ao desenvolvimento espiritual e à caridade, sendo possível que o trabalho humanitário seja realizado por vezes a partir de uma perspectiva estritamente da compaixão e

moralidade. Por vezes essas abordagens se aproximam da caridade, buscam reduzir o sofrimento e mal-estar de maneira pontual, mas não apresentam impactos a longo prazo, nem se voltam à origem deste sofrimento.

Didier Fassin (2013) discute o trânsito do direito ao asilo para a lógica do humanitário na acolhida a imigrantes, e como a lógica humanitária leva rapidamente a uma lógica securitária. Assim como na discussão sobre a vítima, que no Brasil se dá inicialmente ao se falar sobre o período da ditadura (SARTI, 2011), há uma virada biológica e moral na questão da acolhida a imigrantes. Aqueles que antes eram recebidos pelo direito de asilo político, para fugir de ameaças e do profundo temor de perseguição, hoje são acolhidos a partir de uma lógica compassiva, o que é perceptível no trato midiático do tema, que se volta às suas vidas biológicas. O que comove as populações receptoras são as cenas degradantes, trágicas, em momentos de grande vulnerabilidade dessas pessoas. Há que acolhê-las porque não podem morrer nas praias. Há que cuidar dos corpos que chegam fragilizados. Os corpos sociais, porém, os políticos, culturais, talvez não sejam interessantes, ou representem uma ameaça. Diz Fassin (2013, p. 51), ao se referir às regularizações de imigrantes na França por causa médica:

Que o fato de uma pessoa ser posta em perigo em razão de seu engajamento militante ou de seu pertencimento a um “grupo social”, sendo esse último definido pela etnia, religião ou sexo, torna-se “subsidiário” em relação à ameaça que faz pesar sobre seu corpo, a existência de uma patologia. Estamos menos prontos a creditar o combatente por uma causa ou a vítima de uma perseguição, do que um ser que sofre uma doença grave.

Muitos daqueles que não obtinham a garantia de asilo ou refúgio e permaneciam indocumentados no país, tinham sua regularização garantida caso apresentassem uma enfermidade que não pudesse ser tratada em seus países de origem. É a vida biológica inaugurando o direito a uma vida social.

Essa lógica faz com que questões de segurança se tornem mais ostensivas, uma vez que se sobrepõem à do direito. Quando o direito de migrar e pedir proteção internacional deixa de ser central, as travessias se tornam mais precárias, os coiotes (ou passadores) se tornam mais ativos, há uma chance maior de trajetos irregulares. A partir daí, há uma maior necessidade de ajuda humanitária e a migração passa a ser vinculada então a questões de segurança pública – o controle de fronteiras, o medo do terrorismo, a preocupação com as ameaças que os filhos de imigrantes podem representar como gerações futuras. Migrantes não são mais pessoas com o direito a um lugar seguro e vida digna, mas sim objeto de compaixão, sujeitos aos limites desta e ao rápido esquecimento e indiferença.

Há também uma preocupação das populações locais de que estes possam prejudicar seu direito à seguridade social, associada à ilusão de que há um crescimento populacional vertiginoso. Dizem Ventura e Yujra (2019, p. 16) que,

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2017, o número de migrantes internacionais foi estimado em 258 milhões de pessoas, que correspondem a cerca de 3,4% da população mundial. Não ocorreram alterações significativas deste percentual desde 1990, quando ele era estimado em 2,9%. Embora o número absoluto de migrantes tenha aumentado, seu crescimento é estável em relação ao aumento da população mundial.

Fassin (2013) cita ainda a identidade como questão de tensões: há uma percepção de novas culturas (no caso da realidade francesa, principalmente as islâmicas) como uma ameaça à identidade local, à cultura e hábitos da região. As questões de saúde, como tratado por Ventura e Yujra (2019), em seu livro *Saúde de migrantes e refugiados*, também são frequentemente associadas a questões de segurança, culpabilizando migrantes pela disseminação ou chegada de doenças. São todas percepções distorcidas que geram ansiedade na população local e com alguma análise de dados podem ser refutadas, como é possível ver no livro citado.

Essa lógica pode, eventualmente, estender-se à discussão sobre Educação em Emergências ou à acolhida de crianças imigrantes, principalmente as não acompanhadas, ao se focar no cuidado somente para que sobrevivam, não se tornem ameaças, não se tornem criminosos, terroristas, ou para que passem a se familiarizar e se identifiquem com as culturas hospedeiras, tornem-se crianças *como as nossas*.

Há que ressaltar, portanto, que o trabalho de educação em situações de emergência e o trabalho com crianças desacompanhadas que sugerimos tem por objetivo, antes de mais nada, garantir seu direito à educação, à saúde mental, ao cuidado, ao acesso a oportunidades de formação e trabalho e construção de uma vida digna. E, sobretudo, que é seu direito buscar lugares seguros, seja de maneira temporária ou permanente.

Contudo, talvez ainda mais importante seria buscar a garantia de que também tenham, principalmente em sua infância, o direito a se enraizar, “[...] o direito de não ser obrigado a migrar, de não ser expulso ou deslocado de sua terra” (SCHILLING, 2015a, p. 997), ainda mais sozinhos ou sofrendo perdas no caminho. O direito de terem também em seus próprios locais de origem uma vida digna, segura, e com a possibilidade de usufruir de vida familiar e oportunidades educativas.

REFERÊNCIAS

ACNUR apoia espaços de educação e proteção da criança em Roraima. **Ecoamazônia**, [s. l.], set. 2019. Disponível em: <https://www.ecoamazonia.org.br/2019/09/acnur-apoia-espacos-educacao-protexcao-crianca-roraima/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ACNUR. **Directrices del ACNUR para la determinación del interés superior del niño**. Ginebra, maio 2008.

ACNUR. **Directrices sobre políticas y procedimientos relativos al tratamiento de niños no acompañados solicitantes de asilo**. Ginebra, fev. 1997.

ACNUR. **Educação para refugiados em crise: mais da metade das crianças refugiadas em idade escolar do mundo não recebe educação**. Set. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/09/04/educacao-para-refugiados-em-crise-mais-da-metade-das-criancas-refugiadas-em-idade-escolar-do-mundo-nao-recebe-educacao/>. Acesso em: 25 maio 2022.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ALAMAMI, Nadeen. Evidencias para la educación en situaciones de emergencia: quién decide y por qué importa. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 76-77, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). IUDESP: março de 2019. Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

ALVAREZ, Priscilla. Los padres de 237 niños separados en la frontera bajo Trump aún no han sido encontrados, dice un expediente judicial. **CNN**, [s. l.], jan. 2022. Disponível em: <https://cnnespanol.cnn.com/2022/01/06/los-padres-de-237-ninos-separados-en-la-frontera-bajo-trump-aun-no-han-sido-encontrados-dice-un-expediente-judicial/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ANDERSON, Allison; ROBERTS, Beverly. La Red Inter-agencias para Educación en Emergencias. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 8-10, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

APÓS conflito, 1.200 venezuelanos deixam Roraima. **DW**, [s. l.], 19 ago. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ap%C3%B3s-conflito-1200-venezuelanos-deixam-roraima/a-45138649>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ARTIÈRES, Phillipe. Arquivar a Própria Vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

AZEVEDO, Fernanda. Roraima apresenta maior crescimento populacional do Brasil pelo terceiro ano consecutivo. **Portal do Governo de Roraima**, Boa Vista, ago. 2020. Disponível em: <https://portal.rr.gov.br/index.php/noticias/item/2229-roraima-apresenta-maior-crescimento-populacional-do-brasil-pelo-terceiro-ano-consecutivo>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BAENINGER, Rosana; FERNANDES, Duval (coord.). **Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo – Migração Refugiada**. 2. ed. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018.

BALI, Zeina. Mejorar los ambientes de aprendizaje en situaciones de emergencia a través de la participación de la comunidad. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 71-74, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAXTER, Pamela; IKOBWA, Vick. Educación para la paz: ¿por qué y cómo? **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 27-28, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BECK, Ulrich. Cómo los vecinos se convierten en judíos: La construcción política del extraño en una era de modernidad reflexiva. **Papers**, Barcelona, v. 84, p. 47-66, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v84n0.1632>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BESSLER, Manuel. Prólogo: La educación, un imperativo humanitario y de desarrollo. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 4-5, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BHABHA, Jacqueline; ABEL, Guy. Children and Unsafe Migration. *In*: OIM. **World Migration Report 2020**. Genebra, 2020. p. 251-280.

BIRD, Lyndsay. Sacando la educación de la caja. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 21-22, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BORGES, Bruno B. Imigração de menores não acompanhados: possíveis lições de uma apreciação da questão sob a perspectiva europeia. **Revista Jurídica UNIARAXÁ**, Araxá, v. 16, n. 15, p. 86-104, ago. 2012.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre *et al.* **A Miséria do Mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693-732.

BOYDEN, Jo. Protección infantil: ¿retórica o realidad? **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 46, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico).

Disponível em:

<https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Cartagena +30**: Declaração e Plano de Ação do Brasil. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9866.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei nº 13.445. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, 16 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução Conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Estabelece procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para criança e adolescente desacompanhados ou separados, e dá outras providências. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-conjunta-n-1-do-conare-1.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRAY-WATKINS, Sophie. Romper el silencio: coerción sexual y abuso en la educación posterior al conflicto. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 13-15, mar. 2019. (Educação: necessidades, derechos y acceso en el desplazamiento). Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BROWN, Tim. Es tempo de terminar con el descuido de la educación secundaria. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 29, abr. 2005. (Educação en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BUMF (Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge). **Rechtliche Neuerungen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge**. Deutschland, 16 Okt. 2017. Disponível em:

https://www.jugendmigrationsdienste.de/fileadmin/cloud/Infothek_Flucht/8_Junge_Vollj%C3%A4hrige_Care_Leaver/2017_10_Neuerungen_UmF.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARNEAL, Christine Capacci; MCLAUGHLIN, Anne Ullman. Aprendizaje acelerado en Afganistán. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 25-26, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CARNEIRO, Isabelle Dias. **A proteção das crianças e adolescentes refugiados no Brasil: a necessidade de políticas públicas de integração.** 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil.** Organizado pelo Observatório das Migrações Internacionais, com apoio do Ministério da Justiça e Segurança Pública, Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. (Série Migrações).

CGEB/NINC. **1º Documento Orientador: Estudantes Imigrantes.** São Paulo, set. 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzsyVZZRpBxCNmNhbGlvREVRQ00/view>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CHO, Grace. **Haunting the Korean Diaspora.** Shame, secrecy, and the forgotten war. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2008.

COLÓQUIO SOBRE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS NA AMÉRICA CENTRAL, MÉXICO E PANAMÁ: PROBLEMAS JURÍDICOS E HUMANITÁRIOS. **Declaração de Cartagena.** Cartagena, Colômbia, 19 a 22 nov. 1984. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf?view=1. Acesso em: 12 ago. 2020.

CONSEJO NORUEGO PARA LOS REFUGIADOS. Modelos de Programa Educativo. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 40, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DANTAS, Sylvia. Saúde mental, interculturalidade e imigração. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 55-70, jul./set. 2017.

ESTADOS Unidos sigue sin encontrar a los padres de 545 niños separados de ellos hace 2 años en la frontera con México. **BBC News Mundo**, [s. l.], oct. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-54644543>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FASSIN, Didier. Uma hospitalidade ambígua. A administração dos indesejáveis. *In*: ROSA; CARIGNATO; ALENCAR (org.). **Desejo e Política**: desafios e perspectivas no campo da imigração e refúgio. São Paulo: Max Limonad, 2013. p. 33-69.

FAWCETT, Amalia. ¿Se arriesga la protección por la educación. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 13-14, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FÉLIX, Jackson. Governo de Roraima assina decreto que torna mais rígido acesso de estrangeiros a serviços públicos. **G1**, Rio de Janeiro, ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/01/governo-de-roraima-assina-decreto-que-torna-mais-rigido-acesso-de-estrangeiros-a-servicos-publicos.ghtml>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

HABIP, Dila. **A Comparative Study**: Unaccompanied Minors in Turkey And Greece: Protected Or Neglected? 2018. 93 f. Mestrado (European Master's Degree in Human Rights and Democratisation) – Panteion University of Social and Political Sciences, Athenas, 2018.

HENINGER, Lori. ¿Quién está haciendo qué y dónde? **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 7, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

INEE. **Requisitos Mínimos Para a Educação**: Preparação, Resposta e Reconstrução. Nova Iorque, 2010. Disponível em: https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_Portuguese_%28HSP%29_0.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

IVERSEN, Eva; OESTERGAARD, Else. Igualdad de género en la educación en situaciones de emergencia. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 11-13, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). IUDESP: março de 2019. Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

KAMIMURA, Akemi; SCHILLING, Flávia. Direitos Humanos e vítimas de violência: experiências e dilemas do atendimento. **Perspectivas**, São Paulo, v. 36, p. 41-71, jul./dez. 2009.

KELCEY, Jo. Un recorrido por las opciones curriculares de los refugiados palestinos. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 34-35, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). IUDESP: março de 2019. Disponível em:

https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

KHADDOUR, Fatima. El desarrollo de la primera infancia y el apoyo psicológico en Siria. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 8-10, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). IUDESP: março de 2019. Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

LACEY, Thea; VIOLA, Marcello. Fortalecer los sistemas educativos para brindar respuestas educativas a largo plazo. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 15-18, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). IUDESP: março de 2019. Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

MACHEL, Graça. Las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. *In*: NACIONES UNIDAS. Asamblea General. **Promoción y protección de los derechos del niño**. Nova Iorque, 26 ago. 1996. p. 3-107. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6260.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Entre Muros e Passagens**: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local. 2019. 205 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-64, dez. 2012.

MALLEY, Anita; TRIPLEHORN, Carl. Educación emergente en Iraq. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 14-16, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central. **RIDH**, Bauru, v. 5, n. 1, p. 77-96, jan./jun. 2017.

MCEVOY, Bethan. Sentirse lo suficientemente seguro para aprender en una zona de conflicto. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 60, p. 5-7, mar. 2019. (Educación: necesidades, derechos y acceso en el desplazamiento). IUDESP: março de 2019. Disponível em: https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/educacion-desplazamiento/RMF60_Educacion_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

MIDTTUN, Eldrid Kvamen. Cape Town - nuevos ímpetus para formar redes. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 4-5, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MOONEY, Erin; FRENCH, Colleen. Educación para desplazados internos. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 42, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MURTA, Ludmila Nogueira. **O tempo da vítima de violência e o tempo do Direito**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2020.

MUSALO, Karen; FRYDMAN, Lisa; CERNADAS, P. Ceriani. **Niñez y migración en Centro y Norte América: causas, políticas, prácticas y desafíos**. San Francisco: University of California Hastings College of the Law. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús, 2015.

NICOLAI, Susan. Educación que protege. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 11-12, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

NUNES, João. Critical Security Studies and Global Health. *In*: MCINNES, Colin; LEE, Kelley; YOUDE, Jeremy (ed.). **The Oxford Handbook of Global Health**. Oxford University Press, 2018. [p. 1-19].

OLIVEIRA, Janaine Voltolini de. Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil. **Des;dades**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 30, p. 124-140, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, Valéria; RAMALHO, Yara. Impulsionado pela migração de venezuelanos, Roraima tem maior crescimento populacional do país. **G1**, Rio de Janeiro, ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/08/27/impulsionado-pela-migracao-de-venezuelanos-roraima-tem-maior-crescimento-populacional-do-pais.ghtml>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ONU. Committee on the Rights of the Child. **General Comment No. 6 (2005): Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside their Country of Origin**. CRC/GC/2005/6. Geneva, 17 May – 3 June 2005.

ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 1951.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança** (Resolução 44/25). Genebra, 20 nov. 1989.

ONU. **Declaração dos Princípios Fundamentais de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder**. Genebra, 1985. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/ajus/prev29.htm>. Acesso em: 4 maio 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 8 jan. 2021.

PALHARES, Isabela. Casos de violência e ameaças aumentam 48% em escolas de São Paulo: agressividade reflete isolamento e perdas na pandemia, dizem especialistas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 abr. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/04/casos-de-violencia-e-ameacas-aumentam-48-em-escolas-de-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PARREIRAS, Carolina. Entre a prática, a teoria, a escrita e a experimentação etnográficas: Entrevista com Michael Taussig. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 63, n. 3, e172437, p. 1-13, 2020.

PARUSEL, Bernd. **Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland: Aufnahme, Rückkehr und Integration; Studie II/2008 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerks (EMN)**. (Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes, 26). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/25877/ssoar-2009-parusel-unbegleitete_minderjahrige_migranten_in_deutschland.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 jan. 2020.

PÉREZ, Claudi; ABELLÁN, Lucía. Líderes europeus e Turquia fecham acordo para expulsão de refugiados. **El País**, Bruxelas, mar. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/18/internacional/1458291556_389148.html. Acesso em: 16 jun. 2022.

RIBEIRO, Ana Carolina; FERREIRA, Luisa. Crianças migrantes desacompanhadas nas Américas: a base jurídica da Corte Interamericana e o estudo de caso do Brasil e dos EUA. In: GALINDO, George R. B. (org.). **Migrações, deslocamentos e direitos humanos**. Brasília, DF: Instituto Brasiliense de Direito Civil, Grupo de Pesquisa Crítica e Direito Internacional, 2015. p. 106-122.

RUF, Bernd. **Destroços e Traumas: embasamentos antropológicos para intervenções com a pedagogia de emergência**. São Paulo: Antropológica, 2014.

RUF, Bernd. **Guía de organización y acción para intervenciones de pedagogía de emergencia en regiones con conflictos bélicos y catástrofes**. Karlsruhe: Amigos del Arte de Educación Rudolf Steiners e.V, 2015.

RUIZ, Francisco Javier Durán. Los derechos de los menores no acompañados inmigrantes y miembros. **Trace**, [s. l.], n. 60, p. 9-24, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/trace/1723>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SÁNCHEZ, Mara Medina; AÑÑOS BEDRIÑANA, Karen Giovanna. Derechos e intervención socioeducativa con menores refugiados no acompañados en la isla de Quíos - Grecia. **Revista de Paz y Conflictos**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 261-280, 2020.

SARTI, Cynthia. A vítima como figura contemporânea. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, n. 61, p. 51-61, abr. 2011.

SCHILLING, Flávia. Entre memórias, entre arquivos: por que não falar sobre o exílio? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 991-999, set./dez. 2015a.

SCHILLING, Flávia. Memória da Resistência ou a resistência como construção da memória. In: PADRÓS, Enrique *et al.* (org.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul**. História e Memória (1964-1985). Porto Alegre: Corag, 2009, v. 3, p. 141-179.

SCHILLING, Flávia. Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de Debates do NAAPA**: Questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPEd, 2016. p. 45-57.

SCHILLING, Flávia; FERREIRA, Patrícia Helena. Figuras da Infância: Inscrições, circunscições e incêndios. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 111-136, jan./abr. 2016.

SIMON, Ezra S. Participación de los padres. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 30, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SINCLAIR, Margaret. Construyendo ciudadanía y destrezas de vida. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 22-24, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

TALBOT, Christopher. Estudios recientes y vacíos en la investigación actual. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 5-6, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

TURNER, Simon. Suspended Spaces – Contesting Sovereignties in a Refugee Camp. In: HANSEN, Thomas Blom; STEPPUTAT, Finn (ed.). **Sovereign Bodies**: Citizens, Migrants, and States in the Postcolonial World. Princeton, Oxford, Princeton University Press: 2005. p. 312-332.

UNESCO. **Reconstruir sin Ladrillos**: Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergências. Santiago de Chile, 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

UNHCR. **Global Trends**: Forced Displacement in 2016. Genebra, 2017.

UNHCR. **Global Trends**: Forced Displacement in 2020. Copenhagen, 2021.

“VÃO cortar a minha cabeça”: Alemanha deu início às deportações dos afegãos com pedido de asilo negado. **Expresso**, Oeiras, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://expresso.pt/internacional/2016-12-15-Vao-cortar-a-minha-cabeca.-Alemanha-deu-inicio-as-deportacoes-dos-afegaos-com-pedido-de-asilo-negado>. Acesso em: 13 jan. 2020.

VASSALLO, Luiz. Juiz manda suspender entrada de venezuelanos por Roraima. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/juiz-manda-suspender-entrada-de-venezuelanos-por-roraima/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VEDOVA, Pedro. Ataque em área diplomática de Cabul, no Afeganistão, mata 80 pessoas. **Jornal Hoje**, Londres, 31 maio 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/05/ataque-em-area-diplomatica-de-cabul-no-afeganistao-mata-80-pessoas.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.

VENTURA, Deisy de Faria Lima; YUJRA, Veronica Quispe. **Saúde de migrantes e refugiados**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2019.

VILLELA, Flávia. Menores e desacompanhados. **O Estrangeiro**, [s. l.], 23 jul. 2016. Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2016/07/23/menores-e-desacompanhados/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VINTE e seis alunos de escola estadual passam mal e Samu diz que eles tiveram “crise de ansiedade”. **G1**, Rio de Janeiro, mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/04/08/vinte-e-seis-alunos-de-escola-estadual-passam-mal-e-samu-diz-que-eles-tiveram-crise-de-ansiedade.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2022.

VÍTIMA de tráfico de pessoas, garoto do Haiti vem parar no Brasil. **G1**, Rio de Janeiro, 17 abr. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/04/familia-e-vitima-de-trafico-de-pessoas-e-garoto-do-haiti-vem-parar-no-brasil.html>. Acesso em: 11 abr. 2022.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WINTHROP, Rebecca; KIRK, Jackie. Desarrollo docente y bienestar estudiantil. **Migraciones Forzadas**, Guatemala, n. 22, p. 17-20, abr. 2005. (Educación en Emergencias: aprendiendo para un futuro pacífico). Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

WISDORFF, Flora. La tragedia de los refugiados menores no acompañados. **El País**, Madrid, 2016. Disponível em: <https://elpais.com/especiales/2016/refugiados/grecia/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

APÊNDICE A – Termo de consentimento

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG (freiwillig und erläutert)

Master Forschung in Erziehungswissenschaft

Vollname*

E-mail*

1 - Ich wurde darüber informiert, dass die Forscherin Vivian Valentim de Souza eine Forschung für ihre Erziehung-Graduiertenkollegs der Universität für Erziehungswissenschaft in der „Universidade de São Paulo (FE-USP)“ durchführt, mit dem provisorischen Titel „Unbegleitete Minderjährige Immigranten und ihre Verhältnisse mit der Erziehung“. Das Ziel dieser Studie ist die Situation minderjähriger Immigranten, die unbegleitet in den Bestimmungsländern ankommen, nachzuforschen, so wie ihre möglichen Verhältnisse mit der Erziehung.

Ich wurde eingeladen an dieser Studie teilzunehmen anhand eines Interviews, dass der Forscherin beiträgt Daten über die Realität dieser Migrationsgruppe in Deutschland zu bekommen.

2 - Mir wurde garantiert, dass mein Name keines falls und in keinem anderen Mittel (außer dieses Dokuments) erwähnt wird, sowohl werden keine Informationen zur Kenntnis gegeben, die es ermöglichen mich zu identifizieren, um meine Anonymität, mein Daten schutz und meine Privatsphäre sicher zu stellen. Mir wurde ebenfalls versichert dass mein Name keinesfalls, weder in einem Bericht noch in eventuellen Artikeln, Büchern oder zukünftige Studien erwähnt wird.

3 - Ich wurde darüber informiert, dass die Ergebnisse dieser Studie in Kongressen und anderen wissenschaftlichen Veranstaltungen veröffentlicht und präsentiert werden, sowie dass ich Zugang auf den Schlussbericht der Auswertung und andere daraus folgenden Produkten haben kann.

4 - Mir ist klar dass mir kein Schaden oder Benachteiligung verursacht wird und, dass ich den Ablauf jeder zeit, falls gewünscht, abbrechen kann.

5 - Mir ist ebenfalls klar, dass ich freiwillig teilnehme, und keine Bezahlung wegen meiner Teilnahme bekommen werde.

Unser Kontakt

Wir bedanken uns im Voraus für ihre Zusammenarbeit und stehen jeder zeit zur Verfügung unter der Nummer

+55 11 972089522 oder per E-Mail vivianvs@gmail.com

Mit freundlichen Grüßen,
Vivian Valentim de Souza und Flávia Schilling

Sind Sie damit einverstanden?*

() Ich habe es gelesen und bin damit einverstanden

() Ich bin nicht damit einverstanden

Datum*
