



A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA CRIANÇA MIGRANTE ANGOLANA, CEGA E NEGRA NO BRASIL¹

LA TRAYECTORIA DE VIDA DE UN NIÑO MIGRANTE ANGOLEÑO, CIEGO Y NEGRO EN BRASIL

THE LIFE TRAJECTORY OF AN ANGOLAN, BLIND AND BLACK MIGRANT CHILD IN BRAZIL

Msc. Jacob Cachinga

Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

jacob.cachinga89@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3710-5829>

Dra Caroline Filla Rosaneli

Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

caroline.rosaneli@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3710-5829>

Dra. Anna Silvia Setti Penteado da Rocha

Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

annaprocha@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2405-1219>

RESUMO

O presente trabalho visa trazer a elementos para uma reflexão narrativa das múltiplas vulnerabilidades vivenciadas por uma criança migrante, negra e cega, vindo ao Brasil desacompanhada de seus familiares para estudar e sobreviver. Essa trajetória é descrita a partir de narrativa de um dos autores, tendo como método narrativo, a fim de expor as fragilidades por ele apontadas durante sua vinda para o Brasil e sua permanência no país. Identifica-se nas narrativas as barreiras que as crianças podem encontrar no processo migratório, e como a sociedade não está preparada para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Estes questionamentos são analisados através dos relatos pela vivência de um dos autores, e à luz da bioética.

Palavras-chave

Infância - Bioética - Migração - África - Brasil.

¹ Atividade de apoio a migração através do Grupo de pesquisa Saúde pública, Bioética e Direitos humanos da PUCPR.



RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo traer elementos para una reflexión narrativa de las múltiples vulnerabilidades vividas por un niño migrante, negro y ciego, que llega a Brasil sin el acompañamiento de sus familias para estudiar y sobrevivir. Esta trayectoria se describe a partir de la narración de uno de los autores, utilizando el método narrativo, con el fin de exponer las debilidades señaladas por él durante su venida a Brasil y su estancia en el país. En las narrativas se identifican las barreras que los niños pueden encontrar en el proceso migratorio y cómo la sociedad no está preparada para la inclusión de personas con discapacidad visual. Estas cuestiones son analizadas a través de los relatos de experiencia de uno de los autores, ya la luz de la bioética.

Palabras-clave

Infancia - Bioética - Migración - África - Brasil.

ABSTRACT

The present work aims to bring elements for a narrative reflection of the multiple vulnerabilities experienced by a migrant child, black and blind, coming to Brazil unaccompanied by their family members to study and survive. This trajectory is described from narrative of one of the authors, with the narrative method, in order to expose the weaknesses pointed out by him during his coming to Brazil and his stay in the country. The narratives identify the barriers that children may encounter in the migratory process, and how society is not prepared for the inclusion of people with visual impairments. These questions are analyzed through the reports by the experience of one of the authors, and in the light of bioethics.

Keywords

Childhood - Bioethics - Migration - Africa - Brazil.

Introdução

O processo de globalização tem se ampliado ao longo dos anos e vem trazendo consigo desafios sobre a mobilidade humana e seu acolhimento nos mais diversos países. No processo migratório as rupturas espaciais e temporais abalam os estruturantes laços entre os seres humanos, além de colocar os indivíduos que enfrentam este processo a encarar riscos e o desconhecido, muitas vezes violando sua dignidade e integridade.

O fenômeno da mobilidade humana é visto como um acontecimento do conjunto das realidades visíveis produzidas pela mobilidade humana ou mobilidade do estamento social e captado em diversas manifestações como migrações internas, imigrações, emigrações, fluxos migratórios, refugiados ou exilados². A falta de condições dignas de sobrevivência e, ainda, a impossibilidade do exercício de direitos leva pessoas ou grupos de pessoas mais vulneráveis a se deslocarem em busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho que possam satisfazer as suas necessidades básicas. Sejam os chamados migrantes econômicos como também os migrantes forçados, ambos se deslocam para terras, em tese, mais promissoras³.

A complexidade do fenômeno da migração busca compreender as lacunas das políticas de proteção e as ambiguidades das práticas de integração da população refugiada⁴. A migração infantil é parte importante desse fenômeno contemporâneo que vem modificando e moldando a realidade na qual vivemos, segundo Bhabha⁵. O fenômeno global generalizado da migração negligencia os desafios enfrentados e vividos por crianças e jovens desacompanhados que atravessam fronteiras em busca de sobrevivência.

Para Bhabha⁶, há uma parcela tímida da literatura que traga as histórias que permeiam as trajetórias dos fluxos migratórios centrados nas experiências de crianças migrantes e os dilemas e desafios que habitam esses pequenos seres.

O ACNUR⁷ indica que danos graves mencionados por crianças são indicadores-chave da necessidade de proteção internacional mais abrangente, com obrigações de garantir que crianças desacompanhadas e separadas não sejam devolvidas às situações de dano ou perigo.

Segundo o UNICEF⁸, cerca de 50 milhões de crianças cruzaram fronteiras, sendo que cerca de 28 milhões delas fugindo de violência e insegurança. As principais razões para crianças abandonarem seus lares são violência social, privação, falta de oportunidade familiar e abusos pessoais.

Sobre refúgio, o UNICEF⁹ destaca que o número de crianças refugiadas mais do que dobrou entre 2005 e 2015, onde 11 milhões de crianças foram consideradas refugiadas ou solicitantes de asilo, ou seja, 1 em cada 3 crianças que vivem fora do país em que nasceram são refugiadas, o que equivale a 1 em cada 200 crianças em todo o mundo. Apenas as crianças oriundas da Síria e do Afeganistão somam quase metade de todas as crianças refugiadas¹⁰.

² Jurandi Zamberlam; Giovanni Corso; Joaquim R Filippi; Lauro Bocchi; Egídia Muraro, "Desafios das migrações: buscando caminhos". (Porto Alegre: Solidus, 2009).

³ Vera K Chueiri; Heloisa F Câmara, "Direitos humanos em movimento: migração, refúgio, saúde e hospitalidade" Revista Direito, Estado e Sociedade, n. 56(2010): 158-177.

⁴ Isabel Cantinho, "Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos", O Social em Questão, n. 41(2018): 155-176.

⁵ Jacqueline Bhabha, "Child Migration & Human Rights in a Global Age". (Princeton: Princeton University Press, 2014).

⁶ Jacqueline Bhabha, "Child Migration & Human ...

⁷ ACNUR, "Children on the Run". (Washington: ACNUR, 2014).

⁸ UNICEF, "Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children" 2016.

⁹ UNICEF, "Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children" 2016.

¹⁰ Patricia N Martuscelli, "Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central", RIDH, Vol: 5(2017): 77-96.

As estatísticas revelam que a migração infantil é um fenômeno crescente no cenário internacional. Por vários motivos, incluindo violência e perseguição, crianças migram atrás de sobrevivência, porém muitas vezes na caminhada enfrentam novos abusos, negligência e exploração em suas jornadas ou em seu destino¹¹. A falta de desenvolvimento e oportunidades educacionais e empregatícias; pobreza e desigualdades; ausência de políticas nacionais para garantia dos direitos das crianças, principalmente de educação, vida e desenvolvimento; discriminação baseada no gênero; desastres naturais; mudança climática, conflitos armados e violência e ausência do Estado são fatores mais destacados para a migração infantil ^{12,13}

Na sua chegada ao 'novo mundo' quais são os direitos garantidos dessas crianças migrantes? Direitos esses que são promulgados por tratados internacionais.

Mas como seria a jornada de uma criança desacompanhada, cega, negra, em um território africano, mais precisamente Angola, um país em guerra civil por anos, devastado na sua história, dor e estrutura. Este artigo traz a narrativa de um dos autores em relação a sua migração ao Brasil e sua emigração no território nacional em busca de estudos e melhores condições de vida. O objetivo do artigo é narrar a experiência de um migrante em busca de conhecimento e melhores condições de vida, e o impacto da sua deficiência visual e etnia nessa trajetória, sob o ponto de vista da bioética.

Método

Este estudo utilizou da narrativa autobiográfica de um dos autores, usando da sua fala a partir do questionamento inicial sobre a pergunta-problema "Como foi a sua trajetória para acessar a educação no Brasil desde a África aos dias atuais"?

Para Marques e Satriano¹⁴, as narrativas são formas orais ou escritas de contar uma história. Ao explorar este tipo de narrativa podemos nos aproximar das nossas emoções e aumentar nossas capacidades de refletir sobre elas, trabalhando no campo das ideias com fatos e navegando pelo espaço e tempo. Na narrativa autobiográfica "o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura, mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários "eus" e o "outro", não se nasce sujeito, se constitui um".

As falas foram gravadas em áudio, transcritas e requalificadas em relação entre objeto e observador, ressaltando a importância desta interação e da experiência pessoal do narrador-pesquisador como forma de construção do conhecimento, conforme método proposto por Jones et al¹⁵.

¹¹ ONU NEWS, "União Europeia, Unicef e Acnur protegem crianças migrantes na América Latina e África Austral", 2021.

¹² Pablo C Cernadas; Lila García; Ana Gómez Salas, "Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe", REMHU, n.42(2014): 9-28.

¹³ Patricia N Martuscelli, "Crianças desacompanhadas na América ...

¹⁴ Valéria Marques; Cecilia Satriano, "Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa", Linhas Críticas, Vol: 23(2017): 369-386.

¹⁵ Jones H Stacy; Adams Tony E; Ellis Carolyn, "Handbook of Autoethnography". (Walnut Creek: Left Coast Press, 2013).

O método extrai elementos-chaves para o diálogo e percepção dessa trajetória onde analisa o conteúdo na perspectiva da bioética.

Resultados

Os diálogos apresentados sobre a fala do autor-narrador partem da sua trajetória desde criança partindo da África, e conta até os dias atuais, quando adulto.

As potencialidades e fragilidades nessa trajetória são transcritas do ponto de partida das suas memórias e experiências pessoais, e trazem a luz da bioética as discussões a seguir sob duas perspectivas, da trajetória pessoal e da busca por educação formal no Brasil. O texto é descrito na íntegra conforme falas do narrador-pesquisador.

Trajectoria pessoal

Eu nasci em Luena, capital da província Mochico, em Angola. Fiquei cego por conta do sarampo, quando eu tinha dois anos de idade. Devido à guerra, muitas pessoas ficavam cegas por causa dessa doença. Angola passava por uma guerra civil, todo o recurso financeiro ia para o poder bélico, por isso, além de ter deficiências físicas causadas pela guerra, por estilhaços, minas terrestres, também havia deficiências que surgiam por causa de doenças, como sarampo, meningite, rubéola e outras.

Quando nasci, eu não encontrei mais meu pai, porque ele havia ido para a guerra. Ele era professor e foi servir ao exército, porque Angola estava passando por uma guerra civil que já assolava o país há mais de duas décadas. A minha mãe me criou sozinha com outro companheiro, com o qual ela teve uma filha, minha irmã. Portanto, na medida em que fomos crescendo, eu comecei a perceber que era o mais velho da casa, e o filho mais velho teria que assumir a responsabilidade da família quando um pai não estava presente.

Com sete anos eu comecei a ter ideia de vender doces na rua para poder ajudar minha família. Portanto, me enganavam, porque eu não conseguia ver o dinheiro, e eu sempre levava desvantagem. Isso foi me desanimando aos poucos. A minha irmã ia ao colégio e eu queria aprender o que ela aprendia. Todos me diziam que eu poderia ser alguém, porque eu aprendia muito fácil com a minha irmã. Como eu era cego, todos me viam como impotente, que não poderia crescer, ter família, fazer faculdade, não poderia ter nada.

Quando eu completei nove anos de idade, eu fui morar na rua, porque não aguentava mais a forma como minha família me tratava, como se eu fosse um impotente. Eu disse para mim mesmo, com nove anos de idade, que a vida já não teria mais sentido. Se eu fiquei deficiente tão cedo, a vida já não teria mais sentido. Assim, tudo o que me restava era a morte, e se a guerra não me matasse, eu teria que me matar.

Fiquei dormindo na rua. Então, com 10 anos, o governo de Moxico veio até mim e me fez uma proposta: você ganhou uma bolsa para estudar; você tem duas opções, ir para o Brasil ou para Portugal. Eu disse: "se for para ir, eu gostaria de ir para o Brasil, porque lá tem um monte de coisas que nós escutamos muito". Mas eu não sabia onde ficava o Brasil, que ele ficava na América do Sul. Eu achava que o Brasil, assim como todos os países, ficava dentro de Angola. Eles me falaram que eu enxergaria também. Se eu

enxergasse, eu conseguiria ajudar minha família mais ainda, porque cego não ajuda ninguém. Portanto, eu saí para a rua e fui até a casa da minha mãe, sujo, com calção rasgado, e eu disse: "mãe, o governo veio até mim na rua e me falou que tenho que ir para o Brasil para estudar.

A minha mãe começou a chorar e disse que tudo que uma mãe quer é que seu filho fique perto dela, independentemente do que ele seja. Por mais que eu fosse deficiente, impotente, por mais que a mãe me dissesse e soubesse que talvez eu não daria nada na vida, mas ela queria que eu estivesse perto dela, porque eu era seu filho. A minha mãe não queria que eu fosse embora. Ela preferia me ver na rua onde poderia me ver a hora e dia que ela quisesse, porque, ainda que eu não a visse, ela me via e dizia "aquele é meu filho".

Com 11 anos de idade, eu migrei de Moxico para a capital Luanda. Quando eu cheguei na capital, eu não sabia falar português direito. Eu trocava um monte de palavras. Tive que aprender tudo certinho. Quando eu cheguei na capital, eu encontrei amigos que também eram deficientes visuais. Isso, para mim, foi algo muito sublime, muito incrível, fantástico, porque eu achava que não existissem outros deficientes visuais. Eu achava que o único deficiente visual no mundo.

No dia 8 de abril de 2001, para viajarmos de Angola até o Brasil, no avião, eu acabei conhecendo todos. Nós éramos em 24 pessoas, todos deficientes visuais. Eu fiquei muito maravilhado porque eu entendi que ali o conhecimento estava acontecendo. A minha cabeça começou a abrir naquele momento.

Quando chegamos no Brasil fomos até Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora. Nós viemos para o Brasil, graças a um intercâmbio Brasil-Angola. Foi um programa governamental de Angola. Em Angola eu não sabia nada disso. Eu achava que era algo que caiu do céu, o que, de fato, havia caído.

Em Juiz de Fora, nos hospedamos em uma associação, onde ficamos muito felizes porque o Brasil tinha outro ambiente, sem guerra, de paz. Não tinha tiroteio à noite. Eu não precisava acordar de madrugada para fugir de lugares. Era um ambiente legal. Mas, com o tempo, o dono da associação nos obrigou a fazer coisas que não poderíamos. Ele nos obrigava a vender artesanato em feiras. Quando nós não aceitávamos, ele nos colocava de castigo, nos pedia para tirar a camiseta e batia nas nossas costas. Pedia para a gerência da noite, que cuidava da associação, nos dar castigo. Ele nos chamava de negro, sujo, dizia que nós vivíamos no curral. Um interno que morava lá há muito tempo, foi um dia em uma rádio e fez denuncia dos maus-tratos que nós sofriamos. O consulado no Rio de Janeiro ficou sabendo e nos tirou de lá, e nos trouxe para o Instituto dos Cegos no Paraná. Dentre os 24 que vieram, alguns foram embora pois não aguentaram. Ficamos em 17 pessoas com deficiência visual. O consulado deixou 11 no Paraná, eu era um deles, outros 6 seguiram para Florianópolis, em Santa Catarina, porque eles já tinham mais de 14 anos.

Trajétória ao acesso à educação formal

No Instituto Paranaense de Cegos começou toda a minha alfabetização. Eu aprendi a andar sozinho na rua com bengala, com o sistema Braille, que é uma escrita para o deficiente visual. Eu aprendi a cozinhar, a arrumar cama.

Então fizemos toda a parte de uma vida diária de uma pessoa, para depois, então, irmos para o ensino fundamental.

No ensino fundamental, meus colegas e eu, fizemos testes para ver em que séries cada um deveria estar. Eu fiz uma prova e fui parar na terceira série do ensino fundamental, em um colégio público de Curitiba no Paraná.

Eu era uma criança muito assustada, devido à situação de Angola e depois por me baterem usarem nomes pejorativos na Associação. Então eu não falava com ninguém. Eu não era uma criança que brincava com outras, apesar de estudar em um colégio regular. No colégio que fomos matriculados, os nossos colegas nos viam como crianças diferentes. Então não brincavam conosco. Nós tínhamos que brincar entre nós, cegos, mesmo. Eu me lembro que o colégio teria que contratar um professor alternativo para nos dar aula na mesma sala em que os outros estavam. Também existia essa segregação dos professores, porque eles também não sabiam como ensinar a matéria para deficiente visual. Então havia um professor que era especialista em educação especial, que ficava junto com a professora. Assim eu fiz o ensino fundamental, até chegar ao ensino médio.

Eu tinha muita dificuldade para me comunicar, uma vez que Angola falava português de Portugal. Às vezes eu reprovava bastante por conta disso, porque não poderia falar de determinado jeito.

Eu me lembro de uma vez no ensino fundamental, a professora começou a brigar comigo porque eu não conseguia assistir ao filme que estava em inglês. Ela me disse que eu teria que compreender, porque ela havia visto uma novela em que tinha um cego que dirigia carro e também conseguia ver a legenda, então como eu não conseguia? Segundo ela, eu fingiria.

No ensino médio já não tinha mais aqueles professores especiais que ficavam dentro da sala junto com os cegos. No ensino médio eu estudei sozinho. Não estudei com nenhum outro deficiente. Também era a mesma coisa, eu não tinha colegas. No recreio, eu sempre estava sozinho. Às vezes, se esqueciam de me dar uma carona até um ponto de ônibus. O professor às vezes não se lembrava e eu também não sabia me comunicar direito. Então foram situações bem difíceis. Se fosse para dizer, o ensino médio e o ensino fundamental foram períodos muitos difíceis porque eu não conseguia me comunicar. Quando a pessoa não consegue se comunicar, principalmente deficiente visual, ela não consegue ajuda. Na época do ensino médio, eu escrevia apenas em braille. Levava no Instituto de Cegos para transcrever e depois levar de volta para o professor, que corrigia e dava a nota. Era um processo demorado. Às vezes, meus colegas já tinham as notas e eu ainda nem tinha fechado o semestre. Havia alguns colegas que às vezes fazia trabalho comigo achando que eu saberia a resposta, mesmo sem estudar. Acabavam fazendo trabalho comigo porque imaginavam que cego tem esse lado que se comunica com Deus. As pessoas tinham um pré-julgamento da cegueira.

Eu não tinha noção, porque era negro, cego e estrangeiro. Eu não tinha noção de tudo isso. São cargas muito pesadas porque ser deficiente visual já causa sofrimento. Ser negro também. Ser imigrante, talvez seja pior ainda, porque quando você é uma pessoa estrangeira, você migra para uma vida melhor. Quando você chega a um lugar onde existem maus-tratos, estigmas, exclusão, você se sente realmente fora, sente um vazio, perde a existência

humana em você. Eu fui entendendo isso aos poucos, enquanto terminava o terceiro ano, perto de entrar na faculdade.

Quando eu entrei na faculdade, a psicóloga, que traçava os nossos perfis para ver em qual curso cada um se encaixava, achava que eu deveria ser um psicólogo. Eu disse que não queria ser psicólogo, que queria fazer educação física. Ela me disse: “você não pode fazer educação física, você tem que fazer psicologia porque é nesse curso que você se encaixa”.

Eu nem sabia o que esperava da educação física. Depois eu descobri que eu fui o primeiro deficiente visual a se formar em educação física em Universidade Particular. Depois disso, ninguém mais conseguiu fazer porque era inacessível, um curso totalmente visual. É um curso que nenhum cego fazia. Todos os cegos preferiam cursos mais teóricos, como psicologia, direito e outros. Alguns professores, no começo, não me receberam muito bem, principalmente os que eram de anatomia e outras disciplinas. No começo eles ficavam um pouco assustados porque saíria fora do padrão de suas aulas, que eles já estavam acostumados a ministrar. No começo do curso, eu reprovava em todas as matérias. Eu me lembro que eu ia para final em quase todas, porque eu não conseguia entender como poderia entender as disciplinas. Porém, já estava um pouco mais comunicativo. Eu conseguia traduzir para os professores o que nós poderíamos fazer juntos para que chegássemos num denominador comum. Foi incrível o resultado. Depois todos começaram a gostar dessa abertura. Então começou a acontecer o curso. Mas a linguagem visual predominava bastante. Na faculdade, por exemplo, de educação física, eu era um dos poucos negros. Eu era negro e cego, num colégio particular. Havia entrado 70 pessoas no curso, no final apenas se formaram 20 pessoas e eu era o único negro dentre eles. Foram muitas dificuldades no meio do caminho, no sentido de que tiveram professores que queriam que eu fizesse um movimento, por exemplo, da natação, embaixo da água, em que eu deveria nadar em linha reta exatamente como se tivesse enxergando. Isso acabava me prejudicando porque nunca conseguia acertar. Era preciso adaptar para que eu pudesse ter o mesmo empenho e desempenho dos outros alunos, para que eu entendesse de outra maneira, dentro da minha especificidade.

No meu último ano da faculdade, quase terminando, o consulado, que bancava os meus estudos na faculdade, resolveu então me levar, acompanhado de meus colegas, de volta para Angola. Porém nós nos unimos e dissemos para a mídia que não iríamos. A instituição foi solidária porque achava que era importante eu terminar os estudos, o que seria histórico para eles e também para mim, porque era a primeira vez que se formava um aluno deficiente visual negro e da África. Isso foi muito legal, apesar das dificuldades, acabou dando certo por conta do apoio e dessa rede de ajuda que se formou.

Quando eu terminei de fazer educação física, em 2016, eu já estava há 15 anos sem ver minha mãe, sem ter contato com a minha família. Isso me corroía muito por dentro. Era uma saudade muito grande. Quando terminei a graduação, eu queria ir para a África para procurar minha família, porque eu me sentia muito sozinho, vazio, sem ter alguém. Encontrei uma associação que se chama Ancaa (Associação Nacional de cegos e amblíopes de Angola), entrei em contato para falar que não tinha mais contato dos meus familiares, e que queria encontrá-los. Eles me ajudaram. Era outubro de 2016, me ligaram e colocaram

ela em videochamada. Em dezembro daquele ano, eu fui para África levar o diploma para minha família, mostrar para eles que um alguém posso ser. Para mim, o estudo tem um significado muito grande. Pois, cresci ouvindo que, nada eu seria. Talvez, seja algo inconsciente mostrar a qualquer custo a família que é possível, que consegui, que há um lugar no mundo.

Quando eu voltei, fui fazer especialização à distância em educação física. Queria fazer atividade física para população especial. Era um pouco complicado porque a maioria das aulas são formatadas para pessoas que enxergam.

Eu sempre quis dar aula em faculdade, queria formar pessoas. Eu sempre me perguntei sobre o fato de que parecia não haver professores negros. Não havia. Então comecei a procurar maneiras que eu pudesse fazer um mestrado para dar aula em faculdade. Eu cheguei até a Universidade para conversar com um amigo, eu comecei a falar que eu tinha o sonho de entrar no mestrado. O coordenador de um curso de mestrado me ouviu e me convidou a conhecer melhor o curso. Fiquei muito encantado porque era um momento que eu estava muito triste e também muito desencantado com o mundo, porque eu tinha acabado de chegar da África e estava muito chocado com aquela realidade de lá, da minha mãe, do povo, da forma como eles viviam, e também a dificuldade que estava tendo para arrumar emprego. Então essa abertura para fazer bioética foi muito boa porque a recepção que eu tive dos professores e alunos foi muito incrível. Foi algo que me renovou, que me renasceu e sempre que eu lembro dessa história, eu consigo sentir na minha pele o quanto aquele momento foi grandioso para mim. Hoje estou terminando o mestrado em bioética. O decorrer desses dois anos foi complicado, não pela inacessibilidade dos professores, ao contrário, os professores eram bem acessíveis, mas pela maneira como as aulas são formatadas. Foi legal, porque um acaba ensinando o outro. Esse relacionamento entre o aluno deficiente visual, o aluno não deficiente e o professor foi legal, porque é uma troca em que todos acabam aprendendo bastante.

Durante o mestrado e também assim como na graduação e especialização, a maior dificuldade talvez tenha sido adquirir materiais para estudar, as leituras não serem acessíveis. Eram coisas um pouco complicadas porque outras leituras são mais acessíveis, mas as acadêmicas não são. Isso complicava bastante a leitura para chegar numa conclusão mais eficaz, para que se tenha uma premissa melhor.

Em vários momentos desde que saí da África e cheguei aqui, me senti como se ainda estivesse na África, porque cheguei a dormir com fome. Apesar de que, é claro, o conhecimento que eu adquiri aqui é muito maior do que aquele que eu poderia adquirir lá. A vivência de se sentir em guerra, na miséria, achei que pudesse melhorar. Eu melhorei sobre a perspectiva do mundo, mas quanto ao modo de viver às vezes eu me perguntava qual era a diferença entre o meu e o daqueles que permaneceram em Angola. Talvez o meu seja pior, uma vez que eu sofro por estar consciente, enquanto eles não têm consciência de seu sofrimento.

Discussão

Das fragilidades e violações dos direitos humanos de uma criança migrante

Quando se imagina uma criança em deslocamento migratório mesmo que em grupo, porém desacompanhada de seu núcleo familiar, em busca de oportunidades e de ter suas liberdades fundamentais respeitadas, será que seus direitos são protegidos e preservados em sua trajetória? O texto acima apresenta a trajetória migratória de crianças, e em particular do narrador-pesquisador, e todas as suas lembranças nas possibilidades que foram oferecidas. Os benefícios e danos desta caminhada podem ser percebidos que para acessar um direito humano fundamental, a educação, tantos outros parecem ser privados.

Para Martuscelli¹⁶, há uma tendência ao aumento de crianças que migram sozinhas de forma voluntária ou de maneira forçada. A autora considera que esse fenômeno é ainda pouco estudado porque a criança tende a ser um apêndice de seus familiares durante o processo migratório. Para Bhabha¹⁷ a migração infantil é parte de um fenômeno contemporâneo que muda e modela o mundo em que vivemos. Mas pode-se perceber na narrativa descrita nesse texto, que esse fenômeno não é tão recente, e é organizado em busca de salvar vidas. Temos um dilema bioético e sobre os direitos humanos, sobre buscar melhores condições de vida e sobrevivência e migração.

A submissão aos interesses mercadológicos traz uma falsa liberdade e autonomia, mantendo uma relação de desigualdade mundial. O Estado deveria ser responsável por intermediar as interfaces da miséria, pobreza e poder. As principais causas de morte no mundo estão ligadas à falta de alimentos, educação e saúde¹⁸. Delas se alimentam um devastador mundo em constante migração. Os Estados devem tomar todas as medidas adequadas de caráter legislativo, administrativo ou de qualquer outra natureza, em conformidade com o direito internacional e com os direitos humanos para assegurar uma infância justa e adequada.

Dos princípios fundamentais propostos pela Unesco em 2005, através da Declaração sobre bioética e direitos humanos (DUBDH)¹⁹, a autonomia dos indivíduos para tomar decisões, devem ser respeitadas e devem ser tomadas medidas especiais para proteger direitos e interesses dos indivíduos não capazes de exercer autonomia. Porém, o que podemos perceber é que o diálogo, o interesse, a liberdade e a autonomia, não foram compreendidas ao longo da trajetória como possibilidades, pelo Estado e pelas Instituições que acolheram essas crianças.

Para Damergian²⁰, o mundo é ausente de diálogos, impondo um discurso padronizado na tentativa de eliminar as diferenças, sendo crucial para a sobrevivência do humano, a troca de experiências.

¹⁶ Patricia N Martuscelli, "Crianças desacompanhadas na América ...

¹⁷ Jacqueline Bhabha, "Child Migration & Human ...

¹⁸ Caroline F Rosaneli, "Fomes Contemporâneas", (Curitiba: PUCPRESS, 2020).

¹⁹ UNESCO, "Universal Declaration on Bioethics and Human Rights" 2005.

²⁰ Sueli Damergian, "Migração E Referenciais Identificatórios: Linguagem E Preconceito", *Psicologia UsP*, Vol: 20(2009): 251-268.

As diferenças aqui caracterizadas na fala do narrador-pesquisador são em relações de estigmatização, preconceitos, xenofobia e racismo em todos os cenários de sua trajetória ainda interna na Angola, onde mostrava a cultura de pertencimento e respeito ao deficiente visual, e ao longo de todo trajeto vivido nesse relato, sobre acessos à educação, e também acesso as relações pessoais e sociais.

A igualdade é um princípio fundamental entre todos os seres humanos em termos de dignidade e de direitos deve ser respeitada de modo que todos sejam tratados de forma justa e equitativa, segundo a Unesco²¹. Como podemos ser iguais perante a violações de direitos de uns, em ferimento ao acesso de outros. Como podemos preparar a sociedade a entender as diferenças e igualdade em todos, quando uma criança é verbalmente, moralmente e fisicamente ferida? Essas marcas devem ser feridas cicatrizadas pelo sujeito vulnerado ou a sociedade é responsável pelo respeito a vulnerabilidade humana e pela integridade individual, conforme artigo 9 da DUBDH²².

Nenhum indivíduo ou grupo deve ser discriminado ou estigmatizado por qualquer razão, o que constitui violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais, segundo a DUBDH²³, porém, o racismo e as diferenças físicas impostas pelas características padrão do corpo humano, levam o desrespeito aos indivíduos fragilidades por padrões sociais não padronizados. O relato dos assédios e violência física são resultados de formas particularmente graves de desproteção e risco a vida e integridade física, podem desenrolar em traumas psíquicos e emocionais adicionados ao já difícil enfrentamento da migração, ferindo os direitos fundamentais da infância que se trata em assegurar condições de vida digna, apropriadas e sem discriminação alguma a todas as crianças²⁴.

Almeida e colaboradores²⁵, discutem sobre a cegueira institucional ao incluir uma criança congoleza refugiada na escola no Brasil, mostrando nos diálogos apresentados que em diversos ângulos, há exclusão, racismo, discriminação e xenofobia. Ao mesmo tempo, o desconhecimento do tema inclusão de migrantes nas escolas no Brasil pode ser apontado como um fator para esta cegueira institucional. Para os autores, o processo de inclusão/exclusão se dá diariamente e que é perpassado pelos elementos contraditórios que o constituem. Alternativas pedagógicas para as questões escolares, nem sempre claras para os agentes educativos em seus processos laborais, tornam o processo de inclusão mais difícil.

A importância da diversidade cultural e do pluralismo deve receber a devida consideração em processos migratórios, considerando que negar sua origem, viola suas liberdades fundamentais, nega sua existência e não dá seu lugar de pertencimento, como por vezes direcionado na narrativa descrita. Ainda mais se negando a uma criança seu lugar de origem, sua história, sua cultura, seus modos de falar e viver, para poder pertencer a outro grupo. O aprendizado

²¹ UNESCO, "Universal Declaration on Bioethics..."

²² UNESCO, "Universal Declaration on Bioethics..."

²³ UNESCO, "Universal Declaration on Bioethics..."

²⁴ Pablo C Cernadas; Lila García; Ana Gómez Salas, "Niñez y adolescencia en ..."

²⁵ Maicon S N Almeida; Mônica P Santos; Silva, Carine Mendes, "Do Exílio Nacional à Cegueira Institucional: Mirela, uma criança congoleza", Educação & Realidade, Vol: 45(2020): e94927.

educacional de um migrante não pode atrelar saberes e aprendizados como únicos e certos por conta de territórios geográficos. Considerando ainda que essa criança tem uma deficiência visual, e sozinho teve que compor sua melhor forma de compreender o universo dos saberes educacionais propostos a ele, pois o modelo não estava pronto ou adaptado para ver, compreender e dar sentido ao que significa ensinar- trocar habilidades humanas e teóricas.

A busca por melhoria das condições de vida e a eliminação da marginalização e da exclusão de indivíduos por qualquer que seja o motivo, além da redução da pobreza e do analfabetismo é foco fundamental para melhorias dos povos e está prevista na DUBDH²⁶.

A Convenção sobre os Direitos da Criança²⁷ baseia-se princípios fundamentais como o da não discriminação (artigo 2º): “independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação”. Para Juffer²⁸ crianças migrantes são sujeitos que precisam da assistência de adultos, mas que também são capazes de expressar suas experiências e, em certas condições, são capazes de tomarem decisões com base em suas expressões.

A dupla vulnerabilidade das crianças migrantes por causa de sua pouca idade e de seu status migratório, apresenta sérios desafios para os Estados e para as Instituições de acolhimento segundo Bhabha e Crock²⁹. Isso ocorre porque a perspectiva dos direitos da criança não foi incorporada em políticas e legislações migratórias visto que não se reconhece a real possibilidade de a criança decidir por vontade própria se tornar um migrante, segundo Martuscelli³⁰.

Das potencialidades e desafios

Além das barreiras encontradas no processo migratório nas narrativas deste artigo, mostram que há inúmeras barreiras para aceitar uma criança migrante com deficiência visual na escola e na sociedade. O fato de ser negro, nunca foi na África uma percepção distinta social. Para o narrador-pesquisador, essa questão não era visualmente percebida. Mas a chegar ao Brasil, percebeu que o negro sofre preconceitos racial, e as questões raciais estão fortemente ligadas a estruturação social como um estigma. Quando retornou a África em 2016, percebeu como isso ainda estava forte na cultura colonial em seu país.

As potencialidades humanas são ilimitadas, porém marcadas por formas e expressões descritas no texto, como um limitador das suas capacidades. Capacidades estas que atravessaram um oceano, estados, limites, possibilidades, dor, angustia, fome, medos e potencialidades. Potencialidades

²⁶ UNESCO, “Universal Declaration on Bioethics...”

²⁷ ONU, “Convenção sobre os Direitos da Criança” 1989.

²⁸ Jane Juffer, “Can the children speak? Precarious subjects at the US-Mexico border”, *Feminist Formations*, Vol: 28(2016): 94-120.

²⁹ Jacqueline Bhabha; Mary Crock, “Seeking Asylum Alone, a Comparative Study: A Comparative Study of Laws, Policy and Practice in Australia, the U.K. and the U.S.”, (Annandale: Themis Press, 2007).

³⁰ Patricia N Martuscelli, “Crianças desacompanhadas na América ...

estas que colocaram o menino cego, negro, migrante, sozinho, do outro lado do continente africano, e o fizeram um homem mestre.

Para Motta e Paula³¹, na história de cada homem é possível encontrar fragmentos da história de todos os homens, e, portanto, na história de cada negro ou negra existe, ainda as marcas das discriminações de cada negro ou negra, que não raro lhes são comuns. Os autores trazem reflexões sobre as formas pelas quais os sujeitos constroem identidades e se apropriam da cultura que acontecem necessariamente como viveram os processos de socialização, e não é possível pensar em culturas e identidades sem pensar o contexto da sociedade que também nos educa. Questões raciais para crianças em resistência e denúncia do não dito são abordadas pelos autores nas práticas antirracistas e suas consequências nas interações das crianças pequenas. Uma agenda de políticas educacionais afirmativas para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial faz-se além de urgente.

Os desafios não são apenas dessa criança ainda percebida nas suas cicatrizes e dores, mas são também de uma sociedade incapacitada de enxergar as verdades e potencialidades.

Ao buscar compreender os impactos do acesso à educação formal de uma criança migrante nos deparamos com diversos dilemas na organização de processos educativos e nas políticas educacionais como garantia de direitos humanos, principalmente de populações em vulnerabilidade social. A imposição dos saberes e práticas adequadas à 'normalidade' dos sujeitos fere a dignidade e todas formas de potencialidades humanas.

Os desafios da escola pública devem ser considerados nos enfrentamentos de receber alunos migrantes, do seu próprio país ou de outros países. Estes desafios ampliam-se com políticas de acolhimento a deficientes visuais. A longo de toda sua trajetória em busca de educação formal, o narrador-pesquisador encontrou obstáculos de recursos humanos e institucionais ao acesso à educação, além da mobilidade relacionada ao direito de ir-e-vir aos espaços educacionais. O adequado desenvolvimento das crianças e jovens é reflexo de uma política satisfatória e fortalecida na inclusão dos direitos humanos.

Souza e Roldão³² traz luz a questões de inserção de crianças e adolescentes migrantes no ambiente escolar, treinando docentes, acolhendo famílias e utilizando as potencialidades dos idiomas necessários para a comunicação, assim como incluído os principais atores desse aprendizado em rodas de conversa para que os próprios alunos pudessem compartilhar suas experiências e sua visão sobre o processo de participação na escola. São experiências saudáveis ao processo educacional. As discussões sobre a matriz africana é um tema necessário e urgente à inclusão em todas salas de aula.

³¹ Flavia Motta; Claudemir Paula, "Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito", *Educ. Real.*, Vol: 44(2019): e88365.

³² Sandra F Roldão; Sirlei Souza, "A Inserção Escolar De Imigrantes Haitianos Na Cidade De Joinville", *Revista Científica Interdisciplinar Interlogos*, Vol: 6(2019): 102-116.

Integrar formas de viver o cotidiano escolar, compartilhando experiências, trocando saberes e vivenciando momentos de aprendizagem^{33,34}.

A vulnerabilidade condicionada a infância, aqui descrita e percebida são condicionantes que alimentam as desigualdades sociais. A educação demanda um processo de aprendizado, tempo e crescimento. Não oferecer essa oportunidade à infância de forma justa e equitativa coloca nossa sociedade em situação de impotência diante do futuro.

Cantinho³⁵ analisa as rachaduras dos dispositivos de direitos da criança, expondo os dilemas e ambiguidades das políticas de proteção pela migração, salientando que o trauma do movimento pelos seus diferentes motivos e a separação dos parentes próximos que essas crianças enfrentam há ainda as dificuldades e complexidades de navegação no labirinto de procedimentos burocráticos estatais. Deve-se garantir uma rede institucional capazes de garantir o acesso e participação em procedimentos legais, bem como atender às necessidades específicas de cada criança migrante.

A cegueira institucional descrita por Almeida e colaboradores³⁶, abre diálogo sobre o que podemos aprender sobre os processos de inclusão/exclusão por que passou uma criança, e em que medida isto se refletia mais como uma questão institucional do que focalizada em um sujeito? As duas experiências narradas aqui por Almeida e colaboradores³⁷ e nessa narrativa não possibilita que o tema se esgote. Essas feridas abrem à cegueira social diversos desafios aos seres humanos.

Dentre todos os desafios experimentados o caminho foi trilhado e percebido nessa narrativa autobiográfica. Chegou ao nível de excelência e seguiu adiante na pós-graduação em busca do conhecimento educacional formal atravessando todas as fronteiras geográficas e humanas. Limites esses nunca imaginados nos sonhos de uma criança em território estrangeiro com a sensibilidade aguçada de se ver no Outro, com alteridade. Por vezes, foram os olhos dos Outros que faltaram para verem-se a si mesmos.

Considerações finais

A história vivida e descrita pelo narrador-pesquisador mostra a riqueza de fatos narrativos que é de suma importante no debate bioético. A originalidade e a criatividade dos fatos não se sustentam sozinhas, mas na interpretação que o texto buscou analisar sobre o ponto de vista de todos autores interlocutores. Nessa experiência narrativa todas as histórias e personagens relatados são co-autores dessa história, que mostra como sociedade necessita se envolver no

³³ Mauro C Coelho; Wilma N B Coelho, "Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!", *Educar em Revista*, Vol: 37(2021): e77098.

³⁴ Adriana M Assumpcao; João Paulo R Teixeira Coelho, "Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS", *REMHU*, Vol: 28(2020): 167-185.

³⁵ Isabel Cantinho, "Crianças-Migrantes no Brasil..."

³⁶ Maicon S N Almeida; Mônica P Santos; Silva, Carine Mendes, "Do Exílio Nacional à Cegueira..."

³⁷ Maicon S N Almeida; Mônica P Santos; Silva, Carine Mendes, "Do Exílio Nacional à Cegueira..."

debate público, e que possa refletir acerca dos dilemas bioéticos que caracterizam o cotidiano humano.

A narrativa autobiográfica proposta neste texto busca através desta abordagem dar sentido e significados as histórias e trajetórias de vida, por vezes reconhecidas neste texto, mesmo não sendo migrante, negro ou cego, sendo apenas ser humano. Esta narrativa busca soluções para problemas sociais emergentes na sociedade. Há inúmeros conflitos submersos nas cegueiras cotidianas evidenciadas neste texto.

Há necessidade de considerar as narrativas das diferentes partes envolvidas no processo educativo formal para que fragilidades possam ser compartilhadas e resolvidas.

Referencias

ACNUR, “Children on the Run”, (Washington: ACNUR, 2014).

Almeida, Maicon S N; Santos, Mônica P; Silva, Carine M, “Do Exílio Nacional à Cegueira Institucional: Mirela, uma criança congoleza”, Educação & Realidade, Vol: 45(2020): e94927.

Assumpcao Adriana M; Teixeira Coelho João Paulo R, “Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS”, REMHU, Vol: 28(2020): 167-185.

Bhabha Jacqueline; Crock Mary, “Seeking Asylum Alone, a Comparative Study: A Comparative Study of Laws, Policy and Practice in Australia, the U.K. and the U.S.”, (Annandale: Themis Press, 2007).

Bhabha, Jacqueline, “Child Migration & Human Rights in a Global Age” (Princeton: Princeton University Press, 2014).

Cantinho Isabel, “Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos”, O Social em Questão, n. 41(2018): 155-176.

Cernadas Pablo C; García Lila; Salas Ana Gómez, “Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe”, REMHU, n.42(2014): 9-28.

Chueiri Vera K; Câmara Heloisa F, “Direitos humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e hospitalidade” Revista Direito, Estado e Sociedade, n. 56(2010): 158-177.

Coelho Mauro C; Coelho Wilma N B, “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!”, Educar em Revista, Vol: 37(2021): e77098.

Damergian Sueli, “Migração E Referenciais Identificatórios: Linguagem E Preconceito”, Psicologia UsP, Vol: 20(2009): 251-268.

Juffer Jane, “Can the children speak? Precarious subjects at the US-Mexico border. Feminist Formations”, Vol: 28(2016): 94-120.

Marques Valéria; Satriano Cecilia, “Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa”, *Linhas Críticas*, Vol: 23(2017): 369-386.

Martuscelli Patrícia N, “Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central”, *RIDH*, Vol: 5(2017): 77-96.

Motta Flavia; Paula Claudemir, “Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito”, *Educ. Real.*, Vol: 44(2019): e88365.

ONU NEWS, “União Europeia, Unicef e Acnur protegem crianças migrantes na América Latina e África Austral”, 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/02/1740322>.

ONU, “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança”, Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

Roldão Sandra F; Souza Sirlei, “A Inserção Escolar De Imigrantes Haitianos Na Cidade De Joinville”, *Revista Científica Interdisciplinar Interlogos*, Vol: 6(2019): 102-116.

Rosaneli Caroline F, “Fomes Contemporâneas”, (Curitiba: PUCPRESS, 2020).

Stacy H Jones; Tony E Adams; Carolyn Ellis, “Handbook of Autoethnography”, (Walnut Creek: Left Coast Press, 2013).

UNICEF. “Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children” 2016. https://www.unicef.org/media/50011/file/%20Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf

Zamberlam Jurandi; Corso Giovanni; Filippi Joaquim R; Bocchi Lauro; Muraro Egídia, “Desafios das migrações: buscando caminhos”. (Porto Alegre: Solidus, 2009).

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES M.R.

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.