



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

MAICON SALVINO NUNES DE ALMEIDA

**REFLEXÕES OMNILÉTICAS SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE CRIANÇAS
REFUGIADAS CONGOLESAS NO RIO DE JANEIRO**

**RIO DE JANEIRO
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

MAICON SALVINO NUNES DE ALMEIDA

**REFLEXÕES OMNILÉTICAS SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE CRIANÇAS
REFUGIADAS CONGOLESAS NO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

**RIO DE JANEIRO
2020**

CIP - Catalogação na Publicação

SA447r Salvinio Nunes de Almeida, Maicon
REFLEXÕES OMNILÉTICAS SOBRE O ACESSO E A
PERMANÊNCIA DE CRIANÇAS REFUGIADAS CONGOLESAS NO
RIO DE JANEIRO / Maicon Salvinio Nunes de Almeida. -
Rio de Janeiro, 2020.
117 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação de refugiados. 2. Perspectiva
Omnilética. 3. Inclusão em educação. I. Pereira dos
Santos, Mônica, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Dissertação: REFLEXÕES OMNILÉTICAS SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE CRIANÇAS REFUGIADAS CONGOLESAS NO RIO DE JANEIRO**"

Mestrando(a): Maicon Salvino Nunes de Almeida

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Mônica Pereira dos Santos**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:



Prof(a). Dr(a). Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)- Presidente



Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Reinaldo Matias Fleuri (UFSC)

DEDICATÓRIA

Em memória de Alan Kurdi, criança refugiada síria encontrada falecida em uma praia da Turquia em setembro de 2015. O destino interrompido era chegar com sua família a Europa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço prioritariamente à minha mãe, Rozangela. Sem ela nada do que sou seria possível. Minha mãe nunca me disse que algo era impossível e olha só: estou finalizando a minha dissertação já aprovado no doutorado. Me enche de alegria ver você feliz contando para todo mundo na rua que seu filho vai ser doutor. Vou ser doutor graças a você, mãe.

Agradeço à minha namorada Monique. Se minha mãe me deu o mundo, Monique me ajudou a lutar por ele. Nicke, sem você meu mundo não estaria completo. Sua inteligência e beleza só se comparam com sua força de vontade de fazer acontecer. Sem você eu não teria chegado até aqui, e se chegasse teria sido uma jornada muito chata.

Agradeço à professora Mônica, minha orientadora. Se estou me tornando mestre em educação, isso se dá, em muito, por seus ensinamentos. Aprendi a dar aula lecionando contigo e aprendi a fazer pesquisa trabalhando contigo. Antes de te conhecer eu nem imaginava o que era um grupo de pesquisa. Foi o seu convite, quando eu buscava uma orientadora para a Monografia, que me fez trilhar esse caminho e que hoje culmina nessa dissertação. Que você possa inspirar outras pessoas a trilhar esse caminho tão bonito e que me fez conhecer lugares tão distantes desse Brasil.

Agradeço à professora Ana Ivenicki. Nunca vou esquecer do dia da defesa da minha monografia. Eu não consegui dormir naquela noite. Estava preocupado e com medo de você e o professor Jairo não gostarem do trabalho, afinal era uma pesquisa muito nova sobre educação de refugiados. E você chegou, me deu um abraço e disse “Querido, seu trabalho é brilhante!”. Aquela frase me tirou a dúvida de tentar fazer o mestrado ou não. A alegria daquele momento, carrego comigo até hoje. Se hoje estou terminando o mestrado é porque você me deu um grande incentivo naquela defesa de monografia com seu elogio.

Agradeço ao professor Fleuri por todos os ensinamentos. Que eu possa aprender com os povos originários tanto o quanto aprendi contigo. Aprender a olhar o mundo sob a ótica do *bem viver, TekóPorã*. Esse modo de ser vivido pelo povo Guarani, que é um estado de ventura, alegria e satisfação. Esse foi mais um dos ensinamentos que aprendi contigo e faço questão de destacá-lo aqui, pois é o modo de viver que vejo em você.

Agora os agradecimentos aos membros do grupo de pesquisa coordenado pela professora Mônica. Tem um pouquinho de cada um de vocês nessa dissertação.

Agradeço à Fernanda tudo o que pude aprender contigo. Não sei como seria meu

mestrado sem te conhecer e não quero nem imaginar. Você é como um cristal, sempre linda, brilhando com sua positividade e filtrando com seus conselhos toda energia negativa que se aproximava de nós.

Agradeço ao André, por toda amizade e aprendizagem. Sempre rimos muito não importa o quanto estejamos atolados de trabalho. Conviver contigo me fez ver que a vida é simples e se estressar é opcional. Com sua filosofia do “vive esse momento” me fez ver que às vezes é só seguir o fluxo do rio, que no final tudo dá certo.

Agradeço à Allana, por nunca desistir. Sua força me inspira a ser forte. Sua capacidade de trabalhar em equipe, se doando 110%, sempre buscando o melhor resultado, me fez ver que a vida acadêmica é como um time de futebol ou basquete: não se vence sozinho, somente em grupo. E se organizar direitinho, todo mundo se diverte.

Agradeço à Angela, um exemplo de vitalidade e alegria que quero levar para toda minha vida. Falarei para meus filhos e netos sobre você, Angela. Antes de te conhecer eu achava que envelhecer era perder as forças e hoje não conheço ninguém mais forte do que você.

Agradeço à Carine, por toda aprendizagem. Aprendi a ser professor em Ensino Superior convivendo e aprendendo contigo. Aprendi a escrever em Qualis A1 contigo. Se o trabalho parecia ser difícil, pesquisávamos e encontrávamos um jeito de ser fácil. Se às vezes as coisas não saíam como planejávamos, juntos dávamos um jeito e fazíamos dar certo. Muito obrigado por tudo.

Agradeço à Lidiane, parceira nos trabalhos e nas reflexões da vida acadêmica. O caminho é longo e tortuoso para nós que moramos muito longe, mas fique firme. Que a gente estude tanto e sejamos tão bem-sucedidos que a única dúvida nas férias seja entre viajar para o Egito ou Ilhas Maldivas.

Agradeço à Raquel, por sempre ter um sorriso no rosto, por sempre buscar a felicidade, apesar de toda dificuldade que possa surgir. Você trabalha para ser feliz e nos brinda com felicidade a todo momento que está conosco cantando, contando uma história, rindo da vida. Você é fortaleza e alegria em uma pessoa só.

Agradeço à Monick, por seus conselhos, sabedoria e força. Você é uma mulher muito forte, nunca duvide disso. Acho que você já deu algumas voltas ao mundo, de tanto que você foi de Macapá ao Rio de Janeiro várias e várias vezes. Sua garra e determinação em terminar esse doutorado só me faz te admirar cada dia mais. Obrigado por toda

aprendizagem, mana.

Agradeço à Manu, que pude conhecer melhor nesse ano de 2019. Espero que possamos te contaminar e te divertir cada dia mais com músicas como “Amor de Que”. Você é luz e ilumina as nossas conversas com a sua presença.

Agradeço à Emília, por sua companhia sempre instigante e divertida. Não tenho dúvidas que Freud adoraria ter te conhecido. Obrigado por ter compartilhado seus momentos de alegria comigo.

Agradeço à Eli, por ser uma pessoa com uma energia tão apaixonante. O seu convite para conhecer o Ariri me transformou para sempre e me fez entender que o paraíso é logo ali, no Ariri! A energia que emana do seu sorriso é a mesma que emana desse lugar: nos faz querer ter você sempre por perto. Te levarei sempre em meu coração. Aquela tarde com todos nós naquele rio foi, sem dúvida, o momento mais emocionante desses 2 anos de mestrado.

Agradeço ao Jonathan, que pude conhecer já na reta final do mestrado, mas que conheci na graduação. Que a sua determinação me inspire a ser determinado. Aprendo muito contigo.

Agradeço à Rita, que, assim como eu, enfrenta todas as dificuldades de se morar longe da Universidade e mesmo assim se mantém firme e com um sorriso no rosto. Só nós sabemos o que é sair de manhã para chegar na Universidade de tarde. Somos resistência, Rita. As dificuldades nos tornam mais fortes.

Agradeço à Cris, por todo o seu empenho. Você não nega trabalho e está sempre animada e disposta a ajudar. Que o mundo seja iluminado com mais pessoas como você.

Agradeço à Giulia e Wladia, pessoas que conheci há pouco tempo, mas que encantam com sua companhia sempre de bem com a vida.

Agradeço ao meu amigo de adolescência que está comigo até hoje: Adriano. Agradeço ao Jonatas e Wallyson. Nós quatro ainda vamos fazer uma banda.

À galera dos rachadores, que eu não entendo por que tem esse nome se nunca saímos de carro: Rael, Henio, Caio, Lucas, Erick, Marcos, David, Victor e Ricardo.

Aos amigos que me formaram o que sou hoje, mas que estão cada um em um lugar do Brasil: Sara, Davi, Vitin, Rodrigo, Niel, Anderson, Talita, Gilmar.

Aos amigos da UFRJ, Pedrão, Sabryna, Sarah, Eric, Suellen, Carol, Lívia, Roseni, Daiane, Tania, Aline. Com certeza vou esquecer o nome de alguém e já peço desculpas por

isso.

Aos professores da Educação Básica que me formaram o que sou hoje: Alessandra Rangel, de português e Débora Nunes, de Geografia.

Faço questão de inserir cada uma dessas pessoas, pois cada nome me remete a um momento feliz na minha vida. E sem esses momentos felizes eu não teria chegado até aqui e concluído essa dissertação.

Agradeço à CAPES, pela bolsa de mestrado, investimento fundamental na construção dessa pesquisa.

Agradeço a quem ler essa dissertação. Se esse trabalho inspirar uma única pessoa a melhor acolher uma criança refugiada, já terá valido a pena esses 2 anos de pesquisa.

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Declaração Universal dos Direitos
Humanos, 1948.

RESUMO

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. **Reflexões omniléticas sobre o acesso e a permanência de crianças refugiadas congolesas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Essa pesquisa tem por objetivo compreender o acesso e a permanência de crianças refugiadas congolesas no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi qualitativa (MINAYO, 2002), a partir de um estudo de caso (YIN, 2010), analisando a trajetória de uma criança refugiada congolesa, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola no município de Duque de Caxias/RJ. Para compreender o trajeto que essa criança precisou realizar até ser inserida na escola, fomos à Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro (CARJ), instituição que recebe, acolhe e provê documentação para todos os refugiados que chegam ao Rio de Janeiro. A partir da CARJ fomos à Secretaria de Educação de Duque de Caxias, que nos direcionou para a escola e para a criança que acompanhamos. O referencial teórico metodológico usado foi a Perspectiva Omnilética de Santos (2013) e a dialogicidade em Paulo Freire. Os dados apontam para a prática de exclusão por parte das crianças brasileiras em relação às crianças refugiadas. A exclusão foi praticada com a criança refugiada que acompanhamos e com outra criança que tivemos notícia a partir de relatos dos professores. Os dados também apontam para fragilidade psicológica e dificuldade de compreensão da língua portuguesa por parte desse público alvo que precisou migrar forçadamente.

Palavras-chave: Educação de refugiados, Perspectiva Omnilética, Inclusão em educação.

ABSTRACT

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. **Omnilectical reflections on the access and permanence of Congolese refugee children in Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2020. Dissertation (Master in Education). College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

This research aims to understand the access and permanence of Congolese refugee children in the state of Rio de Janeiro. The methodology used was a qualitative research (MINAYO, 2002), based on a case study (YIN, 2010), analyzing the trajectory of a Congolese refugee child, from 3rd to 5th grade of elementary school, in a school in the municipality. from Duque de Caxias / RJ. To understand the path that this child had to take before being admitted to school, we went to the Archdiocesan Caritas of Rio de Janeiro institution that receives, welcomes and provides documentation for all refugees arriving in Rio de Janeiro. From CARJ we went to the Department of Education of Duque de Caxias, which directed us to the school and the child we follow. The methodological theoretical framework used was the Omnilectical Perspective of Santos (2013) and dialogicity in Paulo Freire. The data point to the practice of exclusion by Brazilian children in relation to refugee children. The exclusion was practiced with the refugee child we accompany and with another child that we heard from teachers' reports. The data also point to psychological fragility and difficulty in understanding the Portuguese language by this target audience that had to migrate forcibly.

Key words: Refugee education, Omnilectical Perspective; Inclusion in Education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS ÚLTIMOS 10 ANOS COM AS PALAVRAS-CHAVE “REFUGIADOS EDUCAÇÃO”	20
TABELA 2: A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE REFUGIADOS A PARTIR DE DOCUMENTOS EM ESFERA INTERNACIONAL, NACIONAL, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ.....	28
TABELA 3: ESCRITOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS E SUAS CARACTERÍSTICAS, SEGUNDO MARCONI E LAKATOS (2003)	53
TABELA 4: NÚMERO DE CRIANÇAS REFUGIADAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SEGUNDO A CÁRITAS ARQUIDIOCESANA DO RIO DE JANEIRO EM 08 DE NOVEMBRO DE 2018, COM FAIXA ETÁRIA DE 1 MÊS ATÉ 14 ANOS.....	61
TABELA 5: ESCOLA x PAÍS DE ORIGEM x NÚMERO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS ENTRE 2015 E 2017	66
TABELA 6: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS REFUGIADOS MATRICULADOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS ENTRE 2015 E 2017	67
TABELA 7: ANO E MÊS DE INGRESSO DAS CRIANÇAS REFUGIADAS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS ENTRE 2015 E 2017	68

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** AS 5 DIMENSÕES DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA RETRATADAS NO DIAGRAMA DE VENN 48
- FIGURA 2:** OS CONCEITOS DE SANTOS (2013) E FREIRE (2007) COM SEU PONTO DE INTERSEÇÃO NO DIÁLOGO A PARTIR DO DIAGRAMA DE VENN UTILIZANDO 2 CÍRCULOS 52
- FIGURA 3:** AS INTERSEÇÕES QUE COMPÕEM A NOSSA PERCEPÇÃO DA CRIANÇA REFUGIADA QUE ACOMPANHAMOS 112

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	119
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

Alerj – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CARJ – Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

LaPEADE – Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

MEC – Ministério da Educação

NUPE – Núcleo de Projetos Especiais

OIIIPE – Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	9
SUMÁRIO.....	15
INTRODUÇÃO	17
1 Justificativa.....	18
2 Objetivos.....	24
CAPÍTULO I - ENTRE REFUGIADOS, MIGRANTES, IMIGRANTES, EMIGRANTES E APÁTRIDAS.....	25
1.1 A legislação sobre educação de refugiados	28
1.2 Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)	29
1.3 Declaração de Cartagena (1984).....	30
1.4 Declaração de Incheon (2015)	31
1.5 No Brasil	34
1.5.1 Esfera federal: A nova Lei de Migração, nº 13.445, de 24 de maio de 2017.....	34
1.5.2 Esfera estadual: A lei nº 8253, de 14 de dezembro de 2018, que institui, no estado do Rio de Janeiro, O Programa Estadual de Acolhimento de Refugiados	36
1.5.3 Esfera municipal: O Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2025)	37
1.6 Considerações sobre os documentos analisados	39
1.7 Histórico e contexto do refúgio no Brasil.....	39
1.7.1 Fluxos migratórios de refugiados nos últimos 10 anos no Brasil	40
1.7.2 O histórico dos refugiados congolese no Brasil	41
CAPÍTULO II - SOBRE A OMNILÉTICA E PAULO FREIRE.....	42
2.1 Paulo Freire e a Dialogicidade	46
2.2 Interseccionando os autores	47
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	48
3.1 Delimitações do estudo e o contexto que escolhemos nos inserir	48
3.2 Tipo de Pesquisa	49
3.3 Caracterização da pesquisa quanto aos seus objetivos.....	50
3.3 Os participantes da pesquisa	51

3.4	Procedimentos gerais de coleta de dados.....	52
3.5	Instrumentos de coleta	53
3.6.	Tratamento dos dados	55
3.7	Análise dos dados	55
3.8	Procedimentos éticos da pesquisa.....	56
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS		57
4.1	A origem da pesquisa sobre crianças refugiadas no Rio de Janeiro e os principais achados	58
4.2	Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 2018	59
4.3	Núcleo de Projetos Especiais (NUPE), órgão da Secretaria de Educação de Duque de Caxias.....	65
4.4	A escola a partir da ótica da Orientadora Pedagógica	70
4.5	Refazendo o percurso escolar de Mirela	76
4.6	Refazendo o percurso escolar de Mirela em 2016 - A professora do 3º ano do Ensino Fundamental	79
4.7	Refazendo o percurso escolar de Mirela em 2016 - A professora da Sala de Leitura	81
4.7.1	O projeto de dança para recepção das crianças refugiadas no Brasil	83
4.8	Refazendo o percurso escolar de Mirela em 2017 - A professora do 4º ano do Ensino Fundamental	85
4.9	Acompanhando Mirela em 2018 e entrevistando seu professor regente, do 5º ano do Ensino Fundamental	93
4.9.1	A entrevista com o professor do 5º ano do Ensino Fundamental	94
4.9.2	O diário de campo	96
4.10	O perfil da criança refugiada	100
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES		104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		109
Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.....		114

INTRODUÇÃO

Segundo dados da Organização das Nações Unidas até o final de 2017 havia mais de 25,4 milhões de refugiados no mundo (ONU, 2019). Desse público, 52% eram crianças, 7,4 milhões em idade escolar. Segundo a ONU, a maioria dos refugiados são mulheres e crianças, que chegam fracos e desnutridos na fronteira dos novos países. (ONU, 2019)

A ONU ainda nos aponta que, quando analisamos por ciclos de ensino, apenas 61% das crianças refugiadas estão no Ensino Fundamental, em comparação com 92% das demais crianças. No Ensino Médio essa lacuna é ainda maior, 23% das crianças refugiadas nessa modalidade de ensino em comparação com 84% da população global não refugiada.

No Ensino Superior o abismo é ainda maior, com somente 1% desse público alvo nas universidades, em comparação com 37% dos demais cidadãos. Esse número não se modifica há 3 anos, segundo o órgão. Percebe-se, portanto, um gargalo no ensino, que já se inicia com 30% a menos de crianças refugiadas na escola, aumentando exponencialmente até o 1% desse público no ensino superior.

Martuscelli (2014) aponta para grandes barreiras no processo de integração escolar da criança refugiada. A língua é o primeiro desafio, e, posterior a isso, a discriminação. Para a autora, no Brasil existe pouca disseminação acerca de em que consiste o público refugiado, sendo, muitas vezes, confundidos com fugitivos.

Outro desafio percebido por Martuscelli (idem) se dá no âmbito da creche. Como muitas mães refugiadas não têm uma rede de apoio ao chegar no novo país, elas acabam com dificuldades em conseguir emprego, pois não têm onde deixar os filhos para poderem trabalhar.

No ensino básico, como apontam estudos de Mello (2017) os desafios para as crianças refugiadas são: dificuldades de aprendizagem do idioma, assim como percebido na pesquisa de Martuscelli, e dificuldade por parte da comunidade escolar em compreender a realidade traumática que a criança refugiada passou até adentrar na escola brasileira. Segundo a autora, essa sensibilidade é fundamental e impacta na experiência escolar dessas crianças.

Apesar desses dados, pouco material bibliográfico foi encontrado sobre a temática “educação de refugiados” quando essa pesquisa se iniciou, em 2016. No ano anterior, em 2015, os canais de televisão e na internet comentavam com frequência a preocupação com os refugiados sírios, que viviam uma situação de guerra civil em seu país. Atualmente,

existem 5,6 milhões de refugiados sírios em outros países (ONU, 2019).

O grande disparador/motivador dessa pesquisa foi a morte do menino sírio Alan Kurdi, falecido em dois de setembro de 2015, com três anos de idade. A embarcação em que ele estava com sua família naufragou no Mar Mediterrâneo, sendo seu corpo encontrado com seu rosto virado para a areia em uma praia na Turquia. A embarcação com os refugiados tentava chegar à Europa (ONU, 2016).

Naquele período, em 2015, eu estava escolhendo um tema para a minha Monografia no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir do registro daquele menino morto com o rosto virado para a areia na praia me questionei: Quantas crianças refugiadas estavam morrendo naquela guerra? E o que acontecia com elas quando chegavam em um novo país, com nova cultura, idioma e com os impactos psicológicos da viagem? Como elas eram recebidas na escola?

A partir de uma pesquisa na internet no site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), já no ano de 2015, oitenta e três crianças refugiadas morreram em confrontos armados no Iraque, Líbia, Síria, Palestina e Iêmen (UNICEF, 2016). Esses dados aumentaram. Em 2018, treze vezes mais mortes de crianças refugiadas na Síria foram registradas, em um total de 1.106 crianças mortas devido aos confrontos. (UNICEF, 2019)

Com o intuito de compreender como essas crianças estavam aprendendo, após uma pesquisa na internet na época, encontramos a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, que acolhe o público refugiado, e a Pedagoga da instituição nos narrou como é feito esse processo de acolhimento e inserção da criança refugiada nas escolas que chegam ao estado.

Uma criança refugiada no Brasil é um indivíduo duplamente vulnerável, pois, por ser uma criança a constituição brasileira a reconhece como um sujeito que precisa ser protegido, segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 277. Esta criança é duplamente vulnerável pois ela também é refugiada e o refugiado é reconhecido como um sujeito e, portanto, precisa de proteção, segundo a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, que o Brasil ratifica.

A pesquisa que será apresentada nessa dissertação é o desdobramento da pesquisa que culminou na minha monografia. Os dados narrados nessa dissertação foram difíceis de escrever e analisar, pois, constatamos ao final que a criança refugiada, após passar por todo o processo traumático da saída de seu país ainda sofre exclusões na nova escola, em seu novo país.

1 Justificativa

A partir dos estudos desenvolvidos na monografia “Educação para refugiados congolese em Duque de Caxias/RJ: A (in)devida inclusão de crianças e adolescentes”, pude perceber que a “inclusão” se limitava à inserção da criança refugiada, que era feita de forma incipiente, sem levar em consideração sua cultura e língua diferentes. Os dados que corroboram para esta afirmação foram obtidos em dezembro de 2016, com entrevistas na Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, órgão que responde pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e que recebe, acolhe e provê a documentação necessária para os refugiados que escolhem por destino o estado do Rio de Janeiro (CARJ, 2016).

Na monografia, a escolha do público alvo, que a priori, eram as crianças refugiadas sírias, passou para as crianças refugiadas congolese. Esta mudança ocorreu a partir da demanda do campo, onde a Pedagoga da instituição nos narrou que, apesar de não ter um número exato de crianças refugiadas nas escolas de todo o estado do Rio de Janeiro, a sua grande maioria eram de crianças refugiadas oriundas da República Democrática do Congo. Esta informação fez com que, na monografia, e agora na dissertação, o público alvo tenha passado a ser este grupo específico de refugiados.

Com os relatos da Pedagoga, Psicóloga e intérprete das mães refugiadas congolese da instituição, se pode constatar que a inserção do estudante refugiado congolês nas escolas do município de Duque de Caxias é feita sem levar em conta suas dificuldades comunicativas; por falarem o francês e não terem domínio algum sobre a língua portuguesa, conseqüentemente, há o isolamento em sala por não conseguirem se comunicar; além de exclusão por parte dos colegas de classe, por zombarem de sua fala diferente. Percebe-se, além disto, que a escola, em alguns casos, não possui estrutura para dar apoio ao estudante refugiado para realizar trabalhos que necessitem, por exemplo, de computadores, uma vez que algumas escolas não os possuem, além de não possuírem pessoal capacitado e material adequado para lidar com o estudante refugiado.

Significante baixa de material, também, foi encontrada quando se pesquisou a legislação brasileira voltada para a educação das crianças e adolescentes refugiados. Foram analisados os documentos oficiais que regem a educação, sendo eles, no âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias de 2015, e no âmbito nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de

2014. Em síntese, verificamos que a escola que recebe o estudante refugiado não possui aparato documental algum para lidar com essa nova criança com uma cultura e língua específicas.

As constatações apresentadas na monografia levantaram a novas problematizações, sendo elas:

- Por que não existem menções citações diretas ou indiretas nos documentos oficiais PNE, LDBEN, LBI e PCN para as crianças refugiadas em idade escolar que possuem uma evidente dificuldade comunicacional proveniente de sua língua materna?
- Como acontece a relação na prática cotidiana entre o estudante refugiado congolês, seus colegas de classe e o corpo docente escolar? O que essa criança refugiada vive cotidianamente na escola? Indo para além dos relatos colhidos na CARJ, o que se poderia encontrar através de um estudo de campo dentro de uma escola específica?
- Quais metodologias a escola tem utilizado para lidar com essa criança refugiada que está em sua instituição? Quais resultados a escola tem obtido?

Desse modo, buscaremos com essa pesquisa responder a esses questionamentos a partir de uma pesquisa qualitativa já iniciada de uma área ainda pouco explorada no Brasil, que necessita de urgentes apontamentos acadêmicos para lidar com os estudantes que já estão em nossas salas de aula, sofrendo dia-a-dia duplamente: por fugirem de seu país em situação de conflito e por estarem sendo excluídos no sistema escolar brasileiro.

Para compreendermos a bibliografia sobre a temática “educação de refugiados” realizamos o levantamento bibliográfico ainda na monografia, no dia 21/02/2017. Este levantamento foi atualizado em 01/05/2019 e reatualizado em 02/12/2019. Abaixo apresentamos os dados encontrados.

Tabela 1: levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos com as palavras-chave “refugiados educação”

Palavras-chave: Refugiados educação											
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)											
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
2	0	3	1	6	5	1	6	7	8	4	43
SciELO											
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
0	0	0	0	0	1	0	0	5	1	0	7
Portal de Periódicos do CAPES/MEC											
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Como demonstrado acima, realizamos o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e chegamos ao total de quarenta e três trabalhos, produzidos entre os anos de 2009 até 2019. Os critérios de seleção dos artigos foram: 1) Ser relativo à Educação Básica e 2) Ter como foco etário apenas crianças de um a 16 anos. Os mesmos critérios foram adotados na busca em todas as plataformas.

Após leitura dos 43 resumos, dois foram os trabalhos que poderemos utilizar em nosso estudo, pela proximidade com nossa temática. São eles: *Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos* - Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação - de autoria de Deborah Esther Grazjer - 2018 e *A proteção integral à criança refugiada* - Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Mestrado em Direito Penal - de autoria de Leila Rocha Sponton - 2017.

A pesquisa de GRAZJER (2018) caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa a partir de uma análise documental como método para compreender o processo migratório da criança refugiada. Sua pesquisa tem como foco a criança, questionando as condições de vida e direitos, garantidos ou não, destes sujeitos em situação de vulnerabilidade. Para compreender os sujeitos analisados, utilizou-se imagens de crianças refugiadas que circulam no mundo e análise dos seguintes documentos: Estatuto dos Refugiados de 1951, Declaração de Cartagena de 1984, Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e Estatuto da Criança e Adolescente de 1990. Como resultados a autora aponta que existem diferentes formas de viver o refúgio pelas crianças, tendo semelhanças e diferenças entre esses sujeitos que emigram forçadamente.

A dissertação de SPONTON (2017) teve como objetivo compreender, a partir da ótica da área do Direito, as legislações para a criança refugiada no Brasil e no mundo e a atuação do Estado brasileiro com esse público. Esta proteção jurídica nacional e internacional, segundo a autora, tem como finalidade a proteção desse público vulnerável contra a exploração sexual, o tráfico de crianças, recrutamento para forças paramilitares, além das demais causas que geram o processo de refúgio, como questões ambientais, perseguição política de seus pais, etc. Esta pesquisa também buscou apontar a evolução do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados no Brasil ao longo dos anos. Como resultados, a pesquisa buscou apontar as demandas sofridas pelas crianças refugiadas ao ingressarem Brasil e possíveis alternativas para a atuação com esse público, de modo a promover um melhor acolhimento destas crianças.

Exluímos da triagem um trabalho que abordava a educação de refugiados no ensino superior, pois o nosso foco é a educação básica. Exluímos outro trabalho que abordava a educação de refugiados, pois seu foco era a compreensão de aulas planejadas por pessoas refugiadas adultas, destoando da nossa pesquisa. Os demais trabalhos excluídos estudam os adultos como recorte etário.

A partir destas informações, podemos supor a importância de nossa pesquisa, visto que, nesta plataforma, a educação da criança refugiada possui pouco material bibliográfico.

Na Plataforma SciELO encontramos sete trabalhos cadastrados. Nenhum dos trabalhos dialogava com a nossa busca. No Portal de Periódicos CAPES/MEC realizamos a busca avançada com as palavras-chave, selecionando as ferramentas de busca “no assunto” e “contém” para filtramos somente os resultados que contenham no assunto as palavras-chave pesquisadas.

Somente 3 trabalhos emergiram na plataforma entre 2009 e 2019. Analisamos os três resumos e nenhum serviu para o nosso estudo, porque um trabalho aborda a educação de adultos no ensino superior, o segundo trabalho aborda a imigração de deslocados adultos da Segunda Guerra Mundial para as regiões de São Paulo e Paraná no período de 1946-1960 e o terceiro trabalho analisado fugiu ao tema pesquisado por possuir somente a palavras-chave “educação” em seu resumo e por abordar as problemáticas da violência e tecnologia a partir do livro *Dialética Negativa* de Theodor Adorno.

Não satisfeitos com o resultado, refinamos a busca inserindo a palavra-chave “congoleses”, pois o foco desta pesquisa está nesse público alvo, cuja população tem uma característica especial por conta de o idioma nativo ser o Francês.

Quando refinamos a pesquisa com as palavras chave “refugiados congoleses educação” os resultados foram ainda menores. Encontramos somente três trabalhos em duas Plataformas. Um trabalho na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o enfoque no esquecimento da memória de seu país de origem no refugiado africano adulto. Encontramos também dois trabalhos no Portal de Periódicos do CAPES/MEC. Ambos os trabalhos não tinham como foco de pesquisa a educação dos refugiados congoleses. O primeiro trabalho analisado buscou compreender o roteiro de imigrantes africanos em Florianópolis/SC. O segundo trabalho teve como foco de pesquisa compreender o perfil do imigrante adulto e sua mão de obra qualificada que adentra o Brasil. Nenhum trabalho foi encontrado na Plataforma SciELO.

Decidimos, por fim, pesquisar as palavras chave que caracterizam esta pesquisa, para compreendermos se existe algum material sobre o público alvo pesquisado. As palavras-chave utilizadas foram “Crianças, refugiadas, congolesas, escola, educação”

Quando pesquisamos as palavras chave “Crianças, refugiadas, congolesas, escola, educação” juntas, não encontramos nenhum resultado em nenhuma das plataformas pesquisadas. Desta forma, salientamos a importância desta pesquisa para a comunidade acadêmica, pois trata-se de uma pesquisa original, que envolvem crianças vulneráveis em idade escolar.

Esta pesquisa está vinculada ao Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPE), coordenado pelo LaPEADE/Faculdade de Educação/UFRJ. O OIIIIPE e suas instituições de ensino superior têm por objetivo geral:

[...] investigar contradições e perspectivas emergentes em propostas e experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica desenvolvidas no processo de formação de educadores em universidades nacionais e internacionais, por meio de variadas metodologias e de subprojetos de pesquisa que serão desenvolvidos colaborativamente pelas universidades participantes, sendo respeitadas as demandas regionais de cada Instituição de Ensino Superior (IES). (OIIIIPE 2016, pág. 5)

Ao todo, atualmente, contamos com vinte e seis instituições de ensino, sendo vinte brasileiras e seis estrangeiras. Por região, as instituições brasileiras estão: sete na região sudeste, uma na região sul, quatro na região norte, uma na região centro-oeste, sete na região nordeste. No exterior contamos com seis Instituições de Ensino Superior: com a Universidade de Cabo Verde em Cabo Verde, Universidad Católica del Maule, no Chile, Universidade Pedagógica Nacional, no México, Universidad de Córdoba na Espanha, Universidade Nacional de Rosario, na Argentina, Universidade de Évora, em Portugal.

Esta pesquisa de educação para crianças refugiadas no estado do Rio de Janeiro articula-se com o OIIIIPE a partir de sua temática geral, que fomenta e incentiva o debate, reflexão e produção acadêmica acerca da inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica tanto no ensino superior, quanto nas demais esferas de ensino, dentre elas, a esfera da rede de ensino pública de educação básica. As duas primeiras temáticas, inclusão e interculturalidade, permitem abordar a relação da criança refugiada em contato com a criança brasileira na escola.

2 Objetivo Geral da Presente Pesquisa

Investigar como acontece a inclusão de uma criança refugiada congoleza em uma escola pública de nível básico de um município fluminense.

Objetivos Específicos

- Investigar como acontece o acesso e a permanência das crianças refugiadas à escola pública, a partir de entrevistas no âmbito do estadual, municipal e institucional escolar, respectivamente, na Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, na Secretaria de Educação de Duque de Caxias e em uma escola neste município onde tenham crianças refugiadas matriculadas e ativas.
- Investigar, em uma instituição escolar, quais são os problemas/conflitos/contradições vividos pela criança refugiada, falante de outro idioma e originária de outra cultura.
- Mapear, junto à instituição escolar, quais são os conflitos em ter um estudante refugiado, e como a instituição vê lida com esse estudante e suas demandas.

CAPÍTULO I - ENTRE REFUGIADOS, MIGRANTES, IMIGRANTES, EMIGRANTES E APÁTRIDAS

O público alvo desta pesquisa é o refugiado. Como forma de elucidar o que é um refugiado etimológico e suas diferenças para com os migrantes, imigrantes, emigrantes e apátridas, descreveremos aqui a definição de cada um, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2019) e daremos exemplos para dar luz aos conceitos.

Segundo a ACNUR, migrante é o termo utilizado para descrever os sujeitos que migram dentro de seu país, como por exemplo, no Brasil, os migrantes nordestinos para o sudeste do país, durante o período de 1950, motivados pela industrialização. Segundo o órgão, esta palavra também pode ser utilizada para aqueles que imigram, tornando assim o termo “migrante” mais abrangente.

Emigrante é o indivíduo que deixa o seu país para viver em outro. Por exemplo: o refugiado sírio que está emigrando para outra nação. Desta forma, imigrante é o termo subsequente, pois é a pessoa que vem de um país estrangeiro, por exemplo, refugiados congolezes que imigram para o Brasil.

Apátridas são, segundo o Alto Comissariado da Nações Unidas para refugiados no Brasil

Pessoas que não têm nacionalidade reconhecida por nenhum país por diversas razões, como discriminação contra minorias na legislação nacional, falha em reconhecer todos os residentes do país como cidadãos e conflitos de leis entre países (ACNUR Brasil, 2019)

Um exemplo de apátridas são as pessoas da etnia Rohingya, que não são reconhecidas como cidadãos de Mianmar, no Sudeste Asiático, apesar de viverem no país, tornando-se assim, apátridas.

Segundo a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, motivada pelo fim da Segunda Guerra Mundial e consequente criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que define o que é o refugiado, consta em suas disposições gerais, em seu artigo 1, alínea 2

2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e 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)

No Brasil a lei 9.474 de 22 de julho de 1997 define o perfil das pessoas que podem solicitar o refúgio em nosso país. Observa-se que esta lei dialoga profundamente com o Estatuto dos Refugiados de 1951.

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

A importância de diferenciar os tipos de migração tem por objetivo desmistificar o refugiado como um sujeito que migra porque quer ou como um sujeito sem pátria. A sua situação de refúgio se dá porque o sujeito precisa fugir de seu país forçado por condição externa à sua vontade. (ONU, 2015)

No âmbito da legislação no Brasil, os migrantes, como por exemplo, os nordestinos que migraram para o sudeste e sul, estão amparados pela Constituição Brasileira de 1988, enquanto os refugiados também estão amparados pela Constituição Brasileira, mas possuem uma legislação própria, vide sua situação de vulnerabilidade específica, nas seguintes leis: 9,474 de 22 de julho de 1997 e a nova Lei de Imigração nº 13.445, de 24 de março de 2017.

Não confundir as nomenclaturas migrante, emigrante, imigrante, apátrida e refugiado, a nosso ver, torna-se fundamental para que o devido tratamento e proteção possa ser dado ao sujeito que migra à luz da lei.

Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão brasileiro deliberativo ligado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, instituído em 1997, o Brasil possui acumuladas em sua história 11 mil pessoas refugiadas reconhecidas, em comparação com 25,9 milhões acumulados de refugiados no mundo, 161 mil solicitações de refúgio em andamento no Brasil, em comparação com 3,5 milhões de solicitações em âmbito global. A nacionalidade com maior quantitativo é do público sírio, com 51%. (CONARE, 2019)

Cabe ressaltar aqui a discrepância entre o número de pessoas refugiadas reconhecidas no Brasil em comparação com a quantidade de solicitantes de refúgio em andamento. Em entrevista com a Assistente Social da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 2018, ela relatou que a Polícia Federal brasileira faz o possível, mas percebe uma certa lentidão na concessão de status de refugiado.

Após levantamento bibliográfico em 12/12/2019 sobre o assunto, com a palavra-chave “refugiados solicitação de refúgio” nas plataformas SciELO, BDTD e no Portal de Periódicos do CAPES/MEC, nenhum dado foi encontrado para confrontar a informação dada pela Assistente Social cabendo, como desdobramento desta dissertação, uma visita à Polícia Federal para compreender quais os motivos da discrepante relação entre refugiados reconhecidos e ainda não reconhecidos.

Segundo o CONARE, em 2018, foram concedidos 777 status de refugiados

1. Síria, com 555 solicitações de refúgio atendidas, totalizando 51% do total
2. República Democrática do Congo, com 184 solicitações de refúgio atendidas, totalizando 17%
3. Palestina e Paquistão, ambos os países com 55 solicitações de status de refugiado reconhecidos cada, totalizando cada país com 5% do total
4. Cuba, com 47 solicitações de refúgio atendidas, 4% do total
5. Afeganistão com 22 solicitações atendidas, 2% do total
6. Iraque e Nigéria, com 15 e 14 solicitações atendidas, respectivamente, totalizando cada país com 1% do total.

Os demais países de origem reconhecidos representam 160 solicitações, segundo o CONARE, 12% do total. Cabe analisar que, das 11 mil solicitações acumuladas na história do Brasil, 777 aconteceram no ano de 2018, sendo que 161 mil solicitações ainda estão em trâmite, segundo o CONARE (2018). Estes dados evidenciam um gargalo, onde existem quase 11 vezes mais solicitantes de refúgio no país frente a todas as solicitações de refúgio concedidas na história do nosso país.

O público alvo desta dissertação será o 2º colocado neste ranking e, segundo dados apresentados em 2018, pela Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, o público alvo com maior quantitativo de crianças refugiadas de zero a 14 anos no estado: 163 crianças refugiadas oriundas da República Democrática do Congo, frente a 286 crianças oriundas de outras de 17 nacionalidades.

1.1 A legislação sobre educação de refugiados

Nesta dissertação o recorte da temática “refúgio” será o da educação. Desta forma, narraremos neste tópico a legislação sobre educação de refugiados no contexto internacional e no Brasil, analisando documentos internacionais pertinentes para o público alvo dos refugiados e leis brasileiras que tratam do tema.

O objetivo desta análise será levantar a legislação sobre a educação deste público para compararmos com os dados que encontramos no campo. Os tratados e leis analisados serão:

Tabela 2: A legislação sobre educação de refugiados a partir de documentos em esfera internacional, nacional, no estado do Rio de Janeiro e no município de Duque de Caxias.

Esfera internacional
Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)
Declaração de Cartagena (1984)
Declaração de Incheon (2015)
No Brasil
Esfera federal
A nova Lei de Migração, nº 13.445, de 24 de maio de 2017.
Esfera estadual (Rio de Janeiro)
A lei nº 8253, de 14 de dezembro de 2018, que institui, no estado do Rio de Janeiro, o Programa Estadual de Acolhimento de Refugiados no Estado do Rio de Janeiro
Esfera municipal (Duque de Caxias/RJ)
O Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2025)

Fonte: elaborado pelo autor.

Em esfera global, a escolha da Declaração de Cartagena e Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados se deu por serem, tais documentos, pilares internacionais para os direitos de todo cidadão e por serem convenções que o Brasil ratifica. A Convenção

Relativa ao Estatuto dos Refugiados é o primeiro documento que cita o termo “refugiado”, sendo pilar para todos os outros documentos que utilizam o termo *a posteriori*.

A Declaração de Cartagena é o documento internacional ratificado por todos os países da América Latina e que representa, como um tratado legal, a preocupação com o público de refugiados e apontamentos para o tratamento com este público, principalmente da América Central. Analisaremos este documento por ser um marco legal da América Latina no tratamento aos refugiados.

A escolha da Declaração de Incheon, deu-se por ser a convenção internacional mais recente e ainda em vigência sobre a educação em âmbito global, além do Brasil também ratificá-la.

Em esfera nacional, escolhemos analisar a nova Lei de Migração frente à antiga lei 9.474 de 22 de julho de 1997, pois esta é a lei mais atual e em vigência no país. Em esfera estadual escolhemos a lei nº 8253, pois foi a única lei encontrada após levantamento no site da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) em 15/12/2019. Em esfera municipal escolhemos o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias em vigência, com o intuito de analisarmos quais medidas legislativas e institucionais os professores efetivamente têm para trabalhar com este público alvo.

1.2 Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)

A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, promulgada em 28 de julho de 1951, na cidade de Genebra, teve por objetivo promover um documento mais preocupado e, portanto, mais incisivo e detalhado nas atribuições dos direitos dos refugiados. Este documento foi elaborado nos pilares da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

O documento possui 45 artigos, distribuídos em 22 páginas, discorrendo sobre os direitos básicos que todo ser humano deve ter: educação, moradia, emprego, dialogando fielmente com a Declaração de 1948 e indo além, quando estimula, dentre muitos itens, as Nações a pensarem sobre a previdência social deste público vulnerável.

O recorte de análise que faremos neste documento é específico da educação. Em seu artigo número 22 o documento faz a sua única menção à educação, descrevendo como deve ser oferecida a educação pública às pessoas em situação de refúgio.

Art. 22 - Educação pública

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que

aos nacionais no que concerne ao ensino primário.

2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo

Esta declaração foi assinada por todos os países europeus, que se comprometeram a proporcionar um melhor acolhimento para as pessoas em situação de refúgio Pós Segunda guerra Mundial. No que concerne à educação, temos marco global: É o primeiro documento internacional que cita o termo refugiado e, conseqüentemente, o primeiro a falar da educação deste público. (ACNUR, 2019)

A proveniência de uma educação primária pública, oferecendo o mesmo tratamento que os nacionais, aparece como prioridade para o público refugiado. Esta necessidade de educação para este público aparecerá nos documentos analisados a seguir, mostrando a preocupação global com a instrução e a sociabilização com o público que precisou migrar forçadamente.

1.3 Declaração de Cartagena (1984)

Dialogando com a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, a Declaração de Cartagena corrobora para a educação das pessoas em situação de refúgio, destacando a sua preocupação com a temática em seu item h.

h) Fortalecer os programas de proteção e assistência aos refugiados, sobretudo nos aspectos de saúde, educação, trabalho e segurança;

O documento, ratificado em Cartagena das Índias, na Colômbia, em 22 de novembro de 1984, conta com 5 laudas, 16 itens de conclusões e recomendações, indo do item “a” ao item “p”, onde o item h preconiza a assistência educacional as pessoas refugiadas.

Este documento, assinado por 14 países, dentre eles o Brasil, todos da América Latina, buscou promover um acordo internacional preocupado com a situação de refugiados na América Central, dialogando com a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. Assim como na Convenção de 1951, a educação possui somente 1 citação e desta vez aparece somente como uma palavra “educação” dentro do item h, sendo a Convenção de

1951 bem mais detalhada sobre essa educação para os refugiados.

Pensar na América Latina, onde a desigualdade educacional possui níveis alarmantes, como destacado nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018, que avalia a qualidade da educação dos países, traz preocupações quanto à não discriminação da educação dos refugiados.

Analisando os resultados do PISA, onde 80 países participaram através deste exame realizado por estudantes de 15 anos de todo o mundo, que considera as dimensões leitura, matemática e ciências, dos 10 países que representaram a América Latina (Argentina, Brasil, Costa Rica, Colômbia, Chile, México, Panamá, Peru e República Dominicana) todos estão entre os 30 últimos colocados no ranking, liderados por Uruguai, 50ª posição.

O que queremos argumentar aqui é que o resultado do PISA alerta para dificuldades em se obter uma educação de excelência para os nativos de cada país da América Latina. Quando pensamos nas crianças refugiadas, esse desafio é ainda maior, pois esse sujeito não possui a língua nativa e a cultura local, resultando, possivelmente, em um sujeito excluído em um sistema deficitário.

Desta forma, cabe uma reavaliação deste documento gerado em 1984, de modo a gerar um item mais discriminado e atual, considerando a realidade da América Latina, descrevendo a educação dos refugiados. A Declaração de Incheon, que veremos a seguir, possui uma amplitude global, deixando, portanto, a Declaração de Cartagena como o documento oficial internacional de tratamento da educação de refugiados na América Latina.

Cabe, portanto, pensar em novos documentos internacionais, pois uma criança refugiada é duplamente vulnerável, por ser uma criança e por ser refugiada. Pensar o ambiente escolar para esse sujeito é evitar um trauma, de uma possível exclusão por parte dos colegas de classe, caso que ocorreu e veremos na análise de dados desta dissertação.

1.4 A Declaração de Incheon (2015)

A Declaração de Incheon, promulgada na Coreia do Sul, no Fórum Mundial de Educação, em 21 de maio de 2015, ratificada por 184 Estados-membros, dentre eles o Brasil, é o documento relativo à educação de refugiados mais completo e atual dos documentos internacionais analisados.

O documento de 53 laudas define 20 metas para educação até 2030 e 7 declarações dos

líderes das agências organizadoras em sua introdução. O documento desdobra-se em 3 itens: “I. Visão, Fundamentação e Princípios”, “II. Objetivos, Abordagens Estratégicas, Metas e Indicadores” e “III. Modalidades de Implementação”, além de anexos.

Esta Declaração possui cinco menções à educação de refugiados: uma menção na meta 11, destacando a preocupação com a educação desse público alvo vulnerável, uma menção em uma das 7 declarações dos líderes das agências organizadoras, e duas menções no capítulo II, a primeira dialogando com a meta 11 e a segunda trazendo dados estatísticos sobre o público alvo refugiado e propondo estratégias de trabalho para com esse público.

A primeira menção à educação de refugiados aparece na meta 11 da Declaração de Incheon, destacando que o público alvo refugiado necessita de uma educação acolhedora de forma a proporcionar uma inclusão no momento do conflito, pós conflito e recuperação. A meta destaca que a educação seja proporcionada em ambientes de aprendizagens saudáveis, acolhedores e seguros.

11. Além disso, notamos com preocupação que, na atualidade, grande proporção da população mundial fora da escola vive em áreas afetadas por conflitos; notamos também que crises, violência e ataques a instituições de ensino, assim como desastres naturais e pandemias, continuam a prejudicar a educação e o desenvolvimento em âmbito mundial. Comprometemo-nos a desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados. Destacamos a necessidade de que a educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência. Recomendamos uma resposta satisfatória a crises, que abranja desde a resposta de emergência até a recuperação e a reconstrução; melhor coordenação das respostas nacionais, regionais e globais; e o desenvolvimento de capacidade para ampla redução e mitigação de risco, para assegurar, assim, que a educação seja mantida em situações de conflito, emergência, pós-conflito e nas fases iniciais de recuperação. (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015)

Uma citação à educação de crianças refugiadas também aparece na fala de um dos 7 líderes das agências organizadoras, o líder do ACNUR, António Guterres. A fala do Alto Comissário da ACNUR, apontando para a responsabilidade dos países em promoverem planos educacionais que levem em conta as necessidades dos refugiados crianças é um resumo do que será encontrado em toda a Declaração.

A proposta da Declaração de Incheon para os países no tocante à educação dos refugiados é chamá-los a produzir planos educacionais mais inclusivos para esse público

alvo. O documento descreve a necessidade de olhá-los como sujeitos vulneráveis e que necessitam de inclusão.

Temos uma responsabilidade coletiva de garantir que os planos educacionais levem em conta as necessidades de algumas crianças e jovens mais vulneráveis do mundo – refugiados, crianças internamente deslocadas, crianças apátridas e crianças cujo direito à educação foi comprometido por guerras e falta de segurança. Essas crianças também são a chave de um futuro seguro e sustentável e sua educação importa para todos nós.

No capítulo II. “Objetivo, Abordagens Estratégicas, Metas e Indicadores”, em seu subcapítulo “Cuidar da educação em situações de emergência”, a Declaração de Incheon promulga e salienta a preocupação que os Estados participantes tenham em instituir medidas para a melhor inclusão de crianças e jovens refugiados.

No item 25 deste subcapítulo, a Declaração preconiza o papel fundamental da educação como uma forma de “oferecer conhecimentos e habilidades que podem salvar vidas”, além do papel fundamental que a educação pode prestar, em diálogo com a Psicologia, oferecendo apoio psicológico aos sujeitos, adultos ou crianças, que migram forçadamente e são afetados por este deslocamento.

25.[...] A educação em contextos de emergência é, em primeiro lugar, protetora, ao oferecer conhecimentos e habilidades que podem salvar vidas, além de apoio psicossocial àqueles afetados pela crise. [...]

Esta preocupação descrita no item 25 dialoga com a meta 11, no sentido de os países proporcionarem um ambiente mais seguro e acolhedor para os refugiados. Um ambiente seguro não somente no sentido de não ter conflito armado, mas seguro de promover políticas de saúde mental para os sujeitos que migram. Desta forma, no item 26 esta reafirmação literal da meta 11 reaparece, chamando os países para que sejam desenvolvidos “sistemas educacionais inclusivos”.

26. Os países precisam, portanto, instituir medidas para desenvolver sistemas educacionais inclusivos, responsivos e resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos em contextos de crise, incluindo pessoas deslocadas internamente e refugiados. [...]

Dentro do capítulo II, em “Metas e estratégias indicativas”, a Declaração de Incheon traz dados estatísticos para reafirmar a preocupação com a educação das crianças refugiadas e novamente reafirma manter “a educação durante situações de emergência, conflito, pós-conflito e pós-desastres, além de lidar com as necessidades educacionais de

peessoas deslocadas internamente e refugiadas”

Oportunidades educacionais de muitas crianças são comprometidas por conflitos, epidemias e desastres naturais. Cerca de 21 milhões das crianças fora da escola no mundo, ou 36%, viviam em áreas afetadas por conflitos em 2012, em comparação com 30% em 2000 [...]. É vital manter a educação durante situações de emergência, conflito, pós-conflito e pós-desastres, além de lidar com as necessidades educacionais de pessoas deslocadas internamente (PDI) e refugiados. Além das medidas sugeridas para garantir que a equidade, a inclusão e a paridade de gênero estejam incorporadas em todas as metas educacionais, propõem-se as seguintes estratégias:

As estratégias são descritas em 10 itens, todos detalhados, que vão desde sugestões para os governos em como tratar o público alvo, até sugestões de identificação de possíveis exclusões e como lidar com essas situações de forma a tomarem “ações afirmativas para eliminar essas barreiras” (Declaração de Incheon, 2015)

Desta vez a preocupação com as necessidades educacionais das pessoas refugiadas aparece. O que vamos encontrar nos dados que coletamos no campo, através das entrevistas com as pessoas que lidam com as crianças refugiadas, como por exemplo, com a Orientadora Pedagógica da escola que adentramos, é que as crianças refugiadas não possuem nenhum problema de adaptação e são facilmente integradas.

Esta Declaração aponta para a preocupação das necessidades educacionais das pessoas refugiadas e a necessidade de inclusão. Não é difícil imaginar que uma criança que migra forçadamente e falante de outro idioma possa ter demandas específicas na escola e que isso necessita de uma maior atenção por parte da escola.

1.5 No Brasil

Analisaremos a seguir os documentos que regem a inserção dos imigrantes e refugiados em esfera federal e estadual. Na esfera municipal, analisaremos o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, utilizado pelas escolas do município que nos inserimos para compreendermos a educação das crianças refugiadas congoleesas.

1.5.1 Esfera federal: A nova Lei de Migração, nº 13.445, de 24 de maio de 2017.

A nova lei de Migração, promulgada em 24 de maio de 2017, sob o governo de Michel Temer, é a lei que analisaremos no âmbito federal brasileiro. A lei possui 10 capítulos e um anexo com taxas de valores consulares para expedição de documentos. Esses 10 capítulos

narram os direitos dos refugiados, apátridas e imigrantes quanto à documentação, deslocamento dentro e fora do país, trabalho, saúde e educação. Em resumo, a pessoa refugiada pode gozar dos mesmos direitos de trabalho, saúde e educação que um brasileiro.

Trata-se da lei mais atual sobre imigração, em suas variadas formas, no Brasil, substituindo a lei 9.474 de 22 de julho de 1997. A lei possui 3 menções à educação, sendo a primeira e a segunda na Seção II “Dos Princípios e das Garantias” e a terceira menção no Capítulo VII “Do Emigrante”. Na primeira menção, na Seção II, Artigo 3, argumenta-se sobre o acesso igualitário a serviços, bens e assistência “XI - 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.”

Na Declaração de Cartagena, a educação aparece como algo a ser fortalecido pelos países em respeito aos refugiados e demais migrantes, assim como aspectos da saúde, trabalho e segurança. Percebe-se que a Lei de Migração brasileira dialoga com a Declaração de Cartagena, oferecendo tais serviços e direitos de forma igualitária para os refugiados, apátridas e imigrantes.

Um serviço não citado na Declaração de Cartagena e mencionado na Lei de Migração envolve a seguridade social para os refugiados e imigrantes que estejam no Brasil. Todos podem contribuir para a Previdência Social, de modo a gozarem dos direitos que envolvem essa contribuição. Este é um avanço importante nos direitos dos refugiados, que lhes traz o direito à aposentadoria.

A segunda menção à educação, na Seção II Artigo 4, dialogando com a primeira menção, é o direito à educação pública: “X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.”. Esta menção à educação pública dialoga com a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, em seu Artigo 22. Neste artigo a Convenção argumenta que a educação pública seja praticada de modo que os “Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais”.

A educação pública como um direito aparecerá em todos os documentos nacionais e internacionais analisados, como um comum acordo. Nessa pesquisa defendemos a educação pública, gratuita e de qualidade para todos os povos e, desse modo, reafirmamos a defesa pelo compromisso com esses tratados internacionais.

A terceira e última menção à educação dos refugiados está no Capítulo VII “Do Emigrante”, na Seção I “Das Políticas Públicas para os Emigrantes”, no segundo inciso.

II - promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura;

Os serviços consulares apontados na lei são, em tradução literal, o acesso facilitado ao consulado de seu país e acesso à documentação por parte de seu país de origem. Legislativamente este direito está assegurado, mas cabe uma visita aos consulados para compreender como esse direito se desdobra na prática, visto que, em alguns países, como por exemplo em Cuba, a fuga do país de origem pode ser considerada uma traição, o que pode trazer consequências mais drásticas.

Ao final da Lei, o anexo mencionado traz os valores dos serviços consulares.

Esta lei avança perante a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951 e a Declaração de Cartagena, de 1984, pois trata os apátridas com os mesmos direitos que os refugiados, algo não visto nos outros documentos. Infelizmente, no campo da educação, a Declaração de Incheon avança muito mais e a nova Lei de Migração não acompanha esse avanço, permanecendo importante, porém, somente o asseguramento à educação do público refugiado.

A educação do público refugiado, como visto na Declaração de Incheon, envolve mais do que somente oferecer a sala de aula para a pessoa em situação de refúgio. É necessário promover um ambiente inclusivo para esse sujeito que forçadamente emigra, além de termos o cuidado necessário com as demandas psicológicas que possam advir de uma fuga não planejada de seu país em guerra.

No caso das crianças o impacto dessa fuga pode ainda ser potencializado por não compreender o motivo de estar fugindo. Desta forma, a nova Lei de Migração não inovou no tratamento educacional do público refugiado. Apesar da Declaração de Incheon ter sido promulgada em 2015 e a Lei de Migração ter sido promulgada em 2017, ao que parece, a Declaração de Incheon não foi levada em consideração para produzir a lei.

1.5.2 Esfera estadual: A lei nº 8253, de 14 de dezembro de 2018, que institui, no estado do Rio de Janeiro, O Programa Estadual de Acolhimento de Refugiados

A lei nº 8253, promulgada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) em 14 de dezembro de 2018, foi o único documento encontrado citando a palavra chave “refugiado” em busca no site da Alerj.

Não foi encontrada nenhuma menção à palavra “educação” na lei. Esta lei trata exclusivamente do acolhimento do refugiado no âmbito da moradia, fundamental para a pessoa em situação de refúgio. A lei institui que o Estado, em iniciativas com o setor privado e instituições religiosas, viabilize ações sociais para serviços essenciais, como cursos de língua portuguesa e cadastro no programa de habitação do Estado

De forma não clara, no artigo 2º, inciso V, a lei aponta a sua única citação acerca da educação, destacando como objetivo “V - iniciativas de introdução dos menores no sistema regular de ensino público”. Este inciso mais traz questionamentos do que esclarecimentos no tratamento com o público alvo refugiado. Como seriam essas iniciativas de introdução desses menores no sistema regular de ensino público? Destacamos que introduzir, apesar de parecer, não é exatamente sinônimo de incluir na educação (SANTOS, 2002). Introduzir se aproxima muito mais do integrar, que é por na mesma sala sujeitos diferentes, sem que eles interajam de forma livre com todos, indo em direção a uma educação especial, necessitando, em muitos casos, de mediação. Incluir é a participação de todos no mesmo espaço, sem distinção, para que todos possam usufruir de forma igualitária e democrática o mesmo espaço, caminhando juntos, todos os atores na comunidade escolar, na inclusão em educação.

Outra questão que se levanta neste inciso V é: O que seria esse “menor”? 14, 16 ou 18 anos? Consideramos pertinente esta pergunta pois a cada faixa etária um nível do ensino é chamado a participar no estado do Rio de Janeiro: Ensino Fundamental 1 para crianças até 10/11 anos, Ensino Fundamental 2 de crianças de 11/12 até 15 anos e Ensino Médio de 14/15 até 18 anos.

1.5.3 Em esfera municipal: O Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2025)

No Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, aprovado em junho de 2015 e em vigência até 2025, não há nenhuma menção aos termos “refugiados” “migrantes” “imigrantes” ou “emigrantes”.

O documento, dividido em duas partes, a primeira com 87 páginas e a segunda, indo da página 88 até a 164 encontra-se no site da Secretaria de Educação de Duque de Caxias. O documento foi elaborado a partir de:

- Reuniões da Comissão de Elaboração do Plano, composta por membros do governo Estadual, Municipal e da Sociedade Civil

Organizada;

- Elaboração de um questionário respondido pelas Escolas e outras entidades da sociedade duquecaxiense;
- Incorporação de diversos textos de autorias coletivas, produzidos por Professores da rede Municipal em exercício na Secretaria Municipal de Educação, por membros da Comissão Organizadora de Elaboração do Plano, bem como de textos de outros colaboradores. (Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2015, pág. 2)

Cabe destacar que a nova Lei de Migração é datada de maio de 2017 e na esfera estadual, a lei que institui o Programa de Acolhimento de Refugiados é datada de 14 de dezembro de 2018. Se levarmos em conta que o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias é datado de junho de 2015, seu documento pode estar defasado frente às novas demandas de públicos alvos, como o caso dos refugiados. É perceptível, a partir da recente promulgação das leis brasileiras, que a preocupação legislativa com o público alvo é recente no Brasil.

Por outro lado, crianças refugiadas não são uma demanda que surgiu somente a partir de 2015. Como exemplo podemos utilizar as crianças haitianas, que se refugiaram no Brasil com seus pais em 2010, por conta do terremoto que abalou a capital Porto Príncipe. Caberia, de forma a compreender o porquê da não citação deste público alvo no documento, uma análise deste questionário enviado às escolas e análise das matrículas, para compreender se existiam ou não refugiados nas escolas duquecaxienses. Esta análise não será realizada nesta dissertação devido ao curto período de tempo do Mestrado.

Na entrevista que realizamos para a dissertação em 2018, na Secretaria de Educação de Duque de Caxias, com servidores do Núcleo de Projetos Especiais, argumentou-se que o público alvo de crianças refugiadas congoleesas surgiu a partir de 2015, portanto, após a promulgação do Plano Municipal de Educação. Caberia, assim, uma reavaliação deste Plano Municipal de Educação visto que o público alvo de crianças refugiadas é agora uma realidade massiva? A vigência do Plano Municipal de Educação até 2025 não estaria jogando à obscuridade por mais 5 anos o público alvo de crianças refugiadas? Se considerarmos que este público entrou em 2015, a Secretaria de Educação de Duque de Caxias passaria a considerar, talvez, este público alvo somente na elaboração de um novo Plano Municipal de

Educação, a partir de 2026, relegando às crianças refugiadas uma década sem estarem no Plano Municipal de Educação? Consideramos que uma atualização deste Plano Municipal de Educação seja um caminho mais inclusivo para este público alvo refugiado que necessita de inclusão.

1.6 Considerações sobre os documentos analisados

Curiosamente, os documentos que mais falam sobre a educação dos refugiados, de todos os analisados, foram: A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, e a Declaração de Incheon, de 2015. O primeiro documento a citar o termo refugiado e o último documento a citar a educação deste público alvo. Entre esses documentos, em âmbito internacional, a Declaração de Cartagena, e na esfera nacional, todos os documentos analisados pouco descrevem a educação deste público alvo.

Por outro lado, é importante salientar que todos os documentos citam a educação dos refugiados como uma preocupação sobre a qual os Estados precisam se debruçar. Caberia, ao nosso ver, uma melhor descrição de como essa educação se desdobraria, como feito na Declaração de Incheon.

Em esfera nacional, a nova Lei de Migração poderia ser mais específica, descrevendo apontamentos para o Ministério da Educação, de forma que o MEC possa produzir materiais informativos sobre a educação de refugiados, por exemplo. Em esfera Estadual e Municipal cartilhas informativas e cursos de formação com todos os agentes educativos da instituição escolar seriam alternativas para melhor proporcionarmos um acolhimento digno para a criança refugiada que se insere em escola brasileira.

1.7.1 Histórico e contexto do refúgio no Brasil e no mundo

Esta pesquisa, como destacada no levantamento de dados, é inaugural na temática. Porém, o público alvo de refugiados é antigo no Brasil. Segundo Verwey *et. all* (2000) a partir de 1977 pessoas oriundas do Chile, Paraguai, Argentina e Uruguai buscaram refúgio no Brasil. Esta data coincide com a criação do escritório oficial do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Criado em 1951, o ACNUR é, segundo Verwey (2000), “*um braço humanitário e social das Nações Unidas voltado para a proteção de populações atingidas pelas agruras das*

guerras civis e perseguições de ordem geral.”

Não obtivemos resultados, após levantamento bibliográfico nas plataformas SciELO, BDTD e Plataforma CAPES em 15/12/2019, sobre a história do Brasil e os diferentes públicos refugiados que imigraram para o país. Pesquisando no Google, nos sites da ACNUR, CONARE e Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro também não encontramos resultados que narrassem os povos que migraram forçadamente para o Brasil nas últimas décadas, após a promulgação do termo “refugiado” em 1951. Desta forma, efetuamos o levantamento dos últimos 10 anos, a partir de notícias de jornais, referências bibliográficas já conhecidas e analisando as dissertações de SPONTON e GRAZJER.

Realizamos também um levantamento histórico do público refugiado da República Democrática do Congo a partir dos estudos de Koide (2013), e de entrevistas realizadas com a Pedagoga e Assistente Social da CARJ em 2016 e 2018, respectivamente, visto que esse é o público alvo desta dissertação.

1.7.1 Fluxos migratórios de refugiados nos últimos 10 anos no Brasil

Realizando um recorte dos últimos 10 anos tivemos um enorme fluxo de refugiados no Brasil. Em 2010 tivemos o fluxo de refugiados oriundos do Haiti, vítimas de um terremoto na região próxima à capital de Porto Príncipe. Em 2014 o público da República Democrática do Congo buscou o Brasil devido ao crescimento econômico do país e por estar sediando dois eventos internacionais de grande importância: a Copa do Mundo de futebol e os Jogos Olímpicos de Verão. Em 2015 tivemos um grande fluxo de sírios vindo ao Brasil como refugiados, buscando proteção pois seu país estava sob guerra civil. Até o fechamento desta dissertação os venezuelanos buscam, desde 2010, refúgio em terras brasileiras devido a problemas políticos e econômicos no governo de Nicolás Maduro.

Porém, nestes fluxos migratórios, em matérias de jornais, programas de TV e artigos que encontramos no levantamento bibliográfico, o grande enfoque investigativo é no público adulto. A partir da ausência de dados sobre a situação em que se encontram as crianças refugiadas que constituem metade dos refugiados ao redor do mundo (ACNUR, 2018), decidimos nos debruçar sobre essa temática para compreender como vem sendo realizado o acesso e a permanência deste público alvo na escola pública brasileira.

Como forma de ilustrar o movimento dos refugiados ao longo da história, realizamos um breve apanhado histórico.

1.7.2 O histórico dos refugiados congolezes no Brasil

Segundo a Pedagoga da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 2016, os refugiados congolezes procuraram o Brasil entre o período de 2014 e 2016, em busca de melhores oportunidades de vida, visto que o Brasil estava entre dois eventos internacionais: a Copa do Mundo de futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de Verão de 2016 e aparentava ser um país em ascensão econômica.

Este público alvo de refugiados vinha adulto e sem filhos ou com pai, mãe e filhos ou somente as mães com seus filhos. As mães, segundo a CARJ, vinham em geral com 2 ou mais filhos e em média R\$ 500,00. Este valor era o que possuíam para alugarem um espaço, comprarem alimentos e pagarem as contas até conseguirem um emprego. Desta forma, as mães migravam para regiões com aluguéis baratos e com o menor contato com o tráfico de drogas, apesar do tráfico ainda existir na região.

Segundo a Assistente Social da CARJ em 2018, a instituição possui um valor financeiro destinado pelo ACNUR para situações de emergência e a instituição avalia caso a caso, dando prioridade para os casos mais urgentes, como o de mãe com vários filhos, o que a impossibilitaria de conseguir emprego em um primeiro momento. Segundo a Assistente Social, esta é a situação mais crítica que ela observa no refúgio no estado do Rio de Janeiro: as mães que não conseguem trabalhar porque precisam cuidar dos filhos. Para a Assistente Social, a criação de mais creches no estado poderia ser uma alternativa viável para que essas mães pudessem ingressar no mercado de trabalho brasileiro.

Historicamente, a República Democrática do Congo não foi colonizada por portugueses e sim pela Bélgica, o que distanciou o nosso passado com o país africano. O país foi explorado pela Bélgica sob o domínio do rei Leopoldo II sob o período de 1876 a 1960, quando o país obteve a sua independência. (KOIDE, 2013).

a colonização belga foi conhecida como uma das mais truculentas e cruéis do continente africano, pois além da violência atroz utilizada na exploração, criou grande segregação e discriminação. (KOIDE, 2013)

Essa segregação foi responsável pelo início as guerras entre tribos que tornam até hoje algumas regiões da República Democrática do Congo inviáveis para se viver. A forte exploração por minérios tornou o país um espaço de inúmeras guerras.

Segundo Koide (2013), a região da República Democrática do Congo é altamente

explorada até os dias atuais, pois em seu país existe a substância Coltan, que é a designação para a columbita-tantalina, minério utilizado na produção de aparelhos eletrônicos portáteis.

A República Democrática do Congo possui relações diplomáticas com o Brasil desde 1968 (BRASIL, 2019). A abertura da Embaixada congoleza ocorreu no Brasil em 1971, em Brasília e a Embaixada brasileira na capital da República Democrática do Congo, Kinshasa, ocorreu em 1972.

A situação política nas últimas décadas na República Democrática do Congo apresenta-se instável. Segundo a Pedagoga da CARJ, o Estado congolês não possui condições de prover segurança para os seus cidadãos. O país passa ao mesmo tempo por conturbados conflitos armados entre tribos por disputas de território e por uma instabilidade e perseguição política.

Segundo a Pedagoga da CARJ, esta instabilidade política tem como reflexo a tortura de congolezes, inclusive crianças. Essa perseguição política, em certas regiões, como em regiões próximas da capital Kinshasa e o conflito entre tribos, em outras regiões, são, em geral os motivos que levam os congolezes a buscarem refúgio. Os congolezes buscam refúgio em outros países porque o Estado congolês não consegue prover o direito inalienável da segurança.

CAPÍTULO II - SOBRE A OMNILÉTICA E PAULO FREIRE

A perspectiva adotada será da inclusão e interculturalidade presente no Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), núcleo de pesquisa do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFRJ) sob a ótica da perspectiva Omnilética, da autora SANTOS (2013). A *Perspectiva Omnilética* se configura como uma perspectiva na medida em que possibilita uma visão para além do que se apresenta. Dito de outra forma, a *Perspectiva Omnilética* nos permite extrapolar as teorias e metodologias presentes na academia e tocar, de fato, o “chão” da escola, visto que se apresenta como “uma forma de se perceber os fenômenos humanos e sociais como caracterizados tridimensionalmente, e em que as dimensões relacionam-se dialética e complexamente”.

A inclusão, em uma perspectiva omnilética, é um processo contínuo de luta pela garantia do direito à participação (com poder de decisão) de todo e qualquer ser humano, em qualquer instância de sua vida social, que envolve três dimensões que se relacionam dialética e complexamente: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas. A dimensão das culturas representa as nossas crenças e opiniões sobre situações da vida, são os valores que orientam posturas inclusivas (ou excludentes). A dimensão das políticas são as estratégias, os planejamentos, os acordos, ou seja, as intenções expressas que encorajam ações inclusivas (ou excludentes), enquanto a dimensão das práticas compreende as próprias ações, tudo o que fazemos e agimos no processo de in/exclusão[...] (SANTOS, 2013, pág. 78)

A perspectiva adotada, nesta pesquisa, diz respeito a um ideal de inclusão que quer “um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos garantidos [...] uma sociedade que, de fato, contemple os interesses de seus cidadãos, sejam eles quais forem” (SANTOS, 2013, p. 14-15), isto é, uma sociedade que não pode, sob nenhum pretexto, excluir qualquer indivíduo, compreendendo que a homogeneidade não existe.

Inclusão, na perspectiva Omnilética é, portanto, processo; é movimento, uma vez que onde existem movimentos em prol da inclusão, existem, necessariamente, situações de exclusão que configuram barreiras à participação e à aprendizagem, não só no espaço escolar como em todos os âmbitos sociais. De acordo com SANTOS (2013) a humanidade existe cultural, política e praticamente, uma vez que somos constituídos por valores, crenças e princípios, os quais orientam nossas decisões (políticas) ou não, e que se veem refletidos em nossas práticas diárias, de forma dissonante e/ou convergente.

No entanto, mais que um movimento, por si só, inclusão segundo a perspectiva Omnilética caminha para um movimento dialético (LUKÁCS, 2010) e complexo (MORIN, 2011), devendo então ser exercitado diariamente com todos que fazem parte do processo de inclusão, e no caso desta pesquisa, em todo o espaço educativo que contenha as crianças e adolescentes refugiados, com todos os que compartilham deste espaço.

Destaca-se que a utopia é que não haja espaços de exclusão para esse grupo e nenhum outro, mas é a partir desta utopia que podemos trabalhar algo concreto. Somente em vislumbrar um ambiente sem exclusão, com todos os cidadãos somando com suas diferenças, trabalhando juntos, é que podemos planejar um espaço pedagogicamente inclusivo na escola.

Por mais que inclusão seja processo, é preciso lembrar que ela é um processo em direção à garantia de um direito humano básico e inalienável. Este direito não tem como ser cumprido por meio da separação de pessoas, mas somente com a convivência pessoal, escolar, acadêmica, social e cultural de pessoas. (SANTOS, 2012, pág. 7)

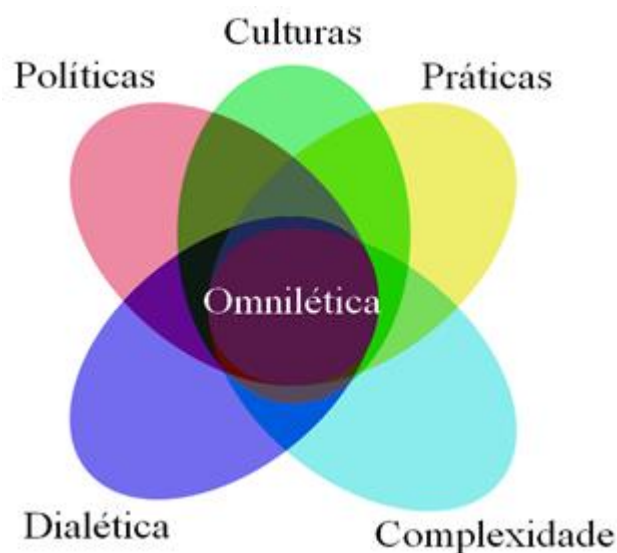
Desse modo faz-se necessária essa pesquisa, para compreender os sujeitos em constante interação, produzir material e discutir no âmbito escolar o processo inclusivo, que é um processo sem fim, que a escola em si é um espaço infinito de inclusão, pois sempre haverá novos sujeitos que precisarão ser incluídos.

[...] inclusão não é um estado final ao qual se chegar, mas um processo que não tem receita nem fim. Inclusão está ligada a superar barreiras e promover a participação de todos, é um planejamento que considera o contexto, o tempo e o espaço dos alunos. (SANTOS, 2013, pág. 78)

No intuito de tentar apresentar a perspectiva omnilética de forma mais concreta, realizamos uma adaptação do Diagrama de Venn¹. A partir do deste diagrama, utilizamos cada elipse para representar uma dimensão da Omnilética, sendo elas: Culturas com Políticas com Práticas com Dialética com Complexidade.

Como na Matemática, este cruzamento é sinônimo de interseção.

Figura 1: As 5 dimensões da Perspectiva Omnilética retratadas no Diagrama de Venn



Fonte: elaborado pelo autor.

¹Dá-se o nome de diagrama de Venn a todo o diagrama que possibilita a visualização de propriedades e de relações entre um número finito de conjuntos. Os diagramas de Venn são representados por linhas fechadas, desenhadas sobre um plano, de forma a representar os conjuntos e as diferentes relações existentes entre conjuntos e elementos. (MARTINS, 2014)

As dimensões na perspectiva omnilética não são divisíveis. Quando analisamos um fenômeno humano, olhamos para eles de forma cultural **com** políticas **com** práticas **com** dialética e **com** complexidade. Quando pensamos a criança refugiada, ela carrega todas essas 5 dimensões apresentadas na omnilética.

Neste estudo analisaremos as relações estabelecidas entre crianças brasileiras e uma criança refugiada congoleza. A complexidade para a criança refugiada aumenta na relação dialética Cultural Congoleza X Cultural Brasileira e gera uma relação ainda mais complexa do que uma interação de crianças de uma mesma região.

Desta forma, utilizaremos o “**com**” como interseção entre os conceitos, que coexistem e fazem parte de todos os sujeitos, assim como as elipses coexistem e interagem (se entrelaçam), porque fazem parte, no/do diagrama de Venn. Desta forma, a omnilética se apresenta como culturas **com** políticas **com** práticas **com** dialética **com** complexidade. Destacamos isso pois consideramos que um sujeito não pode ser pensado sem uma dessas dimensões fundamentais.

Nos aproximamos de Venn e seu diagrama para explicarmos que os conceitos coexistem, mas destacamos que vamos além do proposto pelo diagrama. As intersecções no diagrama de Venn são limitadas em quantidade e fechadas. Na Perspectiva Omnilética as intersecções não possuem limites, sendo sempre redimensionadas a partir da ótica do pesquisador. Essas intersecções também não são fechadas, são pontilhadas, abertas sempre a novas interações entre os sujeitos. Por fim, destacamos que a Perspectiva Omnilética ainda possui a característica multidimensional em contraponto a forma plana destacada no conceito de Venn.

. O que interessa a esta pesquisa, dentro do ambiente escolar, é compreender a interação entre comunidade escolar brasileira e criança refugiada, compreender os diálogos que se estabelecem. Em termos omniléticos, compreender como essas relações que se manifestam cultural, política e praticamente e se entrelaçam dialética e complexamente.

Deste modo, os sujeitos são compostos pelas dimensões indissociáveis: culturas com políticas com práticas com dialética com complexidade. Estas articulações entre as dimensões só são possíveis se adotarmos uma postura dialógica conosco e com os fenômenos em análise. Por isso fomos buscar em Paulo Freire um maior aprofundamento sobre o que é o diálogo e a dialogicidade.

2.1 Paulo Freire e a Dialogicidade

Para dialogar com a Omnilética, utilizamos Paulo Freire e sua concepção dialógica sobre a educação e o mundo. O objetivo de trazermos Freire para esta dissertação é analisarmos os diálogos e as práticas pedagógicas na instituição escolar em que nos inserimos. Freire, em seu livro *Educação Como Prática da Liberdade*, define diálogo como:

E que é o diálogo? È uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser.” (FREIRE, 2007, p.115-116).

Deste modo, buscamos compreender como ocorre esse diálogo entre a criança refugiada e a comunidade escolar. Buscar-se-á compreender se esta relação de diálogo acontece de forma horizontal, com respeito, amor, acolhimento e simpatia entre comunidade escolar e criança refugiada.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

A dialogicidade é, sobretudo, o respeito à diferença, o que é justamente o objetivo deste trabalho: compreender se há ou não o respeito à criança oriunda de uma cultura diferente. Nesta pesquisa, esse diálogo foi observado no tripé educando – educador – conhecimento.

A ética na dialogicidade é entendida como assumir-se como ser inacabado, buscando através do diálogo o processo de mudança, que transforma tanto a si quanto aos outros. Esta busca ética de um processo dialógico permanente e infundável encontra-se na perspectiva omnilética quando os sujeitos, em constante interação no mundo, reconstruem diariamente as suas culturas, políticas, práticas relacionadas de forma dialética e complexa.

A criança refugiada em constante interação com as crianças brasileiras na escola e na sociedade transforma-se diariamente através das relações que estabelece. Essas relações são mediadas pelo diálogo e o resultado desta interação é o nosso foco da análise omnilética.

Desta forma, a perspectiva omnilética, somada a Freire, expande-se, tornando-se

uma perspectiva cultural **com** políticas **com** práticas **com** dialética **com** complexidade **atravessada cotidianamente e permanentemente pela dialogicidade entre os sujeitos.**

Para pensarmos nos dados, quando falamos em culturas, políticas e práticas entrelaçadas dialética e complexamente, tal como o fazemos na perspectiva Omnilética, torna-se necessário um envolvimento ético com os dados, que permita, via lente omnilética, a construção de um diálogo em movimento, inacabado e em constante transformação.

Desta forma, consideramos que a busca por compreender a realidade da criança refugiada em sala de aula pressupõe que não encontraremos um ambiente finalizado e esta pesquisa não será a finalização da relação da criança refugiada e comunidade escolar, pois sempre haverá, recursivamente, a possibilidade de novas interpretações. Esta pesquisa é, portanto, uma busca ética de pesquisadores que são, em si mesmos, indivíduos permanentemente em construção, buscando compreender e contribuir para a reflexão de sujeitos também em construção permanente no contexto escolar.

Esta compreensão de construção permanente se torna fundamental para que não façamos julgamentos, especialmente os pejorativos, sobre indivíduos que, assim como nós, estão em constante processo de aprendizagem ao lidar com os diferentes outros na escola.

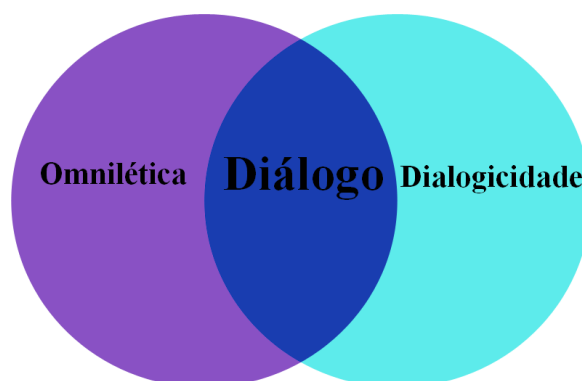
2.2 Interseccionando os autores

Como forma de analisar os dados obtidos utilizamos dois conceitos chave: Omnilética, de Santos (2013) e o conceito de pedagogia dialógica, de Paulo Freire (2007). Os dois conceitos possuem seu ponto de intersecção na importância do diálogo entre os indivíduos, sendo este o foco da análise dos dados: compreender como se dá o diálogo nas relações de acesso e na permanência da criança refugiada na comunidade escolar. Indo mais profundamente na questão, compreender como este diálogo ocorre e se desenvolve entre comunidade escolar e criança refugiada; caso não ocorra, compreender o porquê (ou porquês) do não diálogo.

Santos, em sua perspectiva Omnilética, compreende diálogo como “participação de todos” (SANTOS, 2013, pág. 78) e Paulo Freire entendia o diálogo como uma “relação horizontal de A com B” (FREIRE, 2007, pág. p.115-116)”. Desta forma, cria-se uma intersecção fundamental entre os autores, que será a ótica de análise dos dados:

Figura 2: Os conceitos de Santos (2013) e Freire (2007) com seu ponto de intersecção no diálogo a partir do Diagrama de Venn utilizando 2 círculos.

Diálogo como "Participação de todos"
SANTOS, em *Omnilética* (2013,
pág. 79)



"E o que é o diálogo? É uma
relação horizontal de A com B."
(FREIRE, 2007, p.115-116)

Fonte: elaborado pelo autor.

O objetivo desta intersecção é analisar os diálogos existentes no campo, entre criança refugiada e comunidade escolar, em toda a sua potencialidade e complexidade: Em Santos na relação inclusão/exclusão e em Paulo Freire nas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos o percurso metodológico que levamos a cabo para efetivar nosso estudo.

3.1 Delimitações do estudo e o contexto em que escolhemos nos inserir

Devido ao curto prazo de uma dissertação (2 anos) este estudo buscou, inicialmente, levantar o quantitativo de crianças refugiadas no estado do Rio de Janeiro, suas nacionalidades e como elas estavam sendo incluídas nas escolas brasileiras. Desta forma, como desdobramento, acompanhamos uma criança do público alvo do maior quantitativo de crianças refugiadas no estado, as congoleesas, para compreender seu acesso e permanência na escola.

O recorte não abarcou outros estados da federação, apesar da presença de crianças refugiadas, se limitando ao estado do Rio de Janeiro e uma escola em um dos seus 92

municípios. O recorte desta pesquisa no referido estado, buscou acompanhar uma criança refugiada em uma escola que refletisse a realidade da escola pública do estado.

Desta forma, recusamos a oferta de entrada em colégios da elite econômica do Rio de Janeiro que possuíam esse público alvo em suas turmas. Recusamos também a entrada no Colégio Pedro II, pois o mesmo não reflete a realidade precária da educação em nosso estado. Os professores desta instituição possuem remuneração, formação, infraestrutura escolar e uma equipe multidisciplinar para apoiá-los. Esta situação infelizmente não é a realidade na maioria das escolas públicas do estado, que precisam lidar com infraestrutura precária, má remuneração e pouco ou nenhum espaço para formação continuada.

Fomos muito bem recebidos e entramos em uma escola pública do município de Duque de Caxias, em uma região com forte presença do tráfico. Precisei algumas vezes me esconder na condução que me levava para a escola, por conta de tiroteios. Poderia ter escolhido outra escola, em um ambiente mais seguro, mas não o fiz. Se esta é a realidade da maior parte do público alvo das crianças refugiadas congoleesas, foi, durante um período, a minha realidade.

Entrevistamos, no âmbito macro, a Assistente Social da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro para compreender o contexto estadual deste público. No âmbito meso, o Núcleo de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Duque de Caxias e no âmbito micro, profissionais de uma escola no referido município, por ser a escola que mais recebeu crianças refugiadas congoleesas no município (22 crianças em 2017).

Escolhemos somente a referida escola, para poder acompanhar uma criança refugiada e compreender o seu histórico e cotidiano em uma sala de aula regular. Desejamos acompanhar mais de uma criança em mais de uma escola, para realizar um comparativo, mas o tempo curto de uma dissertação não nos permitiu tal empreitada.

Os dados coletados não foram mais numerosos por conta de uma necessária greve por parte dos docentes da rede municipal de Duque de Caxias, que denunciavam atraso no pagamento dos salários.

3.2 Tipo de Pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se por abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso, analisando as relações que a criança refugiada estabelece em uma instituição escolar no município de Duque de Caxias. A definição desta escola foi estabelecida no diálogo com

a secretaria de educação escolhida. Entendemos por pesquisa qualitativa:

A diferença entre quantitativo-qualitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2002)

Entendemos estudo de caso como:

(...) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2010, pág. 39)

3.2 Caracterização da pesquisa quanto aos seus objetivos

Esta pesquisa possui uma dupla caracterização: exploratória e descritiva. Exploratória porque fomos, inicialmente, ao município de Duque de Caxias e em seguida à instituição escolar compreender uma realidade totalmente desconhecida: a inserção da criança no município e a adaptação da criança na escola.

Para Santos (2004), pesquisa exploratória “é quase sempre feita na forma de levantamento bibliográfico, entrevista com profissionais que estudam/atuam na área, visitas a websites etc.” Desta forma, decidimos entrevistar os profissionais na área e inserimo-nos na escola para compreender o fenômeno da inserção da criança refugiada.

Este trabalho também caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois já realizamos uma primeira aproximação via Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 2016, o que nos permitiu realizar os primeiros apontamentos sobre o grupo pesquisado. Desta forma, compreendemos pesquisa descritiva como:

(...) um levantamento das características conhecidas que compõem o fato/fenômeno/processo. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo escolhido. (SANTOS, 2004)

3.3.1 Caracterização da pesquisa quanto às fontes

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo e bibliográfica. Define-se pesquisa de campo como

A pesquisa de campo é aquela que recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador. Normalmente a pesquisa de campo se faz por observação direta, levantamento ou estudo de caso (cf, adiante). (SANTOS, 1999)

Neste estudo o campo pesquisado foi a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, a Secretaria de Educação de Duque de Caxias e a instituição escolar que mais acolheu crianças refugiadas neste município pesquisado.

Utilizaremos também a pesquisa bibliográfica. Compreendemos por pesquisa bibliográfica

Dados, raciocínios e conclusões adquirem a forma de livros, periódicos, relatórios, materiais gravados em vídeo e áudio etc., para que deles se tome conhecimento. Bibliografia é o conjunto de materiais escritos (gráfica ou eletronicamente) a respeito de um assunto. Constitui-se numa preciosa fonte de informações, com dados já organizados e analisados como informações e ideias prontas. Na atualidade, praticamente qualquer necessidade humana conhecida tem algo escrito a seu respeito. Por isso a pesquisa com base bibliográfica deve encabeçar qualquer processo de busca científica que se inicie. Daí a importância da *pesquisa bibliográfica*. (SANTOS, 2004)

Nesta pesquisa os autores utilizados após levantamento bibliográfico demonstram importante diálogo para compreensão do fenômeno estudado. A autora utilizada será Santos (2013) com sua Perspectiva Omnilética. Para aprofundarmos a reflexão nas legislações nacionais e internacionais e práticas com as crianças refugiadas utilizaremos Spoton (2017) e Grazjer (2018).

3.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são:

No âmbito macro:

A Assistente Social da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro

No âmbito meso:

A Coordenadora do Núcleo de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Duque de Caxias

No âmbito micro:

A Orientadora Pedagógica da instituição escolar

Os professores do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, que lecionaram para a criança refugiada em 2016 e 2017, respectivamente, e o professor do 5º ano do Ensino

Fundamental, que lecionou para a criança refugiada congoleza no ano de 2018.

A professora da sala de leitura

A criança refugiada congoleza

3.4 Procedimentos gerais de coleta de dados

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Utilizaremos também nesta pesquisa a análise de documentos. Compreendemos estudo de caso como

Estudar um caso é selecionar um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos. O objeto do estudo de caso por ser qualquer fato/fenômeno/processo individual, ou um de seus aspectos. É também comum a utilização do estudo de caso quando se trata de reconhecer nele um padrão científico já delineado, no qual possa ser enquadrado. (SANTOS, 2004)

O caso estudado será da criança refugiada congoleza em uma escola no município de Duque de Caxias e seu processo de inserção e adaptação no ambiente escolar. Esta pesquisa buscou compreender também todo o processo de inserção desta criança refugiada, de modo que coletamos diversos documentos ao longo das entrevistas realizadas. Deste modo, esta pesquisa caracteriza-se também como uma pesquisa documental. Define-se como pesquisa documental

Documento é o nome genérico dado às fontes de informação bibliográficas que ainda não receberam organização, tratamento analítico e para publicação. São fontes documentais tabelas estatísticas, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos; fotografias; epitáfios; obras originais de qualquer natureza; correspondências pessoal ou comercial etc. A utilização de qualquer dessas fontes caracteriza a pesquisa como *pesquisa documental*. (SANTOS, 2004)

Neste trabalho utilizaremos os seguinte documentos: tabela com a quantidade de crianças refugiadas e suas nacionalidades no estado do Rio de Janeiro, cedido pela Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro; documento com o quantitativo de crianças refugiadas e suas nacionalidades, distribuídas nas escolas do município de Duque de Caxias, cedido pelo NUPE; Relatório da criança refugiada que acompanhamos na instituição escolar.

Como forma de avaliar os documentos colhidos como primários ou secundários, utilizamos da compreensão de Marconi & Lakatos (2003), apresentada através da seguinte tabela:

Tabela 3: Escritos primários e secundários e suas características, segundo Marconi e Lakatos (2003)

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS	Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	Exemplos Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	Exemplos Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	Exemplos Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
	Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analizados pelo autor	Feitos por outros
RETROSPECTIVOS	Exemplos Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	Exemplos Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	Exemplos Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	Exemplos Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Marconi & Lakatos (2003)

Estes documentos colhidos caracterizam-se, portanto, como primários, segundo Marconi & Lakatos (2003), pois foram compilados na ocasião da entrevista realizada pelo autor. São documentos contemporâneos e de cunho administrativo de cada instituição. Os dados apresentados nesses documentos corroboram para a compreensão das crianças refugiadas em números, distribuídas no estado do Rio de Janeiro e no município de Duque de Caxias e o documento colhido na instituição escolar foi o ponto de partida para a compreensão do processo de exclusão que a criança refugiada sofria na instituição escolar.

3.5 Instrumentos de coleta

2.4.1 - Entrevistas

Realizamos entrevistas com a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, instituição que recebe, acolhe e provê documentação para os refugiados com o intuito de compreender quantas crianças refugiadas estão no estado do Rio de Janeiro e seus contextos.

O tipo de entrevista que utilizamos foi a semiestruturada. A entrevista semiestruturada abre possibilidades para um diálogo com o sujeito entrevistado, permitindo que ele nos aponte dados que extrapolem o que está delimitado pelo projeto de pesquisa. Define-se entrevista semiestruturada por:

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2004 pág. 2)

As entrevistas foram realizadas com os seguintes participantes:

- Assistente Social da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, para compreender quantas crianças refugiadas existem no estado do Rio de Janeiro, para compreendermos o contexto regional das crianças refugiadas
- A Coordenadora do Núcleo de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, para compreender quantas crianças existem no município, visto que em 2016 a Pedagoga da Cáritas Arquidiocesana informou ser o município com mais crianças refugiadas. A ideia com estas entrevistas foi compreendermos o contexto municipal das crianças refugiadas.
- Por fim, para compreendermos o contexto institucional, entrevistamos na escola:
A professora da criança refugiada quando cursava o 3º ano do Ensino Fundamental
A professora da criança refugiada quando cursava o 4º ano do Ensino Fundamental
O professor da criança refugiada quando cursava o 5º ano do Ensino Fundamental
A professora da Sala de Leitura
A Orientadora Pedagógica da escola

2.4.2 - Diário de Campo

A fim de melhor nos inserirmos no caso investigado, realizamos visitas ao longo de um mês à escola, em que participávamos de reuniões de professores e observávamos o cotidiano passeando pela escola e conversando com funcionários, crianças e quem mais estivesse disponível. Também observamos a criança-foco deste estudo em sala de aula para vermos sua relação com a turma e, fora de sala, com a comunidade escolar. Ao final do dia, escrevíamos as anotações em um Diário de Campo. Compreendemos diário de campo

como:

o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54)

3.6. Tratamento dos dados

O tratamento de dados será feito através de triangulação. Define-se triangulação por uma combinação de métodos com a intencionalidade de conseguir uma convergência entre diferentes fontes. Essas fontes formam um triângulo, com três pontas, estando em cada uma destas pontas, geralmente, a análise de campo, análise documental e revisão bibliográfica. O intuito da triangulação é conseguir desenvolver uma pesquisa científica com maior confiabilidade, cruzando autores com documentos oficiais e entrevistas. Este tratamento de dados tem por objetivo eliminar ao máximo a parcialidade do pesquisador.

Triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (MINAYO, 2010)

Esta triangulação foi feita através de revisão bibliográfica do tema, análise de campo com registro do cotidiano escolar da criança, entrevistas semiestruturadas, com os pais das crianças, professores, gestores da escola, membros das Secretarias Escolares no âmbito municipal, estadual, órgãos que lidam a criança refugiada e análise documental dos documentos a seguir, para compreender como está, no âmbito legislativo a inserção da criança refugiada.

Na esfera nacional analisamos a lei nº 13.445 de 24 de maio de 2018 que institui a nova Lei de Migração. Em esfera estadual, a lei nº 8253, de 14 de dezembro de 2018, que instituiu, no estado do Rio de Janeiro, o Programa Estadual de Acolhimento de Refugiados no Estado do Rio de Janeiro. No âmbito municipal de Duque de Caxias, analisamos o Plano Municipal de Educação ((2015-2025).

3.7 Análise dos dados

Como forma de analisar os dados obtidos utilizamos 2 conceitos chave: Omnilética, de Santos (2013) e o conceito de dialogicidade, de Paulo Freire (2007). Os 2 conceitos possuem seu ponto de intersecção na importância do diálogo entre os indivíduos, sendo este o foco da análise dos dados: compreender se há ou não o diálogo entre a criança refugiada e a comunidade escolar (crianças, professores e agentes educativos). Caso haja, compreender como este diálogo ocorre e se desenvolve entre comunidade escolar e criança refugiada; caso não ocorra, compreender o porquê (ou porquês) do não diálogo.

Santos, em sua perspectiva Omnilética compreende diálogo como “participação de todos” (SANTOS, 2013, pág. 78); e Paulo Freire entendia o diálogo como uma “relação horizontal de A com B” (FREIRE, 2007, p.115-116)”. Desta forma, cria-se uma intersecção fundamental entre os autores, que será a ótica de análise dos dados:

3.8 Procedimentos éticos da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao qual está vinculado o nosso programa de Pós-graduação. O projeto foi aprovado pelo parecer número 2.814.037, como se pode ver no anexo A.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo narraremos todo o percurso em que permanecemos no campo. Todas as entrevistas e o período em que ficamos na instituição escolar ocorreram no segundo semestre de 2018. O intuito desde o início da coleta de dados foi compreender o acesso e a permanência das crianças refugiadas congoleesas, buscando, se possível, acompanhar uma criança refugiada da República Democrática do Congo, compreender sua história e sua inserção em uma escola brasileira.

Desta forma, buscamos entrevistar pessoas em 3 contextos: estadual, municipal e depois o contexto escolar. Entrevistamos pessoas nestes 3 âmbitos, pois uma criança refugiada não vai diretamente para a escola quando chega ao Rio de Janeiro. Ela passa, com seus pais, por todo um percurso de acolhimento e provimento de documentação para sua situação de pessoa refugiada no Brasil. Assim, entrevistamos no contexto:

1. Estadual - Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, instituição que recebe, acolhe e provê documentação para as pessoas em situação de refúgio. A entrevista nesta instituição teve o intuito de compreender onde estão as crianças refugiadas no estado Rio de Janeiro, quais as suas nacionalidades e como elas são inseridas nas escolas.
2. Municipal - Núcleo de Projetos Especiais (NUPE) - Órgão da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, que trabalha com as escolas que recebem as crianças refugiadas. As entrevistas neste núcleo tiveram por objetivo compreender quantas crianças refugiadas estão inseridas nas escolas, quais as suas nacionalidades, como elas são incluídas e quais dificuldades que apresentam.
3. Escolar - As entrevistas na instituição escolar tinham o objetivo de reconstruir o histórico da criança refugiada que fui designado para acompanhar. Desta forma entrevistei a Coordenadora Pedagógica, os professores que trabalharam com a criança, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a professora da sala de leitura, além de permanecer em sala com a criança refugiada por 2 meses letivos. A criança que acompanhamos foi escolhida pela escola.

Todos os nomes a seguir, nesta dissertação, foram modificados para proteger a

identidade dos entrevistados. Os sujeitos entrevistados e a data das entrevistas foram:

Na Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro

Isabela, Assistente Social em 08/11/2018

No NUPE

Márcia, Vice-coordenadora do NUPE em 02/10/2018.

Angela, auxiliar da Márcia em 02/10/2018.

Na instituição escolar

Rafaela, Coordenadora Pedagógica em 02/10/2018

Bruno, professor da criança refugiada no 5º ano do Ensino Fundamental, em 17/10/2018

Clarice, professora da criança refugiada no 4º ano do Ensino Fundamental, em 23/10/2018.

Marta, professora da criança refugiada no 3º ano do Ensino Fundamental, em 23/10/2018.

Lúcia, professora da sala de leitura, em 23/10/2018.

4.1 A origem da pesquisa sobre crianças refugiadas no Rio de Janeiro e os principais achados

Esta pesquisa iniciou-se em 2016 com o objetivo de compreender quantas crianças refugiadas existiam nas escolas do Estado do Rio de Janeiro e como elas aprendiam os conteúdos escolares, visto que, por exemplo, crianças refugiadas congoleesas tem o seu idioma oficial o Francês. Como forma de compreender o campo, a priori, desconhecido, fomos, em 2016, à Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro (CARJ), instituição que recebe, acolhe e provê a documentação necessária para as pessoas em situação de refúgio e entrevistamos a Pedagoga, a Psicóloga e a intérprete das mães refugiadas congoleesas.

Os principais achados dessa pesquisa foram:

1 – Segundo a Pedagoga da CARJ, a criança refugiada é matriculada como qualquer outra criança brasileira. Os desafios encontrados na matrícula se dão por conta do refugiado responsável não ter o histórico escolar da criança e possuir um documento de identificação diferente do brasileiro, o que atrapalha no momento da matrícula em unidades escolares que

não conheçam o público alvo.

2 – Essas crianças chegam com seus pais ao Brasil através de embarcação ou avião. No primeiro caso, o caminho até a embarcação pode ser dar de duas maneiras: Através de um guia pago para realizar o trajeto até o porto, ou embarcando sozinho/com os filhos. Ambas as atividades são realizadas de forma clandestina. O tempo de viagem em embarcação podem durar até 20 dias em condições degradantes.

3 – Segundo a Pedagoga da CARJ algumas crianças refugiadas congoleesas chegam ao Rio de Janeiro após serem violentadas e/ou torturadas enquanto os pais eram torturados.

4- A instituição estima que residam no estado Rio de Janeiro aproximadamente 400 crianças refugiadas em 2016, com o maior quantitativo da República Democrática do Congo, sem saber informar números exatos.

5 – O perfil dos refugiados que chegam ao estado com crianças é de mães com aproximadamente R\$ 500,00 (quinhentos reais). Os locais mais procurados por essas mães são: Brás de Pina no município do Rio de Janeiro, Gramacho em Duque de Caxias e Jardim Catarina em São Gonçalo.

6- Sobre a adaptação da criança refugiada na escola, para a intérprete, as crianças refugiadas congoleesas já começam com muitas dificuldades na escola, por conta da língua e cultura diferentes, do lugar novo e o desafio da aceitação dos outros. Segundo a intérprete essa aceitação e não é nada fácil.

Estes dados culminaram na monografia “Educação para refugiados congoleeses em Duque de Caxias/RJ: A (in)devida inclusão de criança e adolescentes” em março de 2017. Com o intuito de compreender como acontecia a interação entre crianças refugiadas e crianças brasileiras no ambiente escolar, os dados da Pedagoga da CARJ apontavam para a continuidade da pesquisa em Brás de Pina no Rio de Janeiro, Gramacho em Duque de Caxias ou Jardim Catarina em São Gonçalo.

4.2 Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 2018

Após aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ, sob o número 2.814.037 em julho de 2018, iniciamos a nossa jornada em busca dos dados.

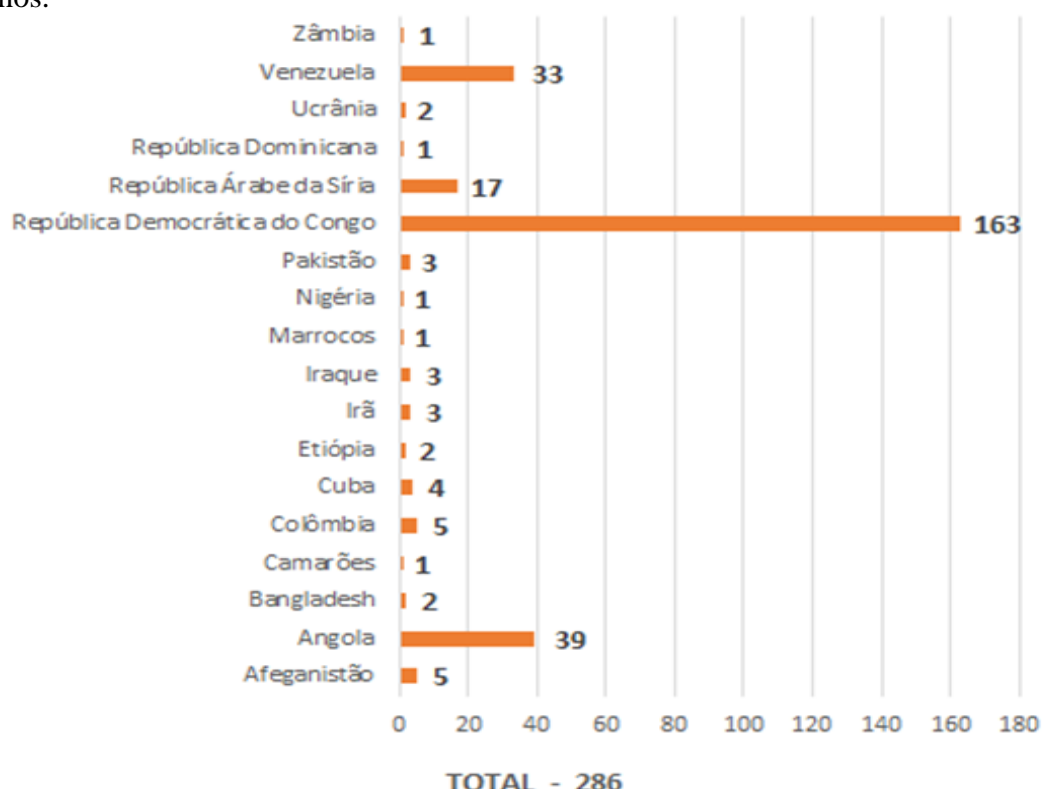
Enviamos e-mails concomitantes para a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro (CARJ) e a Secretaria de Educação de Duque de Caxias. Obtivemos resposta em agosto do mesmo ano por Duque de Caxias, entramos em sala de aula com a criança refugiada em

17/10/2018 e só conseguimos realizar a entrevista na Cáritas em 08/11/2018, mas apresentaremos primeiro os dados coletados na CARJ, por sua amplitude cobrir todo o estado do RJ e, conseqüentemente, refletirem em Duque de Caxias.

Ir à CARJ não foi uma escolha aleatória. Enviei e-mails no final do primeiro semestre de 2018, solicitando entrevistas para compreender o acesso e permanência das crianças refugiadas que adentram as escolas brasileiras para o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e para o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Os dois órgãos me indicaram a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e, por esta indicação, fui à instituição.

Voltamos à Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro dois anos após a primeira visita. A instituição desta vez nos recebeu através da Assistente Social, que, no início de nossa conversa, nos explicou que existem pouco mais de 7 mil refugiados no estado do Rio de Janeiro, entre adultos e crianças. Quando questionei quantas crianças residem no estado, a Assistente Social apresentou os dados quantitativos das crianças refugiadas no estado do Rio de Janeiro de zero a 14 anos:

Tabela 4: Número de crianças refugiadas no Estado do Rio de Janeiro segundo a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 08 de novembro de 2018, com a faixa etária de 1 mês até 14 anos.



Fonte: Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro.

De um total de 286 crianças em 2018 com idade até 14 anos, 163 crianças são oriundas da República Democrática do Congo, ou seja, mais da metade das crianças refugiadas que chegam ao Rio de Janeiro são oriundas de um país que não fala português e tem como o idioma oficial o Francês.

Dessa forma mantivemos o público alvo dessa pesquisa com as crianças refugiadas congoleesas. Em entrevista com a Assistente Social, ela destacou como acontece a matrícula e a inserção das crianças refugiadas nas escolas do estado:

A questão da inserção na escola, a gente já encaminha pra CRE mais próxima e fala da urgência, de que seja matriculado. A gente fala do Bolsa Família, que é condicionado a matrícula da criança. Então a gente fala “Não adianta ir atrás da Bolsa Família se a criança não estiver matriculada!” Então a gente explica a ordem que as coisas precisam ser feitas e como fazer.

Sobre o trajeto para chegar ao Brasil, a Assistente nos alertou para a situação calamitosa que alguns refugiados passam.

Eu entrei aqui em 2016, então assim, de 2016 até... ao longo de 2016 e 2017, que é a galera mais expressiva de congoleeses, eu atendi pessoas que vinham muito de avião, muitas de navio e aí a condição de viagem é bem degradante, bem ruim. Muito chegam do país de origem, no Brasil, no caso, sem saber nem onde está! Porque conseguem entrar de maneira clandestina, sem acesso, muitas vezes, a comida, a água. Viagem que dura dias ali, em condições de não sobrevivência. A pessoa chega viva, muita das vezes, por um milagre.

Este relato corrobora com a entrevista que realizamos em 2016, com a Pedagoga da instituição, que também narrou o tortuoso trajeto para chegar a um novo país, para tentar recomeçar a vida. Segundo a Assistente Social, a maior preocupação da instituição em relação à escola é com as mães que chegam ao Rio de Janeiro com crianças em idade entre 0 e 5 anos, com idade para ingressar na creche. Como a mãe precisa trabalhar e não tem com quem deixar a criança, ela encontra o desafio de conseguir um trabalho enquanto cuida do filho(a) pequeno(a).

Quando questionamos sobre os rendimentos que a instituição possui para ajudar os refugiados, a Assistente pontuou a parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.

Nós somos um parceiro implementador do ACNUR. Então nós temos essa parceria com a ACNUR estabelecida já há muitos anos, felizmente. E eles que custeiam muita das ações que nós conseguimos realizar hoje

Essa parceria, segundo a instituição, é fundamental para apoiar os refugiados nos 3 primeiros meses em que chegam ao Rio de Janeiro, em sua maioria, sem falar o português, e em muitos casos, são mulheres com filhos pequenos.

Todos os casos que a gente atende são de vulnerabilidade, mas que tem alguns casos que são mais vulneráveis dentre todos, a gente tem um montante de dinheiro que, eu não vou saber falar cifras, a gente tem por ano uma verba destinada pelo ACNUR pra gente auxiliar de maneira imediata, pra que aquela família tenha o mínimo pra arcar. Porque a pessoa chega, ela fala Francês, ela fala Inglês, ela fala Lingala, ela fala qualquer idioma menos o Português. Pra ela arrumar trabalho não é fácil num primeiro momento. Além do trauma... É uma série de questões que tem que ser trabalhadas. Então acho que essas pessoas aprendem nosso idioma em tempo recorde! Mas a gente sabe que 1 mês, 2 meses, a pessoa precisa ali do mínimo. Então a gente tem um “auxílio subsistência”, que a gente chama, que é liberado a princípio por 3 meses, para que a família consiga ter o mínimo, a família ou a pessoa sozinha.

Apesar de todos os casos serem de vulnerabilidade, a instituição precisa realizar uma triagem dos casos mais graves. Essa difícil triagem torna-se necessária pois os recursos que a instituição recebe são limitados.

Alguns casos são avaliados individualmente. E aí a gente vê questões: da pessoa ser muito idosa, ter alguma deficiência física, algum comprometimento de saúde que vá impossibilitar ainda mais o acesso ao mercado de trabalho, mulher que tem muitos filhos e não tem como colocar na creche e tá sozinha, muita das vezes sem o marido. Então a gente analisa uma série de questões, é muito difícil fazer essa avaliação, porque todas as pessoas chegam em uma situação que precisam muito. Mas a gente conta com esse recurso que é destinado pelo ACNUR. Dentre outras ações, eu só acho que isso é o mais significativo porque é feito ali de maneira emergencial, mas que é crucial para que a pessoa sobreviva, de início.

Sobre um tratamento diferenciado que a criança refugiada possa receber na escola, visto sua vestimenta, fala e traços que possam destoar da maioria das crianças em sala, ou até mesmo o racismo e o Bullying, a Assistente destaca que não conhece casos, mas que sabe que isso existe.

Olha, eu nunca vi nenhuma criança falando sobre isso. Eu vi recentemente e de maneira informal essa menina... Você pode até olhar, eu vi no Instagram da Nova Escola, a Alessa. Eles fizeram um vídeo e na verdade alguém da Cáritas divulgou e eu fui lá dar uma olhada. Ela fazendo um depoimento e falando “Ah, as vezes os coleguinhas fazem algum...” Mas assim, nunca chegou pra mim uma criança falando. Claro que a gente sabe que existe, né?! Porque enfim, no Brasil se zoa porque a pessoa é gorda,

porque a pessoa é quatro olhos, porque a pessoa é negra, se zoa por tudo! É impossível a gente imaginar que não vá se zoar porque a criança é diferente,

A partir desta resposta questionamos se a busca por uma ajuda especializada, por um psicólogo, não era uma busca recorrente. Segundo a Assistente, essa procura é quase inexistente, na escala de prioridades para sobrevivência em outro país, o psicológico fica em segundo plano

Não é ignorância, não é porque a pessoa não leve a sério. Exatamente, porque a preocupação em ter o mínimo pra comer, depois em ter a fralda pra criança, conseguir a creche. São tantas prioridades que você acaba não olhando muito a questão psicológica também. Tem uma Psicóloga que a gente, por muito tempo, percebia que ela não tinha uma demanda, que a gente sabia que existia, mas as pessoas não procuram Psicólogo, porque a pessoa tem que sobreviver.

Esta entrevista expõe que a criança refugiada passa pelos seguintes tortuosos trajetos:

1 – Segundo a Pedagoga da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, algumas crianças são violentadas em seu país de origem, antes de conseguirem fugir com seus pais.

2 – O trajeto via barco, segundo a Assistente Social é degradante, deixando os embarcados durante dias sem acesso à comida e água.

3 – Ao chegarem no Rio de Janeiro, na maioria dos casos, por acaso, precisam aprender em tempo recorde a língua portuguesa e contam somente com a ajuda que o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, através da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro.

Necessário pontuar que, por uma questão humanitária, diante dos extensivos cortes do Governo Federal e negativas em receber apoio internacional pelo G7, grupo dos 7 países mais ricos do mundo em 2019, um corte no ACNUR, um órgão internacional de proteção ao refugiado, pode significar diversas famílias refugiadas impossibilitadas de terem acesso à água, comida e moradia. Os dados desta pesquisa apontam que os refugiados necessitam de apoio em seus primeiros meses de adaptação. Não apoiá-los financeiramente pode significar, depois de dias dentro de uma embarcação sem água e comida, jogá-los, assim que chegam ao território brasileiro, à própria sorte.

Analisando de forma omnilética, as relações culturais, políticas e práticas na instituição corroboram para um acesso informativo e inclusivo para os refugiados que sofrem uma situação de desamparo social.

As pessoas refugiadas, à primeira vista, parecem sofrer o choque de uma relação dialética, onde a cultura que possui entra em choque com a cultura do novo país em que está inserido. Essa relação é atravessada por uma adaptação rápida e complexa, pois o sujeito que migrou precisa se alimentar, quando não prover alimentos para seus descendentes.

A complexidade surge nessa relação na imprevisibilidade em como o sujeito se constituirá no Rio de Janeiro, pois cada refugiado migrará para um determinado lugar, estabelecerá determinadas relações e, conseqüentemente, poderá ter diferentes visões do mesmo estado.

Um exemplo: uma mãe refugiada congoleza com 4 filhos, que precisou migrar para uma comunidade com a presença do tráfico armado em Duque de Caxias, pois o aluguel é barato e precisa rapidamente de um emprego, terá uma visão do Rio de Janeiro. Sua visão poderá ser permeada pelo tráfico e a violência, somado ao estresse da viagem e o estresse de não ter dinheiro para dar comida aos filhos.

Ao mesmo tempo que uma família refugiada síria, acolhida em uma comunidade síria em Copacabana, na zona sul do estado, poderá ter uma perspectiva diferente do estado turístico que é o Rio de Janeiro. O acesso, por exemplo, à segurança e à saúde, pode refletir nos refugiados uma impressão diferente do nosso estado.

Parece óbvio e é. Quando uma criança refugiada é inserida em uma escola é necessário compreender onde ela reside, como foi o trajeto até chegar ao Brasil e como ela está vivendo. Uma criança que viveu uma situação de violência em seu país, migrou em situação degradante e está em uma comunidade violenta precisa ter um olhar mais atento pelas instituições públicas, e no caso dessa dissertação, a instituição que precisa estar atenta é a escola.

De forma omnilética, percebemos que cada sujeito refugiado terá sua visão única do estado, a partir do emaranhado de relações que estabelece a cada instante. Suas culturas, políticas e práticas estarão constantemente sendo instigadas a se transformar, nos seus ambientes de convivência com os brasileiros.

Essa transformação também é mútua, pois a presença de um sujeito refugiado também afeta os brasileiros, como veremos ao analisar os dados da escola. Caberá à escola, ao nosso ver, mediar essas relações, para que situações de preconceito sejam desconstruídas no processo de interação entre diferentes culturas.

4.3 Núcleo de Projetos Especiais (NUPE), órgão da Secretaria de Educação de Duque de Caxias

Segundo a Pedagoga da CARJ em 2016, a maior concentração de crianças refugiadas congoleesas estava no município de Duque de Caxias, dado que foi confirmado em 2018 pela Assistente Social da instituição, sem saber com exatidão quantas crianças estavam matriculadas em Duque de Caxias. Seguindo este dado, fomos até a Secretaria de Educação de Duque de Caxias no segundo semestre de 2018.

A Secretaria de Educação do município nos encaminhou para o setor responsável, o NUPE (Núcleo de Projetos Especiais). A equipe do NUPE nos narrou e apresentou dados quantitativos sobre as crianças refugiadas em seu município. A equipe entrevistada foi: a Márcia, vice coordenadora do NUPE e a Angela, assistente da Márcia.

Uma tabela única produzida e preenchida pelo NUPE nos foi apresentada, com os dados das crianças refugiadas matriculadas. Essa tabela estava dividida nas seguintes colunas: Nome do aluno(a), Unidade escolar, nacionalidade, ano de escolaridade e data de matrícula.

O município possui 9 escolas com crianças refugiadas matriculadas. As matrículas iniciavam em 2015, possuindo dados até 2017. A tabela com os dados do ano em curso, 2018, não estava pronta, pois, segundo a instituição, os refugiados costumam migrar, não possuindo então dados atualizados do ano letivo em vigência no momento da entrevista.

Como forma de apresentarmos os dados dividimos em 3 tabelas a partir da primeira: Na tabela 1 inserimos o país de origem de cada estudante distribuídos em cada uma das 9 escolas do município. Na tabela 2 o nível de escolaridade a partir da nacionalidade dos alunos refugiados. Na tabela 3 o ano de ingresso na escola a partir da nacionalidade.

Tabela 5: Escola x País de origem x Número de alunos refugiados em escolas do município de Duque de Caxias matriculados entre 2015 e 2017

Unidade Escolar	País de Origem					Total de alunos por escola
	Angola	Brasil (filho de refugiado)	Espanha	Luana-Angola	Rep. Dem. do Congo	
Escola 1					2	2
Escola 2					2	2
Escola 3	4				2	6

Creche 4	1	2			3	6
Creche 5				1		1
Escola 6			2			2
Escola 7					2	2
Escola 8	1					1
Escola 9	1				21	22
Total	7	2	2	1	32	44

Fonte: NUPE Duque de Caxias.

A alta quantidade de crianças refugiadas oriundas da República Democrática do Congo na Escola 9, 21 crianças matriculadas entre 2015 e 2017, destacou a unidade como foco investigativo. O próprio NUPE indicou a escola, devido ao alto quantitativo de crianças refugiadas congoleesas. Segundo o órgão, a diretora da instituição escolar seria a pessoa mais adequada na escola para entrevistarmos, visto que ela conheceu de perto essa realidade.

Esta escola foi escolhida pelos refugiados congoleeses, segundo a Coordenadora do NUPE, visto a proximidade com o transporte ferroviário de passageiros. Em busca de oportunidades de emprego, o serviço do trem atende no estado uma ramificação muito extensa de municípios, o que seria proveitoso para quem migrou forçadamente e precisava de emprego o mais rápido possível.

Tabela 6 Nível de escolaridade dos alunos refugiados matriculados em escolas do município de Duque de Caxias matriculados entre 2015 e 2017

Escolaridade	País de Origem					Total
	Angola	Brasil (filho de refugiado)	Espanha	Luana- Angola	Rep. Dem. do Congo	
Educação Infantil	3	2		1	7	13
1º ano Ensino Fundamental	1				3	4
2º ano Ensino Fundamental			2		7	9
3º ano Ensino Fundamental	1				3	4
4º ano Ensino Fundamental	1				4	5
5º ano Ensino Fundamental	1				2	3
6º ano Ensino Fundamental					1	1

8º ano Ensino Fundamental					1	1
9º ano Ensino Fundamental					1	1
Etapa 1 – Educação de Jovens e Adultos					3	3
Total	7	2	2	1	32	44

Fonte: NUPE Duque de Caxias.

Por nível de escolaridade a Educação Infantil e o 2º ano do Ensino fundamental aparecem com maior número, 13 crianças na educação infantil e 9 no 2º ano do Ensino Fundamental, totalizando metade das crianças refugiadas nessas duas etapas de ensino. Esses dados apontam para a importância de existirem vagas para mães refugiadas inserirem seus filhos com idade entre 0 e 5 anos em creches.

Como destacado pela Assistente Social da CARJ, o desafio para encontrar um trabalho aumenta quando uma mãe não tem com quem deixar a criança refugiada. Segundo a Assistente Social, no município do Rio de Janeiro a disputa por vagas é muito alta, o que ocasiona em mães refugiadas que não conseguem inserir seus filhos na creche. Segundo o NUPE os filhos de todas as mães que pleitearam uma vaga no município estão matriculados.

Tabela 7 Ano e mês de ingresso das crianças refugiadas nas escolas do município de Duque de Caxias matriculados entre 2015 e 2017

Ano/Mês	País de Origem					Total por mês	Total por ano
	Angola	Brasil (filho de refugiado)	Espanha	Luana-Angola	Rep. Dem. do Congo		
2015	Janeiro				2	2	9
	Fevereiro				1	1	
	Abril				2	2	
	Maio				1	1	
	Novembro				1	1	
	Dezembro		1			1	
2016	Janeiro	1			7	8	20
	Fevereiro				3	3	
	Março				2	2	
	Maio				2	2	
	Setembro	1				1	
	Novembro				1	1	

	Dezembro	1	1		1	3	
20 17	Janeiro			2	4	6	15
	Fevereiro	4			2	6	
	Março				1	1	
	Maio				1	1	
	Agosto			1		1	
	Total						44

Fonte: NUPE Duque de Caxias.

Nessa terceira tabela podemos observar o alto quantitativo de crianças refugiadas congolezas que ingressaram na rede pública de ensino de Duque de Caxias durante os anos de 2015 até 2017, totalizando 44 crianças ao longo dos 3 anos. Em 2016 o número mais que dobrou de crianças refugiadas oriundas da República Democrática do Congo, partindo de 9 para 20 crianças refugiadas.

Os meses com maior recebimento de crianças refugiadas estão entre janeiro e fevereiro, com destaque para janeiro e fevereiro de 2016 e 2017, totalizando 16 crianças refugiadas congolezas somente nesse período, 10 crianças em 2016 e 6 crianças em 2017, o que pode significar uma preferência para a migração das famílias refugiadas nesses dois primeiros meses do mês.

Desta forma fomos até a escola 9 em busca de entrevistas e documentos para compreendermos o histórico de inclusão deste público alvo e tentarmos, se a instituição permitisse, o acompanhamento de uma criança refugiada, para compreendermos o acesso e permanência dessa criança, acompanhando-a e entrevistando os agentes educativos que interajam com ela.

Antes de seguir para a escola, a equipe do NUPE muito gentilmente me mostrou uma matéria do jornal Extra publicada em 10 de julho de 2018. A matéria, realizada no palco da sede da secretaria da instituição possuía o título “um novo lar nas escolas” e expunha, em uma foto que ocupava metade da matéria, diversas crianças refugiadas congolezas.

No texto da matéria, narrou-se um evento de homenagem aos refugiados em um auditório, segundo o jornal, repleto de pais e alunos. A matéria, em seus dois últimos parágrafos explicitou o nome de uma mulher refugiada congoleza e destacou o nome da escola onde os seus 4 filhos estudavam.

Destacamos aqui que a pessoa refugiada adentra o Brasil em uma situação de fragilidade. Os refugiados da República Democrática do Congo podem adentrar o nosso país

fugindo de conflitos étnico-raciais ou perseguição política. Destacar o nome da pessoa refugiada e indicar onde seus 4 filhos estudam, em nossa análise expõe a pessoa refugiada e seus filhos que necessitam de acolhimento e proteção e não exposição.

Se essa matéria chegar na República Democrática do Congo, como a família desta mulher pode ser tratada caso a sua fuga tenha sido por motivação política? Salientamos que a proteção a identidade da pessoa refugiada está resguardada em lei. Na nova Lei de Migração 13.445, Seção II, o inciso IV prevê que o Estado realize “medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes de violações de direitos”, situação em que os refugiados congolezes podem se enquadrar.

Com este dado fomos à instituição escolar preocupados com a recepção que essa matéria possa ter tido na comunidade congoleza. E a nossa preocupação confirmou-se em negativa por parte dos refugiados em cederem entrevistas.

Percebemos, no NUPE, que as relações culturais, políticas e práticas ainda estão sendo construídas com as escolas e o núcleo ainda não possui total compreensão do trabalho com o público refugiado, visto a resposta da Márcia em entrevista, que não sabe como se dá a alfabetização das crianças refugiadas congolezas, que falam Francês. Ao mesmo tempo, a instituição promove culturas, políticas e práticas nas relações com as escolas.

O objetivo do NUPE, segundo a entrevista com a Márcia, é oferecer às escolas suporte para lidarem com a educação das crianças refugiadas. Dessa forma, a cultura do NUPE é de promoção de uma educação para todos, pensando na inclusão do público refugiado no ensino regular.

Para atender esse objetivo, o núcleo promove práticas com as escolas: reuniões com para promover palestras, atualizando dados sobre o quantitativo de crianças no município e como realizar uma inserção mais acolhedora desse público, considerando as dificuldades que levaram à imigração forçada e o trajeto, em muitos casos, tortuoso. Essas reuniões também têm por objetivo trocar informações entre escolas sobre as culturas, políticas e práticas que estão sendo desenvolvidas.

Segundo a Márcia, o NUPE tem consciência de que existe a prática de bullying com os alunos refugiados por parte dos alunos brasileiros. Esse bullying acontece, segundo a vice coordenadora, pelos alunos refugiados serem diferentes.

Bullying por serem diferentes, né. Por... a cor da pele, eles chamam muito a atenção, a vestimenta, colorido... Muito, né, carrega nas cores. Até os

cabelos, os cabelos mesmos os nossos aqui é motivo de bullying, imagina os cabelos mais... E outra, eles não usam... Eles não usam produtos de... Pra disfarçar o corpo, tipo desodorante. Isso aí é um... difícil aceitação. (NUPE, 2018)

Porém, sendo a Márcia, o NUPE oferece o apoio, mas cada escola tem total autonomia para promover a inclusão desses sujeitos. Dessa forma, o núcleo busca influenciar as culturas, políticas e práticas em prol da inclusão em educação, mas não determinar como cada escola deve realizar. Essa autonomia se mantém para cada escola criar e promover.

Visto de forma dialética e complexa, cada instituição trabalhará do seu jeito, a partir do público que receber, considerando as demandas do bairro em que estiver. Por exemplo: uma escola com crianças angolanas, que falam português, terá um trabalho pedagógico, criando seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Uma escola que receber crianças refugiadas congoleesas terão autonomia para criar e sua atuação e seu PPP.

O que veremos a seguir, na instituição escolar, quando entrevistamos a Orientadora Pedagógica é que essa relação estabelecida pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias, através do NUPE, deixa a desejar.

4.4 A escola a partir da ótica da Orientadora Pedagógica

Na escola a diretora da instituição não pode me receber e fui recebido pela Orientadora Pedagógica, que me explicou como as crianças refugiadas são inseridas. Para a Orientadora uma criança refugiada é como qualquer outra criança:

O movimento é normal como qualquer outro. Qualquer criança que vem, chega, faz matrícula e começa a estudar. Nós já estamos com alunos refugiados há 4 anos.

Nessa primeira fala, nos questionamos como uma criança com uma cultura e língua diferentes pode ter uma adaptação “como qualquer outra criança”, de modo a ir para a escola, fazer matrícula e começar a estudar como qualquer outra? Analisando omnileticamente, uma criança refugiada está imbuída em culturas, políticas e práticas diferentes das brasileiras, entrelaçadas de modo dialético e complexo a partir da cultura onde estão inseridas.

Essa criança, ao encontrar um sistema educativo em outro país, com outras culturas, políticas e práticas, sofrerá um impacto dialético entre o que ela conhece e o que a escola oferece. Esse impacto dialético será feito de forma complexa, pois cada criança terá uma

reação à uma nova realidade que confrontará a sua. Dessa forma, a partir dessa fala da Orientadora, nos questionamos: como a adaptação pode ser um “movimento normal como qualquer outro?”

Questionada sobre há quanto tempo a escola recebe as crianças refugiadas e quais políticas de acolhimento e ações a instituição possui para melhor acolher crianças refugiadas, cujo idioma nativo é o Francês, a Orientadora Pedagógica nos explicou que a escola recebe crianças refugiadas há 3 ou 4 anos, entre 2014 e 2015, quando ocorreu o “boom” de crianças refugiadas na instituição, majoritariamente nativas da República Democrática do Congo.

A instituição, segundo a Orientadora é conhecida na região como uma escola inclusiva e seu projeto político pedagógico “naturalmente acolhe as diferenças”. Sobre o acolhimento das crianças refugiadas que adentram a escola desde 2014/2015, em 2018 ainda não existia uma política de acolhimento institucional.

Há cerca de 3 ou 4 anos atrás que veio aquele boom. Então foi uma coisa que foi espontânea, né?! Eles chegaram. Vimos a matrícula, começamos a ver que chegaram muita gente. A gente já é uma escola inclusiva na questão da educação especial há muito tempo. Essa escola já é conhecida por isso. E a gente começou a sentir necessidade também de acolher esses alunos, mas assim, não existe uma política de acolhimento. O que existe é o projeto político pedagógico da escola, que, já naturalmente acolhe as diferenças. Que já é uma coisa natural da escola. Então esses alunos quando chegaram, começou a chegar essa quantidade grande, aí a gente começou a “não, vamos começar a inserir essas crianças” e começamos a pegar coisas também relativos ao Congo, relativos da Angola, e começamos a inserir no nosso projeto e, com relação a cultura, fizemos culminância com a questão da dança, entrevistas, trabalho em sala de aula, enfim.

Até o momento em que saímos da escola não houve a criação de uma política de acolhimento, que pensasse as questões linguísticas, culturais e psicológicas das crianças refugiadas.

Como forma de introduzir a cultura africana à escola, vendo o aumento exponencial de crianças refugiadas desta região, a escola, segundo a Orientadora, fez o movimento de “inserir no nosso projeto e, com relação à cultura, fizemos culminância com a questão da dança, entrevistas, trabalho em sala de aula”.

Esse movimento foi realizado com o intuito de melhor proporcionar um acolhimento para as crianças refugiadas. Analisando omnileticamente, a instituição recebeu a demanda de alunos refugiados em 2014/2015 o que os levou a modificarem sua cultura escolar, inserindo

a cultura africana em seu projeto, modificando assim a sua política e realizando novas práticas para incluir as crianças refugiadas, sendo elas a dança, entrevista e trabalhos em sala de aula.

De forma dialética e complexa a escola brasileira se modificou quando encontrou com as crianças refugiadas em sua instituição, não sendo mais uma escola somente brasileira e não se tornando uma escola totalmente africana. Pensamos que a ação intercultural de terem crianças refugiadas na escola transformou a instituição em suas dimensões culturais, políticas e práticas.

Para compreender como essa escola realizou a inserção das crianças em sala de aula, pairou, para nós, até aquele momento da entrevista, a principal questão: como é feita a alocação das crianças na escola? A Orientadora Pedagógica nos explicou que é feita uma prova de nivelamento para as crianças refugiadas.

[...] uma prova de classificação normal, só pra gente saber mais ou menos o nível da criança, pra gente alocar e assim, de acordo com a idade, a gente já vai e pensa “Ah pô, tem 7 anos, vai pro 2º ano, vamos ver como é que tá. De repente pode estar mais adiantado e tal. De repente faz a provinha e de repente vai pro 3º

Quando questionamos como é a feita essa prova, dada a variedade linguística das crianças refugiadas, a Orientadora Pedagógica explicou que o idioma que mais apareceu na instituição é o Francês e os dialetos da República Democrática do Congo. Sobre o idioma, a prova é feita em Português e a instituição escolar não possui tradutor, o que nos levantou a questão: como essas crianças fazem a prova se é escrita em um idioma que não o delas?

Normalmente os pais que chegaram aqui já tinham alguma noção de português. Os pais ou falavam algum dialeto ou Francês. [...] A criança é rápida. Eles precisam, né?! Pra se comunicar, pra interagir. A gente não tem tradutor aqui, não tem nada. Não tem nem de libras, é um absurdo aqui.

A partir dessa fala, depois da entrevista, nos questionamos: como saber se essa criança que está sendo alocada no 3º ano do Ensino Fundamental não teria competência para ir para o 4º ano? Segundo a Orientadora, a prova de nivelamento é constituída de conhecimentos básicos de português e matemática. Como avaliar uma criança que não fala português com uma prova em português? Para essa questão, a resposta que tivemos é que não tem tradutor para traduzir a prova. A escola, apesar de ser reconhecida como “inclusiva na educação especial” não possui nem intérprete de libras.

Aqui encontramos uma primeira barreira para a criança refugiada. Uma prova que avaliará o seu conhecimento escolar de português para uma criança que fala francês pode resultar, provavelmente, em uma alocação em ano escolar inferior ao conhecimento que essa criança possua. Não que a criança não saiba o que são verbos e substantivos, ela não consegue ler o texto porque está em outro idioma.

No âmbito legislativo, no Plano Municipal de Duque de Caxias (2015-2025) não há menção às crianças refugiadas, talvez porque as crianças ingressaram quando esse documento estava em fase de finalização. O que fazer nessa situação? Aguardar até 2025 para ter um documento novo? De onde deve partir o movimento para uma mudança? Uma criança alocada em uma série inferior por não ter conseguido ler o texto em português pode sofrer um sentimento de impotência e de não saber perante a escola, sendo esse a primeira impressão que essa criança terá da instituição.

Pensamos, em uma análise omnilética, que uma busca por um tradutor para traduzir o texto da prova, possa resolver o problema mais urgente. Para isso, faz-se necessário um movimento cultural, político e prático, envolvendo um diálogo e trabalho entre duas esferas: a escola e a Secretaria de Educação do Município, para buscar esse tradutor.

Ao mesmo tempo, buscar nas outras escolas se esse problema também aparece e essa prova de nivelamento traduzida em outros idiomas pode ser uma medida que não gere uma primeira exclusão da criança. O nivelamento torna-se um instrumento injusto para uma criança que migrou forçadamente e que ainda nem sabemos se possui abalos psicológicos oriundos dessa viagem.

Segundo a Orientadora Pedagógica, a criança refugiada aprende o português rápido, em torno de 3 meses. A partir desse dado nos questionamos: O que acontece com a criança enquanto ela está aprendendo o português? Afinal são um bimestre e meio para aprenderem o idioma. A criança vai reprovando, pois não entende o conteúdo? Ela é posta no canto da sala e só observa a aula? Segundo a Orientadora, as questões relativas à aprendizagem da criança deveríamos perguntar ao seu professor regente. A Orientadora Pedagógica destaca que os refugiados não são sua especialidade.

Cabe ressaltar aqui a importância de um tradutor, no mínimo para a realização da prova de nivelamento para a alocação da criança em turma regular. Segundo a Orientadora Pedagógica, as crianças levam em média 3 meses para se “acomodarem” na escola, ou seja, se adaptarem. Desde o momento da chegada na escola, passando pela realização da prova e

os primeiros meses no ambiente escolar, a criança refugiada é tratada como uma criança brasileira, tendo a sua comunicação feita somente em Português.

Neste diálogo, pontuamos a necessidade de acompanhar a criança em sua rotina de sala de aula, como forma de compreender como é a interação da criança refugiada com as crianças brasileiras. Deste modo, o autor desta pesquisa foi direcionado para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental para acompanhar uma criança refugiada de 12 anos oriunda da República Democrática do Congo, que daremos o nome fictício de Mirela.

Para proteger a identidade da criança refugiada perante os colegas de classe e a comunidade escolar, o autor foi apresentado como alguém que acompanharia a turma, sem mais detalhes. Segundo a Orientadora Pedagógica, esse era o melhor caminho para não expor a criança refugiada e sua família, visto que, como dito anteriormente, três meses antes do nosso encontro, em julho de 2018, o Jornal Extra realizou uma matéria sobre as crianças refugiadas e suas famílias, e nesta matéria os rostos de diversas crianças refugiadas congolezas foram expostos. Na presente dissertação, decidimos não divulgar o link da matéria para proteger as crianças refugiadas expostas na reportagem.

Nos apoiamos também para esta decisão no item J da resolução número 466, do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, segundo a qual a pesquisa deve:

j) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser participantes de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida por meio de participantes com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios aos indivíduos ou grupos vulneráveis; (Comitê de Ética do CFCH, UFRJ, 2012)

Corroborando para tal, nos debruçamos no item i da Resolução nº 466 do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros; (Comitê de Ética do CFCH, UFRJ, 2012)

Permanecemos em sala por 14 dias letivos, acompanhando a turma e a criança refugiada, percebendo suas interações e processo de aprendizagem. Quando questionamos se seria possível realizar uma reunião com os pais das crianças refugiadas para explicar a nossa

presença na escola, a Orientadora Pedagógica pontuou que os pais poderiam não estar dispostos a participar, também por causa da matéria no jornal. Mesmo assim, telefonamos da secretaria da instituição para alguns pais, que só de ouvirem a palavra “entrevista” desligavam o telefone.

Como alternativa, a Orientadora Pedagógica ofereceu a possibilidade de permanecer e verificaria se algum professor permitiria a nossa presença em sala, para acompanhar uma criança refugiada na escola. Como condição para realização da pesquisa na instituição, pediu que não fotografasse as crianças. A Orientadora pediu também que não expusesse o nome da escola, para proteger as crianças refugiadas que ali estudavam.

Esse pedido foi prontamente atendido e logo após a entrevista, a Orientadora Pedagógica ficou com meu número de celular e me respondeu, minutos depois, indicando um professor, do 5º ano do Ensino Fundamental, que aceitou a minha presença em sala de aula. Na sala deste professor estava matriculada e ativa uma criança refugiada congoleza do sexo feminino, de 12 anos, que ingressou na escola em 2016, com 10 anos, no 3º ano do Ensino Fundamental e permaneceu na instituição desde então.

Permanecemos na instituição escolar entre os meses de outubro e novembro de 2018. Para acompanhar a criança, o autor dessa dissertação realizava o trajeto de 146 km por dia, indo da sua casa, no interior de Nova Iguaçu, até o Maracanã, para poder pegar o trem até a escola localizada no interior de Duque de Caxias e depois, após a aula da criança refugiada, ia para a UFRJ, no campus Praia Vermelha e por fim voltava para Nova Iguaçu.

Esse trajeto desgastante e algumas vezes acompanhado de tiroteio foi uma realidade escolhida pelo autor, visto que, segundo a CARJ, era onde as crianças refugiadas estavam com suas famílias. Apesar do desgaste e risco, ir para uma região economicamente desfavorável tinha mais sentido do que acompanhar um caso de uma criança refugiada em uma região economicamente favorável e que não refletisse a realidade de uma maioria.

Uma outra grande dificuldade que se faz necessário destacar é que, por ser somente 1 único pesquisador em campo, as atividades no grupo de pesquisa, as aulas no Mestrado que o pesquisador precisou cursar e por fim os feriados e greve dos profissionais de educação de Duque de Caxias, diminuíram os dias em campo. O que não diminuiu a qualidade do material coletado. Os profissionais na escola, todos muito dispostos a participarem, oferecendo inclusive trabalhos escritos pelas crianças refugiadas, participaram da pesquisa, dispondo de seus preciosos tempos para a construção deste

trabalho.

Consideramos importante destacar isso, pois os profissionais entrevistados estavam, até o momento em que entraram em greve, com seus pagamentos atrasados. Esse era o campo que encontramos, que necessitava de recursos para um melhor acolhimento das crianças refugiadas na sua prova de nivelamento e que sofria com os salários atrasados. Mesmo com essa dificuldade financeira, todos os profissionais colaboraram para esta pesquisa. Quando se iniciou a greve por parte dos profissionais da educação de Duque de Caxias, a partir dos materiais coletados, consideramos ser material suficiente para iniciarmos uma análise da situação da criança refugiada.

4.5 Refazendo o percurso escolar de Mirela

No primeiro dia de aula encontramos o professor regente uma hora antes da aula começar e conversamos sobre a menina refugiada e explicamos para ele o objetivo de estarmos ali. Para o professor a menina estava incluída na turma, pois, ao seu ver, ela interagiu bem com os colegas. Fomos apresentados à turma como alguém que assistiria as aulas com a turma, pois, conversando com o professor, concordamos que expor que nós estávamos ali fazendo uma pesquisa sobre refugiados poderia expor a menina em questão desnecessariamente. Como a turma, segundo o professor, recebia muitos estagiários, os alunos não nos fizeram perguntas e logo fomos para o fundo da sala, que possuía um vão, sem cadeiras ao redor, onde nós pudéssemos observar o movimento da turma durante os meses de outubro e novembro de 2018.

Chamaremos a menina refugiada que acompanhei de Mirela. Mirela chegou atrasada no primeiro dia em que estivemos em sala e esse atraso aconteceu em todos os dias que estivemos em sala e ela foi à escola. A menina não faltou nenhum dos dias que estivemos na instituição escolar. Ficamos em sala, acompanhando a criança por 16 dias e produzimos um diário de campo para cada um desses dias.

Logo no primeiro dia de aula pudemos perceber que Mirela realizava poucas interações com os grupos na sala, interagiu de forma rápida, não pertencendo a nenhum grupo. No segundo dia de aula o professor regente da turma nos informou que a Mirela possuía, na secretaria da instituição escolar, um relatório do ano em que entrou na escola, no 3º ano do Ensino Fundamental, com 10 anos.

Após o término da aula, obtivemos acesso ao relatório e pudemos constatar que, logo

no primeiro parágrafo do relatório da Mirela, a professora regente apontou “dificuldades na adaptação e interação com o grupo”. Segue abaixo a transcrição literal do conteúdo do relatório relativo ao primeiro bimestre de 2016, quando Mirela entrou na instituição escolar.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Escola Municipal: Escola 9

Nome do(a) Aluno(a) Mirela Idade: 10 anos

Nome do(a) Professor(a): Marta

Turma: 3x Turno:??? 1º Bimestre: 1º Ano: 2016

RELATÓRIO DESCRITIVO DO DESENVOLVIMENTO DO(a) ALUNO(a)

Mirela se desenvolveu bem durante o bimestre, no início teve dificuldades na adaptação e interação com o grupo, tal situação está sendo solucionada pela professora com diálogos e atividades de interação como vídeos, brincadeiras e rodas de conversas em grupo, além de conversas com os pais.

Para compreender quais eram essas dificuldades de adaptação e interação fomos ao encontro da professora regente no ano em que Mirela entrou na escola. Em uma entrevista bem franca e com a professora até se emocionando em alguns momentos, narrou o que aconteceu com a menina.

O caminho que realizamos após a entrevista com a Orientadora Pedagógica e inserção em sala de aula foi:

1. Entrevista com o Professor do 5º ano em 17/10/2019.
2. Entrevista com a Professora do 3º ano em 23/10/2019.
3. Entrevista com a Professora da sala de leitura 23/10/2019.
4. Entrevista com a Professora do 4º ano em 23/10/2019.

Para explicarmos o percurso escolar que a Mirela percorreu na Escola 9, narraremos a entrevista com a professora do 3º ano e as subsequentes entrevistas relacionando com o ano

letivo em que a criança refugiada estudava. Desta forma, as próximas seções serão:

1. 2016 – A professora do 3º ano
2. 2016 - A professora da sala de leitura
3. 2017 – A professora do 4º ano
4. 2018 - O professor do 5º ano

4.6 Refazendo o percurso escolar de Mirela em 2016 - A professora do 3º ano do Ensino Fundamental

A partir do relatório da criança refugiada, fomos de encontro à professora do 3º ano do Ensino Fundamental, ano em que a criança refugiada chegou ao Rio de Janeiro e entrou em sala de aula em Duque de Caxias. Pedimos que a Professora narrasse todo o processo de entrada da criança até as “dificuldades na adaptação” descritas no relatório. Sem que precisássemos realizar intervenções, a professora explicou todo o caso:

Então foi isso, lá em 2016 ela chegou, numa bela manhã assim bem tumultuada como essa, né que você pode perceber a hora da entrada é bem turbulenta. E aí a Aline, nossa diretora, me apresenta "Olha essa daqui Mirela, tá chegando hoje, ela fala pouco português. É congoleza, fala francês e tal". E aí me apresentei ali, falei com ela, fiz uma brincadeira até, fiz um "bonjour", e ela riu. E aí brinquei com ela "agora você vai me ensinar o francês, hein". E fomos pra sala.

A partir desta primeira fala, pudemos perceber que a criança refugiada entrou na escola falando pouco português. Segundo a professora esse pouco português que possuía foi adquirido no curso de línguas para refugiados que acontece no prédio da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e tem por objetivo capacitar os refugiados que chegam ao Rio de Janeiro sem possuir o mínimo de domínio da língua portuguesa.

Segundo a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro (2019), essa atividade é restrita para adultos. Para crianças, como o caso da Mirela, existe a atividade de “recreação”, mas a aprendizagem da língua portuguesa para as crianças refugiadas da República Democrática do Congo não é uma dificuldade, segundo a instituição. As crianças costumam aprender o português, em contato com os adultos e os brasileiros, em um prazo de, em média, de 2 a 3 meses.

Apesar do acolhimento em sala de aula parecer, a priori, acolhedor, a professora narrou que os alunos eram acolhedores somente quando ela estava olhando. Segundo a

profissional, de uma semana para outra a Mirela mudou seu comportamento, tornando-se muito séria e calada, despertando a preocupação da educadora.

Segundo a professora, sempre que questionava a Mirela o que estava acontecendo, a mesma dizia “nada não, não tá acontecendo nada não”. Durante o recreio a professora começou a circular para, segundo ela, “tentar descobrir” o motivo do silêncio. Dessa forma a educadora percebeu que Mirela sentava-se sozinha no banquinho da escola durante todo o recreio e mesmo assim a aluna não respondia o que estava acontecendo.

Segundo a professora, do momento em que Mirela mudou de comportamento até a aluna contar o que estava acontecendo se passou 1 mês. De tanto a professora questionar o que estava acontecendo, em dado momento, Mirela desabafou

ela danou a chorar desesperada, falou que queria voltar pro país dela, e eu entrei em desespero, comecei a chorar também. Porque... E ela soltou tudo "Eu quero voltar pro meu país porque aqui ninguém gosta de mim, porque as meninas não deixam eu brincar, e eu não quero ficar aqui, ninguém gosta de mim".

Segundo a Professora, um grupo de alunas da turma excluía a criança refugiada enquanto a professora não estava olhando. Dessa forma a criança foi se calando e se isolando no recreio, porque algumas meninas da turma não queriam brincar com ela. Essas foram, portanto, as “*dificuldades na adaptação e interação com o grupo*” descritas no relatório da criança refugiada.

ela estava sendo excluída, as meninas fingiam na minha frente que estavam acolhendo ela, e quando eu dava as costas era "não brinca com ela, não brinca com ela não, você não vai brincar". E isolaram a menina, assim não deixavam ela chegar perto, participar das brincadeiras.

A partir deste caso de exclusão, argumentamos que o processo de inserção da criança refugiada congoleza não é um processo neutro, sem dificuldades de adaptação, ou “normal”, como destacado pela Orientadora Pedagógica. A criança refugiada, como bem destacado pela Professora do 3º ano é uma criança que foge de um contexto de guerra, deixando para trás seu país, amigos e familiares e nesse caso, ainda sofreu exclusão no país que a acolheu.

Pensar nessa criança como uma criança oriunda do Rio de Janeiro é errôneo. As demandas que esta criança possui são diferentes e a exclusão, já absurda para uma criança

brasileira, tem um peso ainda maior para uma criança refugiada.

Os pais da Mirela, logo após a crise de choro da criança, foram na escola no dia seguinte e alertaram, conscientes, para a professora “isso é racismo e você precisa fazer alguma coisa”. Como estratégia pedagógica a professora intensificou um processo de mudança didática, com o objetivo de aproximar a História Brasileira e a História Africana, para combater o racismo, demonstrando as semelhanças entre o povo brasileiro e africano.

A situação de exclusão sofrida pela menina refugiada foi o disparador para que a professora modificasse sua aula, ou seja, modificasse suas culturas, políticas e práticas como professora perante a turma, que evidenciou uma exclusão de uma criança negra e refugiada.

A relação dialética entre a turma brasileira e a criança refugiada resultou na inesperada exclusão. Como destacada na fala da Orientadora, o processo de matrícula e acolhimento é tido como normal e de normal percebe-se que não tinha nada.

A criança refugiada sofria no momento de realizar a prova de nivelamento, feita em português, e logo após isso, inserida em uma sala de aula onde sofreu a exclusão por parte das colegas de classe, enquanto tentava aprender o idioma e realizar as tarefas escolares. Percebemos então que o ambiente escolar realizou 2 momentos de exclusão: 1 - Quando não considerou as diferenças linguísticas da criança no momento de realização da prova de nivelamento; 2 – Quando não considerou que uma criança refugiada oriunda de outro país, poderia sofrer exclusão por parte da turma.

Para solucionar esses problemas faz-se necessário compreender o óbvio: a criança refugiada não é uma criança brasileira e precisa ser acolhida de forma a considerar suas culturas, políticas e práticas, a dialética entre a turma e a criança refugiada e a complexidade das relações, que estão intrinsecamente ligadas com valores positivos, como o acolhimento, mas também com valores perversos, como a exclusão.

No momento em que a professora descobriu o que ocorria, levou Mirela para a diretora, que ficou conversando com ela, enquanto a menina chorava. Mirela então contou para a diretora quem eram as meninas e quem liderava o grupo: uma menina negra. Faz-se necessário um trabalho de desconstrução do racismo com toda a escola, visto que, para além da situação absurda do racismo, quem praticou também era negra, em uma escola na Baixada Fluminense, majoritariamente composta de alunos negros. Segundo a professora, a criança refugiada viveu uma situação cruel de exclusão, visto que ela era oriunda de um país ao qual não poderia mais voltar, abandonando tudo o que conhecia. Dessa forma, após o longo

sermão na turma, a profissional iniciou um trabalho voltado para a cultura africana e as relações entre Brasil e África, de modo a combater o racismo, inclusive se reconhecendo e se colocando como uma professora negra.

No prosseguimento deste trabalho por uma educação mais inclusiva e contra o racismo, a professora destaca a participação da equipe escolar para o desenvolvimento de um trabalho mais inclusivo com a criança refugiada, dando-lhe suporte para pensar as atividades. A professora destacou também o trabalho da Márcia, professora da sala de leitura, que desenvolveu um importante projeto com as crianças refugiadas.

Essa professora trabalhava com as crianças brasileiras e refugiadas teatro, música, pintura, literatura e, segundo a professora do 3º ano, os resultados foram “encantadores”. De modo a compreender quais trabalhos a professora da sala de leitura realizou, compreender melhor o perfil das crianças refugiadas e o impacto dos trabalhos realizados, fomos ao encontro dessa professora.

Destacamos que, inicialmente tínhamos somente o objetivo de compreender o dia-a-dia da criança refugiada, mas os dados do campo expandiram a pesquisa a ponto de outros profissionais da escola serem entrevistados para melhor compreender todo o processo sofrido pela criança refugiada.

4.7 Refazendo o percurso escolar de Mirela em 2016 - A professora da Sala de Leitura

Corroborando com o estado psicológico fragilizado da criança refugiada, em uma breve entrevista com a Professora da sala de Leitura, a profissional destaca que as crianças refugiadas da República Democrática do Congo choram quando são contadas histórias africanas pela professora:

As vezes algumas histórias comovem, eles choram. As vezes eles querem contar e as vezes eles não querem contar. É complicado, é complicado. É uma situação bem complicada. E as vezes parentes que morreu e eles ficam tristes. Parentes que não veio. A família que ficou separada. Um pode vir o outro não pode.

A profissional ainda destaca que os pais das crianças refugiadas costumam ocultar e, às vezes, contam às crianças sobre seus parentes que morrem em seu país de origem. Este dado corrobora para agravar o estado psicológico da criança refugiada, distanciando da criança brasileira, que também é atravessada pela violência, mas não estão deslocadas de sua

família, parentes, amigos e cultura.

A dor para essas crianças deve ser um fator considerado no momento de incluí-la. Pensar a criança refugiada desassociada da dor e saudade que carregam, destacadas nas falas das entrevistadas, é pensar na criança como uma tábula rasa ou um robô. A criança refugiada chega ao Rio de Janeiro com muitas demandas, angústias e medos. Percebê-las como somente mais um número de matrícula, além de uma atitude irresponsável e rasa, pode levar a criança a passar por um processo de exclusão. O planejamento e acolhimento voltado para a inclusão precisa ser questionado.

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por processo de avaliação e revisão em que nos interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando participação? (SANTIAGO; SANTOS, 2015, pág. 494)

A criança refugiada que acompanhamos, a partir de dados coletados com a professora do 4º ano, como veremos mais à frente, sente saudades por ter saído de seu país sem se despedir de seus amigos, e sua irmã não conseguiu embarcar com os pais quando fugiram da República Democrática do Congo e ficou em Angola, que também estava em guerra, ocasionando em mais um sofrimento para a criança refugiada.

Percebe-se então que o drama vivido pela criança refugiada que acompanhamos é comum à outras crianças refugiadas congoleesas, corroborando para a compreensão do estado psicológico fragilizado em que se encontram essas crianças que estão em solo brasileiro.

Segundo a Declaração de Incheon, seu tópico 11 destaca a “necessidade de que a educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência.” Esse “saudáveis”, envolve pensar nas demandas psicológicas que essa criança possa trazer. Consideramos que a presença de um Psicólogo na escola possa ser um reforço para a inclusão da criança refugiada, se aliada a um trabalho pedagógico que valorize a cultura congoleesa e apresenta

Omnileticamente, percebemos que o que está sendo visto na criança refugiada, pela escola, é a necessidade de inseri-la em sala de aula e não em como incluí-la. O que ocorre é que, pensar que a única necessidade dessa criança é estar assistindo às aulas é desconsiderar o drama que ela viveu e vive como pessoa refugiada.

Não basta somente, ao nosso ver, ter uma carteira e mesa para a criança estudar. É necessário repensar as culturas, políticas e práticas escolares, as relações dialéticas entre

comunidade escolar brasileira e as demandas das crianças congoleesas e considerar a dimensão complexa dessas relações, buscando um ambiente onde as culturas possam interagir e se conhecerem, à partir de políticas e práticas proporcionadas pela escola e sempre em revisão, conforme aponta sua dimensão complexa.

A escola e o NUPE possuem papéis fundamentais nesse processo. Se o NUPE é o núcleo responsável por dar apoio às escolas, precisa, junto da instituição escolar, saber e prover as necessidades da instituição, como por exemplo, de um tradutor e um psicólogo para esse público.

4.7.1 O projeto de dança para recepção das crianças refugiadas no Brasil

O que foi narrado pela professora foi de suma importância para que a cultura escolar se abrisse, de forma a acolher as crianças refugiadas presentes na escola. Inicialmente, a professora narrou que as crianças refugiadas congoleesas são muito reservadas e não contam o que aconteceu em seu país de origem, por, segundo a profissional, terem medo de serem mandados de volta para lá.

Segundo a professora, o corpo docente da escola percebeu “uma necessidade de um entrosamento maior entre eles (crianças refugiadas) e os outros (crianças brasileiras). Esse movimento ocorreu após a situação de conflito vivida por Mirela, em 2016, com o projeto da dança ocorrendo no mesmo ano.

Não obtivemos dados que corroborassem para saber se a exclusão sofrida por Mirela ocorreu com outros alunos. Cabe destacar que, se não fosse o professor do 5º ano indicando o relatório da Mirela, e posteriormente, a entrevista com a professora do 3º ano, não saberíamos da situação de exclusão sofrida pela menina.

Como forma de entrosar mais os grupos (refugiados e brasileiros), partindo de um projeto já existente na escola chamado “Tudo Bem Ser Diferente”, a professora “puxou o gancho” para realizar uma dança na escola, onde as crianças apresentassem sua cultura para a comunidade escolar, incluindo os pais e familiares.

Esta apresentação tinha o intuito de demonstrar o quanto os alunos eram importantes para a escola, passando por sua chegada até o Brasil e até a acolhida na instituição escolar. O objetivo desta atividade, que foi apresentada para toda a comunidade escolar, foi criar um ambiente escolar mais favorável de interação para as crianças de diferentes culturas,

congolesas e brasileiras.

Esta atividade merece ser destacada nesta dissertação, como estratégia de acolhimento das crianças refugiadas. Como reflexo desta atividade, os professores entrevistados do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental pontuaram que a recepção das crianças refugiadas pelas crianças brasileiras foi bem mais acolhedora, inclusive para a Mirela.

Infelizmente, Mirela passou por outra situação de exclusão no 5º ano, que destacaremos na entrevista com o professor do referido ano, mas, segundo todos os profissionais da escola entrevistados, esta atividade da dança foi responsável por um melhor acolhimento das crianças oriundas da República Democrática do Congo.

Pensamos que essa atividade possa servir como exemplo de algo que funcionou. Dialogando com a Declaração de Incheon, essa atividade proporcionou um melhor acolhimento da criança refugiada, oferecendo-lhe um ambiente mais propenso à aprendizagem,

Cabe ao NUPE e à Coordenação e Direção da escola pensarem omnileticamente, ou seja, pensar em modos de transformarem suas culturas, políticas e práticas, considerando as realidades dialéticas entre os diferentes sujeitos que estão em sala de aula, dialogando e conflitando, com seus valores e preconceitos. De modo complexo, conscientes de que a inclusão é um processo a cujo final nunca chegaremos (SANTOS, 2013), mas buscando formas de incluírem a todos: os negros, os LGBTI+, os refugiados, os de religião de matriz africana, dentre outros. Quando não se pensa a educação de forma a incluir a todos, acabamos por excluir alguns.

Esse projeto da dança, porém, não teve continuidade e, no 4º ano do Ensino Fundamental, a nova professora da Mirela narrou que ela costumava a chorar na escola, mas nunca dizia o que estava acontecendo. No 5º ano do Ensino Fundamental, o professor narrou que “uma menina chamou o cabelo dela de feio” e Mirela foi reclamar com o professor. Ele pediu para que a menina se desculpassem com Mirela e não houve um desenvolvimento de um trabalho de combate à exclusão.

Ao que parece esse impacto positivo ocorreu somente no ano em que ele foi realizado, destacando a necessidade de realizarem constantes projetos que envolvam toda a escola para combater o racismo e proporcionar a interculturalidade. Destacamos também a necessidade de uma formação com os profissionais na compreensão e combate a exclusão, de forma a poderem atuar em sala de aula em um projeto com continuidade ao longo dos anos letivos,

desmistificando o “feito” e as diferenças e semelhanças culturais e raciais.

4.8 Refazendo o percurso escolar de Mirela em 2017 - A professora do 4º do Ensino Fundamental

Com a fala da professora do 3º ano e da professora da Sala de Leitura, fomos entrevistar a professora regente da Mirela no 4º ano do Ensino Fundamental, para compreender se as dificuldades de adaptação e interação com a turma ainda persistiam. De imediato fomos informados pela professora do 4º ano que Mirela foi trocada de turma na transição do 3º para o 4º ano do Ensino Fundamental, o que já levanta a seguinte pergunta: será que a escola não quis se arriscar a deixar a menina na sala onde ela sofreu exclusão no ano anterior? Ou será que o trabalho da professora do 3º ano não surtiu efeito? Buscando compreender melhor essas perguntas e a adaptação da Mirela, entrevistamos a professora do 4º ano.

Inicialmente questionamos como foi a adaptação da Mirela nesta nova turma. A professora argumentou que recebeu duas crianças refugiadas congoleesas em sua sala: Mirela e o menino Êxodos. Os dois possuíam perfis distintos. Enquanto Mirela vinha de uma família mais estável financeiramente e podia brincar na rua, Êxodos não podia brincar na rua, porque *os soldados podiam matar, acontecer alguma coisa, invadir uma casa.*

A casa de Êxodos não tinha banheiro e ele estudava em uma escola que não tinha água, enquanto Mirela estudava em uma escola que possuía água e seu pai era dono de um mercado. Importante destacar que todas as escolas na República Democrática do Congo são particulares.

Segundo a professora, Mirela e Êxodos possuíam perfis distintos em relação ao Brasil. Enquanto Mirela sentia muita saudade de casa, Êxodos adorava o Brasil e dizia *para aproveitarmos tudo o que temos aqui.* Importante destacar esse breve comparativo entre as crianças refugiadas, pois o que pode ser uma situação de vida inferior ao que se tinha em seu país de origem para Mirela, para Êxodos, em Duque de Caxias, sua vida é melhor que na República Democrática do Congo, onde vivia em situação de miséria.

Segundo a professora, os pais de Mirela vieram para o Brasil porque o pai, dono de um mercado, vendeu tudo *pois acabou falindo devido à situação econômica do país.* Sob a ótica da professora foi muito interessante conhecer as duas histórias e perceber que os

refugiados podem ter compreensões distintas da realidade brasileira, dependendo de como era a vida em seu país de origem.

Nesse caso percebemos que, omnileticamente, uma criança refugiada, mesmo oriunda do mesmo país, deve ter seu caso analisado de forma individualizada por parte da Secretaria de Educação do município e pela escola. Seu conhecimento de mundo e realidade culturais, políticos e práticos contrastam dialética e complexamente com a realidade do novo país.

Se a criança era rica no seu país de origem e pobre no seu novo país, esse impacto será sofrido. Se a criança vivia em situação de miséria em seu país de origem e vive em situação um pouco melhor em seu novo país, isso será percebido pela criança.

O confronto dialético da realidade República Democrática do Congo X Brasil imprime em cada criança um significado, modificando sua visão sobre culturas, políticas e práticas. Para Mirela, a realidade no Brasil de criança refugiada vivendo na Baixada Fluminense, ao nosso ver, não é tão positiva quanto a que vivia na República Democrática do Congo, filha de um dono de mercado.

Os impactos, visto na dimensão complexa da omnilética, não são óbvios e necessitam do olhar atento da comunidade escolar com essa criança. Êxodos gostou do Brasil, mas poderia não ter gostado. O impacto da viagem e os parentes que ficaram no seu país poderia ter lhe impresso uma tristeza imensa e rejeição à realidade brasileira, o que não ocorreu.

Da mesma forma que Mirela poderia ter gostado do Brasil, o que não ocorreu por conta da situação de racismo sofrido no ano letivo anterior. Essas variáveis, que podem fazer uma criança gostar da nova realidade/escola devem ser observadas pela equipe pedagógica.

Podemos perceber também que o processo de adaptação não se dá somente quando a criança chega ao Brasil. Compreender sua origem torna-se fundamental para um bom trabalho pedagógico, de modo a proporcionar uma inclusão desse público. Discordando da equipe do NUPE, que recebeu da Secretaria de Educação de Duque de Caxias que não deveria se aprofundar na realidade das famílias refugiadas, consideramos isso de suma importância para se realizar um diálogo compreendendo a realidade do sujeito vulnerável com quem se conversa.

A professora também nos narrou que o racismo ainda estava presente em sala de aula com as crianças refugiadas.

Sobre situação de racismo, a professora destacou uma situação vivida em sala com as crianças refugiadas, na qual uma criança refugiada chorou por ter sido chamada de negra.

Segundo a educadora o público alvo das crianças refugiadas tem uma baixa autoestima e sofrem com o racismo praticado pelas crianças brasileiras

Professora - Teve um outro menino também, esqueci o nome dele agora, eu peguei ele chorando porque tinham chamado ele de negro. Mas eu falei assim: “Mas você é negro. E é um negro lindo! Sua cor é linda! Por que você tá chorando?” Porque eu comecei a conversar com ele “porque eu sou negra” e você então é um negro assim, sua cor é muito bonita!”

Maicon - Ele é refugiado?

Professora – É refugiado! E aí ele foi começando a parar de chorar, e aí eu senti que eles lá têm esse problema, de se sentirem inferiorizados em relação aos outros. Eles têm essa... baixa autoestima.

A professora, também negra, conversou com a criança e falou da beleza que é ser negro. Esse é um primeiro trabalho fundamental. Ignorar o choro da criança ou tratá-lo como “coisa de criança”, além de uma estratégia antipedagógica pode ser o início de um ocultamento do racismo perante a turma.

Novamente, destacamos que o trabalho contra a exclusão deveria ser realizado em todos os anos, expandindo o projeto da dança realizado pela professora da Sala de Leitura para outras atividades, visto que, novamente, o racismo foi praticado com mais uma criança refugiada, que chorou.

Esse trabalho somente será realizado com a participação de toda a equipe pedagógica, pois o trabalho do professor em sala de aula é limitado, já que ele precisa trabalhar o conteúdo que será cobrado em provas e, além disso, analisando o trabalho da equipe pedagógica, essa é uma de suas funções, auxiliar o trabalho do professor em sala.

Nessa situação, uma alternativa seria um diálogo da professora com a equipe pedagógica e a produção de atividades para combater a exclusão, percebidas nessa pesquisa, no caso de Mirela e nessa fala da educadora.

A professora, muito prestativa e muito disposta a contribuir para a pesquisa, nos apresentou trabalhos realizados pelas duas crianças refugiadas, Mirela e Êxodos. Estes trabalhos tinham por objetivo apresentar as crianças refugiadas para a turma e a turma conhecer Mirela e o Êxodos. A estratégia que a professora realizou foi a seguinte: 1 – realizou uma roda com a turma e cada aluno pode fazer uma pergunta para a Mirela e Êxodos; 2 – Mirela e Êxodos levaram para a casa algumas perguntas impressas pela professora e Mirela, Êxodos e a mãe da Mirela responderam. Este material coletado foi fundamental para esta pesquisa, colaborando para compreender o contexto familiar e de fuga da Mirela e sua família. Utilizaremos neste trabalho somente as perguntas feitas à Mirela e suas respostas.

Apresentaremos agora algumas das perguntas e respostas feitas nos dois trabalhos. Como explicamos, o primeiro feito em sala, a partir de uma roda proposta pela professora, onde cada aluno pode fazer uma pergunta para a Mirela e ela respondendo. A professora anotou em seu caderno as perguntas e respostas. Em seguida apresentaremos algumas das perguntas e respostas que Mirela levou para casa e trouxe no dia seguinte. Segundo a professora, esta atividade foi realizada com o objetivo de conhecer e aproximar os alunos refugiados dos alunos brasileiros.

Os nomes dos alunos que fizeram as perguntas foram modificados para proteger a identidade das crianças. Foram feitas 20 perguntas para Mirela. O critério usado para a seleção destas respostas foi o quanto a resposta ajudava a compreender a história de Mirela

Pergunta 1 - Alan: Como atravessou o Oceano Atlântico? *Vieram de avião e táxi. Fez uma viagem longa.*

Pergunta 2 - Victor: O que você gostava mais na África? *Brincar com os amigos na rua era tranquilo e aqui não pode.*

Pergunta 3 - Miguel: Onde compra alimentos? *Em uma loja ou na feira. O pai dela tinha uma loja.*

Pergunta 4 - Laísa:- O que aconteceu com a loja do seu pai? *Vendeu para vir para o Brasil e vendeu a casa. As pessoas não tinham dinheiro para comprar na loja.*

Pergunta 5 - Júlia: Na escola que estudava tinha merenda? *Não. Era uma escola particular. Podia sair para comprar ou ir para casa.*

Pergunta 6 - Heitor: Sente falta dos amigos? *Sim, pois saiu de lá sem se despedir.*

O perfil que podemos traçar de Mirela a partir dessas perguntas e respostas feitas pela turma, corroborando com a história já contada pela professora do 4º ano, é:

Mirela é oriunda de uma família com uma boa condição financeira, visto que seu pai tinha, segundo a criança, uma loja. Essa loja, segundo a professora, era um mercado. A vinda para o Brasil em um avião aponta que a viagem da criança não foi degradante, como se viesse em um barco.

Omnileticamente não é possível descartarmos que a exclusão vivida por Mirela possa ser uma via de mão dupla, ou seja, a Mirela possa ter escolhido se excluir quando percebeu que estava sendo excluída e permaneceu assim desde então.

Na República Democrática do Congo sua vida era melhor em comparação com a realidade vivida como criança refugiada em Duque de Caxias. No Congo Mirela estudava em uma escola particular, em condições sociais razoáveis e era filha de um dono de mercado. Aqui no Rio de Janeiro ela é refugiada com toda a sua família, em condições econômicas desfavoráveis e estuda em uma escola pública.

Seus pais vieram juntos, destoando da realidade apontada pela CARJ, que nos indicou que a maioria das famílias oriundas da República Democrática do Congo que chegavam ao Brasil eram compostas de mães e filhos, os pais ficavam na África. Essa combinação de pai e mãe em casa pode ter proporcionado a Mirela uma condição um pouco melhor que a maioria das crianças refugiadas que chegam somente com suas mães, pois, nesse caso, são 2 pessoas que podem procurar trabalho em casa.

O impacto psicológico da saudade é destacado pela criança na pergunta 6, pois saiu de seu país sem se despedir. Considerando a perseguição política no país, acreditamos que os pais optaram por não contar para a criança que estavam fugindo para o Brasil. Como destacado na fala da Pedagoga da CARJ (2016), alguns pais e crianças são torturadas no país por conta da situação política e acreditamos que os pais de Mirela preferiram não correr esse risco.

Essa escolha, mais sensata ao olhar de um adulto, não oculta o impacto psicológico sofrido pela criança. O que percebemos então é que Mirela foi abruptamente retirada de seu convívio de amigos na República Democrática do Congo e excluída pelas crianças brasileiras nessa escola em Duque de Caxias.

Omnileticamente, é possível também que a Mirela possa ter sido tratada pela cultura brasileira de forma brasileira, o que pode ter sido sentido por ela como exclusão, já que seu estilo de vida possa ser diferente em seu país de origem.

Quais os impactos psicológicos que ficam nessa criança? Se a escola é um espaço de aprendizagem na socialização, é possível afirmar que Mirela teve sua educação prejudicada por não conseguir socializar devido a exclusão sofrido por parte das crianças brasileiras.

Analisando omnileticamente, a criança refugiada pode ter sofrido uma rachadura na adaptação na escola brasileira. Suas culturas, políticas e práticas estavam dispostas a brincar e interagir com as culturas, políticas e práticas das crianças brasileiras. A exclusão por parte das crianças brasileiras pode resultar em uma negação da criança refugiada em querer conhecer e interagir com a cultura brasileira.

A interculturalidade nesse caso é impedida por conta da exclusão. A escola deve considerar isso, pois educar é para além de conteúdos no quadro. Do que vale aprender a detectar verbos em uma frase se uma criança pode sair da escola racista?

Na pergunta 2, O que você gostava mais na África? A resposta “*Brincar com os amigos na rua era tranquilo e aqui não pode.*” evidencia o contexto de violência em que a criança vive em Duque de Caxias.

Apesar de viver em um país em guerra civil, a criança refugiada destaca que lá se podia brincar na rua, aqui não pode. Apesar da ONU não considerar o estado do Rio de Janeiro em guerra, os números corroboram para tal, com 6.714 mortes por letalidade violenta somente em 2018, que incluem homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte, latrocínio e morte por intervenção de agente do estado, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019)

Somam-se esses dados a, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a população negra ter 2,7 mais chances de ser morta vítimas de assassinato no Brasil.

Segundo o Atlas da Violência de 2019, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Duque de Caxias é o 6º município com maior taxa de homicídios no estado do Rio de Janeiro, com 515 homicídios registrados e 45 homicídios ocultos, com uma população de 890 mil e 997 pessoas em 2017. São quase duas pessoas assassinadas por dia em Duque de Caxias. A capital do RJ está na 21ª posição.

Se pensarmos que as mães refugiadas vão com seus filhos para, segundo a CARJ (2016) “*localidades em que há presença de tráfico, que normalmente é... espaços mais acessíveis financeiramente*”, indo, no caso dos congoleses, para Duque de Caxias, conseguimos compreender o que Mirela diz, que podia brincar na República Democrática do Congo, mas em Duque de Caxias ela não pode.

Deste modo, a partir destes dados, destacamos que a criança refugiada não é equiparável a uma criança brasileira. As demandas de ter fugido de seu país por uma situação conflitos políticos, perder o contato com sua irmã, que ficou em Angola, ter saudades dos amigos pois “não pode se despedir”, além da violência cotidiana que ela vive em Duque de Caxias, expõem uma situação de uma criança fragilizada. Pensando nesta fragilidade a professora do 4º ano ainda destaca que Mirela era muito retraída e costumava chorar em sala.

Mas assim, a timidez dela, ela se fecha um pouquinho e às vezes ela não quer falar as coisas, não quer se abrir. Outro dia eu a vi chorando aqui. E

eu perguntei “poxa, Mirela, o que que foi? Não gosto de ver você assim, conta pra mim”. Ela não falou. Chorou o tempo todo, mas não falou.

Mirela tem 2,7 vezes mais chances de ser assassinada do que uma criança branca, segundo o IBGE e, pelo baixo valor do aluguel, seus pais foram para Duque de Caxias, o 6º município mais violento do Rio de Janeiro. Somado isso ao que motivou a saída de seu país, a saudade dos amigos e irmã, o choque cultural no Brasil e a exclusão sofrida em sala de aula, conseguimos compreender que Mirela tenha motivos para chorar. É inviável pensar que Mirela não seja abalada psicologicamente pela realidade que a cerca. Mirela levou um questionário elaborado pela professora com 7 perguntas para casa. Destacamos abaixo as perguntas, respostas e comentários no verso do questionário mais relevantes. Novamente, o critério usado para a seleção destas respostas foi o quanto a resposta ajudava a compreender a história de Mirela

Pergunta 4 - Por que você veio para o Brasil? *Veio fugindo da guerra com a família devido a guerra dos políticos*

No final da primeira página um asterisco estava acompanhado da seguinte frase **A irmã ficou no Congo, pois antes de vir para o Brasil a família passou em Angola que também estava em guerra.*

No verso da folha a seguinte pergunta estava escrita à caneta “*Como era a escola no Congo?*” e acompanhada da seguinte resposta: *Falava o Lingala e o Francês. Quando ninguém fazia o dever batia de mangueira de gás. Na escola havia banheiros para menina e meninos. Pegava água na caixa grande no balde para usar. O ônibus era mais caro que o táxi. Ensino diferente, aqui no Brasil não entende bem, pois tem dificuldade na língua, pois não sabe os significados dos objetos e África era mais fácil.*

Neste questionário elaborado pela professora novos dados são informados por Mirela sobre a sua história. Inicialmente Mirela demonstra clareza do motivo dos pais terem fugido da República Democrática do Congo, *fugindo da guerra com a família devido a guerra dos políticos*, o que põe em questão a inocência da menina refugiada. Como vimos no relato da professora da sala de leitura, as crianças refugiadas sofrem, pois ficam sabendo da morte de parentes em seu país de origem e, analisando essa fala de Mirela, acreditamos que os pais expliquem o porquê dos conflitos na terra natal.

Na pergunta seguinte confirmamos o dialeto falado pela menina, o Lingala, além da

língua materna em seu país, o Francês. Compreender que ela fala Lingala pode ser fundamental para a escola saber de qual região a criança refugiada veio, e conseqüentemente, quais conflitos ela sofreu. Infelizmente, nessa dissertação não há tempo hábil para realizar esse tipo de investigação.

Em seguida, percebemos a diferença entre modelos de ensino. Enquanto no Brasil a violência física é proibida nas escolas, na República Democrática do Congo o professor tem autoridade para poder punir fisicamente os alunos caso eles não tenham realizado suas tarefas de casa ou sejam insubordinados na sala de aula. Segundo a professora do 4º ano, as crianças refugiadas informaram que os pais enviavam seus filhos para a escola, relatavam alguma insubordinação em casa e o professor era autorizado a bater nas crianças, situação que levou as crianças congolenses a adorarem o Brasil, pois aqui a violência física é proibida.

Por fim, podemos destacar que após 1 ano de inserção na escola, a criança relata em seu trabalho que não entende bem o português, pois tem *dificuldade na língua*, contrariando a fala da Orientadora Pedagógica, que disse que uma criança refugiada leva em média 2 meses para aprender a falar o Português. Desmistificar isto é fundamental para compreendermos que a diferença linguística de uma criança refugiada precisa ser levada em consideração, quando se pensa o seu processo de inclusão e que uma criança refugiada não aprende de forma tão rápida quanto os profissionais da escola imaginavam.

Não é possível pensar educação desvinculada do meio em que a criança vive. Desta forma, a violência, o tráfico presente na vida das crianças em Duque de Caxias influencia tanto as crianças refugiadas quanto brasileiras. O agravante no caso da Mirela é que, além da violência cotidiana de Duque de Caxias, seus parentes, amigos e tudo o que conhecia ficou em uma terra em que ela não pode se despedir. Sua irmã ficou em Angola e não é improvável de se pensar que algum parente seu possa ter morrido em seu país de origem.

A inclusão para essa criança é primordial para que o ambiente escolar possa promover a inclusão que a violência na sociedade não oferece. Pensar um ambiente propenso para a aprendizagem e socialização sadios para a criança refugiada é proporcionar um ambiente seguro contra a violência cotidiana vivida pela criança refugiada, destacado como ponto fundamental na Declaração de Incheon.

4.9 Acompanhando Mirela em 2018 e entrevistando seu professor regente, do 5º ano do

Ensino Fundamental.

A nossa entrada em sala no 5º ano do Ensino Fundamental foi fruto do diálogo entre a Orientadora Pedagógica e o professor regente da turma, em momento posterior à nossa entrevista com a Orientadora. Não escolhemos a turma nem a criança que acompanharia, fizemos apenas um apontamento do que desejava: acompanhar uma criança refugiada. Recebemos via WhatsApp pela Orientadora Pedagógica qual seria a turma e o nome do professor no mesmo dia em que entrevistamos a Orientadora.

No nosso primeiro dia de aula entrevistamos o professor do 5º ano antes de adentrar a turma. Quisemos obter dele o máximo de conhecimento sobre a aluna antes de entrar em sala. Também nos apresentamos a ele, dissemos de onde viemos e o que nós estávamos fazendo ali. Ter alguém avaliando sua aula, anotando em um bloco no celular, observando todos, inclusive o professor não é algo agradável, mas justifiquei a importância social da pesquisa. O professor, muito solícito, não viu nenhum problema na nossa entrada em sala. Segundo o professor, a turma em que fui inserido possuía 34 alunos na lista de chamada. A turma é mista e observamos em aula 14 meninas e 8 meninos durante os dias que estive em sala. A classe possui 26 alunos ativos, segundo o professor regente.

4.9.1 A entrevista com o professor do 5º ano do Ensino Fundamental

Antes da entrevista começar o professor logo se justificou “Olha, ela (Mirela) está muito bem integrada, não vejo nenhuma dificuldade na interação com os outros alunos”. A informação que ele nos deu destoava da informação dita pelo NUPE, mas corroborava com a informação dada pela Orientadora Pedagógica.

Ao longo da entrevista quis saber como acontecia a adaptação da criança refugiada. Quando perguntei se a criança sofreu Bullying ou racismo, o professor destacou que a criança é bem sentimental e que sofreu racismo na sala de aula:

Professor - Ela (a criança refugiada) é bem mais sentimental, bem mais afetiva do que os outros. As vezes uma coisa que não magoaria um aluno regular daqui, afeta ela de outra forma...

Maicon – Tipo o que? Dá um exemplo

Professor – Uma palavra. Uma menina falou que o cabelo dela era feio. E até por ela estar num lugar diferente, eu acredito que ela tenha essa situação

Nessa fala já encontramos uma situação de exclusão. Somente fomos entrevistar as professoras do 4º e 5º ano de Mirela em momento posterior a essa entrevista, mas essa fala já evidenciava que a adaptação de Mirela não era tão simples assim, de modo a não ter *nenhuma dificuldade de interação com os outros alunos*, como apontado pelo professor.

Outro ponto a ser destacado nessa fala é que o professor possui consciência de que uma criança refugiada pode ser, e nesse caso é, um sujeito mais vulnerável e fragilizado que as crianças brasileiras. O educador, ao dizer que *uma coisa que não magoaria um aluno regular daqui, afeta ela de outra forma*, corrobora para compor o quadro da criança refugiada como um sujeito que necessita de uma atenção especial, dado ser uma criança oriunda de outro país, falante de outro idioma, e como destacado pelo professor, ter sofrido exclusão, com uma colega de classe tendo chamado o cabelo de Mirela de feio.

Infelizmente, quando pedimos para o professor para explicar melhor essa situação, o professor destacou que esse tipo de situação é coisa de criança e que, logo depois de um tempo, as crianças fazem as pazes.

Ela veio reclamar uma vez uma colega havia dito que o cabelo dela era feio, aí eu chamei a coleguinha e nós conversamos. Mas assim, criança tem aquilo que é de muito bom, né?! Hoje ela fica muito chateada e depois, amanhã, já voltaram as pazes.

Percebemos na fala deste professor que a exclusão entre crianças é, para ele, uma situação passageira. Em um país que mata 2,7 vezes mais pessoas negras em comparação com pessoas brancas, segundo o IBGE (2019), os dados e nós, pesquisadores, discordamos do posicionamento do professor e consideramos que o trabalho de combate a exclusão deva ser trabalho em um projeto permanente na escola.

Como visto na fala da professora do 4º ano, onde uma criança refugiada negra chorou por ter sido chamada de negra e, no caso de Mirela, no 3º ano do Ensino Fundamental, onde ela foi excluída das brincadeiras, evidenciando mais um caso de exclusão, acreditamos que a escola necessite urgentemente de um projeto permanente de combate a exclusão, em duas vias: com as crianças e familiares e com a equipe pedagógica (professores e demais agentes educativos na escola).

Para nós, a inclusão precisa ser para todos, de modo a viabilizar a participação plena de todos os sujeitos, sem que as suas características físicas, culturais e raciais sejam destacadas e alvo de exclusão.

Destacamos nestas falas que:

- 1- O professor considera a situação de refugiada da criança como um agravante no momento de receber uma ofensa da colega de classe
- 2- Apesar disto, a situação ocorrida não foi motivo de modificação da rotina da aula, como foi para a professora do 3º ano do Ensino Fundamental, que parou a aula, explicou para os alunos que a atitude era racista e, posterior a isso, modificou os temas geradores das aulas seguintes, de modo a trabalhar a cultura africana para minimizar o racismo instituído. Para o professor do 5º ano a criança passa por essa situação hoje, mas amanhã ela esquece.

Quando questionamos sobre a exclusão na escola, o professor destacou compreender a existência do racismo na instituição escolar e no Brasil, como um todo. Para o educador o preconceito no Brasil está “arraigado”.

Então eu vejo, não sei no caso das outras turmas, apesar de saber que teve e tem, o preconceito existe. O preconceito aqui é no Brasil. Ele é arraigado. Então ele existe. Com a Mirela, a Mirela ainda não chegou pra mim pra falar alguma coisa sobre preconceito de pele, mas com outras crianças da escola eu já ouvi dizer, até das próprias crianças essa questão

Para o professor, uma aluna chamar o cabelo da Mirela de “feio” não é uma ofensa racista, mas tanto ofendeu Mirela que ela, uma aluna tida pelo professor como tímida, foi ao encontro dele para apontar esta situação. Nesse caso destacamos que é fundamental uma formação com os professores de percepção e combate a exclusão, visto que, para o professor uma menina negra ter o seu cabelo chamado de “feio” não foi uma ofensa racista.

4.9.2 O diário de campo

Como forma de complementar as entrevistas realizadas com os professores, o relatório da professora do 3º ano e os trabalhos produzidos pela Mirela no 4º ano, destacamos nessa seção as nossas impressões sobre a interação de Mirela e seus diálogos com os colegas de classe no 5º ano do Ensino Fundamental.

Permanecemos na sala de aula entre alguns dias entre 17 de outubro até 12 de

novembro de 2018, resultando em 6 diários de campos, referentes aos dias que estive em sala.

Em todos os 6 dias que estivemos em sala, Mirela chegou atrasada. Atrasos que variavam entre 20 e 45 minutos. Segundo uma funcionária da secretaria, a menina chegava atrasada, pois precisava cuidar do irmão pequeno até determinado horário, antes de vir para a escola.

Durante os dias em que estivemos em sala, vimos 22 alunos na sala: 16 alunos negros, incluindo a menina refugiada, 2 alunos com traços indígenas e 4 alunos brancos. 14 meninas e 8 meninos, como dito anteriormente. O que levanta a seguinte questão: como o dito racismo destacado pelos pais foi praticado em uma turma majoritariamente negra?

Em todos os dias em que estivemos em sala, Mirela possuía o mesmo padrão: chegava atrasada, permanecia por mais de 1 hora em silêncio, hora copiando os deveres do quadro, hora com o olhar distante, como se estivesse a lembrar de algo. No terceiro dia em sala, ela ficou alguns minutos tampando os ouvidos, como se estivesse incomodada com o barulho da turma.

Segundo o professor, as notas de Mirela são excelentes, o que demonstra um avanço na compreensão do português, Suas notas até o terceiro bimestre do 5º ano do Ensino Fundamental foram:

1º bimestre: Português 9,5; Ciências e Matemática 7,5; Ciências Sociais 8,0;
2º bimestre: Português 10; Ciências e Matemática 9,5; Ciências Sociais 10;
3º bimestre: Português 9,0; Ciências e Matemática 8,0; Ciências Sociais 9,0.

Em relação às notas, no 5º ano do Ensino Fundamental, Mirela estava acompanhando bem e se destacando, já tendo nota para ir para o 6º ano do Ensino Fundamental em todas as matérias. O que percebemos em sala é que ela prestava muita atenção na aula, enquanto as crianças brasileiras conversavam mais entre si do que prestavam atenção enquanto o professor explicava.

Em relação a anotar os deveres do quadro, Mirela copiava e solucionava os problemas de forma rápida em comparação com alguns alunos da turma, que conversavam bastante e acabavam sempre pedindo um tempo ao professor para poder copiar o que faltava. A educação na turma apresentava o formato bancário, onde o professor punha no quadro a matéria que era dada no dia, explicava um ou dois exemplos e depois inseria alguns exercícios, para que os alunos resolvessem, seguindo o padrão do exemplo.

Dessa forma, concluímos que Mirela estava integrada à aula, compreendia o português e realizava as tarefas. Suas notas eram um reflexo dessa integração. Os problemas percebidos durante os dias que estivemos em sala com ela estavam no âmbito da interação e diálogo com os demais alunos.

Em todos os 6 dias que estivemos em sala, Mirela pouco interagiu com os colegas de classe brasileiros, em uma turma em que ela estava há quase 2 anos inserida, desde o início do 4º ano do Ensino Fundamental. Suas interações eram curtas e, em uma massiva maioria, os alunos iam à Mirela enquanto tinham alguma dúvida sobre a matéria e ela explicava. Logo após a explicação os alunos voltavam para conversar com seus grupos.

Quando a conversa partia da Mirela, os alunos, em muitos casos, somente a respondiam, não dando continuidade à conversa. Essa situação não era vista nos demais alunos brasileiros. Em uma média de 4 horas de aula por dia, vimos Mirela conversar 1 ou 2 vezes com algum aluno(a) e as conversas não duravam mais do que 10 minutos e logo ela se silenciava e/ou o assunto acabava.

Quando a interação por parte da turma não era para tirar dúvidas da matéria, a frase que mais ouvimos dos alunos em direção a Mirela era “me empresta aí”, apontando para um lápis, caneta ou borracha. Os alunos sequer olhavam para ela enquanto pediam o material emprestado. Alguns falavam “me empresta aí” já pegando o material e Mirela quase nunca respondia ou olhava quem estava pegando o material escolar.

A turma era composta de alguns grupos fechados, que sentavam todos os dias juntos. Os grupos interagiam entre si e entre grupos. Mirela não pertencia a nenhum grupo. Todo dia ela chegava atrasada e sentava em um local diferente. Ela, após pôr a sua mochila no braço da cadeira e se sentar, ficava em silêncio com olhar vago ou copiava o dever do quadro e voltava para seu olhar vago em silêncio. Os alunos ao redor não se preocupavam com o silêncio de Mirela.

De início, não quisemos impregnar nosso olhar com o racismo, para não classificar qualquer falta de interação da turma com a Mirela como tal, mas enquanto Mirela ficava sozinha, com seu olhar perdido, uma outra menina, que chamaremos de Laís, recebia atenção totalmente diferente de Mirela. Laís, uma menina branca, de cabelo loiro, ainda mais reservada que Mirela, sentava-se ao fundo da sala e não puxava conversa com nenhum aluno. Segundo o professor, Laís é uma aluna muito retraída, mas que a turma tinha muito carinho por ela. E pudemos perceber isso. Enquanto ninguém puxava assunto com Mirela, Laís não

passava mais do que 30 minutos sem que algum aluno(a) fosse lá na mesa dela perguntar se ela estava bem e puxar alguma conversa.

Nesse cenário vimos uma menina negra ignorada pela turma para conversar, procurada somente para pedir material emprestado e/ou quando tinham alguma dúvida sobre a matéria e não queriam ir ao professor, enquanto uma menina loira recebia a atenção e preocupação de diversos alunos.

Essa preocupação com a Laís era sempre acompanhada de elogios ao fato dela ser loira. Alguns comentários, como “não fica triste, você é loira! Você é linda!” ou “Seu cabelo é lindo, não fica assim!” eram frequentes. Não vimos nenhum elogio à aparência de Mirela, mas vimos uma situação de racismo por algumas alunas da sala em relação ao cabelo de Mirela e informamos ao professor.

05/11/2018 às 14:16 - um grupo de 5 meninas reunidas ao fundo começam a conversar sobre cabelo. Uma das meninas, a que mais falava, comentou "Você (apontando para uma menina do grupo) não tem cabelo ruim, é só cacheado e curto. O da Mirela é duro, horrível. Cabelo ruim mesmo." As meninas começaram a rir. E ela completou "lembra do dia que ela (Mirela) veio com aquele Black horrível" as risadas só aumentaram. 4 das 5 meninas tinham cabelo cacheado. As 5 meninas tinham a tonalidade de pele negra. Elas não se veem como negras.

O professor disse que tomaria alguma providência, mas durante os dias que estivemos em sala a matéria correu normalmente em direção à avaliação do 4º bimestre e esse assunto não foi retomado. Mais uma vez, uma situação de racismo ocorreu, novamente em relação ao cabelo de Mirela, sendo que dessa vez o professor não viu.

Reforçando o que foi dito anteriormente, para combater a exclusão mais que evidente nessa escola, omnileticamente, consideramos necessário repensar as culturas, políticas e práticas escolares, as relações dialéticas entre a instituição escolar e os alunos e família, de modo a combater essa prática feita por crianças. De modo complexo, outras práticas excludentes como essa que observamos podem estar sendo praticadas na escola por seus alunos e os agentes escolares não veem. Não combatê-las através de projetos/palestras/trabalhos em sala/formação continuada dos professores pode se desdobrar em situações de depressão por parte dos alunos e/ou em violência. A exclusão verbal, sem dúvidas, está sendo praticada

No caso dos alunos refugiados, Mirela foi excluída das brincadeiras de sua turma por isso e, segundo a professora do 4º ano, um aluno refugiado foi ao encontro dela chorando por

ter sido chamado de negro, sendo ele um aluno negro. Repensar suas culturas, políticas e práticas de forma dialética e complexa de modo a combater a exclusão na escola nos parece ser uma demanda na instituição.

De modo complexo, outras exclusões podem ocorrer na escola, como, por exemplo, com alunos com algum tipo de deficiência. No 4º dia que estivemos na escola, durante o recreio, um menino com má formação em uma das mãos veio em direção a uma professora e disse “tia, ele me chamou de sem mão”, apontando para um aluno no pátio. A professora foi prontamente em direção ao aluno e conversou com os dois alunos, o que praticou o preconceito e quem sofreu. Imediatamente após a professora sair, o aluno que praticou o preconceito disse “ah, sai daqui sem mão!” e o aluno com deficiência foi para outra parte do pátio, não surtindo efeito a conversa da professora.

Essa situação ressalta a necessidade da escola repensar suas culturas, políticas e práticas para uma inclusão de todos, não realizando somente um projeto para negros ou somente um projeto para inclusão de pessoas com deficiência. A inclusão precisa ser pensada como um projeto permanente de forma a combater todas as exclusões.

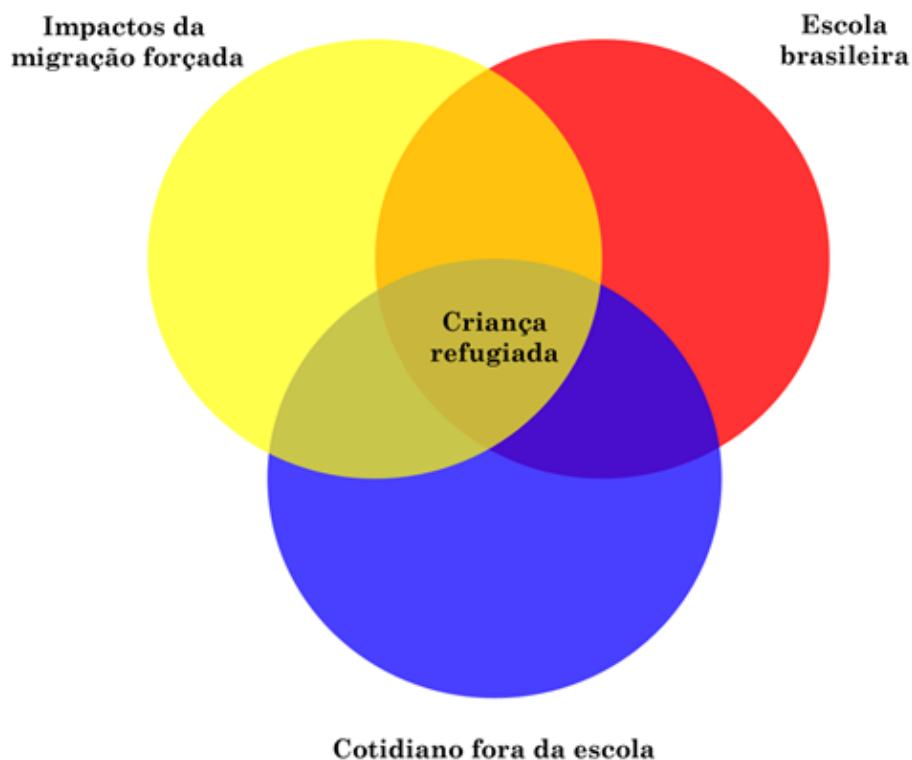
Compreendemos que a inclusão de todos possa ser uma utopia, mas caminhar em direção a ela através do trabalho pedagógico na escola é um caminho que pode, ao menos, minimizar as diversas situações de exclusão que podem ocorrer na escola, cotidianamente. Através de um trabalho intenso, a comunidade escolar como um todo precisa se conscientizar, pois todos nós sofremos algum tipo de exclusão pela forma com que a sociedade pode vir a lidar – isto é, preconceituosa e discriminatoriamente – com algum traço ou característica nossa.

Enquanto nós, adultos, lidamos com isso ignorando ou reagindo, crianças podem lidar com isso se sentindo inferiores e deprimidas. A escola precisa ser um espaço de aprendizagem e interação, e não um local gerador de situações de exclusão e, em alguns casos, um gerador de deprimidos.

4.10 O perfil da criança refugiada

Após a análise dos diários de campo, entrevistas com os professores e materiais produzidos por Mirela, apontamos um caminho possível para compreender os desafios vividos pela criança refugiada em questão, em três esferas interseccionadas:

Figura 3: As interseções que compõem a nossa percepção da criança refugiada que acompanhamos



Fonte: elaborado pelo autor.

Na esfera 1, em amarelo, temos o que motivou a saída de seu país de origem e as questões psicológicas que possam envolver a saída abrupta de sua casa, família e amigos. Na esfera 2, em vermelho, a nova escola, que envolve os desafios de aprendizagem do idioma e as relações estabelecidas com as pessoas na escola, sendo, no caso investigado, uma relação de exclusão com a criança refugiada por parte das crianças brasileiras e vice versa?

Na esfera 3, de cor azul, o cotidiano da criança refugiada fora da escola, em uma nova realidade de violência no município de Duque de Caxias, destacado pela criança em seu trabalho escolar no 4º do Ensino Fundamental.

Para essa criança refugiada os desafios foram múltiplos: aprender um novo idioma, tentar fazer novos amigos, tentar fazer os deveres da aula, escritos em um idioma que ela não domina completamente, lidar com a saudade de parentes e amigos que ela não sabe se um dia reverá.

Essa situação agrava-se no caso de Mirela, pois as colegas de classe excluíram-na em seu 3º ano do Ensino Fundamental, potencializando assim, em uma análise omnilética um aumento na saudade da realidade em que ela vivia, desejando-lhe querer voltar para seu país.

Na República Democrática do Congo ela tinha amigos. No Rio de Janeiro, até o momento em que saímos do campo, ela não parecia ter nenhum amigo.

A inclusão da criança no ambiente escolar é fundamental para a apropriação de conhecimentos e o estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos já que ambos contribuem significativamente na formação do indivíduo, que poderá se relacionar e desenvolver por meio da interação social, permitindo assim, novas formas de agir e se posicionar no mundo. (GRAJZER, 2018, pág. 68)

A compreensão de onde ela estava morando ajudou a compreender também o seu perfil. No caso de Mirela, a realidade que ela vivia era melhor que a que ela estava vivendo, pois ela podia sair na rua para brincar na República Democrática do Congo. No Rio de Janeiro ela não podia devido à violência no município de Duque de Caxias.

Não descartamos a necessidade de um acompanhamento psicológico, mas a escola precisa estar atenta para a realidade da criança refugiada que precisou migrar, pois é na instituição escolar que essa criança passará 4 horas por dia, 5 dias por semana, durante um ano letivo. A criança não tem a opção de não ir para a escola, ela tem que ir, mesmo quando ela é excluída ou se sente excluída.

É importante lembrar que se tratam de crianças que muitas vezes não conhecem a língua, costumam e possuem culturas diversas da brasileira, sem falar nas questões psicológicas. São muitas vezes crianças que chegam com muitos traumas, vítimas das mais variadas formas de violência, e a escola é um local essencial de acolhimento e de atenção especial. (SPONTON, 2017, pág. 114)

Através desse estudo constatamos a necessidade de um trabalho em prol de uma educação intercultural, pois a criança refugiada sofreu diversas violências: a necessidade da migração forçada, a perda da irmã, que ficou em Angola, a exclusão pelas colegas de classe no 3º ano do Ensino Fundamental, o ato excludente em relação ao cabelo da Mirela no 5º ano do Ensino Fundamental, não descartando que outras situações de exclusão possam ter ocorrido e que não tenhamos captado nesse estudo.

Em um país onde a educação é pública, cabe aos órgãos gestores promoverem estratégias pedagógicas que permitam a participação de todos, uma inclusão que permita a participação de pessoas de mais diversas origens, etnias, raças, religiões como forma de interação com pessoas diferentes e do exercício da tolerância.

Assim, é possível concluir que a possibilidade de acesso à educação é um direito fundamental que deve ser garantido a toda e qualquer criança, inclusive como instrumento essencial do desenvolvimento e de garantia à

sua cidadania, além de primordial para a inclusão dessas crianças na comunidade. Para além disso, a integração das crianças das mais diversas origens, raças, etnias e religiões, sem dúvida fomenta a tolerância e o respeito à diversidade. (SPONTON, 2017, pág. 113)

Inicialmente, consideramos fundamental a desmistificação de que a criança refugiada está incluída somente por estar na mesma sala de aula com crianças brasileiras. Cabe, no caso de Mirela, um trabalho articulado entre Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias, NUPE e escola para criarem estratégias de melhor acolhimento desse público alvo.

Somente no levantamento disponibilizado pelo NUPE foram 44 crianças refugiadas congoleesas entre 2015 e 2017, distribuídas em 9 escolas. Esses dados salientam que não será um trabalho simples, pois cada criança pode apresentar uma demanda e conseqüente estratégia pedagógica diferente. Porém, se esse trabalho não acontecer dentro da escola, onde mais ele ocorrerá?

Consideramos de suma importância também uma melhor formação (ao menos continuada) dos profissionais que trabalham com esse público alvo. Sponton (2017) argumenta que os cursos de licenciatura não oferecem uma formação voltada para atender o público alvo das crianças refugiadas.

Soma-se a isso a necessidade de capacitação de profissionais da área de ensino para receber e trabalhar essas crianças refugiadas. Existe a possibilidade de matrícula de crianças sem documentação, mas a verdade é que não há nos sistemas de ensino municipais e estaduais qualquer planejamento pedagógico para o acolhimento dessas crianças e nem mesmo doutrinas específicas para a questão das crianças refugiadas em curso de licenciatura ou qualquer outro voltado à formação e capacitação de professores. (SPONTON, 2017, pág. 114).

Conscientes de que os educadores encontram-se nas escolas com esse público alvo em sala de aula e sem formação para atendê-los, consideramos fundamental que o município ofereça formação para os profissionais, para trabalharem e melhor incluam essas crianças oriundas de outras nações.

Percebemos nessa pesquisa que o processo de “naturalização” da criança refugiada, ou seja, de tratá-la como uma criança brasileira e somente inseri-la em sala de aula, é uma atitude excludente. Consideramos que esse trabalho precisa ocorrer de forma dialógica. Se o trabalho com o público alvo dos refugiados ocorrer de forma vertical, ou seja, de cima para baixo, estaremos transformando a criança refugiada em mero objeto. Faz-se necessário um trabalho onde as crianças refugiadas possam falar o que lhes incomoda, pois se não dermos

vozes a elas, como saberemos como estão e como se sentem?

Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando (FREIRE, 2007, pág. 114)

Dialogando com a Omnilética, o diálogo entre comunidade escolar e crianças refugiadas é possível quando as culturas escolares, as políticas e práticas estiverem acontecendo em uma relação horizontal entre os sujeitos, observando e refletindo cotidianamente as relações, que são dialéticas e complexas. Esse diálogo torna-se fundamental para o desenvolvimento de culturas de inclusão.

O desenvolvimento de culturas de inclusão envolve a adoção de valores e concepções que impliquem expectativas positivas em relação à participação e ao desenvolvimento de todos os alunos, o que em certa medida impõe a problematização das consequências sociais das não aprendizagens e dos fatores determinantes que facilitam a vida escolar de alguns alunos e impõe barreiras de sucesso escolar a outros. (SANTIAGO; SANTOS, 2015, pág. 493)

Portanto, para uma inclusão que permita de fato a participação de todos, percebemos ser necessário uma reflexão por parte das instituições que trabalham com a criança refugiada, inicialmente. Não é viável esperar que as crianças refugiadas se resolvam e defendam por si, ou que elas apresentem propostas pedagógicas de combate à exclusão. Se não partir dos agentes educativos, as crianças refugiadas continuarão a ser excluídas.

Uma reflexão possível se dá no trabalho com as crianças refugiadas, considerando suas vozes e problemas, em uma relação horizontal entre educadores e educandos, aprendendo simultaneamente. As instituições que trabalham com as crianças refugiadas precisam de um planejamento que considere as culturas, valores e crenças de todas as crianças na escola.

O planejamento envolve também ideias, valores, crenças e projetos da própria escola, interferindo diretamente nas culturas, políticas e práticas, ao nos exigir escolhas, opções metodológicas e teóricas. Nessa perspectiva o planejamento transcende (dialética e complexidade) o espaço da sala de aula, favorecendo possibilidades coletivas para que os atores escolares compartilhem uma filosofia de inclusão e assumam identidade institucional. (SANTIAGO; SANTOS, 2015, pág. 494)

Muito trabalho precisa ser feito: repensar as relações entre os sujeitos, de forma a proporcionar relações horizontais, para que, por exemplo, as crianças refugiadas possam

expor as situações de exclusão que sofrem. Alguns caminhos possíveis poderiam passar por: repensar o planejamento, de forma a promover o diálogo, a interculturalidade e combater a exclusão em toda a comunidade escolar; considerar a contratação de psicólogos para atuarem juntamente da equipe pedagógica, para trabalhar as demandas psicológicas das crianças refugiadas; considerar a contratação de tradutores para a prova de nivelamento dessa criança refugiada e, se possível, aulas de português fora do horário escolar, de modo a proporcionar uma aprendizagem pedagógica da língua portuguesa.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES

Em suma, uma criança refugiada que passa por esse percurso dificultoso, onde muitos morrem antes de chegarem ao seu destino, não pode ser encarada como uma criança brasileira. Considerar que a criança refugiada não possua demandas diferenciadas ou que ela não precise de apoio psicológico é negligenciar uma demanda exposta nesta pesquisa.

O perfil que pudemos traçar da criança refugiada que acompanhamos, até a entrada em instituição escolar é:

1 – Precisou fugir de seu país sem se despedir de seus amigos, familiares e outros importantes;

2 – Sua irmã ficou em Angola, país que, segundo a mãe da criança refugiada, também estava em guerra;

Ao adentrar na escola a criança refugiada passou por:

1 – Exclusão pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, ocasionando o desespero da criança para voltar para o seu país em guerra;

2 – A exclusão também foi percebida pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental com outras crianças refugiadas congolesas. A professora em questão pontuou que Mirela costumava chorar em sala, mas nunca contava o que houve;

3 – O professor do 5º ano do Ensino Fundamental relatou que a Mirela era “bem mais sentimental” e que “uma coisa que não magoaria um aluno regular daqui, afeta ela de outra forma”, relatando um caso de exclusão que Mirela sofreu de outra aluna da mesma turma, que chamou o cabelo dela de “feio”, reconhecendo que, por ela estar em “um lugar diferente”

isso poderia afetá-la de uma forma maior;

4 – O bairro em que a criança refugiada mora possui alta taxa de criminalidade. Apesar de ter fugido de um país em guerra e estar em outro país, a criança refugiada apontou em seu trabalho no 4º ano do Ensino Fundamental que “brincar na rua com os amigos era tranquilo (no Congo), e aqui (no Rio de Janeiro) não pode”;

E estes são apenas os dados que coletamos, não excluindo que possam ter outros dados que agravem essa situação, como por exemplo, a situação financeira da família refugiada, à qual não tivemos acesso, mas sobre a qual, pudemos deduzir, a partir de outras pistas (o pai possuir um mercado, por exemplo), que era mais confortável do que a que ela passou a ter no Brasil.

Encarar um novo país, sofrendo desde o momento de saída de seu país de origem, indo para uma outra cultura onde não se domina o idioma, deixando parte de sua família para trás, entrando em uma escola onde os alunos praticam exclusão demonstra um perfil de uma criança que precisa ser incluída.

Cabe destacar que este projeto de dança tinha por objetivo proporcionar às crianças refugiadas congolezas uma sensação de boas-vindas e pertencimento ao espaço escolar. Consideramos o projeto uma ótima iniciativa, mas não pode ser a única e não pode ser feito somente como um evento isolado. Combater as exclusões precisa ser tarefa diária na cultura escolar. Uma criança não pode ser segregada.

Como forma de atuação no combate à exclusão destacamos a necessidade de formação continuada sobre o tema para os educadores.

Não se atentar para o fato de que a criança refugiada possui demandas que crianças brasileiras não possuem, como o idioma nativo e diferença cultural, como no caso da Orientadora Pedagógica, ou compreender a exclusão somente após a criança cair em prantos, como no caso da professora do 3º ano do Ensino Fundamental, demonstram a urgente e necessária formação pedagógica sobre o tema.

Não é o caso de culpar somente os educadores. Os agentes na escola fazem o que podem com o que possuem. Cabe à Secretaria de Educação de Duque de Caixas, em diálogo com as escolas que possuem crianças refugiadas: 1 – Buscar e proporcionar formação continuada em inclusão em educação; 2 – Promover, junto às escolas, uma reformulação do currículo escolar, de modo que todos os agentes escolares, após passarem pela formação continuada, possam repensar toda a instituição, de modo a combater as exclusões.

O Projeto de Dança foi um ótimo início, mas esse e outros projetos, precisam ser contínuos e adentrarem a sala de aula, serem discutidos com os estudantes. A prática excludente/xenofóbica/racista não vai deixar de existir após uma apresentação artística, mas pode ser iniciado o processo de mudança a partir de diversas atividades contínuas e reflexões a partir dessas atividades, dentro e fora de sala de aula. É necessário que o combate às exclusões deixe de acontecer como projetos isolados e se torne um projeto coletivo e permanente, afinal, por exemplo, o racismo não deixa de existir após a semana de consciência negra.

Faz-se necessário também a presença de intérpretes para a realização da prova de nivelamento dessas crianças e/ou a criação de provas na língua dessas crianças. Uma prova em português para uma criança falante de francês é a primeira exclusão que a instituição escolar impõe à pessoa refugiada.

O caso da criança refugiada que investigamos demonstra que nós, educadores, precisamos de formação continuada sobre o assunto, mas em paralelo a isso, e tão importante quanto, a instituição escolar e os educadores precisam ter recursos para proporcionar um projeto permanente de combate às exclusões. Saí da instituição escolar em um momento em que os educadores entraram em greve, relatando estarem com os salários atrasados. Como posso exigir uma atenção maior aos refugiados se o educador está preocupado demais se vai receber ou não no final do mês? Como posso exigir da escola um projeto permanente de combate a todas as exclusões se podem não ter recursos para construírem os projetos?

É injusto culpabilizar somente os educadores quando o problema está além da sala de aula. Precisamos repensar e buscarmos juntos, nesse caso, escola e Secretaria de Educação, recursos e formação continuada em inclusão para que as crianças refugiadas e brasileiras possam viver um projeto permanente de combate à todas as exclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasiela Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Congolese** representam atualmente a maioria dos refugiados no Rio de Janeiro Disponível em <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/congoleserepresentamatualmenteamaioriadosrefugiadosnoriodedejaneiro/>> Acessado em: 19/02/2017

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Após 4 anos de conflito na Síria, Brasil lidera acolhimento de refugiados sírios na América Latina** <http://www.acnur.org/portugues/2015/03/13/apos-4-anos-de-conflito-na-siria-brasil-lidera-acolhimento-de-refugiados-sirios-na-america-latina/> Acessado em: 31/05/2018

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Um recomeço para os refugiados Sírios no Brasil** Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/umrecomecoparaosrefugiadossiriosnobrasil/> Acessado em: 21/12/2019

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. ACNUR: 8 fatos sobre a guerra na Síria. Publicado em 13/03/2019. Disponível em <https://nacoesunidas.org/acnur-8-fatos-sobre-a-guerra-na-siria/>. Acessado em 18/12/2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **ACNUR explica significado de status de refugiado e migrante.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acnur-explica-significado-de-status-de-refugiado-e-migrante/>> Acessado em: 23/12/2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **ACNUR lança na quinta (30) estudo sobre perfil socioeconômico de refugiados no Brasil.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-lanca-na-quinta-30-perfil-socioeconomico-de-pessoas-refugiadas-no-brasil/> Acessado em 12/12/2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Convenção relativa ao estatuto dos refugiados de 1951.** Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf> Acessado em 05/11/2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Declaração de Cartagena. 1984. Disponível em <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf>. Acessado em 11/12/2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Número de refugiados e migrantes da Venezuela no mundo atinge 3,4 milhões. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2019/02/25/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-mundo-atinge-34-milhoes/>> Acessado em 04/09/2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Número de pessoas deslocadas no mundo chega a 70,8 milhões, diz ACNUR. Publicado em 19/06/2019. Disponível em <https://nacoesunidas.org/numero-de-pessoas-deslocadas-no-mundo-chega-a-708-milhoes-diz-acnur/> Acessado em 15/12/2019.

Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. Disponível em <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>> Acessado em 06/08/2019.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO RIO DE JANEIRO (Alerj). **Lei nº 8253 de 14 de dezembro de 2018**. Institui o Programa Estadual de Acolhimento de refugiados no estado do Rio de Janeiro. Disponível em alerjn1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/3f495ce6a63ce92a03258359005e7ea5 Acessado em 15/12/2019.

BRASIL. **Lei 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estado dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>. Acessado em: 10/09/2019

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017; **Institui a Lei de Migração**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm> Acessado em: 15/09/2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA SOCIAL. **Refúgio em números 4º edição**. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf Acessado em: 04/01/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ONU elogia Brasil por receber crianças refugiadas em escolas. (2015) Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2015/09/onu-elogia-brasil-por-receber-criancas-refugiadas-em-escolas>> Acesso em: 16/06/2018

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (2014). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 14/12/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 14/12/2016.

CERQUEIRA, D. ; LIMA, R. S.; BUENO, S.; ALVES, P. P., REIS, M; CYPRIANO, T; ARMSTRONG K. Atlas da violência: retratos dos municípios brasileiros. 2019. Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf> Acessado em 19/12/2019.

DUQUE DE CAXIAS. **Plano Municipal de Educação** (2015-2025). Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=717> Acesso em: 02/12/2019

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAZJER, Deborah Esther. Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. Migrações, refúgio e Apatridia: guia para comunicadores. Publicado em 3 de maio de 2019. Disponível em <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf> Acessado em 03/11/2019

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (ISP). **Séries históricas anuais de taxa de letalidade violenta no estado do Rio de Janeiro e grandes regiões**. Publicado em março de 2019. Disponível em <<http://www.ispdados.rj.gov.br/Arquivos/SeriesHistoricasLetalidadeViolenta.pdf>> Acessado em 10/12/2019.

KOIDE, E.. **Espectros da colonização e imagens do Congo (RDC) na arte contemporânea**. In: IX Encontro de História da Arte - Circulação e Trânsito de imagens e ideias na História da Arte., 2013, Campinas. Campinas: IFCH/ Unicamp, 2013. v. 1. p. 73-79. Disponível em < <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2013/Emi%20Koide.pdf>>. Acessado em 12/11/2019.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Maria Eugénia Graça. Diagrama de Venn. Revista de Ciência Elementar. Volume 2. Número 1. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2014.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 22, n. 42, p. 281-285, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852014000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em

em 11/12/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100017>.

MELLO, Taísa de. Crianças refugiadas no Brasil: Acesso e integração ao sistema educacional. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2017/resumos_pdf/ccs/IRI/Taisa%20de%20Mello%20Costa.pdf> Acessado em em: 16/10/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Rio de Janeiro: 2002.

MORIN, Edgar. “**Introdução ao pensamento complexo**”. 4ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOREIRA, Julia Bertino. **A questão dos refugiados no contexto internacional (de 1943 aos dias atuais)**. 2006. 197p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281565>>. Acesso em 15/11/2019.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA. **Formação de Educadores: Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica em Contextos Internacionais de Ensino Superior**. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Educação - 2016 – CFCH – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/Projeto%20-%20OIIIIP%202016.pdf>> Acessado em: 01/06/2018

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica* : a construção do conhecimento. 6ª. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 167p.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro de. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**: políticas e práticas instituintes de inclusão. III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (III EONEESP) em junho de 2013.

SANTOS, Mônica. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência**: uma análise omnilética. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas — 2012

SANTOS, Mônica; MELO, Sandra Cordeiro de. (org) **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, F. A. M. OBREGON, M. F. Q. A ascensão dos partidos políticos de extrema

direita na Europa. *Revista de Derecho y Câmbio Social*, v 56, p. 388-406, 2019.

SPONTON, Leila Rocha. *A proteção integral à criança refugiada*. 129 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VERWEY, Anton; ZERBINI, Renato; SILVA, Ariel. A percepção brasileira dos refugiados. **Rev. bras. polít. int.** , Brasília, v. 43, n. 1, p. 183-185, junho de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292000000100011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 de novembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292000000100011>

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2015-2030: Rumo a Uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida Para Todos. Fórum Mundial de Educação 2015, 5 páginas.

UNICEF. **2018 foi o ano mais mortífero para as crianças na Síria enquanto a guerra entra no nono ano no país**. Publicado em 11 de março de 2019. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/2018-foi-o-ano-mais-mortifero-para-criancas-na-siria>. Acessado em 15/11/2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação para Refugiados Congolese no Rio de Janeiro: As Crianças e Adolescentes São Incluídos no Ambiente Escolar?

Pesquisador: MAICON SALVINO NUNES DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92962518.0.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.814.037

Apresentação do Projeto:

Segundo o pesquisador: "A partir dos estudos desenvolvidos na monografia "Educação para refugiados congoleses em Duque de Caxias/RJ: A (in)devida inclusão de crianças e adolescentes", pude perceber que a "inclusão" se limitava à inserção da criança refugiada, que era feita de forma incipiente, sem levar em consideração sua cultura e língua diferentes. Os dados que corroboram para esta afirmação foram obtidos em dezembro de 2016, com entrevistas na Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, órgão que responde pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e que recebe, acolhe e provê a documentação necessária para os refugiados que escolhem seu destino o Estado do Rio de Janeiro (SENDRA, 2016). Como desdobramento deste trabalho, esta pesquisa tem por objetivo aprofundar a compreensão e análise da situação da criança refugiada congolesa na escola brasileira."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador: "Compreender e analisar o acesso e a permanência da criança refugiada congolesa na escola brasileira. Investigar, através de entrevistas com as Secretarias de Educação de Duque de Caxias e do Estado do Rio de Janeiro, o porquê da ausência de

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.814.037

assistência documental no âmbito educacional, nos PCNs, PNE, LDBEN e Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, no que tange à educação dos estudantes refugiados. Investigar por meio de estudo de campo na escola como os estudantes refugiados lidam com as dificuldades diárias provenientes de falarem outro idioma e possuírem outra cultura e como seus pais lidam com as dificuldades apresentadas pelos filhos; Mapear junto à instituição escolar quais as dificuldades em ter um estudante refugiado, quais as dificuldades que ele apresenta e como a instituição lida com esse estudante."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador:

"Riscos:

1. Os nomes de todas as pessoas que participarem da pesquisa serão trocados, sendo elas crianças ou adultos, de forma a proteger a identidade dos participantes; 2. Para os entrevistados, o risco pode constituir-se no desconforto por estar sendo entrevistado. Para tanto, será garantido sigilo, anonimato e a possibilidade de se retirar do estudo a qualquer momento, sem aviso prévio e sem consequências ao participante. 3. A instituição escolar não será identificada nem o local onde a família refugiada reside, todos os nomes serão fictícios e tudo o que for gravado em áudio através da entrevista será cuidadosamente analisado, de modo a não expor a situação de refúgio dos participantes desta pesquisa. 4. No termo de assentimento que as crianças assinarão não será explicitado que o objetivo da pesquisa é compreender a relação da criança refugiada com as crianças brasileiras, pois consideramos que ao fazer isso estaremos destacando, sem necessidade, a criança refugiada perante a turma. Estará no texto que "esta pesquisa tem como objetivo entender como as crianças convivem em sala de aula"

Benefícios:

1. Todos os entrevistados serão convidados para a defesa da dissertação na Universidade Federal do Rio de Janeiro com data ainda a combinar. Todos os entrevistados receberão tal data, com local e horário da defesa, por e-mail; 2. Todos os participantes da pesquisa receberão a versão finalizada da dissertação por e-mail; 3. Será marcada junto à instituição escolar um dia para a

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.814.037

devolutiva dos dados; 4. A instituição escolar e a família da criança refugiada receberão uma versão impressa finalizada da dissertação. 5. Para a sociedade e a família das crianças refugiadas o benefício constitui-se em contribuir para o processo de inclusão de todos, de forma a gerar um ambiente escolar mais seguro, sadio e propenso à educação de qualidade, sem situações de violência ou preconceito. Esta pesquisa busca atender a demanda do Fórum Mundial de Educação (2015-2030) realizado em Incheon, na Coreia do Sul, que, em seu tópico 11 aponta para as nações, dentre elas o Brasil, a preocupação em “desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados. [...] para assegurar, assim, que a educação seja mantida em situações de conflito, emergência, pós-conflito e nas fases iniciais de recuperação.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa sócio-educacional em escolas, com professores, alunos e agentes do Estado. Projeto muito consciente e cuidadoso, no que concerne a relação entre metodologia e ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta dois modelos de RCLE e um de RALE, para os três segmentos envolvidos (alunos, responsáveis e professores/técnicos/gestores) - todos de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1166303.pdf	28/06/2018 11:59:43		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	28/06/2018 11:52:12	MAICON SALVINO NUNES DE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/06/2018 11:19:29	MAICON SALVINO NUNES DE	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_DETALHADO.docx	24/06/2018	MAICON SALVINO	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.814.037

/ Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	20:02:08	NUNES DE ALMEIDA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS_SEMI_ESTRUTURADAS.docx	24/06/2018 20:01:49	MAICON SALVINO NUNES DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.docx	24/06/2018 19:59:25	MAICON SALVINO NUNES DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	24/06/2018 19:59:17	MAICON SALVINO NUNES DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	24/06/2018 19:58:49	MAICON SALVINO NUNES DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Agosto de 2018

Assinado por:
ERIMALDO MATIAS NICACIO
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com