



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de  
Educação

Almeida, Maicon Salvino Nunes de; Santos, Mônica Pereira dos; Silva, Carine Mendes da

Do Exílio Nacional à Cegueira Institucional: Mirela, uma criança congolesa

Educação & Realidade, vol. 45, núm. 4, e94927, 2020

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623694927>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317268586002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

OUTROS TEMAS



## **Do Exílio Nacional à Cegueira Institucional: Mirela, uma criança congolesa**

Maicon Salvino Nunes de Almeida<sup>1</sup>

Mônica Pereira dos Santos<sup>1</sup>

Carine Mendes da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

<sup>2</sup>Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF – Brasil

**RESUMO – Do Exílio Nacional à Cegueira Institucional: Mirela, uma criança congolesa.** O presente artigo tem por objetivo discutir a *cegueira* observada em uma instituição escolar pública fluminense a partir do acompanhamento do caso de uma criança refugiada congolesa. O estudo, qualitativo do tipo estudo de caso (Yin, 2010), caracterizou-se pela observação não participante da aluna ao longo de um mês na escola para a qual foi encaminhada, além de entrevistas com educadores e outros atores sociais. Para nossa análise, utilizamos a perspectiva Omnilética (Santos, 2013). Os resultados nos permitiram perceber que a escola em questão parece ter desenvolvido uma certa *cegueira* quando se trata de casos de inclusão de crianças refugiadas, a despeito das boas intenções de vários de seus profissionais.

**Palavras-chave:** *Educação de Refugiados. Perspectiva Omnilética. Inclusão em Educação.*

**ABSTRACT – From National Exile to Institutional Blindness: Mirela, a Congolese child.** The present paper aims to discuss a certain *institutional blindness* observed in a state school of the state of Rio de Janeiro while investigating the case of a Congolese refugee in Brazil. We carried out a qualitative research, of the case-study type (Yin, 2010) in which we observed a refugee student in the school where she was enrolled and interviews with educators and other social actors. Our analysis is based on the Omniclectical Perspective (Santos, 2013). The results showed that the school might have developed what we called an *institutional blindness* when it comes to the inclusion of refugee students despite the good intentions of the educational professionals.

**Keywords:** *Education of Refugees. Omniclectical Perspective. Inclusion in Education.*

## **Introdução**

A motivação para essa pesquisa iniciou-se com uma foto veiculada nos jornais de quase todo o mundo, do trágico acidente do menino refugiado sírio Alan Kurdi, de três anos de idade. Na foto, publicada em setembro de 2015, ele aparecia como fora encontrado: morto, com o rosto virado para a areia, em uma praia da Turquia. Na matéria lia-se que sua família fugia da guerra na Síria e tinha por objetivo chegar à Europa em busca de paz e de um recomeço. O barco em que estavam naufragou no mar turco, levando à morte do menino, da mãe e do irmão. Apenas o pai sobreviveu.

A crueza daquela imagem, associada à fria realidade das palavras que descreviam sua história e seu contexto, nos impactaram profundamente. Não que não soubéssemos que a injustiça, a violência e o desrespeito à vida não sejam práticas, infelizmente, comuns à história humana, mas aquela imagem nos lembrou de que tais práticas levam ao extermínio, ao fim da existência. Isso, por sua vez, nos fez lembrar, também, e na condição de educadores que somos, de que há práticas outras que podem levar ao mesmo final triste, dentro do próprio campo da Educação (e outros campos sociais). Se não concretamente, ao menos simbolicamente: ao fim de uma trajetória de vida (no caso, escolar); ao fim da dignidade de uma vida; ao fim da vontade de pertencer, ser e estar em dado grupo.

Estamos nos referindo às diversas e perversas formas de exclusão que se materializam no espaço escolar cotidianamente e contra as quais temos lutado em nossas trajetórias como professores, pesquisadores, extensionistas, ativistas. No caso de refugiados, ainda não havíamos nos dado conta desta população, e este episódio nos pôs a pensar em quantas crianças refugiadas haveriam neste mundo que, além de passarem pelos perigos retratados naquela matéria (e em tantas outras das quais passamos a nos ocupar daquele dia em diante), estariam vivenciando, igualmente, perigos de exclusão no contexto educacional dos países nos quais conseguem refúgio? Como essas crianças, após passarem por esse evento traumático da imigração forçada são tratadas quando finalmente chegam em um país e vão para a escola? Como elas são tratadas quando, por exemplo, chegam nas escolas brasileiras? Seus traumas são levados em consideração na hora de aprenderem? Sua língua, em muitos casos, diferente da língua portuguesa, é levada em consideração? A escola é um espaço acolhedor para essa criança refugiada?

Buscando compreender essas questões, investigamos como o Brasil tem participado do acolhimento de pessoas refugiadas. No cenário internacional, pelo menos até 2018, o Brasil tem sido reconhecido como um país que acolhe refugiados. Segundo o Ministério da Educação, em 2015, somente entre o público sírio, houve a inserção de 2 mil crianças em escolas públicas no país. Em âmbito do acolhimento e matrícula em escolas públicas, o país é o número 1 na América Latina, sendo elogiado pela ONU por sua iniciativa (Ministério da Educação, 2015).

Apesar do acolhimento, existem poucos esclarecimentos sobre como esses estudantes de cultura e língua tão distintos seriam inseridos no ambiente escolar brasileiro (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, 2016). Em reportagem publicada em 2016, o ACNUR narrou o caso de uma estudante em São Paulo chamada Hanan Dacka, de 12 anos de idade, que relatou sofrer bullying na sala de aula por parte de seus colegas de classe, por ser uma criança síria e não conseguir acompanhar a turma, além de possuir dificuldades para compreender o idioma.

Ainda segundo a ACNUR (2016), cruzando dados com a UNESCO, apenas 50% das crianças refugiadas no mundo ingressam na escola, de uma média global de mais de 90% não refugiados. Com o passar dos anos ocorre uma evasão escolar, que resulta em apenas 22% desses agora adolescentes refugiados na escola, com uma comparação global de 84% não refugiados. Em nível superior o abismo é ainda maior, com apenas 1% de refugiados, de uma média global de 34% não refugiados adultos.

Isto representa uma crise para milhões de crianças e adultos refugiados, pois como aponta a ACNUR (2016), a educação para os refugiados é negligenciada. Segundo este órgão, a educação tratar-se-ia de uma das poucas oportunidades que se tem para transformar e construir a próxima geração, para que possa proporcionar uma melhor qualidade de vida para dezenas de milhões de pessoas deslocadas à força em todo o mundo.

Antecipando essa preocupação global voltada para a educação de crianças refugiadas, em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, no Fórum Mundial de Educação<sup>1</sup> 2015-2030, foram estabelecidas 20 metas para a educação dos próximos 15 anos. Entre essas metas, a de número 11 pontua a importância que os países acolhedores garantam a educação do público refugiado, oferecendo também às crianças e adolescentes um ambiente escolar seguro, livre de violência e propenso ao desenvolvimento saudável.

Sinteticamente, o Fórum Mundial de Educação (2015)<sup>2</sup>, se comprometeu a desenvolver sistemas educativos mais inclusivos, mais resilientes para atender às demandas de crianças, jovens e adultos nesses contextos de deslocados internos e refugiados. O Fórum recomendou uma ampla resposta, adequada a crises, desde a resposta de emergência até a recuperação e a reconstrução do país de origem das pessoas refugiadas; coordenação das respostas nas esferas nacionais, regionais e globais, até o desenvolvimento de capacidade para minimização de riscos, para assegurar, assim, que a educação seja mantida em situações de conflito, pós-conflito e no início da recuperação do país afetado.

O Brasil foi representado neste Fórum pelo então ministro da Educação do Brasil, Renato Janine Ribeiro, pelo representante da UNESCO no Brasil, Lucien Muñoz, e pela coordenadora de Educação da UNESCO no Brasil, Rebeca Otero<sup>3</sup>. Desta forma, comprometeu-se com as mesmas decisões e com sua implementação em nível nacional.

Hoje, quatro anos depois, nos indagamos acerca da extensão até a qual estas medidas foram tomadas, tendo em vista, em especial, o fato de que um impeachment ocorreu no país, um governo de centro-direita assumiu o poder em seguida e, para tornar as coisas mais curiosas (para dizer o mínimo), um governo de extrema direita ganhou as eleições logo a seguir, em 2018.

Buscando inaugurar, no campo dos estudos educacionais, investigações sobre o processo de escolarização de uma criança refugiada vinda da República Democrática do Congo e ambientada numa escola localizada em Duque de Caxias, numa dimensão macro, meso e micro, respectivamente nos âmbitos estadual, municipal e institucional, questionamo-nos: Como é o processo de entrada das crianças refugiadas que vêm para o estado do Rio de Janeiro?

Para responder a esta questão, recorremos a duas pesquisas: uma, entre 2016 e 2017, que originou um trabalho de conclusão de curso que levantou o processo de chegada destes refugiados ao Brasil e sua inserção nas escolas (Almeida, 2017). Na pesquisa em andamento, ao nos dedicarmos à análise dos dados, combinados com os achados da pesquisa anterior (2016-2017), deparamo-nos com um elemento surpresa, vinculado mais ao contexto institucional do que ao caso específico da aluna observada. Tratava-se do que vamos intitular, aqui, de uma espécie de cegueira institucional, como veremos mais adiante. Assim, começamos a nos indagar, complementarmente, sobre como se caracterizava a escola em que ela estudava. O que podíamos aprender a partir do que víamos dos processos de inclusão/exclusão por que passava a criança, e em que medida isto se refletia mais como uma questão institucional do que focalizada em um sujeito?

Desta forma, o objetivo deste artigo é explorar um certo processo de naturalização de situações de inclusão em um contexto complexo em que, tal como defendemos em nossa perspectiva (Omnilética), nunca se poderá encontrar apenas inclusão ou o que seja. A análise destas situações, necessariamente, acabará apontando para a coexistência de realidades contrárias e complementares em termos culturais, políticos e práticos.

Assim, pretendemos realizar uma análise omnilética dos discursos que percebemos dentro do cotidiano escolar. Poder-se-ia dizer que tais discursos, em uma mirada, seriam capazes de jurar que a aluna em questão estava incluída. Ao mesmo tempo, no entanto, observávamos práticas institucionais que, a um olhar mais apurado, poderiam ser usadas para desconstruir a própria ideia de que o caso em questão seria um exemplo (apenas) de inclusão.

## **Metodologia**

Nesta seção descreveremos o delineamento geral da pesquisa, os instrumentos que utilizamos para gerarmos os dados e falaremos sobre os participantes que disponibilizaram seu tempo para participar deste trabalho.

### *Delineamento Geral*

A presente pesquisa se pauta na abordagem qualitativa de produção de conhecimento científico, amplamente difundida nas ciências que têm como objeto o humano e suas práticas. A abordagem qualitativa ganha espaço nos estudos de natureza sócio educacional, tal como este. Interessa-nos analisar e apresentar interpretações das questões investigadas dentro do contexto em que elas existem, ou seja, considerando os componentes, interações e influências que as forjam. A seguir, apresentaremos o instrumento, os participantes e os procedimentos utilizados na composição da pesquisa com culminância na análise dos dados e resultados.

### *Instrumentos*

Utilizamos a entrevista semiestruturada porque ela abre possibilidades para um diálogo com o sujeito entrevistado, permitindo que ele nos aponte dados que extrapolam o que está delimitado no roteiro de entrevista (Manzini, 2004).

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi composto de dois grandes temas para exploração com os entrevistados: a recepção da criança refugiada; a interação da criança refugiada com seus pares e comunidade escolar.

Na escola, passamos 1 mês em sala de aula observando a criança refugiada, entre outubro e novembro de 2018, no seu 5º ano do Ensino Fundamental, e sua relação com a comunidade escolar. Realizamos uma observação simples, não participante. Segundo Gil (2008, p. 101), observação simples é “[...] aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem”. A partir dessa observação, entrevistamos os demais professores que trabalharam com a criança refugiada e pudemos chegar nos dados que discutiremos aqui. Nesse artigo não narraremos o período em que acompanhamos a criança e sim o ano em que a criança refugiada foi inserida e teve atrito com a turma, no seu 3º ano do Ensino Fundamental, em 2016, pela perspectiva da professora que a acolheu na classe.

### *Participantes*

Os educadores que participaram dessa pesquisa e a data das entrevistas, respectivamente, são:

No âmbito estadual:

A Pedagoga da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 04/12/2016 e a Assistente Social da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro em 08/11/2018.

Na esfera municipal:

A Coordenadora do Núcleo de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Duque de Caxias em 02/10/2018.

Na escola:

A professora do 3º ano do Ensino Fundamental em 23/10/2018.

### *Procedimentos*

Após a obtenção do aval pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o projeto de pesquisa foi apresentado e aprovado pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias no primeiro semestre de 2018. A pesquisa aconteceu no início de agosto do mesmo ano, com a entrevista realizada com a Assistente Social da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, se desdobrando, em setembro, com uma entrevista com a Coordenadora do NUPE (Núcleo de Projetos Especiais) e esta instituição nos encaminhou para a escola em que estuda a aluna que é foco de atenção deste artigo.

Nesta escola entrevistamos todos os professores que trabalharam com a criança refugiada em questão: A professora que a recebeu, em 2016, no terceiro ano do ensino fundamental, a professora da sala de leitura, a professora subsequente no 4º do ensino fundamental e o professor regente no 5º ano do ensino fundamental, onde além da entrevista também acompanhamos a criança por 1 mês letivo. A criança ingressou na escola com 10 anos, em 2016. Acompanhamos ela com 12 anos, em 2018. Foi realizada entrevista semiestruturada com gravação em áudio com todos os participantes.

Para dialogar com os dados, utilizamos uma entrevista realizada anteriormente, em dezembro de 2016, com a Pedagoga da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro. A entrevista com a pedagoga foi o nosso primeiro contato com a temática dos refugiados. Tínhamos por objetivo compreender como era a chegada das crianças refugiadas no Rio de Janeiro e como elas eram alocadas nas escolas publicadas do estado. Utilizamos um recorte dos dados, onde a educadora nos narra como foi o processo de chegada dos refugiados no Rio de Janeiro, dado fundamental para compreender o universo da criança refugiada.

### *Análise dos Dados*

Para a análise dos dados, utilizamos a perspectiva Omnilética (Santos, 2013), a qual explicaremos na próxima seção, por tratar-se de uma ótica epistemológica tanto conceitual quanto metodológica.

### **A Omnilética: uma perspectiva epistemológica prática**

A perspectiva Omnilética teve suas raízes nos anos 2000, a partir dos estudos de Santos com um material disparador de processos de auto revisão institucional conhecido por Index para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2002). Originalmente criado para provocar escolas a se (re) pensarem quanto a suas próprias dimensões de culturas, políticas e

práticas de inclusão, os autores defendem que as instituições escolares são perpassadas pelas dimensões supra, e que, para que se promova a inclusão, é necessário que elas desenvolvam, em especial, uma dimensão cultural inclusiva, na pressuposição de que esta seja a dimensão basilar para que quaisquer transformações efetivas sejam possíveis nas escolas.

Por *culturas*, os autores se referem aos valores, crenças, certezas e percepções dos sujeitos da escola acerca de qualquer aspecto da vida. Culturas são construídas, mas podem ser tão arraigadas que podem se transformar em algo complicado de se transformar sem uma profunda imersão em um processo reflexivo-decisivo-ativo. Ou seja: um processo em que se reflita sobre os aspectos que provocam exclusões na realidade do momento, se decida sobre o que constitui prioridade em relação a se combater estas exclusões e se leve as decisões a serem executadas.

Por *políticas*, os autores se referem aos aspectos organizacionais implícitos ao se traçar um plano de combate às exclusões, conforme as prioridades levantadas. Aqui, portanto, decidir sobre as formas de suporte que precisarão ser mobilizados e providos será elemento essencial, assim como as estratégias pelas quais se iniciará a implementação do plano de ação.

Por *práticas*, os autores fazem referência, em especial, à organização curricular e à sua implementação, ou seja: que conteúdos, que estratégias didáticas, que materiais precisam estar disponíveis ou ser desenvolvidos tendo em vista a promoção de inclusão e de práticas de combate às exclusões identificadas e priorizadas?

Na perspectiva Omnilética, estas três dimensões são resgatadas, com algumas sutis diferenças. No que tange a culturas, não consideramos que elas sejam mais basilares do que as outras duas dimensões. Não cremos, portanto, que primeiro temos que mudar culturas para então se mudar as outras duas e, assim, se promover mudanças efetivas. Cremos que as três dimensões têm o mesmo peso, a mesma importância quando se trata de promover mudanças, e que estas podem iniciar por quaisquer umas daquelas, mas sempre implicarão as três dimensões em jogo, em maior e menor grau, o tempo todo e alternadamente, em base contínua.

No que se refere às *políticas*, a Omnilética considera que não se trata apenas dos arranjos organizacionais que promoverão apoio ao desenvolvimento de práticas de inclusão. Elas também se referem aos espaços políticos propriamente ditos, de nível macro, meso e micro, ou seja, nacional, regional/local e institucional/grupal/pessoal. Desta forma, intenções são da ordem política e, neste sentido, elas podem ser representadas tanto por Leis e Diretrizes nacionais e tratados internacionais (níveis macro) quanto circulares e portarias secretariais ou legislativas estaduais e municipais (níveis mesmo) ou, ainda, institucionais (nível micro). Ainda pertencente ao nível micro são as decisões de ordem pessoal tomadas, consciente ou inconscientemente, que regularão (ou terão esta intenção) nosso dia a dia, ou nosso futuro próximo (exemplo: uma resolução de fim de ano).

Por fim, na definição da dimensão das *práticas*, a Omnilética considera as questões curriculares, mas também as questões vinculadas às práticas pedagógico-didáticas propriamente ditas, assim como aspectos vinculados à realidade específica do cotidiano de cada comunidade escolar e de cada sujeito dentro desta comunidade.

Assim, apesar de as origens da Omnilética poderem ser traçadas aos anos de pesquisa com o Index, ela veio se desenvolvendo desde então e passou a incorporar, entre 2007 e 2011, a dimensão dialética (Santos, 2013). A dialética da omnilética é aquela defendida por Lukács, ou seja, uma dialética que, por ser materialista:

[...] realiza e desenvolve a aproximação à realidade objetiva conjuntamente ao caráter processual do pensamento como meio para esta aproximação [e], pode compreender a universalidade em uma contínua tensão com a singularidade, em uma contínua conversão em particularidade e vice-versa. Assim, a concreticidade do conceito universal é purificada de qualquer mistificação, e concebida como o veículo mais importante para conhecer e dominar a realidade objetiva (Lukács, 1978, p. 104).

Em outras palavras, esta dialética acentua a necessidade de não se afastar o que é da ordem do pensamento do que é da ordem da realidade; o que é da ordem das ideias do que é da ordem da matéria; porque ambos são ideias e matéria. Ambos são partes de uma totalidade *práctica*, que assim precisa ser compreendida e articulada quando pensada em relação a outras totalidades *práxicas*. A perspectiva Omnilética se apropria desta discussão e defende que os contraditórios em jogo, perceptíveis pela análise dialética, não se contradizem no sentido de se negarem, mas de se incorporarem mutuamente, porque cada aspecto contraditório identificado em si constitui uma parte (uma singularidade) e ao mesmo tempo uma totalidade em si mesma. Estas partes-totalidades são elementos de um jogo mais complexo de várias partes que compõem, por sua vez, mais totalidades, sempre mutantes, conforme as partes adquiram novas singularidades a partir de novos elementos (ou partes) que entram no jogo analítico. Jogo este que, apesar de ser analítico, fundamenta-se na materialidade concreta da vida humana, que é histórica e social.

Mais recentemente (após 2011), os estudos da autora a têm levado a crer que, para além da tetradiensionalidade de Booth e Ainscow (culturas, políticas e práticas) e Lukács (dialética), haveria, ainda, uma quinta dimensão: a da complexidade, inspirada nas obras de Edgar Morin, em particular quando ele remete à relação entre o pensamento complexo e o princípio da incerteza. Ao alegar que “[...] no mundo mecanicista de hoje, o determinismo foi abalado e a ciência moderna tem de negociar com o incerto” (Morin; Almeida; Carvalho, 2007, p. 86), o autor complementa sua ideia afirmando que, por isto mesmo,

É preciso ensinar também que sabemos hoje que a aventura humana é desconhecida e que dispomos apenas de

dois instrumentos para enfrentar o inesperado: O primeiro é a consciência do risco e do acaso. [...] O segundo instrumento é a estratégia e isso implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia (Morin; Almeida; Carvalho, 2007, p. 99).

Resumidamente, portanto, o aspecto epistêmico da perspectiva Omnilética se dá não apenas por trazer a junção de importantes categorias analíticas para dentro de um mesmo conceito, como também por se lançar à tarefa intelectual de colocar em jogo categorias supostamente atribuídas especificamente aos pensamentos moderno (Booth, Ainscow e Lukács) e pós-moderno (Morin). Quanto ao seu caráter *prático*, ele vincula-se ao fato de tratar-se de perspectiva preocupada em não realizar uma análise puramente conceitual dos eventos, mas sempre vinculada a inúmeras possibilidades concretas de aspectos culturais, políticos, práticos e complexos que dialeticamente tanto se contradizem quanto se complementam, formando novas relações explicativas que implicam em novas miradas sobre as relações partes-todos, miradas estas continuamente fundamentadas no exercício intelectual e na materialidade dos fenômenos observados.

Nesta direção, a perspectiva Omnilética corresponde a uma espécie de lente múltipla, pelas quais exercitamos nosso olhar diversas vezes, explorando, a cada vez, a possibilidade de vermos as situações por um novo ângulo. Isto se traduz na ideia de que nada é explicável eternamente, e que cada explicação encontrada, além de relativa, é provisória, mas nem por isso menos legítima. A relatividade a que nos referimos aqui não é aquela que implica em cairmos em um relativismo e acharmos que tudo é possível, e sim aquela que considera a possibilidade de múltiplas formas de se ver e explicar os fenômenos num dado momento histórico quando se leva em consideração as cinco dimensões em constante interjogo e em múltipla determinação umas das outras.

## O Caso de Mirela: resultados e discussão

Nesta seção do artigo, apresentaremos os dados e os discutiremos na perspectiva omnilética. Iniciaremos trazendo alguns dados contextuais (do refúgio e do município) e, em seguida, apresentaremos excertos da vida escolar de Mirela oriundas do seu terceiro ano escolar.

### *Breve Contextualização do Processo de Refúgio*

A fim de atingirmos nosso objetivo, cremos ser conveniente proporcionarmos uma breve explicação sobre como se dá o processo de vinda dos congoleses em situação de refúgio para o Rio de Janeiro. Para tanto, recorreremos à entrevista com a Pedagoga da instituição Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro. Na ocasião, ela narrou que há diversas formas pelas quais os refugiados chegam ao Rio de Janeiro:

Alguns fazem um trajeto que eles vão de Kinshasa, que é a capital do Congo, se não me engano, pra Luanda, na Angola, e lá tem um voo direto pro Rio. Então eles fazem isso mais fácil. A travessia entre os países da África não é tão complicada como é aqui na América do Sul, ou no mundo inteiro. Então eles conseguem pegar esse voo pra cá. E aí se estabelecem aqui, é mais fácil (Pedagoga, 2016).

Há casos ainda em que, segundo a pedagoga, os refugiados vêm em contêineres de navios. Existem duas formas de entrada no contêiner. A primeira delas se dá através de um coiote<sup>4</sup>, pago pela pessoa ou grupo de refugiados, que os guia até o navio. A segunda forma se dá quando um indivíduo, ou grupo, adentra o navio de forma clandestina sem antes contatar um mediador para a entrada na embarcação. Em ambos os casos, os refugiados só percebem que chegaram ao Rio de Janeiro quando atracam e saem da embarcação.

A Pedagoga alertou também para a situação de fragilidade em que as crianças refugiadas podem se encontrar:

A gente sabe que algumas foram violentadas, algumas sofreram violências físicas, algumas também foram torturadas enquanto os pais eram torturados (no Congo). [...] E quando chegam aqui têm todo um receio do que vão encontrar. Então é natural que elas demorem a se adaptar, que elas tenham outras particularidades, que uma criança brasileira, na mesma idade, na mesma sala de aula, não vai ter (Pedagoga, 2016).

Um último aspecto digno de destaque, acerca do contexto em que esses refugiados chegam ao Rio de Janeiro, liga-se às condições e destinos precários a que estas pessoas são expostas e tomam quando aqui chegam. Segundo a entrevistada, como eles entram com pouco dinheiro (em média R\$ 500,00), as mães, principalmente, tentam achar espaços baratos, mas que não tenham tanta presença de tráfico armado. Assim, acabam se instalando em lugares em que o tráfico é menos acintoso, por assim dizer. O objetivo é não ficarem na rua. Por isso, terminam em locais como Gramacho<sup>5</sup>.

Desta forma, fomos ao município de Duque de Caxias em 2018 porque segundo a Pedagoga da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, era onde residia a maior quantidade de crianças refugiadas congolesas em 2016. O primeiro encontro com a Secretaria de Educação de Duque de Caxias se deu em setembro de 2018 no Núcleo de Projetos Especiais (NUPE), desdobrando-se, no mesmo mês, na ida à instituição escolar. A escola onde a pesquisa aconteceu, como dito anteriormente, foi escolhida por indicação do NUPE porque possuía a maior quantidade de crianças refugiadas congolesas no município (21 crianças em 2017, segundo dados do núcleo).

Mesmo não dispondo de dados mais precisos sobre todo este processo, a lente omnilética nos permite ver que se trata de processo sofrido, em que culturas (a idealização de que um outro país poderá ser melhor; o dia a dia do próprio país que os recebe e o choque cultural sofrido, o que cada país (ou as pessoas de cada país) concebe em relação ao outro em termos de suas leis, de suas concepções e histórias...), políticas (as macro, meso e micro do país de origem e as do país receptor,

assim como o suporte – ou a falta dele – para que se estabeleçam em novo solo...) e as práticas (a viagem, a chegada, os primeiros contatos, os arranjos...) se interinfluenciam dialética e complexamente.

Dialecticamente, porque cada exemplo do que demos por culturas, políticas e práticas constituem situações em si mesmas (totalidades) que, em conjunto com outras (os exemplos dados para políticas e práticas e assim alternadamente de uma dimensão a outra), tornam-se partes de novas totalidades construídas pela compreensão (que é ideal e material) que vamos fazendo delas na medida em que retomamos o exercício de análise.

Complexamente, porque cada movimento desses, de retomar a análise, abre novas portas para a compreensão de novas totalidades que nos jogam num universo de incertezas com as quais temos de aprender a lidar para que, se necessário, construirmos as *saídas*, visíveis ou ainda invisíveis, de/para cada situação.

### *O Contexto Municipal*

A fonte de informação a respeito dos procedimentos municipais relativos à educação dos refugiados congoleses, de Duque de Caxias, foi a mesma que nos permitiu escolher a escola: a entrevista feita com a Coordenadora do NUPE.

Uma informação interessante que nos foi dada logo de início foi a de que é muito difícil estimar a quantidade de crianças refugiadas encaminhadas para as escolas a cada ano letivo. Visto a mobilidade constante dos refugiados, o NUPE só pode nos fornecer o quantitativo de crianças relativo ao ano de 2017, que foi de 43 crianças, distribuídas em 9 escolas. Deste modo, a escola localizada em Gramacho foi a indicada pelo NUPE, visto a grande quantidade de crianças refugiadas, que era de 21.

Quando indagada sobre a forma como o município realiza as matrículas das crianças refugiadas, fomos informados de que essas crianças chegam ao Brasil sem histórico escolar e realizam uma avaliação na instituição escolar para onde serão encaminhadas, com o objetivo de averiguar em que turma serão alocadas. Esta avaliação é feita em Língua Portuguesa. Vale lembrar que as crianças congolesas têm por língua nativa a língua Francesa. Além disso, falam seu dialeto nativo, que no caso da criança-foco deste artigo é o Lingala.

É possível perceber, nesta passagem, que ao serem encaminhadas para dar prosseguimento ao seu processo de escolarização, as crianças refugiadas são conduzidas para uma avaliação de conhecimentos não contemplativa de sua língua, cultura e questões específicas, que fazem parte do universo já apresentado a elas ao longo da trajetória de vida. Seria utópico, entretanto, pensarmos que, em termos institucionais, o município em questão deveria se responsabilizar em atender linguisticamente todas as crianças? Assim, refletimos se o município não poderia oferecer alternativas para uma melhor avaliação da criança

refugiada, como por exemplo, um intérprete no momento da prova para ampliar as possibilidades de pensar, criar e responder aos questionamentos da avaliação.

Omnileticamente, pensando este evento, do qual a avaliação faz parte, é fundamental dissecá-lo, pois trata-se do contato primário da criança refugiada com a escola (prática), que, por sua vez, deveria ser minimamente atraente e acolhedora (cultura), tendo em vista que este é o núcleo principal de convivência com a cultura brasileira (pois esta é a nossa política – as crianças têm que ir à escola), com o qual a criança terá contato frequente por todo o tempo em que estará por aqui (culturas e práticas). Nesse contexto, a estratégia didática que antecipa a avaliação (dimensões política e prática) voltada para o estrangeiro parece-nos pouco convidativa (cultura) e, na radicalização do propósito escolar (política), até excludente, pois, fora da língua Francesa e/ou dialeto Lingala há, para o leitor, no caso a criança, uma incompletude e incomprensão dos elementos simbólicos (o que é tanto dialético quanto complexo, ao mesmo tempo).

Esta avaliação possui dimensões culturais, políticas e práticas entrelaçadas dialética e complexamente. Culturais, pois estão imbuídas de valores, princípios, crenças e línguas que podem coincidir, e que também não coincidem. Políticas, pois os conteúdos e a aplicação da prova são decididos e aplicados pela instituição escolar a partir de parâmetros brasileiros, podendo a instituição repensar formas de avaliação considerando a cultura da criança refugiada, o que aponta para resultados, no mínimo, bastante complexos. Por fim, as práticas, neste caso, excludentes, não consideram os valores e língua da criança refugiada, avaliando-a como se fosse uma criança brasileira – um contrassenso, para dizermos o mínimo.

Percebemos, assim, o primeiro momento de cegueira institucional, pois o município acredita estar incluindo a criança refugiada na instituição escolar através da avaliação, mas, ao olharmos por outros ângulos, também podemos dizer que está realizando um ato excludente, por não considerar (ou por não perceber que não considera) os elementos simbólicos (linguísticos) e as dimensões culturais deste sujeito.

Adicionando a estas impressões as dimensões dialética e complexa, podemos dizer, por outro lado, que, tendo-se em vista a própria história (relativamente recente) de país acolhedor de refugiados do Brasil, talvez pudéssemos dizer que, neste momento, o que se faz, ainda que sendo, a nossos olhos, e neste momento, incompleto ou mesmo indesejável, seja o momento inclusivo de uma história que já foi ainda mais excludente, por sequer refugiados receberem em outros tempos (dialética). Isto poderia abrir novas possibilidades (complexidade) de enxergarmos a situação e nos colocar em um movimento de vermos que, talvez, esta constatação possa ser um indicativo de que novos momentos mais pró-inclusão hão de ser verificados em futuros casos.

Após a avaliação inicial, a coordenadora do NUPE demonstrou desinformação com relação ao destino e ao modelo pedagógico de alfa-

betização aos quais as crianças refugiadas são submetidas. Entendemos que um Núcleo responsável justamente pelo acompanhamento destas trajetórias escolares deveria ter acesso e acompanhar esses processos. Isto fica claro quando a Coordenadora do NUPE comenta: “Agora, eu não consegui ainda ver com as professoras o que realmente eles fazem pra alfabetizar no português. Esse dado ainda não tem. Como é que eles fazem isso também, é... pra mim, ainda é uma curiosidade”.

Uma vez mais exercitando nosso olhar omnيلético, seria possível entendermos que o NUPE e seus profissionais, por estarem se vendo em um momento relativamente recente no que tange a refugiados em idade escolar no Brasil, ainda não tenham se dado conta das diferenças culturais que a língua e os costumes de outro país carregam, assim como terem construído este caminho porque não possuímos diretrizes (políticas) mais diretamente vinculadas a procedimentos de recepção e encaminhamento para a escolarização, o que pode, em última instância, ter gerado esta inação (práticas) com relação a considerar essas especificidades em jogo. Ao olharmos desta forma e compreendermos, dialeticamente, que estas dimensões, ainda que possam ser vistas em posições virtualmente contrárias, são partes de um quadro maior, histórico, e como tal, em movimento contínuo, pode alterar a própria relação de oposição para uma relação de complementaridade. E em assim considerando, abrimos novas portas (complexidade) para especularmos acerca de o que mais poderia ser parte (velha e nova; visível e invisível; previsível e ainda-não-tão-previsível) das novas totalidades a serem construídas pelos novos olhares.

### *O Contexto Institucional*

A escola para a qual Mirela foi encaminhada fica, como dissemos, no bairro de Gramacho. É de porte médio, com 794 alunos, que atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A chegada de Mirela à escola deu-se no final do primeiro bimestre do ano de 2016. Para proteger a identidade da criança refugiada, não revelaremos o nome da instituição escolar.

Mirela foi escolhida para uma observação mais aprofundada pela orientadora pedagógica da escola, tendo em vista ser uma criança cujos professores eram mais *acessíveis*, ou seja, menos resistentes à presença de um observador em sala de aula.

O percurso escolar desta criança será apresentado a partir da experiência escolar vivida pela criança no terceiro ano do Ensino Fundamental, ocorrida no ano de 2016, conforme narrado por sua professora. Para efeitos do presente artigo, discutiremos, adiante, trechos da entrevista realizada.

*A Chegada de Mirela e sua Recepção em 2016, segundo a Professora do 3º Ano*

Mirela foi inserida em sala de aula no 3º ano do ensino fundamental, com 10 anos, no final do primeiro bimestre, em uma turma que já se conhecia. Segundo a professora, os alunos da turma já possuíam seus grupos de afeto definidos, pois era uma turma que já vinha junta do ano anterior. Dentro desse contexto, Mirela era uma aluna nova.

A professora apresentou à turma dizendo que ela vinha da República Democrática do Congo, que ficava na África. Pediu à turma que a recebesse bem, pois ela veio de muito longe. Segundo a professora, inicialmente, a recepção da turma foi acolhedora. As crianças ficaram perguntando à Mirela como se diziam alguns objetos em Francês e Mirela respondia.

Mirela, falante nativa de Lingala e Francês, entrou em sala já falando português. Segundo a professora do 3º ano, a criança havia passado pela CARJ, onde aprendeu a se comunicar, mesmo sem compreender algumas palavras. Segundo a Pedagoga da CARJ (2019) o curso de português para refugiados é voltado somente para adultos, mas as crianças aprendem rápido o idioma no convívio com seus pais e familiares. Para a professora, a inserção da criança na turma, a priori, foi bem sucedida durante a primeira semana de aula.

Na segunda semana de aula, a professora reparou que a criança refugiada estava mais calada e mais séria. Quando perguntava para Mirela, ela sempre respondia: “[...] não tá acontecendo nada”. Então a professora utilizou do recreio, momento em que os professores têm 15 minutos para beber água, para observar se havia algo errado. A professora então reparou que a Mirela não brincava com as crianças brasileiras na hora do recreio. A educadora então estimulou Mirela a brincar com as demais crianças, mas ela não quis participar, permanecendo sentada no banco escolar, sozinha. Este comportamento se repetiu ao longo de alguns dias e a professora continuou insistindo, dia-após-dia, que a Mirela brincasse com as outras crianças. Mirela, sempre relutante, se recusava e dizia querer somente ficar sentada, sozinha.

Quando a professora perguntava se havia algo acontecendo e se Mirela queria conversar, a criança dizia que não tinha nada errado e continuava sentada no banco escolar, sem brincar com ninguém. Essa situação se prolongou por 1 mês. De tanto a professora insistir, um dia, no recreio, Mirela começou a chorar desesperadamente e contou que ninguém queria brincar com ela, as meninas não queriam brincar com ela, que ninguém gostava dela e que ela queria voltar para o seu país.

A professora, ouvindo o relato, começou a chorar também e levou a aluna para a direção, buscando ajuda nesta situação. A diretora ficou com a aluna e, na volta do recreio, a professora relatou à turma que estava decepcionada com os alunos, pois estavam praticando racismo com a menina que estava fugindo de um contexto de guerra e precisava ser acolhida. A professora chorou com a turma e alguns alunos também choraram. No dia seguinte os pais da Mirela foram à escola e disseram

que a professora precisava tomar alguma providência, pois sua filha estava sofrendo racismo. A professora se prontificou a buscar soluções para o caso, admitiu que ainda não sabia como resolver esse problema, mas que estava em diálogo com a escola para buscar melhores alternativas para trabalhar essa questão. Na sala da direção, Mirela explicou que quem impedia ela de brincar era um grupo de meninas da turma lideradas por uma menina negra como a Mirela.

A partir deste dia em que a exclusão da criança refugiada foi percebida, a professora passou a trabalhar mais profundamente as questões relativas ao passado do nosso país e nossas raízes africanas, buscando combater o racismo que aconteceu em sala. Este trabalho não se concluiu, pois a professora precisou se afastar da instituição escolar para cursar um Mestrado em Relações Étnico-Raciais.

Uma série de aspectos nos chamam a atenção, quando refletimos omnileticamente sobre este depoimento. Em primeiro lugar, chama-nos a atenção a mudança, aparentemente rápida, que a aluna apresentou, em termos comportamentais, da primeira semana para a segunda. Mirela, de uma postura mais participativa, passa a apresentar-se introspectiva, na percepção da professora. O que teria acontecido? Considerando ter havido certa preocupação da professora em *aclimatar* a aluna recém-chegada à turma e, ainda que, aparentemente, tal aclimação tenha sido bem sucedida, especulamos o que teria acontecido que alterou esta configuração. Poderíamos dizer que as origens culturais da aluna teriam causado estranhamento tal que fizeram com que as crianças brasileiras, na frente da professora, se portassem de um jeito e, afastadas dela, de outro? Ou seria que as práticas pedagógicas de nossas escolas, desacostumadas à discussão sobre as diferenças em sala de aula, não as tivessem abordado *apropriadamente*? E o que seria *apropriado*, neste caso? Ou, por outro lado, poderíamos reivindicar que as políticas brasileiras sobre refugiados sejam ousadas e até mesmo reconhecidas internacionalmente, mas pouco conhecidas quando se trata do cotidiano da vida? Ou seria tudo isso junto e mais?

A perspectiva Omnilética, como deixamos entrever acima, não se preocupa com *a resposta*, tampouco com *a resposta certa*. Pensamos que todas as alternativas sejam possíveis, e por isso sempre tentamos dar um passo adiante em nossas interpretações, motivo pelo qual incorporamos os aspectos dialéticos e complexos. Considerando as hipóteses acima levantadas sobre o caso no que tange à mudança comportamental de uma semana para outra, e trazendo o componente dialético da omnilética à cena, podemos argumentar que, possivelmente, na cultura daquela escola fluminense, a ideia de uma aproximação tal como a feita pela professora na turma em questão entre refugiada e outros alunos seja uma iniciativa importante, considerando-se, inclusive, a ideia localmente aceita de que esta escola é representativa de uma escola que promove inclusão.

Politicamente, poderíamos aventar que as administrações local e institucional estivessem de acordo com estas premissas. Por outro lado, como explicar a enorme contradição sobre o fato de que no município

em que se encontra a escola nenhuma política pública de educação se refere a refugiados? Se levarmos isso em conta, talvez fique mais claro por que a prática de aproximação tenha se restringido, naquele ano, a esta iniciativa da professora, e por que as práticas pedagógicas que se seguiram a esta não contemplaram esta preocupação com o mesmo grau de interesse.

A complexidade entra na medida em que, por um outro (terceiro, quarto, quinto... N) lado (ou olhar), as mesmas contradições que apon-tariam para uma *limitação* em termos de iniciativa da escola na visão de uns, na de outros poderiam significar, também – como, para nós, de fato, significam – o primeiro passo de um processo até então impensado, e portas abertas para o aprimoramento destes passos; e mesmo transformação deles em novas possibilidades de pensar, decidir e fazer (culturas, políticas e práticas) na escola.

Vemos, nessa conjuntura, que da atitude da professora originam-se novas formas de pensar/mediar/agir ao deparar-se com a criança de outra cultura. Estas novas formas, analisadas de forma omniléti-ca, podem gerar outras práticas múltiplas de inclusão, novas políticas institucionais e novas culturas na comunidade escolar. Estas relações possuem um caráter totalizante e complexo, pois, se por um lado pode-mos observar, por meio de um pequeno recorte do todo, como têm sido algumas dinâmicas da escola, por outro, podemos dizer que esta análise expande o nosso olhar em possibilidades de ações pedagógicas mais sensíveis tanto em relação à criança em questão quanto aos processos de inclusão em educação de um modo mais amplo.

### **Conclusões: na tentativa de incluir a criança é que se constrói o caminho para a inclusão**

Ao iniciarmos este artigo, mencionamos que passamos por um momento de surpresa ao narrarmos aquilo com o que nos deparamos enquanto realizávamos a análise dos dados de um dos estudos que fundam entram este artigo: a pesquisa em andamento. A partir do elemento surpresa, a saber, o que chamamos de cegueira institucional, elegemos, então, as seguintes questões para serem enfocadas neste artigo: Como se caracterizava a escola em que a aluna-foco da pesquisa em anda-mento estudava? O que podíamos aprender a partir do que víamos dos processos de inclusão/exclusão por que passava a criança, e em que medida isto se refletia mais como uma questão institucional do que focalizada em um sujeito?

Terminarmos um artigo cuja perspectiva de análise intitula-se Omnilética constitui, por assim dizer, uma contradição para nós. A perspectiva Omnilética não nos permite chegar *ao fim* das coisas, mas talvez, diríamos, a novos começos. Neste sentido, responder às ques-tões que nos inspiraram não significa emitir uma única constatação, tampouco apresentar as conclusões de hoje como finais. Desta maneira, trataremos, a seguir, de responder às questões em caráter provisó-rio, tendo em vista o que pudemos levantar analiticamente com nosso

olhar crítico sobre culturas, políticas e práticas em interjogo dialético e complexo, no momento histórico presente. Nunca é demais ressaltar que novas conclusões (e sempre temporárias) são possíveis conforme os olhos que analisarem nossa narrativa, assim como, conforme o contexto cultural, político, prático, dialético e complexo em que tais olhos se encontrem.

A primeira questão a respeito da qual pretendemos deitar olhos era sobre como se caracterizava a escola de nossa aluna-foco da pesquisa. A escola em questão caracterizava-se por uma instituição localmente reconhecida como inclusiva por ser referência no âmbito da educação especial. Aqui identificamos uma questão passível de maior questionamento: se inclusão é uma questão de todos, como pode uma instituição que se dedica a um grupo em particular ser reconhecida por toda uma comunidade local como inclusiva? Ou haveria, naquela comunidade, uma cultura local que considerava inclusão como algo voltado apenas a alunos com deficiência, o que poderia, por sua vez, explicar, pelo menos parcialmente, a falta de uma política local referente à inclusão (na pressuposição de que bastariam as nacionais já existentes). Ademais, isto também poderia explicar certas práticas discriminatórias, ou de naturalização daquilo que nossos olhos viram como cegueira. O que, em si mesmo, apontaria para uma série de contradições prováveis, as quais, por outro lado, se enfrentadas, poderiam abrir novas portas para situações que se constituíssem bastante diferentes daquilo que enxergávamos.

Independente desta observação, fato é que a instituição passou a receber crianças refugiadas a partir de 2015, tendo, em 2016 ocorrido o processo no qual identificamos atitudes que excluíram a criança refugiada-foco, em outras palavras, deixaram-na a parte das dinâmicas, das trocas entre seus pares. Retomando o questionamento que fizemos no parágrafo anterior, poderíamos argumentar que, ao ampliar seu escopo de populações estudantis “incluídas”, talvez ela tenha também ampliado sua própria concepção de inclusão - hipótese que consideramos bastante desejável.

Com efeito, mesmo não sendo possível, por conta mesmo do olhar Omnilético, caracterizar a escola em um sentido finalístico, podemos dizer que, num contexto mais amplo, algo de especial (no sentido positivo do termo) esta escola tinha, afinal, foi a que mais recebeu crianças refugiadas em nosso universo possível. Esta ‘especialidade’ da escola pode ser traduzida como uma importante brecha neste momento histórico, não apenas porque se destacou ao receber mais alunos do que as outras em 2018, como também ao considerarmos o contexto atual, de 2019, em que tal assunto (refugiados), e vários outros intimamente vinculados aos Direitos Humanos, parecem ter ficado em último plano nas pautas políticas do Brasil, ou, pelo menos, parecem ter caído bastante em prioridade, dado o silenciamento da grande mídia a respeito do tema e dada a divisão populacional a respeito dos Direitos Humanos na atualidade.

Da mesma forma, em um contexto institucional, fomos capazes de observar iniciativas que, por mais insuficientes que parecessem ser aos nossos olhos, são passíveis de digna consideração, na medida em que a escola, apenas muito recentemente, passara a receber esta população estudantil (refugiados). Isto pode apontar para uma escola que não tem se furtado ao desafio de encarar aspectos ainda desconhecidos e de incorporá-los à sua realidade. Optamos por crer que este tenha sido o movimento escolhido pela escola, o que nos dá esperança quanto ao seu desenvolvimento em direção a um perfil institucional que seja cada vez mais orientado pelos princípios de inclusão em educação.

Convém ainda mencionar, apesar de este assunto não estar diretamente dentro de nossas questões, que no âmbito municipal, o desconhecimento da Coordenadora do NUPE pode ser entendido como nosso primeiro encontro com o que chamamos de cegueira institucional, visto que ela não dominava as minúcias do processo de entrada e encaminhamento da criança, destituindo o processo de inclusão desta. Ao mesmo tempo, o desconhecimento do tema no Brasil pode ser apontado como um fator para esta cegueira.

Estas questões nos levaram à seguinte indagação: porque a instituição escolar da criança refugiada não enxerga situações de exclusão e dificuldades enfrentadas pela criança? Com este artigo podemos apontar que o desconhecimento aprofundado das demandas deste público alvo pode ser uma resposta para esta questão. Também é possível que o desconhecimento legislativo/institucional brasileiro sobre crianças refugiadas, visto que é uma temática nova em estudo no país, apesar de sermos um país constituído de imigrantes, alguns dos quais refugiados, possa ser uma via de compreensão para esta cegueira com os problemas da inserção da criança refugiada.

A segunda questão que nos propusemos a refletir a respeito tratou de indagar o que podíamos aprender a partir do que víamos dos processos de inclusão/exclusão por que passava a criança.

Nesta conjuntura, ao rememorarmos o contato inicial da criança refugiada na escola brasileira nos pusemos a pensar que o processual movimento institucional, pedagógico e estratégico (culturas, políticas e práticas) desenvolvido atinge o público novo, em fase de acolhimento, e está imbuído de elementos que demonstram cuidado e atenção, como por exemplo: a realização do exame de nívelamento escolar. Por outro lado, às entradas, se assim poderíamos dizer, deste processo nos coloca a questionar em que proporções e/ou possibilidades a realização e o, posterior, encaminhamento da criança refugiada está sendo planejada considerando as especificidades para o desenvolvimento de suas potencialidades: a língua e (Lingala/Francês) e cultura Africana. Assim, para nós, está clara as iniciativas das diversas instâncias implicadas no movimento de inclusão esforço em incluir, de modo, entretanto, embrionário pois as características não estão sendo vistas atentamente.

Apesar disto o processo de inclusão se dá na reflexão da prática. Debruçar-se sobre a trajetória de uma criança refugiada já nos revela o

movimento em si que está sendo elaborado e constituído pelos diversos agentes educativos que buscam materializar práticas inclusivas. Em outras palavras, na tentativa de incluir a criança, o caminho para a inclusão se constrói. Ao observarmos, de modo mais profundo, o passo-a-passo da menina Mirela, pelo olhar de sua professora, entendemos os entraves e desafios possivelmente vivenciados pelas crianças em situação de refúgio que são dialeticamente parte de um processo indissociável de inclusão/exclusão que está constantemente acontecendo através das relações humanas.

Omnileticamente, a inclusão se dará na constante reflexão da prática diária e na construção de novas políticas institucionais e gerando novas culturas, considerando que as relações são dialéticas e complexas.

Por fim, a terceira questão indagou em que medida a cegueira verificada se refletia mais como uma questão institucional do que como algo oriundo da própria criança refugiada. Em desconhecimento da temática por parte da instituição, no âmbito municipal retratada na Coordenadora do NUPE e no âmbito escolar retratado na figura da professora do 3º ano do ensino fundamental, apontam, de forma provisória, para uma cegueira institucional das demandas linguística e cultural da criança refugiada e as relações de exclusão que ocorreram na sala de aula.

Mirela, criança refugiada em questão, vivenciou, segundo a professora, momentos de solidão e apartheid, pois os colegas de classe não permitiram a sua participação nas brincadeiras na hora do recreio. Essa situação nos pareceu instigante, uma vez que, apesar de estar ciente da vulnerabilidade da criança, a professora não compreendeu o isolamento como uma faceta desprestigiadora e excludente por parte da turma. A sua prática se ateve em questionar diariamente a criança sobre o que estava acontecendo, ou seja, houve uma cegueira, não intencional, pois a profissional não considerou os aspectos subjetivos do processo de inclusão da criança na turma. A primeira vista a criança parecia estar incluída, mas o processo estava sendo interpelado por minúcias não investigadas pela escola como um todo, pois, o isolamento da criança acontecia na hora do recreio sendo um elemento visível para outros agentes escolares que circulavam no espaço, ou seja, ninguém viu isso como um problema.

Por fim, retomamos que o processo de inclusão/exclusão se dá diariamente e que é perpassado pelos elementos contraditórios que o constituem. O movimento para a inclusão é infundável, mas nem por isso devemos desconsiderar as tentativas de inclusão propostas. No caso estudado, a tentativa de inclusão da criança refugiada após a percepção de que ela estava sendo excluída foi o caminho realizado pela instituição escolar. Buscando alternativas pedagógicas para as questões escolares, nem sempre claras para os agentes educativos em seus processos laborais, vimos que o processo de inclusão é não linear e pode acontecer a partir de uma situação de exclusão<sup>6</sup>.

Recebido em 29 de julho de 2019  
Aprovado em 21 de setembro de 2020

## Notas

- 1 Conforme levantamos, a partir de 2015 passaram a existir dois Fóruns Mundiais de Educação: O de 2001, iniciado em Quebec a partir da declaração de princípios elaborada no Fórum Continental sobre Educação da Segunda Reunião de Cúpula dos Povos da América. Este FME começou a erigir-se como um dos principais pilares da luta contra as políticas educativas implementadas pelos governos neoliberais. O outro FME ganha este nome em 2015, em continuidade às Conferências que originaram o movimento internacional de Educação para Todos, iniciado em 1990 e firmado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e reafirmado pela Declaração de Dakar (2000). Deste modo, podemos dizer que o primeiro vincula-se a movimentos de ordem popular e críticos ao capitalismo, enquanto que o segundo associa-se às grandes agências (neoliberais) das Nações Unidas. Para efeitos do presente artigo, focalizaremos nossa atenção no FME de 2015.
- 2 Este Fórum Mundial de Educação foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).
- 3 Fonte: <<https://nacoesunidas.org/declaracao-de-incheon-disponivel-em-portugues-no-site-da-unesco/>>. Acesso em: 01 de junho de 2019.
- 4 Coyotes são os responsáveis por realizar a travessia ilegal das fronteiras com os emigrantes. (Sousa; Dias, 2010).
- 5 Bairro do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro.
- 6 Agradecimentos à CAPES, CNPq e FAPERJ.

## Referências

- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Um Recomeço para os Refugiados Sírios no Brasil.** 2016. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/umrecomecoparaosrefugiadossiriosnobrasil/>>. Acesso em: 15/07/2019.
- ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. **Educação para refugiados congoleses em Duque de Caxias/RJ:** a (in)devida inclusão de crianças e adolescentes. 2017. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.
- 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-eloga-brasil-por-receber-criancas-refugiadas-em-escolas>>. Acesso em: 16/06/2018.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANZINI, Eduardo José. 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.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: Editora CRV, 2013.

SOUZA, Leonardo Gomes de; DIAS, Carlos Alberto. Microrregião de Governador Valadares: a busca de uma identidade territorial para uma região em crise. In: SEMINÁRIO DE ECONOMIA MINEIRA, 13., 2010, Diamantina. **Anais...** Belo Horizonte: Cedeplar-UFMG, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**Maicon Salvino Nunes de Almeida** é Doutorando e Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduado em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1699-9483>  
E-mail: maiconsalvino@gmail.com

**Mônica Pereira dos Santos** é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Psicologia, possui Mestrado e PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7057-7804>  
E-mail: monicapes@gmail.com

**Carine Mendes da Silva** é Pedagoga, Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Psicologia (Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) da Universidade de Brasília e Mestre na mesma área.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6619-1634>  
E-mail: carine\_gnt@hotmail.com

Editora-responsável: Fabiana Amorim Marcello

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>.