



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e820>

Recebimento em: 05/02/2023 | Aceite em: 17/12/2024

DOSSIÊ

QUANDO CRIANÇAS REFUGIADAS INTERROGAM A INCLUSÃO, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Joelma Beatriz OLIVEIRA
Universidade Federal de Ouro Preto UFOP
Ouro Preto, MG - Brasil
joelmabeatriz@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-5849-3832> 

Carla Mercês da Rocha Jatobá FERREIRA
Universidade Federal de Ouro Preto UFOP
Ouro Preto, MG - Brasil
carlajatobaferreira@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9888-7743> 

Margareth DINIZ
Universidade Federal de Ouro Preto UFOP
Ouro Preto, MG - Brasil
dinizmargareth@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6852-5389> 

RESUMO: A pesquisa que deu origem a esse artigo pretendeu investigar a educação de crianças refugiadas, por meio de um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, buscando analisar a forma como a escola lida e acolhe estrangeiros, e quais são os impactos na docência e na formação de professores e professoras a partir de uma perspectiva teórico-metodológica decolonial sob o prisma da interculturalidade. Por meio dos relatos de experiências obtidos dos atores escolares durante a pesquisa, nota-se que a escola observada não está pronta para lidar com a presença de alunos estrangeiros em geral, sobretudo, de refugiados. Este artigo evidencia a necessidade de projetos e de atenção especial de gestores e das instituições de ensino superior para oferecer suporte, com vistas à formação e atuação docente, que garantam a efetiva inclusão de crianças e adolescentes vindos de outros países e que são acolhidos nas escolas públicas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças refugiadas. Formação docente. Inclusão. Interculturalidade.

WHEN REFUGEE CHILDREN QUESTION INCLUSION, SCHOOL AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This article resulted from a research project focused on the education of refugee children, through a case study in a school in the Municipal Education Network of Belo Horizonte, Minas Gerais. The main objective was to analyse how a public school deals with and welcomes students from other parts of the world, and to evaluate the impacts of admittance of refugee students on teaching activities and teacher training, from a decolonial theoretical-methodological perspective and a intercultural standpoint. Analysing reports of experiences obtained from school actors, it was observed that the institution was not prepared to satisfactorily deal with the presence of foreign students in general, especially refugees. The article highlights the need for specific projects and special attention from education planners/managers, as well as higher education institutions, in order to offer adequate support regarding training and teaching practices, to ensure the effective inclusion of children and adolescents from other countries admitted to public schools in Brazil.

KEYWORDS: Refugee children. Teacher training. Inclusion. Interculturality.

CUANDO LOS NIÑOS REFUGIADOS CUESTIONAN LA INCLUSIÓN, LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN: La investigación que dio origen a este artículo pretendía investigar la educación de los niños refugiados, através de un estudio de caso en una escuela de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte, Minas Gerais, buscando analizar la forma en que la escuela trata y acoge a los estudiantes de otras partes del mundo, y los impactos en la enseñanza y formación docente desde una perspectiva teórico-metodológica decolonial, desde la perspectiva de la interculturalidad. A través de relatos de experiencias obtenidas de actores escolares durante la investigación, se constata que la escuela observada no está preparada para afrontar la presencia de estudiantes extranjeros en general, especialmente refugiados. Este artículo destaca la necesidad de proyectos y atención especial por parte de directivos e instituciones de educación superior para ofrecer un apoyo adecuado, con miras a la formación y desempeño docente, que garanticen la inclusión efectiva de niños, niñas y adolescentes de otros países y que son bienvenidos en las escuelas públicas brasileñas.

PALABRAS-CLAVE: Niños refugiados. Formación docente. Inclusión. Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, inédita na área da Educação em Minas Gerais, e que deu origem a esse artigo, visou investigar a educação das crianças refugiadas, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte, buscando perceber de que forma a escola lida com as crianças refugiadas, quais são as implicações e os impactos na Educação, no contexto escolar e na formação docente, sob o prisma da decolonialidade e da interculturalidade (Alvarenga, 2023).

A escola escolhida para a análise foi a que mais recebeu refugiados na Regional Pampulha de Belo Horizonte nos últimos anos, sendo denominada de Escola X. Os dados foram extraídos de fontes documentais (regimento da escola) e, por meio dos depoimentos de profissionais da escola, bem como a partir do relato da própria criança refugiada, conforme aprovação pelo comitê de ética, sob o parecer 5560.344. Esta unidade de ensino não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) constituído. Elegemos a pedagogia decolonial como o marco teórico, a fim de analisar os vários achados, buscando o recurso metodológico da triangulação de dados e métodos, por possibilitar lidar com a abrangência de várias fontes e variáveis.

A diretora mencionou que a escola recebeu muitos estrangeiros nos últimos anos e pudemos constatar a presença de alunos advindos da Venezuela, Síria e Colômbia, principalmente. As crianças, em geral, ficaram curiosas com a presença da pesquisadora e algumas se dispuseram a fazer depoimentos espontâneos. Durante o período de observação, foi possível notar que algumas crianças estrangeiras ficavam sozinhas no momento do recreio, outras já interagiam com os colegas; alguns alunos estrangeiros não iam de uniforme; um deles tinha a roupa rasgada, outro não tinha estojo escolar, usava uma espécie de caixinha de papelão. Em sala de aula, as crianças estrangeiras, na sua maioria, ficavam mais apáticas que as demais, sem conseguir acompanhar a aula a contento, não faziam as anotações em tempo no caderno, o que também foi observado com relação a algumas crianças brasileiras. A coordenadora avaliou que “achava que a escola não trabalhava a questão de refugiados como deveria”. E ainda, disse que a escola vive muitos problemas ao mesmo tempo e que aquele era apenas mais um desafio; e passar pela pandemia tinha sido muito difícil, pois as crianças não tinham rede de internet em casa e, por isso, a escola não conseguiu atingir todos os alunos.

A Escola X não sabia informar, exatamente, quais eram as crianças refugiadas e, no dizer das coordenadoras, nomeavam as crianças genericamente como “estrangeiros”, relatando que não faziam nada diferente em termos pedagógicos com essas crianças. Uma delas mencionou que a escola teria vivido momentos difíceis com alunos chineses, pois não havia comunicação, não havia intérprete e eles escreviam com símbolos. A escola tentou interagir com *origamis*, dentre outras ações, mas não receberam nenhum apoio institucional. Os pais, por sua vez, trabalhavam no comércio de lojas chinesas em Belo Horizonte e, por fim, desistiram da escola. Citou que na escola havia o projeto com estudantes do curso de Letras da UFMG e que alguns ensinavam o mandarim, uma das variações da língua chinesa, além das aulas de Português para estrangeiros, reafirmando assim a necessidade de um centro de línguas na Escola X. Receberam também uma aluna falante de árabe e a escola não tinha como se comunicar com ela. Chegaram a contactar um padre sírio-libanês, mas a iniciativa não deu certo, e não teve continuidade. Contudo, mencionou que todos tentavam ajudar com aplicativo de tradução, mas como o uso do celular na escola e na sala de aula eram proibidos, tiveram problemas, resultando na aprovação automática, mesmo que a criança nada soubesse, tampouco a Língua Portuguesa. Para as professoras “era um incômodo muito grande ter esses alunos em sala e não saber o que fazer com eles, o que causava desespero.”

Em nossa pesquisa, atentamos à criança síria, que chamaremos pelo nome fictício de Maissa que, em árabe, significa 'estrela'. Pela sua história, podia ser uma criança refugiada: "Meu pai teve de vender tudo na Síria para fugir para o Brasil." A criança conta que, na Síria, o pai trabalhava numa funerária com o avô e, quando veio embora, o pai não gostou do Brasil, deixando apenas R\$100,00 (cem reais) com a mãe dela. Ele deixou a família sem dizer se voltaria para a Síria ou ficaria no Brasil. Sua irmã mais velha estava com 13 anos e teve de trabalhar como babá, e sua mãe trabalhou em um restaurante de comida árabe.

Maissa chegou à escola com 6 anos, em 2016, e relata que a família veio para o Brasil por causa da guerra de religião em sua terra, e foi ajudada financeiramente por uma tia. Em Belo Horizonte, ela e mais duas irmãs compartilham a residência com vários núcleos familiares pertencentes à mesma família. Maissa se lembra de momentos muito ruins, pessoas mortas e bombas, até em sua escola, relata que faltava à aula durante a metade do ano ou o ano inteiro, não sendo possível aprender a ler e escrever na Síria. Muitas casas foram destruídas e ela sentia muito medo. Ela mencionou se lembrar da casa da avó e das ruas, de ser católica e não muçumana, mas que todo mundo na escola acha que ela é muçulmana e a chama de *siriana*, menina-bomba, ao que ela própria nomeou como bullying. Em casa, falam o árabe e na Escola X fez uma prova diagnóstica, em Português, lida por outra pessoa, já que ela não sabia a língua nem sabia ler. Ela foi matriculada no 3º ano e, atualmente, está no 8º ano. Para ela, foi muito ruim não saber nada da língua, o que era ensinado e então chorava muito. Uma professora de Português que trabalhava no turno da manhã, a acolheu, e uma professora da UFMG a acompanhou todos os dias à tarde, durante dois meses, ensinando-lhe os nomes dos objetos.

Maissa mencionou que não gostava das aulas de História e de Geografia, porque só falavam mal da Síria e da Guerra. Na escola, muitas pessoas queriam ajudar, com o celular, traduzindo, falando todos ao mesmo tempo, assediando-a e que disso ela não gostava, além de não entender, ficava apavorada, mas agora, se sente feliz na escola.

A coordenadora informou que Maissa era uma exceção, não quanto à adaptação, mas com relação ao seu rendimento, que era excelente, porém seu maior problema, de fato, era a língua. A escola entende que criança não deveria se silenciar e era preciso conversar e trabalhar as temáticas de forma lúdica, em roda de conversas e outras dinâmicas. Os professores não estão preparados para receber crianças refugiadas e, portanto, tornam-se um grande problema na sala de aula, pois há outros tantos casos relacionados ao suicídio, à mutilação, à depressão, à apatia e ao desinteresse das crianças e de suas famílias. A escola faz o que pode, mas se sente desamparada. Os rendimentos pedagógicos de aprendizagem pós-pandemia despencaram, e os alunos estrangeiros são os que apresentaram o pior desempenho, se comparado aos estudantes brasileiros. Tanto a diretora quanto as coordenadoras e a própria criança síria demonstraram, com seus relatos, que a Escola X precisava de uma rede de apoio para acolher e ensinar melhor essas crianças, começando pela eliminação da barreira linguística.

Para analisar os dados e relatos pesquisados, usamos a perspectiva decolonial, buscando a triangulação de dados, que pode ser tida como alternativa para se empreender múltiplas ações metodológicas no interior de uma pesquisa, bem como uma estratégia que contribui para a validade da pesquisa e para a obtenção de novos conhecimentos e novos pontos de vista, de acordo com Denzin e Lincoln e Vergara (2006).

Assim, com relação ao primeiro vértice do triângulo, lançamos mão dos achados estruturantes/legais. Sobre a segunda bifurcação do triângulo, trazemos os dados acerca dos aspectos referentes ao meio, a partir da pesquisa de campo na escola, a práxis pedagógica, a interação, relatórios, entrevistas, percepções, registros.

Já o terceiro vértice do triângulo pressupõe verificar como avançar na relação de ensino e aprendizagem de crianças refugiadas.

PRIMEIRO VÉRTICE: O PONTO DE VISTA ESTRUTURAL/LEGAL E A COLONIALIDADE DO PODER

De saída, consideramos as leis que tentam proteger os refugiados como falhas, ultrapassadas, pois nasceram de um contexto político e econômico europeu, restritas geograficamente, promovendo a seletividade no acolhimento de refugiados, sendo aplicadas com fins temporários.

A partir de meados do século XX, diversos Estados participantes do sistema internacional passaram a reconhecer a fuga (por medo de perseguição em função de raça, religião, nacionalidade, convicções políticas ou filiação social) como um direito do indivíduo, protegido por uma legislação internacional. Tal mudança se deu em virtude da preocupação dos países alinhados com a estabilidade econômica da Europa. Além disso, promoveram ações no sentido de encontrar solução humanitária para milhões de pessoas deslocadas em função da Guerra e em fuga de seu local de origem devido a regimes totalitários, como na Rússia, na primeira metade do século XX. Hobsbawm (1995, p. 227) ressalta que “fronteiras foram deslocadas, países foram devastados, e a Europa foi cindida por uma *cortina de ferro* que separava dois modelos diferentes de organização social e legitimidade política: o capitalista e o socialista.”

Neste contexto, o Alto Comissariado da ONU (ACNUR) foi criado em pleno cenário da Guerra Fria, quando os maiores investidores eram os países ricos europeus e os Estados Unidos. Assim, uma crítica é que o ACNUR nasce com a questão dual de proteção aos refugiados, mas em meio a interesses políticos distintos, com atuação geográfica restrita, com soluções que se achavam temporárias para o problema daquele contexto, pois os países que mais doavam dinheiro para o ACNUR eram os que mais cobravam ações aos seus moldes.

O sistema de proteção aos refugiados começou com o Estatuto dos Refugiados, de 1951, da ONU, que nomeou, pela primeira vez, os refugiados. Porém essa Convenção (1951) não evoluiu, porque não abarca aspectos ambientais e econômicos, não conseguindo resolver questões atinentes aos deslocados internos que passam pelos mesmos problemas dos refugiados, uma vez que as causas e a dinâmica do deslocamento humano estão em constante mudança. A globalização, o capitalismo exacerbado, e a dominação eurocêntrica são apontados como causas, juntamente com a realidade de que há 33 conflitos no mundo atualmente, conforme afirmado pela ONU.

Nos anos de 1960, ocorreram novos fluxos de refugiados advindos da África e Ásia, provenientes dos movimentos de descolonização naqueles Continentes – e que fugiam do contexto da Segunda Guerra Mundial e não eram pertencentes à Europa. O choque cultural entre refugiados africanos, asiáticos e latinos com as sociedades acolhedoras fomentava a intolerância, o racismo e a xenofobia. Dentre os fluxos, ressalta-se a Guerra da Ucrânia. A Guerra da Ucrânia e o conflito entre Israel e Palestina também têm produzido uma grande leva de refugiados no mundo, além de reforçar o critério de seletividade quando, por exemplo, os povos ucranianos são acolhidos por países da Europa e de outras partes do mundo, enquanto estes mesmos países fecham as fronteiras para africanos ou asiáticos.

Por meio da Declaração de Cartagena, os países latino-americanos não só se preocuparam em regulamentar a proteção aos refugiados, mas reconheceram como refugiados aqueles que sofreram violações dos seus direitos humanos, possibilitando a acolhida de um grupo maior de pessoas (Franco, 1994). Essa declaração foi um marco para a América Latina, que passou a dar uma estrutura legal ao refúgio, sendo aprimorada,

se comparada às leis europeias. As leis internacionais latino-americanas nasceram do anseio do próprio povo, com juristas do Sul dando à lei contornos pragmáticos e soluções eficazes, além de abarcar em sua estrutura os princípios universais e os valores regionais, dando liberdade aos Estados de adotar, ou não, a lei, modificá-la ou ampliar seu alcance.

A Declaração de Cartagena vincula os domínios do Direito Internacional dos Refugiados e o Direito Internacional dos Direitos Humanos, enfatizando o princípio da não devolução, a importância da integração dos refugiados, além da necessidade de erradicar as causas dos movimentos generalizados de populações, incluindo os deslocados e repatriados. A lei de refúgio propõe três soluções duráveis: repatriação voluntária, integração local e o reassentamento.

Corroboramos que as leis latino-americanas são mais eficazes, mais abrangentes e, realmente, pensadas pelo Sul, para o Sul do Globo, aqui compreendo-se como países periféricos do mundo. Esta é uma postura decolonial e que não exclui a norma europeia, mas que, a partir dela, cria uma nova concepção que permite o direito de ter direitos aos latino-americanos, de forma adaptável aos países colonizados.

Um marco significativo para a população de interesse do ACNUR foi conquistado com a aprovação da nova Lei de Migração (nº 13.445/2017), ainda em vigor, que trata o movimento migratório como um direito humano e garante ao migrante, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, instituindo o visto temporário para acolhida humanitária.

A Organização das Nações Unidas (ONU) tem um papel fundamental. Os tratados internacionais, como o Estatuto dos Refugiados Internacional, assinados e ratificados pelos demais países, assumem este documento como lei nacional.

No Brasil, a ratificação pelo Congresso Nacional foi feita tardiamente, traduzindo-se o Estatuto dos Refugiados na Lei de nº 9.474, de 22 de julho de 1997, reconhecendo “todas as pessoas que buscam segurança diante de situações de grave e generalizada violação dos direitos humanos.” Em nosso país, o refugiado pode obter documentos, trabalhar, estudar e exercer os mesmos direitos civis que qualquer cidadão estrangeiro em situação regular no país. Vivemos um período de retrocesso, pois, em 2018, o Pacto Global para Migração foi assinado por 164 países na Conferência Internacional da ONU, em Marrakech, no Marrocos e, naquela ocasião, o Brasil também assinou o documento. Em janeiro de 2019, o ex-presidente Jair Bolsonaro e o ministro das Relações Exteriores, à época, retiraram o Brasil do pacto, com a justificativa de defesa da soberania do país para discutir migrantes, deixando claro que os pensamentos de ultradireita rechaçam a migração, o refúgio, e bandeiras de defesa aos povos originários e outras pautas sociais. Em 2023, com a volta de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil, o Itamaraty anunciou o retorno do Brasil ao Pacto Global.

Portanto, os entraves na América Latina com relação à estrutura legal do refúgio não se encontra na Lei, posto que é abrangente, moderna e humana, mas sim pelas consequências do processo de colonização e da colonialidade, traduzido em problemas de aspectos socioeconômicos e políticos, pobreza extrema, atrasos em Educação, tecnologia, falta de acesso ao trabalho, baixas remunerações, explorações generalizadas – o que mantém e reproduz a colonialidade do poder que a Lei e documentos estruturantes representam. Daí a necessidade de uma Educação libertária e insurgente, proposta pelas pedagogias decoloniais. Nosso norte é o sul: a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina parte das suas experiências de/na autonomia para analisar e compreender como essas alternativas, produzidas a partir das tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência contribuem no seu processo de

libertação. Tomam-se como referências teórico-metodológicas as epistemologias que pensam criticamente a realidade do tempo presente, que se constituem de intencionalidades políticas para a transformação da mesma e que reivindicam novos processos de produção do conhecimento científico e não-científico estabelecendo relações entre si. Entre as contribuições que as colocam ao sul metafórico, temos: Quijano, Grosfoguel, Dussel, Freire, Ramona, Esther, Sylvia Marcos, dentre outros, de acordo com Ballestrin (2013). A colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência dialogam também com as sociologias insurgentes de Sousa Santos (2010).

SEGUNDO VÉRTICE: O MEIO SOCIAL DAS CRIANÇAS REFUGIADAS, A ESCOLA X E A COLONIALIDADE DO SABER

O “giro decolonial” propugnado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) parte do princípio de que o Continente latino-americano foi o espaço que vivenciou a violência feroz colonial aderente a um esquema colonial/imperial moderno, ainda no final do século XV, dentro de um Sistema-Mundo capitalista, que hierarquizou e dividiu geopoliticamente o planeta pela primeira vez na história, partindo de uma posição eurocêntrica (Ballestrin, 2013).

Sobre a colonialidade do saber, Mignolo e Carballo (2014) ressaltam que a expansão ocidental, após o século XVI, não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, portanto, a colonialidade do saber. Como espaço político, a escola reproduz, por meio da colonialidade do saber que se encontra atrelada ao ser, os mesmos valores, conhecimentos e visões do mundo eurocentrista.

Quijano (2000) faz menção ao poder epistêmico da Europa que, a partir do sistema-mundo moderno, expressa a centralidade da produção, legitimação e difusão de conhecimento. Considerando-se que a colonialidade do poder/saber constitui um fenômeno que pode transcender a relação da Europa com os países colonizados, embora constitua sua origem histórica, é possível observar os processos de produção de conhecimento como expressão da colonialidade operando em níveis locais, ao longo de gerações, por meio da veiculação da memória genealógica da antiga elite colonial, enquanto perspectiva cognitiva.

Oliveira e Gomes (2021, p. 7), ao citarem Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), mencionam que a colonialidade perpassa a cultura, a economia, a política, também o simbólico, o epistêmico e o ontológico, ou seja, forma uma articulação heterárquica, uma rede de múltiplos regimes de poder, hierarquização e opressão que exige grande amplitude analítica, e costuma ser reproduzida em três dimensões não estanques, mas inter-relacionadas: a colonialidade do poder, do saber e do ser. E ainda que:

“a ideia de diferença colonial é imprescindível para se pensar o processo que oculta, sob o rótulo de ‘diferenças culturais’, o estabelecimento de valores e hierarquias (étnico-raciais, geopolíticas, de gênero, sexualidade, e outros) e a violência epistêmica, entre aqueles relativos aos lugares de poder que a experiência colonial concebe.”

Este tipo de conduta demonstra como a colonialidade do saber está presente na escola. A burocracia, o calendário, o ‘dever-ser’ é imposto, bem como a norma, a regra generalista “de que é feito assim para todos, então faremos assim para a criança refugiada também”, conforme Lander (2000, p. 22). Ao longo da pesquisa, notamos que os procedimentos e burocracias da rotina escolar suplantam o sujeito e sua diferença.

A colonialidade do saber, aqui, possibilita invisibilizar, ignorar o outro, colocar todo mundo no mesmo pacote, em atacado, sob a égide da inclusão. É sob esta égide que Walsh (2009) nos convida a resistir, insurgir para (re)existir. Desse modo, afirmamos a necessidade de aplicarmos o princípio da insurgência à Educação das crianças refugiadas, para que se tornem vizíveis para as escolas e, aqui, para a Escola X. É necessário diferenciar estrangeiros de refugiados sob pena de que exclusões pautadas na suposta legitimidade e leitura equivocada do princípio constitucional da isonomia/igualdade seja aplicado em Educação. Quando a diretora relata que trata todos os alunos igualmente, isso é um traço da colonialidade; ao negar diferenças, afirma a dificuldade de a escola perceber as desigualdades entre crianças brasileiras e estrangeiras e entre crianças imigrantes *versus* crianças refugiadas. Desnecessário afirmar que há diferenças abissais que exigiriam ações pedagógicas, projetos específicos, acolhida, a fim de se atingir a equidade.

O princípio da equidade para a Educação visa possibilitar às crianças refugiadas maior suporte e assistência multissistêmica para que, de fato, elas tenham uma experiência saudável de ensino e de aprendizagem. A lei iguala genericamente todos. Faz-se necessária a elaboração de protocolos específicos para refugiados, um plano municipal de acolhida aos refugiados, imigrantes e retornados, como o plano feito pelo estado de Minas Gerais, em junho de 2022. Precisamos nos alinhar à Declaração de Incheon (2015), assinada pelo Brasil, que obriga a promover ensino de qualidade para todos até 2030.

Com relação à criança Maissa, a Escola X e seu corpo docente não a ouve, no sentido mais genuíno e literal da palavra, não a vê e não dá a ela o direito a ter direitos, a ser acolhida verdadeiramente, a ter acesso a cursos de língua, a uma rede de apoio multidisciplinar. A Escola X precisa de um programa institucional de acolhimento que valorize a cultura, a história de cada criança, trazendo à Maissa e a outras crianças a sensação de segurança, após travessias tão traumáticas, podendo ser um lugar de esperar, um local que promova a aprendizagem para todos/as, efetivamente. Reis (2022, p. 9) menciona que:

“a proposição de um projeto educacional comprometido com a descolonização do conhecimento mostra-se incontornável para a Educação brasileira, especialmente em contextos de recrudescimento do necroliberalismo e de violentas práticas hiperconservadoras – racistas, capacitistas, misóginas, LGBT-fóbicas, patriarcais. Não se deve esperar, todavia, que a descolonização epistemológica seja levada a cabo apenas pela via de políticas públicas estatais e administrativas”

O projeto contra-hegemônico da descolonização coexiste na tensão com outras orientações e sistemas de ideias, como afirmam Mignolo e Carballo (2014). Por isso, ele é inextricável das lutas de movimentos sociais, do exercício crítico de desnaturalização do estabelecido e da ampliação de diálogos interculturais, entendidos como “modos de transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes” (Walsh, 2009, p. 22), aplicando-se ao contexto de crianças refugiadas.

O TERCEIRO VÉRTICE: A IN(EXISTÊNCIA) DA CRIANÇA REFUGIADA E A COLONIALIDADE DO SER

Os documentos que estruturam a Educação no Brasil são silentes sobre o assunto, não havendo menções ou citações diretas ou, sequer, indiretas, sobre crianças refugiadas em idade escolar, mencionando expressões que tangenciam o tema: “Educação para a diversidade”; “erradicação de todas as formas de discriminação”; “pluralismo”; “igualdade e não discriminação”; interculturalidade; “respeito aos direitos humanos”. No Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), o artigo que mais se aproxima da questão é o artigo 2º, que apenas tangencia a temática:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[..]

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[..]

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei nº 9.394/96, traz, em seu artigo 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

O Brasil assinou a Declaração de Incheon (2015), em que a UNESCO (junto com UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR) organizou o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015, adotando a Declaração de Incheon, para a Educação 2030.

O sistema educacional deve ser estruturado para que possa vir a se mostrar melhor preparado com relação ao refúgio, em atenção ao grande fluxo de migração atual em direção ao Brasil, considerando: “a elaboração de uma política pública federal para o acolhimento, bem como elaboração dos planos estaduais, municipais, o protocolo de acolhida das secretarias de educação e o plano político pedagógico”. (Alvarenga, 2023).

Defendemos uma posição política disruptiva e insurgente, mediante as pedagogias decoloniais, que devem inverter o espelho para si, para os povos periféricos, originários, refugiados e todos aqueles que não se enquadram na matriz eurocentrista. Defender uma “educação macunaímica” em que se seleciona o que for bom dos cânones e descarte tudo aquilo que não for bom para a Educação, visando à inclusão e o respeito à diferença. Conforme Sarmiento e Cerisara (2004), devemos promover uma Educação voltada para o protagonismo dos estudantes, com ações sociais e participação; pleno reconhecimento social do sujeito, participação e cidadania libertária, além da Educação para a esperança. Conclama-se a pedagogia decolonial como uma atitude, um posicionamento político e necessário para o combate à Educação que acate, produza e reproduza padrões de preconceitos vários, que possibilita apagamentos, invisibilidade, mutação da voz infantil, sobretudo da voz dos refugiados já emudecidas pelas violências a que foram submetidos. Uma pedagogia decolonial a favor do sujeito e sua diferença, em contraposição à violência e à discriminação, à intolerância à xenofobia, ao racismo, aos epistemicídios e etnocídios na sala de aula. Como propagar essa pedagogia, sem readequar a formação docente?

Investir em cursos de formação docente inicial e continuada que visem à rediscussão das lógicas sociais, à consideração dos sujeitos e suas diferenças, à ocupação de espaços e à compreensão dos mecanismos de domínio nomeados como “colonialidade do poder”; buscando romper com uma estrutura herdada e imposta e não a construída pelos povos originários, considerados subalternizados em várias culturas exige políticas públicas de formação atentas à essa perspectiva. A formação de professores e professoras deve caminhar em

direção à mobilização subjetiva em prol da pesquisa e do alargamento da compreensão da interculturalidade, bem como da sensibilização dos e das docentes para considerar a dor que a criança passou até chegar na escola.

O objetivo da formação docente que abarque a interculturalidade é desenvolver competências pedagógicas, didáticas e emocionais que permitam aos professores/as atuar de forma eficaz e ética no ambiente escolar, pois, a interculturalidade refere-se à convivência e interação entre diferentes culturas, promovendo o respeito, a compreensão e a valorização da diversidade cultural. A formação docente precisa levar em conta a necessidade de criação de um ambiente onde todos/as os/as alunos/as, independentemente de sua origem cultural, se sintam valorizados e incluídos, buscando combater preconceitos e discriminações, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. De acordo com Alvarenga (2023) isso inclui:

- Desenvolver sensibilidade cultural, ensinando futuros/as professores/as a reconhecer e respeitar as diferenças culturais.
- Criar ambientes inclusivos, a partir de estratégias para desenvolver ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade e a diferença.
- Investir em currículos interculturais, que incluam conteúdos e metodologias que promovam a interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição da criança refugiada é complexa, mas ações práticas são possíveis, na tentativa de mitigar os problemas envolvendo a questão. A pesquisa procurou desenvolver um protocolo que contribua com a escola e a formação docente visando o avanço na discussão sobre a inclusão de crianças refugiadas. Entendemos que a criança refugiada precisa ser acolhida pelas leis brasileiras que amparam a Educação em todas as esferas públicas (federal, estadual e municipal), bem como ações distintas do Estado junto ao cidadão comum, à sociedade civil e às organizações não governamentais. A escola, além de promover políticas públicas municipais específicas, precisa estar alinhada às diretrizes da agenda da ONU 2030, a qual reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

Indicamos a necessidade de que a prefeitura de Belo Horizonte se debruce na criação do Plano Municipal para Refugiados, Migrantes e Retornados, além de desenvolver, junto com as escolas, um protocolo de acolhida institucional e de acolhida das crianças refugiadas nas salas de aula, garantindo-se a elas um tratamento com equidade, em que cada uma, por ser mais vulnerável, receba maior atenção e cuidado do que outras crianças estrangeiras, principalmente no sentido de sanar a barreira da língua de forma eficiente.

Consideramos que o trabalho na escola e na sala de aula precisa ser realizado com intencionalidade, tendo em vista que as marcas de um estrangeirismo cultural hegemônico, sobretudo o europeu, ainda são fortes no Brasil e, muitas vezes, não oferece meios para que seu povo se identifique com a cultura local ou dos países em que viveram.

Assim, as escolas precisam desenvolver um trabalho de acolhimento que seja de âmbito institucional, envolvendo toda a comunidade escolar, integrando culturas; diferenciando as crianças refugiadas das estrangeiras, visando um encaminhamento adequado aos tratamentos específicos, mediante cada caso. Formar seus docentes para trabalhar o tema da diversidade e diferença na escola e buscar meios de esperar a

criança, criando redes de apoio e parcerias. A formação docente precisa considerar o reconhecimento das diferenças culturais e da diversidade, eliminando qualquer tipo de discriminação, além de buscar uma proposta real de formação que atinja o multiculturalismo, o viés intercultural, em diálogo fronteiriço e atitude decolonial.

A Escola X afirmou na pesquisa a intenção de se construir o projeto político pedagógico da instituição, o qual deverá levar em conta a Educação para a diversidade e o acolhimento dos refugiados, desde a sua origem. As professoras devem ser formadas em uma perspectiva que acolha, que tenham empatia, que consintam com a diversidade e a diferença, desenvolvendo um trabalho étnico-racial, intercultural, que possa ser pensado, criado; que possa re(existir), insurgir-se e, com efeito, produzir um pensamento inclusivo mais amplo e institucional, oferecendo às crianças ações afirmativas, bem como um adequado tratamento multidisciplinar em parceria com outras instituições.

Por fim, faz-se necessário que pesquisadores/as, professores/as, formadores/as e outros pratiquem insurgências contra epistemicídios e etnocídios, contra apagamentos, invisibilidades e violências advindas da colonialidade do poder e do ser, tomando consciência e não aceitando a reprodução de ações discriminatórias. Precisamos caminhar em direção a uma formação docente orientada por pesquisas que busquem conhecer e valorizar os saberes dos povos originários, dos povos periféricos, quilombolas, fomentando mais e mais, conversas, eventos, feiras, seminários, que possibilitem a circulação da palavra acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Refugiados em número**, 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org>> Acesso em: 10 mar. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Declaração de Cartagena**, 1984. Disponível em: <<https://www.acnur.org>> Acesso em: 15 mar. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Estatuto dos Refugiados de 1951**. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf> Acesso em: 22 mar. 2024.

ALVARENGA, J. B. O. **Educação de crianças refugiadas: Decolonialidade, Inclusão e Interculturalidade** – estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte/MG. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2023.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília/DF, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>> Acesso em: 15 mar. 2024.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm> Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei 13.445 de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13445.htm> Acesso em: 20 abr. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., VERGARA. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2006, p. 15-41.

LANDER, E. (org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000.

MIGNOLO, W.; CARBALLO, F. **Una concepción descolonial del mundo**: conversaciones de Francisco Carballo com Walter Mignolo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

OLIVEIRA, D. B.; GOMES, R. C. Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo: compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 35, nº 74, maio/ago. de 2021, p. 1-38.

QUIJANO, A. Qué tal raza! **Revista Venezola de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 6, n. 1, 2000.

REIS, D. S. A filosofia fora das grades (curriculares): a Lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirracista. **Revista Teias**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2022.54025>> Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>> Acesso em: 10 mar. 2024.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa**. São Paulo/SP: Atlas, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro/RJ: 7Letras, 2009, p. 12-32.