

**O ACOLHIMENTO LOCAL DE CRIANÇAS INDÍGENAS REFUGIADAS NO  
BRASIL: um estudo de caso sobre a inserção de indígenas Warao no sistema de  
educação básica da cidade de Uberlândia - MG<sup>1</sup>**

Luara Dias dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO**

No contexto brasileiro, os Warao são reconhecidos como detentores de direitos, abrangendo tanto sua identidade indígena quanto sua condição de refugiados e migrantes. No entanto, na prática, persistem desafios e dificuldades, particularmente relacionados às diferenças culturais, no processo de integração desse grupo à sociedade brasileira. Essas questões desencadearam debates sobre refúgio na cidade de Uberlândia-MG, notadamente em 2019, quando o município recebeu um expressivo número de refugiados da etnia Warao. Além das dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura para acomodar essa população, surgiram preocupações por parte do Conselho Tutelar, especialmente no que diz respeito à evasão escolar entre as crianças pertencentes à etnia. Assim, considerando os desafios relacionados à integração dos indígenas Warao no território nacional e as particularidades associadas à migração de menores de idade, surge o questionamento sobre como tem sido o processo de integração das crianças migrantes da etnia Warao no sistema educacional do município de Uberlândia, assim como os principais obstáculos enfrentados nesse processo, tanto pelo sistema educacional quanto pelas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Integração Local; Warao; Crianças Migrantes; Uberlândia

**ABSTRACT**

In the Brazilian context, the Warao are recognized as holders of rights, encompassing both their indigenous identity and their status as refugees and migrants. However, in practice, challenges and difficulties persist, particularly related to cultural differences, in the process of integrating this group into Brazilian society. These issues triggered debates about refuge in the city of Uberlândia-MG, notably in 2019, when the municipality received a significant number of refugees from the Warao ethnic group. In addition to the difficulties related to the lack of

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Relações Internacionais do Instituto de Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais. Orientadora: Profa. Dra. Marrielle Maia Alves Ferreira.

<sup>2</sup> Discente do curso de Relações Internacionais do Instituto de Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia (IERI/UFU). E-mail: luara.dias@ufu.br

infrastructure to accommodate this population, concerns arose on the part of the Guardianship Council, especially with regard to school dropout among children belonging to the ethnic group. Thus, considering the challenges related to the integration of the Warao indigenous people in the national territory and the particularities associated with the migration of minors, the question arises about how the process of integration of migrant children of the Warao ethnic group into the educational system of the municipality of Uberlândia has been, as well as the main obstacles faced in this process, both by the educational system and by the children.

**KEYWORDS:** Local Integration; Warao; Migrant Children; Uberlândia

## 1. INTRODUÇÃO

A partir dos avanços nos estudos no campo da sociologia da infância, passou-se a compreender que as crianças constituem um grupo que participa de forma ativa na vida social, atuando enquanto sujeitos sociais e históricos, capazes de influenciar e ser influenciados por eventos políticos, culturais, tecnológicos e econômicos (Nascimento, 2017). Partindo desse entendimento sobre a criança enquanto um ator social, a Declaração dos Direitos da Criança (1959) determina que "a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, incluindo a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento".

À vista disso, esse grupo também dispõe do direito humano de migrar, garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Entretanto, a sua condição implica em uma vulnerabilidade maior que, quando observada dentro da lógica das migrações forçadas, se acentua ainda mais (Vacotti *et al.* 2016). Por isso, quando se pensa na criança migrante, esta apresentaria uma dupla vulnerabilidade, na medida em que o deslocamento gera diversas situações que aprofundam a vulnerabilidade já observada dentro desse grupo, destacadamente a desigualdades no acesso a recursos e espaços públicos, preconceitos étnicos, culturais, xenofobia e racismo. Nesse sentido, a combinação de idade e condição migratória demanda uma proteção específica e adequada dos direitos desse grupo por parte do Estado (incluindo o de origem, o de trânsito e o de destino) e demais atores envolvidos (Florêncio, 2021).

A legislação brasileira sobre migração é, na atualidade, considerada uma das mais avançadas na região das Américas, uma vez que o Estado é visto como um ator que deve estar preocupado em proteger e integrar migrantes, especialmente refugiados e apátridas, no território nacional, garantindo a estes acesso a direitos e a serviços no país (Jardim, 2017). No entanto, é

interessante compreender que a realidade migratória no Brasil ainda se apresenta como um tema complexo, especialmente no que diz respeito aos processos de recepção e integração desse grupo em território nacional (ACNUR, 2021).

Atualmente, o Brasil recebe cerca de 139 nacionalidades distintas, de acordo com dados fornecidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Não obstante, um grupo particular tem chamado atenção nos últimos anos, os indígenas Warao. A partir de 2016, o fluxo de pessoas pertencentes à etnia para o Brasil cresceu de maneira significativa, em função do agravamento da crise venezuelana (ACNUR, 2021). Em território brasileiro, os Warao são considerados indivíduos com direitos, tanto como indígenas, quanto, dependendo do status legal atribuído a eles, como refugiados e migrantes. Os direitos decorrentes de sua condição indígena visam proteger e reconhecer seus costumes, tradições, estruturas sociais e modos de vida distintos (ACNUR, 2021). Esses direitos garantem autonomia, autodeterminação, acesso a uma educação multilíngue ou comunitária e cuidados de saúde adequados às suas necessidades específicas. No entanto, o que se verifica é a permanência de dificuldades e tensões, especialmente relacionadas à diferenças culturais, no processo de integração desse grupo na sociedade brasileira (ACNUR, 2021b).

O fluxo de pessoas indígenas Warao representa para o país um desafio no âmbito da proteção e da implementação de soluções duradouras para essa população em deslocamento forçado, principalmente por conta das diferenças de costumes, línguas e crenças, o que inclui a concepção de infância e os modos de socialização das crianças (ACNUR, 2021). Essa problemática foi um dos pontos que impulsionou os debates sobre refúgio na cidade de Uberlândia-MG. Especificamente no ano de 2019, a cidade passou a receber um fluxo considerável de refugiados da etnia Warao que, para além das dificuldades relacionadas à falta de estrutura da cidade para receber a população, contou também com problemas com o Conselho Tutelar, haja vista a problemática da evasão escolar de crianças pertencentes à etnia, que vem sendo atrelada à uma particularidade cultural do grupo.

Sendo assim, considerando (1) os desafios relacionados à integração da população de indígenas Warao em território nacional, (2) as especificidades que se ligam à migração de menores de idades e (3) a escassez de pesquisas e produções voltadas para as migrações infantis, o debate aqui proposto tem como interesse central compreender como tem sido feito o processo de integração dessas crianças dentro do sistema educacional brasileiro, partindo do caso

específico do município de Uberlândia-MG, bem como quais os principais desafios encontrados nesse processo, tanto pelo sistema educacional quanto pelas próprias crianças.

Para atingir o objetivo geral estabelecido pela pesquisa, este trabalho foi delineado como estudo de caso no qual foi utilizada uma abordagem qualitativa dos dados obtidos a partir da realização de grupos focais com professores da rede municipal de ensino que trabalharam entre 2019 e agosto de 2023 com alunos da etnia Warao. Com essa etapa, pretende-se compreender, a partir da experiência dos profissionais, os problemas enfrentados no processo de integração das crianças Warao no sistema de ensino público da cidade.

Nessa perspectiva, acredita-se que esse grupo é triplamente vulnerável, pois além de estar em situação de migração forçada e serem menores de idade, a sua condição de indígena os coloca em mais um grupo minoritário que carece de atenção especial. Sendo assim, infere-se que essa condição gera dificuldades para integração local, em especial no sistema educacional, pois o processo de inserção dessa população de atenção gera tensões culturais na medida em que os espaços educacionais não possuem preparo para lidar com realidades multiculturais. Dessarte, a pesquisa aqui descrita parte da hipótese de que o município de Uberlândia não dispõe da robustez necessária no que tange às ações políticas e de formação dos profissionais que trabalham diretamente com o grupo em questão, para garantir o direito à educação e carece de avanço nas políticas educacionais, considerando não somente a matrícula, mas também o processo de acolhimento e de permanência dessas crianças nesses ambientes.

O trabalho está dividido em quatro seções. A primeira traz um breve histórico sobre a população Warao, com destaque para as motivações do deslocamento, bem como o processo de recepção do grupo no Brasil. A segunda traça um panorama sobre as migrações infantis, debatendo dados sobre esse grupo específico no Brasil. A terceira trata das garantias em termos de políticas públicas relacionadas à educação para refugiados e indígenas no Brasil. Por fim, a última seção traz uma análise dos dados coletados à luz da discussão teórica promovida nas sessões anteriores.

## 2. OS WARAO NO BRASIL: HISTÓRIA, CULTURA, DESAFIOS DA MIGRAÇÃO E DIFICULDADES DA INTEGRAÇÃO À SOCIEDADE BRASILEIRA

Os Warao são um povo originário da República Bolivariana da Venezuela, cujo etnônimo comumente é atribuído à expressão *Wa Arao*, que poderia ser traduzido do idioma<sup>3</sup> do grupo como “povo das canoas”, fazendo referência aos habitantes do litoral caribenho (Gassón; Heinen, 2012). De acordo com dados estatísticos do último censo venezuelano, realizado em 2011, os Warao constituem a segunda etnia mais populosa do país, com cerca de 49 mil indivíduos, e ocupam, tradicionalmente, um território que se estende por três estados venezuelanos: por todo o estado de Delta Amacuro e em partes dos estados de Monagas e Sucre, no delta do rio Orinoco (ACNUR, 2021).

Em relação ao campo da educação, de acordo com Rodrigues (2012), o processo educacional ocorre naturalmente, ou seja, as crianças e os jovens observam e praticam as atividades desempenhadas pelos adultos. Em geral, a transmissão dos conhecimentos se dá pela oralidade, em que as regras morais e sociais são transmitidas pelos mais velhos por meio de relatos (Rodrigues, 2012). Sendo assim, a educação que os Warao recebem é voltada para o aprendizado dos valores que irão governar sua vida, isto é, os papéis a serem desempenhados dentro da comunidade, as atividades diárias que devem ser cumpridas e, principalmente, seus costumes e crenças religiosas. Por isso, o mais comum é que esse processo ocorra nas localidades em que eles estão residindo, diferente da educação formal oferecida nos centros urbanos que se dá em um ambiente escolar (Rodrigues, 2012).

No que se refere às atividades desempenhadas pelo grupo, a pesca e a coleta possuem significativa importância, entretanto, o extrativismo foi a atividade tradicional mais desenvolvida pelo grupo, em especial da palmeira de buriti ou *morichi*, na língua Warao, que constitui um recurso fundamental para sua organização econômica e cultural, uma vez que é a principal fonte de matéria-prima para casas, embarcações e alimento (Silva; Torelly, 2018). Posteriormente, missionários oriundos da Guiana introduziram a produção agrícola, em fins dos

---

<sup>3</sup>Os warao falam uma língua homônima que pertence a uma família linguística isolada e é, em geral, dividida em quatro dialetos principais, os quais correspondem a padrões de assentamento e processos de territorialização internos de longa data (ACNUR, 2021).

anos 1920, particularmente com o cultivo do *ocumo chino*<sup>4</sup> (Heinen; Ruddle, 1974). Nesse sentido, é a partir da transição de uma economia baseada no extrativismo para uma economia agrícola, que mudanças sociais significativas no modo de vida Warao começam a ser observadas, dada a alteração no padrão de organização social e assentamento que, em alguma medida, motivaram os primeiros fluxos de deslocamentos para centros urbanos (Souza, 2018).

O contato dos Warao com a sociedade venezuelana passou a se dar de maneira regular na década de 1960, em consequência das intervenções ambientais de agricultores e pecuaristas no território em que habitavam tradicionalmente (Silva; Torelly, 2018). Nesse contexto, houve um aumento das migração temporária para centros urbanos, como Caracas, Tucupita, Barrancas e La Horqueta, também motivado pela falta de políticas estatais, especialmente de saneamento e de acesso à saúde, situação agravada pelo avanço da exploração de petróleo na década de 1990 (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017). Segundo Castro (2000), sete em cada dez indígenas Warao se encontravam em áreas urbanas, o que indica um aumento significativo da presença desse grupo em contextos urbanos.

Nessa perspectiva, mesmo que os Warao tenham se adaptado a essas mudanças, os deslocamentos para outros assentamentos e localidades, com o decorrer do tempo, gerou mudanças profundas em seu modo de vida, haja vista as consequências em termos de mudança social e cultural decorrente de relações de poder e de dinâmicas políticas e territoriais, que não estão vinculadas ao nomadismo ou com determinismo cultural. Em outras palavras, os Warao não possuem um modo de vida nômade, uma vez que a mobilidade não configura uma característica cultural do grupo, na realidade, essa característica configura uma resposta às intervenções em seu território tradicional e, conseqüentemente, aos novos hábitos que essa realidade impôs (ACNUR, 2021).

Nas zonas urbanas da Venezuela, assim como se observa no caso dos indígenas no Brasil, essa população se instala em áreas periféricas com habitações precárias e, por conta do baixo grau de escolaridade formal, tendem a ser inseridos em setores informais da economia (ACNUR, 2021). Além disso, um dos resultados do processo de adaptação aos centros urbanos foi a inserção da prática de pedir dinheiro nas ruas, em geral feita pelas mulheres, acompanhadas das crianças. No entanto, do ponto de vista tradicional, essa atividade não

---

<sup>4</sup>Planta parecida com inhame e cará e que acabou substituindo o *yuruma* (amido retirado do tronco do buriti) como principal componente da dieta warao, além de transformá-los em agricultores (ACNUR, 2021).

consiste em pedir esmolas, mas sim um processo de coleta de dinheiro e, segundo Castro (2000), não consiste em um traço tradicional da cultura desse povo, visto que:

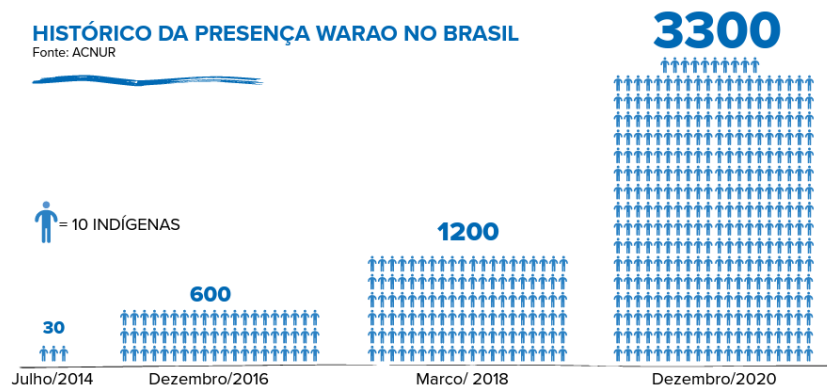
Ainda que à primeira vista possa parecer extemporâneo, totalmente alheio a sua condição e valores culturais, não é, em minha opinião, mais que a aplicação das técnicas tradicionais de coleta, que levam a cabo, fundamentalmente, mulheres e crianças em seu habitat original, transportadas para um ambiente radicalmente distinto dos charcos deltaicos, dentro de um contexto, naturalmente, de um processo de mudança que os está deslocando de seu habitat tradicional para ocupar novos espaços. A partir deste ponto de vista, a coleta de esmolas dos transeuntes representaria analogamente a obtenção de excedentes recolhidos em um ambiente urbano, à semelhança do que seria a coleta de frutos e pequenos animais em seu habitat natural (Castro, 2000, p. 85).

Relacionado a isso, é importante compreender também que a prática não é percebida pelos indígenas como constrangedora ou indigna, sendo comparada por eles às atividades de pesca, caça e coleta realizadas quando estão em suas comunidades.

Nesse sentido, esse panorama histórico dá o contexto geral para as mudanças estruturais significativas que os Warao vem sofrendo. É nessa conjuntura que as migrações para o Brasil têm início, incentivadas, principalmente, pela crise econômica, política e humanitária de grandes proporções da Venezuela (Castro, 2000). Foi somente a partir de meados de 2016, com o agravamento da situação do país, marcada pelo desabastecimento de produtos básicos, hiperinflação e aumento da violência, que o processo de deslocamento de venezuelanos indígenas e não indígenas para o Brasil se intensificou (Silva; Torelly, 2018).

Segundo o ACNUR (2021), em setembro de 2020, mais de cinco milhões de venezuelanos deixaram o país, desses, 264.157 se encontravam em território brasileiro, sendo cerca de 101.636 solicitantes de refúgio e 150.196 com autorização de residência (temporária ou permanente). Desse número, cerca de cinco mil pertencem à etnias indígenas - Warao, *Pemón*, *Eñepa*, *Kariña* e *Wayúu* - majoritariamente com o status legal de solicitantes de refúgio, sendo 65% desse contingente formado por Waraos (Yamada; Torelly, 2018).

**Figura 1 - Histórico da Presença dos Warao no Brasil**



Fonte: ACNUR, 2021

Os estados brasileiros fronteiriços de Roraima e do Amazonas são os espaços de entrada dos fluxos de venezuelanos no país (Yamada;Torelly, 2018). As primeiras documentações da travessia da fronteira brasileira datam de 2014, no entanto, a ausência de políticas públicas voltadas para a proteção e garantia dos direitos básicos dos povos indígenas venezuelanos tornou-se um aspecto ainda mais relevante a partir do agravamento da crise política e econômica que afetou o país desde 2016, haja vista que uma das principais consequências foi a intensificação do fluxo migratório (Rensi; Câmara, 2021).

A pesquisa de campo de Cirino (2020), apresenta relatos dos indígenas em que são descritas as dificuldades da travessia e o longo percurso entre a região de origem até a fronteira com Roraima. Um aspecto importante sobre a migração dos Warao é o fato de migrarem em grupos familiares extensos chefiados pelos *aidamos*<sup>5</sup> (Cirino, 2020). Dessarte, o fluxo migratório impactou diretamente a cidade fronteiriça de Pacaraima, uma vez que o município é de pequeno porte e não estava preparado para receber o volume de migrantes venezuelanos que chegaram ao local. Diante disso, a situação de precariedade que se apresentou, somou-se à reação xenofóbica dos moradores da região, o que resultou em um contexto desafiador para os migrantes (Rensi; Câmara, 2021).

A principal resposta dos gestores locais foi a formulação de ações de emergência para suprir as necessidades básicas desses migrantes, com destaque para alimentação e moradia, entretanto, notou-se, rapidamente, que seriam necessários recursos destinados especificamente

<sup>5</sup> Líderes que atuam como os principais porta-vozes da comunidade Warao (ACNUR, 2021).



para esses esforços, bem como mão de obra com qualificação para acolher e atender essa população (ACNUR, 2021). Diante disso, o processo de recepção de refugiados indígenas Warao apresentou um desafio a mais para os gestores, a diversidade étnica, uma vez que o grupo apresenta especificidades culturais que desafiam a universalização das políticas migratórias (Rensi; Câmara, 2021).

Entre 2016 e 2017 os migrantes Warao concentraram-se nos estados de Roraima, Amazonas e Pará, entretanto, a partir do primeiro semestre de 2019, a dinâmica de mobilidade dos Warao se modificou, intensificando os deslocamentos para novas cidades, distanciando-se cada vez mais da fronteira entre os dois países. Até o mês de agosto de 2020, a presença dessa população foi registrada em cerca de 75 cidades dentre 23 estados e o Distrito Federal (ACNUR, 2021; Rensi; Câmara, 2021).

Em boa medida, é possível associar esse processo à atuação da Operação Acolhida<sup>6</sup>, em parceria com o governo Federal e estadual de Roraima, responsável pela implementação da política de interiorização de migrantes venezuelanos no Brasil com o objetivo de diminuir a tensão na fronteira e possibilitar condições de integração mais favoráveis (Rensi; Câmara, 2021). O Ministério Público Federal (MPF, 2017, P. 8) identificou que: “Na atual conjuntura econômica venezuelana, o deslocamento de indígenas Warao para as cidades brasileiras é motivado fundamentalmente pela busca de alimentos, trabalho fixo ou temporário e dinheiro, além do acesso à saúde”. Sendo assim, com o apoio do programa ou de forma autônoma, os Warao migraram para diversos estados brasileiros e, em geral, tendem a permanecer em constante movimento, haja vista a busca por localidades em que tenham acesso à direitos humanos básicos.

Nessa perspectiva, os grupos específicos que o ACNUR considera como necessitados de proteção são: crianças e adolescentes, jovens, idosos, mulheres, população LGBT, pessoas com deficiência e pessoas de etnia indígena. À vista disso, compreende-se que esses grupos, quando em situação de migração, se encontram em situação de extrema vulnerabilidade, na medida em que se compreende vulnerabilidade como ‘toda situação ou circunstância

---

<sup>6</sup> A Operação Acolhida é um programa executado pelas Forças Armadas brasileiras para prestar auxílio humanitário emergencial para os imigrantes e refugiados venezuelanos na fronteira Roraima-Venezuela. O programa foi instituído em 2018 e trabalha em três eixos centrais: ordenamento da fronteira, abrigamento e interiorização (Franchi, 2019).

multidimensional que eleva os riscos de exposição a violência, exploração, abuso e violações dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à renda, à segurança, à assistência social e à proteção da infância” (ACNUR, 2021b, pág. 8). De acordo com o ACNUR, alguns dos principais riscos de vulnerabilidade que as pessoas indígenas refugiadas estão sujeitas são:

Dificuldades de acesso à regularização migratória e documentação básica; dificuldades de acesso a serviços públicos devido ao nível de conhecimento da língua portuguesa; inconstância na prática de consulta livre, prévia e informada sobre ações que os afetam diretamente, conforme prevê a Convenção nº 169 (Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes) da Organização Internacional do Trabalho (OIT)” (ACNUR, 2021b, pág. 25).

Especificamente no caso de pessoas indígenas refugiadas no Brasil, a vulnerabilidade está diretamente associada às situações às quais as pessoas que integram cada uma desses grupos enfrentam constantemente, como a discriminação com base em etnia e cultura, desafios na comunicação devido a barreiras linguísticas, e a dificuldade, ou impossibilidade, de subsistência que esteja alinhada com seus costumes e tradições (ACNUR, 2021b). A partir disso, para que o acolhimento e integração dos Warao seja efetivo, é necessário compreender as vulnerabilidades do grupo e, a partir disso, desenvolver políticas públicas adequadas. Assim, especificamente sobre o migrante indígena, se faz necessário pensar em formas mais específicas de acolhimento. Nesse sentido, o ACNUR (2021) aponta para o conceito de proteção comunitária, que indica a necessidade das políticas terem uma abordagem protetiva e de acolhimento coletivo, que consiste em um conjunto de ações e estratégias voltadas para o fortalecimento das comunidades, com perspectivas coletivas e interculturais. Dessa forma, pretende-se criar diálogos horizontais, que objetivam atenuar a violência e o conflito entre as comunidades de chegada e de acolhida (ACNUR, 2021b).

Diante disso, é possível perceber que a chegada de grupos Warao em um município é bastante impactante, uma vez que gerar uma resposta emergencial culturalmente adequada é, por si só, desafiador, ainda mais quando se trata de um grupo étnico sobre o qual se possui pouco conhecimento. Além disso, muitos municípios brasileiros que hoje recebem o fluxo Warao não possuem conhecimento ou estrutura voltada para o acolhimento de pessoas refugiadas ou migrantes e, por isso, enfrentam dificuldades em relação à aplicação das legislações específicas referente aos direitos desses sujeitos, seja enquanto indígenas, seja enquanto pessoas refugiadas ou migrantes (ACNUR, 2021).

À vista disso, a realidade no município de Uberlândia, em Minas Gerais, em relação à recepção de migrantes indígenas se aproxima desse diagnóstico. Segundo dados

disponibilizados pelo Sismigra, entre 2000 e 2022, o Brasil registrou cerca de 325.637 solicitações de Registro Nacional Migratório de venezuelanos, especificamente no Estado de Minas Gerais, esse número foi de 5.084. Quando se observa os dados do município de Uberlândia, segunda maior cidade do estado e com uma população de cerca de 724.536 mil habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2021), observa-se um aumento significativo do número de solicitações a partir de 2017. Entretanto, um crescimento realmente expressivo se dá em 2019, em que foram registradas 106 solicitações (NEPO, 2023). O número de imigrantes na condição de refúgio ou beneficiários de políticas humanitárias não é conhecido com precisão, no entanto, as ondas de imigração Sul-Sul venezuelana e haitiana trouxeram visibilidade ao fenômeno, principalmente em razão da condição de vulnerabilidade do grupo.

Além disso, a chegada dos imigrantes da etnia Warao à cidade teve um impacto significativo na mobilização local para a temática das migrações internacionais, especialmente no que tange aos migrantes forçados. Uma evidência foi a audiência pública na Câmara dos Vereadores, que contou com a presença dos poderes executivo, legislativo e judiciário, bem como da sociedade civil local. Foram adotadas medidas de caráter emergencial e a criação de um Grupo de Trabalho cujo objetivo era envolver diversos agentes na promoção da integração dos refugiados indígenas, bem como de outros refugiados e imigrantes que eram beneficiários de políticas de acolhimento humanitário (ACNUR, 2021a).

Nesse contexto, segundo o Relatório “Atuação do acnur junto às redes locais e apoio à população indígena Warao no sudeste e sul do Brasil: boas práticas e lições aprendidas”, houve avanços notáveis, em especial no que diz respeito à identificação de questões específicas relacionadas à integração dos imigrantes internacionais. Foram aprovadas ações para garantir o registro civil de crianças nascidas no Brasil, regularizar a documentação dos imigrantes e fornecer acesso às políticas assistenciais do governo federal. Além disso, foram tomadas medidas para incluir os imigrantes internacionais no sistema bancário, oferecer o português como língua de acolhimento, restringir o trabalho escravo e facilitar sua inserção no mercado de trabalho (CSVM-UFU, 2023). No entanto, as iniciativas promovidas pelo Grupo de Trabalho foram interrompidas devido à quase inexistente participação das autoridades municipais.

Diante disso, percebe-se que o processo de inserção dessa população na sociedade enfrenta sérias dificuldades, entretanto, acredita-se que há particularidades relacionadas à migração infantil que impactam esse processo. Portanto, a seção seguinte vai tratar das

especificidades da migração infantil, trazendo um recorte também sobre crianças migrantes pertencentes à etnia Warao.

### **3. A MIGRAÇÃO SOB A PERSPECTIVA A INFÂNCIA: PROCESSOS, DINÂMICAS A DESAFIOS DAS MIGRAÇÕES INFANTIS NO BRASIL**

A migração é parte da história humana, em termos geográficos, sociais e humanos, entretanto, apenas nos últimos anos essa temática passou a ganhar maior destaque dentro dos debates no sistema internacional, em boa medida motivado pelo expressivo crescimento de fluxos migratórios que vêm sendo observados em todo o globo (Silva, 2017; Hollifield; Wong, 2015). Além disso, a migração aborda uma diversidade de aspectos sociais, políticos, econômicos e de segurança que afetam a realidade cotidiana dos Estados, especialmente os receptores desse fluxo (Fabiano, 2021).

Dentro dessa temática, é possível, ainda, fazer um recorte sobre migração forçada, que pode ser compreendida como "um termo generalista e aberto que cobre diversos tipos de deslocamentos ou movimentos involuntários" (ACNUR, 2016). Segundo Jarochinski Silva (2017), o conceito de migração forçada indica que os fatores estruturais de ordem social, política e econômica são fundamentais no processo de decisão, visto que a vida do migrante pode estar em perigo por situações de violência, perseguição e ameaças. Assim, no caso da migração gerada por crises domésticas e internacionais, fatores estruturais predominam como elementos deflagradores de fluxos migratórios, fazendo da migração a única saída possível. Para Bretts (2009, p.365), migrantes forçados são "pessoas que estão fora de seu país de origem em virtude de uma ameaça real à sua existência, não tendo acesso a uma solução ou reparação dentro do próprio país". Essa definição destaca a natureza coercitiva da migração forçada, bem como as diversas causas que levam aos fluxos de migrantes forçados.

Nesse sentido, a definição de migrantes forçados abrange tanto aqueles que se deslocam internamente, quanto aqueles que devem cruzar as fronteiras de seu país, mas sempre contra sua própria vontade. Em geral, associa-se o deslocamento forçado a desastres ambientais, conflitos, fome e até mesmo projetos de desenvolvimento em larga escala, bem como outras causas ligadas à ideia de refúgio. Entretanto, é necessário compreender que não se trata de um termo legal e, por isso, não é necessariamente aceito de forma universal (ACNUR, 2016).

Dessarte, há uma categoria específica dentro do conceito guarda-chuva de migrantes forçados, o refúgio, cuja definição foi estabelecida internacionalmente pela Convenção de

Genebra de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados<sup>7</sup> e seu Protocolo de 1967<sup>8</sup>. Entretanto, é válido salientar que outros instrumentos internacionais também tratam da temática do refúgio, como é o caso da Declaração de Cartagena, instrumento regional da Organização do Estados Americanos (OEA) que ampliou a definição de refugiado e incluiu as pessoas que se encontravam em situação de graves e generalizadas violações de direitos humanos como pertencentes ao grupo de refugiados. Apesar dessas definições internacionais, ainda há limites conceituais e de aplicação prática que demonstram a necessidade da interlocução com o Estado, uma vez que este é o grande responsável pela gestão migratória (Haas, 2010). No caso brasileiro, a Lei nº 9.474, de 22 de Julho de 1997, determina que o país reconhece enquanto refugiado todo indivíduo que esteja se deslocando devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas ou devido a grave e generalizada violação de direitos humanos.

Sendo assim, um aspecto importante no que se refere aos debates sobre migração diz respeito à população que migra. Como aponta Bhabha (2014), a migração é, via de regra, considerada um fenômeno adulto, no entanto, elas não envolvem apenas trabalhadores, mas também famílias que, frequentemente, são formadas também por crianças e jovens. Tal fato se torna relevante na medida em que se compreende que esse grupo também é parte integrante da sociedade e passam a demandar mais atenção, tanto nas discussões acadêmicas quanto no processo de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o acolhimento e integração, uma vez que esses indivíduos são considerados duplamente vulneráveis por se encontrarem em situações de submissão e dependência (Fabiano, 2021). Apesar disso, é interessante notar que estudos mais recentes passaram a identificar as crianças como agentes importantes nesse processo, reiterando seu status de sujeitos portadores de direitos e que necessitam ser visibilizados para que as demandas específicas desse grupo sejam atendidas (Bhabha, 2014; Fabiano 2021).

---

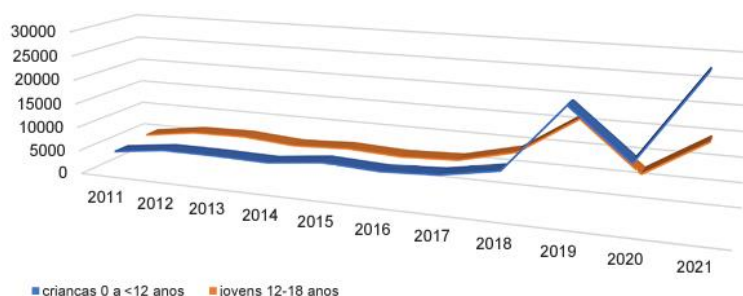
<sup>7</sup> Segundo esse documento, são considerados refugiados quem, em razão dos acontecimentos anteriores à 1º de janeiro de 1951 e temendo perseguição motivada por raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que, por isso, não pode contar com a proteção desse país. Ainda, a Convenção reconhece o princípio do non-refoulement, ou seja, da não devolução deste grupo de pessoas para o país de origem por parte do Estado que a está acolhendo (ONU, 1951).

<sup>8</sup> O Protocolo de Nova York retira a limitação geográfica e temporal da definição estabelecida pela Convenção de 1951.

À vista disso, o conceito de criança migrante agrega duas categorias culturais, em alguma medida, opostas: a da criança inocente e passiva e a do imigrante ilegal, percebido como um estrangeiro (O'Connell Davidson, 2011). Além disso, para Bhabha (2014), o Estado tem dificuldade de lidar com a migração de crianças, especialmente as desacompanhadas, isso se verifica de forma ainda mais clara quando se nota que os protocolos de refúgio das crianças, no Brasil, em geral, não as coloca como solicitante principal, estando sempre vinculados à solicitação de algum responsável (Bhabha, 2014; Martuscelli, 2017). Relacionado a isso, quando o Estado precisa oferecer alguma resposta acerca da temática das crianças migrantes, tende a adotar um discurso ambivalente, descrevendo a criança, tanto dentro dos padrões estabelecidos pela Convenção sobre o Direito das Crianças, ou seja, como um indivíduo vulnerável que necessita de proteção, mas também como o outro, que é estranho e não pertencente à sua sociedade (Martuscelli, 2017).

Nessa perspectiva, as migrações infantis cada vez mais fazem parte do cotidiano do mundo globalizado. De acordo com dados disponibilizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o ano de 2022 registrou 36,5 milhões de crianças deslocadas por motivos de crise, sendo o maior índice desde a Segunda Guerra Mundial. Em relação ao Brasil, o Relatório Anual do OBMigra (2022) chama atenção para o aumento no número de crianças e jovens migrantes e refugiados nos movimentos migratórios no país (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

**Figura 2 - Número total de crianças e adolescentes imigrantes registrados - Brasil, 2011 a 2021**

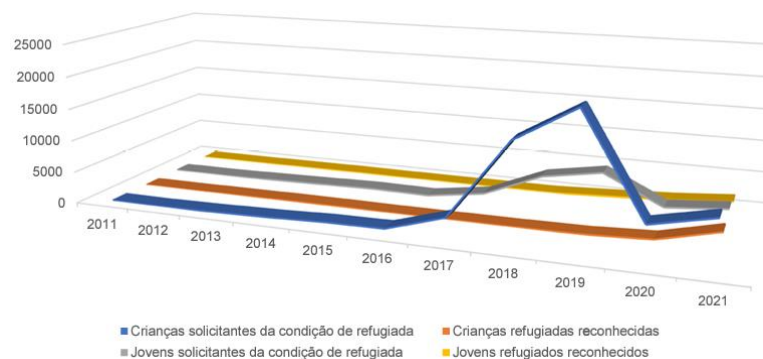


Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), 2011-2021.

Como é possível observar a partir dos dados, no ano de 2021, foram contabilizados um total de 151.155 imigrantes, sendo 29.795 crianças (19,7% ) e 14.555 adolescentes (9,6%), isto

é, em 2021 aproximadamente 30% dos imigrantes registrados no país eram menores de 18 anos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022). Já do ponto de vista do perfil por idade especificamente, dos solicitantes de refúgio, indicam também um crescimento importante do número de crianças e adolescentes em busca de proteção humanitária no país, especialmente a partir de 2019 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

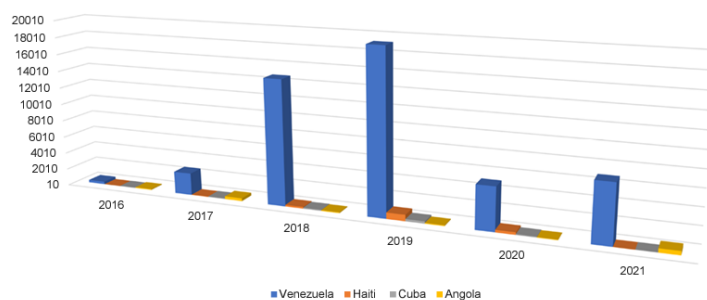
**Figura 3 - Número de crianças e adolescentes solicitantes da condição de refugiado e com reconhecimento de refúgio - Brasil, 2011-2021**



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Tráfego Internacional - Módulo de Alertas e Restrições e CONARE 2011-2021.

Essa realidade traz à tona a demanda por formulação de políticas públicas migratórias com atenção especial, visto que se trata de um grupo, em geral, exposto a maiores vulnerabilidades. Ainda, o período de crescimento dos números de solicitação de refúgio coincidem com o período de agravamento da crise venezuelana e a intensificação das ondas de migração forçada para o Brasil, o que corrobora para a ideia de que o número de crianças venezuelanas em situação de vulnerabilidade no Brasil vem crescendo nos últimos anos. Essa percepção pode ser sustentada quando se observa os dados sobre as nacionalidades desses solicitantes de refúgio, que passou por uma mudança significativa em relação aos anos anteriores, como pode ser observado no gráfico a seguir.

**Figura 4- Número de crianças solicitantes da condição de refugiadas, segundo as quatro principais nacionalidades - Brasil, 2011-2021**



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Tráfego Internacional - Módulo de Alertas e Restrições (STI-MAR), 2011-2021.

Apesar disso, há uma limitação de dados estatísticos sobre as crianças imigrantes e refugiadas no país, especialmente no que tange à inserção escolar e atendimentos e cuidados de saúde nos estados e municípios, tal fato é um indicativo da invisibilidade desse grupo e uma lacuna nas políticas públicas voltadas a ele (Ghiggi e Coutinho, 2022; Baena, 2020).

### **3.1 O conceito de infância e seu impacto na integração de crianças migrantes da etnia Warao no Brasil**

Para debater a questão da migração infantil, é interessante compreender as problemáticas que envolvem o próprio conceito de criança, comumente descrito como qualquer pessoa menor de 18 anos, no entanto, como apontado por Martuscelli (2017), ele é em si mesmo problemático, visto que agrupa dentro de um mesmo termo pessoas com níveis de desenvolvimento, experiências e maturidades muito distintos. Ocorre, ainda, que a infância é compreendida enquanto uma categoria universal baseada em critérios etários, entretanto, ela é culturalmente construída e historicamente situada, de modo que varia de um contexto histórico, social e cultural para outro (Beier, 2015).

Ao longo dos séculos XVI e XVII, consolidou-se a ideia de infância que se baseava na necessidade de cuidado, associando às crianças a características de fragilidade e incompletude, bem como por uma limitada capacidade de interação social (Beier, 2015). Soma-se a essa perspectiva a ideia da criança como um ser especial e diferente, formando o entendimento contemporâneo de criança, que passa a demandar a implementação de políticas e programas específicos para sua proteção e promoção da cidadania (ACNUR, 2021).



Em contraste, as sociedades indígenas possuem visões distintas de infância em comparação com a concepção ocidental. Um aspecto que chama atenção são os diferentes métodos de socialização infantil, integrando as crianças nas atividades coletivas muito mais cedo em comparação com a nossa sociedade (ACNUR, 2021). Nesse sentido, não há uma concepção indígena uniforme de infância, pois diferentes grupos étnicos abordam esse estágio da vida de maneiras distintas, mas, de maneira geral, as crianças indígenas não são segregadas como entidades separadas do restante da sociedade (Tassinari, 2007). Na realidade, elas são percebidas como indivíduos independentes e desempenham um papel crucial na socialização e integração dos grupos sociais, contribuindo para a dinâmica da coletividade (Tassinari, 2007).

Entre os Warao, assim como em muitas sociedades indígenas brasileiras, as crianças estão envolvidas desde cedo nas atividades do grupo, acompanhando os adultos em tarefas de subsistência, como agricultura, pesca e coleta de alimentos (ACNUR, 2021). Esse modelo de inclusão é refletido também no Brasil, onde as crianças frequentemente acompanham suas mães enquanto elas pedem dinheiro nas ruas. No Brasil, a presença de crianças junto a adultos nessa situação gera uma tendência à criminalização desses indivíduos, haja vista que eles são responsabilizados pela situação de vulnerabilidade à qual seus filhos estão expostos (ACNUR, 2021). No entanto, é importante notar que o ato de pedir dinheiro é uma consequência da vulnerabilidade social que afeta toda a família, não apenas as crianças, logo, as ações do Estado devem ser direcionadas para atender às necessidades da família como um todo, evitando a separação.

No âmbito da rede de proteção, a interpretação dominante se baseia na abordagem universal da infância, determinada por critérios etários, o que traz certas dificuldades de alinhamento entre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com outras legislações relacionadas à proteção de crianças indígenas (ACNUR, 2021). Dessa forma, é relevante observar que a Constituição Federal, em seu artigo 227, confirma que, além da responsabilidade da família, cabe à sociedade e ao Estado garantir à criança diversos direitos, entre eles a convivência familiar e comunitária, e a proteção contra formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao mesmo tempo, o artigo 231 da Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade de respeito e valorização dos costumes, opinião, línguas, tradições e formas de organização social das comunidades indígenas, incluindo suas concepções de infância e métodos de socialização infantil, componentes essenciais do seu universo sociocultural. Nesse mesmo viés, a Convenção

das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710/1990, enfatiza, em seu preâmbulo, a importância das tradições e valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento equilibrado da criança. No que tange, especificamente, às crianças Warao, há também a Recomendação nº 20/2019, do Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH), que postula:

A abstenção da adoção de procedimentos que gerem a perda do poder familiar, como o acolhimento institucional e o acolhimento familiar, no que tange a crianças venezuelanas em situação de rua, especialmente as de etnia Warao, sem antes serem observadas todas as medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Conselho Nacional dos Direitos Humanos, 2019, p. 1).

Assim, é importante que as instituições responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes compreendam as particularidades culturais dessa etnia. Para os Warao, a presença das crianças nas ruas enquanto eles coletam dinheiro não implica em negligência, maus-tratos ou exploração, visto que a convivência constante e a interação social entre as crianças e os adultos possui um papel fundamental na formação da autonomia e na construção da identidade étnica do grupo (ACNUR, 2021). Outrossim, é considerado normativo que as mulheres levem os filhos quando vão desempenhar suas atividades laborais, uma vez que o cuidado infantil está intrinsecamente relacionado ao papel materno, e a criança, em alguma medida, é vista pelo grupo como uma extensão da mãe (ACNUR, 2021).

Entretanto, é importante ressaltar que para várias famílias, a prática de pedir dinheiro não é uma situação confortável, e muitas vezes expressam descontentamento com essa condição, ainda os adultos estão cientes de que essa exposição representa um risco para as crianças, mas entendem que levá-las consigo é uma estratégia para garantir a segurança delas (ACNUR, 2021). Nesse contexto, é recorrente a demanda pela inclusão das crianças no sistema de ensino, pois a garantia do direito à educação poderia proporcionar um ambiente seguro para as crianças enquanto os adultos desempenham suas atividades laborais. Dessarte, a seção seguinte busca debater a educação como parte fundamental no processo de integração, destacando as políticas existentes no país que tratam dessa temática, com destaque para as políticas de educação para refugiados e para indígenas.

#### **4. INTEGRAÇÃO LOCAL E EDUCAÇÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA REFUGIADA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

Os debates acerca do processo de integração local de migrantes dentro das Relações Internacionais são muito amplos, passando por abordagens que destacam a assimilação, isto é, a necessidade dos migrantes e refugiados se adaptarem à realidade social do país receptor e serem incluídos como beneficiários de políticas públicas já existentes, bem como perspectivas que indicam a necessidade de um ajuste mútuo dos migrantes e dos nacionais para a preservação dos modos de vida de ambos (Kuhlmann, 1991; Crisp, 2004; Moreira, 2014).

Nessa perspectiva, populações indígenas e minorias étnicas, linguísticas e religiosas configuram grupos especialmente vulneráveis em situação de migração, especialmente quando se trata de mobilidade internacional (Yamada; Torelly, 2018). Apesar disso, o que se observa é que esses grupos são invisibilizados em situações de emergência. Dessa forma, reconhecer a identidade e as particularidades culturais de grupos indígenas em mobilidade, assim como a preocupação com a proteção do uso da língua e de práticas e costumes tradicionais são pontos centrais que devem orientar a construção das políticas migratórias e de proteção desses grupos, visto que a vulnerabilidade é determinada pela presença e interação de fatores ou circunstâncias que aumentam o risco e a exposição a violência, exploração, abuso e violações de direitos de pessoas individualmente e de famílias, grupos e comunidades (Yamada; Torelly, 2018).

Observa-se, portanto, que o processo de integração é abrangente e envolve múltiplos aspectos, o que significa que ele pode progredir significativamente em determinados aspectos, como o acesso ao emprego e à renda, ao passo que em outros pode demonstrar um avanço mais lento e menos efetivo, como o acesso à educação diferenciada e ao respeito às tradições culturais (Moreira, 2014). Sendo assim, as etnias indígenas no Brasil possuem uma série de garantias constitucionais voltadas à proteção e valorização de suas culturas, inclusive em relação ao sistema de educação (ACNUR, 2021). Nesse sentido, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), reafirma o direito constitucional do migrante de acesso igualitário e livre à educação pública, sendo vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória. Ambos os aspectos de proteção se estendem também aos Warao e outras etnias de diversas nacionalidades que hoje vivem no Brasil.

Mais recentemente, foi aprovada a Resolução nº 01, de 13 de novembro de 2020, primeira medida legal, na esfera federal, que trata do direito de matrícula de crianças e

adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. A Resolução estabelece a dispensa de documentos que comprovem o nível de escolaridade anterior, com o objetivo de facilitar o processo de matrícula devido à situação de vulnerabilidade, além disso, o aluno que se encontrar nessa situação tem o direito de passar por um processo de avaliação/classificação em sua língua materna. Com base nessa avaliação, ele pode ser matriculado no ano, série ou etapa de acordo com seu desenvolvimento e idade. Ainda, o documento orienta as escolas a adotarem práticas de acolhimento para esses alunos, que incluem princípios como a não discriminação, a prevenção ao bullying, ao racismo e à xenofobia, bem como o respeito pela cultura dos estudantes não brasileiros, o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento e a criação de aulas que incluem tanto brasileiros quanto migrantes.

Dessa forma, a Resolução ilumina o fato de o direito à educação para a criança migrante não estar vinculado somente à matrícula, mas também ao ensino que, por sua vez, envolve desde a inserção da criança na etapa escolar adequada até ações de acolhimento que favoreçam a inclusão como parte do ambiente escolar. Entretanto, embora esse documento considere o direito à educação para além da matrícula, ela atribui uma responsabilidade à escola local sem fornecer orientações claras, treinamento adequado e apoio institucional aos professores. Além disso, a resolução deixa de mencionar outros aspectos políticos essenciais para efetivar o direito à educação, como os governos estaduais e municipais. Isso gera o risco da Resolução não atingir as escolas dos estados e municípios e, mesmo que alcance, pode não fornecer aos profissionais as condições necessárias para implementar as diretrizes.

Ainda, no caso dos Warao, é importante compreender que, além da condição de refúgio, eles são indígenas, logo, de acordo com a legislação nacional, eles têm direito à educação diferenciada, intercultural e multilíngue, como está previsto no artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Essa lei determina o desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (Brasil, 1996), voltados para a proteção da identidade étnica, bem como a valorização das línguas e saberes, e a garantia de acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades. Além disso, de acordo com o artigo 79, a LDB determina que a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos programas de educação intercultural, os quais serão incorporados ao Plano Nacional de Educação.

Outrossim, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, a Educação Básica deve considerar o fato das dimensões de educar e cuidar serem indissociáveis, onde o cuidado se refere à inclusão de todos, com o devido respeito e atenção às suas necessidades específicas, seja devido às diferenças na relação entre idade e nível de escolaridade ou à sua origem étnico-racial. Diante disso, é importante salientar que entre os indígenas Warao, a demanda pela inserção na escola e, conseqüentemente, pelo ensino do português, está acompanhada de uma preocupação em assegurar a continuidade da língua materna e do espanhol, e a chave para a integração efetiva estaria justamente na educação diferenciada, intercultural e multilíngue (ACNUR, 2021). No entanto, é importante observar que a legislação relacionada à educação escolar indígena prevê a existência de escolas exclusivas para comunidades indígenas ou que frequentam exclusivamente esse público (MEC, 2001). Tal fato é um indicativo de um conflito entre diretrizes da educação para refugiados e migrantes e as orientações voltadas à educação escolar indígena.

Apesar das legislações e políticas comentadas acima, o Brasil ainda não dispõe da robustez necessária no que tange à políticas educacionais para migrantes e refugiados que garantam esse direito de forma efetiva, ainda mais quando esses migrantes integram também um outro grupo vulnerável, como é o caso da etnia Warao (Florêncio, 2021). Nesse sentido, há a necessidade de avançar na formulação de políticas educacionais que considerem não somente a matrícula, mas que tenham um foco especial no processo de acolhimento (Azevedo; Barreto, 2020). Um exemplo disso é que, para além das dificuldades motivadas pela barreira linguística, a permanência das crianças na escola é afetada pelos frequentes deslocamentos familiares. Sendo assim, é perceptível que o direito à educação efetiva também depende da produção de uma política de inclusão social e de geração de renda, a fim de que essas famílias não precisem realizar novas viagens em busca de meios para sua sobrevivência (ACNUR, 2021).

Dessarte, para compreender melhor como de fato tem se dado o processo de inserção desse grupo de crianças no sistema de educação brasileiro, é necessário olhar para o âmbito municipal, isto é, entender como o processo de integração tem sido feito na prática, por isso, a seção seguinte traz os resultados do estudo de caso realizado na cidade de Uberlândia-MG sobre o processo de inserção de crianças migrantes no sistema educacional do município.

## **5. CRIANÇAS REFUGIADAS WARAO: DESAFIOS NA INSERÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL EM UBERLÂNDIA-MG**

A investigação, realizada ao abrigo da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal de Uberlândia foi delineada como um estudo de caso de abordagem qualitativa, uma vez que essa metodologia permite examinar de maneira detalhada uma situação, um ambiente ou sujeito, bem como investigar fenômenos atuais que demandam análise de um contexto empírico (Godoy, 1995). Mas é importante esclarecer que a escolha de Uberlândia como espaço de investigação não se deu apenas em razão do vínculo institucional da pesquisa, mas também em razão de famílias Warao com um número significativo de crianças terem estabelecido residência na cidade. Outra razão, tem relação com o acesso da Cátedra Sérgio Vieira de Mello tanto às famílias, quanto às instituições de educação municipal.

É importante esclarecer que os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME, 2023) informam que Uberlândia conta com cerca de 256 alunos migrantes matriculados em instituições municipais de ensino. O registro dos alunos, entretanto, não trazem informações sobre o status migratório dessas crianças, nem se elas pertencem a alguma etnia indígena. A ausência de dados, por conseguinte, gera uma fragilidade no processo de formulação de políticas públicas voltadas à educação e integração local de migrantes, uma vez que seriam fundamentais para um processo de inserção efetivo no sistema educacional.

Nessa perspectiva, a partir dos dados cedidos pela SME acerca das crianças migrantes que hoje estão matriculadas nas escolas do município, foram realizados grupos focais com professores da rede municipal de ensino que trabalharam, entre 2019 e 2023, com alunos da etnia Warao. Essa modalidade de pesquisa foi escolhida pois permite aos entrevistados que a exposição ampla de ideias e perspectivas que tendem a produzir respostas mais completas e que possibilitam compreender de forma mais clara o raciocínio e as variáveis que levaram àquela resposta (Gatti, 2005). Dessa forma, pretende-se compreender, a partir da experiência desses grupos, os problemas enfrentados no processo de integração das crianças Warao. Sendo assim, as escolas em que há profissionais que correspondem ao perfil estabelecido para a pesquisa foram indicadas em um documento emitido pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, em que constam as instituições nas quais a realização da pesquisa foi autorizada.

Ainda, é relevante esclarecer que antes de iniciar a pesquisa, o projeto e o instrumento de coleta de dados aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (CEP-UFU)<sup>9</sup>. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, haja vista a elaboração de um roteiro com tópicos e questionamentos que visavam orientar as discussões, mas com flexibilidade para que adaptações fossem realizadas ao longo da realização da pesquisa, uma vez que o instrumento de pesquisa objetivava permitir o surgimento de informações adicionais sobre a temática. Os materiais analisados que serão debatidos na seção a seguir correspondem principalmente aos diálogos dos professores com a pesquisadora e, para garantir a proteção das identidades dos voluntários que participaram da pesquisa, foram atribuídos nomes de pássaros a cada um deles, estando, assim, de acordo com as determinações do Comitê de Ética.

### **5.1 Discussão dos resultados: Desafios na Inserção de Crianças Warao no Sistema Educacional de Uberlândia-MG**

A perspectiva da pesquisa parte do entendimento que o sistema público de educação enfrenta uma diversidade de dificuldades e que essa realidade gera consequências significativas para os alunos da etnia Warao. Nesse sentido, um dos primeiros questionamentos levantados para os participantes diz respeito à percepção dos educadores acerca da presença de crianças Warao em sala de aula. O que pode ser notado é que, em boa medida, eles não conheciam a etnia e nem tinham informação de que os alunos eram indígenas. Isso pode ser notado na fala de Bem-Te-Vi:

“Índigena? Não, aqui na escola eles nos disseram que era uma criança venezuelana, então todos nós pensamos que ele (o aluno) falaria espanhol, tanto que alguns professores chegaram a pesquisar algumas palavras em espanhol, tentamos cumprimentar ele em espanhol, mas depois a gente percebeu que mesmo em espanhol não era uma comunicação muito efetiva” (Bem-Te-Vi, 2023).

Assim como ela, Cotovia, quando questionada sobre o status de refugiado e indígena de seu aluno, comentou:

“Quando eu fui informada de que teria uma aluna migrante na sala, o coordenador me disse só que ela era venezuelana e recém chegada, que não falava quase nada de português. Mas eu só descobri sobre essa questão dela ser indígena depois, quando

---

<sup>9</sup> Todos os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, o que garante a segurança e privacidade das pessoas envolvidas na pesquisa.

uma colega comentou sobre a família e a gente ficou sabendo que eles eram índios na Venezuela” (Cotovia, 2023).

Podemos perceber que uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelo grupo em questão é justamente o acesso à informação acerca do status de refugiado e de indígena. As falas das professoras são um indicativo de dificuldade de pôr em prática as orientações e diretrizes descritas nas políticas públicas voltadas para essa população, uma vez que os profissionais que trabalham diretamente com o público desconhecem, por vezes, o status migratório da criança, e também o fato dela pertencer à uma comunidade indígena específica. Sendo assim, apesar de haver documentos, como a Resolução nº 01/ 2020, as indicações e garantias descritas nela, por vezes, não atingem a população beneficiária, como se observa no caso uberlandense.

Essa realidade se vincula diretamente a outra problemática levantada por alguns participantes, e aqui nota-se que eles tratam não apenas das crianças Warao, mas das refugiadas e migrantes como um todo.

“Eu penso que hoje, com a demanda que existe na cidade de Uberlândia, [...] se a prefeitura de Uberlândia, em termos de educação, fizesse algum suporte para inserir esses alunos, um trabalho especializado, porque eles são muitos, quase todas as escolas tem algum aluno refugiado hoje. Eu penso que seria mais fácil de lidar. Porque até para nós profissionais, ninguém foi preparado para receber esses refugiados, não vemos isso na graduação e não existe uma especialização voltada para isso” (Rouxinol, 2023).

Essa fala de Rouxinol indica a fragilidade no sistema educacional do município em relação à falta de informação e de formação para os profissionais que trabalham com a população em questão. Assim como ela, outros professores comentaram sobre a necessidade de haver algum tipo de formação continuada para os profissionais, uma vez que a falta de informação e de diretrizes implica em maiores dificuldades, não apenas no aprendizado formal dos alunos, mas também em seu processo de inserção enquanto membros da comunidade escolar. Como afirma Andorinha, quando questionada sobre os desafios de trabalhar com os alunos Warao:

“A gente precisa se atualizar, a gente tem agora um grupo diferenciado, a gente tá sujeito a isso e agora eu acho que com a realidade nossa [...] todas essas informações que a gente não tem acesso, porque a demanda era menor, ou às vezes desconhecida mesmo, não tem alguém para orientar, então eles acabam sendo meio que deixados de lado” (Andorinha, 2023)

Nessa perspectiva, nota-se que a inserção no ambiente escolar passa a ser prejudicado, uma vez que os professores não dispõem dos recursos e do conhecimentos necessários para fazer



um processo de inclusão efetivo das crianças Warao. Relacionado a isso, um consenso observado entre os professores entrevistados, que inclusive se estende para todos os alunos migrantes, não apenas aqueles pertencentes à etnia Warao, é a ausência de qualquer tipo de suporte, diretriz ou auxílio do poder público municipal no que diz respeito à tratativa dessa temática.

“Uma das minhas maiores dificuldades é a avaliação, atualmente ele é avaliado nos moldes como estão todos os outros, mas a gente, na hora de corrigir, tenta abstrair ao máximo ali para não deixar ele no prejuízo, mas não existe um parâmetro pra isso, uma diretriz, que precisaria vir em consonância com um suporte pra esse aluno, assim como existe o suporte para os alunos com deficiência. Eu acredito que esses alunos precisam ter um acolhimento, os profissionais precisam ser preparados, aí sim, a gente conseguiria fazer um trabalho melhor” (Rouxinol, 2023).

Quando questionados sobre essa dificuldade, muitos falaram sobre como a preocupação das instituições está centrada apenas na matrícula: “Chega, matrícula, coloca na sua sala e você tem que trabalhar com ele, sem diferença nenhuma, não tem nenhum tipo de indicação, você trabalha com ele igual você trabalha com os outros alunos. Não tem um diferencial para pensar se ele sabe ou não a língua” (Tordo, 2023).

Logo, apesar de haver uma legislação federal que garanta para esse grupo um tratamento diferenciado, culturalmente adequado e multilíngue, o que se observa no município é, para além da ausência de uma política pública municipal específica para essa questão que é um ponto de preocupação bastante significativo entre os professores e demais funcionários da rede, não há aderência às políticas nacionais já existentes. As opiniões acerca disso vão em direções muito parecidas, como declara Canário:

“Não há apoio do poder público, sabe? Os únicos documentos ou diálogos que eles tem com a gente são para mandar matricular as crianças, mesmo quando não tem documento nenhum e eu entendo, é direito delas. Mas a verdade é que a gente não sabe como trabalhar com elas dentro de sala de aula” (Canário, 2023).

Ainda, a fala de Tordo traz um outro aspecto muito comentado pelos participantes da pesquisa acerca dos desafios de trabalhar com crianças Warao: a língua, que pode ser vista como a principal preocupação manifestada pelos professores, visto que ela impacta diretamente todas as outras áreas do desenvolvimento da criança na escola.

“É bem difícil trabalhar com um aluno que não fala o seu idioma, né. É muito difícil. E para ser sincera com você eu não consigo me comunicar com ela. Eu dou aula de matemática, e a linguagem matemática é uma linguagem universal, mas enunciado de problemas, as definições e as resoluções que eu passo em sala de aula, tudo é feito na língua portuguesa. E aí é difícil, porque eu não falo a língua dela, nem o espanhol ela

consegue usar muito bem, e ela também não me entende. Eu sinto que não consigo avançar” (Garça, 2023).

Dessarte, nota-se que o ensino da língua é fundamental no processo de inserção dessas crianças no ambiente escolar. Os relatos dos professores que participaram da pesquisa refletem a frustração dos profissionais, na medida em que entendem que essas crianças acabam não sendo parte da comunidade escolar, justamente pelas dificuldades em termos de comunicação. Segundo Bem-Te-Vi, “Quando eu estou dando aula, ele fica desenhando, o tempo todo. Ele não interage, nem comigo nem com os coleguinhas, e é triste pra gente ver que a criança tá ali só pela presença mesmo, mas ele não faz parte do ambiente da sala de aula” (Informação Verbal). Essa percepção da professora é um indicativo de que as crianças Warao acabam não integrando de maneira efetiva a escola, estando apenas ali apenas como frequentadores, mas não como participantes ativos. Andorinha também compartilha da mesma opinião, quando afirma que:

“Ele não estuda, ele não está inserido, ele não se adapta e o problema é o sistema, não o aluno. Uma coisa que eu reparei também é que ele não se adapta nem mesmo à dinâmica da escola. A gente teve outros alunos migrantes que não eram Warao, mas é diferente. Eles não entendem o sistema da escola, de chegar, sentar, assistir aula, lanchar e depois ir pra casa, parece que eles nunca frequentaram um ambiente como esse antes” (Andorinha, 2023).

Essa colocação é importante pois aponta para mais um aspecto do processo de inserção de crianças indígenas e refugiadas no ambiente escolar: o choque cultural. Como comentado anteriormente, a educação para os Warao, tradicionalmente, se dá nas localidades em que essa população reside, diferindo do sistema de educação formal dos centros urbanos brasileiros, que se dá em um ambiente escolar. Somado a isso, há a falta de estrutura e de conhecimento sobre educação para crianças com esse perfil de vulnerabilidade, conjuntura que corrobora para uma percepção sobre integração dessas crianças, por parte dos educadores, que se afasta das determinações dos documentos federais e, também, das diretrizes de boas práticas sobre educação para esse grupo.

Isso pode ser observado em colocações como: “Quando a gente vai para os EUA, para outros países, somos nós que temos que aprender a língua e eu falei pra ela, eu quero que você aprende a nossa língua, é assim que tem que ser, a vida dela agora é em português” (Canário, 2023). De fato, o domínio da língua auxilia no acesso a bens e serviços no novo país e, conseqüentemente, corrobora para autonomia e adaptação. Entretanto, como ressalta Botas (2017), as instituições de ensino desempenham um papel crucial no desenvolvimento da identidade das crianças. Logo, quando se trata das crianças Warao, é necessário que o processo

de integração e inserção no ambiente escolar leve em consideração a preocupação com a proteção do uso da língua e de práticas e costumes tradicionais. Além disso, o ensino da língua portuguesa deve se dar como um processo de acolhimento, isto é, ser um processo que leve em consideração os aspectos emocionais e a relação conflituosa presente no contato dessa criança migrante com a sociedade pela qual está sendo recebida (Balzan, 2023).

Nessa esteira, uma das fala de Andorinha explicita a importância desse esforço mútuo de contato e comunicação ao longo do processo educativo: “Eu arranho no espanhol, eu vi que ela tava super perdida e tentei falar meio que num *portunhol* com ela sobre que estava acontecendo na aula, aí ela entendeu e ficou feliz da vida e tentou continuar conversando comigo” (Andorinha, 2023). Desse modo, evidencia-se a necessidade de se pensar esse processo de acolhimento com cuidado, haja vista que a integração da criança na escola não implica em suplantando a cultura, os hábitos e a língua materna, mas sim, criar um ambiente propício para o desenvolvimento de ambos os lados, visto que a integração está relacionada à capacidade de participação ativa em ambas as culturas (Botas, 2017). Portanto, tanto a existência de um ambiente pós-migração que seja seguro e inclusivo, quanto à preservação da cultura de origem, desempenham um papel crucial na promoção da saúde física e mental das crianças.

Não obstante, em termos de choques culturais, a realidade no município é bastante complexa. Como é possível notar, as instituições de ensino não dispõem das informações e recursos necessários para lidar com um ambiente multicultural, como é notado por Sabiá:

“A dificuldade de inclusão é muito grande, o fato da gente não falar a língua deles já é um problema, e os costumes são outros e aí o problema se torna maior. Porque, muitas vezes quando a pessoa não fala a língua, mas tem mais ou menos os mesmos costumes, você consegue se comunicar, às vezes por gesto, mas no caso deles é muito complicado. Por exemplo, logo quando eles chegaram na escola, eles não lanchavam, e a gente não conseguia entender o motivo. Mas aí uma outra professora que mora próximo a casa deles descobriu que eles eram Warao e pesquisou e entendeu um pouco sobre a cultura deles e a alimentação que é um pouco diferente da nossa, mas é muito difícil lidar, principalmente porque a escola não tem recurso para resolver esses problemas” (Sabiá, 2023)

Ademais, compreender que a escola é uma instituição complexa, dinâmica e permeada por interações é fundamental para que se reconheça o reflexo que ela faz de muitos aspectos da sociedade como um todo (Berry *et al.*, 2006; Fazel, 2015). Relacionado a isso, os professores indicaram a relação com a família como outro ponto de atrito e dificuldade. Como pode ser observado na fala de Cotovia:

“A família também é ausente, a gente não consegue falar com os pais e explicar o problema com as faltas, com as notas. A gente não consegue. Além disso, a gente sempre acaba vendo aqui perto da escola eles na rua, sozinhos, e a gente fica preocupada, às vezes precisa envolver o Conselho Tutelar” (Cotovia, 2023).

Na escola, a divergência cultural se torna evidente, trazendo obstáculos relacionados às concepções de gênero, raça, idioma e conduta, que podem ser geradores de preconceito e segregação, resultando no afastamento, desvinculação e marginalização dessas crianças e, também, de suas famílias do convívio social (Masaud *et al.*, 2010). Ainda nessa perspectiva, a fala de Rouxinol chama atenção:

“Ele tem um problema muito sério de autoestima, ele usa máscara o tempo todo. Então para mim a comunicação com ele ficou muito difícil [...] Já pedimos para a escola, para a mãe, para ele tirar a máscara, mas eu vejo que tem uma relação com a estereotipia, existe um fenótipo próprio da região dele e eu vejo que ele esconde o rosto atrás da máscara e isso atrapalha a convivência dele com outros alunos” (Rouxinol, 2023).

Os professores entrevistados, em sua maioria, afirmam que as crianças Warao em suas escolas conseguem manter uma boa convivência com os demais alunos, no entanto, a situação descrita por Rouxinol é relevante, na medida indica um ambiente escolar no município, em que ocorrem situações de bullying e xenofobia. Apesar disso, outras experiências trazidas pelos demais participantes da pesquisa apontam que as escolas têm potencial de oferecer estabilidade e segurança. Em outras palavras, as instituições de ensino possibilitam um espaço de superação das percepções negativas em relação aos refugiados e indígenas, especialmente quando destacam as contribuições benéficas desse grupo para a comunidade.

Um exemplo disso foi descrito por Sabiá, ao falar de uma atividade desenvolvida em junho na escola, que trabalhou com as crianças, dentro da disciplina de geografia, questões relacionadas à migrantes e refugiados, mostrando para os discentes pontos positivos da migração e abrindo espaço para que os próprios alunos compartilhassem um pouco de sua história (Sabiá, 2023).

Diante disso, fica evidente que o trabalho que vem sendo desempenhado pelos professores é fruto dos esforços de cada comunidade escolar. No entanto, os profissionais apontaram, em mais de uma ocasião, que a presença de um auxiliar com formação para dar suporte para as crianças seria um bom mecanismo nesse processo, uma vez que essa criança, estando inserida no ensino regular, necessita de um acompanhamento especial, ao menos até a conclusão do processo de alfabetização - que nesses casos pode se dar em um período posterior aos anos de ensino dedicados à isso. Como afirma Rouxinol:

“Não existe, no sistema de educação do município, um projeto para dar suporte para esses alunos e isso acaba impedindo que ele avance, ele não teve esse suporte da alfabetização, e aí a gente entra num problema: muitas vezes eles não têm ainda as habilidades necessárias para avançar para as próximas séries, mas reter esse aluno vai desestimular ele a continuar na escola. Então, o que a gente vê é que ele acaba sendo meio que empurrado para frente, mas essa defasagem, infelizmente, permanece” (Rouxinol, 2023).

Esse fato implica em uma permanência das dificuldades no processo de aprendizagem dessas crianças, que podem impactar suas perspectivas a longo prazo, como o ingresso no ensino superior e uma melhor inserção no mercado de trabalho (Guzzo; Filho, 2005).

Frente à essa realidade, nota-se que, em boa parte das escolas em que a pesquisa foi realizada, os alunos da etnia Warao, para os professores, ainda não integram a comunidade escolar de forma efetiva, uma vez que a comunicação, a interação e o aprendizado se vêm comprometidos pelas dificuldades e barreiras comentadas acima. Sendo assim, confirma-se a percepção de Andorinha, que disse: “Eu vejo que ele (o aluno) está matriculado para cumprir as exigências que a documentação, o consulado, seja lá que membro que rege a questão da migração, exige” (Andorinha, 2023).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o vácuo de produções na área de migrações infantis no Brasil, bem como os números crescentes de crianças migrantes em território nacional apresentados anteriormente, este trabalho pretendeu debater parte da literatura acerca da temática e, também, as especificidades da migração e integração de indígenas Warao no Brasil. A partir disso, o artigo buscou compreender como as crianças dessa etnia têm sido inseridas na sociedade a partir do sistema educacional, uma vez que este se mostra um dos principais ambientes em que a inserção local desse grupo pode ser efetivada.

Diante disso, a pesquisa teve como foco central compreender quais os principais desafios enfrentados pelos professores e, também, pelos alunos da etnia Warao no processo de inserção destes no sistema de ensino do município de Uberlândia. Primeiramente, é relevante notar que, apesar dos avanços em termos de políticas e de literatura envolvendo as migrações infantis, o foco do processo de integração ainda permanece direcionado aos adultos imigrantes que ingressam no mercado de trabalho, pouco se atentando à abordagem das crianças como indivíduos que também carecem de estratégias de integração, bem como negligenciando seu papel como facilitadores da integração dos adultos que as acompanham.

Especificamente no caso da cidade de Uberlândia, os dados coletados pela pesquisa indicam uma sobrecarga dos profissionais da educação que trabalham diretamente com as crianças da comunidade Warao. Há um descaso por parte do poder público municipal em relação a essa temática, sendo atribuído aos professores, em especial, mas também aos demais funcionários das escolas toda a responsabilidade de promover a integração dessas crianças, sem que haja auxílio por parte das instituições públicas municipais responsáveis, nem em termos de informações pedagógicas nem em recursos materiais e intelectuais que pudessem orientar esse processo. Nesse sentido, percebe-se que não basta que exista uma legislação progressista no sentido de assegurar direitos a esses grupos, é preciso que as escolas sejam preparadas para esse processo, em conjunto com outros organismos que integram a rede responsável pela inserção dessa população.

O que se nota no caso uberlandense é que as diferenças são percebidas como problemas a serem evitados, e não como um fator normal em todas as relações humanas. Nesse contexto, a realidade das salas de aula no município refletem a percepção de que somos e deveríamos ser uma população monolíngue e monocultural, o que implica em desafios quando esses espaços passam a ser frequentados por indivíduos que destoam dessa suposta harmonia. Ainda, no que se refere às consequências dessa realidade para as crianças refugiadas Warao, residentes no município, é um ambiente escolar, em alguma medida, hostil e distante, do qual não lhes é permitido fazer parte, o que lembra o pensamento de Rubem Alves: “Há escolas que são gaiolas, existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo”.

## REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Os Warao no Brasil:** Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Atuação do acnur junto às redes locais em apoio à população indígena warao no sudeste e sul do Brasil:** boas práticas e lições aprendidas. 2021a. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210531\\_ACNUR\\_RelatorioWarao.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210531_ACNUR_RelatorioWarao.pdf).

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Guia de Proteção Comunitária.** 2021b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/10/WEB-Guia-ProtECAo-comunitaria-de-pessoas-indigenas-refugiadas-e-imigrantes.pdf>.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). “Refugiados” e “Migrantes”: Perguntas Frequentes. 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes>.

ADAMSON, F. B. **Crossing Borders: International Migration and National Security.** *International Security*, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 165-199, Summer 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4137542>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ANDORINHA. **Entrevista em Grupos Focais.** [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2022.

ARRAES, V.; GEHRE, T. **Introdução ao estudo das Relações Internacionais.** São Paulo: Saraiva, 2013.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. **Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020.** *Revista Teias*, 23(69), 134–146. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65969>.

BALZAN, C. F. P. *et al.*. **Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica.** *Gragoatá*, v. 28, n. 60, p. e53123, jan. 2023.

BEM-TE-VI. **Entrevista em Grupos Focais.** [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2022.

BHABHA, J. **Child migration & human rights in a global age.** Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2014.

BEIER, J. Marshall. *Children, childhoods, and security studies: An introduction.* 2015.

BERRY, J. W., PHINNEY, J. S., SAM, D. L., VEDDER, P. **Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation.** *Applied psychology*. [S.L], 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>.

BETTS, A. **Forced Migration and Global Politics.** Chichester: Wiley-blackwell, 2009.

BETTS, A. *International Relations and Forced Migration.* In: FIDDIAN-QASMIYEH, E. *et al* (Ed.). **The Oxford Handbook of: Refugee and Forced Migration Studies.** Oxford: Oxford University Press, 2016.

BETTS, A.; LOESCHER, G. (Ed.). **Refugees in International Relations.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm).

BRASIL. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Dispõe sobre o Estatuto dos Refugiados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 01, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembrode-2020-288317152>.

BROCKLEHURST, H. **The state of play: securities of childhood – insecurities of children**, *Critical studies on security*, v. 3, n. 1, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/40992412/The\\_state\\_of\\_play\\_securities\\_of\\_childhood\\_insecurities\\_of\\_children](https://www.academia.edu/40992412/The_state_of_play_securities_of_childhood_insecurities_of_children). Acesso em: 18 jun. 2023.

BOTAS, D. O. D. S. **Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo de escolaridade**. 272 p. Tese (Tese de doutorado) - Doutorado em Educação e Interculturalidade. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal, 2017. Disponível em: [http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6594/1/TD\\_DilailaBotas\\_2017.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6594/1/TD_DilailaBotas_2017.pdf)

CANÁRIO. **Entrevista em Grupos Focais**. [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2022.

CASTRO, A. G. **Mendicidad indígena: los Warao Urbanos**. *Boletín Antropológico*, n. 48, p.79-90, 2000.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CSVM-UFU). **Relatório BIANUAL: Cátedra Sérgio Vieira de Mello - Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia, p. 41, 2022. No prelo.

CASTLES, St. **Entendendo a migração global: Uma perspectiva desde a transformação social**. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, DF, ano 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/227/210>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CERNADAS, P.C.; GARCÍA, L.; SALAS, A. G. **Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe**. *Remhu*, n. 42, jan./jul., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/xqF8LGZNCWp7ttTZnDwFFxp/abstract/?lang=es>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CHIMNI, B. S.. **Reforming the international refugee regime: a dialogic model**. *Journal of Refugee Studies*, Oxford, 2001.

CIRINO, C. A. M. **Indígenas, imigrantes e refugiados:** os Warao e a proteção jurídica do Estado brasileiro. Entre Rios, Teresina, Vol. 3. 2020.

CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Genebra, 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Recomendação Nº 20, De 10 de Outubro de 2019.** Disponível: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/Recomendaon20CrianasWarao.pdf>. Acesso em: **Falta data do acesso**

COTOVIA. **Entrevista em Grupos Focais.** [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2022.

CRISP, J. **The local integration and local settlement of refugees:** a conceptual and historical analysis. New Issues in Refugee Research. Geneva: UNHCR, 2004.

DUIKER, W. J. **Contemporary World History.** 5. ed. Boston: Cengage Learning, 2010.

FABIANO, M. L. A. **Migração infantil:** aspectos e implicações para crianças e adolescentes. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.111300. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111300>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FAZEL, M. **A moment of change:** Facilitating refugee children's mental health in UK schools. International Journal of Educational Development, Elsevier, vol. 41(C), pages 255-261., 2015. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2014.12.006.

FLORÊNCIO, G. C. **Os direitos humanos das crianças refugiadas no Brasil do século XXI:** interfaces educacionais. Revista Inter Ação, v. 46, n. 2, p. 592-606, maio/ago., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67348/37102>.

FRANCHI, T. **Operação Acolhida:** a atuação das Forças Armadas Brasileira no suporte aos deslocados venezuelanos. Military Review, v. 1, p.1-13, 2019. Disponível em: <https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/Portuguese/Online%20Exclusives/Franchi-operacao-acholhida-a-atuacao-das-forcas-armadas-brasileiras-no-suporte-aos-deslocados-venezuelanos-Jan-2019-1.pdf>.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/30290/16545/121256>.

GODOY, A. **Pesquisa Qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-19, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>.

GARÇA. **Entrevista em Grupos Focais.** [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2022.

GASSÓN, R.; HEINEN, D. **¿Existe un Warao Genérico?** Cuestiones clave en la etnografía y la ecología histórica del Delta del Orinoco y el Territorio Warao-Lokono-Paragoto. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, v. 10, n. 1, p. 37-64, 2012.

GHIGGI, G., COUTINHO, A. S. Revisão de Literatura: crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em Educação Infantil (1988-2021). *Revista Educação em Questão*, 60(63). 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28781>

GUILD, E. **Security and Migration in the 21st Century**. Cambridge: Polity Press, 2009.

GUZZO, R. S. L.; FILHO, A. E **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. *Escritos educ.*, Ibitiré, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 out. 2023.

HAAS, H. **Migration and development: a theoretical perspective** *International. The International Migration Review*, New York. Vol. 44, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20681751>. Acesso em: 17 jun. 2023.

HEINEN, H. DIETER; RUDDLE, E. **Kennt. Ecology, ritual and economic organization in the distribution of palm starch among the Warao of the Orinoco delta**. *Journal of Anthropological Research*, v. 30, n.2, p. 116-138, 1974.

HOLLIFIELD, J. F.; WONG, T. K.. The Politics of International Migration. *In: BRETTELL, C. B.; HOLLIFIELD, J. F. (Ed.). Migration Theory: Talking Across Disciplines*. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Uberlândia Panorama**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>.

JARDIM, T. D. M. **A lei migratória e a inovação de paradigmas**. *Cadernos de Debates: Refúgio, Migrações e Cidadania*, Brasília, v. 12, n. 12, 2017. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-12\\_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-12_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf).

JAROSCHINSKI SILVA, J. C. Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. *In: Encontro Anual da Anpocs*, 41., Caxambu (MG), 2017.

JUFFER, J. **Can the children speak?: Precarious subjects at the US-Mexico border**. *Feminist Formations*, v. 28, n. 1, 2016.

KUHLMANN, T. **The Economic Integration of Refugees in Developing Countries: A Research Model**. *Journal of Refugee Studies*, Oxford, v. 4, n. 1, 1991, p. 1-20.

MARTUSCELLI, P. N. **Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central**. *RIDH*, Bauru. v. 5, n. 1, p. 77-96, jan./ jun., 2017. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/467/199>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luís Donisete Benzi Grupioni.** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **Parecer técnico n.10/2017.** Manaus: MPF, 2017. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/docs/parecer-tecnico-warao>.

MOREIRA, J. B. **Refugiados No Brasil: Reflexões Acerca Do Processo De Integração Local.** Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/zCtfF6R6PzQJB6bSgts8YWF/?format=pdf&lang=pt>

NASCIMENTO, M. L. **Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade.** Childhood & Philosophy, v. 14, n. 29, p. 11–25, 2017.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO (NEPO/UNICAMP). **Banco Interativo - Números da imigração internacional para o Brasil, 2020-2022 (jan./abr.).** Campinas, SP: Observatório das Migrações em São Paulo. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>. Acesso em:

O'CONNELL DAVIDSON, J. **Moving children?** child trafficking, child migration, and child rights. Critical social policy, v. 31, n. 3, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/1769921/Moving\\_children\\_Child\\_trafficking\\_child\\_migration\\_and\\_child\\_rights](https://www.academia.edu/1769921/Moving_children_Child_trafficking_child_migration_and_child_rights). Acesso em: 20 jun. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das crianças.** Nova Iorque, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados.** 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **UNICEF aponta registro de 37 milhões de crianças deslocadas** Autor: UNICEF Data: 2021 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/186958-unicef-aponta-recorde-de-37-milh%C3%B5es-de-crian%C3%A7as-deslocadas> . Acesso em: 19 jun. 2023

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Declaração de Cartagena: Conclusões e Recomendações.** Cartagena das Índias, 22 nov. 1984. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

PATARRA, N. L. **Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 57, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MWH6wYGYHgL7FFVFjnw9QJL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jun. 2023.

RAMOS, L.; BOTELHO, E.; TARRAGÓ, E. **Sobre a situação dos indígenas da etnia Warao, da região do delta do Orinoco, nas cidades de Boa Vista e Pacaraima**. Parecer Técnico n. 208/2017/ Seap/6aCCR/PFDC. Brasília: Procuradoria-Geral da República, 2017.

RENSI, J. S. ;CÂMARA, M. L. B. **Barreiras para o acolhimento dos Povos Warao no Brasil**. Monções: Revista De Relações Internacionais Da UFGD, 10(20), 225–259. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v10i20.14692>.

RODRIGUES, M. V. **Diseño de una ruta turística de interpretación cultural para la promoción y el desarrollo local de la etnia aborígen warao en el estado delta amacuro**. Venezuela, Eumendi, Caracas, 2012. Disponível em: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1157/indice.htm>.

ROUXINOL. **Entrevista em Grupos Focais**. [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2022.

SABIÁ. **Entrevista em Grupos Focais**. [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Estrangeiros- Bairros e Escolas**. Uberlândia. 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1n2UESivKbwDr13qJiOReq-hBcawbjOY8/edit#gid=1586519159>.

SILVA, D. F. **O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas**. Revista Brasileira De Estudos De População, 2017, pp. 163–170. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0001>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, S.; TORELLY, M. (Org.). **Diagnóstico e avaliação da migração indígena da Venezuela para Manaus, Amazonas**. Brasília : Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.

SOUZA, J. H. **Janokos brasileiros: uma análise da imigração dos Warao para o Brasil**. Boletim Científico Escola Superior do Ministério Público da União, n. 52, p. 71-99, 2018.

TASSINARI, A. M. I **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Revista Tellus, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>.

TORDO. **Entrevista em Grupos Focais**. [setembro de 2023]. Entrevistadora: Luara Dias dos Santos. Uberlândia, 2022.

VAN DE GLIND, H. **Migration and child labour: exploring child migrant vulnerabilities and those of children left-behind**. Working Paper. Geneva: IPEC-ILO, 2010.

VACOTTI, L *et al.* **Derechos humanos de la niñez migrante**. Mercosul /Organização Internacional para as Migrações, Instituto de Políticas 251 Públicas em Direitos Humanos. Buenos Aires, Argentina, 2016. Disponível em: <http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/02/DerechosHumanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>

WATSON, A. M. S. **Children and international relations: a new site of knowledge?** Review of International Studies, v. 32, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40072136>. Acesso em: 21 jun. 2023.

YAMADA, E; TORELLY, M (org). **Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela**. Brasília : Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.