

O encontro da arte com a vida em histórias que se entrecruzam na experiência com crianças refugiadas em Juazeiro do Norte-CE

Zuley Jhojana Duran Peña* e Isabelle de Luna Alencar Noronha

Universidade Regional do Cariri, Rua Cel. Antônio Luiz, 1161, 63105-000, Crato, Ceará, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail. zuleyjduran@gmail.com

RESUMO. Esse artigo foi inspirado em minha experiência como assistente de alfabetização do programa Tempo de Aprender, em Juazeiro do Norte, com duas crianças e uma adolescente venezuelanas da etnia Warao, refugiadas no Brasil. Para a escrita recorremos a metodologia de Histórias de Vida conforme o entendimento oferecido pelos autores Cristina Santamarina e Jose Miguel Marinas (1995), com a finalidade de observar a efetividade da inclusão no contexto escolar. Guiadas pela questão: 'A rotina e a aprendizagem escolar podem ser subvertidas de modo a servirem positivamente à inclusão de crianças e adolescentes refugiadas?', propomos apresentar as estratégias utilizadas para a promoção da inclusão escolar, bem como o que foi observado durante o período de nossa convivência. Durante a estada dos irmãos venezuelanos na escola foram observadas enormes barreiras, que serão tratadas no presente texto. Ao final do período letivo os irmãos venezuelanos se mudaram de cidade e, por consequência, isso marca o fim do período tratado. De modo geral, nossa experiência mostra que práticas pedagógicas guiadas pelas áreas da Arte e Educação Física se mostraram eficazes para efetivação da inclusão no contexto escolar.

Palavras-Chave: educação; arte e educação; práticas pedagógicas inclusivas; crianças e adolescentes refugiados.

The encounter between art and life in stories that intersect in the experience with refugee children in Juazeiro do Norte-CE

ABSTRACT. This article is inspired by my experience as a literacy assistant in the Tempo de Aprender program, in Juazeiro do Norte, with two children and one Venezuelan adolescent of the Warao ethnicity, who are refugees in Brazil. For the writing, we resorted to the Life Histories methodology, based on the understanding provided by the authors Cristina Santamarina and Jose Miguel Marinas (1995), with the purpose of observing the effectiveness of inclusion in the school context. Guided by the question: 'Can the school routine and learning be subverted in a way that positively serves the inclusion of refugee children and adolescents?', we propose to present the strategies used for the promotion of school inclusion, as well as what was observed during the period of our time together. During the Venezuelan siblings' stay at the school, enormous barriers were observed, which will be discussed in the present text. At the end of the school term, the Venezuelan siblings moved to another city, and consequently, this marks the end of the period covered. Overall, our experience shows that pedagogical practices guided by the areas of Art and Physical Education proved effective for the implementation of inclusion in the school context.

Keywords: education; art and education; inclusive pedagogical practices; refugee children and adolescents.

Received on February 28, 2025.
Accepted on September 2, 2025.

Introdução

Esse artigo tem como fonte de inspiração minha experiência como assistente de alfabetização dentro do programa tempo de aprender¹ com duas crianças e uma adolescente venezuelanas da etnia Warao, refugiadas no Brasil, por causa da crise social, política e humanitária de seu país de origem.

Lembro-me bem que iniciar nessa atividade foi muito enriquecedor, porque assim como eles, eu também sou estrangeira e reconheço a sensação de estar longe de casa. Diante disso, nada mais coerente, para esse texto, que recorra à narrativa, promovendo assim um diálogo entre mim, os Warao e também vocês, leitores.

¹ Parte da Política Nacional de Alfabetização, foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), de maneira geral objetiva alcançar a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da pré-escola ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras.

Li na tese de Goldberg (2016) que Martine Lani-Bayle dizia que escrever era como passar um elefante pelo buraco de uma agulha, e tenho que concordar com essa metáfora, já que essa função de assistente de alfabetização imergiu-me em uma jornada repleta de desafios, descobertas e em um universo de possibilidades, trazidas por uma cultura que eu não conhecia.

Ao saber que trabalharia com os Meninos Warao, fui logo realizar uma busca para me informar sobre a origem desses refugiados. Quem são os Warao? 'Warao' significa povo das 'canoas' ou das 'água' e essa referência retrata a ligação dos Warao com os rios e áreas alagadas do delta do rio Orinoco (Venezuela). Por essa característica territorial, são um grupo étnico bastante diverso que vivem basicamente da agricultura e da pesca. Mas porque os Warao deixaram/deixam a Venezuela?

A Venezuela enfrenta desde por volta de 2015 uma grande crise política e econômica, que afeta o seu dia a dia. A falta de comida, de produtos básicos, de atendimento em saúde, desencadeou uma crise geral, que se estendeu ao território dos Warao que vivenciam além da fome, também o aumento da violência em seus territórios, causada por grupos armados que promovem a mineração ilegal.

Um relato de um homem indígena Warao colhido em Ananindeua, no Pará, socializado pelo site da *BBC News Brasil* expressa bem essa situação [...] "Falar sobre a Venezuela me deixa com vontade de chorar. Minha família está passando fome agora e começaram a morrer... Estão morrendo adultos e crianças, e não é pela enfermidade de coronavírus, estão morrendo de fome. De fome! [...]" (Carraça, 2021).

Tal narrativa nos permite compreender alguns dos motivos que fazem com que o povo desta etnia decida deixar seu território e tentar recomeçar a vida num país com outros costumes, cultura, idioma, clima. Porém esse recomeçar para os Warao termina sendo um processo doloroso, pois, além de deixar seu território, muitos tem que se separar de seus pais, filhos e familiares, o que assustadoramente é mais comum do que poderíamos imaginar. Com a falta de recursos para poder viajar juntos, a falta de comida e as longas jornadas impedem que crianças e adultos com mais idade possam seguir em uma mesma direção, ficando assim, alguns, para trás, abrigados em casas precárias ou até vivendo nas ruas. Essa também foi a história dos meninos Warao que conheci, pois tiveram que deixar a avó e a irmã menor num abrigo em Roraima, a mais de 2 mil km de distância de Juazeiro do Norte no Ceará, para onde seguiram em busca de parentes, que já não estavam quando elas chegaram. Foi nesta cidade, que fica ao sul do estado do Ceará, no Brasil, que eu os conheci.

A história que compartilho aqui contém diversos sentimentos e desafios, que como professora, me marcaram profundamente e é por isso que este artigo tem como objetivo refletir sobre a efetividade da inclusão educativa para crianças e adolescentes refugiadas provenientes da etnia Warao. Diante disso, optamos pela utilização da metodologia de Histórias de Vida que nos coloca em uma condição privilegiada diante do objeto, ao trazer aportes de histórias contextualizadas de uma população que sofre com o preconceito, racismo, xenofobia, falta de compreensão do idioma, dentre outros, assim como também, de políticas públicas que possibilitem seu processo de inclusão.

Vale a pena destacar que não podemos pensar que o acesso à educação e à escola de crianças e adolescentes refugiadas é efetivo apenas com a ação frequentar um local para aprender ciências, matemática ou línguas. Para além disso, a escola deve ser concebida como um local que acolha, que combata o preconceito e a violência, que valorize a diversidade e a diferença. Assim, as crianças e adolescentes refugiadas devem ser tomadas como aliadas do processo educacional que busca promover a inclusão e a igualdade.

A escola e a educação desempenham um papel fundamental no processo de inclusão, para tanto, deve apresentar um ambiente estável e seguro, um local onde crianças e adolescentes têm acesso a alimentos, água potável e/ou saneamento.

Embora essencial, o acesso à educação não é suficiente se não está acompanhado de políticas e programas de inclusão. Para tal, é importante desenvolver estratégias e políticas que promovam o empoderamento, a empregabilidade, adaptação cultural. Além disso é importante estabelecer cuidados e apoio psicossocial, pois muitas das pessoas refugiadas, carregam traumas e precisam de acompanhamento que ajude a superá-los.

Revisão bibliográfica

São muitos os documentos institucionais que normatizam e instruem a educação comodireito fundamental atodos,sejanaesferaglobal,regionalelocal. No Brasil, ainda com relação à inclusão nas escolas não é diferente, no entanto, os desafios que um professor em sala de aula enfrenta ao se deparar com essa situação ainda são enormes. Nesse texto, vamos observar alguns desses desafios por meio das Histórias de Vida de duas crianças e uma adolescente refugiadas venezuelanas da etnia Warao, que frequentaram a escola pública na cidade de Juazeiro do Norte – CE.

A Constituição Brasileira de 1988 prevê que “[...] todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]” (Brasil, 1988).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, traz a educação especial, como uma modalidade de educação escolar, sendo oferecida preferencialmente pelo ensino regular, para alunos com necessidades especiais, oferecendo quando necessário serviço de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, sendo dever constitucional do Estado, oferecer educação especial (Lei nº 9.394, 1996).

Entendemos que em situação de refúgio, crianças, jovens e adultos, são pessoas que necessitam sim de um atendimento especializado, o que está de acordo com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), quando afirma que as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Com isso, levando em conta a pluralidade do corpo escolar, temos que repensar a própria prática pedagógica, como diz Ropoli et al., citado por Franco e Gomes (2020):

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (Franco & Gomes, 2020, p. 196).

Nesse sentido não há dúvidas de que discutir a temática da educação inclusiva demanda considerar os alunos, em toda amplitude das diferenças, além de problematizar as condições de formação e atuação docente, considerando os recursos, as metodologias e as estratégias teóricas e conceituais desenvolvidas para possibilitar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

No caso aqui apresentado, os direitos dos refugiados são garantidos pela Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997 (Lei do Refúgio) que reconhece, legal e formalmente o dever do acolhimento, com respeito e solidariedade para que possam reiniciar a construção de suas vidas. Isso, passa, prioritariamente pelo acesso à educação.

Existem, no entanto, diversas dificuldades que as crianças e adolescentes refugiadas enfrentam desde a sua chegada ao Brasil e, por consequência, ao iniciar sua escolarização. Estas podem ir da falta de documentação, até a aquisição de recursos e insumos básicos para frequentar a escola, e são importantes elementos que devem ser incluídos na viabilização da inclusão escolar.

Segundo o site da Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR] (2025) até o final de 2024, 123,2 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos e eventos que perturbaram seriamente a ordem pública, e, a mesma notícia acrescenta que 1 em cada 67 pessoas em todo o mundo havia se deslocado à força, a maioria vivendo em países de baixa e média renda. Outros dados relevantes foram divulgados na última edição do relatório ‘Refúgio em Números’ (Junger da Silva et al., 2024) que mostra que o governo Brasileiro em 2023 reconheceu 77.193 novas pessoas como refugiadas, o que representa um aumento de 117,2% em relação a 2022. Ao todo o Brasil tem 143.003 pessoas reconhecidas como refugiadas.

Antes de continuar, devemos lembrar, no entanto, que há diferenças entre as condições de migrante e refugiado. O primeiro, continua recebendo a proteção do governo de sua origem e tem a opção de voltar quando desejar, enquanto uma pessoa refugiada não pode voltar ao seu país por diversas questões geopolíticas tais como: conflitos, violência, perseguição, violações dos direitos humanos e acontecimentos que perturbaram/perturbam gravemente a ordem pública.

Apesar do crescimento significativo dos movimentos migratórios e da presença que este assumiu na agenda pública nos últimos anos, o Brasil ainda apresenta um atraso significativo, em termos de políticas públicas, para os migrantes e refugiados. Essa condição se pode observar em cada um dos níveis do Estado, como por exemplo: a Lei da Migração (Lei nº 13.445, 2017) que embora contenha uma ampla variedade de direitos para os refugiados e imigrantes, se apresenta frágil em sua execução prática, a exemplo, o ensino do idioma, requisito prioritário como porta de acesso à plena integração aos serviços sociais públicos; na inserção ocupacional, que via de regra, está aquém das habilidades e qualificações.

No caso dos meninos Warao seus pais sem chances de trabalho e sem dominar a Língua Portuguesa e o Espanhol, para conseguir o sustento da família, ficavam nas ruas, pedindo ajuda financeira, muitas vezes com crianças pequenas expostas a condições extremas, tanto pelo calor da cidade, como pela falta de água e de alimentos.

Barreto e Vianna (2024) em reportagem para o site do G1, intitulada “Número de refugiados no Brasil aumenta 117% em 2023; venezuelanos e cubanos são maioria, diz estudo”, afirmam que pelo menos 143.033

pessoas estavam refugiadas no Brasil em 2023, desse total, os homens corresponderam a 51,7% e as mulheres, a 47,6%. Além disso, 44,3% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças e adolescentes, e jovens com até 18 anos de idade. Provavelmente, estas crianças e adolescentes conviveram com a guerra e a pobreza, e muitas tinham pouco ou nenhum acesso à educação. Consequentemente, quando encontram asilo e ingressam na escola num novo país, enfrentam enormes e complexos desafios.

Os dados mostram o aumento no número de crianças e adolescentes (refugiados ou imigrantes) matriculados na educação básica no país, como atesta o Instituto Brasileiro de Pesquisas Educacionais (INEP) e pode ser observado na Figura 1. A partir de 2020, com a entrada em vigor da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação, que facilita as matrículas de crianças e adolescentes migrantes e refugiados, notamos maior acentuação na ascensão do número de matrículas.

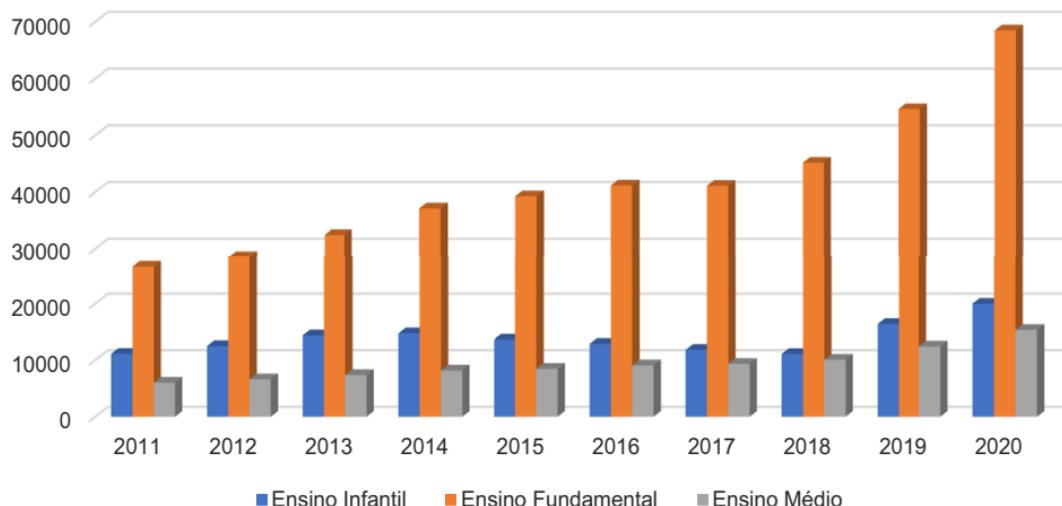


Figura 1. Número de matrículas nos três segmentos do Ensino Básico de crianças e adolescentes imigrantes matriculados, por ano - Brasil (2011-2020).

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP), 2011-2020. (Cavalcanti et al., 2022, p. 5).

Observando a Figura 1, percebe-se que a maioria dos estudantes está no Ensino Fundamental, mas as matrículas no Ensino Infantil vêm crescendo desde 2018. No Ensino Médio o número de matrículas também cresceu a partir de 2018, mas não com a mesma proporção da demanda do Ensino Infantil. Quando nos voltamos para o objeto, notamos que Juazeiro do Norte, cidade onde foram coletadas as histórias dos irmãos Warao, somente em 2024 acolheu 27 famílias refugiadas², aumentando ainda mais o número de crianças e adolescentes imigrantes e refugiados matriculadas em sua rede municipal(G1 CE, 2024). Esse indicador nos alerta para a necessidade de refletir sobre estratégias de inclusão dessa população vulnerável nas escolas públicas brasileiras. As escolas precisam ser um ambiente sensível à condição extraordinária dos imigrantes e refugiados, para se tornarem um local de acolhimento e inclusão, livres do preconceito e xenofobia.

Infelizmente, nem sempre isso acontece. Segundo o relato de Milena Nunes (Infâncias Protagonistas, 2023)³, de uma forma geral, as escolas desconhecem a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito à matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, e isso, segundo o texto da citada Lei, sem a documentação comprobatória de escolaridade anterior, e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

Superar um obstáculo administrativo, como a matrícula, é apenas o primeiro dos muitos desafios a que crianças e adolescentes refugiados precisam/precisarão enfrentar nesse âmbito. Há problemas que podem parecer menores, mas, são uma realidade constante, já que devemos lembrar, como afirmamos anteriormente, que muitas vezes deixaram suas origens às pressas e chegam ao novo país, em condições deploráveis. Com isso, também se apresenta como dificuldade a falta de sapatos e roupas para ir à escola, e ainda que no Brasil sejam distribuídos uniformes, sabemos que esses chegam um pouco depois do início das aulas.

² Os refugiados são distribuídos em território nacional por meio da Operação Acolhida, realizada pela 10.ª Região Militar em parceria com diversas instituições. Desde 2018 a operação já interiorizou 140.088 pessoas, sendo que, desses 710 vieram para o estado do Ceará (G1 CE, 2024).

³ Milena Nunes: assistente de saúde, família e espiritualidade no Centro de Acolhida Casa Bom Samaritano (AVSI/IMDH - Brasília). Trecho da fala ocorrida no Webinário 7: Acolhimento a crianças migrantes e refugiadas: partilhas entre o IMDH e a Casa Bom Samaritano - Brasília/DF.

Fica claro que os problemas enfrentados pela população de refugiados necessitam de estratégias específicas que possam mudar suas condições de vida. No caso da experiência apresentada nesse trabalho, o fato de serem membros de uma comunidade indígena, falantes de um idioma e imbuídos de uma cultura desconhecida, se tornou um desafio ainda maior. O simples estabelecimento de um processo de comunicação se deu após consistente preparação, que envolveu a linguagem e o modo de viver dos Warao.

Diante disso, vale a pena recorrermos aos autores Silvia Meletti e Vinicius Cabral (2021) que, a partir da base epistemológica do materialismo histórico, apresentam uma análise do que denominaram três dimensões básicas dos limites educacionais do Capital, articulando a discussão desses limites ao potencial transformador e revolucionário da Educação.

Segundo os autores essas dimensões seriam:

- 1) a reprodução ideológica de sujeitos cujos movimentos individuais reproduzam cotidianamente o sistema de práticas e valores dessa estrutura e por meio dos quais garantam sua ilusória sensação de pertencimento a ela;
- 2) a função dos intelectuais na construção, manutenção e adequação dessa estrutura sociometabólica nos níveis econômico, político e ideológico;
- 3) a preparação de quadros de trabalhadores aptos a atender às necessidades de mão de obra do sistema (Mészáros, 2016 como citado em Meletti & Cabral, 2021, p. 2).

Dentre essas dimensões, ‘a ilusória sensação de pertencimento’ a manutenção do sistema social vigente, bem como a preparação para o mercado de trabalho, deixa ler a forma como os refugiados se encontram no contexto aqui apresentado. Maria Ciavatta (2021 como citado em Meletti & Cabral, 2021, p. 4), argumenta que “As normas, valores, comportamentos e conhecimentos fazem parte dos processos educativos e são parte do mundo em que produzimos nossas vidas”. Com isso, fica claro que, ao associar a condição de refugiado às origens indígenas dos venezuelanos, promover a inclusão no contexto escolar se configura em desafio quase intransponível, pois os saberes, a história e a cultura dos refugiados são frequentemente ignoradas ou desvalorizadas no currículo e no ambiente escolar. A educação, assim, é tomada como um processo unidirecional de ‘inculturação’ à nova sociedade, alienando o refugiado de suas próprias referências e memórias, marginalizando-o.

Se não bastasse a violência e o trauma a que um refugiado é submetido ao chegar em um novo país, ao observarmos a terceira dimensão estabelecida anteriormente, temos um cenário que envolve a escola e sua função no mundo capitalista, ou, como diz Meletti e Cabral (2021, p. 10), “Existe um sistema educacional meritocrático que reproduz as condições de classe social por meios da estrutura ideológica de suas práticas, valores, símbolos e signos. Essa reprodução engloba o sucateamento da educação para a classe trabalhadora”.

Diante disso, ao chegar à escola, os refugiados encontram um sistema meritocrático, que reitera as desigualdades sociais, ao mesmo tempo que, ao serem alocados em escolas públicas, se deparam com uma escola com “[...] à tarefa de alfabetizar e treinar mão de obra barata para o mercado de trabalho” (Chauí, 2014 como citado em Meletti & Cabral, 2021, p. 11). Mercado de trabalho esse que frequentemente não reconhece ou valoriza a formação inicial dos refugiados, relegando a esses trabalhos precários e subqualificados. Desse modo, a educação, para esses, cumpre uma função desumanizadora, meramente instrumental que serve a uma subsistência mínima, sem vislumbrar ascensão social ou profissional.

Sem perder de vista o objeto desse texto e as experiências vividas ao longo do trabalho com os irmãos Warao devemos ainda colocar, como Meletti & Cabral, (2021), que o sistema escolar possui um enorme potencial transformador e revolucionário capaz de, “[...] nos orientar na direção de que um mundo transformado se torne uma possibilidade [...]” (O’Neill, 2021 como citado em Meletti & Cabral, 2021, p. 12), esse é um poder real que possui a educação, criar possibilidades de mudanças.

Sabemos que no processo escolar isso nem sempre é fácil, porque o professor se encontra envolto a uma grande demanda de trabalho, e, da escola, são exigidas notas em avaliações internas e externas que levam a um regime de trabalho extremamente focado em ensino e aprendizagem daquilo que será cobrado em tais avaliações. Neste cenário, o trabalho com crianças e adolescentes em situação de refúgio não seria uma prioridade, e, em virtude de fragilidades nas escolas de Educação Básica, tais como carência de recursos materiais e humanos, seria, até mesmo, indesejado. Ainda assim, a escola é um lugar de resistência em meio a tantos desafios, quando possibilita o desenvolvimento de ações que favorecem a inclusão, combatendo a xenofobia, o racismo, acolhendo a diversidade. Na presente experiência pude perceber o quanto as crianças e adolescentes Warao traziam saberes do país de origem e da grande caminhada até a escola em que estavam estudando. Saberes que foram incorporados, por mim, ao ensino e produziram efeitos de alegria, aprendizado, afetividade e acolhimento. Sem isso, não é possível haver o diálogo entre a escola e o diferente.

A criança e o adolescente em situação de refúgio, como nos mostra Sanchez (2006), quer ter os seus saberes reconhecidos na instituição escolar, para tanto, a autora cita a resposta de uma pequena menina, em um diálogo durante uma visita a uma aldeia Tupi Guarani: “A minha avó não foi para a escola de branco e sabia muito” (Sanchez, 2006, p. 175). O que a escola de branco teria para ensiná-la? Saberia ouvi-la? Haveria uma reciprocidade entre o conhecimento indígena e o saber tradicional escolar? Diante de tal questionamento é importante notar, que como afirma Brandão (1995) a escola não é o único lugar em que a educação acontece e talvez nem seja o melhor.

A sociedade define a escola que ela quer, e a escola interfere na formação da sociedade que a criou. Existe nesse processo, uma influência recíproca, daí porque as desigualdades sociais reverberam em desigualdades educacionais. No entanto, como já foi afirmado, há um poder real da escola, que pode mudar perspectivas de vidas por meio de processos educacionais comprometidos com a criação de uma sociedade mais democrática. Assim, para muitos, a escola é o único lugar seguro, de sobrevivência e de oportunidade. Para os meninos(as) Warao era o lugar em que poderiam ter alimentação, lazer, contato com outras pessoas e aprender sobre o novo mundo em que estavam se movendo. É importante lembrar que são inúmeros os desafios que esta instituição enfrenta na atualidade, muitos estão elencados e discutidos na obra *Desafios e reinvenções da escola pública* organizada por Boto et al. (2025), que embora não ressalte o acolhimento a população em situação de refúgio, traz outras abordagens que se apresentam numa sociedade marcada pela guerra, fome, violência, crise ambiental. Neste sentido, é importante buscar cotidianamente nos bancos escolares a luta por uma humanidade em reconstrução, que é a luta contra o poder do dinheiro que como diz a canção ‘ergue e destrói coisas belas’. Em todo país há bons exemplos de que em muitas escolas, essa luta tem conquistado êxito, mas, é preciso não desistir posto que, para alcançar e promover uma ação positiva com populações refugiadas e, em nosso caso, com crianças e adolescentes indígenas, só é possível se recorrermos aos preceitos da educação intercultural, sentada em valores de uma ‘ética universal do ser humano’.

Metodologia

Para esse texto foi fundamental a utilização da metodologia de Histórias de Vida, já que toda produção de dados provém de minha experiência durante minha permanência no Programa Tempo de Aprender, com três irmãos venezuelanos, integrantes da etnia Warao. A partir disso, temos o objetivo de traçar um olhar sobre a inclusão nas escolas públicas brasileiras, no que se refere à população de refugiados.

Guiada pela questão: ‘A rotina e a aprendizagem escolar podem ser subvertidas de modo a servirem positivamente à inclusão de crianças e adolescentes refugiadas?’, propomos abordar a problemática da inclusão escolar por meio das histórias, com a finalidade de lançar luz sobre as necessidades e as dificuldades vivenciadas com esse público.

Com isso, esse trabalho concorda com Abrahão (2005), ao entender as narrativas aqui consideradas como elementos catalisadores que induzem à reflexão e, nesse sentido, nosso estudo olha para o cotidiano escolar, particularmente à questão da inclusão, assim como para a dura realidade de imigrantes e refugiados, como um potencial para a construção de propostas significativas, tanto para a escola brasileira, quanto para a formação docente.

O suporte teórico da metodologia ultrapassou, também, a visão interacionista, mediante a qual o que realmente importa é a construção dual de situações no processo de produção dos relatos. Nossa perspectiva comungou com a proposição:

[...] apresentada por Santamarina e Marinas (1994, p.268-269) como de caráter dialético, segundo a qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social.[...] (Abrahão, 2005, p. 141).

Com isso, nos dedicamos também a análise de dados conforme nos orienta Santamarina e Marinas (1995), quando propõem que uma possibilidade para isso é o que, também Abrahão (2005) traduz como ‘compreensão de contexto’ (*comprensión escénica*), se referindo ao processo no qual os sujeitos, pelo próprio motivo da relação com o entrevistado, atualizam os elementos da cena/relato que se vive ou viveu. Assim:

Considerar as dimensões das histórias de vida [...] significa levar em conta as dimensões do trabalho de investigação, o contexto histórico específico e as formas de discurso que nele são correntes. Requer analisar as modalidades de

comunicação na sociedade de massa, a fim de localizar nelas a peculiaridade da transmissão oral. E, para além disso, promove uma reflexão sobre a intervenção sociológica na sua totalidade (Santamarina & Marinas, 1995, p. 257, tradução nossa)⁴.

Essa é uma metodologia que coloca o investigador numa íntima posição com o objeto que é construído por sua relação com os interlocutores, ao mesmo tempo que obriga a observar atentamente o contexto em toda sua amplitude, para construir uma narrativa consistente de sua pesquisa. Sobre isso, os autores ainda mencionam que “[...] Do nosso ponto de vista, a força e a importância metodológica da proposta de Fraser⁵ residem na observação experimental que ele próprio realizou. Ele não propõe uma receita, mas algo muito mais substancial: uma reflexão baseada na experiência prática.” (Santamarina & Marinas, 1995, p. 273, tradução nossa)⁶. Podendo dessa forma perceber uma amplitude de informações que ultrapassam uma simples resposta objetiva e direta.

Para alcançar a amplitude da análise, estão incluídas entre as ferramentas de investigação: a participação ativa do pesquisador, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e a catalogação de artefatos – documentos escolares elaborados por essas crianças e adolescentes ao longo de sua vida escolar, o que chamamos de trabalhos de escolares. As experiências com os irmãos Warao, nos mais diversos ambientes escolares foram chave, já que a inclusão escolar se constitui na interação comunitária dos participantes, dentro e fora da sala de aula.

Trabalhar com refugiados, principalmente crianças e adolescentes nessa condição, requer uma consideração ética cuidadosa. Tomamos como precaução obter uma permissão por escrito de cada participante para coletar dados, e o estudo respeitou as leis de proteção de dados e o estatuto da criança e do adolescente (Brasil, 1990). Além disso, trabalhar com refugiados exige discrição devido à sua situação e histórias potencialmente delicadas.

Relatos e histórias do cotidiano escolar

A minha relação com os três irmãos venezuelanos, da etnia Warao, iniciou-se graças à sensibilidade da coordenadora do Programa Tempo de Aprender, que ao escutar meu sotaque estrangeiro resolveu direcionar-me para uma escola onde esses estavam. Como a missão principal do projeto é auxiliar a alfabetização, elaborei um planejamento para isso, porém ao me deparar com a realidade dos meninos Warao, percebi que a alfabetização seria apenas um dos elementos que eu deveria trabalhar, já que a inclusão e o desenvolvimento de um certo senso de pertencimento e acolhimento era o mais necessário.

Desde o primeiro momento ficou evidente que eles são protagonistas de histórias de vida marcada pela fragilidade, dores, desafios que vivenciaram por causa de conflitos em seu país de origem. Em um ato de desespero deixaram sua casa, seus familiares e amigos, sua cultura, comidas favoritas, brincadeiras, escola e seus aprendizados ancestrais, em poucas palavras, abandonaram tudo o que eles eram e o que mais amavam.

Lembro que a primeira vez que vi os meninos Warao (o modo como eram chamados na escola) foi no momento do recreio. A coordenadora me sinalizou onde eles estavam e, assim, fiquei observando o que faziam. Percebi que eles ficavam juntos, sem se separar, além, também, de se postarem ao final do corredor. Observavam o que os outros alunos da escola faziam, como brincavam, como se comportavam, como interagiam. Percebi também que gostavam de olhar pela janela, para rua.

Finalizado o recreio aconteceu nosso primeiro momento juntos. Eu já sabia que a mais velha dos irmãos falava um pouco de espanhol e também sabia que os outros dois meninos só falavam a língua Warao. Tentei me aproximar dela, conversando em espanhol, e percebi muita timidez e desconfiança.

Nesse momento me deparei com meu primeiro desafio, conseguir criar um ambiente favorável e inclusivo. Eu levava algum material preparado para nosso encontro, meu laptop e uma caixa de som, isso chamou a atenção deles e foi quando a maior dos irmãos me pediu para colocar fotos da Venezuela, país de origem dos meninos. Quando busquei imagens apareceu a bandeira do país e algumas paisagens, como montanhas e rios.

⁴ No original: *Plantearse las dimensiones de las historias de vida, de las diversas formas de la historia oral y las fuentes documentales que las acompañan, implica algo más que afinar o ajustar técnicas o recetarios procedimentales. Supone tener en cuenta las dimensiones del trabajo de investigación, el contexto histórico concreto, y las formas de discurso que son vigentes en éste. Exige analizar las modalidades de la comunicación en la sociedad de masas, para poder situar en ellas lo peculiar de la transmisión oral. Y, más allá de esto, promueve una reflexión sobre la intervención sociológica en su totalidad.*

⁵ Ronald Fraser foi autor de *Blood of Spain*, um livro que relata a guerra civil espanhola por meio de entrevistas com participantes de ambos os lados e é utilizado como exemplo, pelos autores Santamarina e Marinas (1995), de afirmação da metodologia de histórias de vida.

⁶ No original: *Desde nuestro punto de vista la fortaleza e importancia metodológica de la propuesta de Fraser, se sitúa en la constatación experimental que el mismo autor ha realizado. No es que proponga una receta, sino algo mucho más substancial: una reflexión a partir de la experiencia en dicha práctica. De esta forma, experiencia y reflexión arrojan una propuesta generalista y concreta que dice, diciendo, mucho más de lo que nombra.*

As imagens despertaram o interesse dos irmãos e a maior pediu para eu procurar uma música que ela gostava de dançar, demorei um pouco tentando achar, mas quando ela escutou quis dançar... sorriu.

Depois desse dia, passamos a nos encontrar duas vezes por semana, como além de ser formada em pedagogia, tenho formação em música, comecei a utilizar algumas atividades musicais, como canções, histórias sonorizadas, dinâmicas corporais, essas atividades propiciavam a interação, que facilitou estabelecer uma dinâmica positiva em sala de aula, tornando os irmãos Warao protagonistas e também criando um ambiente onde se propiciava o diálogo.

Como o objetivo do programa é a alfabetização, decidi aproximar os Warao da língua portuguesa, por meio de atividades mediadas pelas linguagens artísticas. Por exemplo: utilizei repertório musical brasileiro com o propósito de ensinar um vocabulário básico da língua portuguesa e também desenvolver a compreensão auditiva do idioma.

As atividades musicais despertavam o interesse dos irmãos, os cativavam e colocavam seus corpos em sintonia com o país que moravam, pois era notório que durante uma escuta musical, dançar era uma constante. Isso fazia com que eles ficassem à vontade, mais alegres e expressivos, mudando completamente a personalidade tímida que sempre demostravam em outros momentos.

Outro recurso que se mostrou efetivo foi o trabalho com as lendas da turma do folclore, um material que, além de apresentar a lenda narrada, também apresenta uma música como a mesma temática. A cada capítulo mostrado, os irmãos ficavam curiosos e imaginativos, os levando a começar a contar, de forma cheia de suspense, algumas das lendas que eles conheciam de sua cultura.

Os momentos distantes do Warao também foram significativos. Em diálogos com colegas professores, percebi algumas tendências divergentes que ora facilitaram o trabalho cotidiano para inclusão, ora dificultavam. O meu trabalho foi logo coordenado com o professor de educação física da escola, já que conforme seu relato os meninos Warao adoravam o momento da aula de educação física. Eles brincavam, interagiam com os outros meninos da turma e gostavam muito de jogar vôlei. Essa informação foi de grande valia, pois mostrava uma direção rumo à inclusão. Uma atividade que poderia contribuir com o desenvolvimento de um certo senso de pertencimento e de acolhimento no cotidiano escolar, afinal a Arte e a Educação Física mexem com o corpo e com os sentimentos, ajudam no desenvolvimento da criatividade e produzem a interatividade, podem, portanto, impactar positivamente o ambiente escolar.

Meu ingresso na escola foi tardio, no que diz respeito ao calendário escolar e, por isso, meu trabalho, durante o primeiro semestre acadêmico foi curto. No entanto, foi suficiente para notar que a aproximação do período de férias era um motivo de preocupação para os Warao. Em parte, a ansiedade deles se dava por causa do fechamento da escola e a interrupção das atividades que gostavam, mas isso também acontecia por causa da interrupção da possibilidade de acesso à alimentação.

Quanto à alimentação escolar é interessante ressaltar a resistência dos irmãos Warao diante de uma ou outra comida, ação intrinsecamente ligada aos seus hábitos culturais, o que corresponde a um conjunto de hábitos circunscritos a uma população e, certamente, a alimentação é algo fundamental para caracterizar uma cultura. Assim, a merenda escolar nem sempre coincidia com os hábitos Warao e, por isso, era rejeitada pelos irmãos. Fato que pode ser considerado contraditório, já que sua condição de refugiado e consequente escassez de recurso, os levaria a aceitar a merenda da escola independente do que fosse, mas não era isso que acontecia.

Durante minha experiência com os irmãos Warao, ter presenciado sua seletividade com a alimentação e começar a incutir a preocupação da escola em respeitar a cultura deles, talvez tenha sido o momento mais significativo desse período, já que pessoalmente tive minha visão de mundo transformada, ao mesmo tempo em que lutava para que a escola pudesse oferecer as condições necessárias para a inclusão dos irmãos Warao.

Lembro-me de um episódio, quando em um dos períodos que os irmãos tiveram mais dificuldades com a alimentação, os levei, fora do horário, para uma refeição no refeitório. Naquele momento, ouvi de uma colega professora que não estava correta minha atitude, pois 'não podia existir privilégios na escola'. A colocação pareceu-me completamente sem sentido, já que a condição de um refugiado já remete a uma condição desprivilegiada.

Além da inclusão da música em nossos encontros, também dedicávamos parte de nosso tempo a elaborar desenhos. Recordando a tese de Goldberg (2016), e suas colocações acerca da possibilidade do desenho como modo de se autobiografar, demonstrando por traços as suas experiências. Esta técnica me proporcionou bons momentos de comunicação com os irmãos Warao. Ficou claro que essa estratégia oferecia aos irmãos uma maneira deles expressarem o que não conseguiam dizer pelas palavras. Esse foi o caso específico da menor

das irmãs, que era sempre muito tímida, mas quando desenhava, utilizava uma diversidade de cores, criava paisagens repletas de natureza, e desenhava também borboletas coloridas. Eu percebia muita alegria e prazer quando ela ficava utilizando folhas de papel, lápis de cor, tesouras e outros diversos materiais artísticos.

Um momento que representou a mudança da relação dos irmãos com a escola foi a inclusão do *Glossário Warao* (Fundo das Nações Unidas para a Infância, Aldeias Infantis SOS Brasil, & Instituto Peabiru, 2023). Este material trilíngue (Warao, espanhol, português) possibilitou uma comunicação mais efetiva e significativa, também percebi como eles ficaram diferentes e mais confiantes, quando percebiam que as pessoas se interessavam por sua língua. Um fato interessante foi que, ao contrário de como eu os conheci, isolados na hora do recreio, após a introdução do glossário Warao, passaram a ser procurados por outros alunos da escola, para saber sobre sua língua, sua origem e principalmente como se falavam palavras do cotidiano, como biblioteca, escola, professora, etc. Era possível notar a maior integração e a satisfação no rosto deles.

Outra iniciativa que veio a favorecer a autoestima dos irmãos Warao foi o interesse, demonstrado no ambiente escolar, pelo artesanato que produziam. Os colares e pulseiras que as meninas Warao usavam realmente eram peças muito bonitas, cheias de grafismos e cores próprios da cultura Warao. A maior das meninas nos explicou que elas aprendiam a realizar essas peças desde pequenas, com a mãe. Algumas das peças que usavam eram inclusive feitas pela mãe.

Juazeiro do Norte tem uma vocação para o artesanato e também uma íntima relação com as artes manuais, com isso, não demorou para as irmãs serem também questionadas sobre a possibilidade de comercializar algumas peças, o que serviria para família e seu processo de inclusão, tanto pelo reconhecimento cultural quanto pela atividade econômica. A consolidação da atividade econômica não se desenvolveu, por alguns entraves que aparentemente surgiram.

Com o passar do tempo, e também com as pequenas descobertas do cotidiano para promover a integração, os irmãos Warao ficavam cada vez mais presentes no ambiente escolar, se aproximando da língua portuguesa, participando de diversas atividades como: o desfile de 7 de setembro; inauguração dos jogos estudantis e comemorações da escola, em geral. Com a aproximação do fim do ano, nos causando surpresa, anunciam que vão embora da cidade. Tal surpresa que podia parecer descabida para muitos, pelo aparente estabelecimento na cidade, com casa onde morar, o pai realizando alguns serviços na construção para garantir o sustento, e a mãe cuidado dos menores, era compreensível para mim. Havia motivos para tal decisão: o fato de terem deixado a avó e a irmã em Roraima, as diferenças culturais e a falta de comunicação os impediram de estabelecer uma vida em outro lugar. O sentimento de solidão, sem nenhum familiar por perto para eles era constante, já que o conceito de família que carregavam, o que foge um pouco de nossa realidade, contempla todo seu povo. A comunidade original é família dos Warao.

Quando foram embora agradeceram a todos pelo acolhimento e carinho. Dedicaram um tempo a levar algumas fotos que tiraram na despedida. Foi um dia marcante, pois vê-los partir da escola chorando, com seus rostos tristes, sabendo que em seus horizontes havia muitas incertezas, foi impactante. A jornada desses irmãos rumo à Roraima passaria por trajetos de ônibus e de barco, uma travessia que demoraria dias. Ao chegarem, junto a seus parentes, novamente buscariam recomeçar. Às vezes ainda me pego perguntando: será que estão frequentando a escola? Como estão? Como teria sido o reencontro com sua avó, irmã e familiares? Será que ainda estão no Brasil?

Infelizmente para nós, perdemos contato e a oportunidade de vivenciar aquela cultura, bem como também de proporcionar para os nossos alunos tal riqueza. De qualquer modo, ficou para mim uma rica experiência que demonstrou o poder da arte como comunicação e desenvolvimento humano, que ultrapassou fronteiras para criar laços com 3 diferentes culturas, a minha, como colombiana, a brasileira e a deles próprios, o Warao.

Fica claro com esse relato que o caminho para a inclusão escolar é longo e demanda uma ação coordenada do coletivo, considerando que, como afirma Vera Candau, uma educação intercultural só será efetivada pela afirmação da diferença como riqueza. Já que essa promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2016 como citado em Junior & Candau, 2018). Assim, integrar os conceitos de igualdade e diferença no ambiente escolar é essencial para a promoção de uma educação inclusiva, que tenha por base o respeito, a solidariedade e a justiça social.

Resultados e discussões

Ao tomar contato com as realidades de crianças e adolescentes que se encontram em situação de refúgio, notamos a existência de uma ampla discussão que ultrapassa as fronteiras do Brasil. O trabalho que instituições como: a ONU, Unesco, Acnur, Nações Unidas, OBMigra, entre outras, fazem, nos permitem observar de forma quantitativa e qualitativa essa realidade.

Segundo a bibliografia consultada para a escrita desse texto, uma escola inclusiva pode ser construída por meio de uma educação intercultural, essa abordagem pedagógica promove, a igualdade de oportunidades e a inserção social de grupos minoritários, valorizando a diversidade como um elemento positivo que enriquece a interação humana. Nesse contexto, uma escola inclusiva deveria cultivar, desde sua arquitetura, seu currículo, até as suas práticas pedagógicas, o acolhimento, a inclusão e o desenvolvimento pleno de imigrantes e refugiados.

Silva e Carvalho (2017, p. 295) nos alertam que “[...] a educação inclusiva não envolve apenas governo, leis, escolas e alunos [...]”, o professor como agente principal, estando mais envolvido, é o responsável maior no processo inclusivo e educativo da criança. Além disso, aponta que no trabalho de inclusão é preciso envolver também a família como coparticipante no apoio ao aluno, o que em alguns casos, na população de refugiados, isso é uma dificuldade. Em nossa experiência, no entanto, os irmãos Warao tinham o apoio dos pais, que compareciam quando solicitados e cuidavam para que fossem frequentes, confirmado que a parceria entre a escola e família é fundamental no processo de inclusão.

Do ponto de vista da escola inclusiva, o currículo é um elemento que deve ser considerado. Segundo Dumrauf e Menegaz (2013, p. 92), “[...] selecionar, privilegiar, um tipo de conhecimento, destacando dentre as múltiplas possibilidades uma identidade ou subjetividade como ideal, são operações de poder”. Diante disso, para alcançar uma educação intercultural e promover a inclusão educacional devemos considerar uma reorganização curricular.

Em minha experiência com os meninos Warao, ficou claro essa necessidade, já que, para além das questões óbvias, como o idioma e a falta de um percurso escolar pré-existente, os três irmãos, com idades diferentes (15, 13 e 10 anos de idade), foram colocados na mesma série, sob o argumento de que a separação aumentaria o trauma que já carregavam. Com isso, elaborei um planejamento único para um trabalho a ser realizado em conjunto, incluindo os três irmãos.

Para auxiliar no desenvolvimento das atividades recorri a um Glossário Warao (2023), um produto do projeto Súper Panas, realizado nos municípios de Belém e Ananindeua (PA). Segundo o site da Unicef Brasil:

Os Súper Panas são espaços – fixos ou móveis – onde crianças e adolescentes refugiados e migrantes recebem educação não formal e apoio psicossocial. O objetivo da publicação é dar instrumentos a gestores e técnicos municipais, bem como atores da sociedade civil, por meio do diálogo com refugiados e migrantes indígenas waraos, favorecendo a comunicação e fortalecendo os vínculos entre serviços e comunidades para a garantia dos direitos humanos (Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasil, 2023).

A utilização desse documento propiciou a autora interagir com os meninos refugiados em seu idioma natal, valorizando a sua cultura. A difusão desse documento e a realização de algumas dinâmicas em ambiente escolar fez com que alguns estudantes também se interessassem pelo idioma Warao, o que fez com a escola, em alguma medida, se tornasse multicultural, pois se falava português, espanhol e Warao.

O trabalho com um dos meninos foi particularmente desafiador, principalmente por causa de sua timidez. Quando começávamos a realizar atividades que demandavam interação verbal, tapava a boca e não deixava o som de sua voz se projetar, dificultando assim, o entendimento. Para contornar essa situação realizamos atividades utilizando o espelho como recurso didático, pois esta ferramenta, transcende sua função de transmitir imagens, possibilitando o desenvolvimento da autoestima, a identidade, a percepção corporal e as interações sociais. Aspectos estes indispensáveis na formação e desenvolvimento integral do ser humano.

Minha experiência com os meninos Warao revelou uma profunda conexão e afinidade deles com as artes e o esporte, que foram as áreas que impulsionaram o início do trabalho. Esse fato, pode nos servir como exemplo para destacar a importância da presença dessas áreas no currículo escolar.

Desta forma, devemos nos valer da arte como recurso precioso de pesquisa junto as crianças, nas suas mais variadas expressões, pois é no processo expressivo e simbólico que a criança elabora suas narrativas e, portanto, dá sentido e significado as suas vivências e experiências, revelando para nós muito mais do que muitas vezes, podemos e conseguimos acessar com instrumentos de pesquisa mais objetivos (Pinheiro & Goldberg, 2017, p. 144).

A Educação Física também possibilitou a interação com os Warao. A escola é o lugar onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, têm a oportunidade de participar e se desenvolver, compartilhar valores éticos e estéticos. Ambos componentes curriculares, tanto a Arte como a Educação Física, promovem, ou devem promover a saúde mental, intelectual e física, a inclusão e diversidade, por meio do desenvolvimento da autoestima, confiança, responsabilidade, e cuidado consigo e com o outro.

Diante disso, a experiência em Juazeiro do Norte, com os irmãos Warao corrobora e reforça a necessidade, para a inclusão, da utilização de áreas estratégicas (como a Arte e a Educação Física) como pontes para o acolhimento e desenvolvimento dos indivíduos. Era notória, no cotidiano, a resposta positiva dos irmãos durante as atividades de artes.

Nesse sentido, partindo da experiência da autora, o cotidiano dos irmãos Warao foi permeado por elementos que favoreceram a inclusão, ainda que fora dos momentos de atendimento personalizado essa não tenha sido uma constante. Foi possível vislumbrar que as práticas pedagógicas, a adaptação curricular e o respeito a individualidade e cultura dos meninos foram fundamentais para que esses frequentassem e vivenciassem a escola durante todo o período que estiveram em Juazeiro do Norte.

Considerações finais

A escola, como parte de um sistema social, ao receber os refugiados, precisa de ações urgentes nos campos econômicos, sociais, educacional e de saúde para organizar seu espaço e inserir de forma segura e construtiva esses indivíduos. É necessário também colocar esta temática como pauta na formação continuada dos seus educadores. Se pudéssemos eleger o maior desafio dessa população de refugiados, destacaríamos como dificuldade a apropriação da linguagem (falada e escrita). É pela linguagem que as relações são estabelecidas, que a inserção social se efetiva. Dentre outros desafios estão a falta da família, da comida, de um lugar seguro para ficar e dormir, tudo é muito complexo aos sujeitos envolvidos nesse fenômeno migratório que cresce em todo o mundo.

Ao refletirmos sobre a importância da escola no processo de inclusão, nenhum outro espaço será capaz de substituir seu caráter social e de ensino. O ambiente escolar constitui-se um espaço privilegiado para a construção do saber culturalmente constituído, ou seja, esse lugar é fundamental para o desenvolvimento de todos os alunos e não deveria ser diferente para qualquer estudante.

Conforme observamos, o Brasil vem recebendo cada vez mais refugiados em idade escolar e, com isso, cresce a necessidade de se elaborar estratégias em diversos âmbitos institucionais para que o país possa ser inclusivo e acolhedor. No contexto escolar, com base nos relatos e experiência da autora, notamos o enorme desafio que é receber um refugiado no contexto escolar brasileiro.

Para alcançarmos uma educação intercultural devemos necessariamente repensar os preceitos sobre currículo e formação docente, que levarão à valorização e a afirmação da diferença como riqueza, o que é mencionado por diversos autores.

A experiência com os irmãos Warao evidencia o poder da Arte como comunicação e desenvolvimento humano. Também se demonstrou que uma educação multicultural e a integração de refugiados só é possível com a dedicação de todas as partes envolvidas, professor, escola, estudantes e família, já que o percurso desses será muito diferente dos estudantes nativos e regulares, sendo um desafio administrativo para as instituições.

Vale a pena reafirmar que meu trabalho na escola da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE se deu graças a minha vinculação ao Programa Tempo de Aprender, já que nesse contexto pude servir como apoio aos professores regulares e criar uma estratégia pedagógica própria, capaz de realizar um seguimento próximo aos irmãos refugiados, maximizando assim os resultados, no que diz respeito à inclusão.

A utilização das Artes, do espelho, de diversos materiais didáticos, ou seja, práticas pedagógicas e recursos interdisciplinares, se mostraram eficazes e necessários para que, diante de um contexto desfavorável de realidade que viviam os três irmãos Warao, de algum modo, a escola que frequentavam adquirisse o devido significado capaz de motivá-los, confirmando, assim, a positividade da inclusão.

Esse trabalho, no entanto, não pretende esgotar o assunto, mas sim contribuir de algum modo com as pesquisas, lançando luz, por meio da experiência da autora, à dura realidade vivida pelos refugiados e à necessidade de reavaliarmos as práticas pedagógicas e currículo escolar em direção a uma construção de uma escola mais inclusiva.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2005). Pesquisa autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. *Educação*, 30(2), 139-156.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. (2025, 06 novembro). *Dados sobre deslocamento forçado no mundo*. <https://www.acnur.org.br>
- Barreto, K., & Vianna, J. (2024, 11 de novembro). *Número de refugiados no Brasil aumenta 117% em 2023; venezuelanos e cubanos são maioria, diz estudo*. Portal g1. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/06/13/numero-de-refugiados-no-brasil-aumenta-117percent-em-2023-venezuelanos-e-cubanos-sao-maioria-diz-estudo.ghtml>
- Boto, C., Cara, D., & Santos, V. M. (2025). *Desafios e reinvenções da escola pública*. Editora da USP.
- Brandão, C. R. (1995). *O que é educação*. Brasiliense.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 julho de 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). *Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal*. MEC.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Carrança, T. (2021, 15 de abril). “*Minha família está morrendo de fome na Venezuela*”: Mais de 3 mil indígenas warao buscam vida melhor no Brasil. BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56759831>
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Silva, B. G. (2022). *Relatório anual 2022: Resumo executivo*. OBMigra. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Obmigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Resumo_Executivo_2022_-_Versa%C3%83o_completa_01.pdf
- Dumrauf, A., & Menegaz, A. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 85-109.
- Franco, R. M. S., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 194-207.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância, Aldeias Infantis SOS Brasil, & Instituto Peabiru. (2023). *Glossário Warao*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/glossario-warao>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância, Aldeias Infantis SOS Brasil. (2020, 11 de março). *Súper Panas - Espaço de proteção a crianças e adolescentes venezuelanos é inaugurado em Manaus*. <https://brasil.un.org/pt-br/85252-espa%C3%A7o-de-prote%C3%A7%C3%A3o-crian%C3%A7as-e-adolescentes-venezuelanos-%C3%A9-inaugurado-em-manaus>
- G1 CE. (2024, 10 de outubro). *Fortaleza recebe duas famílias venezuelanas refugiadas em ação da Operação Acolhida*. <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/10/21/fortaleza-recebe-duas-familias-venezuelanas-refugiadas-em-acao-da-operacao-acolhida.ghtml>
- Goldberg, L. G. (2016). *Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará].
- Infâncias Protagonistas. (2023, 23 de agosto). *Webinário 7 - Acolhimento a crianças migrantes e refugiadas: partilhas entre o IMDH e a Casa Bom Samaritano - Brasília/DF*. [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uR4txamRZf0>
- Junger da Silva, G., Cavalcanti, L., Lemos Silva, S., & Oliveira, A. T. R. (2024). *Refúgio em números 2024*. OBMigra. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%83o-B%3BAmeros%20-%209ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%83o-B%3BAmeros%209%20edicao%20-%20final.pdf
- Junior, W.C. & Candaú, V. M. (2018). Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. *Educação UFSM*, 43(4), 721-740. <https://doi.org/10.5902/1984644432894>
- Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. (2017). Institui a Lei de migração. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm

- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997.* (1997). Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm
- Meletti, S. M. F., & Cabral, V. N. (2021). Os limites educacionais do capital. *Educação & Realidade*, 46(3), e121052. <https://doi.org/10.1590/2175-6236121052>
- Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.* Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9971?mode=full>
- Pinheiro, A. A. A., & Goldberg, L. G. (2017). O abandono me protege: da pesquisa com crianças em acolhimento institucional. In E. M. B. Olinda, & L. G. Goldberg (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações* (pp. 137-154). UECE.
- Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.* (2020). Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192
- Sanchez, J. M. (2006). *Curriculum intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na escola de branco* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo].
- Santamarina, C., V. & Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. In J. M. Delgado, & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 259-287). Publicação Synthesis
- Silva, N. C. & Carvalho, B. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 293-308. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>