

Políticas educacionais, relações interculturais e práticas de letramento: o que devemos aprender com os Warao?

Catarina Valle e Flister*

Sandra Maria Silva Cavalcante**

Resumo

Este artigo, engajado com a produção de conhecimento científico que coopere para a compreensão dos profundos desafios impostos pela crise internacional das migrações no mundo contemporâneo, tem por objetivos descrever experiências e projetos educacionais comprometidos com o acolhimento, no Brasil, de indígenas da etnia Warao e problematizar aspectos constitutivos dessa experiência. Entre esses aspectos, destacamos parâmetros que fundamentam a compreensão: i) do fenômeno da migração no contexto sul global; ii) de políticas educacionais indigenistas adotadas no Brasil atual; iii) das possibilidades e limitações do processo de escolarização, alfabetização e letramento de indígenas Warao no contexto brasileiro. Para o cumprimento desses objetivos, apresentamos, em uma perspectiva histórico-social, aspectos originários constitutivos da cultura Warao, de forma a problematizar, criticamente, a (in)compreensão do reconhecimento de abordagens pedagógicas que (des)respeitam necessárias relações interculturais dentro e fora dos limites da escola. A pesquisa, de natureza básica, adota uma

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas; bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://orcid.org/0000-0002-9331-0133>

** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras; pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://orcid.org/0000-0002-8433-1792>

abordagem qualitativa pautada em um movimento de revisão bibliográfica com o objetivo de aprofundar conhecimentos acerca da migração e das ações para o acolhimento dos indígenas venezuelanos da etnia Warao no Brasil.

Palavras-chave: migração; políticas educacionais; relações interculturais; letramento; etnia Warao.

Educational policies, intercultural relations and literacy practices: what should we learn from the Warao?

Abstract

This article, committed to the production of scientific knowledge that cooperates to the understanding of the profound challenges posed by the international migration crisis in the contemporary world, aims to describe experiences and educational projects devoted to welcoming Warao indigenous people in Brazil, and problematize constitutive aspects of this experience. Among these aspects, we highlight parameters that support the understanding of: i) the migration phenomenon in the global south context; ii) indigenous educational policies adopted in Brazil today; iii) the possibilities and limitations of the schooling and literacy process of Warao indigenous people in the Brazilian context. In order to fulfill these objectives, we present, in a historical and social perspective, original aspects constitutive of the Warao culture, in order to critically problematize the (in)comprehension of the recognition of pedagogical approaches that (dis)respect necessary intercultural relations inside and outside the boundaries of the school. The research, of a basic nature, adopts a qualitative approach based on a bibliographical review with the aim of

deepening knowledge about the migration and actions taken in Brazil to welcome the Warao indigenous groups that came from Venezuela.

Keywords: migration; educational policies; intercultural relations; literacy; Warao ethnicity.

Recebido em: 23/06/2023 // Aceito em: 24/08/2023

Introdução

Na sociedade contemporânea, assim como no passado, a principal motivação de milhões de seres humanos para a migração está na busca por melhores condições de vida. Nesse sentido, Castles reconhece que as migrações estão associadas aos processos de transformação social e explica o fenômeno como parte de “mudanças nas relações sociais, econômicas e políticas globais.” (Castles, 2010, p.13).

Com o agravamento da crise social, política e econômica na Venezuela, em 2014, o fluxo de cidadãos que saem daquele país cresce exponencialmente. Segundo Jarochinski-Silva e Baeninger (2021), “até julho de 2021 cerca de 5,6 milhões de venezuelanos e venezuelanas já estavam residindo fora de seu país”. O Brasil foi um dos destinos escolhidos para esse fluxo migratório. O relatório *Refúgio em números de 2022* (Junger *et al.*, 2022) revela que, dentre as solicitações de refúgio realizadas em 2021, 78,5 % foram realizadas por venezuelanos. Desde o início da migração venezuelana, os povos indígenas originários do território em que a República Bolivariana da Venezuela foi estabelecida se encontravam no meio do contingente de pessoas que buscavam melhores condições de vida através da mudança de território. Dentre estes povos, como faremos na seção 2, faz-se importante conhecer os indígenas da etnia Warao.

A chegada dos indígenas Warao em solo brasileiro se deu a partir de 2014. Segundo Rosa (2019), o primeiro grupo da etnia Warao identificado, composto por 8 adultos e 20 crianças, foi deportado pela Polícia Federal de Roraima por “estarem em situação irregular segundo o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80)” (Rosa, 2019, p.5). Apesar das deportações realizadas

pela Polícia Federal, os indígenas Warao se mantiveram presentes, com quantidade variável de indivíduos, na região norte do país até o ano de 2016 (Rosa; Quintero, 2020). Em 2016, a Justiça Federal aprovou uma liminar que impediu a deportação de 450 indígenas pela Polícia Federal. Em meados do mesmo ano, a entrada de indígenas da etnia Warao passa a aumentar (Rosa; Quintero, 2020).

Ainda de acordo com Rosa e Quintero (2020), até 2019, os Warao se mantiveram na região Norte do Brasil, mas, a partir deste ano, se dispersaram por cidades das cinco regiões brasileiras. Os motivos que acarretaram essa dispersão são variados e podem ser relacionados à busca de melhores condições de vida, de melhores condições de acolhimento e, até, da reunião familiar. A organização dos grupos de famílias da etnia Warao, nos locais em que se estabelecem, é coletiva e se constitui, em grande parte, pelo estabelecimento de redes migratórias, ou seja, pela construção de relações de indivíduos oriundos do mesmo lugar que estão ou pretendem entrar em um processo migratório.

Como veremos, neste artigo, uma vez no território brasileiro, os indígenas Warao têm sido acolhidos como refugiados. A garantia de direitos básicos, portanto, lhes é dada pela Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997) e, por conseguinte, o acesso à escola lhes é garantido e, quando não, obrigatório. No entanto, a condição natural indígena desse povo precisa ser respeitada e considerada. De forma a contribuir com essa complexa agenda de natureza política e científica, faz-se importante reconhecer aspectos da legislação referente à educação indígena no Brasil e projetos educacionais, em curso, voltados para essa população. Para identificar esses projetos, realizamos uma revisão bibliográfica de artigos que visam descrever e explicar

iniciativas educacionais voltadas para os indígenas Warao. Dessa forma, objetivamos apresentar reflexões que cooperem para a compreensão da complexidade dessa agenda e para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas que visam à inserção de crianças e adolescentes da etnia Warao no sistema educacional brasileiro.

2 A etnia Warao

A etnia Warao habita, tradicionalmente, o delta do rio Orinoco e suas adjacências na Venezuela, sendo a segunda maior população indígena deste país. Como todos os povos originários das Américas, esse é um povo de cultura oral que tem como atividades originárias de subsistência a pesca e a coleta (García-Castro, 2000). A cultura e as atividades de subsistência dos Warao são constante e reconhecidamente construídas em sua estreita relação com a água: a água é fonte de alimento, lugar de moradia – através da construção de palafitas – e elemento chave da cosmogonia Warao. A ligação deste povo com este elemento natural está, inclusive, no nome da etnia: “os donos da água” (Gonzalez-Muñoz, 2019, p.4).

Os povos Warao receberam, no período colonial, vários indígenas fugitivos de outras etnias. Isso acarretou na assimilação de costumes diversos por diferentes grupos Warao nos âmbitos cultural, organizacional e linguístico (Tiapa, 2007). Dessa forma, não é possível falar da cultura Warao de forma homogênea. Outro fator que é preciso ser levado em conta para o reconhecimento da heterogeneidade da cultura Warao, na atualidade, é que os processos ocorridos no século XX não afetaram os grupos de forma semelhante. Alguns desses processos serão apresentados

a seguir.

A partir do século XX, uma mudança profunda na cultura Warao começa a acontecer com a introdução do cultivo do *ocumo chino* – um tipo de inhame adaptado às inundações do Delta – levado, inicialmente, por missionários da Guiana (Tarragó, 2020). Desse momento em diante, os grupos da etnia Warao que aderiram a esse cultivo se tornaram cada vez mais envolvidos na lógica produtiva ocidental, sendo inseridos no trabalho assalariado. Essa inserção implicou na mudança de tradições alimentares, visto que parte da comida passou a ser adquirida em estabelecimentos comerciais. Além disso, também ocorreu uma mudança no padrão socioeconômico das sociedades Warao, dado que as famílias, que se organizavam, anteriormente, em torno da família da mãe de forma extensiva, passaram a se organizar em torno do homem provedor, de forma nuclear (Rosa, 2020).

Socialmente, um dos acontecimentos mais citados na literatura que acarretou a transformação de grupos Warao é a construção de uma barragem no rio Manamo, afluente do Orinoco, na década de 1960, com “o intuito de potencializar a capacidade agrícola do Delta do Orinoco” (Rosa, 2020, p.79). A barragem causou a acidificação do solo e a morte da fauna. Sem meios de sobreviver onde estavam, os Warao buscaram centros urbanos como Tucupita, Pedernales e La Horqueta (K’Okal, 2020).

Com efeito, o emprego da migração por melhores condições de subsistência trouxe transformações significativas para as sociedades Warao no século XX. É importante salientar que o deslocamento dos Warao na Venezuela e, mais recentemente, para o Brasil está relacionado a subsistência dos grupos e não a uma forma de vida nômade.

Uma vez deslocados, grande parte dos grupos Warao passa a viver em centros urbanos. Segundo Silva, Barbosa e Leite (2022):

Em relação à dinâmica sociopolítica cotidiana, as famílias Warao parecem priorizar uma forma de organização coletiva pautada em *aldeamentos urbanos*, isto é, lugares relativamente afastados do burburinho urbano, e portanto, discretos, em que o trabalho conjunto das famílias, o monitoramento moral e emocional continuado de seus membros e a reciprocidade econômica coletiva se fazem imprescindíveis enquanto dispositivos de preservação da sua contrastividade étnica. O aldeamento urbano, politicamente representado pela figura do *Aidamo*, ou cacique, articula os contatos imediatos com os grupos Warao acomodados nas cidades adjacentes e, também, com os familiares situados em longínquas distâncias territoriais. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.10).

Barth (1998) define grupo étnico como uma forma de organização social que se reconhece e é reconhecida como pertencente àquela etnia. Assim, a identidade étnica dos Warao depende dos valores culturais compartilhados que são usados para incluir e excluir indivíduos do grupo e das relações sociais que se mantêm independentemente da mobilidade do grupo.

A ocupação do espaço urbano por indígenas Warao é marcada pelo que, de acordo com a cultura metropolitana, se denomina “mendicância” como atividade de subsistência. Segundo Rosa e Quintero (2020, p.5), a prática de pedir dinheiro, nas ruas, por grupos e famílias Warao é “equivocadamente tipificada como mendicância”. Na verdade, esse é “um novo tipo de atividade econômica que reutiliza as práticas tradicionais de coleta, mas desta vez em um contexto urbano”. Assim, visto como ofício, a coleta inclui as crianças, que acompanham sua família para

um processo de aprendizagem (Tarragó, 2020). A prática de incluir as crianças pode, no Brasil, levar à institucionalização das mesmas através da atuação dos Conselhos Tutelares. A discrepância na significação da ação de coleta é um indício que aponta para as diferenças culturais entre os povos originários e a população urbana.

Nesse contexto, a infância Warao difere da infância branca-ocidental. É através do convívio com os adultos que a identidade étnica das crianças Warao se constrói. Essa realidade é reconhecida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR):

Entre os Warao, assim como ocorre em muitas sociedades indígenas no Brasil, as crianças são incorporadas desde cedo às dinâmicas da coletividade, acompanhando os adultos nas atividades de subsistência do grupo. Em suas comunidades, vão com os familiares no roçado, na pesca, e na coleta de frutas e animais nas matas, do mesmo modo que, nas cidades brasileiras, acompanham suas mães enquanto elas pedem dinheiro nas ruas. (ACNUR, 2021, p. 46)

Visto que a entrada e permanência dos indígenas da etnia Warao, no Brasil, se pauta, desde 2014, em aparatos legais que classificam a mobilidade desses sujeitos, apresentaremos, a seguir, uma breve discussão acerca dessa classificação, uma vez que a mesma influencia diretamente na forma como a inserção educacional para esses sujeitos é compreendida no país.

3 Refugiados, indígenas ou refugiados indígenas?

O Brasil não possui, atualmente, uma legislação específica acerca da mobilidade dos povos originários. A Lei de Migração

de 2017 (Brasil, 2017a) assegurava, em sua redação original, o direito à livre circulação dos povos originários, parte do texto que foi, no entanto, vetada (Silveira; Carneiro, 2018). Apesar desse e de outros vetos, a Lei 13.445/ 2017 atua na garantia dos direitos humanos e do acesso a serviços básicos de saúde, trabalho e educação para indivíduos que chegam ao Brasil e são classificados como migrantes. Este foi o caso dos primeiros venezuelanos que chegaram ao país a partir do agravamento da crise da Venezuela em 2014. A partir desse entendimento, foi instituída uma política de vistos para residência temporária, a Resolução Normativa nº 126, de 02 de março de 2017.

Atualmente, no entanto, indivíduos dessa nacionalidade têm facilidade em conseguir o *status* de refugiado, uma vez que, em 2019, o CONARE (Conselho Nacional para os Refugiados), reconheceu a situação na Venezuela enquanto grave e generalizada violação de direitos humanos (Brasil, 2019). Tal reconhecimento vai ao encontro do inciso terceiro do artigo 1º da Lei 9.474 de 1997, que caracteriza como refugiado o indivíduo que “devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país”. (Brasil, 1997).

No site oficial do ACNUR, é possível constatar que, até junho de 2022, cerca de sete mil indígenas venezuelanos tiveram o seu ingresso no país registrado, em diversos estados brasileiros¹. Esses indígenas têm sido recebidos na condição de refugiados. Isso ocorre não só em função do reconhecimento pelo CONARE da situação social da Venezuela, mas também porque a solicitação de refúgio, ao contrário do pedido de residência, não exige documentos do país de origem. Sobre esse

¹ <https://www.acnur.org/portugues/indigenas/>

aspecto do processo migratório, Rosa (2020, p.43) esclarece que “esses indígenas, em sua maioria, não possuem documentos emitidos no país de origem que tenham validade legal no Brasil (apenas uma pequena parcela dessa população possui cédula de identidade ou certidão de nascimento)”.

Embora a Lei de Refúgio assegure o direito de permanência no país, a carteira de identidade e a carteira de trabalho aos refugiados, é necessário problematizar até que ponto essa lei é adequada à população indígena. Nesse sentido, podemos apontar como conflituosa a exigência de que o indivíduo da etnia Warao, tendo a itinerância como constitutiva da sua cultura, precise solicitar permissão para voltar ao seu país e à sua organização social da etnia Warao originária. Sobre essa problemática, em consonância com Moutinho (2017, p.37), é “importante salientar que a categoria de ‘refúgio’, no entanto, apresenta algumas incompatibilidades no contexto da dinâmica de mobilidade Warao, uma vez que pressupõe a permanência no país de destino, impossibilitando o deslocamento constante entre países.”

No âmbito das políticas educacionais para a Educação Básica, residindo no Brasil na condição de refugiados, o acesso ao sistema educacional do país é garantido aos indígenas Warao. Isso ocorre desde que consigam informar um endereço de residência, podendo este ser, inclusive, o de um abrigo. A Lei do Refúgio (Lei n.º 9.474/1997) determina uma flexibilização na requisição de documentos para o ingresso em instituições educacionais. Nesse sentido, a resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação prescreve, no parágrafo 5º do artigo 1º:

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e

solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. (Brasil, 2020).

Embora os indígenas Warao sejam reconhecidos, atualmente, na condição de refugiados, na verdade, os direitos dos povos indígenas, na constituição brasileira e em tratados internacionais, são compreendidos a partir de objetivos específicos para os povos originários, relacionados à preservação da cultura, dos saberes e da língua desses grupos. Na publicação de 2018, *Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil*, que “os indígenas migrantes permanecem sendo indígenas, e a eles devem ser estendidos todos os direitos assegurados aos indígenas nacionais, sem distinções, estejam eles em contexto rural ou urbano” (Yamada; Torelli, 2018, p.18-19). Nessa perspectiva, os dispositivos legais existentes no Brasil que se referem, especificamente, à educação indígena deveriam nortear as ações relativas à inserção educacional e ao direito de acesso a políticas educacionais específicas pelos Warao.

Na próxima seção, apresentaremos uma breve revisão de alguns desses instrumentos normativos para, em seguida, observarmos, sob essa perspectiva, algumas iniciativas relacionadas à educação para indígenas Warao no país.

4 A legislação que assegura a educação indígena no Brasil

A Constituição Federal de 1988, no parágrafo 2º do artigo 210, assegura às comunidades indígenas, além do uso da língua portuguesa, “a utilização de suas línguas maternas e processos

próprios de aprendizagem”. (Brasil, 1988, p.124). Consonante ao texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), no artigo 78 e 79 prescreve que sejam ofertados programas de educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas elaborados com a participação das comunidades dos povos originários.

A Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 da Câmara de Educação Básica fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Essa resolução prevê vários pontos importantes na criação de uma realidade escolar que atenda necessidades específicas dos povos originários tais como a formação de professores indígenas, a exclusividade de atendimento a comunidades indígenas e a adequação da organização dos espaços e tempos escolares às realidades sociais, culturais e econômicas das diferentes etnias.

Na legislação internacional, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008)² em seu artigo 14, e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (OEA, 2016)³, em seu artigo 15, também tratam da educação indígena. Essas diferem da LDB por não citarem um sistema educacional intercultural e bilíngue, no qual o ensino do conteúdo escolar regular esteja necessariamente presente. De forma diversa, prescrevem que os sistemas educacionais dos povos indígenas sejam constituídos no próprio idioma dos povos originários e de acordo com os métodos de ensino e aprendizagem específicos aos mesmos.

2 Conf.: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf

3 Conf.: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf

Tanto a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008), quanto a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (OEA, 2016) reconhecem, respectivamente nos artigos 3 e III, que “Os povos indígenas têm direito à livre determinação. Em virtude desse direito, definem livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural”. Todos os instrumentos legais, descritos aqui, relacionados à educação indígena tocam na questão da cultura. Assim, torna-se necessário questionar qual é a definição de cultura adotada, assumida nesses instrumentos legais.

O reconhecimento da escola como espaço e “instrumento útil no processo de preservação e/ou reprodução cultural e étnica, não raro, encontra-se norteadada por um conceito antropológico de cultura que essencializa as culturas indígenas como ‘algo’ que deve ser preservado e protegido”. (Troquez, 2014, p. 59). Segundo Maher (2007), a cultura vista como “um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (Maher, 2007, p. 261) prevalece no senso comum. A partir dessa percepção, os indígenas que usam o português como língua dominante, que não residem em aldeias e que fazem uso das tecnologias comuns às sociedades não-indígenas são considerados “menos” indígenas. Esse entendimento, que toma a cultura não como processo, mas como objeto de herança, dificulta o acesso a direitos dos povos originários por indígenas que não se encaixam no estereótipo social do que, no senso comum, é ser um indígena.

Segundo Dervin (2016, p.1), o conceito de interculturalidade, no contexto educacional, permite o reconhecimento de aspectos da vida humana como a “interação, o contexto, o reconhecimento das relações de poder” na vida social. Nesse sentido, chamamos

a atenção para o fato de que, nas Américas, as relações entre indígenas e sociedade ocidental foram construídas, ao longo de mais de 500 anos, a partir da desigualdade. Assim, as diferenças, no campo cultural, revelam relações de poder que são reproduzidas em diversos contextos e situações sociais, inclusive na educação. Nesse cenário, faz-se necessário reconhecer que as populações indígenas não possuem os recursos materiais exigidos para buscar o seu desenvolvimento político e econômico de forma autônoma.

Não podemos deixar de reconhecer, no entanto, a existência de críticas ao conceito de interculturalidade. Em uma perspectiva crítica, Welsch (1999, p. 3) afirma que o conceito de interculturalidade parte de uma concepção tradicional de “culturas como esferas” e que essa “conduz necessariamente a conflitos interculturais”. Para o pesquisador, “as culturas constituídas como esferas ou ilhas não podem fazer outra coisa senão colidir umas com as outras” e, ainda, argumentando a favor da noção de transculturalidade, enfatiza que as culturas não são homogêneas em si, mas, uma vez que estão em contato, exercem e recebem influências de outras culturas continuamente.

Waeger (2011), por sua vez, afirma que a transculturalidade se baseia em processos dinâmicos de trocas e misturas em redes culturais, levando em consideração “a escolha constante do indivíduo de componentes de afiliação, as contínuas transformações híbridas na pessoa e na cultura, a ênfase na função em vez de em características essenciais”. (Waeger, 2011, p.109). Acreditamos que uma reflexão crítica acerca de ambos os conceitos pode ser benéfica para estudos que focalizam a descrição e a análise de ações que visam à inserção escolar dos grupos indígenas Warao.

Na seção 5, a seguir, descreveremos algumas iniciativas de acolhimento educacional para a etnia Warao no Brasil. Por entendermos, conforme Santos (2022, p. 54), que “existem outros processos educacionais que ocorrem não limitados àqueles espaços próprios, como a escola, mas de uma infinidade de outras formas”, selecionamos, além de alguns projetos escolares, uma iniciativa pedagógico-cultural que ocorreu fora do espaço escolar, em um abrigo.

5 Experiências de escolarização Warao no Brasil

Apresentaremos, nessa seção, a partir da contextualização dos ambientes de chegada dos indígenas Warao, quatro projetos educacionais, descritos na literatura, que aconteceram nas cidades de Belém (PA) e Mossoró (RN). A partir da descrição desses projetos, à luz de argumentos apresentados nas seções anteriores, analisaremos fatores considerados positivos e críticos, ou seja, merecedores de atenção, para o desenvolvimento de novas experiências, já em andamento e futuras, no Brasil.

5.1 Contextualização dos ambientes de chegada

A porta de entrada dos Warao, no Brasil, segundo Rosa (2020), foi Pacaraima. O deslocamento é de aproximadamente 925 km desde o estado Delta Amacuro, na Venezuela, até a cidade fronteira de Pacaraima, no norte do Brasil. Uma vez que o dinheiro, na cultura Warao, não é acumulado, as condições de alimentação, saúde e abrigo durante os deslocamentos não é garantida, pois a cada nova cidade é preciso que sejam feitos

novos esforços para coletar os recursos necessários para custear a próxima viagem. Para os Warao, o dinheiro é um insumo que, como os recursos naturais coletados nas práticas tradicionais, deve ser “convertido em algo útil e consumível a curto prazo” (Ávalos, 2002, p. 23 apud Rosa, 2020, p.97). Assim, a viagem é, muitas vezes, debilitante para os Warao:

Passam meses viajando, pois a cada cidade em que param, procuram formas de subsistência ou ajuda para continuar a viagem, que pode ser retornando para o seu país, ou trazendo seus parentes para perto da família – para isso, costumam enviar ajuda financeira para que eles possam ingressar nesse ciclo migratório. As más condições de viagem também costumam deixá-los doentes, desnutridos e fragilizados, tanto os adultos quanto as crianças, sendo estas as que mais sofrem. (Paredes et al., 2019, p.53)

O acesso à saúde é, portanto, um fator que influencia na decisão de se estabelecer em um lugar. Assim, a permanência em um determinado local e a adesão aos projetos educacionais disponíveis depende não somente de causas pedagógicas, mas da articulação de fatores relativos à garantia de todos os direitos humanos.

Em Boa Vista, foi criado, em 2016, o Centro de Referência dos Imigrantes (CRI), sob coordenação da organização não governamental Federação Fraternidade Humanitária Internacional (FFHI). O CRI foi criado longe do centro, o que dificultou a prática da coleta, e abrigava, além dos Warao, venezuelanos não indígenas, acarretando conflitos. Além disso, a alimentação era considerada insuficiente pelos indígenas (Rosa, 2020). Assim, no final de 2016, alguns grupos se deslocaram para Manaus (AM).

Em Manaus, se abrigaram, primeiramente, em casas alugadas e, posteriormente, sob um viaduto próximo à rodoviária. Em maio de 2017, a prefeitura declarou situação de emergência social e o governador anunciou um Plano Emergencial de Ajuda Humanitária para os indígenas Warao. No entanto, alguns desafios, como a promoção da autonomia para geração de renda, não foram superados. Além disso, o atendimento dos grupos indígenas acarretou uma diminuição nas doações por parte da população da cidade (Rosa, 2020). Assim, parte dessa população indígena foi para Santarém (PA), e, posteriormente para Belém (PA).

Em Belém, viveram, primeiramente, nas ruas. Houve uma tentativa de abrigo por parte do poder público, porém as instalações do espaço Propaz não eram adequadas, o que levou os indígenas a abandonarem o local. Em novembro de 2017 foi alugado um imóvel para receber os Warao, no entanto, o mesmo espaço passou a sediar o abrigo Domingos Zaluth e a atender também pessoas não-indígenas. É nesse espaço que Brandão, Silva e Santos (2019) descrevem o projeto de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA) denominado “Ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc) para os indígenas Warao da Venezuela”, que ocorreu ao longo de 2018. Ainda em Belém, descreveremos iniciativas de escolarização indígena geradas a partir do projeto pedagógico Kuarika Naruki desenvolvido através de um grupo de trabalho interinstitucional que abarcou agentes governamentais e sociedade civil. Apesar desses esforços no campo da educação, Rosa (2020) narra:

Em um intervalo de dois anos, ocorreram 14 mortes na capital paraense, sendo nove crianças, três adultos e dois idosos. Além dos óbitos, há registros de ocorrência de exploração do trabalho infantil e assédio sexual por

parte de brasileiros envolvendo crianças Warao. São recorrentes, também, os conflitos entre os indígenas e usuários de drogas, que vivem na mesma região; uma das casas onde viviam famílias Warao foi incendiada por duas vezes, felizmente, sem deixar feridos. (Rosa, 2020, p.31)

Assim, em 2019, os Warao “passaram a se deslocar para capitais e cidades de médio porte da região Nordeste” (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.9). Uma dessas cidades é Mossoró (RN). Nesse local, as famílias da etnia Warao foram apoiadas, a princípio, pela instituição filantrópica Lar da Criança Pobre. A atividade de pedir dinheiro nas ruas acompanhados das crianças gerou grande desconforto na população mossoroense, que acionou o Estado:

A reação da população mossoroense foi de acionar o Estado (inclusive com a tentativa de retirada de recém-nascidos de suas mães Warao em situação de mendicância), de proporcionar assistência alimentar (o que causou certo mal-estar em relação à recusa dos Warao em assumir a dieta local que lhes era oferecida) e mesmo de oferta de terrenos para que as famílias Warao pudessem conjuntamente desenvolver projetos de agricultura. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.10)

Nesse contexto, descreveremos o processo de inclusão escolar de crianças Warao na cidade de Mossoró, coordenado pelo Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte (CERAM) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) enquanto membro do CERAM.

5.2 Experiências pedagógicas com os Warao

Durante o ano de 2018, em Belém (PA), foi criado o projeto de extensão “Ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc) para os indígenas Warao da Venezuela” através da Universidade Federal do Pará (UFPA). A iniciativa do projeto foi da professora do curso de Letras da UFPA, Ana Paula Brandão, com as professoras Marília Freitas, Gessiane Picanço, Karina Gaya e com o pesquisador Joshua Birchall, do Museu Paraense Emílio Goeldi.

Nesse contexto, alunos da graduação em Letras da UFPA ministravam as aulas com a orientação das professoras. O perfil dos alunos foi de adultos, em sua maioria homens, de 20 a 40 anos. Para explicar a predominância masculina, Brandão, Silva e Santos (2019) citam o envolvimento das mulheres com a atividade de coleta, na parte da manhã e de outros afazeres domésticos na parte da tarde. Assim, um atendimento efetivo para as mulheres Warao teria que passar por uma compreensão maior acerca da organização social do grupo.

A princípio, as aulas eram ministradas em um espaço improvisado dentro do abrigo Domingos Zaluth, com o objetivo de “atender aos interesses dos indígenas em favorecer as relações com as várias esferas da sociedade” (Brandão; Silva; Santos, 2019, p.119). No entanto, a infraestrutura do local em que ocorriam as aulas era inapropriada, com um número insuficiente de cadeiras e mesas, sem divisórias e com um fluxo constante de pessoas.

Brandão *et al.* (2019) relatam que, no princípio do projeto, em janeiro de 2018, havia 50 indígenas Warao no abrigo junto com outros migrantes não-indígenas. As condições de vida dos

indígenas no abrigo não eram ideais porque traziam conflitos com migrantes não-indígenas e dificuldade na adaptação aos alimentos disponibilizados e ao espaço de dormir. Com o aumento do número de pessoas no abrigo ao longo de 2018, o local usado para a realização das aulas piorou e, por isso, o curso passou a ser ofertado em outro espaço. A mudança de local acarretou uma diminuição no número de alunos e, por isso, o projeto acabou em dezembro de 2018 (Brandão; Silva; Santos, 2019). A evasão do curso pode ser um reflexo da dificuldade de organização e deslocamento do grupo atendido causados por sua condição de vulnerabilidade social.

Algumas ações realizadas ao longo dessa iniciativa merecem ser destacadas. A primeira foi a elaboração de um questionário, de natureza sociolinguística, para os Warao, que permitiu descobrir as razões pelas quais eles gostariam de aprender português. As respostas “conseguir emprego, traduzir quando necessário para seu povo, fazer compras ou conversar com não-indígenas dentro do abrigo” (Brandão; Silva; Santos, 2019, p.123) apontam para a necessidade de conseguir recursos e de fortalecer a comunicação da etnia. Nesse sentido, a aprendizagem do português deve “funcionar como um – apesar de não ser o único – recurso para superar, por meio de sua agentividade, situações de risco ou perigo, tornando os imigrantes, nesse sentido, menos vulneráveis” (Lopez, 2018, p.30).

Outro aspecto a ser destacado como positivo foi a opção por princípios metodológicos do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Nesse projeto, tal escolha é apropriada em função dos princípios que orientam o modo como o ensino é assumido nessa perspectiva, uma vez que considera “as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que

estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público” (Lopez; Diniz, 2018, p. 4).

As temáticas trabalhadas foram trabalho e alimentação. Brandão, Silva e Santos (2019, p.125) explicam que “compreender o mínimo necessário da língua portuguesa, a noção da moeda nacional e um pouco sobre as leis trabalhistas do país era essencial como forma de evitar serem explorados ou enganados”, o que revela uma preocupação do projeto em dialogar com as necessidades comunicativas reais dos indígenas.

Existe, no entanto, um ponto que, nos parece, precisa ser problematizado na proposição do projeto de extensão em questão, da Universidade Federal do Pará. Esse diz respeito à preocupação em alfabetizar estudantes não alfabetizados. Embora a aquisição das habilidades de leitura e escrita possa servir como instrumento para diferentes formas de agir no mundo, não podemos nos esquecer de que a cultura Warao é, tradicionalmente, oral. Dessa forma, o processo de alfabetização é marcado pelo desafio de, pedagogicamente, reconhecer esse importante aspecto cultural e, nessa medida, interculturalmente, de organizar-se de maneira sensível.

Paralelamente ao projeto da UFPA, em 2018, a Universidade Estadual do Pará (UEPA), em parceria com as secretarias de educação do estado e do município (SEDUC e SEMEC), formaram um grupo de trabalho interinstitucional para elaboração de um projeto político pedagógico voltado para o acolhimento dos Warao, com o nome Kuarika Naruki – nome escolhido pelos Warao que significa, na língua portuguesa, “vamos para frente” (Alencar et al., 2018, p.50).

O grupo de trabalho foi constituído por representantes da

Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), da Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda (SEASTER), do Bosque Rodrigues Alves Jardim Zoobotânico da Amazônia, da Caritas Brasileiras, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro II e da Secretaria Extraordinária de Integração e Políticas Sociais (SEIPS).

O projeto pedagógico elaborado, sensível à identidade étnica dos sujeitos, baseia-se na educação escolar indígena. Como tal, preocupa-se com o uso da língua indígena nos processos de ensino aprendizagem e tem como objetivo geral:

Implantar o projeto de educação escolar indígena integrada a educação profissional específica para os Warao com ênfase na escolarização, em atividades que proporcionem o fortalecimento cultural, a sustentabilidade econômico-financeira e a aquisição da Língua Portuguesa enquanto ferramenta de inclusão social e econômica. (Alencar *et al.*, 2018, p.19).

No Plano Pedagógico, produzido pelo grupo de trabalho, são discriminadas, enquanto aspectos da educação indígena: “a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária”. (Alencar *et al.*, 2018, p.13). Além disso, pautado em Freire (2011), o projeto objetiva uma pedagogia que possa promover a consciência crítica dos sujeitos em relação ao lugar que ocupam e às formas com que podem atuar na sociedade em que vivem.⁴

Consequentemente, esse projeto pedagógico parte da diversidade cultural como pressuposto na educação

⁴ Nesse sentido, outra ação paralela que convergiu para esse objetivo foi a construção do Protocolo de consulta prévia do povo Warao em Belém/ PA, em 2020.

indígena, preconizando que as atividades de formação sejam contextualizadas às vivências dos estudantes e de suas comunidades. O uso da língua materna, tido como um direito linguístico, acarreta a contratação de professores da etnia Warao. O local para as ações educativas do projeto foi o Bosque Rodrigues Alves Jardim Zoobotânico da Amazônia, uma vez que esse se encontra próximo ao abrigo Domingos Zaluth. Percebe-se, a partir da disponibilização desse local, que uma diferença entre esse projeto e o projeto de extensão da UFPA é a disponibilidade de recursos públicos.

A partir do projeto Kuarika Naruki, cada membro do Grupo de Trabalho desenvolveu os seus sub-projetos pedagógicos com diferentes estruturas pedagógicas para atender os seguimentos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio com formação técnica e profissionalizante para jovens e adultos. A SEDUC, através da Coordenação de Educação escolar Indígena (CEEIND) e da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), criou o Projeto “Saberes da Eja-Warao” (Paredes *et al.*, 2019). Segundo notícia no portal Agência Pará⁵, em 2019, 140 indígenas frequentaram esse projeto, número que caiu para 73 em 2020 em razão da pandemia. Paredes *et al.* (2019) descrevem:

A proposta pedagógica da CEJA e CEEIND foi formatada para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem através da pedagogia de projetos, cuja metodologia compreende atender as demandas imediatas do fazer cotidiano desses grupos indígenas, permitindo, sobretudo garantir a presença em sala de aula da família Warao como estratégia didática que busca a valorização dos seus saberes tradicionais. O protagonismo Warao, portanto, visa focar no sujeito crítico a responsabilidade em encaminhar o que se quer como objeto da educação Warao. (Paredes *et al.*, 2019, p. 58).

⁵ <https://agenciapara.com.br/noticia/21615/revista-conta-a-experiencia-da-seduc-com-a-educacao-dos-indigenas-warao-em-belem>

A preocupação em manter a presença da família na sala de aula revela a compreensão do modo coletivo de organização das comunidades indígenas. De acordo com Paredes *et al.* (2019), o corpo docente era formado por dois professores de português com habilitação em espanhol e dois educadores Warao. Os eixos temáticos foram divididos em: direitos indígenas, sustentabilidade econômica e financeira, migração e direitos humanos, cultura e meio ambiente e política linguística. Para trabalhar essas temáticas, foram criados treze subtemas que são articulados com conceitos caros à cultura Warao: a pesca, a natureza, os alimentos, os rituais sagrados, a música, o plantio, o território original da etnia, as vestimentas tradicionais, as brincadeiras, os direitos dos povos Warao, o buriti (considerado a árvore da vida na cultura Warao), a saúde e a família (Paredes *et al.*, 2019, p.61).

Ainda em Belém (PA), em 2021, a Prefeitura de Belém, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), criou a Coordenação de Educação Escolar dos Indígenas, Imigrantes e Refugiados (CEIIR). A partir da atuação desse órgão foram realizadas as matrículas de crianças e adolescentes indígenas na rede municipal (Ribeiro, 2022). Segundo o portal Agência Belém, em fevereiro de 2022, havia mais de 200 alunos matriculados na rede municipal.

Para realizar sua pesquisa, que trata do uso dos jogos na socialização de indígenas Warao na escola, Ribeiro (2022) acompanhou de perto a realidade de uma das escolas municipais onde os indígenas frequentavam o ensino fundamental, a Escola Municipal Prof. Pedro Demo. Segundo a autora, a escola, na época da pesquisa, possuía cerca de 1.000 alunos matriculados dos quais 35 eram indígenas da etnia Warao.

Nessa escola, não foram contratados intérpretes de Warao, que assegurariam a utilização da língua materna nos processos de aprendizagem indígena preconizada na Constituição Federal de 1988 (artigo 210, parágrafo 2) e, tampouco, foram ofertados programas de educação intercultural às crianças, prescritos na LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Mais do que o cumprimento dos instrumentos normativos do Brasil, tais ações poderiam contribuir para a diminuição do abandono escolar.

A presença de intérpretes seria importante não só em função da barreira linguística, mas para contribuir com o processo de letramento escolar dos indígenas que, muitas vezes, por causa da falta de recursos no local de origem e do constante movimento migratório, possuem pouca ou nenhuma experiência escolar. Sobre a necessidade de intérprete, para a inserção das crianças em tempos e espaços escolares, a publicação da ACNUR (2021) *Os Warao no Brasil* esclarece:

No Brasil, temos identificado que muitas famílias indígenas não se opõem à inclusão das crianças e dos adolescentes na rede regular de ensino [...]. Porém, elas enfatizam que as dificuldades decorrentes da comunicação em outra língua geram evasão escolar. Ao mesmo tempo, porém, em que concordam com a matrícula na rede regular, demandam a contratação de professores indígenas que possam atuar como mediadores entre a língua materna e o português. (ACNUR, 2021, p.59)

Além da barreira linguística, outros fatores corroboraram para que a experiência escolar dos indígenas no Ensino Fundamental da rede municipal de Belém seja criticamente avaliada. O primeiro fator a ser destacado é a diferença entre a forma que os não indígenas e que os povos originários tratam a infância. Assim, nos processos educacionais, enquanto os agentes

escolares se preocupam, tradicionalmente, com a imposição e com o cumprimento de regras, os indígenas se preocupam com o envolvimento dos indivíduos em contextos sociais, prezando pelo seu bem estar físico e emocional.

Dessa maneira, a realidade da escola não indígena, com a imposição de punições na busca de conhecimentos abstratos, acarreta experiências simbolicamente violentas para as crianças Warao. Nesse sentido, Ribeiro (2022, p.32) narra uma cena em que um funcionário da escola leva pelo braço uma menina Warao que estava se escondendo e acusa a criança de o estar enganando antes de jogá-la para dentro da sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado na inserção escolar das crianças é ausência da “educação do entorno para o respeito à diferença”. (Maher, 2007, 257). Nos dados apresentados por Ribeiro (2022), as crianças Warao permaneciam separadas das crianças não indígenas no espaço escolar. A pesquisadora observou, em mais de um episódio, a discriminação das crianças Warao por crianças brasileiras, que debochavam das diferenças e do pouco letramento escolar dos indígenas.

Além dos fatores elencados até aqui, que influenciam na efetiva participação dos Warao nos processos escolares, consideramos importante reconhecer que a organização social dessa etnia, no Brasil, tem sido marcada pela migração, o que prejudica um caráter de continuidade nos processos educacionais.

Neste momento, passaremos à descrição da quarta experiência a ser descrita. Essa é caracterizada pelo processo de inserção escolar de crianças Warao na cidade de Mossoró (RN). Grupos da etnia Warao chegaram à cidade em 2019 e foram acompanhados pela Prefeitura por meio do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e, posteriormente,

pelo CERAM (Comitê Estadual Intersectorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte) para realizar cadastramento no CadÚnico⁶, no Bolsa Família e no SUS (Silva; Barbosa; Leite, 2022).

Em 2020, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN), através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), foi acionada para possibilitar uma compreensão maior acerca dos Warao. A UFRN buscou a parceria de outras instituições acadêmicas, como a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, “todo o auxílio e suporte às famílias migrantes Warao na cidade, principalmente no processo de matrícula e inclusão escolar, vem sendo prestado pela UERN, com respaldo do CERAM”. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.18). Nesse contexto, a Diretoria Regional de Educação e Cultura de Mossoró matricula 26 crianças na Escola Estadual Padre Alfredo. Esse contexto de inserção escolar assemelha-se, portanto, ao de Belém (PA). Em ambos, as crianças Warao são uma minoria em um ambiente voltado para práticas tradicionais de ensino formal. O relato abaixo, do primeiro dia escolar das crianças, feito por Silva, Barbosa e Leite (2022), pesquisadores que acompanharam o processo de inserção das crianças indígenas na escola, revela alguns dos inúmeros desafios enfrentados na experiência.

[...] nós que acompanhamos todo o processo de inclusão dos Warao na escola, pois pudemos presenciar a **inquietação**, o **desconforto** e os **receios** por parte dos que fazem cotidianamente a escola ao se darem conta que trabalharão com **crianças indígenas e de outra nacionalidade**. Todos esses sentimentos,

⁶ O CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações do Governo Federal que tem por objetivo identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e de redistribuição de renda.

- principalmente de **medo do desconhecido**, de **ressentimento pela presença de estrangeiros em espaço tradicionalmente pensado como de construção de uma brasilidade hegemônica**, de **raiva contida diante da urgência do adaptar-se ao novo cenário pedagógico desestabilizado pela presença Warao**, - foram expostos e arguidos sob a demanda e alegação de todos os problemas já existentes na escola, comuns à deficitária conjuntura da Educação Brasileira. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.19, grifo nosso)

O que percebemos como crítico, no relato acima, passa, indiscutivelmente, pela dimensão afetiva e ideológica. Palavras como as destacadas em negrito comprovam essa constatação. Nesta experiência, é possível constatar a falta de preparo da comunidade escolar para acolher, conhecer e trabalhar com o culturalmente “diferente”. E essa dificuldade, certamente, é potencializada pela barreira linguística. Além disso, é necessário reconhecer que todas as dificuldades encontradas em campo se aprofundam uma vez que o próprio sistema educacional que recebe os indígenas Warao está marcado por distintas formas de vulnerabilidade.

6 Conclusões

Através da descrição de alguns projetos educacionais voltados para grupos da etnia Warao, em território brasileiro, pudemos identificar aspectos que precisam ser considerados na garantia do direito à educação para esses povos.

O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à importância de reconhecer o direito à educação dentro de um contexto mais amplo de acesso a políticas públicas. Políticas de abrigamento, saúde e geração de renda precisam ser consideradas nesse

contexto, visto que a vulnerabilidade social dos povos da etnia Warao os leva a entrar em novos movimentos migratórios, o que acarreta a interrupção dos processos educacionais.

Além disso, é importante considerar, conforme preconizado nas leis relacionadas à educação indígena, que a presença de educadores da própria etnia Warao, em todos os projetos, é crucial, não só por causa da barreira linguística, mas para garantia da compreensão da cultura e do processo de organização social dos mesmos. No contexto escolar, é necessário que um diálogo seja estabelecido e que o desequilíbrio das relações de poder entre indígenas e não indígenas sejam enfrentados através da promoção de ações pedagógicas que considerem, em uma perspectiva sensivelmente inter e transcultural, todos os saberes envolvidos.

Nesse sentido, é preciso problematizar o processo de alfabetização dos Warao. Para nós, professores e pesquisadores não indígenas, é possível pensar que a aquisição da escrita seria interessante para o registro das tradições orais dos grupos Warao. No entanto, é preciso refletir criticamente sobre qual é o real sentido e valor da escrita para esses sujeitos e quais seriam as mudanças acarretadas a partir do uso dessa modalidade de uso da língua. O processo de alfabetização, se realizado sem esse cuidado, promoverá a perpetuação de uma prática pedagógica descontextualizada, não situada, simbólica e concretamente violenta.

O contexto macropolítico em que se inscrevem os projetos descritos e analisados neste artigo é bastante complexo. Se concebermos a escola indígena e os projetos educacionais voltados para os povos originários como espaços que conseguem “fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos

sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (Maher, 2007, p. 258), nos será possível plantar, no chão da escola, muitas formas novas de aprendizagem e de conhecimentos. Assim, em um estreito diálogo estabelecido entre professores da educação básica, a universidade e outras instituições sociais, a partir da realização de concretas experiências pedagógicas inter e transculturais, nos será possível compreender a importância da realização de mais e maiores pesquisas nesse campo.

Referências

ALENCAR, Joelma C. M. *et al.* *Projeto de Educação Kuarika Naruki*. Belém, 2018. Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents/kuarika-naruki-mpfmpbr-universidade-do-estado-do-para-uepa-economico-financeira.html?page=1>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes*. Brasil: ACNUR, 2021.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRANDÃO, Ana Paula Barros; SILVA, Flávio Amauri Machado; SANTOS, Samily Soares. Os desafios do ensino de PLAc para os indígenas Warao em Belém. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, v. 7, n. 2, p. 118-129, 2019.

BRASIL. *Lei 9.474, de 22 de julho de 1997*. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. *Lei 13.445, de 24 de maio de 2017*. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. *Resolução Normativa nº 126, de 02 de março de 2017*. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Brasília: CNIg, 2017b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Nota Técnica n.º 3/2019/ CONARE Administrativo/CONARE/DEMIG/SENAJUS/MJ PROCESSO Nº 08018.001832/2018-01*. Estudo De País De Origem - Venezuela. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, 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. Brasília: CNE, 2020.

CASTLES, Stephen. Entendendo a migração global. Uma perspectiva desde a transformação social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana.*, Brasília, ano XVIII, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

DERVIN, Fred. *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan. 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários*

à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GARCÍA CASTRO, Álvaro. Mendicidad indígena: los Warao urbanos. *Boletín Antropológico*, Mérida, n. 48, p. 79-90, enero.-abr. 2000.

GONZÁLEZ-MUÑOZ, Jenny. Etnia indígena Warao: visibilidade dos preconceitos ocidentais contemporâneos diante da ancestralidade. *Serviço Social & Saúde*, Campinas (SP), v. 18, 2019.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração sul-sul. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 29, n. 63, p. 123-139, dez. 2021.

JUNGER, Gustavo *et al.* *Refúgio em Números*. 7. ed.. 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.

K'OKAL, Josiah Asa Okal. ¿Por qué hemos llegado aquí? Una mirada histórica del desplazamiento warao desde Brasil. In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Marinho; MUÑOZ, Jenny González. (org.). *Yakera, Ka Ubanoko: o dinamismo da etnicidade Warao*. Recife: Ed. UFPE, 2020.

LOPEZ, Ana Paula Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no brasil: uma obrigação? *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

LOPEZ, Ana Paula Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela.

B.; CAVALCANTI, Marilda. C. (org.) *Linguística Aplicada. Suas faces e interfaces*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MOUTINHO, Pedro. *Relatório técnico SEAP/PGR – 000794/2017*. Ministério Público Federal (MPF), 2017.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Santo Domingo: OEA, 2016.

PAREDES, Jesus D. Nunez *et al.* Educação Escolar Indígena Warao: Práticas e desafios de uma pedagogia decolonial na Amazônia Paraense. *Caderno 4 Campos – PPGA/UFPA*, Belém, n. II, p. 49-70, jul./dez. 2019.

RIBEIRO, Karen Rafaela Rocha. *Los niños warao: o lúdico e a socialização na escola e na comunidade: uma etnografia junto a indígenas venezuelanos na Escola Municipal Prof. Pedro Demo e na comunidade prosperidade em Outeiro, Belém-PA*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Pará, 2022.

ROSA, Marlise. Reflexões a partir de experiências práticas de atendimento aos indígenas warao no estado do Pará. *Caderno 4 Campos – PPGA/UFPA*, Belém, n. II, p. 5-8, jul./dez.2019.

ROSA, Marlise. *A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA*. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ROSA, Marlise; QUINTERO, Pablo. *Entre a Venezuela e o Brasil: algumas reflexões sobre as migrações Warao*. 32ª Reunião Brasileira de Antropologia. 2020.

SANTOS, Josué Carlos Souza. *Entre idas e vindas: os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, Amazônia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania, Universidade Estadual de Roraima, 2022.

SILVA, Eliane Anselmo; BARBOSA, Raoni Borges; LEITE, Lucas Sullivan Marques. O processo de integração social de crianças e adolescentes indígenas Warao na escola pública em Mossoró-RN. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, 2022.

SILVEIRA, Marina de Campos Pinheiro; CARNEIRO, Cynthia Soares. A declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas e os impactos da nova lei de migração brasileira sobre o direito de livre circulação do povo warao. *Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações*, v. 2, n.2, p. 69-94, jun. 2018.

TARRAGÓ, Eduardo. Migrações Warao em território brasileiro no contexto da crise do “regime madurista” na Venezuela. In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Marinho; MUÑOZ, Jenny González. (org.). *Yakera, Ka Ubanoko: o dinamismo da etnicidade Warao*. Recife: Ed. UFPE, 2020.

TIAPA, Francisco. Los sistemas interétnicos del Oriente de Venezuela y el Bajo Orinoco durante la época colonial. *Lecturas antropológicas de Venezuela*. Mérida: Editorial Venezolana C. A., 2007.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. *Horizontes-Revista de Educação*, Dourados (MS), v.2, n.4, 2014.

WAEGER, Cathy Covell. Ethnic Transformations at School in North Rhine-Westphalia, Virginia, Pécs, and Autobiographical Novels—or Can Transcultural Impulses Serve/Save our Schoolchildren? In: DE LAFORCADE, Geoffroy; LAWS, Page R.; WAEGNER, Cathy Covell (ed.). *Transculturality and Perceptions of the Immigrant Other*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2011.

WELSCH, Wolfgang. Transculturality—The Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott (ed.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Londres: Sage, 1999.

YAMADA, Erika; TORELLI, Marcelo. *Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil*. Brasília, DF: Organização Internacional para as Migrações/ Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.