



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CHRISDERLANE JOSELENE DE CARVALHO RIBEIRO
HYANNA BEATRIZ VIVEIROS ANDRADE ALBERTO

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS WARAO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA(PI)**

TERESINA-PI

CHRISDERLANE JOSELENE DE CARVALHO RIBEIRO
HYANNA BEATRIZ VIVEIROS ANDRADE ALBERTO

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS WARAO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA(PI)**

Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de licenciadas em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros.

TERESINA-PI

2025

CHRISDERLANE JOSELENE DE CARVALHO RIBEIRO
HYANNA BEATRIZ VIVEIROS ANDRADE ALBERTO

**O PROCESSO DE INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS WARAO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA(PI)**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(as) em Pedagogia.

Teresina, 8 de janeiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI)
Orientadora

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva (UESPI)
Examinador

Prof. Mestrando Lucas de Oliveira Martins (PPGSC/UESPI)
Examinador

Dedico esta pesquisa a Deus, familiares e colegas e, em especial, a todas as crianças que, por diversos motivos, migram com suas famílias em busca de melhores oportunidades, que possam encontrar melhores condições de vida que atendam às suas necessidades e favoreçam o seu crescimento.

Chrisderlane Joselene de Carvalho Ribeiro

Eu, Hyanna, dedico este trabalho, primeiramente a Deus, princípio e fim, porque sem Ele nada eu seria, nada eu teria, a minha Nossa Senhora sempre, pois ela foi meu amparo em todos os momentos de alegria e dificuldades. Dedico esta monografia a minha mãe, Beatriz Cristina, que teve seu sonho de ser pedagoga interrompido pelas adversidades da vida, mas hoje eu realizo esse sonho por nós duas, mãe! Amo-te! Valeu a vida chegar até aqui por você. Por fim, dedico este trabalho a mim mesma, porque vieram tempestades que, por vezes, fizeram-me submergir, mas quando o sonho é de Deus, ninguém destruirá. Com amor, paciência e compromisso, chegamos ao fim de um ciclo, onde o aprendizado não se esgota aqui. Contudo, “Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem, ou que seus planos nunca vão dar certo, ou que você nunca vai ser alguém [...] Quem acredita sempre alcança.”

Hyanna Beatriz Viveiros Andrade Alberto

AGRADECIMENTOS

Eu, Chrisderlane Ribeiro, inicio agradecendo, principalmente a Deus, por toda a fortaleza que me dá para buscar a cada dia mais conhecimento. Durante o processo acadêmico muitas pessoas aparecem em nossas vidas e tornam o processo mais suportáveis. Com isso, agradeço também as minhas irmãs e sobrinhos por todo o incentivo e apoio, assim como a minha mãe pela compreensão e cuidado. Aos meus professores, em especial, ao professor Dr. Robson Carlos da Silva pois foi por meio da disciplina História Social da Criança que veio a temática abordada neste trabalho. Obrigada por sempre nos motivarmos à prática da pesquisa!

Agradeço imensamente à professora Dra. Lucineide Barros Medeiros por nos motivar e acompanhar nesse processo investigativo, sua contribuição, compreensão e paciência foram importantes para o êxito desse processo.

Por fim, agradeço à Hyanna Beatriz, Gabriela Bonfim e Elane Azevedo pelo companheirismo durante todo o curso. Vocês foram um elo importantíssimo para que eu continuasse a minha caminhada acadêmica.

Chrisderlane Joselene de Carvalho Ribeiro

Eu, Hyanna Andrade, agradeço primeiramente a Deus, autor da minha vida e a Nossa Senhora que sempre me guiou, porque todos os meus bens, sejam interiores ou exteriores, são totalmente dela. A minha família, amigos e aos mestres professores da Universidade Estadual do Piauí, meu muito obrigada, em especial, nossa orientadora, Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros, pela paciência, compromisso conosco e apoio; à Profa. Me. Valéria Madeira Martins Ribeiro, que me impulsionou na vida acadêmica a partir da disciplina Educação Infantil; a minha amada Profa. Dra. Valdirene Gomes de Sousa por ser uma inspiração para mim no campo da Educação, uma professora ética, eloquente, elegante e sábia que me fez sair do concreto caótico e alcançar o concreto pensado. Gratidão por seus ensinamentos e dedicação para com a turma. Por fim, meus colegas de classe, obrigada pelas brincadeiras, sorrisos, trabalhos compartilhados, vocês tornaram esse processo mais leve. E, como não poderia deixar de fazer, agradeço de modo especial a minha amiga Chrisderlane, parceira desde o 1º bloco do curso. Saiba que minha admiração por você é verdadeira, obrigada por ser essa pessoa que incentiva as outras a alcançarem seus objetivos. Agradeço ainda à Gabi, pelas risadas e companheirismo.

Hyanna Beatriz Viveiros Andrade Alberto

Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação.

Meliá

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que teve como problema: Como vem se realizando o processo de inserção de crianças indígenas Warao em uma escola e na sala de aula da escola oficial em Teresina -PI? com foco nas especificidades culturais e linguísticas, que influenciam diretamente na educação escolar dessas populações. Aborda, as dificuldades enfrentadas tanto por professores como por estudantes Warao no contexto de sala de aula, destacando o distanciamento entre os métodos pedagógicos tradicionais e as necessidades das crianças e adolescentes indígenas, em especial a valorização de sua cultura e língua materna, a língua Warao. Na discussão examinamos as normativas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e nacionais como: a Constituição Federal de 1988 e outros marcos legais e normativos que orientam as políticas públicas educacionais brasileiras, voltadas para os povos indígenas, na interface com a falta de estrutura, recursos e uma formação adequada para os professores, o que requer ações que possam minimizar as exclusões gritantes da realidade existente. Nos guiamos por uma concepção dialética na construção do conhecimento, de acordo com Minayo (2007). Quanto a abordagem, a pesquisa se caracterizam como qualitativa e na produção dos dados utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada e da observação. A fundamentação teórica tem por base teóricos como Ferreira (2017), Meliá (1979), Scandiuzzi (2009), Grupioni (2006), dentre outros. Concluímos com base na investigação realizada que na escola e na sala de aula não estavam sendo atendidos os princípios oficialmente previstos nos marcos legais e normativos brasileiros e compromissos firmados no processo de inserção escolar dos educandos Warao em Teresina (PI), considerando que não havia educador(a) Warao presente em sala de aula, tampouco professor/a falante de espanhol e a turma estava sendo assumida por uma estagiária, em uma situação atípica e não recomendada. Ressaltamos que a ausência de tais profissionais dificultava o processo de comunicação entre a estagiária e os educandos; no contexto geral da sala de aula e da escola não identificamos preocupação explícita com a educação intercultural e com a perspectiva de valorização da diversidade em contextos multilingüístico e multicultural.

Palavras-chave: Educação indígena, Educação escolar indígena, Etnia Warao, Inserção escolar

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación que tuvo como problema: ¿Cómo se está llevando a cabo el proceso de inserción de niños indígenas Warao en una escuela y en el aula de la escuela oficial en Teresina -PI? con enfoque en las especificidades culturales y lingüísticas, que influyen directamente en la educación escolar de estas poblaciones. Aborda las dificultades que enfrentan tanto los profesores como los estudiantes Warao en el contexto del aula, destacando el distanciamiento entre los métodos pedagógicos tradicionales y las necesidades de los niños y adolescentes indígenas, especialmente la valorización de su cultura y lengua materna, el idioma Warao. En la discusión examinamos las normativas internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y nacionales como: la Constitución Federal de 1988 y otros marcos legales y normativos que orientan las políticas públicas educativas brasileñas, dirigidas a los pueblos indígenas, en la interfaz con la falta de estructura, recursos y una formación adecuada para los docentes, lo que requiere acciones que puedan minimizar las exclusiones flagrantes de la realidad existente. Nos guiamos por una concepción dialéctica en la construcción del conocimiento, según Minayo (2007). En cuanto al abordaje, la investigación se caracteriza como cualitativa y en la producción de los datos utilizamos la técnica de la entrevista semiestructurada y de la observación. La fundamentación teórica se basa en teorías como Ferreira (2017), Meliá (1979), Scandiuzzi (2009), Grupioni (2006), entre otros. Concluimos con base en la investigación realizada que en la escuela y en el aula que no se estaban cumpliendo los principios oficialmente previstos en los marcos legales y normativos brasileños y los compromisos firmados en el proceso de inserción escolar de los educandos Warao en Teresina (PI), considerando que no había educador o educadora Warao presente en el aula, tampoco professor o professora hispanohablante y la clase estaba siendo asumida por una pasante, en una situación atípica y no recomendada. Destacamos que la ausencia de tales profesionales dificultaba el proceso de comunicación entre la pasante y los educandos; en el contexto general del aula y de la escuela no identificamos preocupación explícita con la educación intercultural y con la perspectiva de valorización de la diversidad en contextos multilingües y multiculturales.

Palabras clave: educación indígena, educación escolar indígena, Etnia Warao, Inserción escolar

LISTA DE SIGLAS

ACNUR- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AGNU- Assembleia Geral das Nações Unidas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF- Constituição Federal

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA- Estatuto da Criança e Adolescente

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

III- Instituto Indigenista Interamericano

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI- Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil

SEMCASPI - Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas

SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SIL- *Summer Institute of Linguistic*

UFPI- Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	14
3 DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	20
3.1 Direito à educação de pessoas e povos indígenas	20
3.2 Educação indígena e educação escolar indígena.....	27
3.3 Educação escolar indígena para imigrantes.....	31
3.2.1 De onde vêm e por que os Warao migraram para Teresina?.....	33
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIREITO DE ESTUDAR SEM PERDER A IDENTIDADE.....	37
4.1 Educação intercultural.....	37
4.2 Caracterização das escolas e dos sujeitos.....	39
4.3 O processo de aprendizagem e as diretrizes curriculares.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES	53

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado devido a presença da tecnologia que encurta distâncias, influenciando as relações sociais e culturais que possibilitam a integração de países e pessoas, seja através de parcerias para facilitar o comércio ou pela livre circulação de pessoas e de capitais, o fluxo migratório é crescente. Diante dessa constatação, ao fazermos um breve levantamento histórico sobre esse processo, identificamos que a imigração marcou a formação histórica do Brasil.

Ao analisarmos esse movimento de pessoas de diferentes países, o que corresponde ao aumento no índice migratório nos últimos anos, compreendemos como um dos principais motivos as condições decorrentes tanto do subdesenvolvimento crônico, de guerras e perseguições, de crise política, econômica e social. Com isso, muitas pessoas tornam-se vulneráveis e, em decorrência dessa condição, acabam saindo de seus lugares de origem, a exemplo de seu próprio país, em busca de proteção e uma vida mais digna para si e sua família. Recentemente, o Brasil tem sido um importante destino para refugiados de diversas localidades, como Venezuela, Síria, Haiti e Afeganistão. Assim, diante dessa realidade, várias questões são levantadas acerca de como se dá a acolhida desses imigrantes, em especial, ressaltamos o campo educacional.

Ao considerarmos o campo de pesquisa a cidade de Teresina, o presente estudo focou nos indígenas da etnia Warao, por se tratar do grupo de imigrantes que desde 2016, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), vem apresentando um fluxo crescente no Brasil. É oportuno destacarmos que, desde 2019, a Cáritas Arquidiocesana de Teresina, ao lado de outras organizações que atuam no âmbito da política de assistência social, vem trabalhando com esse grupo de indígenas, na perspectiva do acolhimento.

Diante de tais colocações e visto que, conforme os artigos 5º e 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, todos são iguais perante a lei. Ainda de acordo com esse documento, a educação é um direito social para brasileiros e estrangeiros residentes no país. Nessa perspectiva, essa condição é corroborada por meio do artigo 4º do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que afirma ser dever da família, comunidade e sociedade em geral, assim como do poder público, assegurar a efetivação dos direitos educacionais e garantir que nenhuma criança ou adolescente seja objeto de qualquer forma de negligência ou discriminação. Diante dessas previsões legais, compreendemos que o fenômeno da imigração precisa ser compreendido em profundidade e, para tanto, se fazem necessárias também ações proclamadas

como acolhimento e atendimento aos direitos dessas populações, inclusive no aspecto educacional.

Conforme os dados supracitados, no Brasil há leis que garantem o direito à educação dos imigrantes¹, contudo, quando nos foi sugerido trabalhar com a temática da imigração infantil na disciplina História Social da Criança, no terceiro bloco do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, observamos em uma incursão rápida, a precariedade das condições em que se encontravam os imigrantes residentes em Teresina. Essa situação, em particular, gerou em nós alguns questionamentos e reflexões que já vinham sendo suscitadas desde os primeiros blocos com as disciplinas de Sociologia da Educação I e II.

Durante esse percurso, fomos motivadas a conhecer a realidade das crianças imigrantes em nosso país, o que nos levou a reflexões e análises sobre os desafios enfrentados por crianças imigrantes na cidade de Teresina, especialmente no tocante à educação. Enquanto estudantes de Pedagogia, fomos afetadas pelo contexto que passamos a observar ao presenciá-las nos sinais de trânsito em busca de doações. Diante do cenário relatado, nos questionávamos: essas crianças tinham acesso ao processo educacional formal? Se sim, como se dava esse acesso? Quais metodologias eram utilizadas? Elas estavam em conformidade com o aspecto legal? E como eram possibilitadas o processo de integração dessas crianças no âmbito escolar? Como a escola tem garantido e respeitada a preservação de suas identidades originárias?

Em síntese, buscávamos saber como, de fato, vinha se efetivando o direito educacional das crianças imigrantes na capital do Piauí. Com isso, fomos nos encaminhando à elaboração de outras questões que nos provocaram a buscar respostas para as questões que nos inquietavam e, por conseguinte, justificaram a nossa escolha pelo tema acerca da imigração de crianças indígenas. Nessa direção, delimitamos de modo a envolver o direito à educação dessas crianças como objeto de estudo. Ressaltamos que essa escolha se justifica ainda por ter gerado em nós a necessidade de conhecer como se dá o processo educacional das crianças indígenas imigrantes que se encontram em território teresinense.

A partir da definição do objeto de estudo, para efeito de planejamento do trabalho, definimos o seguinte **problema de pesquisa**: Como vem se realizando o processo de inserção de crianças indígenas Warao em uma escola e na sala de aula da escola oficial em Teresina - PI? Em busca de resposta ao problema supracitado, delineamos como **objetivo geral**: investigar como vem sendo realizado o processo de inserção de crianças da etnia Warao, em uma escola

¹ Segundo a Lei N°13.445 é considerado imigrante pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil.

da rede pública municipal de Teresina-PI. A fim de alcançar esse objetivo, especificamente, objetivamos: Conhecer os direitos assegurados na legislação voltados para a garantia da escolarização de crianças indígenas imigrantes; identificar o que orientam as diretrizes voltadas à educação escolar indígena no Brasil e em Teresina, por fim descrever como se processam as atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem em sala de aula para crianças da etnia Warao.

O processo de inserção é parte do que vem sendo denominado de políticas inclusivas, que apesar de não ser comunicado com esse teor, representa ações de reparação, pois a inclusão denuncia a existência de exclusões. Nesse caso, a exclusão de crianças imigrantes indígenas que se encontram com suas famílias no território teresinense. Trata-se de um tema ainda pouco debatido no meio acadêmico, especialmente em Teresina e no Piauí, onde a presença indígena durante muito tempo foi negligenciada e a questão dos indígenas imigrantes é praticamente uma novidade. Assim sendo, a pesquisa tem por foco apresentar um processo de violência histórica que coloca pessoas em situação de desigualdade e de opressão; de modo particular destacamos as desterritorializações, considerando o fenômeno da imigração² existente no mundo, na América Latina e incidência na capital piauiense analisando como se dá os acolhimentos verificando se o trabalho educacional possibilita ou não a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente escolar.

Considerando em específico a área da Pedagogia o estudo poderá promover contribuições para o aperfeiçoamento da política educacional e dos processos de organização escolar, contribuindo para superar as dificuldades vivenciadas pelas crianças imigrantes e indígenas, quando se encontram diante de uma cultura diferente da sua, e para que sejam bem acolhidas na escola é necessário que conheçamos os problemas e os êxitos das experiências realizadas.

No processo de produção dos dados realizamos uma pesquisa qualitativa, com trabalho de campo em uma escola da rede oficial de ensino de Teresina (PI), onde entrevistamos uma professora estagiária e observamos as dinâmicas escolares e de sala de aula. Contudo, pelo plano inicial da pesquisa pretendíamos entrevistar dois professores da turma em que estão as crianças Warao e uma pessoa da equipe gestora da escola, o que não foi possível, devido a dificuldade de acesso às pessoas para esta finalidade. Os principais autores utilizados na fundamentação teórica são os seguintes pesquisadores: Ferreira (2017), Meliá (1979), Scandiuzzi (2009), Grupioni (2006), dentre outros.

² O fenômeno da imigração envolve processos de migração, porém as migrações representam deslocamentos de pessoas, animais ou grupos de um lugar geográfico para outro, já imigração representa deslocamentos de um país para outro.

Compreendemos ainda que a pesquisa é importante para o processo de produção de conhecimento, podendo promover vertentes, questionamentos e novas teorias, já que o aprendizado é inacabado, inesgotável.

A monografia foi organizada em 4 capítulos a saber: No primeiro capítulo temos a introdução, logo após a introdução temos os procedimentos metodológicos abordados na pesquisa, por conseguinte o capítulo que trata sobre o Direito à educação escolar indígena no contexto da política educacional brasileira, onde será abordado o conceito de educação indígena e educação escolar, e como ocorre a educação escolar indígena na legislação brasileira.

A educação escolar indígena e o direito de estudar sem perder a identidade, neste capítulo abordamos a educação intercultural, a caracterização das escolas, dos sujeitos da pesquisa, apresentamos as diretrizes curriculares, a proposta pedagógica e as estratégias de ensino realizadas no ambiente escolar, por meio das análises dos dados produzidos, com base em procedimentos de pesquisa.

Por fim concluímos, que a educação escolar indígena no território teresinense é um desafio que, apesar de ter reconhecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) as necessidades de realização de um processo intercultural, verificamos no momento da investigação na escola campo de pesquisa, que as diretrizes educacionais vigentes não estavam sendo atendidas, posto que não havia educador(a) Warao presente em sala de aula, professor/a falante de espanhol, conforme acordado na rede de apoio aos Warao, para o processo de organização do atendimento das crianças e adolescentes; além disso, a estagiária assumia o comando da sala de aula, em uma situação atípica e não recomendada. Observamos que a ausência de tais profissionais dificultava o processo de comunicação entre a estagiária e os educandos; no contexto geral da sala de aula e da escola não identificamos nenhuma preocupação explícita com a educação intercultural e com a perspectiva de valorização da diversidade em contextos multilingüístico e multicultural.

2 METODOLOGIA

Segundo Minayo (2001, p.16) “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.” Podemos compreender que a metodologia é o percurso do pensamento. Caminho este que exige rigor, reflexão, análise, investigação, para se desenvolver uma teoria fundamentada e fidedigna. Segundo Lênin (1965) "o método é a alma da teoria", essa frase célebre, atribuída ao autor, enfatiza a importância do método científico na formulação e desenvolvimento de uma teoria. Portanto, ao dizer que o método é a alma da teoria, Lênin destaca que a qualidade e a confiabilidade de uma teoria, dependem da resistência do método utilizado para sua construção e validação. Destarte que, na interligação das perspectivas teóricas e abordagens práticas, a teoria e a metodologia estão intimamente concatenadas, sendo essencialmente indivisíveis.

Quanto à concepção de conhecimento, consideramos uma abordagem crítica, onde o materialismo histórico dialético ganha destaque por ser uma abordagem filosófica que busca compreender a realidade social e histórica, através das contradições sociais e as relações materiais, como cita Pires (1997, p.85), “A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível”. Por esta perspectiva, o conhecimento não é algo estático, mas sim uma construção dinâmica que surge das interações entre: sujeito e objeto.

Assim, a abordagem dialética nos possibilita captar, detalhadamente, às articulações que possibilita a educação escolar indígena na capital de Teresina, rastreando com isso as conexões sobre os fenômenos que os envolvem, partindo assim das observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações no ambiente escolar.

A abordagem dialética considera, segundo Minayo (2007, p.14), “a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, às condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais.” Ou seja, Minayo salienta que os processos sociais e os conceitos que usamos para entender que esses processos não são estáticos, mas sim adaptados pela história e pelo contexto em que ocorrem. Isso representa que tanto as relações sociais quanto os conceitos que usamos para interpretar essas relações são sugestionados pelo tempo, pelas metamorfoses sociais e pelas transformações culturais.

No tocante às condições socioeconômicas de produção dos fenômenos, Minayo assinala que é fundamental ponderar as condições socioeconômicas que influenciam a produção e a

reprodução dos fenômenos sociais. Isso integra fatores como estrutura econômica, relações de classe, distribuição de poder e recursos, além de aspectos culturais e políticos. Essas condições exercem um papel significativo na formação e na dinâmica dos fenômenos sociais. Já a referência às contradições sociais, a autora ressalta que as sociedades são marcadas por conflitos e desarmonia inerentes entre diferentes grupos sociais, classes ou interesses. Essas contradições podem surgir de desigualdades econômicas, políticas ou culturais, e são cruciais para entender os processos sociais e as mudanças na sociedade ao longo do tempo.

Essa argumentação reforça a importância da perspectiva histórica e contextualizada, ao estudar os fenômenos sociais, pela qual não podemos compreender plenamente os processos sociais sem considerar sua historicidade, suas bases socioeconômicas e as contradições subjacentes que moldam e influenciam esses processos.

Quanto à abordagem, cunho qualitativo, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Gil (2002, p.133), trata-se de um processo que envolve “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.” Conforme destacamos, foram adotados procedimentos de coletas, como entrevistas e observação a fim de verificar os pressupostos teóricos que nortearão a investigação.

Ressaltamos que a pesquisa qualitativa permite a interpretação dos dados de forma a atribuir significado básico no processo de investigação, podendo ser realizada em ambiente natural, possibilitando que entremos em contato direto com o objeto de estudo.

Segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21-22).

Assim sendo, escolhemos a abordagem qualitativa por possibilitar que a análise sobre o processo inclusivo das crianças imigrantes indígenas da etnia Warao no ambiente escolar na cidade de Teresina seja analisada a partir do viés de como é realizada, considerando sentimentos, percepções e, nesse caso, tomando como referências relato de uma aprendiz de docente que no momento da coleta de dados se encontrava responsável pela sala de aula e pela sondagem por meio de observações de outras condições necessárias ao processo de atendimento educacional escolar. Quanto ao procedimento técnico de produção de dados realizamos uma pesquisa de campo, que conforme Prodanov e Freitas (2013), permite acessar informações passíveis de comprovação. Neste procedimento de pesquisa realizamos inicialmente um

levantamento bibliográfico acerca do tema, estabelecendo aproximações com conhecimentos já produzidos.

A partir daí, o trabalho de campo permite o aprofundamento do conhecimento pelo uso de técnicas de acesso aos dados; neste caso, utilizamos a entrevista e a observação. Entrevistamos uma professora-estagiária de uma das escolas em que crianças indígenas Warao se encontram matriculadas em Teresina (PI). Ressaltamos que pretendíamos entrevistar mais uma professora com atividade em sala de aula e outra da equipe gestora, contudo durante as tentativas de entrevistas não conseguimos encontrar a gestora da escola, além de nos ser informado que as professoras (sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual) não se encontravam mais na escola, assim a entrevista foi realizada com a estagiária que se encontra, no ano vigente, responsável pelo processo de alfabetização das crianças da etnia Warao matriculadas na escola.

Segundo Minayo (2021), o campo de pesquisa é descrito como um recorte feito em um termo espacial, representando a realidade empírica que será investigada por meio da concepção teórica que fundamenta o objeto de investigação, assim a coleta de dados foi realizada na escola que, para efeito de menção no presente trabalho será denominada de escola “N”, designando a letra inicial da zona da cidade em que a escola está localizada, em atenção aos cuidados éticos a serem observados na pesquisa científica.

Realizamos uma entrevista semiestruturada, pois esta “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Trivinos, 1987, p.146), verificamos foi possível explorar elementos suscitados na observação e que dificilmente teríamos acesso somente por meio de aplicação de questionários.

Em complementação a esse processo utilizamos a técnica da observação que se deu em sala de aula, focando o trabalho da professora-estagiária e os ambientes e dinâmicas em que a prática educacional se realizava. O processo de observação ocorreu durante o período de outubro a novembro de 2024, primeiramente com uma visita de sondagem, onde não foi possível iniciar a observação e entrevista, por não termos encontrado a gestora da unidade de ensino, nem a professora titular, além disso, os estudantes não estavam indo para a escola, por encontrarem-se de luto devido ao falecimento de alguém da família, portanto realizamos apenas uma conversa com a secretária da escola, sobre a presença de alunos Warao e o turno em que eles se encontrariam na escola.

Na semana seguinte realizamos uma nova tentativa na escola e conseguimos encontrar a professora estagiária, que prontamente nos atendeu e conseguimos realizar a entrevista e a

primeira observação, assim dando continuidade a pesquisa. Nesta primeira observação realizada no dia 21 de outubro, identificamos uma sala de aula com muitas limitações. O espaço físico da sala de aula em partes comprometia negativamente o processo de ensino-aprendizagem, isso porque a sala não dispunha de recursos didáticos básicos, como um armário para guardar os materiais didáticos utilizados, que eram lápis grafite e lápis de cor, tesouras, cola, papel entre outros. Também não havia livros, além disso a estagiária só utilizava apenas um recurso que ela mesma confeccionou, para promover o aprendizado das crianças. O chão estava sujo, as paredes riscadas e sem nenhuma representação que valorizasse a cultura Warao.

Nesta observação ficou nítido que as crianças indígenas Warao em sua interação com o espaço físico frequentemente andavam pela sala com os pés descalços, comportamentos que segundo a estagiária refletem aspectos de sua cultura. Quanto à prática pedagógica da estagiária, observamos que ela adotava um tom de voz elevado em alguns momentos, o que pode refletir sobre desafios relacionados à dificuldade de gestão da sala de aula. Destacamos que a estagiária que ensinava as crianças indígenas enfrentava desafios significativos, agravados em tese pela sua condição de profissional em processo de formação, porém este pode somar-se ao que conhecemos sobre a fata de preparo das instituições de ensino superior responsáveis pela formação, para lidar com a diversidade cultural e linguística nessas situações. Embora as Instituições ofereçam formação pedagógica, elas não abordam com suficiência as especificidades das comunidades indígenas, criando assim um abismo entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar.

A atividade que a estagiária adotou, no dia desta observação, era o ensino do alfabeto, o que sugere um enfoque inicial da alfabetização sem qualquer contextualização, que promovesse a integração da cultura Warao ao conteúdo escolar.

Após realizarmos duas tentativas de contato com a direção da escola e uma nova observação seguimos com dificuldade de dar continuidade ao trabalho de investigação; vale destacar que em um dos dias a escola encontrava-se sem energia e nos foi dito que a diretora participava de uma reunião fora da escola; na tentativa seguinte não conseguimos novamente encontrar a direção, mas foi possível realizar mais uma observação da turma e conversarmos novamente com a estagiária.

Na segunda observação realizada no dia 09 de dezembro de 2024, identificamos uma leve mudança no ambiente da sala de aula, com cartazes informativos, onde o tema trabalhado era sobre a cidadania. Contudo, a prática pedagógica, ainda continuava centrada e restrita ao ensino do alfabeto e palavras soltas, sem nenhuma conexão direta com o repertório da cultura das crianças indígenas Warao. Essa estratégia metodológica, permaneceu semelhante à

observação anterior, com atividades que não exploraram de forma significativa as vivências e saberes desses alunos, como ponto de partida, para o processo de ensino-aprendizagem.

Observamos também o recreio, onde as crianças indígenas Warao não interagiam muito com as crianças brasileiras, mantendo-se juntas, para brincar e lanchar. Um momento marcante que podemos destacar foi quando eles dividiram entre si um refrigerante, passando de mão em mão, sem a utilização de copos demonstrando um traço de sua convivência tradicional, refletindo costumes. Devido ao fim do período letivo e tempo demarcado para a finalização do TCC não foi possível realizar novos contatos para entrevista com a direção.

A técnica de observação se realiza, segundo Minayo (2001), através do contato indireto do pesquisador com o fenômeno a ser observado, assim sendo, a técnica possibilita ao pesquisador captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio da entrevista, assim a observação é um instrumento que possibilita aprofundar ainda mais a pesquisa. Os registros por meio de fotografias e gravações também contribuíram para a caracterização do espaço escolar e do processo de socialização das crianças Warao.

Trivinos (1987) ressalta que a observação não é simplesmente olhar, é necessário que o investigador tenha atenção às características do objeto estudado buscando que o fenômeno estudado seja abstratamente separado de seu contexto para que de forma particular seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

A escola N está localizada na zona norte da cidade, e conta com uma turma que atende crianças indígenas da etnia Warao, acompanhadas por uma professora estagiária não indígena cujas práticas no desenvolvimento do processo de ensino foram observadas na investigação. A citada escola foi escolhida devido atender a crianças indígenas em processo de alfabetização na primeira etapa do ensino fundamental desde o ano de 2023 e ser localizada nas proximidades de um dos locais onde os indígenas Warao estão residindo em Teresina.

A escola atende crianças e jovens com idade entre 6 a 15 anos; encontra-se localizada na região urbana do município de Teresina e está vinculada a rede municipal, possui um pátio amplo e coberto, um total de 11 salas de aulas, sanitários dentro da escola, biblioteca, sala de professores, secretaria, diretoria, cozinha e refeitório, água filtrada, quadra coberta.

No processo de coleta dos dados utilizamos uma postura descritiva, que é caracterizada como:

quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. (Prodanov; Freitas, 2013, p.50)

Na realização da observação e da entrevista utilizamos um sistema de anotação simultânea da comunicação e fez-se uso de gravações e fotografias que possibilitam documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. É importante se ter tais registros para que possamos recorrer a eles sempre que necessário, ressaltamos ainda que tais procedimentos foram realizados em consonância com a entrevistada.

A fim de possibilitar uma maior compreensão da pesquisa, inicialmente organizamos os dados em equivalência com os objetivos específicos da pesquisa, na sequência os dados das entrevistas e das observações foram sistematizados e a partir daí identificamos as dimensões centrais; na sequência, a partir da leitura da base teórica e dos conhecimentos do campo da pedagogia, produzimos o seguinte mapa de análise, baseado em dois percursos analíticos: 1) aspectos relacionados a determinações legais, que comporta a discussão sobre duas dimensões: 1.1) - educação multilíngue; 1.2) Conteúdos curriculares e materiais didáticos específicos. 2) Aspectos relacionados a questões pedagógicas e organizacionais da sala de aula e da escola, que comporta a discussão sobre 2.1) Pessoal especializado e apoio pedagógico e 2.2) Dinâmicas interculturais na estruturação dos espaços e processos.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O presente capítulo aborda a Educação escolar indígena no Brasil, considerando a importância da temática no contexto da política educacional do país, tema de relevância para o reconhecimento da diversidade cultural e étnica na contemporaneidade, a qual é integrada pelos povos indígenas. Além disso, reconhece que eles precisam ter acesso a uma educação de qualidade, onde suas tradições, modo de vida e linguagem, sejam respeitados e preservados. Ressaltamos ainda, que a Educação é um direito que está fundamentado em normativas Internacionais e Nacionais e a partir daí integra os planos educacionais nas diversas esferas e instâncias. Apresentamos a diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena, destacando a educação escolar indígena para imigrantes, tendo em vista a situação em que se encontram as crianças indígenas da etnia Warao, neste sentido, apresentamos elementos que evidenciam razões pelas quais os Warao foram levados sair de seu país.

3.1 Direito à educação de pessoas e povos indígenas

De forma breve, ressaltamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que desde 1948, no cenário pós-guerra, foi produzida pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), abrangendo uma variedade de direitos e liberdades fundamentais reconhecidos internacionalmente, em que a educação passou a ser admitida como direito humano. Como elemento principal da dignidade humana, a educação deve ser assegurada a todos, em conformidade com os princípios de universalidade e igualdade que fundamentam os direitos humanos na contemporaneidade, conforme estabelecido no artigo 26 a saber:

todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948, Art. 26).

O artigo citado acima, nos faz refletir sobre quais alterações o direito da Educação vem sofrendo, durante o passar dos anos nas legislações, trazendo uma inércia institucional em relação aos imigrantes, mais especificamente das crianças indígenas Warao, sujeitos da pesquisa e população vulnerável, historicamente excluídas dos sistemas de ensino. Todavia, a implementação e os avanços desse direito, variam significativamente entre as diversas sociedades e seus períodos históricos. Percebemos também, que existem vários fatores que

podem explicar os motivos do porquê esse direito não é assegurado em plenitude. Tais como: econômicos, sociais, culturais, políticos, influências externas, mudanças lentas e inércia institucional.

A implementação e o avanço do direito à educação, conforme discriminado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), passam por diversos obstáculos já citados acima, que impedem seu avanço em várias sociedades. Para compreender de uma maneira mais sensata e fundamentada esses desafios, vamos esmiuçar as viabilidades de copiosos autores e estudiosos renomados.

Paulo Freire, um célebre educador e filósofo brasileiro, é largamente conhecido por suas valiosas contribuições à pedagogia crítica, mais especificamente através de sua Obra prima intitulada: “*Pedagogia do Oprimido*” (1968), justifica que a educação deve ser um processo de conscientização, onde os discentes são conduzidos a questionar e transformar a sua realidade. Diante disso, Freire nos leva a refletir sobre a importância do contexto social e cultural dos discentes, para se ofertar uma educação de qualidade e transformadora. Paulo Freire argumenta que a educação bancária, que não leva em consideração as realidades sociais dos alunos, sofre falhas ao tentar promover uma honesta transformação social. Em diversas sociedades, desigualdades sociais e culturais, como discriminação de gênero e preconceitos étnicos, impedem o acesso equitativo da educação.

Podemos assim pensar no contexto dos indígenas Warao, questionando se a educação escolar promovida leva em consideração a realidades desses educandos e assim contribui para modificar as relações de desigualdades que excluem os povos indígenas do restante da sociedade, porque se a educação simplesmente impõe conteúdo sem considerar o contexto social e cultural desses povos indígenas, estaremos fomentando a exclusão. Torna-se necessário que as escolas de Teresina, que acolhem as crianças indígenas adotem práticas pedagógicas que dialoguem com a sua cultura, promovendo a educação multilíngue e intercultural, respeitando-os.

Segundo Freire, (1987, p. 58): “A educação autêntica não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo. Um mundo que é, não um mundo vazio, mas uma realidade objetiva em transformação, da qual os próprios homens são também agentes transformadores.”

No trecho abordado acima, Freire nos leva a refletir sobre a importância do contexto cultural e social dos imigrantes indígenas Warao, perspectiva, diga-se de passagem, bastante relevante, pois os indígenas da etnia Warao, oriundos da Venezuela, enfrentam grandes dificuldades nas múltiplas camadas de opressão e marginalização, tanto pela condição de

imigrante, como pela situação econômica, e pela sua identidade indígena. Freire enfatiza em sua pedagogia crítica, que a educação deve ser genuinamente emancipadora, devendo partir do reconhecimento e valorização, das experiências vivenciadas pelos discentes. Para os Warao, mais especificamente as crianças, isso significa que em sua educação deve-se incluir e respeitar suas tradições culturais, sua língua nativa e seus conhecimentos.

Contudo, essa reflexão não deve situar-se somente no campo teórico, mas requer uma prática que promova a educação de qualidade, que seja inclusiva e que transforme a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Essa exigência requer a conscientização crítica reflexiva deles, favorecendo a valorização da cultura e dos modos de vida próprios. A partir dessa afirmação poderão engajar-se na luta pela construção de um ambiente educacional acolhedor, onde as crianças não somente aprendam, mas também se sentam pertencentes, respeitadas, consideradas, melhorando, ou seja, que assumam a defesa da própria formação e assim contribuam na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Para tanto, a legislação educacional brasileira pode ser tomada como um apoio, mais especificamente a partir da Constituição Federal de 1988 e das demais leis vigentes no país que seguem os princípios constitucionais de reconhecimento dos indígenas como sujeitos de direito. Sobre a proteção aos refugiados imigrantes, analisando como o direito à educação vem sendo efetivado em nosso país, tendo em vista o direito assegurado a todas as pessoas residentes, originários ou não.

Antes disso, as crianças indígenas devem ser respeitadas por uma imposição dos Direitos Humanos, que abrange todos os cidadãos inseridos no mundo. Pois a dignidade humana é um direito internacional fundamental, não podendo haver qualquer tipo de discriminação a quem quer que seja.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, precisamente o artigo 208 preceitua:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e

zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 208, §§ 1º-3º)

Em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal (CF/88) e seus incisos e parágrafos, devem ser asseguradas as garantias, direitos e oportunidades para cidadãos de menor idade, passando pela infância, adolescência, até a fase adulta; mas, reiterando, não voltado somente aos cidadãos natos, mas também aos estrangeiros naturalizados.

No Artigo 210 da mesma Constituição está registrado que

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 210)

Baseado nesse artigo e em seus parágrafos, o Estado, seja o Estado nação, ou Estados federados, têm o dever de garantir com o melhor proveito os ensinamentos da educação básica, promovendo formação e respeitando os valores de cada cultura. Assegura também que o ensino às comunidades indígenas será ministrado em língua portuguesa e em suas línguas maternas. Este dispositivo legal é fundamental para a preservação e valorização das culturas indígenas, promovendo um ambiente educacional pautado no diálogo e na comunicação, sendo inclusivo e respeitoso para com essas comunidades.

(...) A Constituição de 1988 lhes garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente (Grupioni, 2000, p. 132).

Segundo os grifos do autor Grupioni (2000), podemos perceber que a Constituição dá ênfase ao papel transformador que a Constituição Federal de 1988 traz ao contexto da educação indígena no Brasil, ao garantir o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Grupioni (2000) afirma ainda que esses dispositivos constitucionais não apenas vão proteger a diversidade cultural, mas também possibilitar que as escolas indígenas se tornem agentes de valorização das línguas, dos conhecimentos tradicionais, representando um avanço significativo na superação do modelo educacional predominante na maior parte da história do país, que muitas vezes impunha valores culturais dominantes sobre as comunidades indígenas.

Quando nos propomos a analisar a promoção do ensino escolar das crianças Warao devemos observar se essa dimensão vem sendo realizada na prática, pois trata-se de uma comunidade que tem seu próprio idioma, comprehende o Espanhol e no Brasil, precisa se comunicar em Português.

A chegada dessa comunidade nos faz refletir como futuros educadores, quais os desafios que o sistema educacional brasileiro enfrenta e quais oportunidades deve gerar para garantir de forma efetiva o atendimento, sem renunciar a sua identidade cultural. Esse processo exige da parte dos docentes formação adequada, métodos e técnicas adequadas, o que representa, em síntese, acolhimento e valorização, tornando o ambiente educacional brasileiro mais amplo e democrático.

Portanto, garantir o ensino da língua materna dos indígenas Warao, conforme previsto na Carta Magna, mais especificamente considerando o disposto no §2º do artigo 210, é importante para assegurar a existência e convívio das diferentes identidades culturais, dando passos importantes na direção de um sistema educacional brasileiro inclusivo.

A partir dos princípios e orientações constitucionais foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996 que define e regulamenta a organização da educação brasileira, com base nos princípios presentes na Constituição, em particular destacamos alguns artigos essenciais que norteiam a Educação Indígena no país, garantindo-lhes desde o respeito à diversidade cultural, até a valorização das histórias, tradições e culturas das populações originárias.

O artigo 32 da LDB aborda especificamente a educação escolar indígena em seu §3º que diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**” (grifo nosso) ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal, com o avanço significativo de garantir e reconhecer o direito das comunidades indígenas Warao a uma educação bilíngue e intercultural que respeite e valorize suas línguas e cultura.

Além do artigo 32, abordamos aqui os artigos 78 e 79:

(...) Outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural que **fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional.** Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades

indígenas em sua formulação e tenham como objetivo **desenvolver currículos específicos**, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de **pessoal especializado** para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Com tais determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado do das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade (Grupioni, 2000, p. 132; grifo nosso).

Como ressalta Grupioni (2000), além da oferta da educação bilíngue, o estado brasileiro deve promover a educação intercultural, com currículos específicos, materiais didáticos que contemplem as necessidades e, não obstante, com a participação das comunidades indígenas na elaboração dos programas educacionais. Tais medidas visam fortalecer a identidade cultural indígena, recuperando memórias históricas, proporcionando acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade brasileira, a partir do protagonismo indígena.

Nesse interregno, consideremos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990, mais especificamente em seus artigos 53 e 58:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil,art.53,1990).

Baseado no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente não resta dúvida de que é preciso assegurar o acesso e a permanência na escola, ou seja, crianças e adolescentes são sujeitas de direito e o estado deve assegurar que esse direito não seja violado.

O artigo 58 do ECA, clarifica que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” Podemos compreender que este artigo representa um passo inicial para o que foi consagrado mais tarde na Constituição de 1988 e posteriormente na LDB 9394/1996.

O Decreto nº 6.861/2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define que a sua organização em territórios etnoeducacionais é fundamental para a Educação Escolar Indígena no Brasil, possuindo 16 artigos que regulamentam a criação de programas específicos. Tal decreto foi um marco para a Educação escolar indígena no Brasil, pois definiu diretrizes para o atendimento das necessidades culturais, sociais e linguísticas dos povos indígenas, vinculadas às realidades territoriais.

Vale ressaltar, que os artigos trazem, o reconhecimento de identidades diferenciadas e diante disso, da necessidade de respeitar o pluralismo cultural, as tradições, os conhecimentos ancestrais, onde o respeito é vital, para que o ambiente escolar, o contexto de sala de aula, sejam ambientes onde a cultura indígena não apenas sobreviva, mas seja ensinada e celebrada.

A língua materna dos povos indígenas deve ser idioma prioritário, promovendo o bilinguismo quando for o caso, daí compreendemos que no processo de escolarização dos Warao a língua prioritária deve ser o Warao, ao lado da língua portuguesa; um mecanismo de fortalecimento das identidades e de preservação das línguas nativas. Mas como realizar esse processo quando não há pessoas e processos adequados para lidar com a efetivação desse direito?

A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) assiste os estrangeiros, incluindo os indígenas Warao, para que contem com uma condição digna dentro do Estado brasileiro, acessando assim os direitos sociais, incluindo a educação, em igualdade de condições com os nacionais. Ressaltamos, dentre os princípios presentes na citada lei, o repúdio e a prevenção à xenofobia, o racismo ou qualquer outra forma de preconceito e o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e segurança social. A Lei da Migração não afeta a aplicação de normas internas e internacionais específicas sobre refugiados, asilados no nosso país.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE), verificamos que em sua Meta 3, que objetiva universalizar a educação, a estratégia 3.7 tem como propósito expandir e fomentar a matrícula no ensino médio integrado à educação profissional para pessoas com deficiências, populações indígenas, quilombolas e para educação no campo. Assim sendo verificamos, na citada meta, que se vê uma necessidade de se estimular o acesso e a permanência da população indígena no processo educacional formal, buscando que eles possam se profissionalizar.

A meta 5 da Lei nº 13.005/2014 estabelece estratégias para a alfabetização de *todas*³ as crianças, no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental, com tal intuito em sua estratégia 5.5 traz a necessidade de dar apoio a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, para tanto se faz necessário “a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas” (Brasil, estratégia 5.5, 2014). Logo verificamos que não se faz

³ grifo nosso

necessário apenas a inserção das crianças indígenas no ambiente escolar, mas também a adequação das metodologias que serão utilizadas no processo de alfabetização e escolarização desse público, assim a legislação, conforme nos recorda Cunha (1987), deve assegurar os direitos dessa população de forma a não deixar margem a distorções e pensamentos ambíguos, utilizando para isso deve-se fazer uso de instrumentos eficazes que a implementem.

3.2 Educação indígena e educação escolar indígena

O processo migratório dos indígenas da etnia Warao, vem se intensificando desde 2015, conforme já destacado, tal fato se dá devido à crise política, econômica, social e a escassez de alimentos que vem constantemente assolando a Venezuela. Contudo, quando falamos do fenômeno migratório infantil, verificamos que se torna uma tarefa complexa, pois estes são retratados, pelos estudiosos da área de migração, como um apenso da família migrante.

Ao observarmos o processo imigratório infantil, verificamos a necessidade de considerar como ocorre a garantia dos direitos das crianças, diante da realidade em que se encontra inserida. É fato que a criança imigrante é um ser de direitos e assim deve ter esses direitos garantidos, diante disso, temos como desafio verificar como se dá o processo educacional indígena, frente ao fato de que em algumas realidades é pulsante a presença das crianças indígenas que se encontram inseridas no processo imigratório, e nessa condição enfrentam grandes desafios no processo de inclusão no ambiente educacional escolar.

A educação escolar para os indígenas em território brasileiro apresenta importantes percalços, pois conforme nos recorda Grajzer; Schlindwein (2023) a realidade da criança migrante é cheia de desafios, pois tem que adaptar-se a uma cultura e o conjunto de conhecimentos escolar próprios do país em que se encontra.

Em tese, na escola a criança imigrante tem a possibilidade de estabelecer relações entre a sua cultura e sua linguagem e a cultura e linguagem do local em que se encontra, pois durante o processo educacional escolar pode haver trocas e compartilhamentos culturais importantes ao processo de socialização, apesar de sabermos que embora essa seja a relação desejável e prevista nos marcos legais, nem sempre é a que se realiza, pois depende de outros fatores, dentre esses a gestão do ambiente escolar e dos processos educativos na sala de aula e no contexto escolar em geral.

O conhecimento é adquirido no processo educacional indígena por meio da curiosidade e o prazer pelo conhecimento, pois como nos recorda Diegues e Arruda (2001, *apud* Perrelli 2008, p.6) as populações tradicionais não só vivem e convivem com o ambiente natural, como

pensam sobre ele e elaboram categorias próprias com as quais nomeiam, classificam, ordenam e experimentam a sua eficácia nos planos prático, simbólico e espiritual. Assim, podemos afirmar que o processo educacional indígena se dá por meio de exigências intelectuais e não apenas para satisfazer às necessidades, conforme muitos acreditam.

A educação indígena é certamente outra. [...] ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante (Meliá 1979, p.10).

O processo educacional indígena, difere do processo educacional da sociedade não indígena, tem a sua própria pedagogia; um processo definido a partir de diversos aspectos, geralmente baseado na imitação e na oralidade; uns requerem mais tempo do que os outros. Toda a comunidade tem interesse no processo educacional próprio, pois é por meio dele que se criam indivíduos capazes de conservar a cultura da sua sociedade.

O processo de transmissão do conhecimento e de aquisição dos conhecimentos tradicionais ocorrem de diversas formas, conforme nos recorda Scandiuzzi (2009); podemos ressaltar entre esses meios a troca, a conquista por meio de disputas, a aliança matrimonial, o folclore infantil, os ensinamentos presentes no ambiente familiar e nos ambientes coletivos. Ressaltamos ainda que esses canais de transmissão em alguns momentos acabam por se cruzar.

Para Perrelli (2008) o conhecimento tradicional se propaga de forma fracionada e desigual, pois o que se apresenta aos membros na coletividade não é distribuído igualmente, pois a sua distribuição varia de acordo com o gênero, idade e função social. Contudo, no meio social em que se encontram é reconhecida a presença de especialistas, ou seja, pessoas que detém conhecimentos aos quais os demais não podem ter acesso. Tal fato, não ocorre por acaso, mas é utilizado como um meio de manutenção de poder nas sociedades indígenas.

Scandiuzzi (2009) nos recorda que os povos indígenas possuem e sempre possuíram suas próprias pedagogias, o autor reconhece que cada nativo constrói, historicamente, formas de educar e socializar entre os seus descendentes, fundamentando-se nas tradições que asseguram sua continuidade como povo diferenciado.

A família tem um papel fundamental na transmissão do conhecimento tradicional, pois é papel dos mais velhos a transmissão dos conhecimentos aos mais novos. Tal transmissão ocorre informalmente, onde os mais jovens buscam escutar e imitar os mais velhos.

As sociedades tradicionais se relacionam com outras populações, sejam elas indígenas ou não, e assim é possível que se aconteça transformações no seu meio de vida, para Gallois (2004, *apud* Perrelli,2008), se deve

Reconhecer a mutabilidade histórica como uma condição inerente à cultura possibilita abandonar a imagem negativa que suscita a ideia de perda de conhecimentos e favorece a operar com a ideia de avanço proporcionado pelas novas aquisições que, sem dúvida, transformam os conhecimentos tradicionais (Gallois, 2004 *apud* Perrelli,2008, p.390).

Logo o processo de inserção dos povos tradicionais no ambiente educacional escolar, gera a expectativa de troca de experiências e conhecimentos, pois como observamos esta ocorre de forma elaborada e programada institucionalmente para um conjunto social, e sua valorização no processo de aprendizagem favorece a transformação não apenas das crianças, mas também dos profissionais que fazem parte desse processo. Nessa condição resta o desafio de fazê-la includente das diversidades.

Sabemos que a escola tem papel indispensável e de modo particular o professor, que em sala de aula e em contato mais direto deve conhecer e lidar com o público que irá acompanhar, assim deve dedicar-se a pesquisa, para buscar compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem na sua comunidade. Da parte das crianças, a chegada à escola requer um processo de adaptação e de socialização, que é muito mais exigente quando se trata de crianças imigrantes. Nesse particular há o risco de reprodução lógica colonialista da conquista, ao invés do envolvimento respeitoso e acolhedor.

Grajzer; Schlindwein (2023) ressalta que os Warao não possuem o hábito de escrita, pois muitas das aprendizagens dos povos originários se dá por meio oral, portanto a inserção da escrita no processo de aprendizagem é uma influência externa que rompe com os costumes culturais de origem. O processo de escrita é um desafio mesmo quando se trata da língua materna, assim se torna um desafio ensinar a escrita da língua portuguesa, frente que além de não se encontrarem familiarizados com a escrita, ainda possuem a barreira da língua oral, pois por se tratar de imigrantes, muitas vezes não falam a língua dos professores e estes não falam a língua dos alunos.

Larrosa (2002) entende que o encontro relacional entre a lógica autoritária da formação ocidental (que só permite olhar e ouvir “a partir do que sabe, do que quer e do que precisa”) e a lógica silenciada só será possível quando aquela for questionada e estiver disposta “a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa (Larrosa, 2002, p. 137 *apud* Perrelli,2008, p.391).

Conforme se pode observar, o processo educacional dos povos indígenas deve ocorrer de forma a haver uma troca, afastando práticas baseadas na visão de mundo etnocêntrica e eurocêntrica do colonizador, que muitas vezes leva à espoliação de direitos dos povos indígenas; assim a prática educacional deve buscar conhecer os sujeitos que farão parte do processo de inclusão escolar e produzir meio para que a inclusão seja efetivada e no mesmo

processo haja a afirmação do seu direito à uma educação que valorize e possibilite uma afirmação da sua identidade.

Para Scandiuzzi (2009, p.18), “educar é deixar o educando livre para escolher seu caminho, levado pelas curiosidades e desejos que o façam ir buscar mais conhecimentos obtidos pelo diálogo simétrico”, O processo educacional realizado nas escolas de educação de nosso município se dá, muitas vezes em uma relação hierarquizada, em que o professor se apresenta como detentor de todo o conhecimento. Contudo Scandiuzzi (2009), nos fala da necessidade de um processo educacional pautado pelo diálogo, porém como possibilitar tal diálogo diante do fato de possuirmos um currículo altamente excludente, que não se encontra comprometido com os grupos sociais silenciados historicamente?

Segundo Pirelli (2008) a desconstrução do currículo existente na sociedade colonizadora, se faz necessária, pois somente através de um currículo pluriculturais para as escolas indígenas e não indígenas seria possível encontrar formas de salvaguardar e empoderar as populações indígenas.

Colocar os conhecimentos tradicionais e os científicos lado a lado, uma vez que ambos passam a ser vistos como objetos culturais, que expressam significados social e culturalmente construídos, buscam influenciar pessoas, estão envolvidos em relações de poder e produzem identidades. Quando concebidos dentro de um projeto deliberado de promoção do diálogo intercultural, os currículos funcionam como instrumentos de luta pela legitimidade de expressão de distintas culturas (Perrelli, 2008, p.391).

Os conhecimentos tradicionais devem ser valorizados na construção do currículo que queira incluir no ambiente educacional, as crianças indígenas,

Hoy en día persiste todavía en la región el desafío de implementar políticas educativas que reconozcan el valor e importancia de los conocimientos indígenas, tomándolos como ejes de aprendizaje a tener en cuenta para la sociedad en su conjunto (Unesco, 2017, p.17).⁴

O processo educacional presente no ambiente escolar, não deve retomar às práticas excludentes de outrora, mas buscar políticas que possibilitem aos alunos uma afirmação cultural e que valorize a sua linguagem e cultura, fato que realmente é desafiador devido às barreiras presentes para a efetivação do aprendizado e criação das condições gerais para que isso aconteça, com formação dos professores, materiais didáticos adequados, currículo contextualizado.

⁴ Hoje, ainda persiste na região o desafio de implementar políticas educacionais que reconheçam o valor e a importância dos conhecimentos indígenas, tomando-os como eixos de aprendizagem a serem considerados para a sociedade como um todo.(Unesco, 2017,p.17. Tradução nossa).

Segundo Meliá (1979), o processo educacional indígena apresenta categorias fundamentais, são elas hábitos motores, atividades sociais rotineiras, capacidade linguísticas, habilidades técnicas, práticas rituais, domínio da linguagem simbólica, auto-realização pessoal e especialização para funções políticas e/ou religiosas.

Tais processos se combinam em dois tipos de categorias, sendo a primeira que se refere às condições nas quais se processa a educação indígena e a segunda se relaciona com os aspectos fundamentais de uma cultura, contudo salientamos que tais processos não se concretizam do mesmo modo em todas as culturas.

3.3 Educação escolar indígena para imigrantes

O processo de escolarização dos imigrantes inicia no século XIX, em alguns estados, e ocorre devido às reivindicações dos imigrantes para que tivessem acesso à escola públicas, contudo, devido ao Brasil possuir um sistema educacional deficitário e não sendo obrigatória a oferta de vagas para essa população, o governo brasileiro estimula que os imigrantes criem suas próprias escolas, assim às escolas para imigrantes surgem com o intuito de manter a suas tradições culturais e costumes.

Apesar do estímulo do poder público, que cedeu devido ao fato de não atender esse público, tendo dentre as razões a falta de professores preparados, o atendimento vem sendo realizado de modo precário e geralmente em situações improvisadas. No caso das populações indígenas, tem-se a possibilidade de escolas específicas que ainda não seriam suficientes, especialmente em casos de atendimento a imigrantes refugiados, que requerem um cuidado maior com o direito à língua.

Segundo a convenção de 1951, o direito à educação é respaldado por meio do artigo 22, que cita ser direito dos refugiados receber o mesmo tratamento da população nacional, no que tange o ensino primário, contudo nos demais níveis de escolarização a convenção dispõe que se deve garantir um atendimento educacional que lhe seja o mais aceitável possível, em que haja às mínimas condições do que é fornecido aos estrangeiros em geral, assim vemos a ausência de igualdade de direitos entre o cidadão nacional e o estrangeiro, que conforme vemos o imigrante é visto como um ser, que apesar de ter direito a educação, não possui o direito assegurado de sua formação plena, conforme rege a Constituição Federal brasileira.

Segundo De Paula; Alckmin (2023) com a Declaração de Nova York, que ocorreu em 3 de outubro de 2016, e foi adotada por 193 países-membros da ONU, verificou-se que a imigração trazia novos desafios para o mundo e assim, os imigrantes passam a ser integrados e incluídos no ambiente escolar, passando a ter garantido uma educação primária e secundária

de qualidade, assim como o direito a formação prática e profissional. O refugiado passou assim a ter acesso a formação superior, tais direitos buscam retirar o refugiado de uma cultura de exclusão e possibilitar a inclusão destes no ambiente escolar.

O movimento indígena, a partir desse novo cenário e por meio de suas organizações e lideranças, começaram a reivindicar o direito à autodeterminação em relação, também, à Educação Escolar.

Nos anos 80 nos é relatado a luta dos povos indígenas venezuelanos por uma representação política que permitisse a autogestão, Cunha (1987) afirma que os indígenas venezuelanos, entre eles os Warao, passaram a reivindicar nessa década o reconhecimento a suas especificidades e o direito de eles decidirem o seu futuro, tais lutas e o surgimento de políticas de valorização foram observadas em toda a América Latina.

Quanto à discussão sobre a educação escolar indígena, vemos que ela passou a ser discutida com maior ênfase no Brasil recentemente, tendo seu início na década de 1970. Como vimos, assim como as escolas para imigrantes surgem no nosso país com as reivindicações ao direito à educação pública para os imigrantes europeus, a educação escolar indígena começa a surgir por meio de lutas de organizações não governamentais que defendem a causa indígena, o que vem ocorrendo desde a década de setenta. Como cita Santana (2010, p. 87) “o movimento indígena, a partir desse novo cenário e por meio de suas organizações e lideranças, começaram a reivindicar o direito à autodeterminação em relação, também, a educação escolar”, assim vemos a luta das lideranças e organizações de uma educação escolar voltada a valorização cultural e linguística.

Segundo Meliá (1979) processo educacional escolar para os indígenas tem seu método de transmissão pautado na transmissão formal e sistemática, com um processo de alfabetização que valoriza a memorização, secularização do conhecimento e buscando adestrar o aluno para “fazer coisas”, o que difere da educação indígena que se pauta por uma educação informal e assistemática, por meio da transmissão oral, na qual a criança aprende fazendo, buscando a persuasão e a formação da pessoa.

Segundo Meliá (1979) “Os dois sistemas de educação têm, em si, os seus próprios valores. O problema surge quando a educação para uma sociedade em mudança é imposta a uma sociedade estável, sem apoiar e até debilitando às possibilidades de uma mudança coerente” (Meliá, 1979, p.53), o autor nos recorda que o processo educacional, deve buscar interagir de tal forma que um não anule o outro e sim, busque atuar de forma a preservar os valores tradicionais de forma a preservar a personalidades dos povos tribais.

Cunha (1987), nos recorda que o contato com as mais diversas culturas, propicia a mudança, contudo o fato das culturas indígenas mudarem, devido a seu etnodesenvolvimento, não retira dessas comunidades o status de comunidades indígenas, pois tal condição só é perdida, quando há a perda da consciência de seu vínculo histórico, portanto, o processo educacional não deve buscar tal desvinculação, pois é por meio da busca de uma descaracterização dessas comunidade que se busca limar o direito territorial dessas comunidades.

3.3.1 De onde vêm e por que os Warao migraram para Teresina?

Para chegar ao Estado do Piauí, em Teresina, a maioria dos indígenas Warao seguiu um fluxo migratório. A migração dos Warao para Teresina, assim como para outras cidades do Brasil, pode ser atribuída a uma série de fatores inter relacionados. No Brasil, a cidade de Teresina, capital do Piauí, tornou-se um dos destinos para esses povos, devido a presença de redes de apoio que ofereciam assistência emergencial, como abrigo e alimentação, entre elas destacamos a Secretaria Municipal de Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (Semcaspi), que no ano de 2022, passou a assumir o acolhimento da população Venezuela indígena Warao na cidade de Teresina.

Importa destacarmos que, a população Warao tem sua origem no Norte da Venezuela, são habitantes originários do litoral caribenho, reconhecidos como hábeis canoeiros e pescadores, eles compõem a segunda maior população indígena da Venezuela. Apesar de ser um grupo diverso e multicultural, os Warao possuem a mesma língua materna.

Conforme nos cita Abreu; Lima; Barbosa (2024) Nas últimas sete décadas, o povo Warao vem se deslocando por vários territórios, sofrendo assim um processo de reterritorialização, criando com isso novas conexões e identidades, o processo migratório dos Warao ocorre devido a variados contextos e situações de fragilidades sociais e políticas. Estes foram os primeiros representantes da população indígena venezuelana a chegar ao Brasil em meados dos anos 2015/2016, migrando em busca de ajuda humanista. Diante disso, a crise humanitária que assolava a Venezuela iniciou-se com a escalada da instabilidade política e econômica do país, que culminou em graves problemas sociais e humanitários. A escassez de alimentos e medicamentos, a hiperinflação, e o êxodo em massa de venezuelanos são apenas algumas das evidências do impacto devastador desta crise, que forçaram os indígenas Warao a migrarem.

Vale apontar ainda que, esse grupo étnico indígena da Venezuela, concentrava-se no Estado do Delta Amacuro. Segundo aferições do ACNUR, cerca de 49 mil Warao viviam nessas habitações ribeirinhas (ACNUR, 2019, p. 17). Sua gênese, remonta milhares de anos e a história é desde a época colonial, onde os indígenas Warao são conhecidos como “povo da canoa” por possuírem altas habilidades, em manejar esse meio de transporte aquático e por sua adaptação nesse tipo de ambiente, vivendo em comunidades flutuantes construídas em palafitas ou canoas. Eles têm uma profunda ligação com os rios e as florestas tropicais da região, áreas pantanosas.

De acordo com a ACNUR, a respeito da diversidade do povo Warao esses povos são o:

Segundo maior grupo indígena da Venezuela com mais de 48.000 pessoas, os Warao ocupam historicamente um vasto território e vivem em pequenas comunidades unidas por rios e igarapés. Embora tenham como denominador comum a língua e o nome da etnia, o grupo é bastante heterogêneo e há diversas formas de “ser Warao”. As diferentes circunstâncias históricas, a intensidade de contato interétnico e as distintas técnicas de subsistência revelam grande diversidade no grupo (ACNUR, 2020).

Todavia, os Warao possuem uma cultura diversificada e muito rica, com diversos aspectos que englobam desde a arte, a linguagem própria, sua forte conexão com o ambiente natural em que vivem, entre outros. A fim de corroborar com o que pesquisamos e com o que anunciamos anteriormente, destacamos a fala do representante indígena da etnia Warao, que se encontra em um Espaço de Acolhimento no bairro do Tapanã, administrado pela Prefeitura Municipal de Belém-PA. Onde descreve seu povo e cultura da seguinte maneira:

Nosotros, Warao, que hemos llegado a la ciudad de Belém, venimos principalmente del Estado Delta Amacuro, aunque de distintas comunidades. Nosotros tuvimos que dejar nuestra tierra para sobrevivir, con mucho dolor dejamos atrás nuestro territorio, nuestras casas y parientes. la ayuda esporádica, que a veces nos daban, no garantizaba la autonomía, ni la sobrevivencia de nuestro pueblo y de nuestra cultura (...). No queremos que nuestra lengua y cultura se pierda por el contacto con la ciudad y cultura de los criollos. Queremos aprender, conocer, ser mejores, sin perder nuestra identidad, queremos un futuro mejor. Vamos para adelante!! ¡Kuarika Naruki! es nuestro derecho!!! así como fue para nuestros ancestros!!! (Alencar, 2020, p. 47).⁵

Diante do exposto, observamos a realidade enfrentada pelos povos Warao que, vindos do Delta Amacuro, na Venezuela, se viram obrigados a migrar para algumas cidades do Brasil, no caso do trecho citado acima, para a cidade de Belém em busca de sobrevivência. O processo

⁵ Nós, Warao, que chegamos à cidade de Belém, vinhemos principalmente do estado do Delta Amacuro, embora de comunidades diferentes. Tivemos que sair de nossa terra para sobreviver, com muita dor deixamos para trás nosso território, nossas casas e parentes. A ajuda esporádica que por vezes nos deram não garantiu a autonomia nem a sobrevivência do nosso povo e da nossa cultura (...). Não queremos que a nossa língua e cultura se percam pelo contato com a cidade e a cultura dos crioulos. Queremos aprender, conhecer, ser melhores, sem perder a nossa identidade, queremos um futuro melhor. Vamos em frente!! Kuarika Naruki! É nosso direito!!! assim como foi com nossos antepassados!!!(Alencar, 2020, p. 47. Tradução nossa)

de deslocamento forçado é cruel e doloroso, pois significa o afastamento de suas terras, casas e laços familiares, evidenciando a fragilidade de políticas públicas voltadas para esses grupos. Ao mencionar que a ajuda esporádica não garante a autonomia ou a preservação de sua cultura, os indígenas Warao sublinham a importância de políticas inclusivas que respeitem e protejam seus direitos culturais e linguísticos, especialmente em centros urbanos, onde estão mais expostos à cultura dominante dos "criollos". A persistência em preservar a língua e os costumes é uma temática central, pois o contato com a cultura hegemônica muitas vezes leva ao desgaste de sua identidade cultural.

Portanto, fica nítido que os indígenas Warao, são culturalmente identificáveis, pois possuem uma identidade, uma cultura, seus modos de ser, inferir. Eles migraram tanto para a cidade de Teresina, quanto para outras localidades do Brasil em busca de ajuda humanitária, dignidade e uma vida mais segura para seus familiares, pois o contexto em que outrora eles vivenciavam, era de crise extrema, que vai desde a fome, aos seus direitos negados. Em Teresina eles foram acolhidos na perspectiva da proteção social, pela rede de assistência social do município a Secretaria Municipal de Assistência Social e Políticas (SEMCASPI) Integradas, mas ainda enfrentam grandes desafios, para se adaptarem, tanto na integração da cultura quanto na língua local.

É importante destacarmos que se faz necessário que as autoridades brasileiras tanto a nível nacional quanto local, se esforcem e coloquem em prática os direitos sociais positivados nos aparatos legais, que vão desde a saúde, a segurança, o lazer, uma vida digna, e em especial a educação com adequações, para se promover uma inclusão plena.

Assim, ao refletirmos sobre a educação formal dos povos indígenas é importante considerar que a responsabilidade pela implementação de políticas educacionais externas para essas comunidades, deve em última instância recair sobre o Estado, contudo observamos que devido a ausência inicial de uma iniciativa do Estado, houve uma ação da Prefeitura de Teresina a atender a essa demanda, seguindo para isso exemplo de iniciativas como o projeto Ciranda Lat. No entanto, compreendemos o que nos revela a obra de Pierre Clastres: *A sociedade contra o estado*, é que ao invés de importar um modelo engessado, centralizado para os indígenas Warao, e que não respeitam as suas estruturas a saber: social, cultural e política, Clastres nos diz que esses povos não precisam ser “civilizados” ou “modernizados”, mas reconhecidos em sua singularidade e capacidade.

A educação formal dos indígenas da etnia Warao, assim como de outros povos originários é marcada por um choque entre os sistemas de ensino ocidentais e as práticas culturais dessas comunidades. Ao serem introduzidos em um sistema educacional tradicional,

há uma perda da língua, das formas como estes se organizam cotidianamente. Segundo ainda sob a luz da obra de Pierre Clastres, ela nos ajuda a entender que a imposição de modelos sem nenhuma flexibilização, sem adaptações no tocante a cultura, contribui para a desestruturação das sociedades indígenas, impondo-lhes uma uniformização que nega a sua diversidade cultural. Os indígenas Warao, enfrentam o desafio de conciliar a preservação de sua identidade cultural com as exigências de um currículo escolar padronizado, que por muitas vezes desconsidera suas práticas tradicionais de ensino e aprendizagem centradas na oralidade.

Diante desse contexto, devemos pensar no papel do Estado e das políticas públicas educacionais ao tratar da educação indígena, que devem ser construídas com base no diálogo entre as culturas, garantindo o fortalecimento da identidade indígena e a preservação de seus saberes.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS E O DIREITO DE ESTUDAR SEM PERDER A IDENTIDADE

O presente capítulo busca realizar um diálogo entre os saberes indígenas e as políticas públicas que permitam a integração entre às práticas pedagógicas indígenas e as práticas pedagógicas escolares, de forma a permitir uma facilidade no processo de aprendizagem, considerando a realidade em que se encontram as crianças e adolescentes indígenas Warao na escola em Teresina (PI). Nesse processo também analisamos o conceito de interculturalidade considerando experiências de políticas educacionais praticadas nas Américas e ressaltando desafios a serem enfrentados, para tanto realizamos uma análise das condições verificadas durante a entrevista e observações na escola campo da pesquisa.

4.1 Educação intercultural

O processo educacional intercultural tem como princípio a valorização da cultura nativa e do desenvolvimento das populações indígenas, assim o ensino bilíngue se faz essencial para o desenvolvimento de uma educação intercultural, porém o processo de inserção dos povos originários no ambiente escolar iniciou com muitos desafios.

O processo educacional indígena foi um dos pilares do processo assimilacionista norte americano no final do século XIX e início do século XX, em que o indígena era inserido no processo educacional descaracterizando-o de sua identidade cultural, sem levar em conta a sua língua, religião e costumes. Esse processo se dava em internatos; as crianças eram retiradas do convívio comunitário e familiar.

Somente a partir de 1982, temos uma visão diferente do processo de inserção dos povos originários no processo educacional, devido aos resultados observados no Relatório Merian, que revelou que os povos indígenas viviam de forma precarizada, principalmente no que se diz respeito à saúde e à educação. Surge um processo educativo intercultural, surge então às escolas diurnas integradas à comunidade, assim podia-se ocorrer o processo alfabetizador sem que as crianças fossem retiradas do seu grupo e sem abrir mão do seu modo de vida.

Contudo o currículo utilizado nesse período trazia em seu contexto um discurso de valorização da cultura indígena. O autor nos relata que ao se observar o currículo veríamos que

nele foram incluídas disciplinas como história, arte e língua indígena. Além disso, os alunos seriam incentivados à produção de artesanato e objetos de arte tradicionais de cada grupo e à manutenção de seus costumes, religião e organização social (Grupioni 2006, p.117).

Assim, verificamos uma busca pela socialização dos costumes presentes nas comunidades indígenas às novas gerações, deixando de lado o pensamento colonial de que não existe uma educação indígena.

Devido ao desafio da língua, a educação bilíngue tornou-se fundamental no processo de uma educação intercultural. A ausência de professores sem o conhecimento necessário para a inserção da língua no processo de ensino, representa uma grande dificuldade para o processo educacional intercultural, como nos cita Grupioni (2006, p.117) “Os professores não eram índios e, portanto, desconheciam completamente a língua falada por seus alunos”. A ausência de professores indígenas dificultou a inserção de uma educação que valorizasse a cultura indígena, o autor salienta ainda, que não foi apenas o desconhecimento da língua que se apresentou como desafio nesse processo, mas também a desvalorização da língua indígena, por ser vista como *primitiva*⁶ e assim muitas vezes uma barreira para a integração dos povos indígenas no processo de integração dos povos indígenas.

A fim de solucionar as dificuldades apresentadas, são realizados cursos de aperfeiçoamento para os professores com apoio de linguistas e antropólogos, que tinham como metodologia a troca de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas. Contudo nos anos de 1945 a 1965 há um retrocesso no processo de inserção de uma educação intercultural. Somente na década de 1970, quando surgem mudanças no processo político mundial, o processo de educação intercultural ganha força por meio da luta das minorias étnicas pela garantia dos direitos civis a toda a população.

No campo político, surge nesse período, um projeto que buscava restaurar os princípios educacionais interculturais que seria financiado pelo governo, porém seriam controlados pelos nativos, e teriam por finalidade valorizar a cultura indígena e a participação desses povos nas políticas públicas de seu interesse. Vale salientar que apesar de citarmos que na década de 1970 temos uma efetivação do processo de educação intercultural, há a necessidade contínua de aprimoramento desse processo e para tanto às lutas dos movimentos sociais continuam sendo necessárias.

Na América Latina experiências do processo educacional intercultural ocorreram através do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) e do Instituto Indigenista Interamericano (III), primeiramente nos Estados Unidos e no México, sendo o México o primeiro país latino americano onde o processo educacional teve por base a interculturalidade e o bilinguismo e

⁶ Conceito ideológico que buscava legitimar o processo de dominação europeu.

ganhou o status de política oficial, contudo, observamos que esse processo se realizou a partir do viés religioso que remonta à educação jesuíta realizada nos moldes colonistas.

Com a expansão do SIL na década de 1950, observou-se que no Brasil o processo de educação indígena era precarizado, seguindo os princípios da educação rural e com o processo alfabetizador ocorrendo através da língua portuguesa, indo, portanto, na contramão do processo educacional intercultural. Mesmo se observando a precarização do processo educacional indígena órgãos como Serviço de Proteção aos Índios (SPI), não aceitou a proposta de uma parceria com a instituição missionária, por possuir uma filosofia indigenista independente de qualquer organização missionária.

Assim, o SIL busca um respaldo em outras instituições, com o intuito de implementar as suas políticas educacionais, logrando assim assinar um convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no qual passaria a ser responsável pelo setor educacional.

Contudo, com os princípios presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o processo educativo pautado em princípios ideológicos religiosos, pautados em uma trajetória missionária e integracionista, realizados pela SIL perdeu o apoio dos órgãos governamentais no Brasil.

Como podemos observar a interculturalidade não está livre de condicionamentos políticos e ideológicos e neste sentido pode ser útil à continuidade da lógica colonialista e excludente, por isso é uma dimensão que foi retomada nos estudos pós-coloniais e nas propostas de educação decolonial que não serão aprofundadas neste trabalho, mas é uma discussão que merece ser aprofundada a partir da ótica da educação libertadora.

4.2 Caracterização das escolas e dos sujeitos e sujeitas

A estruturação do espaço educacional é um elemento fundamental para a elaboração de um projeto educativo, conforme nossos estudos observou-se que a escola exigida no transcorrer das lutas sociais é uma escola que possa ser instrumento de afirmação de uma identidade étnica.

Segundo Meliá (1979), quando às sociedades indígenas entram em contato com outras sociedades surge a necessidade da alfabetização, contudo se torna um desafio alfabetizar a sociedade indígena sem deseducá-la. O ambiente escolar é um espaço onde esse desafio na contemporaneidade se faz cada dia mais presente, pois nele se pode observar as diversidades culturais presentes em uma região, onde devem ser proporcionadas oportunidades para o aprendizado coletivo, o respeito às diferenças, o fortalecimento de valores como a inclusão e a

convivência harmoniosa entre os/as estudantes. E quando falamos de um processo educacional realizado para imigrantes, podemos verificar com maior clareza essa realidade multicultural.

Importa destacarmos que, a identificação da realidade multicultural dos imigrantes indígenas Warao exige dos/as professores, da gestão escolar e do sistema educacional, das leis, um olhar mais atento às especificidades culturais desse grupo indígena. Isso porque, esses povos originários carregam consigo uma herança de práticas tradicionais focadas em uma organização social singular, possuem a própria língua que expressa a sua visão de mundo. Contudo, a mudança muitas vezes imposta traz desafios como a adaptação de um ambiente desconhecido, a luta pela preservação de sua identidade cultural em um novo território.

Nascimento (2014), nos cita que “no contexto da América Latina, por exemplo, nos últimos anos tem havido uma crescente tendência em potencializar o papel das línguas indígenas, bem como do português no caso do Brasil e do espanhol em outros países como segunda língua nos currículos escolares.”. (Nascimento, 2014, p. 141). Na cidade de Teresina, devido os indígenas Warao falarem também a espanhol e o Brasil ter como língua oficial o português, o ensino realizado nas escolas busca a inserção das três línguas, sendo elas a língua materna (Warao), o espanhol e a língua local (português), tal prática possibilita uma identidade étnica.

Segundo o secretário da educação do estado do Piauí, Washington Bandeira, a educação trilíngue propicia um ambiente escolar inclusivo e que valorize as tradições indígenas, por meio de metodologias específicas. Contudo, para que ocorra, de fato, uma valorização da cultura indígena, Nascimento (2014) nos alerta para a necessidade de que o processo educacional deve utilizar na prática alfabetizadora a língua materna como meio de instrução e a língua local como uma disciplina, pois tal processo possibilitaria desenvolvimento da personalidade e da autoafirmação do aluno.

Meliá (1979) reforça que o processo das sociedades indígenas apresenta diferenças diante da educação por ele denominada ‘nacional’, ou seja, a educação da sociedade não-indígena, assim salientamos a necessidade de observância do processo educacional bilíngue no ambiente escolar, para que esse não ocorra de forma a buscar uma transição que teria como propósito mudar a língua do alunado, levando esse a um processo de assimilação.

Scandiuzzi (2009) relata que o processo educacional deve, cada dia mais, distanciar-se da ideia de tornar o outro parecido com a sociedade em geral, com hábitos e costumes parecidos. Portanto no processo educacional indígena, além dos aspectos linguísticos se “destaca o trabalho de valorização e o respeito às diferenças culturais, valorização das datas comemorativas da comunidade bem como os trabalhos, as festas, as danças e jogos” (Nascimento, 2014, p. 136)

conforme observamos a valorização, não só dos aspectos linguísticos, mas também das características culturais da população indígena presente no ambiente escolar se faz necessário, pois possibilita uma educação intercultural de fato.

Neste momento, dedicamos a atenção para a caracterização da escola e da pessoa que concedeu entrevista para a pesquisa, a qual se debruça sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas Warao. Como já citado durante o percurso da pesquisa, os Warao são um grupo indígena, que veio da Venezuela em busca de dignidade e uma condição melhor de vida, que devido ao processo migratório, buscam também por intermédio da educação o fortalecimento de sua identidade cultural. A presença de crianças e adolescentes na Escola é um reflexo da pluralidade cultural, que caracteriza o cenário educacional de Teresina, cidade que se tornou destino de acolhimento para essa etnia.

A instituição educacional em questão é uma escola municipal que oferta o Ensino Fundamental, localizada no Estado do Piauí, no município de Teresina. Este tópico reveste-se de extrema relevância, pois delineia o campo empírico, onde foram realizadas as observações e entrevista, propondo uma análise do contexto educacional em sala de aula e demais espaços da escola. A Instituição pública de ensino escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Municipal, aqui denominada Escola N, que fica situada na zona urbana de Teresina – PI; atende a crianças e jovens de 6 a 15 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escola atende a uma população estudantil diversificada, incluindo crianças e adolescentes de diferentes etnias e neste momento se destaca por ser uma das que atende alunos indígenas da etnia Warao.

A pessoa participante da pesquisa é uma estagiária, do sexo feminino, estudante do Curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e que no momento da pesquisa atuava na escola há dois anos. Ela informou que se trata de uma experiência desafiadora, mas que contou com o apoio da professora titular e de uma professora de Espanhol, que não se encontravam mais naquele momento atuando na sala de aula.

4.3 O processo de inserção das crianças Warao na escola participante da pesquisa

A inserção das crianças Warao deve ir além da garantia da matrícula na rede educacional, apesar de este ser um passo de grande importância, é igualmente necessário que a diretora, coordenador(a) pedagógico e professores, comprometam-se em desempenhar suas atribuições, com o que está positivado nas leis, mais especificamente no artigo 210 da Constituição brasileira, onde consta a garantia do uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de

aprendizagem e com a realização de processos pedagógicos e metodológicos que favoreça a inclusão de fato, impedindo a disseminação de segregações e de preconceitos, e a imposição dos valores culturais da sociedade brasileira, mas assegurando o compartilhamento intercultural.

Durante as observações realizadas no âmbito da sala de aula ficou nítida a ausência da valorização da língua Warao, tanto pela falta de um educador Warao, quanto de um/a professor/a que falasse espanhol, ademais não verificamos a presença de cartazes que expressem a língua materna das crianças que se encontram em processo de alfabetização no ambiente escolar.

Refletir sobre as diretrizes da educação escolar indígena remete para dois amplos campos de estudos sociopolíticos e educacionais. Em primeiro lugar, estaremos lidando com um conjunto de direitos territoriais, políticos e culturais conquistados pelos povos indígenas e que balizam sua relação com o Estado e a sociedade brasileira.[...] Em segundo lugar, formular e implementar políticas educacionais a partir do reconhecimento e valorização da biodiversidade significa enfrentar grandes desafios, quando se leva em conta a história da educação brasileira, e recolocar com ênfase a relação entre sociedade, cultura e escola (Guimarães, 2006, p.18).

Guimarães (2006) reforça a importância da educação escolar intercultural, e que tal processo não é fácil e requer um maior comprometimento de todos que delas fazem parte, como salientamos acima, portanto a ausência de interação entre às crianças indígenas e não indígenas verificada durante o processo de observação na escola campo de pesquisa nos leva a refletir sobre a necessidade de um processo educacional que vá além da sala de aula e busque possibilitar que os/as estudantes presentes no ambiente escolar se relacionem com a sociedade em que se encontra inserida.

No tocante a equipe pedagógica da escola, percebemos que a mesma se encontra deficitária, pela informação obtida, a professora titular da sala de aula “parece que saiu no final de março começo de abril, só esperando mandar titular e nada, e eu aqui dando conta, não é fácil, mas é um aprendizado. Até que agora estou indo para as formações. Uma vez por mês formações (professora estagiária, em entrevista, 2024).

Trata-se de uma situação preocupante, pois o processo educacional indígena ao longo da história, buscou formar professores/as indígenas, a fim de atender às diretrizes educacionais que pautam a educação escolar indígenas. Tal fato é de grande importância, tendo em vista que

o contato dos povos indígenas com o não indígena caracterizou-se como uma relação de poder com perda para os povos indígenas, que foram submetidos a muitos preconceitos em relação às pinturas corporais, obrigando-os a negá-las em curto prazo com uso de roupas que a encobriram (Scandiuzzi, 2009 p.13).

Durante a observação realizada no ambiente escolar, não identificamos o desenvolvimento de atividades que procurassem integrar os saberes tradicionais indígenas com os conhecimentos formais exigidos, o que remete a ideias de um processo educacional de assimilação. Tal fato evidenciou-se, quando vimos a preocupação da estagiária em que os/as alunos/as se mantivessem calados e sentados/as nas carteiras escolares, ou pela utilização de um processo de alfabetização que não leva em conta o saber e a história desses povos a partir deles mesmos, que buscasse utilizar, por exemplo, no ensino das letras do alfabeto, palavras que do uso comum dos educandos; ao contrário, as palavras muitas vezes se distanciava até da realidade das crianças brasileiras como a saber: a fruta denominada kiwi.

Quando questionamos a professora estagiária sobre as barreiras linguísticas e desafios enfrentados por ela, ao trabalhar com alunos que falam a língua Warao como primeira língua, ela respondeu que não comprehende quando eles falam Warao, que as crianças discutem entre si e às vezes até falam alguma palavra de baixo calão, na sua língua materna, misturam o espanhol, falam poucas palavras em português e consequentemente a docente não comprehende.

Então eu não comprehendo, quando eles falam Warao, alguma coisa que eu pergunto e eles falam mas outras eles não falam, às vezes eles falam um palavrão, às vezes eles não me diz, às vezes eles discutem entre eles, mas eu sei que está tendo alguma discussãozinha, e eles só falam Warao que é para justamente eu não entender. (professora estagiária, em entrevista, 2024).

Essa questão nos faz refletir sobre quais os meios que a escola N ou a Secretaria de Educação do município oferecem para assegurar as formações, capacitações, suporte para o/a professor/a lidar com as demandas triviais no processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas Warao. Sobre as estratégias metodológicas utilizadas nas atividades de ensino das crianças indígenas Warao, quando questionada sobre qual metodologia utiliza em sala de aula, o que ficou notório é que a professora estagiária, não possui domínio do método citado por ela, que é abordado com ênfase durante o processo de formação, o que é bastante comprehensível. Quando perguntamos se ela considera que as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas na atividade de ensino de crianças Warao estão atendendo as necessidades de aprendizagem, ela respondeu: “Sim, eles usam a metodologia né, de Paulo Freire, eles falam muito, eles trabalham dentro dessa metodologia e eu estou aqui.” Na sequência perguntamos se a metodologia deu resultado, ela respondeu “Sim, porque quando eu fiquei na disciplina só de matemática e ciências, é um desafio e eu mesclava mais português e matemática.” (professora estagiária,

em entrevista, 2024). Ou seja, percebemos que ela não soube explicar como se efetiva na prática dentro da sala de aula.

A gestão escolar, através da SEMEC Secretaria Municipal de Educação, tem proporcionado aos professores e professoras da rede municipal de Teresina formações que acontecem uma vez ao mês, questionamos se A SEMEC ou a própria escola, vem oferecendo formação para o aperfeiçoamento do seu trabalho ela confirmou que a formação vem ocorrendo, que ela está participando, mas não deixou nítido se vem surtindo efeito positivo e se a temática específica do trabalho pedagógico com indígenas está sendo pauta dos estudos.

No tocante aos materiais didáticos diferenciados e/ou adaptados ao processo de ensino-aprendizagem, a entrevistada respondeu que utiliza *datashow*, possui materiais confeccionados por conta própria a saber: caixa mágica, alfabeto móvel, letrinhas do alfabeto com imagens. Observamos que não existe um livro específico que as crianças indígenas Warao utilizem, abordando aspectos culturais, perspectivas e conexões com diferentes saberes, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem deficitário em partes, considerando a importância que vem sendo dada ao livro didático nos processos escolares. Entendemos que seria esta uma boa oportunidade para a escola repensar seu Projeto Político Pedagógico, para atender as necessidades específicas dos indígenas Warao.

Ressaltamos como já citado anteriormente a necessidade da elaboração de materiais didáticos que possibilitem uma reflexão sobre as realidades culturais, socioambientais e políticas que viabilizem uma educação intercultural onde os/as professores/as possam trabalhar com perspectivas que abordam conexões entre diferentes saberes. Com isso o processo educacional indígena vai se estruturando e ganhando autonomia, o que oportuniza a construção de um projeto político pedagógico em coletividade, e que atenda às realidades e perspectivas diferentes de cada povo ou comunidade.

A infraestrutura da escola é composta por 12 salas de aula, uma quadra esportiva coberta, banheiros, uma secretaria, diretoria, refeitório, biblioteca e espaços de convivência. Apesar de ser um espaço antigo, aos poucos vem sendo transformado, para melhor atender seus alunos, incluindo a oferta do acompanhamento pedagógico especializado para os alunos indígenas, através do educador Warao contratado pela SEMEC para acompanhar as atividades na sala de aula. Contudo durante as nossas observações não nos encontramos com o/a educador/a Warao, responsável por viabilizar a comunicação entre a estagiária e os alunos, o que dificultava para a estagiária o processo de ensino-aprendizagem devido a barreira linguística.

Apesar do apoio pedagógico do educador Warao e de um docente falante da língua Espanhol, que foi uma reivindicação das entidades de apoio aos indígenas em Teresina, seguindo o exemplo da experiência do Projeto Ciranda Latina, realizada pela Cáritas e o Programa de Extensão da Uespi Educação Popular e Direitos Humanos, tais projetos apresentaram a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) a necessidade de “inclusão de educadores falantes do idioma espanhol, e principalmente, de modo inegociável, a participação efetiva dos/as educadores/as Warao em todo o processo (Oliveira; Medeiros 2024, p.67)”, contudo ao observarmos a ausência de tais ações no decorrer desse ano verificamos que ainda existem grandes desafios a serem superados, pois esses/as educadores/as indígenas têm formação realizada em outras bases pedagógicas que precisam ser compreendidas pelos professores/as brasileiros e vice versa, para que consiga praticar a interculturalidade. No momento da entrevista e durante os dias de observação, o educador designado para atuar na sala de aula não se encontrava na escola.

Neste sentido, Guimarães (2006) nos recorda que a presença do/a professor/a indígena possibilita também, por meio da prática educacional, a revitalização linguística, quando este cria expressões que possibilitem uma interação com às novas realidades, propiciando assim uma política linguística de fortalecimento do uso da língua minoritária, inserida em contexto de interação com a língua majoritária.

A barreira linguística verificada durante nossas observações e ressaltadas pela professora estagiária durante a entrevista, poderia ser sanada com a presença de uma educação trilíngue, ressaltada muitas vezes na mídia local, mas não observada na escola objeto de estudo da presente pesquisa. Tal fato é ressaltado quando contestamos a estagiária quais são as principais dificuldades de aprendizagem que você observa no processo das crianças Warao?

Às vezes sobre a linguagem portuguesa, sobre como é diferente né a nossa cultura com a deles, porque no Brasil o nome é diferente e para eles Warao e espanhol, aí já mistura tudo aí fica muito difícil. Ai como a professora de espanhol saiu, aí que se torna mais difícil ainda. (professora estagiária, em entrevista, 2024).

A entrevistada demonstrou possuir uma dificuldade de interação com os alunos, devido a desconhecer a língua e alguns comportamentos, fato que vinha sendo sanado em parte com a presença da professora de espanhol da rede estadual que acompanhava a turma, contudo após a sua saída a mesma cita que ficou ainda mais difícil o processo de comunicação

Conforme mencionado, durante o processo de observação realizado na escola campo de investigação, verificamos também a ausência do professor indígena. A classe estava sendo acompanhada somente pela estagiária desde março de 2024, destacamos que a entrevista e a

observação foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2024, assim a aula se realizava tendo como foco o ensino da leitura e da escrita, o que não difere da realidade abordada por Meliá (1979), quando recorda que desde os tempos coloniais há tentativas de alfabetizar os “índio”⁷, com a justificativa de que o indígena deve se intercomunicar, se capaz de responder aos problemas criados pela sociedade em que se encontra envolvido.

No que se refere ao ensino da língua nativa, ao preparo e formação dos/as professores/as para lidar com a diversidade linguística e cultural e a adequação das metodologias de ensino, como já citado nesta pesquisa, fica prejudicada, pois não é fácil o aprendizado de uma língua, que carrega consigo visões de mundo, costumes, modos de vida, exige técnicas sofisticadas e programadas pedagogicamente, ou seja, exige investimentos e prioridade para que isso aconteça, o que pelo que observamos nos limites da pesquisa, não parece estar ocorrendo.

Questionamos à entrevistada como você descreveria o processo de aprendizagem das crianças Warao, e se é diferente da aprendizagem das crianças nativas. Ela respondeu: “O processo deles até que estão, estão bem, na minha sala só tem 3 que não conhecem a letra do alfabeto. São os três irmãos que eles entraram agora, mas o restante já conhece a [nome da criança] já ler, a [nome da criança] sabe ler, mas fica com medo de silabar na hora, mas, tirando esses três os outros todos estão bem e a [nome da criança] já é alfabetizada. (professora estagiária, em entrevista, 2024). Como destacamos anteriormente, alfabetizar indígenas não implica somente conhecer a língua oficial para articulá-la, os povos indígenas são portadores de uma cultura própria e tal cultura não deve ser desvinculada do seu processo de alfabetização, é necessário manter uma consciência de sua ligação com as comunidades pré-colombianas.

Meliá (1979) nos recorda que, o processo de alfabetização se processa a partir de dois polos diferentes, sendo uma da visão da sociedade colonizadora, por ele chamada de sociedade nacional, que vê a alfabetização como uma condição essencial para alfabetizar o “índio” e a sociedade indígena que ver a educação como uma técnica suplementar, que visa solucionar os problemas trazidos pelo contato com o branco. assim o processo de inserção escolar deve-se se dá por meio não apenas da incorporação do aluno no ambiente escolar, mas também da valorização da sua cultura.

Observamos que a sala de aula onde a prática docente é concretizada, não apresenta uma estrutura adequada para atender as demandas dos/as alunos/as. Não observamos cartazes onde a língua materna Warao tenha destaque ou que seja apresentada para os demais alunos matriculados na escola. A única referência observada na presença de estudantes de outra etnia,

⁷ Termo utilizado pelo autor na obra educação indígena e alfabetização

da-se-á por meio de um cartaz que traz a bandeira da Venezuela. Diante disso, vemos a necessidade de organização da estrutura física para oportunizar não somente um maior conforto para as crianças, mas também o acolhimento delas, com a utilização de seus símbolos, de suas imagens e de outras formas de comunicar e acolher as presenças. Tal fato, foi observado também nas demais dependências da escola.

Ao fixarmos na ideia de valorização e socialização e estabelecer interações entre as culturas presentes nos espaços coletivos da escola, verificou-se a ausências de um incentivo de sociabilização entre os alunos indígenas Warao e os alunos brasileiros, o que nos causa estranheza tendo em vistas que o processo de inserção dessas crianças no ambiente escolar ocorre já há dois anos. Tal comportamento, pode estar relacionado à falta de oportunidades estruturadas para explorar e valorizar a diversidade cultural presente no ambiente escolar.

Guimarães (2006) recorda que tais diretrizes superam às concepções que viam a cultura indígena como transitória e que seriam assimiladas pela cultura dominante, contudo ao se observar a presença de estudantes indígenas em escolas não-indígenas, surge uma dificuldade em reconhecer os direitos que os estudantes indígenas possuem e assim muitas das ideias colonizadoras permanecem gerando a reprodução de exclusões.

A utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos dos discursos educacionais e, da mesma forma, em muitos projetos de educação escolar indígena no contexto contemporâneo, ainda estão impregnados de uma visão ‘etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas’ (Santana, 2010, p.89).

Na mesma linha, compreendemos que os processos não se fazem somente por determinação legal, mas para que as leis se realizem na prática é necessário que sejam adotadas medidas que cheguem além do discurso, fazendo da escola uma espaço de interculturalidade onde se possa “construir conhecimento e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico”, de podem “ser conceituadas como *escolas sem fronteira*, ou seja, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena (Guimarães, 2006, p.20. Grifo do autor).

A escola sem fronteira, citada pelo autor, concerne a troca de experiências, que possibilitam o trânsito de articulações e ideias que oportunizem, aos que dela fazem parte redefinições identitárias, que se torne verdadeiramente um espaço de transformação e não de alienação, seguindo o princípio de valorização identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais na atualidade têm como princípio os fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988, que reconheceu a existência de um processo educacional na sociedade indígena, o que propiciou aos indígenas brasileiros o direito de permanecerem com suas línguas, culturas e tradições.

A Constituição brasileira e as leis e diretrizes que tratam da educação como a LDB de 1996 e os PNE abordam o direito a uma educação diferenciada aos povos indígenas, pautada pelo uso das línguas indígenas maternas dos estudantes e pela valorização da cultura, assim como a formação de professores indígenas e não indígenas para atuarem nas comunidades e escolas.

Conforme verificamos, o processo educacional escolar indígena busca não apenas repensar o processo educacional em sala de aula, ou seja somente a prática pedagógica de inserção de conteúdos, mas também a valorização da cultura da sociedade indígena como um todo e, portanto, requer observar as diretrizes educacionais e levar em consideração as diversidades presentes nas sociedades brasileiras e mundial, visto que o processo educacional deve atender não apenas a população nativa de cada lugar, mas também aos imigrantes que venham a se estabelecer fora dos seus territórios de origem, como ocorre com a comunidade Warao.

A educação escolar para o indígena no Brasil e em Teresina, de modo geral, apesar de apresentar um discurso de valorização da diversidade, carrega ainda consigo a condição de dominação em que muitas vezes o processo se torna um rito de ensinar a ler e escrever aos indígenas, por acreditar que pelo fato de a cultura não ter centralidade na escrita não possui também uma educação e assim temos a dominação da cultura maioritária no ambiente escolar em negação da cultura considerada minoritária.

Diante dessas reflexões e da pesquisa voltada à responder à pergunta, “Como vem se realizando o processo de inserção de crianças indígenas Warao em uma escola e na sala de aula da escola oficial em Teresina (PI)?”, concluímos que apesar do processo educacional ser assegurado por lei e ter suas normas estabelecidas por meio das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígenas, a educação escolar realizada na escola objeto da nossa investigação necessita de um maior apoio em termos de ações e provimento das condições de realização do processo educacional, pois a ausência de professores/as titulares fluentes na língua espanhola, da presença constante do educador/a Warao e do/a professor/a formador/a

responsável pela turma no processo de ensino-aprendizagem dificulta a inserção das crianças indígenas e de um processo educativo realmente intercultural

Reafirmamos que o processo educacional de **qualidade** para os povos indígenas é assegurado por lei, assim nos causa estranheza que na escola municipal participante da investigação não se realize uma prática pedagógica que leve em conta os processos educativos próprios das sociedades indígenas, assim favorecendo as práticas da educação intercultural, que não busque a imposição de modelos educacionais aos povos indígenas.

Assim, reafirmamos que a interculturalidade apoiada nas diretrizes educacionais é essencial para combater os pensamentos e práticas colonizadoras, pois por meio dela a escola pode passar a considerar os valores, saberes e conhecimentos tradicionais e as práticas sociais de cada cultura, assim como possibilitar o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade não indígena e possam compartilhar os seus conhecimentos e saberes próprios.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Francilene da Silva; LIMA, Carmen Lúcia Silva; BARBOSA, Raoni Borges Barbosa. **Corpo e Território: Do delta do Orinoco ao centro de Teresina (PI): Uma mobilidade transacional dos indígenas venezuelanos Warao.** Academic Journal of Studies in Society, Sciences and Technologies – **Geplat Papers.** volume 5, issue 1, 2024.
- ALENCAR, J. C. P. M. **Protocolo de consulta prévia do Povo Warao em Belém/PA.** (Org.). – Belém: EDUEPA, 2020. p.67
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Nota informativa para municípios sobre chegadas espontâneas de população venezuelana, incluindo indígenas.** Brasília: ACNUR, 2019.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Número de refugiados e migrantes da Venezuela no mundo atinge 3,4 milhões.** [S. l.]. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/4f6wbIc>. Acesso em: 20 de abril de 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90#art-58> Acesso em: 19 de junho de 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 28 maio 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 19 de junho de 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **cadernos de Pesquisa.** v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado:** Pesquisas de antropologia política. Cosac & Naify: São Paulo, 2003.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos dos Índio Ensaios e Documentos.** Ed. Brasiliense: São Paulo, 1987.
- DE PAULA, Camila; ALKMIM, Paula. Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes – 03 de outubro de 2016. **Relações exteriores.** São Paulo.fev.203. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/declaracao-nova-york-refugiados-migrante/>. Acesso em: 13 de agosto de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GRAJZER, Deborah Esther; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Migrações e educação: crianças indígenas Warao em Roraima. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n.2, p. 01-15, abril/jun. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos indígenas no Brasil – 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **Diretrizes da educação escolar indígena**. In: PARANÁ, Educação Escolar Indígena. Curitiba : SEED, 2006. p. 18-22.

MAHER. Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: Questões de língua(gem) e identidade**. Campinas: Unicamp, 1996.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**: da normatização à prática cotidiana. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

OLIVEIRA, Tatiana; MEDEIROS, Lucineide. Yakera Jakitane Saba Nonate": os projetos de alfabetização dos indígenas venezuelanos Warao em Teresina, Piauí (2022-2023). **História Hoje**. São Paulo, v. 13, nº 29 2024. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v13i29.1184>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 04 de junho de 2024.

PIAUÍ. Seduc formará a primeira turma de Ensino Médio para indígenas da etnia Warao. **Notícias**. 08 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticia/seduc-formara-a-primeira-turma-de-ensino-medio-para-indigenas-da-etnia-warao-2>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: Notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 381-96, 2008.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: método e técnicas da pesquisa da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/706>. Acesso em: 23/jun/2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface -Comunic, Saúde, Educ1. 1997.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural**: o caso Kiriri. R. FACED, Salvador, n.18, p.87-99, jul./dez. 2010.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena- uma Relação Etnocida em uma Pesquisa Etnomatemática.** Ed.UNESP, 2009.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina**, OREALC. 2017.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 236, 2012.

APÊNDICES

ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa sobre **O PROCESSO DE INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS WARAO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA(PI)**. É relevante que antes de concordar em participar desta pesquisa compreenda as informações contidas neste documento. Assim sendo, leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvidas pergunte ao responsável pelo referido projeto de investigação científica proposto.

1 - Esclarecimentos sobre a pesquisa

Título do projeto: O PROCESSO DE INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS WARAO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA(PI).

Instituição/departamento: Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA).

Pesquisadora/Orientadora: Prof. Dra Lucineide Barros Medeiros

Pesquisadoras: Chrisderlane Joselene de Carvalho Ribeiro e Hyanna Beatriz Viveiros Andrade Alberto.

2 - Descrição da pesquisa

O projeto que pretendemos desenvolver faz parte de uma pesquisa em nível de Graduação da UESPI, visando a produção de uma Monografia, intitulada: O processo de ensino-aprendizagem de crianças indígenas Warao em uma escola pública de Teresina(PI).

Partimos do pressuposto da necessidade de investigar como vem sendo realizado o processo de Ensino-Aprendizagem de crianças da etnia Warao, em uma escola da rede pública municipal de Teresina (PI), informar o pressuposto Com essa perspectiva, propomos o desenvolvimento desta pesquisa na modalidade de pesquisa qualitativa, utilizando como técnicas de construção de dados análise documental e entrevistas. A revisão da literatura sobre o objeto investigado e o uso da metodologia proposta estão alinhados aos princípios da pesquisa como instrumento de promoção do conhecimento ético e socialmente referenciado, e sobre essa dimensão as pessoas participantes também serão informadas. Para tanto, a pesquisa terá como foco, no período de

A pesquisa será desenvolvida com as seguintes participações.....

Ressaltamos que os participantes da pesquisa em qualquer momento de sua construção terão total liberdade de questionamentos e solicitações de explicações em

caso de dúvidas relacionadas ao processo da investigação se assim o desejar e até mesmo de desistir da participação.

O desejo ou não de manter o anonimato será discutido com os interlocutores durante o processo e a decisão será documentada e assinada pelas pessoas envolvidas, podendo ou não admitir uso de nomes, imagens e outros meios, se for o caso.

Esta pesquisa não acarretará nenhum custo a instituição e nem às pessoas participantes da pesquisa, como também nenhum dano moral ou físico, nenhum constrangimento pessoal e coletivo, nem mesmo institucional, pois trata-se de um trabalho assegurado por princípios éticos estabelecidos pelo Universidade Estadual do Piauí, considerando os marcos legais-normativos em vigor no país e nos tratados internacionais, afim de resguardar o participante de qualquer dano que possam vir a sofrer.

Estou assumindo o compromisso de ler para você, participante, a lista dos direitos que lhe assistem em processo colaboração em pesquisa⁸.

Após ser esclarecida sobre as informações implicações da participação como interlocutor (a) neste estudo, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador

⁸ 5. Direitos dos participantes

O Sistema CEP/CONEP tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética. Os direitos dos participantes de pesquisa são:

- 1) Receber as informações do estudo de forma clara;
- 2) Ter oportunidade de esclarecer dúvidas;
- 3) Ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão autônoma;
- 4) Ter liberdade de recusa em participar do estudo sem prejuízos;
- 5) Ter liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer fase da pesquisa;
- 6) Ter liberdade de retirar o consentimento de uso e guarda do material biológico (quando for o caso);
- 7) Receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita;
- 8) Requerer indenização por danos;
- 9) Receber resarcimento de gastos (incluindo os de acompanhantes);
- 10) Ter acesso aos resultados dos exames realizados durante o estudo (quando for o caso);
- 11) Solicitar retirada dos seus dados genéticos de bancos onde estejam armazenados (quando for o caso);
- 12) Ter acesso gratuito pós-estudo ao produto investigacional (quando for o caso);
- 13) Ter acesso gratuito ao método contraceptivo escolhido (quando for o caso);
- 14) Receber aconselhamento genético gratuito (quando for o caso);
- 15) Ter assegurada a confidencialidade dos seus dados;
- 16) Ter assegurada sua privacidade;
- 17) Receber uma via (e não cópia) do TCLE (assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador).

responsável, informado que em caso de recusa não haverá nenhum tipo de penalidade.

3 - Consentimento da participação dos Participantes na Pesquisa

Eu, _____, CPF nº _____, abaixo assinado, concordo com a participação na Pesquisa, como entrevistado _____, na qual contribuirá com a construção dos dados na pesquisa intitulada:

Estou ciente das técnicas de produção de dados elencadas anteriormente, e responderei às perguntas considerando as orientações também elencadas, sabendo que as informações são importante e necessárias à fundamentação do trabalho e alcance dos resultados pretendidos.

Estou ciente que havendo alguma consideração ou dúvida sobre a Ética da pesquisa, posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UESPI, situado à Rua Olavo Bilac, 2335, Centro, em Teresina (PI), ou pelo telefone (86)3221-6658. Posso também entrar em contato qualquer momento para o que for necessário com a professora orientadora do trabalho de pesquisa Lucineide Barros Medeiros pelos seguintes meios: (86)99815-7511 ou pelo e-mail: lucineidebarros@cceca.uespi.br.

Ficaram nítidos para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e posteriores que possam surgir no decorrer da pesquisa, bem como que não haveria risco de qualquer natureza (político, econômico, jurídico, ou outros) para a minha pessoa relacionado à participação na pesquisa em tela. Também estou ciente que a minha participação trará o benefício de contribuir com a produção do conhecimento sobre a temática. Estou ciente também dos direitos que assistem ao participante da pesquisa, porque os mesmos foram apresentados/lidos para mim pelo autor do trabalho.

Teresina (PI), ____ de de 2024.

Nome: CPF no

.....

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS INDÍGENAS WARAO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA(PI).

Pesquisadora: Chrisderlane Joselene de Carvalho Ribeiro e Hyanna Beatriz Viveiros Andrade Alberto.

Orientadora Responsável: Lucineide Barros Medeiros

Instituição/Departamento: Universidade Estadual do Piauí

Telefone:.....

Local da coleta de dados:

Os pesquisadores vinculados ao seguinte projeto de pesquisa intitulado O PROCESSO DE INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS WARAO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA(PI). se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em entrevistas, caso assim eles expressamente desejem, nos diferentes materiais e produtos construídos no processo de produção dos dados, sejam eles gravação, sistematizações e no próprio texto da Dissertação. Informam também o compromisso que as informações produzidas na pesquisa de campo serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. Havendo por parte dos participantes a vontade de manterem as suas identidades em sigilo as informações só poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos do professor responsável, por um período de 1 (um) ano sob a responsabilidade da Sra. Lucineide Barros Medeiros. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, _____ de de 2024.

Autora:

Orientadora: Profa Dra. Lucineide Barros Medeiros