



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM SOCIEDADE E CULTURA**



DENISE CASTRO SOBRINHO

**A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR EM TERESINA- PIAUÍ**

LINHA 1 :TRABALHO, EDUCAÇÃO E MUNDO RURAL.

TERESINA/PI

2025

DENISE CASTRO SOBRINHO

**“A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR EM TERESINA- PIAUÍ ”**

Dissertação em andamento apresentada à Banca de
Qualificação do Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Sociedade e Cultura (UESPI).

Orientadora: Profa. Dra.: Tatiana Gonçalves de Oliveira

TERESINA/PI
2025

C355p Castro Sobrinho, Denise.

A inserção dos indígenas venezuelanos Warao na educação escolar em
Teresina-Piauí / Denise Castro Sobrinho. - 2025.
115 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em
Sociedade e Cultura - PPGSC, Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta
Torquato Neto, Teresina, 2025.

"Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Mundo Rural". "Orientadora:
Prof.^a Dra. Tatiana Gonçalves de Oliveira".

1. Diáspora. 2. Indígenas Warao. 3. Educação escolar indígena.
I. Oliveira, Tatiana Gonçalves de . II. Título.

CDD 370.89

AGRADECIMENTOS

A jornada da pesquisa é, em essência, um caminho percorrido a muitas mãos. A conclusão desta Dissertação de Mestrado é o resultado de esforços compartilhados e apoios inestimáveis, aos quais dedico minha sincera gratidão. Gratidão primeiramente a força que trouxe até aqui: Deus! A minha família, sem esse apoio eu não teria dado o primeiro passo pois, tive tantas dificuldades e a principal delas foi ser mãe de uma criança que nos seus primeiros dois anos de vida não falava, tive que me desdobrar para dar conta de terapias e de continuar trabalhando em outra cidade, além de vencer o cansaço todos os dias.

À minha orientadora, Dra. Tatiana Gonçalves, expresso um meu mais profundo agradecimento. Sua orientação e paciência foram os pilares que sustentaram este trabalho. E oro a Deus que um dia eu seja uma pesquisadora de inteligência aguçada e o domínio sobre a área de pesquisa como ela.

Ao meu filho, por ser minha esperança e a fonte de minha resiliência. Ao meu esposo, que fez tantos sacrifícios para que eu pudesse estudar, pelo amor, suporte e compreensão de cada ausência e cada madrugada dedicada a este estudo. Seu incentivo constante foi essencial para que eu não desviasse do meu objetivo.

Aos amigos, colegas, a professora Cristiana Costa, a UESPI por financiar esse estudo, e por promover minha permanência na UESPI além de todas as trocas intelectuais e pelo ambiente acadêmico enriquecedor que tornou o aprendizado uma experiência gratificante.

Por fim, e de forma mais significativa, dedico este estudo a todas as minhas ancestrais. Em especial minhas avós Maria Nazi e Antônia Izidora àquelas que, por gerações, abriram caminhos e carregaram o peso de um mundo que lhes negou o acesso e a oportunidade ao conhecimento formal e ao estudo. Esta conquista não é apenas minha, mas ecoa a força e a determinação de cada uma delas. Que esta dissertação seja, também, um reconhecimento e uma celebração da potência do caminho que elas pavimentaram para que eu pudesse estar aqui hoje.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Quantidade de Waraos por abrigo em Teresina.	18
Figura 2 — indígenas -Principais características das pessoas e dos domicílios, por situação urbana	38
Figura 3 — Povos indígenas no Piauí.....	39
Figura 4 —Indígena Warao Plácido mostrando os cadernos pedagógicos usados na licenciatura Intercultural.....	99

RESUMO

"A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TERESINA- PIAUÍ"

Esta pesquisa¹ analisa o processo de diáspora, a migração e acolhimento dos indígenas Warao em Teresina Piauí. O povo indígena Warao, originário da região do Delta do Orinoco, na Venezuela, enfrenta desafios singulares em sua trajetória migratória, resultado de uma série de fatores complexos que incluem a crise econômica e política na Venezuela, bem como a deteriorização ambiental que afeta sua terra ancestral. Esses fatores têm levado um número cada vez maior de Warao a buscar refúgio em países vizinhos, como a exemplo o Brasil. O objetivo principal desse estudo, é compreender o processo de inserção dos indígenas Venezuelanos Warao na rede oficial de ensino do Piauí. Com esse estudo, propõe-se uma discussão sobre a diáspora Warao, dificuldades enfrentadas no Brasil, a atenção do Estado para com eles, o processo de acolhimento e estratégias de sobrevivência e adaptação. Busca-se ainda compreender o processo de inserção da etnia na rede oficial de ensino bem como as medidas de acolhimento têm impactado na vida deles. A ideia partiu da necessidade de conhecer os desafios enfrentados por indígenas urbanos, de como a invisibilidade indígenas se configura principalmente na situação dos Warao que além de indígenas são migrantes e refugiados. Esse estudo ainda pretende compreender as violações de direitos humanos que enfrentam bem como compreender as dinâmicas sociais e culturais que moldam suas vidas. A fim de concretizar o objetivo de analisar as relações entre desafios, inclusão, interculturalidade e educação escolar indígena, foi realizada uma (pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e metodologia da história oral e análise de conteúdo) buscando suporte bibliográfico e documental. A pesquisa se deu nos abrigos e em escolas onde foi entrevistado educadores warao e outros professores envolvidos nos projetos, assim foi possível conhecer a demanda Warao de perto.

Palavras-Chave: Diáspora. Indígenas Warao. Educação escolar indígena.

¹ Pesquisa financiada por bolsa institucional da UESPI.

RESUMEN

" La inserción de los indígenas venezolanos Warao en la educación escolar en Teresina-Piauí"

Esta investigación analiza los procesos de la diáspora, la migración y la cuestión de los refugiados. Son temas cada vez más relevantes en el contexto actual, especialmente en un mundo marcado por crisis sociales, políticas y ambientales. El pueblo indígena Warao, originario de la región del Delta del Orinoco en Venezuela, enfrenta desafíos singulares en su trayectoria migratoria; esta diáspora es el resultado de una serie de factores complejos que incluyen la crisis económica y política en Venezuela, así como el deterioro ambiental que afecta su tierra ancestral. Estos factores han llevado a un número cada vez mayor de Warao a buscar refugio en países vecinos, como es el caso de Brasil. El objetivo principal de este estudio es comprender el proceso de inserción de los indígenas venezolanos Warao en el rede formal de enseñanza de Piauí. Con este estudio, se propone una discusión sobre la diáspora Warao, las dificultades enfrentadas en Brasil, la atención del Estado hacia ellos, el proceso de acogida y las estrategias de supervivencia y adaptación. Además, se busca comprender el proceso de inserción de la etnia en el rede formal de enseñanza, así como el impacto de las medidas de acogida en sus vidas. La idea surgió de la necesidad de conocer los desafíos que enfrentan los indígenas urbanos, y cómo la invisibilidad de los indígenas se manifiesta principalmente en la situación de los Warao, quienes además de ser indígenas son migrantes y refugiados. Este estudio también pretende comprender las violaciones a los derechos humanos que enfrentan, así como entender las dinámicas sociales y culturales que moldean sus vidas. Con el fin de concretar el objetivo de analizar las relaciones entre desafíos, inclusión, interculturalidad y educación indígena, se realizará una (investigación exploratoria descriptiva con enfoque cualitativo, entrevista semiestructurada y metodología de historia oral y análisis de contenido) buscando soporte bibliográfico y documental. La investigación se llevará a cabo en los refugios donde conversaremos con educadores warao y así conoceremos de cerca la demanda warao.

Palabras clave: Diáspora. Indígenas Warao. Educación escolar indígena

ABSTRACT

"THE INSERTION OF VENEZUELAN WARAO INDIGENOUS PEOPLE INTO SCHOOL EDUCATION IN TERESINA-PIAUI"

This research analyzes the process of diaspora, migration, and reception of the Warao Indigenous people in Teresina, Piauí. The Warao Indigenous people, originally from the Orinoco Delta region in Venezuela, face unique challenges in their migratory trajectory, resulting from a series of complex factors that include the economic and political crisis in Venezuela, as well as environmental degradation affecting their ancestral lands. These factors have led an increasing number of Warao to seek refuge in neighboring countries, such as Brazil. The main objective of this study is to understand the process of integrating Venezuelan Warao Indigenous people into the official education system of the state of Piauí. This study proposes a discussion on the Warao diaspora, the difficulties faced in Brazil, state attention toward this population, the reception process, and strategies of survival and adaptation. It also seeks to understand the process of integrating this ethnic group into the official education system and how reception measures have impacted their lives. The idea emerged from the need to understand the challenges faced by urban Indigenous peoples and how Indigenous invisibility is configured, especially in the situation of the Warao, who, in addition to being Indigenous, are also migrants and refugees. This study also aims to understand the human rights violations they face, as well as the social and cultural dynamics that shape their lives. In order to achieve the objective of analyzing the relationships between challenges, inclusion, interculturality, and Indigenous school education, an exploratory and descriptive study with a qualitative approach was conducted, using semi-structured interviews, oral history methodology, and content analysis, supported by bibliographic and documentary research. The research will be carried out in shelters, where conversations will be held with Warao educators, allowing close contact with the Warao community's demands. This target audience is essential for the development of the study and for a proper understanding of the references and methodologies mentioned.

Keywords: Diaspora. Warao Indigenous Peoples. Indigenous School Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1.1 Entre Venezuela e Brasil: Uma trajetória de desafios.....	09
1.2 Chegada dos Warao em Teresina.....	17
1.3 Acolhimento e políticas de abrigamento dos Warao em Teresina.....	21
1.4 Conflitos, violência e desafios.	30
CAPÍTULO II: OS WARAO E OS PROJETOS EDUCACIONAIS NA CIDADE DE TERESINA	37
2.1 Indígenas em contexto urbano e o direito Educação Escolar Diferenciada.....	37
2.2 Projeto de Alfabetização sem fronteiras: primeiras experiências com o ensino oficial entre os Warao.	46
2.3 EJA Intercultural Warao.	69
CAPÍTULO III: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	78
3.1 Ação saberes indígenas na escola	80
3.2 Licenciatura intercultural Indígena.....	95
4.0 Pisar o Asfalto, Sem Perder a Raiz: Desafios e Horizontes na garantia de direitos para os Indígenas Warao.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1056
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

O fenômeno da migração forçada atual tem reconfigurado as paisagens sociais e demográficas em diversas regiões, impondo desafios complexos tanto aos indivíduos deslocados quanto às comunidades receptoras. O êxodo populacional da Venezuela, desencadeado por uma profunda crise humanitária e política, resultou na movimentação de milhares de pessoas, entre as quais se destacam os membros do povo indígena Warao, originários da região do Delta do Orinoco.

A relevância deste estudo se estabelece em três dimensões interligadas: a urgência social da temática, a carência acadêmica de estudos focados na região Nordeste e a contribuição direta para a formulação de políticas públicas voltadas para indígenas na área urbana. A chegada dos Warao em território brasileiro insere-se nesse quadro migratório, exigindo uma análise acurada sobre as dinâmicas de acolhimento, adaptação e resistência em um novo contexto sociocultural. A discussão proposta neste estudo gira em torno dos desafios enfrentados pelos Warao em sua trajetória migratória, bem como suas estratégias de adaptação, resistência e inclusão escolar.

Tem como objetivo principal investigar e compreender como se deu o processo de inserção dos indígenas Vezuelanos Warao na rede oficial de ensino em Teresina- Piauí e os específicos que visaram Analisar os Projeto Alfabetização sem Fronteiras e EJA Intercultural Warao: NebuTuma-Daomata Tane Naminakitane, compreender os desafios dos Educadores envolvidos no projeto na implementação da interculturalidade e de outros princípios da educação escolar indígena e ainda entrevistar educadores Warao contratados para atuarem nos projetos para entender o impacto socioeconômico desse trabalho na dinâmica social externa e interna nos abrigos.

Se caracteriza como pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa com entrevista semiestruturada e metodologia da história oral e análise de conteúdo. Ela se deu nos abrigos e em algumas escolas onde houve a escuta de educadores warao e outros atores escolares envolvido no processo. Buscou-se desse modo, entender e refletir como a sociedade receptora pode contribuir para um acolhimento efetivo, respeitando as especificidades dos Warao e valorizando a riqueza cultural que os trazem consigo. Através de uma análise aprofundada, pretende-se destacar a importância de um diálogo intercultural que permita a coexistência harmoniosa de diferentes identidades, promovendo o respeito e a valorização das diversidades.

CAPÍTULO I: A DIÁSPORA WARAO

1.1 Entre Venezuela e Brasil: Uma trajetória de desafios

As migrações são o exercício de um direito reservado a todos: o direito de ir e vir. Migrar de um local para outro faz parte da história dos indivíduos desde os primórdios, o ato de migrar acontece por inúmeros fatores e é envolvido de grandes desafios. Os imigrantes que chegam a um novo local, precisam lidar com o estranhamento sobre o desconhecido, com a falta de moradia, a barreira linguística, falta de emprego, preconceito entre tantos outros problemas.

Mesmo com as dificuldades, é necessário a reflexão de que em aspectos culturais há uma rica troca e ganhos culturais para ambos e o país que os recebem de certa forma ganha muito no sentido de poder vivenciar a experiência de contato com novas formas de existir. Entretanto, os desafios são tão grandes para quem os recebem, que pouco se valoriza o fato de que nessas diásporas há grandes contribuições culturais. Infelizmente, grande parte das migrações são forçadas e estimuladas por diversos motivos, tais como: crises ambientais, guerras, perseguições políticas, religiosas e catástrofes naturais dentre outros motivos.

De acordo com a ONU, nunca se viveu uma época com mais crises humanitárias como no século XXI, onde pessoas que já viviam em uma situação difícil se tornam ainda mais vulneráveis, piorando a sua situação e tendo como consequência a marginalização. O Brasil é um dos vários lugares que recebem muitos imigrantes em fuga, exigindo do país tomadas de decisões, organização, planejamento e políticas públicas para que, os que aqui se instalam possam ser assistidos de forma digna.

Apesar da vinda para o Brasil não ser atual, venezuelanos e indígenas da etnia Warao intensificaram sua diáspora em 2016, favorecidos pela geografia que facilita a locomoção. O

processo de vinda dos venezuelanos para o Brasil se agravou no governo de Nicolás Maduro, onde se instalou o caos, escassez de alimentos, miséria, alta inflação e violência (Acnur, 2021).

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados Acnur (2021) os Warao que significa “povo da água” são o grupo humano mais antigo da Venezuela. São a segunda etnia mais populosa do país com cerca de 49 mil indivíduos. Possuem grandes habilidades com o artesanato, e com a construção de embarcações. São ribeirinhos, pescadores, coletores e sempre se instalavam em locais úmidos próximo a pântanos sendo essa escolha uma estratégia para fugir dos colonizadores uma vez que eles evitavam colonizar áreas com essas características. Na final década de 80 a vida dos indígenas em seu local de origem começou a tomar rumos diferentes, os obrigando a fugir e iniciar o seu processo de fuga para áreas próximas respectivamente para áreas urbanas caracterizando assim uma locomoção interna ainda na Venezuela.

A história do povo Warao é marcada por várias vivências de resistência. Para compreender essas dinâmicas de luta e constante mobilidade é essencial conhecer suas realidades demográficas e étnicas, assim como sua ancestralidade, cultura, idioma e o simbolismo que estas representam. Esse povo assemelha-se em algumas características dos indígenas do Brasil.

As trajetórias de mobilidade da população Warao são carregadas por essa identidade étnica e cultural e é com esta mesma ancestralidade e características simbólicas que estas pessoas vão se inserindo nos vários espaços aonde chegam. Neste sentido, é pertinente a compreensão das relações inter-étnicas que se constroem primeiramente na Venezuela e posteriormente no Brasil para entender as dinâmicas sociais que se construíram ao longo de toda a sua trajetória histórica e geográfica.

Para Marin e Júnior (2020), o acolhimento do povo Warao pelo Estado brasileiro é construído através de um consenso a volta da ideia de crise política e econômica da Venezuela, o que é contraditório em relação a dois conceitos totalmente diferentes. Esta contradição de conceitos, segundo os autores, “seria o marco zero e a explicação última para o entendimento do fenômeno” (Marin; Júnior, 2020, p. 237).

Vários fatores obrigaram esses indígenas a saírem dos seus territórios tradicionais, como o início das evangelizações pelas missões religiosas que com o cultivo proposital de uma nova cultura fizeram que eles se fixassem em um determinado local, o que resultou em uma alimentação pobre os obrigando a ter que trabalharem assalariadamente como lenhadores ou produtores de arroz. Essa situação fez com que a organização familiar mudasse passando da mulher para o homem a função de ser o chefe da família. Outro fator também citado foi a

construção de diques o represamento do rio Manano que provocou a salinização de várias áreas próximas e mudou a vegetação por conta de alterações químicas (Acnur, 2021).

Esses acontecimentos, dentre outros, favoreceu os processos de migração internos e depois de emigração para países como o Brasil prejudicando diretamente e indiretamente a vida deles. O ápice da mudança na vida dos Warao, principalmente no que se refere à diáspora para locais urbanos, se iniciou com a chegada das atividades petrolíferas no local onde eles mais se concentravam, o município de Pedernales. Essa atividade de acordo com o Acnur (2021) causou grandes males as comunidades indígenas, como sérios danos ambientais, violação das leis de proteção de rios, comprometimento de lugares sagrados, falta de água potável, destruição de viveiros de camarões e de vários tipos de peixes, comprometimento das lavouras, entre outros graves problemas como revela o Acnur (2021, p.16):

A presença da indústria petrolífera afetou o ambiente natural do delta do Orinoco, comprometeu os locais sagrados, perturbou comunidades antes isoladas, contaminou habitats e recursos naturais associados à sobrevivência de grupos ancestrais, introduziu novas enfermidades, como o HIV, e proliferou doenças sexualmente transmissíveis, tuberculose e outras. Eles denunciaram, inclusive, a ocorrência de abusos e violência sexual contra crianças e mulheres indígenas por trabalhadores de companhias petrolíferas, a compra de meninas para a prostituição, o consumo problemático de bebidas alcoólicas e de drogas ilegais.

Todas essas interferências ecológicas que impossibilitavam a subsistência e as transformações sociais que vinham acontecendo desde a década de 80, forçou os indígenas a procurarem outros locais para viver, resultando em um grande deslocamento forçado para as cidades, deram início ao etnocídio. Os problemas que os forçaram a mudarem internamente reforça a realidade de que nunca foi por nomadismo ou determinismo cultural o motivo dos deslocamentos para a cidade como alguns falam, mas sim resultado da expansão do capitalismo sobre os territórios tradicionais dos Warao e das relações de poder que ali se estabeleceram (Rosa, 2020).

Portanto, pela análise acima podemos observar que o povo Warao já vivia um processo de deslocamento forçado dentro da própria Venezuela, para muitos deles essa ação representava ter que abandonar locais extremamente importantes e sagrados. As graves consequências por conta do impacto socioambiental e sociocultural das invasões de seus territórios os forçaram a se deslocar para algumas cidades da Venezuela. Instalar-se no contexto urbano representa, a partir do olhar de diversos autores como (Rosa, 2020), uma continuação dos diversos problemas já vividos pelos Warao localmente, além de novos desafios como xenofobia, a falta de trabalho,

por vezes o trabalho informal, preconceito, problemas psicológicos, acusação da perda de identidade étnica.

Algumas decisões comuns a essa etnia são tomadas quando eles decidem viver na cidade, um exemplo é conviverem sempre em grandes grupos mesmos que nem todos possam se deslocar, principalmente os mais idosos e com comorbidades, então os que saem do seu local de origem possuem o costume e compromisso de mandarem dinheiro sempre que possível para os que ficam, configurando-se como uma relação contínua de ajuda e de contato com os familiares, fator esse marcante e característico da diáspora Warao (Acnur, 2021).

Rosa (2020) explica que vivendo no ambiente frenético da cidade e por conta da necessidade financeira, deu-se início a coleta, denominada de mendicância por não-indígenas, que consiste na prática, principalmente das mulheres Warao junto com seus filhos, de irem à rua pedir dinheiro. Essa foi a primeira e melhor opção encontrada para ajudar na renda familiar uma vez que a maioria dos maridos estavam desempregados, outra forma também de conseguir recursos financeiros era a produção de artesanato.

Conforme Acnur (2021), os Warao no auge da decisão de vinda em massa para o Brasil em 2016 estavam na Venezuela padecendo com desnutrição por não terem nem as alimentações básicas e quando as tinham, essas eram pobres em nutrientes. De acordo com alguns relatos expostos, para Rosa (2020), haviam indígenas que comiam restos de alimentos que encontravam no lixo. Além da falta de comida, faltavam medicamentos e tratamentos essenciais contabilizando assim mais um direito negado: o direito à saúde. Essa realidade, de acordo o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos – Acnur (2021) se configura como “grave e generalizada violação dos direitos humanos” conforme o inciso III do artigo 1 da lei brasileira de proteção para os refugiados.

Muitas pessoas sofriam com a instabilidade política e social na Venezuela. Porém, os indígenas Warao sofriam ainda mais, pois, além da invasão permanente do seus territórios tradicionais e da forçada diáspora, ainda sofriam com as inúmeras consequências dessas ações somadas à violação dos direitos coletivos, a vulnerabilidade social e violências institucionais.

Vários problemas permeiam a vida dos indígenas Warao no Brasil, independente de qual cidade seja. Cirino (2020) conta que desde 2014 já haviam Venezuelanos não indígenas denominados de *criollos*² vivendo no Brasil, porém em menor quantidade em comparação aos Warao que sempre andavam em coletivos. Mesmo andando em grupos, o número de indígenas

² Venezuelanos que se deslocavam desde 2015 para o Brasil e mantinham um fluxo entre os dois países (CIRINO, 2020, p. 127)

Warao no início ainda estava bem reduzido, foi somente no segundo semestre do ano de 2016 que essa quantidade cresceu bastante, contabilizando em 2020 cerca de 3.300 indígenas Warao refugiados de acordo com dados da Acnur (2021).

A partir de conversas com os *criollos* que viviam em constante deslocamento do Brasil para Venezuela desde 2015, os Warao tiveram informações de que possivelmente teriam mais amparo no Brasil e maior chance de melhorias. “ Os *criollos* participaram de certo modo na decisão de vinda de muitos indígenas Warao para o Brasil”. (Cirino, 2020, p.127). Além das boas referências dadas pelos que aqui já viviam, o entrevistado A1³ relata: “*Interessou por Brasil por ter muitas ONGs governamentais, diferentes organizações, a Cáritas, pastoral de rua, pastoral da criança, pessoas com muito conhecimento sobre migrantes e refugiado e ACNUR*”. As informações sobre a possibilidade de terem uma certa atenção pelo número de órgãos envolvidos foi também algo que motivou a vinda para o Brasil (A1, 2024).

Tendo iniciado a vinda em massa para o Brasil a partir de 2016, Cirino (2020) aponta alguns fatos vivenciados em Roraima e Boa Vista pelos Warao. De acordo com ele, depois de saírem de terras Venezuelanas, chegaram à cidade de Pacaraima, localizada no norte do Estado de Roraima, que faz fronteira com Venezuela, onde instalaram-se em um terreno baldio a céu aberto até conseguirem recursos por meio do artesanato e da mendicância para poder chegar até chegarem à capital Boa Vista. Cirino (2020) também aponta que a medida que esses primeiros grupos saíam para Boa Vista, outros continuavam chegando à Pacaraima e vivendo as mesmas dificuldades. Ainda de acordo com o autor, foi somente em 2017 que foi criado um abrigo na cidade para os Warao. Chegando em Boa Vista, eles chamaram muita atenção por perambularem nas ruas e principalmente pelas crianças estarem em situação de vulnerabilidade.

Diante dessa realidade, é relevante refletir em como a mídia repercutiu várias informações negativas acerca dos Warao, como relata Marlise (2020) quando diz que as reportagens da época afirmavam que os indígenas eram diferentes dos *criollos*, pois esses não trabalhavam e se dedicavam apenas a mendicância, outra ideia propagada era a de que houve uma invasão em massa e que essa situação traria problemas como a volta de doenças já extintas. Nota-se que a mídia teve um papel muito impactante no estímulo ao preconceito e xenofobia dificultando ainda mais a vida dos Warao no Brasil.

Em Boa Vista, passaram a ter um pouco mais de atenção pois começaram a ter a assistência do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, da ONG Fraternidade Federação Humanitária Internacional e do Exército Brasileiro, que passou a atuar

³ Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho em 15 de Junho de 2024, na cidade de Teresina PI.

nas ações de acolhimento a partir de março de 2018, e conforme delegação do governo federal, através do Ministério da Defesa, que passou a coordenar a logística e a segurança.

Cirino também relata que havia uma preocupação por parte dos profissionais da área de relações internacionais da Universidade Federal de Roraima-UFRR referente ao acesso aos direitos indígenas presentes na constituição de 1988. Logo, por serem uma etnia que não ocupava tradicionalmente o território do Brasil e nem a área de fronteira os caracterizaram como estrangeiros, dificultando a assistência aos mesmos. O autor diz que a própria FUNAI – fundação nacional dos Povos Indígenas, reconhece que os migrantes possuem os mesmos direitos dos demais e que os migrantes indígenas não deixavam de ser indígenas em situação de deslocamento, uma vez que a identidade indígena é transfronteiriça (Cirino, 2020).

Diante das dificuldades, o mesmo autor cita alguns dispositivos legais importantes para o avanço na assistência dessa etnia no Brasil, como a lei da migração de Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 que agrega os princípios e direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e recomenda entre os diversos dispositivos, a regularização documental, igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares, inclusão social, laboral, acesso aos serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

Cirino destaca ainda que o artigo 1º da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas que são amplamente garantidos e diz que os indígenas têm direito a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdade fundamentais reconhecidos pela carta das nações unidas, a declaração universal dos direitos humanos e o direito internacional dos direitos humanos. Cirino também destaca a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT, “que no artigo 2º dispõe sobre a responsabilidade dos governos em desenvolver e assumir uma ação coordenada para proteger os direitos e garantir respeito à integridade indígena sempre respeitando a identidade cultural e os direitos já preconizado na Constituição Federal de 1988”. Portanto, há muitos dispositivos legais internacionais dos quais o Brasil é signatário que garantem os direitos específicos dos povos indígenas, mesmo em situação de refúgio, como é o caso dos Warao.

Em 1951 foi criado o Estatuto dos Refugiados pela convenção da ONU e dispõe de dispositivos que tratam da proteção aos refugiados. Essa convenção defende que os refugiados não podem ser expulsos de forma alguma ou serem devolvidos ao seu território ou país de origem se esses correrem riscos de vida ou serem perseguidos. Assim, torna permitido os venezuelanos imigrantes, indígenas ou não a serem regularizados no Brasil como residentes temporários ou como refugiados. Na maioria das vezes, os venezuelanos recorrem primeiro ao

procedimento de refugiado por ser menos burocrático e depois solicita o visto de residente temporário. Muitos dos Warao regularizaram sua situação pedindo refúgio, por não terem documentação venezuelana, conseguindo tirar o CPF e a carteira de trabalho e previdência social.

Cirino demonstra outro fato importante que foi um acordo entre o tribunal de justiça do Estado de Roraima e a ACNUR para emissão de vários documentos como reconhecimento de união estável, reconhecimento de paternidade, guarda dos filhos menores e registro de nascimento. No início de 2019 houve um acordo entre Funai e Secretaria do Estado de Educação de Roraima com o ACNUR, por meio de uma ação pública, para promover a inclusão de crianças e jovens indígenas nas escolas das cidades de Boa Vista e Pacaraima, configurando uma das primeiras tentativas de promover o acesso a um direito básico e essencial: o da educação. Havia várias recomendações, dentre elas era a de ter um número de profissionais da área de educação e que os mesmos fizessem capacitação, a contratação de professores indígenas venezuelanos Warao para atuar como tradutores da língua, um momento de escuta para conhecer e atender seus anseios e especificidades, a preparação das escolas para recebê-los e não tratar os indígenas com discriminação, conhecer e avaliar o espaço físico da escola e monitorar as recomendações da FUNAI para saber se estas estavam sendo respeitadas (Rosa, 2020).

Marlise Rosa (2020) também relata vários desafios observados durante sua pesquisa com os indígenas Warao nas cidades de Manaus e Belém. Ela apresenta reflexões a partir de algumas experiências e ressalta uma série de arbitrariedades contra os Warao até que conseguissem alcançar algum direito. Ela evidencia abusos, abandono, mortes, invisibilidade, pobreza, a barreira linguística, exploração, até mesmo falta de conhecimento sobre aspectos culturais de quem estava à frente no atendimento para com os indígenas, demonstrando uma falta de comprometimento, o que complicava as articulações para o avanço de melhorias para o abrigo desse povo.

Rosa (2020) comenta que entre tantas dificuldades havia o papel importante e essencial desempenhado pelo Acnur e Cáritas⁴. Esta última instituição atuou desde o início para desenvolver atividades que pudessem gerar renda, que valorizassem o artesanato e a cultura, doavam roupas, alimentos e produtos de higiene. Essas ajudas resolviam apenas provisoriamente um dos problemas que era a falta do básico para sobrevivência. Todavia, algo de suma necessidade era urgência para regularização documental para permanecerem no Brasil.

⁴ É uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável e solidário.

A autora aponta uma grande demora na regularização dessa documentação, onde ela percebeu que venezuelanos não indígenas que tinham um conhecimento maior sobre, conseguiam regularizar a documentação primeiro e os indígenas que não tinham conhecimentos sobre o assunto ficavam à mercê do Estado. Esse era além de outros motivos, um que fazia os Warao se deslocarem para outras cidades, acreditando que em outras capitais esse processo fosse mais rápido (Rosa, 2020).

A exemplo dos criollos, os Warao passaram também a recorrer a solicitação de refúgio como forma provisória de permanecer no Brasil. O refúgio é um direito de proteção internacional pautado no princípio da não devolução. É utilizado como documento de identidade até o recebimento do documento provisório de registro nacional migratório. Com o protocolo de solicitação de refúgio podem emitir CPF e CTPS e buscar algum trabalho formal. Sendo CPF um dos documentos mais requisitados para abrir contas em bancos fazer transações, é um documento extremamente necessário.

Rosa (2020) também nos informa que participou de mutirões para o preenchimento dos formulários para a solicitação de refúgio e que muitos indígenas não tinham documento nenhum, apenas certidões dada pelo aidamo (cacique) sem validade nenhuma no Brasil. Relata ainda que houve muitas dificuldades nesse processo, pois eles não concebem que os documentos são individuais e que são regulados pelo Estado. Os indígenas que portavam algum documento tinham o costume de emprestar seus documentos para amigos e parentes, emprestavam até mesmo o protocolo de refúgio dificultando ainda mais o processo.

Depois da revisão dos formulários para solicitação de refúgio, iniciou-se as idas a polícia federal para emitir os protocolos onde por várias vezes os indígenas não foram atendidos. Ela aponta que funcionários e o gerente da polícia federal não consideravam o protocolo de solicitação de refúgio como um documento válido no Brasil:

Observe-se, todavia, que no corpo do próprio protocolo era citada a Lei 9.474 de 22 de julho de 1997, por meio da qual o Brasil incorporou ao seu ordenamento jurídico a Convenção sobre o Estatuto do Refugiado de 1951. Logo após citar o §1º do artigo 7º da lei, que assegura que o portador do documento não será deportado sob hipótese alguma, esclarece-se que: “o protocolo é o documento de identidade válido em todo o território nacional e é prova da condição migratória regular do seu titular”. E, além disso, que “o titular deste protocolo possui os mesmos direitos de qualquer outro estrangeiro em situação regular no Brasil e deve ser tratado sem discriminação de qualquer natureza (Rosa, 2020, p. 197)

Diante desse cenário complexo de tomada de direitos, a autora explica que os indígenas estão resguardados pelo protocolo, porém, demonstra-se que os envolvidos na política de

assistência tinham total desconhecimento da lei de refúgio, precisando que a própria intervisse reivindicando sobre a legalidade do documento, só então eles conseguiram dar continuidade ao processo. Essas demoras sempre interferiram no bem-estar dos indígenas, causando impaciência e ansiedade tanta pela demora e por não entenderem como funcionava a burocracia estatal (Rosa, 2020).

São diversas as situações que causam barreiras à permanência dos Warao no Brasil. Outro fato grave apontado por Rosa (2020) foram as tentativas de tirar as crianças dos seus pais pelo conselho tutelar, alegando estarem em situação de vulnerabilidade, provocando assim nos indígenas o desejo desistir de se instalar no Brasil. Houve então parecer do MPF que não se podia afastar as crianças da sua família pois se caracterizava como desrespeito à dinâmica tradicional da etnia Warao. Defendeu-se que o estado deveria assegurar a convivência entre pais e filhos. Todo esse conflito fez que os indígenas se assustassem fazendo com que todo o trabalho de fortalecimento de vínculo já construído fosse enfraquecido pois, os indígenas não confiavam mais nos agentes do estado (Rosa, 2020)

Convivendo com o medo de perder seus filhos, ainda dividiam espaços com usuários de drogas e profissionais do sexo, alguns se instalaram em cortiços que era o ponto de venda de entorpecentes em regiões perigosas tomadas por traficantes e grupos de extermínio. Havia pouca assistência social e dependiam apenas da solidariedade onde consequentemente somavam-se a essas pessoas que para a autora são invisibilizadas pelo Estado. (Rosa, 2020).

Para Rosa (2020), a falta de políticas públicas aos indígenas migrantes potencializa o racismo que estrutura as relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas e evidencia a omissão do Estado. A autora cita Foucault para fortalecer sua hipótese, refletindo sobre o biopoder do estado e que “o racismo assegura o direito de matar mesmo que indiretamente como a rejeição, a exposição à morte, a negação de direitos” (Rosa, 2020, p. 2024). Para a autora é justamente assim que o Estado age em relação aos Warao. A falta de interesse político é percebido na demora nos atendimentos e nos mais diversos tipos de violências, o que se percebe é que há um desejo de que o povo Warao vá embora, analisando o esforço para que houvessem deportações e retirada das crianças afim de impor o medo.

Destaca-se que apesar da realidade tratada pelos autores citados, Manaus foi o primeiro lugar no qual houve no início um esforço, mesmo que pequeno, para responder à demanda de acolhimento dos Warao, onde se estabeleceu uma parceria entre governo estadual e municipal solicitando a liberação de recursos federais. Destaca-se nessa parceria um modelo de acolhimento organizado com a finalidade de incluir, onde se respeitava a heterogeneidade da etnia. Eles possibilitaram por um tempo uma forma digna de acolhimento, infelizmente essa

proposta foi se desestruturando. O atendimento do Warao é um desafio, pois ele deve ser diferenciado, deve levar em conta as especificidades culturais de cada etnia, porque mesmo havendo muitos programas envolvidos esses são genéricos (Rosa, 2020).

1.2 Chegada dos Warao em Teresina

Por conta de diversos desafios de acolhimento os Warao estão sempre em locomoção, na busca por melhores condições de vida, isso justifica a grande circulação por vários estados do Brasil, uma vez que em cada local que se instalavam encontravam problemas que dificultavam a sua estadia. De acordo com alguns Warao ouvidos pela autora Marlise Rosa (2020), os motivos variavam entre a demora em conseguir a documentação necessária para a permanência, pois acreditavam que em outros locais esse processo seria mais rápido, às más condições dos abrigos, conflitos com outros Venezuelanos denominados de *criollos*, dificuldade para arranjar emprego, um grande número de indígenas abrigados, gerando uma concorrência na venda do artesanato, a alimentação não condizente com a sua cultura, a diminuição das doações e até mesmo a restrição da mulher Warao de praticar a coleta.

Dentre outros problemas, esses eram e são os principais que motivam as idas e vindas dos Warao no território brasileiro. Nesse contexto, para ir para um novo local os Warao sempre possuem consciência da realidade que irão vivenciar, pois já possuem informações de outros familiares que foram primeiro existindo assim, uma rede de relações sociais onde compartilham informações e organizam as suas viagens. Considerando que “Diariamente, trocam informações sobre como estão as condições de abrigo e os problemas enfrentados nos locais onde estão. Para favorecer ainda mais a comunicação, criaram em maio de 2020, em uma rede social, o grupo Rede Warao Brasil, que está sendo um espaço de intensos diálogos” (Lima, 2020, p.140).

Os indígenas Warao chegaram em Teresina-PI em maio de 2019, eram de início 52 pessoas, depois esse número aumentou totalizando atualmente cerca de 260 indígenas na cidade. Inicialmente, se instalaram em uma praça e obtinham dinheiro através da coleta nas ruas. Foram chamados de “venezuelanos” pela mídia e pelos teresinenses, denominação de cunho pejorativo e geneneralizado no meios de comunicação. Foram ajudados inicialmente pelo Movimento pela Paz na Periferia (MP3), Pastoral povo de rua, e Cáritas da Arquidiocese de Teresina com informações, doações de alimentos, água e roupas (Lima, 2020).

Figura 1: Quantidade de Waraos por abrigo em Teresina

LOCAL	FAMÍLIAS	0 A 3 ANOS	4 A 11 ANOS	12 A 17 ANOS	18 A 29 ANOS	30 A 59 ANOS	60 ANOS OU +	TOTAL POR GÊNERO					TOTAL DE PESSOAS
								HOMEM CIS	HOMEM TRANS	MULHER CIS	MULHER TRANS	CRIANÇAS	
ABRIGO BUENOS AIRES	9	5	11	6	7	6	2	9	0	12	0	16	37
ABRIGO CASA DE PASSAGEM DO MIGRANTE	10	5	15	5	10	11	2	13	0	14	1	20	48
ABRIGO POTY VELHO	15	9	20	9	12	13	1	20	0	15	0	29	64
ABRIGO MIGUEL ROSA	23	11	19	12	19	18	3	21	1	30	0	30	82
ABRIGO SÃO JOÃO	14	9	9	13	10	10	3	20	0	16	0	18	54
TOTAL POR FAIXA ETÁRIA		39	74	45	58	58	11	83	1	87	1	113	283

Fonte: Cáritas Arquidiocesana de Teresina (2025).

Permaneceram no princípio na sede do Clube Social Piratinga (CSU) depois no abrigo Poti velho e também em uma casa no bairro Mocambinho, esta era ultima era repleta em sua maior parte, de mulheres e crianças que é algo comum no que se refere ao deslocamento dessa etnia pois, acreditam que viajar assim com a família causa maior sensibilidade nas pessoas. Só depois enviam o que foi colhido financeiramente para os homens do seu grupo que ficaram se deslocarem ao encontro delas (Lima, 2020).

A chegada dos migrantes refugiados da Venezuela causou grande inquietação para o poder público e sociedade civil, gerou também a sensibilização de muitas pessoas em Teresina que começaram a cobrar do poder público uma tomada de decisão. Para dar assistência, o poder público municipal e estadual pastorais e ONGs fizeram reuniões para refletir sobre a situação, o Ministério da cidadania e a agência da ONU para refugiados (ACNUR) foram acionados pois eles eram classificados como imigrantes refugiados. Foi feito uma audiência pública pela 1ª Vara da infância e Juventude para debater a situação onde foi pensado no problema que era a presença de mulheres e crianças na rua fazendo coleta (Lima, 2020).

Além da discussão sobre medicância, debateram sobre as habitações precárias onde foi cobrado pela juíza algumas providências. Foi cobrada a SASC⁵ e SEMCASPI⁶ quais ações seriam desenvolvidas para atender os indígenas abrigados no bairro Poti velho, Mocambinho e Santo Antônio/km 7. O termo da audiência solicitou a criação de um protocolo para informação dos indígenas sobre a cultura brasileira com a prescrição de que não fizessem a mendicância e que fosse inteirada a assessoria de imprensa do Estado e município para a conscientização da população quanto à presença dos venezuelanos na cidade esclarecendo que os aceitassem, que eram estrangeiros refugiados em situação de desamparo e precisavam de apoio. (Lima, 2020).

Para o cumprimento da assistência, houve um pacto do governo do estado do Piauí e a prefeitura de Teresina. O Estado ficou responsável pelos prédios públicos para abrigamento e a Prefeitura de Teresina pela alimentação e material de limpeza e de higiene. Contudo, mesmo com a divisão de quem cuidaria de tal parte era necessário receberem doações pois, mesmo com determinadas ajudas, pois a entrega de alimentos atrasa constantemente (Lima, 2020). Várias especulações foram criadas nas redes sociais nos primeiros meses, como a de que a prefeitura estava suprindo todas as necessidades dos Warao e a de que a estadia deles seria temporária e que eram nômades, tudo isso dificultou o acesso a doações de roupa alimentos produtos de

⁵ Sistema de Análise e Supervisão Continuada.

⁶ *Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas, responsável pela política de abrigamento e compra de alimentos nos abrigos dos Warao. O único abrigo que não é administrado pela SEMCASPI é o Casa de Passagem, casa gerida pelo Estado do Piauí, por meio da Sasc.*

limpeza e higiene pessoal (Lima,2020). O declínio na captação de doações favoreceu naquele momento o deslocamento de indígenas para Caxias, São Luiz e Fortaleza:

Nos abrigos, os recursos destinados pelo poder público contemplavam de forma insuficiente a alimentação e material de limpeza. Eles afirmavam que necessitavam de itens como leite e fralda para as crianças e materiais de higiene pessoal. O dinheiro que coletavam nas ruas era utilizado para prover essas carências, para viabilizar o deslocamento de outros Warao e ajudar financeiramente os parentes que estavam passando por dificuldades em outras cidades brasileiras e, até mesmo, venezuelanas (Lima, 2020, p. 142).

Dessa maneira, observa-se que os indígenas Warao estão sempre buscando soluções para adversidades e ausência do poder público por meio, por exemplo, da coleta. Entretanto, nesses deslocamentos realizados eles perceberam que apesar dos problemas enfrentados em Teresina, a cidade seria a melhor alternativa para o retorno uma vez que, tinham os abrigos e não precisavam pagar estadia como acontecia em outros locais. Em todos os lugares os Warao enfrentam dificuldades, mas percebeu-se o interesse da maioria em fixar-se na cidade. Visto isso, é importante pensar novas medidas e determinações que possam ajudar os Warao no estabelecimento em Teresina.

Desse modo, foi construído e fixado no documento Propostas de Acolhimento e Proteção do povo Warao (Ufpi, 2021) várias determinações após muito se refletir num encontro que aconteceu na UFPI em setembro de 2021 sobre a situação da etnia Warao em Teresina. Juntamente com várias parcerias como a Funai, ACNUR, houve um rico diálogo com os indígenas e organizações parceiras onde se pensou sobre o fato de serem portadores de direitos em nosso país enquanto indígenas imigrantes e refugiados. Esse documento contém ações emergenciais que tem por finalidade nortear a atuação dos entes públicos estaduais, municipais e federais além da sociedade civil.

Lima (2020) conta que a partir desse seminário ela pode perceber que houve a oportunidade de ouvir atentamente os Warao e que estes puderam participar das reflexões a partir dos seus interesses e necessidades. Desse modo, puderam se expressar e explicar suas demandas e como queriam por exemplo que fossem organizados os abrigos. Pediram inclusão e a oportunidade de viver dignamente através de um trabalho. Assim sendo, foi criado um grupo de trabalho com todos os envolvidos no acolhimento dos Warao, cujo objetivo era monitorar as políticas públicas desenvolvidas.

Ainda segundo Lima (2020), a situação dos Warao após um ano dessas decisões e escutas não avançou muito, ainda há muitos desafios e dificuldades para incluí-los. Além da

dificuldade de efetivar essas ações ela critica a falta de autonomia dos indígenas pois, essa é uma das condições para construir um diálogo intercultural ainda impossibilitado pelo etnocentrismo. Um diálogo intercultural só acontecerá se houver o “abandono da prática de decisões verticalizadas e a visão etnocêntrica que prevalece no assistencialismo que vem sendo praticado” (Lima, 2020, p. 144). Importante frisar, contudo, que parte dessa visão tutelar acaba também sendo praticada por pesquisadores que querem “falar” pelos Warao.

Nessa perspectiva, há uma necessidade urgente de refletir sobre a valorização das diferenças culturais e da autonomia dos Warao. A diversidade cultural enriquece as sociedades ao trazer múltiplas formas de ver o mundo, de expressar ideias, valores, crenças e práticas. Posto isso, é preciso criar mecanismos que cancelem o processo de homogeneização cultural onde se defende uma cultura comum de base acidental e eurocêntrica. De acordo com Edward Said (2008) é necessário reformular a forma como o outro é pensado pois, foi perpetuado durante muito tempo uma forma de pensar e criado estereótipos enraizados em uma visão colonial e exótica. Essa visão impacta diretamente em como os sujeitos não-ocidentais são tratados em contextos sociais e políticos.

Toda essa realidade reforça a marginalização e enrijece a exclusão. Para Said (2008) é necessário combater essa visão eurocêntrica criando novas imagens e representações desse outro exotificado pela visão eurocentrada (Said, 2008, p. 28). Dessa maneira, trazendo a análise que Said faz para contestar o orientalismo para pensarmos a construção de narrativas xenofóbicas sobre os Warao no Brasil, entendemos que é um processo permanente de reflexão crítica, educação e ação, que visa desfazer as barreiras criadas por estereótipos coloniais e abrir caminho para um diálogo mais justo e participativo entre as culturas.

Nesse sentido, deve-se contestar os estereótipos construídos sobre os Warao e como já anunciado, fazer um diálogo intercultural, onde todos possam ser ouvidos, onde exista uma troca de ideias, valores e experiências entre pessoas de várias culturas, com o objetivo de promover o respeito e a cooperação. Ademais, esse tipo de diálogo enriquece as relações, reduz preconceitos e possibilita a construção de uma sociedade mais democrática, onde a “perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008. P. 54).

1.3 Acolhimento e políticas de abrigamento dos Warao em Teresina

O altruísmo é um dos sentimentos encontrados há mais tempo na raça humana, manifestando-se de diferentes formas e por meio de diversos

atos, sendo um desses a acolhida de pessoas perseguidas em razão de sua raça, religião, opiniões políticas, nacionalidade ou de seu grupo social. (Jubilut, 200, p. 33)

Sabe-se que a história indígena é marcada por uma série de exclusões e opressões, a colonização e a exploração econômica dentre outros fatores impuseram desafios para a sobrevivência cultural e física destes sujeitos. Visto tamanha dificuldade, os problemas passam a ser maiores quando são forçados a se deslocarem deixando seus lugares sagrados e de pertencimento para cruzar fronteiras em busca de proteção e assistência se caracterizando assim como refugiados, que é o caso dos indígenas Warao.

Além de refugiados, eles também são intitulados como migrantes onde enfrentam dificuldades para que sejam integrados no seu novo local, para isso, há um desejo de uma rede de apoio e acolhimento que possa promover a minimização dos desafios. Ser indígena, refugiado e migrante confere a eles maior invisibilidade onde os direitos básicos são ignorados e diminuídos pelas políticas públicas que não levam em conta a complexidade desta situação.

Acolher migrantes e refugiados em um país envolve várias adversidades, que vão desde a adaptação a um novo modo de viver até as questões legais. Envolve a criação e a reformulação de políticas públicas que assegurem direitos e que promovam a inclusão, a justiça e a igualdade para todos. Nessa abordagem, qualquer iniciativa deve estar prioritariamente alinhada aos princípios dos direitos humanos pois:

pode-se dizer que, hoje em dia, a pessoa humana conta com um grande sistema de proteção, denominado comumente de Direito Internacional dos Direitos Humanos *lato sensu* (ou Direito Internacional de Proteção da Pessoa Humana), que se divide em três vertentes de proteção: o Direito Internacional dos Direitos Humanos *stricto sensu*, o Direito Internacional Humanitário e o Direito Internacional dos Refugiados (Jubilut, 2007, p. 59).

Apesar das diferenças, que distinguem-se um dos outros na sociedade, todos merecem respeito, proteção, ninguém deve ser desprezado por conta de raça, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação e nem pode afirmar-se superior aos demais. Nessa perspectiva, a Lei de Migração (Lei 13.445/2017) e o Estatuto dos Refugiados de 1997 propõem garantir a proteção dos direitos dos migrantes e refugiados e representam, contudo, avanços. Entretanto, necessitam de abordagens específicas para atender de fato a etnia Warao. Assim refletindo, a lei da migração de 2017 pretende facilitar o processo de acolhimento. Contudo, há muitos obstáculos a serem vencidos como os problemas para obter visto, residência permanente e

autorizações de trabalho, a demora no processamento de documentos e a falta de conhecimento de como funciona toda a dinâmica são problemas bastantes comuns.

A barreira linguística é um fator que atrapalha o acolhimento, pois não permite a capacidade de comunicação e interação, além disso, não entender a língua gera a exclusão e gera a falta de conhecimento dos seus direitos, afeta os acessos dos indivíduos às políticas públicas, contribuindo para a desigualdade social e econômica levando-os a vulnerabilidade. Outro fator é a discriminação e a xenofobia que dificulta o engajamento social e o acesso aos serviços públicos e a oportunidade de conseguir emprego formal devido ao preconceito.

Sobre a lei da migração de Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 no Brasil, esta representou um marco relevante na política migratória brasileira, ela substituiu o estatuto do estrangeiro e possui uma perspectiva mais humanitária, defende os direitos humanos para o tratamento dos migrantes e promove uma visão mais inclusiva independente da nacionalidade. Ela buscou adequar a legislação Brasileira e os princípios constitucionais. Dentre várias garantias mantém o direito de solicitar refúgio no Brasil para pessoas que estejam sofrendo qualquer tipo de perseguição (ACNUR, 2021).

Nesse contexto, o princípio da não devolução incube-se em não devolver ou expulsar refugiados ou solicitantes de refúgio, esse princípio é um Pilar para proteção Internacional de refugiados. Essa lei assegura que possuam o acesso a direitos básicos como educação, saúde, assistência social e trabalho com as mesmas condições de igualdade que brasileiros. Sobre a residência permanente, ela diz que pode ser pedida após um tempo e que isso facilita um ajuste ao país. A respeito do processo de solicitação de refúgio este deve ser acessível, transparente e justo, onde exista o combate a xenofobia e o racismo sempre com a intenção de acolher e incluir.

Visto essa realidade e a crescente crise humanitária global, o Brasil ancorado nesses marcos legais junta esforços para fortalecer planos de acolhimento principalmente com refugiados da Síria, Venezuela, Colômbia e Angola. Para entender a dinâmica das migrações forçadas e o acolhimento é preciso analisar o conceito de “refugiados”. De acordo com a convenção de Genebra de 1951, refugiado é uma pessoa que devido o medo de perseguições por conta da nacionalidade, religião, raça ou política está fora do seu país não podendo retornar ao seu local de origem (ACNUR, 2021). Desse modo, reconhecer o status de refugiado, é importante para refletir e garantir que esses indivíduos tenham acesso a proteção Internacional e ajuda humanitária.

Visto isso, o Brasil possui um compromisso com os princípios da convenção de Genebra e com os direitos humanos ao firmar a lei nº 9.474 de 1997 que estabelece critérios e os reconhece como refugiados. A partir dela, o estrangeiro pode solicitar o refúgio, após isso, o

pedido de refúgio é analisado pelo comitê nacional para refugiados CONARE. Para (Jubilut, 2007), quando o Brasil adota essa legislação ele se compromete em seguir os princípios internacionais em especial da não devolução, que proíbe que o refugiado seja devolvido. Outro aspecto tratado pela autora são os obstáculos para aplicação das normas. Ela aponta que falta estrutura administrativa e a sobrecarga do sistema de refúgio no Brasil o que dificultam uma análise ágil e eficaz dos pedidos de refúgio (JUBILAT, 2007). Ademais, ela analisa que é urgente o acolhimento dos refugiados na sociedade brasileira e que é necessário de uma atenção maior do estado em termos de políticas públicas.

Jubilat (2007) conta que apesar do Brasil se comprometer com acolhimento ainda há uma grande dificuldade para isso, até porque não pode ser qualquer tipo de acolhimento, mas sim uma proposta que considere suas especificidades históricas, culturais e sociais.

Por terem o status de indígenas, migrantes e refugiados como mencionado acima, os Warao enfrentam uma tripla vulnerabilidade. Essa situação exige um esforço maior no processo de acolhimento precisando de políticas integradas que promovam de fato a inclusão. De acordo com Acnur (2021) os abrigamentos devem respeitar os padrões tradicionais dos warao preservando os laços comunitários e familiares, eles são respostas emergenciais para proteger pessoas em situações de calamidade pública.

A implementação de abrigos provisórios destinados ao acolhimento institucional dos Warao é regulamentada pela resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009 do conselho nacional de assistência Social (NAS). Esse serviço é oferecido do âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) sendo considerado um serviço de proteção social especial de alta complexidade, de competência do município ou estado cabendo à união o apoio técnico e confinamento (ACNUR, 2021). Além das ações de abrigo oferecidas no âmbito do serviço de proteção social especial de alta complexidade também pode ser utilizados serviços de acolhimento já existentes do estado ou município oferecendo novos serviços estruturados e adaptados conforme a demanda. Recomenda-se que serviços já existentes sejam direcionados somente para os indígenas pois, é comum que compartilhem espaços com outras pessoas gerando conflitos por conta dos modos de vida.

Dependendo da situação, a ACNUR propõe o uso do serviço de acolhimento institucional.

Ainda, a depender da situação, poderá ser acionado o Serviço de Acolhimento Institucional, que, em seu próprio escopo, prevê a garantia de privacidade, respeito aos costumes, tradições e diversidade (ciclo de vida, arranjos familiares, raça/etnia, religião, gênero e orientação sexual). Esse atendimento é prestado de forma personalizada ou em pequenos grupos, possibilitando o convívio familiar e

comunitário, sendo as regras de gestão e convivência construídas de forma participativa e colaborativa, de modo a promover a autonomia dos usuários (Acnur, 2021, p. 40).

Conforme Acnur (2021) em cada cidade as ações de abrigo são medidas de proteção e leva em conta as especificidades socioculturais do grupo que passam por adaptações com objetivo que exista a adequação cultural da resposta emergencial. As adaptações devem ocorrer nos modos de gestão e na infraestrutura considerando sempre os direitos indígenas. Dentre as medidas de proteção, o abrigo tem uma dimensão central pois, envolve outras questões essenciais no atendimento para com a etnia como a alimentação, a representatividade política e os acordos para a melhor convivência. Todo esse tratamento é essencial pois, interfere nas decisões indígenas. “O respeito ao modo de vida diferenciado e a adequação cultural nessas questões afetam as decisões dos indígenas quanto a permanência nesses locais ou a realização de novos deslocamentos”(Acnur, 2021, p. 40).

A modalidade de abrigo mais comum, se caracteriza como abrigos coletivos que reúnem até 500 pessoas no mesmo local. Em outros lugares, alguns abrigos possuem um número menor de pessoas organizadas por grau de parentesco e afinidade geridas por organizações da sociedade civil não envolvendo o uso de recursos públicos, muitos desses por alguns motivos não duraram por muito tempo. Ademais, há famílias que são incluídas nos programas de auxílio à moradia de cunho provisório voltadas para algumas famílias que se encontram em situação de rua. Porém, é um valor pequeno fazendo com que os indígenas precisem ir para a rua pedir para complementar a renda.

É importante considerar, que os Warao possuem uma heterogeneidade interna oriunda da sua comunidade de origem fazendo com que nos abrigos centralizados que reúnem muitas pessoas tendência seja existir mais conflitos. ACNUR:

Algumas comunidades mantem entre si relações de animosidade que remontam a Venezuela, de modo que, aqui no Brasil, recusam-se a residir no mesmo abrigo. Seus membros acusam-se mutuamente de problemas comportamentais, alegando que tem costumes diferentes e, por isso, não conseguem conviver harmoniosamente. Nos abrigos, a maneira como as famílias geralmente se organiza evidencia a preferência por morar junto a pessoas do mesmo grupo familiar ou da mesma comunidade. (Acnur, 2021, p. 41)

Conviver com muitas pessoas no mesmo abrigo, mostra também divergências de cunho espiritual e impacta muito a vida deles. Pois, pode haver por exemplo algum *Brujo*⁷ de outras famílias se configurando como a situação perigosa uma vez que acreditam que a presença deles

⁷ Xamãs

podem trazer adoecimento e morte. “diante da presença de um *brujo* adversário, algumas famílias, no intuito de se protegerem, acabam se desligando do serviço de acolhimento institucional e, muitas vezes, deslocando-se para outras cidades.” (Acnur, 2021, p.51).

A situação de vulnerabilidade na qual os Warao vivem, reforça o compromisso para assegurar direitos e respeito ganha ainda mais força. Assim pensando, as tomadas de decisões a respeito dos abrigos devem ter a escuta sensível e opinião dos indígenas precisam ser sempre validadas. Essa ação é denominada como o princípio da consulta livre que deve existir em todo o processo de atendimento. Eles devem ser interrogados e terem consciência sobre locais e modelos de abrigamentos. Para ACNUR:

No contexto de abrigo, o princípio de consulta prévia deve ser incluído nas práticas cotidianas, garantindo a escuta, participação e colaboração da comunidade indígena na vivência desse serviço. Os indígenas devem participar da elaboração do conjunto de regras de gestão e convivência dos abrigos, de modo que seus costumes, sua organização social e suas formas de representatividade política sejam respeitados. (Acnur, 2021, p. 42)

Ouvi-los é necessário para que exista menos conflitos entre as equipes responsáveis pelos atendimentos, assegurar harmonia entre todos os envolvidos e garantir que a interculturalidade seja considerada nesses processos. De acordo com Larissa Vieira Rêgo (2024)⁸, assistente social da Semcaspi, que atua com os Warao em Teresina, há uma preocupação em sempre haver um diálogo com essa população para a tomada de decisões, ela evidencia que “Há assembleias, encontros e reuniões para ouvi-los, nessas ocasiões fazem pactos de acordos de convivência e de como devem ser os cuidados com o abrigo, a limpeza, o compromisso que devem ter de preparar e levar as crianças sempre a escola, a alimentação” (Rêgo, 2024).

Percebe-se que o diálogo existente entre órgãos como a Semcaspi e as lideranças causa algum tipo de mudança na trajetória dos Warao. Todavia, a entrada e a saída dos Warao de Teresina sem nenhuma comunicação prévia dificultam o acolhimento de qualidade, como comenta Larissa Rego:

Em 2021 e 2022 havia um processo muito grande de viagens, migrações internas, idas e vindas, e entrada de famílias sem nenhuma comunicação com as equipes. Hoje, as equipes possuem um diálogo bem fortalecido com as lideranças. Tem diminuído, pelo menos na minha gestão não está sendo um problema. Hoje temos um controle melhor, quando chega alguém eles nos comunicam. Temos esse problema mais evidente

⁸ Entrevista com Larissa Vieira Rêgo assistente social e chefe de divisão de alta complexibilidade da GPSE concedida à Denise Castro Sobrinho no dia 13/06/2024.

somente no abrigo Piratinga, onde algumas vezes chega famílias de surpresa. (Rêgo, 2024).

Esse diálogo constante promove a confiança para anunciar pretensões e a melhor execução da proposta de acolhimento. Nessas oportunidades de conversas, o diálogo se transforma em instrumento de desejo de empoderamento e de inclusão. É uma oportunidade de identificar que tipo de recursos e serviços almejam como educação para se familiarizar com o português, assistência médica, alimentação, entre outros.

A alimentação é uma das maiores reivindicações dos indígenas Warao quando se fala em acolhimento, uma vez que a alimentação não pode ser contrária a suas práticas alimentares tradicionais. “Eles reivindicam muito sobre alimentação e pedem que possam manter o costume de comer os mesmos alimentos da dieta Warao” (RÊGO, 2024). Percebe-se com essa fala, que é constante o anseio por uma alimentação própria da etnia, atender essa demanda se configura como um fator importante no acolhimento e garante a manutenção da identidade desse povo.

Nisto, há uma grande necessidade de consultá-los sempre a respeito da dieta, modo de preparo e das técnicas de conservação. Pois, essa alimentação deve sempre considerar a diversidade cultural desse povo. Entender a alimentação dos Warao é algo que causa impacto no bem-estar deles. Dado que, comidas que não fazem parte da dieta podem ser descartadas e gerar críticas e revolta na sociedade caracterizando a ação como desperdício.

Muitas vezes não ter nos abrigos a comida própria da dieta dos Warao, os levam a rua onde conseguem algum dinheiro que será usado para a compra dos alimentos desejados. Infelizmente, algumas vezes geram até um deslocamento para outras cidades na esperança de que em outro abrigo a alimentação seja a da sua dieta.

“A insuficiência da alimentação fornecida não somente colocam essas famílias em condição de insegurança alimentar e nutricional, contribuindo para o agravamento de problemas de saúde, como também afetam sua autonomia no cuidado da família, fazendo com que deixem os abrigos” (Acnur, 2021, p.43)

Rosa (2020) aponta relatos dos Warao que evidenciam a preocupação com alimentos desde a chegada ao Brasil.

O acesso à alimentação, ainda que de forma precária, torna o Brasil, aos olhos dos indígenas, um país rico. Recordo-me de uma vez em que um deles me disse que aqui era “puro ouro”. Isso fica evidente no Apêndice C, quando, por ocasião de uma nova perícia antropológica realizada pelo MPF21, a comida aparece como o principal motivo para se sentirem satisfeitos com a vida em Manaus (Rosa, 2020, p.37).

Respeitar a dieta dos Warao não significa somente oferecer comida, significa valorizar saberes, a cultura, conhecimentos tradicionais e promover dignidade. Segundo Larissa Rêgo a forma de acolhimento em Teresina, procura dar suporte aos indígenas e possuem objetivos como o de integrá-los a comunidade teresinense. De acordo com a entrevistada, as ações para com esse povo são fiscalizadas pelo Ministério Público e é fundamentado na normativa do governo federal onde há um serviço de acolhimento emergencial que está dentro da tipificação nacional dos serviços social assistenciais previstas dentro do SUAS (Rêgo, 2024). De acordo com a entrevistada:

A Semcaspi buscou orientações junto ao Ministério do desenvolvimento social e faz o acolhimento sempre respeitando as especificidades do grupo, ouvindo-os e tentando fazer acordos de convivência. O formato é o já previsto na política e busca adaptar ao nacional e com o que já vem sendo executado em outras capitais. E é orientado pela normativa de migração (Rêgo, 2024).

Rêgo (2024) explica que quando é solicitado um recurso para o governo federal a Semcaspi elabora um plano de ação para executá-lo e para o atendimento. Há os eixos de inclusão, que visa promover a autonomia, acesso aos direitos, até que se consiga promover o desligamento deles do abrigo que é um avanço a médio longo prazo. Na fala da gestora nota-se que os objetivos da Semcaspi e a proposta de acolhimento visa a saída desses sujeitos dessa situação de abrigamento. Os Warao que entrevistei manifestaram interesse em melhorar sua condição de vida e permanecerem em Teresina, mas fora dos abrigos. Na entrevista cedida pelos entrevistados A1 e A2 ⁹eles revelam a mesma intenção. *“Meu sonho é que eu possa comprar uma casa, e viver dentro de uma moradia e comprar um carro”* (A1, 2024). O entrevistado A2, também revelou que *“Agora queremos morar em Teresina, já temos emprego, queremos casa particular, abrigo é difícil, difícil morar em abrigo, esses são alguns planos de vida”* (A2, 2024).

Os dois entrevistados, ao falarem de projetos futuros, demonstram emoção no olhar e seus anseios evidenciam que viver em um abrigo não é algo que os agrada, e que planejam no futuro saírem dessa situação e se fixarem em casas próprias em Teresina. Nos abrigos há muitos conflitos internos entre os Warao e deles com as instituições que ajudam no processo de acolhimento, como observamos na fala do entrevistado A2:

⁹ Indígenas Warao entrevistados no dia 06/07/2024 pela pesquisadora Denise Castro Sobrinho

“Temos umas regras de paz com cáritas, para mim não estão cumprindo, tem pessoas que querem bater em outra pessoa, eu falo com cárita e prefeitura. Um dia uma família com filho perigoso que sempre bate em sua hermana, cáritas ainda não resolveu o problema” (A2, 2024).

O Acnur (2021) aponta que há vários relatos de problemas que se configuram como infração de regras de abrigo como o uso do álcool, violências entre gênero entre outros problemas que muitas vezes é preciso a intervenção da polícia. Essas situações acabam reforçando a xenofobia e o racismo para com os Warao. Há uma inquietação e preocupação percebida ao falar sobre os casos de violência nos abrigos, entretanto, mesmo que culturalmente os Warao vivam em grupos, é evidente que acreditam que sair desse modelo de moradia traz segurança. O entrevistado A2 ainda reforça: *“Queria melhorias, queria terra, plantações, agricultura, diferentes plantas, macaxeira, melancia, em abrigo não pode!”* (A2, 2024). Sair do abrigo não representa somente a fuga de conflitos, mas a necessidade de voltar à prática comum indígena, o cultivo. O esforço para que se viva em harmonia com seus pares envolve muitos profissionais que frequentam o abrigo. *“Há muitas pessoas que sempre vem aqui, cáritas, semcaspi, estudantes de direito, estudante de enfermagem, eles explicam como deve conviver dentro de um abrigo”*. (A2, 2024).

Rêgo (2024) relata que mesmo com alguns fatos negativos que ocorrem nos abrigos ela considera que muito já se avançou e compara com os desafios enfrentados desde o início da chegada desse povo em Teresina:

Avançamos um pouco se compararmos com a chegada deles em Teresina, noto esse avanço na oferta de educação e consequentemente na apropriação da língua portuguesa. Creio que se não tivesse tido a pandemia poderia estar melhor, visto que ela atrapalhou o acesso a escola e consequentemente a aquisição da língua. Estamos avançando devagar ao acesso a outras políticas públicas para que se alcance o objetivo final que é a autonomia e o acesso a moradia. (Rêgo, 2024)

De acordo com a fala da representante da Semcaspi há um esforço do órgão em tentar incluir os indígenas nas tomadas de decisões acerca de regras e de como deve ser o abrigo. Na fala dos dois chefes de abrigo, percebe-se uma aceitação das regras combinadas uma vez que compartilham do mesmo pensamento sobre autonomia que é um dos principais objetivos da assistência. Entretanto, surge alguns questionamentos: será se a escuta sobre o que os indígenas almejam é realmente sensível? Será se todos os indígenas aprovam as regras combinadas? São questões que aparecem tendo em vista os constantes conflitos entre gestão e abrigados.

Entendo, também, que o abrigamento institucional requer que se estabeleçam um conjunto de regras que orientem a convivência nesses locais, porém, defendo que esse processo seja feito em conjunto com as famílias indígenas, pois mais importante que a tradução desses documentos para o espanhol e para o warao, é a sua participação ativa no processo de construção, de modo que suas dinâmicas próprias de organização e de deliberação sejam levadas em conta (Rosa, 2020, p. 266).

Para tanto, mesmo com todas as medidas declaradas pela entrevistada o que se ver na prática é diferente do que é desejado na teoria. Ainda há um número muito grande de indígenas sofrendo, vivendo sem o básico dentre outros problemas. Incluir nessa perspectiva, significa um acolhimento baseado de fato na interculturalidade, significa ouvir experiências de Waraos idosos, mulheres, jovens, crianças onde todos devem participar do processo. Os encontros devem ser acessíveis e todos devem participar, as falas devem ser validadas e o acolhimento não pode ser somente assistencial mas, uma oportunidade de construir um espaço de diálogo intercultural.

1.4 Conflitos, violência e desafios

Os Warao enfrentam diversos conflitos por viverem em contexto urbano, apesar de terem problemas específicos alguns se assemelham aos mesmos enfrentados por outros povos indígenas que também vivem nas cidades. Falta de oportunidades de emprego, de segurança, exclusão social, discriminação e racismo, entre outros. De acordo com o Red de Investigaciones Sobre Indígenas Urbanos:

Os povos originários possuem os piores indicadores de saúde, educação e emprego; representam 30% da população em situação de extrema pobreza, de acordo com um relatório publicado em fevereiro deste ano pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Além disso, cerca de 82% dos indígenas estão submetidos à informalidade no mundo do trabalho. Nesse contexto, os indígenas que vivem nas cidades são os mais vulneráveis (Risiu, 2020, p. 2).

Os dados demonstram a realidade de marginalização vivenciados ao decidirem viver no meio urbano. Com tantos desafios, um desses problemas que cabe atenção é a afirmação da sua identidade cultural. Sendo assim, morando na cidade quando afirmam sua identidade passam a enfrentar várias práticas discriminatórias. Uma dentre tantas é das pessoas pensarem que por morar na cidade eles não são indígenas de “verdade”, sendo estes somente os que moram em aldeias (Nunes, 2010, p. 16). Ignoram, portanto, o que determina a convenção 169 da OIT, de que a identidade indígena é autodeclaratória e referendada apenas pela comunidade e não por órgãos externos.

O ambiente da cidade constantemente impõe um ritmo de vida e uma cultura que podem ser muito diferente daquelas vivenciadas nas aldeias. Há pressão mesmo que indireta para se adaptarem a normas e estilos de vida urbanos que pode levar à imposição de práticas culturais e linguísticas exógenas. Ao afirmar sua identidade, os Warao demonstram sua resistência e luta para manter suas tradições, rituais e línguas, enfrentando as tentativas de assimilação com a reinvenção de suas identidades, incorporando elementos importantes da cultura exógena e fortalecendo aspectos tradicionais da sua cultura, como a língua.

Mesmo em luta para ratificar quem são de fato, são invisibilizados e esquecidos:

São invisibilizados e isso se reflete na completa ausência de políticas públicas voltadas para esse grupo específico. Essa invisibilização não contempla os inúmeros fatores que motivaram o deslocamento desses povos para o contexto urbano. 1) expulsão dos territórios; 2) crescimento das áreas urbanas e a consequente aproximação com as aldeias; 3) busca por melhores condições de vida, como trabalho, educação formal, saúde, etc. entre outros (Risiu, 2020, p. 5).

A maneira como os indígenas são concebidos no imaginário das pessoas caminha paralelamente ao descaso do estado reforçando a invisibilidade e a marginalização. Assim refletindo, cabe lembrar até mesmo em como a mídia reforça o racismo e a xenofobia, uma vez que, concebe-se que esta deveria ser neutra e imparcial. De acordo com Silva (2023) que fez um estudo sobre a chegada dos Warao em Teresina, a mídia reforçou problemas a cerca de como os Warao são vistos. “Me senti bastante incomodada diante da abordagem presente em diversas reportagens, algumas delas profundamente marcadas pela xenofobia” (Silva, 2023, p.15).

Segundo a autora, nota-se que, mesmo depois de muito tempo vivendo em Teresina as pessoas ainda não conhecem quem são os indígenas Warao. O termo “Venezuelanos” ainda é bastante empregado para nomear todos os que são migrantes que vivem na capital. Não fazem distinções e não há esforço para conhecer o mínimo da cultura Warao. De acordo com Lyzandra Silva (2023):

“Tribo”, “venezuelanos”, “negaram atendimento” foram as expressões utilizadas ao longo das matérias que mais chamaram a minha atenção. A princípio, pela ausência de uma identificação adequada, os Warao passaram a ser tratados apenas por “venezuelanos”, e acometidos por toda representação pejorativa da Venezuela (autor identidade e exclusão). Só após o contato feito pelas organizações com o povo Warao, para prestar assistência e manter um diálogo, é que começaram a reconhecer e salientar que se tratava não apenas de venezuelanos, mas sim de um coletivo indígenas com cultura e identidade bastante específica (Silva, 2023, p.27).

A mídia local aparenta não ter feito de início nenhum levantamento de quem eram os Warao e nem houve a preocupação no impacto que essas notícias causariam. Só depois de um tempo passaram a difundir a ideia de que eram indígenas e que precisavam de uma atenção

diferenciada. Rosa (2020) também relata que “ a conjuntura política e econômica em que se encontra a Venezuela tem sido amplamente divulgada pela imprensa nacional, de modo que, a ideia da crise como origem da mobilidade migratória não raro é usada pela população do país receptor para discriminar e negar direitos ao imigrante” (Rosa, 2020, p. 150). Contudo, reconhecer a identidade indígena é base para outros problemas, confirmando assim que o indígena é visto de forma desrespeitosa.

A evidenciação da identidade indígena, intensificou o problema. Agora, além da xenofobia já sofrida pela origem, a discriminação e o preconceito se tornavam ainda maior, pois entrava em questão o preconceito étnico racial por serem indígenas. O termo “tribo”, utilizado no texto jornalístico do portal Cidade Verde, é apenas um dos exemplos desse preconceito étnico racial (Silva, 2023, p. 27).

Como demonstrado no início, quando reconhecem a identidade indígena surge uma série de impasses revelando como o indígena é julgado. Por outro lado, quando os indígenas a reconhece e a defende permite que eles resistam, promove a manutenção da sua cultura e mantem viva sua memória apesar das barreiras. Desse modo, os desafios vão desde as questões de saúde, econômicas à culturais. Entre os indígenas que vivem na cidade há um ciclo de desvantagens, os desafios são interligados e são necessárias determinadas habilidades como por exemplo, conhecer o português. Dentre os Warao entrevistados quando questionado sobre desafios ao chegar ao Brasil e os relatos são quase unânimes com relação ao maior desafio. *“O Maior desafio era que dificultava muito para entender a fala português, para nós era como o inglês. Nós precisava muito de fazer uma compra, uma coisa simples era muito difícil pois, não entendia nada de português”* (A1, 2024). A gestora Rêgo (2024) também considera esse um grande desafio para a articulação das políticas públicas. *“A questão da língua atrapalha muito pois a grande maioria fala apenas o warao. A língua tem dificultado muito o diálogo o que consequentemente dificulta a inclusão no mercado de trabalho esse ponto eu considero um grande desafio para a execução dos serviços”*. A comunicação foi a primeira grande barreira e é um dos principais desafios enfrentados por eles ao chegar no Brasil. Uma má comunicação interfere na interação e o acesso a serviços básicos.

A mendicância configura-se como outro desafio a ser superado, tanto para os Warao quanto para os órgãos que os assistem. Como já explicitado no início desse estudo, os Warao não veem o ato de pedir na rua como algo ruim, mas como uma estratégia adaptativa, como uma alternativa de fonte de renda que começou desde a década de 1990 quando se mudaram para a área urbana da Venezuela. Assim, além do dinheiro obtido servir para ajudar na sua própria renda, eles ainda enviam para outros parentes que estão na Venezuela ou em outras partes do Brasil. *“Do mesmo modo, na perspectiva indígena, assim como qualquer outro*

produto natural, o dinheiro não pode ser super explorado e quem o possui, deve compartilhá-lo com quem não o tem” (Rosa, 2020, p.97).

De acordo com Rêgo (2024), sobre o processo de coleta/mendicância, ela conta que há intervenções do trabalho social preconizadas pela política de assistência social de acordo com cada caso. “Houve casos de crianças presentes no processo de coleta que foram levadas pelo conselho tutelar para outros abrigos e passou a ter um acompanhamento articulado, tanto da equipe de acolhimento ao migrante como de outras equipes”. Rosa (2020) reforça que “Cientes da comoção que a presença das crianças provoca nas pessoas, passaram a incluir os filhos pequenos em todas as viagens. Por esse motivo, mulheres que não têm filhos geralmente levam consigo um sobrinho ou alguma outra criança pequena do grupo familiar” (Rosa, 2020, p. 99).

Resolver esse problema é um dos objetivos principais da assistência. Pois, é o assunto mais discutido e cobrado pelos teresinenses e pelo poder público quando se refere aos Warao na capital. Entretanto, é necessário entender que os Warao não possuem a mesma visão de infância que a cultura ocidental, e que eles não os levam para a rua por irresponsabilidade mas sim, porque faz parte estarem envolvidas desde cedo nas atividades do coletivo, acompanhando os pais em tarefas de subsistência, como agricultura, pesca e coleta de alimentos (ACNUR, 2021). Sobre as medidas sobre a coleta/mendicância:

Nós atuamos na sensibilização para que eles entendam e internalizem os riscos que os adultos correm e mais fortemente as crianças quando estão na coleta. A garantia da educação nessa situação é essencial pois, já entendemos que é o melhor meio pois, o conselho tutelar já atuou fortemente com medidas punitivas aplicando medida protetiva e a gente vê que não surte tanto efeito. Eu acredito que esse diálogo precisa ser fortalecido na educação onde as crianças estão no dia -a dia e dentro dos abrigos (Rêgo, 2024).

Para tanto, a parte prática dessa intervenção para abandonar a coleta, exigem ações que para a gestora farão grande diferença. Para o indígena Warao A2 (2024) essa prática é muito forte porque de acordo com ele “ *Os indígenas não estuda, não entende o que ouve, não entende o espanhol, só o idioma Warao, eles entende o que significa regurlamento, regras de abrigo, não entende regra de limpeza e outros*”. Na visão das assistentes social, Rêgo (2024):

Nós enquanto assistência, estamos dentro dos abrigos fazendo esse diálogo. Mas é importante que outras políticas também reforcem e contribuam na geração de oportunidades para que possam sair da situação de coleta. Hoje todos recebem bolsa família, kit de higiene e limpeza, claro que não é suficiente, atende somente a

segurança de sobrevivência, porém, é preciso avançar na geração de renda para que possam sair das ruas (Rêgo, 2024).

A fala da assistente social reforça a importância de políticas dialogadas entre os poderes públicos para melhor assistir aos Warao. Os Warao entrevistados reforçam que essa situação da coleta persiste porque precisam. Nesse sentido, mais do que somente ter políticas públicas que os assistam, geração de emprego e renda é importante entender que é preciso de fato uma inclusão, e uma maneira sensível de aproximação de quem ainda não pôde expressar-se por conta da língua, da falta de oportunidade ou pela invisibilidade. Além disso, é importante ter consciência que eles vão a rua por conta do descaso do Estado que resulta na vulnerabilidade social desse povo.

Em suma, destaca-se outro desafio que arrisca-se dizer, é um dos que mais exigem envolvimento e estudos relacionado o modo de existir dos indígenas Warao: a saúde. A questão da saúde para essa etnia envolve uma série de aspectos culturais de difícil compreensão para os agentes públicos que os assistem. Assim, por vezes os Warao são chamados de “difíceis” e que não colaboraram com as ações de saúde. O xamanismo ocupa um lugar central e a cura das enfermidades são relacionadas a curandeiros e feiticeiros. Em virtude de seu potencial curativo, os indígenas também se referem a eles como “médicos Warao” ou “médicos espirituais” (ACNUR, 2021).

Por vezes há resistência dos Warao em hospitais até mesmo em casos graves onde são mal interpretados.

Por um lado, as recusas ocorrem em virtude do protocolo médico Warao, que implica uma sequência de procedimentos realizados dentro do sistema médico indígena, para somente depois, diante da constatação de que se trata de uma doença “exótica” ou do recebimento do tratamento xamânico, encaminhar-se o paciente para o tratamento biomédico. Por outro lado, a relutância a hospitalização também pode ser explicada pelo fato de que, na maioria das vezes, ela implica o fim do tratamento xamânico, já que, via de regra os profissionais de saúde não reconhecem a eficácia dos saberes indígenas (Acnur, 2021 p. 53).

A falta de conhecimento e de esforço dos profissionais da saúde em compreender a saúde indígena Warao e seus aspectos tradicionais levam a serem taxados de negligentes. Mesmo possuindo o pleno acesso universal a saúde, por meio do sistema Único de saúde (SUS) por conta de suas especificidades, o atendimento deve ser diferenciado e suas visões de mundo respeitadas. Além disso deve haver uma articulação entre saberes Warao e saberes médicos. O

entendimento de que existe diversas concepções de saúde, de enfermidades, de cura e de cuidado permite subsídios para um diálogo intercultural (Nogueira, 2023).

Langdon(2024) aposta mais profundamente na participação de antropólogos nesse diálogo afim de enriquecê-los:

Essas “especificidades culturais” requerem a “participação sistemática de antropólogos” nas equipes de saúde, a “utilização de levantamentos socioantropológicos realizados de forma participativa como subsídios na formação de recursos humanos e a disponibilização de acompanhamento de antropólogos aos índios inseridos num processo de formação profissionalizante, segundo as diretrizes da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas” (: 13-5). Antropólogos também devem participar do monitoramento das ações de saúde: “deverá ser facilitado o acesso aos dados para a produção antropológica, de modo a facilitar a qualificação e a análise dos dados epidemiológicos, com a participação de antropólogos especialistas que atuam na região e dos agentes tradicionais de saúde indígena” (Langdon, 2004, p. 185).

Para tanto, aponta-se que o diálogo intercultural atrelado à participação de antropólogos e do esforço de todos como meio para que se conheça a cultura e o ponto de vista dos Warao é meio eficiente para se promover a inclusão.

Considerar o ponto de vista indígena é fundamental não somente para diminuirmos a assimetria de poder entre os sistemas médicos, mas também para evitar que operemos com base em estereótipos e informações descontextualizadas, que implicarão na ineficácia de qualquer proposta de atuação. (Rosa, 2020, p. 268)

Esses desafios são apontados como os principais que impactam diretamente na qualidade de vida dos Warao. Rêgo (2024) diz que há o esforço da Semcaspi enquanto assistência de promover a inclusão. Porém, ela explica que é necessário de mais suporte de outros órgãos como por exemplo a Funai.

A gente precisa de mais suporte de outros órgãos como a Funai ,com mais participação, com mais orientação e técnicas sobre o atendimento sobre a infância, sobre criança, sobre a saúde entre outros. Precisamos também de mais suporte teórico dessas instituições que possui mais conhecimento para nos orientar e capacitar, para que assim a gente dentro da nossas equipes faça um serviço com mais qualidade. A Funai não pode somente trazer a cobrança, mas deve trazer momentos de capacitação em Teresina, essa capacitação deve ser específica para contemplar as particularidades dos Warao (Rêgo, 2024).

Ela explica que sente necessidade de suporte e acredita que a Funai deveria se envolver mais com os órgãos que assistem os Warao. Conta que no início o contato e diálogo com os

Warao foi muito difícil e cheio de conflitos. Atualmente essa relação melhorou muito e avançou, pois, já há uma relação consolidada com os indígenas.

Hoje temos hoje temos uma ótima relação e diálogo com as lideranças dentro dos abrigos, a educação foi muito importante nesse processo. Pois, ela está conseguindo formar essas lideranças para a criticidade e para diálogo. Acredito que tudo melhorou após a inserção da educação, a partir do momento que passaram a atuar no processo de educação eles conseguiram ter um diálogo melhor com outras instituições além de cobrar os seus direitos e mais visibilidade (Rêgo, 2024).

Uma vez que esse contato já está menos tenso, entende-se que é o momento de avançar com ações para incluí-los de forma específica e diferenciada, de promover políticas públicas que garantam acesso aos Warao de direitos que são garantidos a eles enquanto refugiados, migrantes e indígenas.

CAPÍTULO II: OS WARAO E OS PROJETOS EDUCACIONAIS NA CIDADE DE TERESINA

2.1 “Oferta escolar para a educação básica e desafios da educação escolar diferenciada em Teresina”

A presença dos povos indígenas no contexto urbano, seja por determinação histórica ou por outras circunstâncias, frequentemente gera um estranhamento social, em grande parte alimentado por estereótipos preconceituosos acerca da identidade indígena. Atribui-se sempre a esses grupos um único modo de vida, associando-os de maneira reducionista à existência rural e à vida nas matas. Tal concepção é fruto de uma perspectiva eurocêntrica como já relatado anteriormente, que, ao se posicionar como normativa, vê os indivíduos de origem europeia como detentores de uma superioridade intrínseca e, a partir dessa premissa, hierarquiza outras culturas, impondo-lhes um caráter de inferioridade. Este modo de pensar, revela-se limitado ao considerar que a vida urbana e a identidade indígena são fatores inconciliáveis.

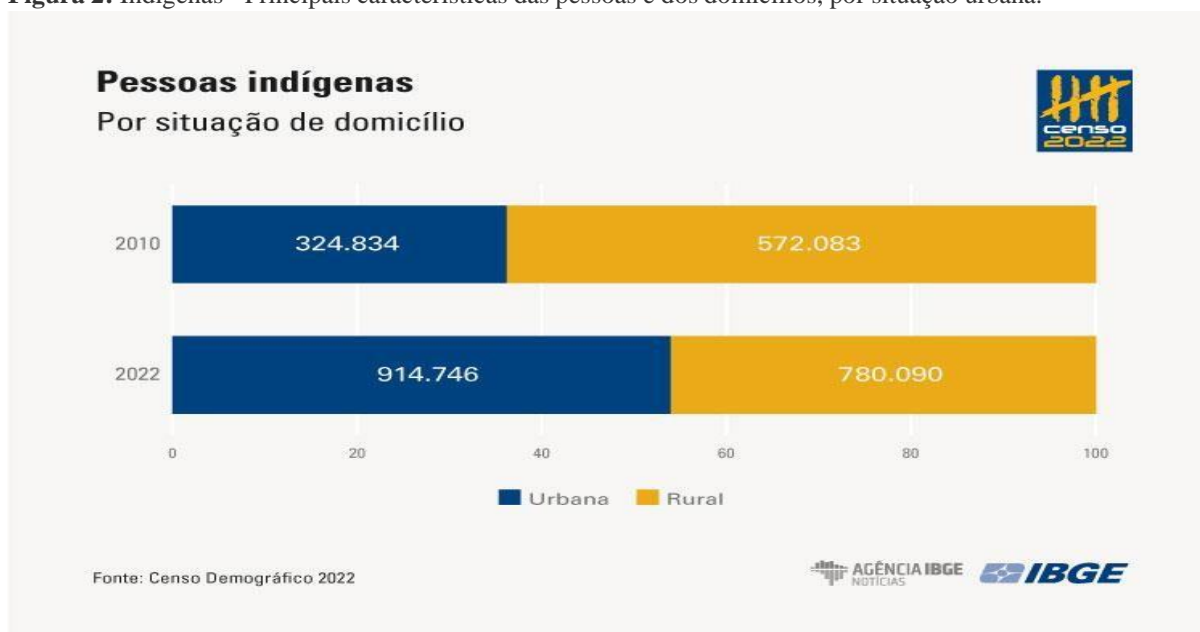
O grande equívoco está em não perceber que, embora inseridos em ambientes urbanos, esses indivíduos não deixam de ser indígenas, tampouco devem ser despojados de suas raízes e cultura. A grande maioria deles, vivem em condições de extrema vulnerabilidade e marginalização, sendo frequentemente privados do reconhecimento e da valorização de suas culturas. A realidade enfrentada pelos indígenas exige uma reflexão crítica que desafie os preconceitos enraizados e proponha um olhar mais humanizado e inclusivo, que atenda às necessidades específicas desses grupos.

Para Oliveira (1968), o indígena ao adentrar o contexto urbano, carrega consigo não apenas suas pertencas materiais, mas também os elementos imateriais que definem sua identidade étnica, como as relações de parentesco, os vínculos com a aldeia e as afirmações identitárias. Mesmo diante do processo de urbanização, essas relações não se dissipam, mas se reconfiguram, mantendo-se vivas e adaptadas ao novo contexto. A permanência desses laços familiares e culturais evidencia que a transição para o ambiente urbano não implica na perda da identidade indígena, mas, ao contrário, pode revelar a capacidade de resiliência e de adaptação desses indivíduos, que continuam a afirmar suas raízes, reatando os vínculos de pertencimento e coletividade originários de suas comunidades.

A urbanização, nesse sentido, não apaga a aldeia, mas a desloca, recriando-a no espaço urbano, onde as práticas culturais e os sistemas de relacionamento social se renovam, embora preservem suas estruturas essenciais. Segundo dados recentes do Censo de 2022, o número de

pessoas autodeclaradas indígenas vivendo em zona urbana ultrapassou o daquelas que estão em áreas rurais.

Figura 2: Indígenas - Principais características das pessoas e dos domicílios, por situação urbana.



Fonte: Censo Demográfico (2022).

Apesar da cidade não ser pensada para o indígena pois carrega marcas em sua estrutura do colonialismo, o último Censo Demográfico de 2022 realizado no Brasil, demonstra que há mais indígenas nas cidades do que nas áreas rurais e esse número só cresce, ele também aponta um crescimento expressivo na quantidade de pessoas que se autodeclararam indígenas. Entretanto, Silva e Macedo (2022) esclarecem que há um pensamento enraizado na população de que há indígenas somente em florestas demonstrando que existe uma invisibilidade dos indígenas produzida até mesmo por historiadores e pelos registros oficiais, como afirma Costa e Oliveira (2022)

A formação do Estado nacional brasileiro se fez na busca pelo silenciamento indígena, por meio do extermínio, escravização ilegal e precarização de sua cidadania. De tal maneira que, até hoje, a memória nacional dá pouco ou quase nenhum espaço à atuação dos índios nesse processo. Como resultado, a própria historiografia também silencia sobre o assunto (Costa; Oliveira, 2022, p.133).

Sobre os indígenas no Piauí, há um projeto histórico e político de negação da presença indígena. Nesse cenário, essa exclusão não é apenas uma omissão, mas uma estratégia pois, ao deixar os povos indígenas fora dos registros e da memória oficial, nega-se também sua existência e seu lugar na sociedade, bem como se nega seus direitos específicos à saúde,

território demarcado e educação. A história que se aprende, muitas vezes, é aquela que apaga vozes e saberes indígenas, como se nunca tivessem feito parte da formação do país. Diante disso, a FUNAI deveria ser o principal órgão do governo federal responsável por formular e executar as políticas públicas voltadas à proteção e à promoção dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Entretanto, essa negação relatada por Silva e Macedo (2022) colabora para principalmente para a falta de políticas públicas voltadas para indígenas. Dentro dessa ótica, todo esse apagamento histórico e cultural demonstra a persistência do processo de marginalização iniciado desde a colonização.

Apagar os povos originários dos mapas, dos censos e dos livros é uma forma de epistemicídio que provoca a destruição dos saberes e da História de um povo através da ocultação de sua história, enfraquecimento de seus saberes.

Ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas (Meneses, 2009, p. 183).

Os povos indígenas no Brasil necessitam de políticas públicas específicas porque vivem realidades históricas, sociais, culturais e territoriais profundamente distintas das da sociedade. Essas políticas devem ser vistas como instrumentos de justiça histórica e de garantia de direitos originários. A ausência de políticas públicas afeta diretamente o que há de mais básico como o acesso à saúde, à educação, à terra, à dignidade. Sem esse olhar do poder público, não há quem proteja seus territórios sagrados, quem incentive a preservação de suas línguas, de seus costumes, de sua história, é como se suas identidades fossem arrancadas novamente como no passado.

Figura 3: Povos indígenas no Piauí



Fonte: Mapa elaborado pelo GT Povos Indígenas na História do Piauí.

Tanto os povos indígenas originários do estado do Piauí quanto os migrantes da etnia Warao da Venezuela, enfrentam a ausência de políticas educacionais que reconheçam, respeitem e valorizem suas especificidades socioculturais e linguísticas. No caso dos povos originários, a escassez de escolas indígenas, a falta de professores indígenas formados, a inexistência de materiais didáticos bilíngues e a ausência de currículos interculturais comprometem a efetivação de uma educação emancipadora, tal como esperada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Os indígenas Warao sofrem ainda mais marcas de desigualdades pois, são migrantes e refugiados, vivenciam condições de extrema vulnerabilidade social, marcadas por xenofobia, pobreza, e ausência de políticas públicas adequadas (Rosa, 2023).

Desta forma, torna-se necessário a constante reflexão e atenção de toda sociedade sobre em quais situações os indígenas Warao do Piauí vivem e quais direitos estão sendo negados. Estando eles em contexto urbano, é necessário ainda a conscientização sobre diversidade, cultura e respeito, requisitos que podem ser alcançados com a oferta de uma educação de qualidade que demonstre a inclusão de indígenas na sociedade, sendo protagonistas, participando de decisões, mostrando sua cultura entre outros acessos permitido pela inserção escolar. Assim pensando, torna-se necessário a formulação de uma política educacional inclusiva, intercultural e trilingue, que atenda especificamente os povos indígenas Warao uma vez que falam espanhol e Warao, respeitando suas singularidades e garantindo o direito à educação enquanto fundamento da dignidade humana e do reconhecimento de identidades diversas.

Para tanto, a educação enquanto fundamento primordial a dignidade humana é um instrumento fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Assim, mais do que ensinar a ler, escrever ou calcular, a educação tem um papel central na garantia de direitos humanos e sociais. De acordo com Vasconcelos, Pompeu e Azevedo (2022) A educação é apontada como elemento central para o desenvolvimento da personalidade, bem como para o fortalecimento do respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. Nesse sentido, destaca-se que uma sociedade verdadeiramente desenvolvida depende de um elevado nível educacional, o que possibilita ao cidadão compreender, praticar e valorizar os princípios democráticos e os direitos humanos. Além disso, ressalta-se que a educação também exerce um papel fundamental na formação da consciência tanto individual quanto coletiva.

No entanto, a educação contemporânea ainda apresenta características marcadamente classistas e centralizadoras, uma vez que os principais sujeitos do processo educativo são frequentemente excluídos das decisões pedagógicas, as quais permanecem sob o controle de grupos políticos dominantes e de elites intelectuais que se posicionam como representantes legítimos do saber. Nesse contexto, prevalece a reprodução de ideias prontas e conteúdos impostos, especialmente no que se refere à educação oferecida às populações periféricas, que recebem propostas pedagógicas já formatadas, desvinculadas de suas realidades socioculturais. Além desses aspectos, há ainda na educação o predomínio de modelos pedagógicos ocidentais que perpetuam práticas coloniais, inviabilizando uma educação escolar que promova a igualdade (Brandão, 1981).

Diante disso, acredita-se que a instituição social escola consegue influenciar pessoas e desempenham um papel fundamental na formação do pensamento e comportamento de um povo pois, são responsáveis por transmitir normas, valores e padrões culturais. Assim, a escola e seu papel se configuram como um ambiente privilegiado para ensinar o reconhecimento e o respeito às múltiplas identidades que compõem uma sociedade. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como uma instituição social de grande importância, não apenas por seu papel na formação intelectual e moral dos estudantes, mas também por sua função na inserção social dos indivíduos. Isso se deve ao fato de que, após a família, a escola constitui um dos principais espaços de convivência e socialização na trajetória das pessoas (Silva e Ferreira, 2014).

A escola por ser uma instituição educativa capaz de construir uma sociedade mais justa, deve oportunizar o respeito para com as diferenças, ela não é meramente um espaço de formação acadêmica, mas também de formação cidadã onde todos possam conhecer e lutar por seus direitos. A escola precisa ser ferramenta de transformação, visto que, essa mudança visa formar alunos com consciência crítica apurada, que concebem que precisam conhecer e lutar por seus direitos e que assim consigam construir uma sociedade mais justa e inclusiva numa sociedade onde há desigualdade é muito evidente. Assim, a escola em sua dinâmica, cria a oportunidade de acesso ao conhecimento resultando na inclusão (Silveira, 2009). Ela ocupa a função de desconstruir preconceitos presentes nas relações sociais, desse modo, a escola deve valorizar as diferenças e aprender com ela, deve promover reflexões, diálogos sempre respeitando seus pares.

Em um país rico de pluralidades como o Brasil, o respeito às diferenças é essencial e norteador no processo de ensino aprendizagem. Com efeito, propõe-se uma educação antirracista na qual as práticas e políticas não apenas combatam o racismo, mas também promovam a valorização da diversidade étnico-racial. Nesse intuito, a educação antirracista vai

além do simples ensino sobre história e cultura afro-brasileira, mas busca transformar a estrutura escolar de maneira mais profunda, criando um ambiente inclusivo e de respeito para todos os estudantes. Dessa maneira sobre uma educação antirracista, Candau reforça:

Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas. Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnicoraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (Candau, 2010, p.32).

Para a autora o enfrentamento do racismo, especialmente no campo educacional, precisa do reposicionamento da escola como espaço ativo de resistência, onde o currículo seja revisto a partir de uma perspectiva descolonial e crítica. Ao valorizar o pertencimento étnico, a escola contribui para a construção de sujeitos conscientes de seus direitos e protagonistas na luta contra a desigualdade. Nesse sentido, o reconhecimento não é apenas aceitação, mas um compromisso político com a justiça social, a reparação histórica e a construção de uma sociedade mais democrática. Espera-se que a educação escolar indígena funcione a partir dessa lógica, onde não exista somente a transmissão de conteúdo, mas que promova um diálogo intercultural entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos científicos, respeitando ambos como formas de compreender o mundo.

O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas (Ladeira, 2004, p.143).

A educação indígena enquanto modalidade de ensino deve promover a resistência paralela a um ensino que seja de qualidade e que atenda as especificidades de um povo. Entretanto, muitas das escolas que atuam em contextos indígenas ainda operam sob um modelo homogêneo e hegemônico, desconsiderando os modos próprios de aprender, ensinar e interpretar o mundo presentes nas cosmologias indígenas (GRUPIONI, 2008). Essa realidade compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o direito à identidade, à memória e à autodeterminação dos povos. Percebe-se que a atenção ao indígena é limitada, ele não é considerado alguém de valor social onde até hoje perpetua a ideia de inferioridade construída desde 1500.

Para Fanon (2003, p. 35-36) “O indígena é declarado impermeável à ética e aos valores. É o inimigo dos valores. Elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas”. Essa visão construída e persistente até hoje, dentre outros problemas justificam a dominação, o extermínio e a assimilação forçada dos povos originários que se materializa na falta de políticas públicas, principalmente a educacional pois, acredita-se que são incapazes de aprender. Sabe-se que historicamente, o indígena foi excluído da escola não apenas por ausência de políticas, mas por um projeto intencional de silenciamento. A escola para indígena foi construída para aculturar, não para libertar, feita para apagar a língua, a memória e a cosmovisão indígena com a finalidade de ser uma extensão da catequese, da disciplina e da domesticação (Rodrigues, Dias e Lima, 2017).

De acordo com Rodrigues, Dias e Lima (2017) a escola indígena possuía e continua até hoje com a meta da educação de integrar o indígena a sociedade nacional. Essa meta prejudicou os indígenas e mesmo após o fim da colonização, o modelo de educação imposto aos povos indígenas continuou sendo baseado em currículos eurocêntricos, desconsiderando os saberes tradicionais, as línguas indígenas e as formas próprias de ensinar e aprender desses povos essa ideia levou à marginalização desses povos, com altos índices de evasão escolar, racismo institucional e desvalorização da identidade indígena dentro do ambiente escolar.

Mas se essa integralização não era voluntária e levava os indígenas a abdicarem de sua cultura, certamente isso implicava em uma violência com danos irreversíveis até os dias atuais. Essa política de integralização, baseada no positivismo pacifista, interferia de forma forçada e direta no modo de vida indígena, obrigando-os a renunciar a sua identidade. Muitas vezes, foram obrigados a deixar seus territórios, resultando em consequências violentas que afetam todos os aspectos do povo, inclusive sua existência. Então, se assim pode afirmar, esta política de integralização não era de todo pacifista, pois é possível constatar uma violência simbólica (Rodrigues, Dias e Lima, 2017, p. 54).

Percebe-se que essa reflexão de escola para integrar é parecida com a ideia de acolhimento descrita no início dessa dissertação no capítulo 1. Assim, há mesmo que sutilmente a ideia de integração em vários aspectos relacionado a concretização de direitos indígenas. Ainda sobre a educação escolar indígena, as políticas educacionais foram, por muito tempo, pensadas e aplicadas sem a participação ativa das comunidades indígenas resultando em projetos que não atendiam às suas reais necessidades. Apesar dos avanços legais recentes, como a Constituição Federal de 1988 que reconhece os direitos culturais dos povos indígenas, a Convenção 169 da OIT que garante o direito à educação diferenciada, e a LDB, muitas práticas educacionais ainda não cumprem essas diretrizes, mantendo a lógica integracionista. Embora

marcado por avanços legais significativos, ainda encontra desafios concretos em sua implementação (Grupioni, 2001).

Contudo, é importante demonstrar aqui o marco inicial mais expressivo nesse campo legal que é a Constituição Federal de 1988. Diferentemente das constituições anteriores, ela reconhece explicitamente os direitos culturais e linguísticos dos povos indígenas. O artigo 210, garante a utilização das línguas maternas e dos próprios processos de aprendizagem na educação fundamental, o que anula com a lógica assimilacionista predominante até então. Essa mudança de paradigma constitucional abriu caminho para a formulação de políticas públicas voltadas à construção de uma educação que fosse, ao mesmo tempo, bilíngue, intercultural e comunitária.

Para Grupioni (2008) com a promulgação da Constituição, que passou a tratar dos direitos dos povos indígenas, esses grupos conquistaram avanços significativos em sua posição dentro da sociedade. Eles passaram a ter um novo reconhecimento legal, sendo considerados coletivos com formas próprias de organização, além de terem garantido o direito de preservar suas línguas, tradições e manifestações culturais. Rodrigues (2024, p.20) diz que a constituição foi “um avanço nas legislações secundárias regulamentando essa educação um revigorar das organizações indígenas que passaram a ter na luta pela garantia do direito à educação diferenciada um propulsor para as novas articulações”. Essa lei propõe dar espaço para que as comunidades indígenas sejam protagonistas na construção de sua própria educação. Essa lei possibilita ainda um processo de ensino que valoriza a diversidade cultural e contribui para a preservação das identidades dessas comunidades, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para um mundo globalizado. Nela, a educação escolar indígena recebe um tratamento específico, refletindo o reconhecimento das características e das necessidades das comunidades indígenas no contexto educacional.

No ano de 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 9.394, aprofundou esse compromisso ao estabelecer, que o ensino ministrado às populações indígenas deve respeitar suas peculiaridades, fortalecendo suas práticas socioculturais e promovendo o domínio da língua portuguesa como segunda língua. Ela também prevê que a União desenvolva programas integrados de ensino e formação, com apoio técnico e financeiro às comunidades indígenas, ampliando o compromisso do Estado com uma educação que ultrapasse a mera escolarização para se constituir como instrumento de afirmação cultural e autonomia política. (Brasil, 1996) Adiante, o Decreto nº 6.861, de 2009, surge como um importante regulador dessas diretrizes ao estabelecer normas específicas para a organização da educação escolar indígena.

Ele aborda a formação de professores indígenas, a elaboração de materiais didáticos específicos e o respeito aos projetos pedagógicos elaborados pelas próprias comunidades, considerando suas cosmologias, formas de organização social e dinâmicas linguísticas. Trata-se de uma legislação que reafirma o caráter diferenciado e específico da educação indígena, reconhecendo sua função como prática social que deve partir da realidade e dos saberes dos povos originários, não apenas como adaptação à lógica do ensino ocidental (Bergamaschi; Sousa, 2015).

Paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua versão sancionada pela Lei nº 10.172/2001, incorporou metas específicas para a educação indígena, incluindo a formação de professores em nível superior, a produção de currículos diferenciados e o fortalecimento das escolas indígenas como espaços de autonomia pedagógica. Outro documento relevante é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2002. Esta convenção internacional tem valor supralegal e obriga o Estado brasileiro a garantir que os povos indígenas tenham acesso a uma educação que respeite suas culturas, idiomas e tradições.

Rodrigues (2024) acrescenta que a incorporação dessa convenção ao ordenamento jurídico brasileiro consolida a perspectiva de que a educação indígena não pode ser um instrumento de integração forçada, mas sim um direito coletivo à autodeterminação e à manutenção dos modos de vida próprios. Contudo, há uma distância significativa entre o que está legalmente garantido e o que de fato se realiza. Em muitos territórios indígenas, a infraestrutura escolar é precária, o acesso à formação docente é limitado, e os materiais didáticos bilíngues ainda são escassos ou inadequados. Além disso, a resistência de setores conservadores à valorização da diversidade cultural nas escolas e a descontinuidade das políticas públicas comprometem o avanço de uma educação verdadeiramente intercultural. (Simas e Pereira, 2010).

Diante disso, por haver várias etnias com línguas diferentes, saberes, identidade e constituir uma grande diversidade cultural, a educação precisa ser adaptada à especificidade de cada grupo. Com efeito, os indígenas Warao reivindicaram desde a sua chegada em Teresina uma educação diferenciada que levasse em consideração seus modos de viver, sua língua e seus saberes. Porém, de acordo com Oliveira e Medeiros (2024) mesmo diante de um contexto difícil e repleto de desafios, o Estado permaneceu omissa e não promoveu ações voltadas à inclusão desses indivíduos no sistema educacional, sendo uma demanda que vinha sendo solicitada desde 2019.

Foi apenas por meio de uma iniciativa ligada à educação popular que começou a haver mudanças concretas na realidade dessas pessoas. Tal fato demonstra, que a falta de iniciativa do Estado diante das necessidades educacionais de populações historicamente marginalizadas revela não apenas uma falha política, mas também um descaso com os princípios democráticos e de justiça social. Quando grupos sociais precisam esperar anos por uma resposta institucional mesmo após expressarem repetidamente suas demandas evidencia-se a desigualdade de acesso a direitos fundamentais, como a educação.

2.2 Projeto Alfabetização Sem Fronteiras: primeiras experiências com o ensino oficial entre os Warao

Os indígenas Warao acreditam que a inserção na educação escolar e o contato com não indígenas possibilita o contato com a língua portuguesa o que os ajudam na superação de um dos problemas mais marcantes na trajetória de migrações que é a barreira linguística. Baseado nesse anseio por inclusão, surgiram iniciativas a partir do esforço coletivo de professores e de outros atores envolvidos.

Tabela I: Relação dos indígenas Warao por idade escolar

Idade	Total
0 – 5	62
6 – 14	67
15 – 17	17
18 +	119

Fonte: SASC, 2022.

Com base na tabela, observa-se um número significativo de crianças e adolescentes Warao nos abrigos, além de uma expressiva quantidade de jovens e adultos que também necessitam de inserção em espaços educativos. Esse cenário evidencia a urgência na formulação e implementação de projetos educacionais específicos, que considerem sempre as particularidades culturais e sociais desse grupo. A partir dessa realidade destaca-se a primeira iniciativa educacional para os indígenas Warao.

O projeto Ciranda Latina idealizado pela professora Lucineide Barros em parceria com a Cáritas se deu no início do ano de 2022 em parceria com o projeto de extensão “Educação Popular e Direitos Humanos” da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, a partir das reflexões sobre os marcos legais e normativos brasileiros referentes à educação e à Lei de Migração,

realizaram um trabalho educacional junto às crianças e adolescentes Warao, a fim de promover um estreitamento desses jovens com as dinâmicas escolares do sistema educacional brasileiro. O objetivo inicial desse projeto de acordo com Oliveira e Medeiros (2024, p. 68) foi contribuir “para que o poder público assegurasse a educação como direito subjetivo, pavimentando o caminho para adoção e implementação de uma política pública voltada à educação escolar indígena em Teresina e no Piauí”.

O projeto teve como ponto de partida o acolhimento linguístico, orientado pela perspectiva da Educação Popular, da interculturalidade e da afirmação da educação como direito. Inicialmente, “elaborou-se uma proposta de organicidade apresentada e consentida por um grupo de lideranças Warao, que consistiu na formação de três turmas, situadas em cada um dos abrigos existentes naquele momento” (Oliveira; Medeiros, 2024, p. 64-65). Considera-se que o referido projeto representa uma ação louvável, na medida em que promoveu a inserção dos jovens Warao em um processo formativo não-institucional, afastando-os da exclusão educacional. A iniciativa proporcionou um espaço de interlocução com estudantes universitários, por meio de práticas orientadas à promoção da dignidade humana, ancoradas em uma proposta de educação popular. Tal proposta ofereceu oportunidades de acesso e aprendizagem da língua portuguesa, o que contribui significativamente para a ampliação das possibilidades de autonomia desses indivíduos, atualmente inseridos em um contexto sociocultural distinto daquele que experienciavam em seu país de origem.

O andamento do projeto, conforme explicam Oliveira e Medeiros (2024), se deu por meio de visita aos abrigos, assim como da elaboração de diretrizes para a organização da prática. Estudantes de diferentes cursos de graduação da UESPI foram distribuídos em três grupos de estudos que estavam sob a orientação da coordenadora do projeto extensionista, professora Lucineide Barros. A preparação desses grupos teve como objetivo principal o aprendizado acerca da cultura Warao, bem como a elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados nas atividades realizadas com os indígenas. Essas ações ocorreram nos próprios abrigos e no centro comunitário da igreja católica localizada no Bairro Buenos Aires, uma vez que o abrigo desse bairro não dispunha de espaço adequado para tal finalidade.

Na programação semanal das atividades, cada turma tinha três encontros, cada um com aproximadamente quatro horas de duração, no turno manhã. Havia, ainda, os encontros pedagógicos, realizados quinzenalmente, envolvendo o grupo de educadores/as, extensionistas e Warao de cada uma das três turmas, integrantes da Cáritas e demais componentes do grupo de extensão que atuavam como apoio (Oliveira; Medeiros, 2024, p. 66).

A dinâmica apresentada revela um planejamento comprometido e coletivo, que valoriza o diálogo constante entre diferentes agentes envolvidos na ação educativa. Os encontros frequentes e a presença ativa dos Warao nas reuniões pedagógicas indicam um modelo de educação participativa, que reconhece os saberes dos povos indígenas como parte fundamental do processo formativo. A presença da Cáritas também mostra a importância da articulação entre sociedade civil e universidade em projetos de extensão voltados à inclusão social. Para tanto, o projeto Ciranda Latina representou:

Um marco inicial e decisivo para que as crianças Warao pudessem ingressar no sistema educacional oficial da cidade de Teresina. O projeto de Educação Popular Ciranda Latina perdurou de março até dezembro de 2022, quando houve a oficialização das matrículas escolares das crianças e dos adolescentes Warao na rede pública de ensino de Teresina e, desse modo, considera-se que cumpriu o objetivo inicialmente definido, contribuindo para que o poder público assegurasse a educação como direito subjetivo, pavimentando o caminho para adoção e implementação de uma política pública voltada à educação escolar indígena em Teresina e no Piauí. (Oliveira; Medeiros, 2024, p. 67-68).

A experiência do projeto de educação popular Ciranda Latina abriu caminho para pressionar o município de Teresina na oferta de matrículas no ensino oficial para os Warao. Embora a matrícula na rede pública seja celebrada como uma conquista, é importante lembrar que ela foi apenas o começo. Garantir o acesso é fundamental, mas a permanência e a qualidade da experiência escolar são os verdadeiros desafios. Isso inclui o preparo dos professores, a produção de materiais bilíngues, o respeito às tradições culturais Warao e a construção de ambientes escolares acolhedores, que trabalhem a interculturalidade entre outros aspectos necessários para uma educação de qualidade. É importante demonstrar que “Nesse processo, a SEMEC apresentou ao Ciranda Latina o primeiro desenho da intenção de recebimento das crianças na rede escolar do município.”(Oliveira; Medeiros, 2024, p 67).

Reconhecido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR como uma boa prática, o projeto *Alfabetização Sem Fronteiras* iniciou em 2023. Trata-se de uma iniciativa oficial da SEMEC em parceria com a SEDUC que usou a experiência do Ciranda Latina para inserir formalmente as crianças e adolescentes Warao na rede oficial de ensino de Teresina. A SEMEC foi a autora e executora da ação que teve como princípios norteadores a frase “Yakera Jakitane Saba Nonate” formada por vocábulos do idioma Warao que em tradução livre significa “Para construir uma vida melhor” (Oliveira; Medeiros, 2024, p. 68). As ações do projeto, são realizadas com foco em crianças e jovens de 6 a 17 anos, organizados em turmas específicas e teve como objetivos:

Alfabetizar as crianças e adolescentes filhos das famílias migrantes refugiadas indígenas venezuelanas da etnia Warao, acolhidos pelo Brasil e residentes em Teresina, no sentido de realizar a inclusão desses no processo da educação pública municipal, bem como introduzi-los na língua portuguesa (Semec, 2023, p 3)

Para implementar o projeto, foram realizadas reuniões entre diversas instituições (como Cáritas, SEDUC, UESPI, SASC, FUNAI e SEMEC) e os indígenas Warao. O projeto aconteceu de início em algumas escolas municipais: Iolanda Raulino, Escolão do Mocambinho e Dona Izabel Pereira. Um dos principais encaminhamentos foi a inserção de 12 educadores Warao no processo educativo, assegurando a presença da língua Warao nas salas de aula e visando promover a interculturalidade. Esses educadores atuam como mediadores linguísticos e culturais, colaborando com professores de português e espanhol, fortalecendo a relação entre as famílias Warao e a escola, organizando a rotina dos estudantes e participando de atividades extracurriculares. Além disso, participavam dos encontros de formação docente, promovendo trocas de saberes culturais (Semec, 2023).

Os/as 12 educadores/as Warao atuam nas salas de aula como mediadores/as da língua nativa, juntamente com os/as professores/as de português espanhol, garantindo a presença da língua Warao nos processos de ensino-aprendizagem. Estabelecem relação de confiança entre as famílias (Warao) e a instituição escolar; organizam a logística de acompanhamento aos estudantes Warao desde despertar e transporte; envolvimento nos momentos extraclasse (recreio), coparticipação no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, os/as educadores/as Warao participam efetivamente dos encontros de formação para preparação dos/as professores/as de português e espanhol, mobilizando intercâmbios de saberes culturais. Os encontros são realizados quinzenalmente pela SEDUC/SEMEC (Semec, 2023, p 6).

Possibilitar a presença dos educadores Warao nas escolas representa um avanço significativo no que diz respeito à construção de uma educação de fato intercultural. Sua atuação como mediadores vai além da linguagem, eles são pontes entre dois mundos o da cultura indígena e o da educação formal brasileira. Com isso, essa função é essencial para garantir que o processo de escolarização dos estudantes Warao não seja um processo de assimilação forçada, mas de diálogo e respeito mútuo.

Além disso, o envolvimento desses educadores em tarefas cotidianas, como o transporte e o acompanhamento durante o recreio, revela uma compreensão do que é ensinar e cuidar em contextos culturais diversos. Eles não estão presentes apenas para ensinar conteúdos, mas ajudam a sustentar uma rede de apoio emocional e social para esses alunos e suas famílias. Assim, a participação desses educadores nas formações pedagógicas demonstra a importância dos saberes tradicionais e da cultura Warao como elementos formadores da prática docente.

Isso também rompe com a lógica verticalizada do ensino, abrindo espaço para um modelo de educação mais colaborativa e sensível às especificidades destes.

Sob a perspectiva metodológica, o projeto *Alfabetização Sem Fronteiras* fundamenta-se nos princípios filosófico-pedagógicos de Paulo Freire, cuja proposta educativa se orienta pelo diálogo, pela problematização da realidade e pela valorização do saber popular (Semec, 2023). Trata-se de uma abordagem que compreende o processo de alfabetização não apenas como domínio técnico da leitura e escrita, mas como prática de libertação e construção de consciência crítica. Assim, o projeto adota uma postura político-pedagógica comprometida com a transformação social, reconhecendo os sujeitos aprendentes como protagonistas de seu próprio processo formativo.

O Plano de Curso para alfabetização das crianças e adolescentes indígenas Warao, tomará como base o método Paulo Freire de alfabetização, baseado nas experiências de vida das pessoas. Esse método é organizado em três etapas: investigação, tematização e problematização. Nesse sentido, professores e alunos tornam-se pesquisadores ao investigar, tematizar e problematizar situações da realidade vivida, podendo, de forma crítica, transformá-la para uma realidade mais significativa, de acordo com as idealizações da comunidade local e social ao qual estão inseridos. O processo de aprendizagem da leitura e escrita dar-se-á a partir das palavras geradoras que surgirão em decorrência das temáticas sugeridas em detrimento da realidade dos alunos que, além de proporcionar as discussões por meio dos seus significados sociais, propiciando a tomada de consciência do mundo, proporcionará também estratégias que desencadearão o processo de aprendizagem, envolvendo um trabalho interdisciplinar (Semec, 2023, p. 4)

A lógica colonialista ainda é muito presente em muitas práticas escolares, onde o aluno indígena é forçado a se adaptar a uma cultura escolar que ignora sua identidade. O projeto, ao empregar as etapas de investigação, tematização e problematização, propõe que o processo de alfabetização deixe de ser apenas técnico para ser culturalmente mais sensível. Além disso, o uso de palavras geradoras conectadas à realidade dos Warao favorece uma alfabetização que contribui para a formação crítica dos sujeitos, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de intervenção no mundo. É uma forma de garantir que o processo educativo potencialize a identidade Warao, ampliando suas possibilidades de participação social.

O projeto é baseado no princípio da interculturalidade, onde as trocas culturais são valorizadas, possibilitando a transformação das relações sociais, promovendo justiça, equidade e inclusão. E mesmo que os projetos não tratem de Educação Escolar Indígena enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, os projetos de alfabetização dos Warao se amparam em princípios dessa modalidade (Oliveira e Medeiros, 2024).

Basilar na Educação Escolar Indígena, a interculturalidade considera a diversidade cultural nos processos de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, os saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional, relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades, (Oliveira; Medeiros, 2024, p.72)

O direito a uma educação diferenciada está presente nas principais leis que defendem a educação escolar indígena, como já refletido no início desse capítulo. Assim, propor uma educação diferenciada é estar distante da visão assimilacionista que pautava a relação do Estado com os indígenas até a Constituição de 1988. Para Candau (2010), a interculturalidade se configura como:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. (Candau, Russo, 2010, p. 166)

A interculturalidade nos processos educativos permite a construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado e possibilita a construção e diálogo entre diferentes saberes. Candau e Russo (2010) afirmam que a ampliação desse conceito e sua influência nas políticas públicas pode ser considerada um avanço importante. No entanto, esse processo está marcado por grandes ambiguidades, já que essa incorporação ocorre em um cenário onde os governos estão alinhados com a adoção de políticas neoliberais, baseadas na lógica da globalização. Nesse sentido, a inserção cotidiana do princípio da interculturalidade no contexto escolar configura-se como um desafio complexo e contínuo. Pois, a educação não é vista como um direito, e sim como mercadoria. O currículo é direcionado às necessidades do mercado de trabalho e foca mais em resultados do que em processos de aprendizagem significativos que nem sempre consideram o contexto social dos alunos provocando o aumento das desigualdades, ao invés de reduzi-las (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Para que uma educação voltada para indígenas seja de fato ancorada na Interculturalidade é necessário permitir ver valores, línguas, histórias e cosmologias sejam parte do projeto político pedagógico da escola, e que os alunos possam desenvolver a autoestima e

pertencimento, elementos essenciais para o processo de aprendizagem e construção de cidadania. A partir dessa ideia, Oliveira e Medeiros (2024) se referem à experiência do projeto *Alfabetização Sem Fronteiras* e sobre o seu andamento:

Inicialmente pensado para os/as estudantes Warao entre seis e 17 anos, posteriormente o projeto Alfabetização Sem Fronteiras expandiu para atender as crianças de quatro e cinco anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). A proposta foi pensada como projeto de um ano e que, ao final deste, fosse possível avançar as crianças para as séries seguintes, dependendo dos níveis de conhecimentos adquiridos (Oliveiras e Medeiros, 2024 p.72)

Para compreender como o projeto Alfabetização Sem Fronteiras foi experienciado pelos seus executores, bem como pelos indígenas Warao e professores não-indígenas fizemos o uso de entrevistas e observação de algumas turmas. A observação da dinâmica da sala de aula ocorreu com uma creche e uma escola municipal que receberam crianças Warao. Entrevistamos docentes que atuam no projeto em escolas municipais localizadas na zona norte de Teresina. Na creche foram entrevistadas duas docentes, identificadas como P1(2024) e P2 (2024) onde o “P” significa professora, uma intérprete/professora Warao identificada como Pw (2024), a diretora e a pedagoga que são identificadas como G1(2024) e G2 (2024), respectivamente, onde “G” significa gestora da creche. Na escola municipal entrevistamos a professora do projeto denominada de P3(2024). Os códigos usados para identificar os entrevistados visam preservar o anonimato pedido pelos sujeitos, respeitando princípios éticos de uma pesquisa científica.

Para a entrevista foi feito um questionário constituído de dez perguntas, enviados para as professoras via google forms que indagava sobre os desafios de lecionarem para crianças indígenas, migrantes e que não falam português. Além de fazer indagações a respeito do projeto *Educação sem Fronteiras*. Para as gestoras da creche foram feitas cinco perguntas, também via google forms. Para a educadora Warao, a entrevista foi presencial onde foi anotado no diário de campo suas reflexões.

Inicialmente foi realizado pela pesquisadora um levantamento em quais escolas a gestão era receptiva em relação a pesquisadores, essa ação foi feita em grupos de interação entre professores via whatsapp e visou facilitar o acesso ao espaço escolar. Notou-se que, na primeira instituição na qual a pesquisadora manteve contato, ao interrogar se atendiam indígenas Warao, responderam rapidamente que não. Que atendiam apenas “Venezuelanos”, termo que tem sido utilizado por muitas pessoas de forma racializada e xenofóbica também expressa a falta de entendimento sobre os diversos marcadores que configuram a identidade dos Warao, seja sua indianidade ou sua condição de migrantes e refugiados.

Na creche, observei que as crianças Warao faltavam muito, a gestão relatou que nesse período infelizmente haviam ocorrido muitas mortes¹⁰ e que isso atrapalhava a assiduidade dos mesmos, outro problema visto, foi que vez ou outra o ônibus que os levavam à escola quebrava e não era substituído por outro. As crianças Warao eram separadas em duas turmas, na sala da P1(2024) que era o primeiro período haviam cinco crianças matriculadas e na turma da P2 (2024) era o segundo período e havia três crianças. Na turma que tinha mais indígenas havia a educadora Warao Pw (2024) que fazia as mediações.

Inicialmente quando a Pw (2024) foi questionada sobre como era a dinâmica das crianças Warao na sala de aula, esta respondeu que: *“Não gostam de brincar com os outros alunos, por conta da linguagem warao e espanhol e ficam sempre em grupos”* (PW, 2024).

A educadora Warao Pw (2024) relatou que *“há muitas tentativas por parte da escola de tentar a interação, porém a barreira linguística atrapalha”*, ela conta que além dessa falta de interação das crianças brasileiras com as Warao há outra que a preocupa, como a de algumas crianças de outros amigos Warao que residem no Pará que só conhecem o português: *“Uma criança warao nasceu em Marabá de 5 anos não conhece nem o Warao e nem o espanhol.* (PW, 2024). Nesse caso, a preocupação da educadora Warao é com a perda do contato das crianças com a língua originária.

Contudo, a educadora Warao enfatiza a importância da comunidade aprender português. Ela conta que a comunicação interfere na vida dos Warao como um todo, e acredita que até mesmo as mortes de muitos Warao poderiam ser evitadas se pudessem ter um atendimento médico adequado. O que muitas vezes não ocorre por causa da barreira linguística. *“Muita gente morre por tentar se comunicar, dizer o que sente mas o povo não entender, principalmente em médicos, isso obriga a tentar falarem mais o português e não Warao”*. (PW, 2024). A educadora Warao relatou que recentemente perdeu a irmã, onde esta tentou relatar o que estava sentindo em um hospital público e não foi compreendida. E relatou ainda que *“As vezes quero ir embora para Venezuela, todos em minha família estão morrendo em Brasil”*. (PW, 2024).

Percebe-se na fala da educadora Warao as dificuldades e falta de políticas públicas voltadas para a população migrante de Teresina. Ao mesmo tempo que a educadora reforça a necessidade do aprendizado do português, também critica o fato das crianças Warao estarem aprendendo somente o português denunciando que a língua Warao poderá ser esquecida.

¹⁰ Não há dados específicos sobre mortes entre indígenas Warao em Teresina que apesar de serem recorrentes, são poucos divulgados. No entanto, a situação de saúde e vulnerabilidade da população indígena Warao é preocupante e provocada pela falta de acesso a serviços básicos

O português como língua de acolhimento está presente nos projetos educacionais desenvolvidos pelo município e estado do Piauí, mas na prática o relato da educadora Warao nos aponta outra realidade. Dessa maneira, a condição de serem indígenas exige um olhar diferenciado, intercultural e que contemple um projeto ético e amplo de educação. Nesse sentido, a educação diferenciada aos Warao deve considerar os aspectos no cuidado à saúde, pois seus saberes, práticas de cura e concepções de corpo, doença e bem-estar muitas vezes não se alinham com a lógica ocidental de saúde. Quando é somado isso a experiência do deslocamento forçado, as barreiras se multiplicam, a língua, o desconhecimento das estruturas burocráticas, o preconceito e a exclusão social são obstáculos concretos que dificultam o exercício pleno dos seus direitos, como o acesso à saúde pública:

A condição de migrantes e refugiados, eles têm acesso universal à saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). No entanto, garantir-lhes acesso à rede não contempla a atenção diferenciada a que têm direito e necessidade como pessoas indígenas, o que significa que devem ter sua visão de mundo e modos de vida respeitados no que tange à saúde. E mesmo tendo assegurado o acesso, eles não se esquivam dos problemas relativos a serem migrantes e refugiados de outro país, como não serem fluentes em português e não terem intimidade com a sua operacionalidade (Nogueira, 2023, p. 372).

Nota-se que barreira linguística interfere em muitas áreas da vida dos Warao. Na sala de aula que tinha mais crianças indígenas, observou-se que eles estavam sempre em grupo, Pw (2024) explica que “*eles gostam de ficar perto de quem fala língua Warao e não português*”. Desse modo, a preferência por permanecer próximos de quem fala a língua Warao evidencia o papel central da língua materna como espaço de pertencimento e segurança emocional. Ainda sobre esta sala de aula pode-se constatar que não era estruturada conforme o projeto *Alfabetização Sem Fronteiras* pois, não havia nada que remetesse a cultura Warao, nenhum desenho, nenhuma pintura ou adereços e até a organização das cadeiras não permitia a interação com outras crianças pois eram organizadas em grupo e as crianças Warao que já ficavam separadas não interagiam com as não indígenas.

Para tanto, a dinâmica da sala de aula não evidenciava a aplicação do princípio da interculturalidade. A atuação da educadora Warao limitava-se à tradução pontual de algumas informações, sem a incorporação efetiva da cultura indígena na rotina pedagógica. Conforme registrado no caderno de campo, de acordo com Sobrinho (2024) não foram identificados momentos durante a aula que valorizassem das práticas culturais Warao, tampouco adaptações curriculares que refletissem os saberes e modos de vida desse povo. Pois, a aula era dada

normalmente sem nenhuma adaptação, somente a PW(2024) era chamada para explicar o significado de alguns termos. Para tanto, na sala de aula deveria haver práticas curriculares interculturais, o que não foi percebido na creche “oferecer aos seus alunos o casamento entre o conhecimento tradicional e o conhecimento escolar, postos na balança da prática pedagógica em igualdade de importância” (jankauskas et al. 2015, p.3).

Na sala de aula que só tinha três crianças Warao notou-se que essas já eram mais engajadas e já frequentavam a escola há mais tempo, o que remete a como vivenciaram o processo, uma vez que a disposição das cadeiras por exemplo permitia o contato com outras crianças. Nessa sala também não tinha nada que remetesse a cultura Warao e não tinha um educador Warao. Mesmo com os desafios das barreiras linguísticas em sala de aula, essas crianças já escreviam o próprio nome e já conseguiam escrever frases em português. O que permite a reflexão: Será se no esforço para aprender o português, a língua materna e o espanhol não foi deixada de lado? Nesse caso, o português não estaria voltado a uma visão assimilacionista e não como língua secundária, de acolhimento?

Pelas observações do cotidiano escolar das crianças Warao na creche e pelos depoimentos da educadora Warao aqui analisados podemos inferir que o processo de ensino-aprendizagem praticado é assimilacionista, pois tem como interesse apenas a imposição do português e dos conhecimentos escolares formais às crianças, sem preocupação com um projeto ético e político intercultural.

Seguimos nossa observação acerca da execução do projeto *Alfabetização Sem Fronteiras*, só que nas escolas municipais de Teresina. Na escola municipal observada, a organização pedagógica apresentava uma configuração distinta do que vimos nas creches. Havia apenas uma sala destinada a estudantes indígenas, composta por uma professora, uma cuidadora e um intérprete/educador da etnia Warao. Os alunos tinham idades entre 9 e 14 anos e demonstravam elevado engajamento nas atividades propostas. A turma era composta exclusivamente por crianças Warao, o que parece ter contribuído para um ambiente mais participativo e seguro, favorecendo o interesse e a interação dos estudantes. Observou-se que os alunos realizavam perguntas com frequência, mostravam-se atentos às explicações da professora e evidenciavam forte motivação para aprender.

As atividades mais recorrentes envolviam ditado de palavras e frases em português, nas quais os estudantes se empenhavam com dedicação para entender os significados. A professora P3 (2024) frequentemente realizava mediações pedagógicas com ajuda do educador Warao, solicitando que os conteúdos também fossem registrados em Warao e em espanhol, promovendo, assim, a valorização das línguas de origem dos alunos. Essa prática demonstra o

alinhamento com os objetivos do projeto *Alfabetização Sem Fronteiras*, que busca promover a aprendizagem linguística respeitando a diversidade cultural e linguística dos sujeitos envolvidos. A sala de aula encontrava-se decorada com gravuras acompanhadas de legendas em três idiomas, português, Warao e espanhol. Essa prática mostrava o esforço da equipe pedagógica em promover um ambiente alfabetizador, trilingue e sensível a cultura. Nas paredes, também estavam expostos desenhos elaborados pelos próprios alunos, nos quais representavam elementos característicos de sua cultura, o que reforçava o protagonismo indígena e a valorização de sua identidade dentro do espaço escolar.

Além disso, foi possível observar a presença de algumas mães durante as aulas. A participação delas era marcada por expressões de interesse e envolvimento, indicando um vínculo com o ambiente educacional. Quanto à convivência no espaço escolar, o recreio dos alunos Warao era realizado separadamente dos demais estudantes. Segundo informações da gestão, não foram relatadas situações de discriminação ou tratamento negativo por parte dos alunos não indígenas para com os Warao. (caderno de campo). Contudo, para evitar impasses e devido a várias demandas da própria escola¹¹, a administração da escola decidiu ter um recreio separado. Essa medida configura-se como um forte indicativo de segregação, ainda que disfarçada de proteção. Não ter contato com os demais alunos não indígenas impede que a interculturalidade aconteça, reforçando desse modo estereótipos.

Assim, a primeira pergunta com propósito de entender a percepção das professoras sobre o atendimento educacional dos Warao que foi feita, foi referente aos desafios que estas enfrentaram para ministrar aulas para crianças da etnia Warao. As respostas foram:

P1 relatou:

No início foi a questão da linguagem, o que é amenizado pela presença da pessoa que os acompanha. Ano passado não tive nenhum deles como aluno, porém esse ano sim, são 5 matriculados na minha sala e acredito que o fato de já estarem frequentando a escola desde o ano passado facilitou várias questões esse ano. Meu maior desafio vejo em ter certeza que eles compreenderam o que está sendo estudado e inclui-los, especialmente para que interajam com as demais crianças, visto que gostam de ficar sempre juntos no grupo deles (P1, 2024).

A P2 respondeu:

No primeiro momento eles não puderam ficar na turma de acordo com a idade deles, para adaptação por que na cultura deles andam em grupos, é uma comunidade muito unida, fiquei com 9 na minha turma, eles ficavam de

¹¹ A escola em questão é enorme, cheia de grades, muitos alunos, e por várias vezes enquanto esperava na gestão presenciei conflitos entre pais, alunos e professores. Em um outro dia, enquanto estava na diretoria, a gestão percebeu pelas câmeras que a escola foi invadida por bandidos armados.

cócoras em cima da mesa, as tutoras não ajudavam muito e eu tinha que intervir, inclusive nas brigas entre eles, eles se agrediam e as tutoras pareciam achar esse comportamento normal, eu sempre tinha que intervir para não se machucarem de forma séria (P2, 2024).

A P3 relatou:

Considerando as especificidades dos povos indígenas, sua cultura, seu dialeto, O fato de serem provenientes de outro país e terem vindo de situação de vulnerabilidade e presumindo que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, fazem com que os desafios sejam diários e frequentes. Porém, um dos principais desafios se deve ao choque de culturas e o idioma diferente (P3, 2024).

Considerando as respostas percebe-se que, receber alunos de outra cultura e idioma constituiu um grande desafio aos professores que encontraram muitas barreiras no processo de ensino-aprendizagem, porém como destaca P1(2024) tal situação foi amenizada pela presença do educador Warao disponibilizado pelo projeto *Alfabetização Sem Fronteiras*. Oliveira e Medeiros (2024) enfatizam que a presença dos educadores Warao não somente na sala de aula, mas no despertar das crianças, no transporte e no recreio escolar ajudou na construção de uma relação de confiança entre as famílias e a instituição escolar. Nesse sentido, ter um educador Warao é essencial para a mediação, e esse fator é um dos poucos que segue o que foi proposto no projeto *Alfabetização Sem Fronteiras*.

Observa-se ainda, que a separação dos estudantes com base em critérios de idade desconsidera a lógica cultural dos Warao, porque ao serem colocadas para turmas organizadas segundo o modelo ocidental de educação, hierarquizado por faixas etárias, essas crianças experimentam uma quebra da sua organização social tradicional própria, o que pode gerar desconforto, resistência ou comportamentos considerados “inadequados” segundo padrões não indígenas. A educadora P2 (2024) ainda relata que as crianças “ficavam de cócoras em cima da mesa” (P2, 2024), o que pode parecer uma indisciplina. No entanto, é essencial compreender que posturas corporais têm significados culturais diferentes. A posição de cócoras, por exemplo, é comum entre diversos povos indígenas, podendo ter vários significados. O incômodo gerado por isso revela a falta de formação intercultural da equipe, que tende a interpretar expressões culturais diferentes como problemas (Neira, Ferrari, 2010).

A fala da P3 (2024) parte de um reconhecimento das “especificidades dos povos indígenas”, o que indica uma sensibilidade intercultural. Já o trecho “presumindo que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos” (P3, 2024) expressa uma compreensão

limitada dos projetos de vida dos Warao, tratando-os como diferentes, mas sem problematizar quais futuros são considerados pelos próprios Warao e que fogem ao que legítima e válida a escola. Ao supor que os povos indígenas têm um “outro futuro” que dificulta o trabalho pedagógico, a escola pode estar, ainda que sem perceber, reproduzindo uma lógica assimilacionista, em que o modelo ideal continua sendo o da sociedade ocidental. O chamado “choque de culturas”, mencionado no final da fala, é uma expressão muito comum para descrever as dificuldades de convivência entre modos diferentes de ver o mundo. No entanto, essa ideia de “choque” muitas vezes mascara uma realidade mais complexa, que é a desigualdade de poder entre essas culturas. A escola, enquanto instituição atual e ligada ao Estado, representa uma cultura dominante que, em vez de dialogar e construir significados de forma conjunta, costuma impor seus próprios valores como se fossem universais. Dessa forma, o “choque” entre culturas não é apenas um encontro difícil ele é, muitas vezes, resultado da ausência de uma estrutura adequada, da falta de formação específica para os professores e da carência de políticas públicas que valorizem e respeitem a interculturalidade.

A segunda pergunta feita aos entrevistados da escola municipal foi : Como foi receber os Warao na escola? O que lhe chamou mais a atenção?

P1 respondeu:

Eles já frequentam a escola desde o ano passado, a chegada deles foi tranquila, creio que a maior dificuldade no início foi a linguagem, mas eles têm uma pessoa que os acompanha e faz as traduções necessárias (P1, 2024).

A P2:

Muito difícil, primeira dificuldade a comunicação, a cultura deles muito diferente (P2, 2024).

E P3:

Foi uma experiência marcante e gratificante, o que me chamou mais atenção foi o fato dos alunos terem um certo medo de falar e, ao mesmo tempo, uma ânsia imensa de aprender (P3, 2024).

Certamente a língua constitui um elemento que dificulta a comunicação, por isso o projeto Alfabetização Sem Fronteiras trouxe para o seio da sala de aula um educador Warao para facilitar nesse processo de trocas e interação social entre aluno-aluno e aluno-professores. Contudo, as três professoras entrevistadas relatam dificuldades sobre a linguagem, e remonta a realidade que historicamente, populações indígenas e migrantes sempre enfrentaram barreiras institucionais, como a imposição da língua dominante e a negação de seus modos de vida. A menção à linguagem como “maior dificuldade” reforça essa visão de que o obstáculo está no

outro (que não fala o português), e não no sistema educacional, que historicamente não se estruturou para acolher a diversidade linguística e cultural.

Desse modo, a linguagem não deveria ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para reforçar a identidade dos estudantes e, portanto, deveria ser valorizada como recurso pedagógico. Considera-se que a presença de um(a) educador (a) Warao em sala é um avanço e segue o proposto pelo projeto, mas é fator insuficiente se não estiver inserida em um projeto pedagógico mais amplo que envolva formação docente, valorização das culturas de origem e protagonismo dos sujeitos em seu processo educativo. Nota-se ainda que a P2 (2024) ao destacar a cultura como “muito diferente”, sem uma menção à estrutura institucional ou à formação docente, revela a reprodução de um olhar centrado somente na dificuldade do aluno, e não na capacidade da escola em lidar com a diversidade. Essa fala mostra a ausência de preparo para atuar em contextos interculturais, em vez da diferença ser percebida como um valor, aparece como um peso, o que indica uma necessidade urgente de formação docente continuada com foco em educação intercultural.

O “medo de falar” evidenciado pela P3 (2024) pode ser compreendido como um reflexo de experiências anteriores de exclusão vividos pelos Warao durante o processo de migração e passagem pelas cidades, de estigmatização ou violência. Muitos alunos indígenas ou migrantes chegam à escola após vivências marcadas por desvalorização de sua língua, sotaque ou identidade cultural. Essa timidez, portanto, não é apenas individual, ela é coletiva. A professora (P3) também revela sua sensibilidade em perceber as emoções dos alunos, o que é um ponto positivo. A “ânsia de aprender”, mesmo diante do medo, mostra o potencial de envolvimento dos estudantes quando se sentem minimamente acolhidos. Isso aponta para a necessidade de uma pedagogia do acolhimento, da escuta e da valorização da autoestima, criando ambientes seguros para que esses estudantes possam se expressar sem medo de julgamento.

Quando questionadas sobre a formação específica para atender os Warao as educadoras não indígenas responderam:

P1:

Não recebi (P1, 2024).

P2:

Foi uma equipe da Semec para falar do ingresso deles na escola, falou que era uma comunidade indígena mas que iriam ser acompanhados por tutoras da mesma cultura deles, mas formação para receber eles não tive (P2, 2024).

P3:

Sim, por tratar-se de um projeto com parcerias, era feito formações mensais com educadores warao (que tentavam repassar um pouco de sua cultura), e as formadoras que contribuíam de forma efetiva no planejamento. As formações eram de suma importância para o andamento do projeto (P3, 2024).

As falas das três professoras revelam realidades distintas quanto ao acesso à formação específica para trabalhar com estudantes indígenas Warao, e apontam para a importância de uma educação para a diferença que vá além da boa vontade de ambas. Revelam também como o sistema educacional ainda persiste de forma desigual na implementação de políticas e práticas interculturais consistentes. Historicamente, a ausência de formação para lidar com a diversidade é uma marca estrutural do sistema educacional brasileiro, herdeiro de um modelo monocultural que naturaliza o português como única língua legítima e desconsidera os saberes de povos originários. Assim cabe refletir junto com Dias (2012) quando diz:

Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. E isso por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências desses povos (Dias, 2012, p.668).

A ausência de cursos de formação para valorizar as diferenças é percebida não somente na educação infantil, mas em todas as etapas de ensino. A P1(2024) é direta ao declarar não ter recebido nenhum tipo de formação sua fala, embora breve, é reveladora e expressa o desamparo institucional diante de um desafio que, por sua complexidade, exige muito mais do que improvisado, requer preparação pedagógica. A P2 relata que uma equipe da secretaria (Semec) esteve presente para informar sobre o ingresso dos estudantes Warao e que seria garantido o acompanhamento por educadoras Warao. No entanto, ela afirma: “formação para receber eles, não tive.” Demonstrando uma lógica assistencialista, onde se informa superficialmente e se delega a mediação cultural para tutores específicos, mas não se investe na formação do corpo docente como um todo. Isso mostra uma compreensão limitada do que é educação intercultural, pois, não se trata apenas de acompanhar ou traduzir, mas de repensar as práticas escolares à luz de outros modos de conhecer e viver.

A P3 (2024), por sua vez, apresenta uma experiência distinta. Ela relata que, por se tratar de um projeto com parcerias, eram realizadas “formações mensais com educadores Warao, que tentavam repassar um pouco de sua cultura,” além da presença de formadoras que colaboravam ativamente no planejamento pedagógico. Assim, essa fala rompe com a lógica da improvisação e do isolamento. Ela aponta para uma prática formativa contínua, construída a partir do diálogo intercultural e do protagonismo indígena. Ao dizer que “as formações eram de suma importância para o andamento do projeto,” a professora reconhece que a formação é essencial.

Porém, em algumas conversas informais com P3 ela relata que a pessoa responsável pelas formações solicitava que a professora focasse sempre e mais no português, o que gera reflexões sobre se de fato essas formações eram interculturais (caderno de campo).

Em suma, dois dos sujeitos entrevistados afirmaram que não passaram por uma formação para receber crianças Warao na sala de aula regular, todavia as formações propostas no projeto Alfabetização Sem Fronteiras previam que acontecessem com frequência quinzenal, inclusive era necessário que os educadores Warao também estivessem presentes em todos os encontros formativos propostos pela SEMEC/SEDUC (Oliveira; Medeiros, 2024). Esse fato demonstra que, as professoras não tiveram o preparo necessário para recebê-los, acentuando ainda mais os desafios para promover a inclusão. Essas respostas revelam que a presença dos estudantes indígenas nas escolas não basta por si só para promover inclusão com equidade.

Nesse sentido, é preciso investir sistematicamente na formação docente, não como ato pontual, mas como processo permanente e intercultural. Quando essa formação acontece com a participação ativa dos próprios indígenas ela não apenas prepara, mas transforma amplia a escuta e contribui para uma escola mais plural, democrática e enraizada no respeito às diferenças. Entretanto, cabe ressaltar que em conversas com o educador Warao A1(2024) dessa turma ele relata que : *“Fico somente um dia em escola municipal, e outros dias na zona sul, em escola indígena, não participo de formação, faz muito tempo, não participo”* (A1, 2024). Essa fala revela outro problema, que é a falta de momentos formativos com os educadores Warao para pensar com eles os processos de ensino-aprendizado almejados pelo projeto Alfabetização Sem Fronteiras.

Seguimos a entrevista sobre as condições adaptativas necessárias para a execução do projeto na escola. A pergunta foi: Quais foram as adaptações que você teve que fazer para que pudesse haver inclusão dos estudantes Warao?

P1 –

Na verdade, não precisou de uma adaptação específica como se trata de crianças, isso aconteceu praticamente da forma natural. A única questão é que eles preferem ficar sempre juntos, mas na hora das atividades aceitam tranquilamente interagir com os demais (P1, 2024)

P2-

Eu aproveitava a contação de histórias, fazia sempre rodas de conversas incentivava eles a se expressar, na roda sempre fazia perguntas relacionadas ao tema era a forma mais eficaz de interação. (P2, 2024)

P3-

Adaptações de material didático, de ambiente, de fala, entre outros. (P3,2024)

A fala da professora P1 (2024) de certa forma invisibiliza as barreiras estruturais e simbólicas que afetam esses estudantes Warao como as diferenças linguísticas, culturais e

históricas. A ideia de uma integração natural pode reforçar uma lógica assimilacionista, onde o sujeito, esse outro indígena, deve se encaixar no modelo escolar existente. Além disso, o fato de os alunos preferirem ficar juntos pode ser um indicativo de segurança como já falado e necessidade de apoio entre os membros de sua comunidade, algo comum entre grupos em contextos de deslocamento.

A professora P2 (2024) por sua vez, adota estratégias mais ativas, como rodas de conversa e contação de histórias, valorizando a expressão oral como meio de interação. Essa prática é significativa pedagogicamente, pois reconhece a oralidade como um instrumento central de comunicação e aprendizagem especialmente em culturas indígenas, onde o conhecimento é muitas vezes transmitido por meio da palavra falada, das narrativas e da escuta coletiva. No entanto, mesmo sendo uma adaptação sensível, ela ainda é focada no nível da prática cotidiana da sala de aula, e não necessariamente vinculada ao projeto *Alfabetização sem Fronteiras*.

A professora P3(2024) demonstra um olhar mais amplo sobre o processo de adaptação. Ao falar de modificações no material didático, no ambiente e na própria linguagem utilizada, ela mostra um esforço consciente de adequar não apenas as atividades, mas também o ambiente de significações e interações no espaço escolar. Isso representa uma tentativa de descentralizar a cultura escolar dominante e criar condições de pertencimento. Pensa-se que é esse tipo de atitude que contribui para a construção de uma escola que reconhece e valoriza a pluralidade de saberes, rompendo com a lógica colonial de exclusão ou assimilação. Entretanto, essa mudança não é algo que se faça apenas no campo da individualidade dos professores e seus desejos de inclusão dos Warao, mas precisa ser parte do projeto político pedagógico da escola.

Assim as adaptações são imprescindíveis a instituição escolar, juntamente com o educador, deve buscar adaptar o currículo e as aulas à realidade dos Warao, trabalhando seus valores, suas tradições, mas também assegurar que eles terão o acesso aos saberes e tecnologias da sociedade nacional, pois são “relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades” (Oliveira; Medeiros, 2024, p. 72). Nota-se que, a falta de preparo para lidar com a diversidade é impactante no processo e contribui diretamente para o reforço de preconceitos e discriminação, pois as crianças, sem uma reflexão crítica mediada pela escola, tendem a reproduzir atitudes de intolerância e exclusão.

1. Seguiu-se o roteiro de entrevista com uma pergunta sobre a metodologia aplicada. Qual

método você utilizou para garantir a aprendizagem e interação desses alunos?

P1-

As aulas são sempre muito lúdicas e através dos jogos e brincadeiras construímos a interação deles com as demais crianças, embora eles gostem sempre de ficar no grupo somente com eles. Eles não resistem e sempre participam de todas as atividades. As atividades são orientadas pela acompanhante deles e não apresentam dificuldade de entendimento (P1,2024).

P2-

Infelizmente não houve uma efetivação na aprendizagem, foi um ano de adaptação e foi muito difícil, tive que ensinar a sentar na cadeira, tive que separar brigas, teve uma que continuou comigo no ano posterior, já estava bem adaptada e teve uma aprendizagem significativa saiu do segundo período entendendo os sons, no nível 4 de escrita (P2, 2024).

P3-

A metodologia utilizada no projeto foi o método de Paulo Freire, onde visava (a investigação, a problematização e a tematização). Além de serem realizadas brincadeiras, cantigas, jogos, rodas de conversas, apresentações, entre outros, que contemplaram ambas culturas e promoviam a interação da turma e os demais alunos brasileiros e o corpo escolar (P3,2024).

As respostas das professoras mostram três formas distintas de lidar com a aprendizagem e interação dos alunos Warao. A professora P1(2024) usou atividades lúdicas e contou com o apoio da educadora Warao, promovendo uma participação espontânea, mas sem diálogo profundo entre as culturas. A professora P2 (2024) enfrentou grandes dificuldades, focando mais na adaptação comportamental do que em aprendizagem, evidenciando a falta de formação e apoio institucional. Assim, quando ela diz que teve que ensinar a “sentar” revela não apenas uma questão disciplinar, mas a imposição de uma lógica escolar que não reconhece outras formas legítimas de estar, aprender e conviver, como as vividas nos contextos familiares e comunitários indígenas. Outro fator é quando a entrevistada relata sobre a adaptação da criança pois, pode ter encontrado maneiras de se encaixar na escola, mas isso não quer dizer, necessariamente, que essa adaptação foi totalmente positiva. É importante pensar: será que, para se adaptar, ela teve que abrir mão das formas de saber e fazer de sua cultura? Ou será que a escola conseguiu respeitar e valorizar a identidade indígena dela? Além disso, aprender bem não deve ser medido só por saber ler e escrever. É preciso considerar também se a criança

continua falando sua língua de origem, se mantém os valores do seu povo e se sente pertencente à sua cultura.

A professora P3 (2024) afirmou ter utilizado uma abordagem estruturada baseada em Paulo Freire, com metodologias dialógicas e práticas culturais, promovendo uma aprendizagem significativa e intercultural demonstrando um conhecimento sobre o que o projeto Alfabetização Sem Fronteiras propunha. As aulas ministradas em sala de aula deveriam ser em conformidade com o projeto que traz um plano de curso tendo como base a alfabetização pelo método Paulo Freire que se baseia nas experiências de vida das pessoas. Ele é organizado em: investigação, tematização e problematização. Assim, docentes e discentes “tornam-se pesquisadores ao investigar, tematizar e problematizar situações da realidade vivida, podendo, de forma crítica, transformá-la para uma realidade mais significativa” conforme as aspirações da comunidade da qual fazem parte (Oliveira; Medeiros, 2024 p. 71 *apud* Semec, 202s, p. 4). Contudo, percebe-se muito esforço por parte das professoras em tentar fazer com que haja uma interação e que consigam aprender, entretanto, nota-se que a metodologia é distante do que de fato é elencado no projeto Alfabetização Sem Fronteiras.

Visto isso, a gestão escolar também tem um papel crucial na oferta de uma educação escolar para a diversidade de qualidade. Pois, ela desempenha um papel fundamental no acolhimento e na garantia do direito à educação dos estudantes, especialmente quando a escola está em contextos marcados por deslocamento e vulnerabilidade que é o caso dos Warao. Para além da organização administrativa, cabe à gestão criar condições reais para que a escola valorize a interculturalidade e reconheça as especificidades linguísticas, culturais e sociais desses aprendentes. Isso implica promover formações continuadas para os professores, ter empatia, ser flexível e incentivar práticas pedagógicas que respeitem os modos de vida e saberes dos Warao. Para Dutra e Grobiski (2005) a gestão escolar deve :

A gestão para inclusão compõe uma proposta de sociedade e de educação que não se limite a oferecer igualdade de oportunidades, mas que efetivamente revele uma diversidade no interior de seu projeto sócioeducativo e parta do pressuposto que a heterogeneidade é fundamental na ação educativa. Na escola, as diferenças que caracterizam a população estão presentes desde a educação infantil, e o convívio com as diferenças auxilia as crianças e adolescentes a se perceberem como sujeitos que se diferenciam pelos desejos, idéias e formas de vida. (Dutra; Griboski, 2005, p.3)

De acordo com os autores, as diferenças devem ser incorporadas como valor formativo e estrutural e não somente ser tolerada. A gestão que inclui, nesse caso, não pode se restringir à adaptação dessas crianças aos padrões da escola ocidental, mas deve promover reflexões, o

diálogo entre saberes, línguas e modos de vida. Desse modo, valorizar a diversidade na perspectiva de atender indígenas significa também reconhecê-los como sujeitos históricos e culturais, cujas formas de viver e aprender desafiam a homogeneização curricular e pedagógica. A gestão da escola precisa ser uma ponte entre a comunidade escolar e os serviços públicos, ajudando a garantir políticas que incluam de verdade os alunos indígenas, com apoio emocional, materiais certos para o aprendizado e respeito às suas realidades. Se a equipe gestora não estiver comprometida com a escuta e o respeito às diferenças, a escola pode acabar afastando ainda mais esses estudantes. Por isso, o papel da gestão escolar vai além de cuidar da parte administrativa ele também deve ajudar a construir uma escola acolhedora, onde todos possam dialogar, aprender juntos e se sentirem valorizados.

A gestão da creche foi a mais solícita para realizar esta pesquisa, diferentemente da gestão da escola municipal, que mesmo procurada por várias vezes sempre esteve indisponível. Ambas as gestoras da creche possuem graduação em pedagogia e especialização em gestão escolar e atuam na educação há mais de 10 anos. Foram feitos alguns questionamentos para entender como a escola como um todo lidou com a novidade de atender indígenas refugiados Warao.

A gestão quando questionadas se receberam alguma formação para recebê-los responderam que G1,(2024)“*Não tivemos nenhuma formação pra atuar com os indígenas Warao*”(G1, 2024) e G2,(2024) *Não tivemos formação, mas houve uma conversa da Semec com alguns gestores explicando a chegada dos alunos e sua cultura.* (G2,2024) Nota-se que, assim como as professoras relataram anteriormente, a gestão da CMEI recebeu as crianças Warao sem preparação, sem formação específica demonstrando um improviso e negligência institucional no acolhimento dos Warao no ambiente escolar. Essas falas, somadas aos relatos anteriores das professoras, apontam para uma realidade onde o sistema educacional, em vez de se preparar de forma planejada e respeitosa para recebê-los, os receberam de forma superficial e desarticulada.

Infelizmente, essa falta de formação compromete diretamente o direito à educação diferenciada. Ela não só impede que os profissionais compreendam as especificidades culturais e linguísticas dos Warao, como também contribui para uma prática escolar que tende a assimilar ou invisibilizar a diferença, ao invés de valorizá-la. A “conversa explicativa” mencionada pela gestora G2 (2024) não substitui processos formativos e contínuos que capacitem a equipe gestora e docente a trabalhar com a interculturalidade.

Essa realidade mostra também que a escola ainda opera sob uma lógica colonial, tratando os indígenas como "outros" que precisam se adaptar a um modelo ocidental, sem que

a própria instituição se transforme. Isso resulta em um acolhimento de qualquer jeito, baseado na iniciativa individual dos profissionais, e não em políticas públicas estruturadas. Essa abordagem repete práticas históricas de exclusão de povos indígenas e, no caso dos Warao, é agravada pela condição de vulnerabilidade na qual vivem. As falas das gestoras revelam não apenas uma falha pontual, mas a falta de compromisso institucional com a interculturalidade. Para que exista uma inclusão verdadeira, é necessário investir em formação, políticas consistentes e uma gestão escolar que atue de forma ativa e transformadora.

Sobre os desafios para atendê-los elas explicaram *“Primeiramente foi facilitar a comunicação dos alunos com os professores e coordenadores, depois buscar estratégias para inseri-los no ambiente escolar de maneira respeitosa.”* (G1, 2024). *E Integrar os costumes e culturas para se sentirem acolhidos, respeitados e parte da comunidade escolar.* (G2,2024). As falas das gestoras revelam, por um lado, uma preocupação com o acolhimento dos estudantes indígenas Warao, mas, por outro, revelam os limites e desafios enfrentados pela gestão escolar diante da diversidade cultural. Quando G1(2024) afirma que o primeiro desafio foi “facilitar a comunicação dos alunos com os professores e coordenadores” e depois “buscar estratégias para inseri-los de maneira respeitosa”, evidencia-se um esforço inicial voltado à superação das barreiras linguísticas. Isso é importante, pois a língua é uma das principais portas de entrada para a interação e o aprendizado. No entanto, a fala também aponta para uma postura que enxerga o indígena como alguém que precisa ser inserido em um espaço já pronto, onde os modos de ser e aprender são pensados sob a lógica da assimilação e integração, reforçando, mesmo que de forma involuntária, a relação tutelar entre a cultura escolar dominante e a cultura Warao.

A fala da gestora G2(2024) revela um olhar mais sensível, porém incorreto sobre o princípio da interculturalidade. A ideia de integrar culturas historicamente levou a imposição dos conhecimentos ocidentais aos indígenas, ao invés de priorizar as trocas e reconhecimentos mútuos, indo além da simples adaptação dos estudantes. Ambas as falas das gestoras mostram que há uma tensão constante entre a intenção de acolher e a estrutura da escola, que nem sempre está preparada para lidar com o outro sem assimilar ou padronizar.

Diante disso, a escola continua sendo um espaço que funciona a partir de uma lógica monocultural e mesmo quando há boa vontade da escola, como é o caso aqui, ela não substitui a necessidade de políticas institucionais consistentes e formações continuadas para toda a equipe escolar. Sabe-se que historicamente, a educação escolar indígena sempre esteve marcada por práticas de silenciamento das diferenças. Ao receber os Warao que, além de indígenas, são refugiados é ainda mais urgente que a gestão assuma uma postura ativa de escuta, respeito e

reconstrução dos seus próprios modos de funcionar. O acolhimento verdadeiro não se faz apenas com boas intenções, mas com abertura para transformar a escola em um espaço de diálogo entre saberes, onde todos, principalmente os Warao, tenham voz ativa nesse processo.

Foi perguntado à gestão se conheciam e qual era a opinião delas sobre o projeto Alfabetização Sem Fronteiras, com o objetivo de entender como estavam conduzindo o processo, considerando que não receberam formação específica. Surpreendentemente a gestora (G1, 2024) respondeu que “*Ainda não li sobre o projeto*” revelando um dado preocupante. Essa fala evidencia o desconhecimento por parte da gestão escolar do projeto que deveria ser uma ferramenta fundamental para orientar o processo educativo com os estudantes indígenas Warao. Essa fala também evidencia como são distantes os projetos pensados e articulados nos gabinetes das secretarias de educação e o chão da escola. Ainda que o discurso da inclusão esteja presente em muitas práticas escolares, ele não se concretiza sem um compromisso real com a escuta, o reconhecimento e a valorização das culturas e conhecimentos dos povos originários e com um processo contínuo de formação de todos os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Sobre conhecer o projeto a gestora G2(2024) relata que “*Sim, inclusive a Semec junto com outros órgãos apresentou algumas diretrizes. Acho válido, mas precisa de mais divulgação e acompanhamento contínuo*”.(G2, 2024) Essa resposta da gestora G2 (2024) também evidencia limites significativos na implementação e efetividade do projeto. A menção às “diretrizes apresentadas” sugere que houve um esforço inicial de comunicação institucional por parte da Secretaria Municipal de Educação (Semec), mas que não se sustentou como um processo contínuo. A própria gestora reconhece a falta de divulgação adequada e a ausência de acompanhamento constante, elementos cruciais para que qualquer proposta pedagógica ainda mais uma de caráter intercultural se consolide e transforme práticas escolares.

Contudo, essa resposta evidencia mais uma vez o a fragilidade das políticas públicas voltadas para o atendimento dos indígenas Warao. Ainda que o projeto tenha sido apresentado, a ausência de envolvimento mais profundo e suporte institucional transforma o que deveria ser um instrumento de transformação numa ferramenta negligenciada, pouco explorado no cotidiano escolar. Além disso, a fala de G2(2024) reforça a assimetria já discutida, e que mesmo quando o material é reconhecido como válido, ele não é plenamente apropriado pela escola como parte de sua rotina pedagógica. Isso demonstra que a escola, enquanto espaço simbólico, ainda não se abriu verdadeiramente ao diálogo intercultural. O saber indígena segue orbitando como algo sem valor, em vez de ser integrado como um eixo estruturante da prática educativa.

Para tanto, pode-se afirmar que a inserção dos indígenas Warao na rede oficial de ensino ainda apresenta muitas lacunas a serem preenchidas e que creche quando comparada a escola municipal se afasta bastante do que o projeto Alfabetização Sem Fronteiras propõe. Oliveira e Medeiros (2024) ainda denunciam:

Inicialmente pensado para os/as estudantes Warao entre seis e 17 anos, posteriormente o projeto Alfabetização Sem Fronteiras expandiu para atender as crianças de quatro e cinco anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). A proposta foi pensada como projeto de um ano e que, ao final deste, fosse possível avançar as crianças para as séries seguintes, dependendo dos níveis de conhecimentos adquiridos. Assim, os/as estudantes Warao serão inseridos na rede regular de ensino do município sem ter qualquer atendimento específico que garanta, por exemplo, a manutenção da língua indígena nos processos de ensino-aprendizagem. Esse cenário evidencia que o projeto, embora se amparasse em pressupostos da Educação Popular, da Educação Escolar Indígena, na prática reforça uma política assimilacionista onde o trilinguismo (português-espanhol-warao) funciona apenas como uma etapa de transição para integração das crianças e dos adolescentes em um modelo de educação bancária. (Oliveira; medeiros, 2024, p. 72).

Ainda que o projeto traga, em sua concepção, princípios que visem a valorização dos saberes dos povos originários, o que se evidencia na prática é uma lógica **de** integração e de assimilação. A ampliação do projeto para incluir crianças indígenas Warao de quatro e cinco anos nas creches e pré-escolas municipais parece, à primeira vista, algo positivo. Porém, olhando mais de perto, percebe-se um problema importante, essa inclusão acontece dentro de uma lógica somente de preparação das crianças para que, depois de um tempo, sejam inseridas no ensino regular sem que haja continuidade no respeito à sua língua, cultura e modo de aprender. Na prática, a língua e a cultura Warao são usadas apenas no começo, como um apoio temporário. Depois, são deixadas de lado, como se essas crianças precisassem se encaixar totalmente no modelo escolar já existente, sem que o sistema se adapte a elas.

2.3 EJA INTERCULTURAL WARAO

Outro projeto criado na cidade de Teresina, foi o projeto EJA Intercultural Warao, uma ação educacional da SEDUC-PI direcionada aos jovens e adultos da etnia Warao. Assim como o projeto *Alfabetização Sem Fronteiras*, essa iniciativa utilizou termos na língua Warao como subtítulo "*Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane*", que significa "Jovens e Adultos para aprender". No início, surgiram alguns desafios, especialmente com relação à necessidade de cuidadoras para ficarem com os filhos dos estudantes, já que eles não os deixavam nos abrigos. Inicialmente, havia apenas uma cuidadora brasileira por escola, mas posteriormente foram

contratadas cuidadoras Warao, com o objetivo de facilitar a comunicação com as crianças na língua materna delas (Oliveira; Medeiros, 2024).

A metodologia adotada pelo projeto EJA Intercultural Warao é semelhante àquela desenvolvida no Alfabetização Sem Fronteiras. A interculturalidade é a chave de mediação da proposta, que é trilingue. Na sala de aula atuam: uma professora polivalente, um/a educador/a Warao e um/a professor/a de espanhol. Também fazem encontros quinzenais de formação em que organizam e planejam as próximas atividades (Oliveira; Medeiros, 2024 p.75).

O projeto EJA Intercultural Warao aproveitou muitas das estratégias criadas no Alfabetização Sem Fronteiras, já que este foi implementado anteriormente. Continua com uma proposta rica por adotar a interculturalidade e ainda o propõe o trilinguismo (português, espanhol e warao) como eixos centrais de sua proposta pedagógica. Atualmente, o projeto continua em funcionamento e atende cerca de 70 pessoas indígenas Warao, oferecendo-lhes a oportunidade de voltar à sala de aula, mesmo sendo adultos e, muitas vezes, com filhos pequenos. Essa iniciativa representa uma importante conquista, especialmente considerando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) costuma enfrentar altos índices de evasão, em grande parte devido às dificuldades que os alunos enfrentam para equilibrar a vida escolar com o trabalho e a vida familiar.

Um fato importante é que os próprios indígenas puderam participar das tomadas de decisões “Em agosto de 2023 as aulas iniciaram, depois de muitos meses de discussão e planejamento com os próprios Warao.” (Oliveira; Medeiros, 2024, p.73). A inserção desse grupo no contexto escolar brasileiro, predominantemente estruturado a partir da língua portuguesa, impõe a necessidade de refletir sobre estratégias que assegurem a continuidade da língua materna e do espanhol no processo educativo. Pois, tal cenário demanda a implementação de uma proposta pedagógica diferenciada, pautada nos princípios da interculturalidade e do multilinguismo, como condição indispensável para a efetivação de uma educação que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. (Acnur, 2021). Por esta razão é um projeto que visa alfabetizar jovens e adultos Warao de forma intercultural e trilingue a fim de promover a inclusão, fortalecer sua cultura e a aprendizagem da Língua Portuguesa (Oliveira; Medeiros, 2024, p 68 *apud* SEDUC, 202s).

Tabela 2 – Estudantes Warao matriculados na EJA Intercultural

Abrigo	Quantidade de Alunos	Escola
--------	----------------------	--------

Abrigo Buenos Aires e Casa de Passagem do Imigrante	16	Unidade Escolar Cristino Castelo Branco
Abrigo Poty Velho	27	CEJA Gayoso e Almendra
Abrigo Emater	36	Unidade Escolar Melvin Jones
Total de estudantes	79	

Fonte: SEDUC-PI, 2023

Oliveira e Medeiros (2024) apontam que o Projeto EJA Intercultural Warao desenvolvido em âmbito estadual, representa um avanço em relação à proposta da prefeitura de Teresina, ao incorporar uma estrutura curricular própria e a utilização de materiais didáticos específicos voltados às necessidades do povo Warao. A organização do currículo se dá por ciclos de formação, com início na etapa de letramento, estruturada a partir de eixos temáticos como política linguística, sustentabilidade econômico-financeira, migração e direitos humanos, além de cultura e meio ambiente. Para subsidiar o trabalho pedagógico, os educadores utilizam como principal referência o documento *Guía Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe*, elaborado pelo Ministério da Educação da Venezuela. Além disso, a prática em sala de aula é conduzida por meio de palavras geradoras que dialogam com a realidade vivida pelos Warao no Brasil, promovendo uma abordagem educativa sensível, contextualizada e alinhada aos princípios da interculturalidade.

As autoras fazem uma reflexão necessária e importante sobre os limites da efetividade do projeto EJA Intercultural Warao no contexto de uma política educacional que para elas ainda está alinhada com os princípios da chamada educação bancária, repudiada por Paulo Freire. Em vez de considerar os sujeitos da educação nesse caso, os indígenas Warao como portadores de saberes próprios e ativos na construção do conhecimento, a lógica dominante ainda é a de depósito de conteúdos, voltada para resultados mensuráveis, muitas vezes centrada na formação para o mercado de trabalho. Mesmo com o empenho e o compromisso ético de educadores envolvidos no projeto, a estrutura da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI) ainda opera sob uma racionalidade tecnocrática e produtivista, que favorece a profissionalização rápida e a eficiência administrativa. Isso entra em contradição direta com os princípios da educação intercultural, que exige tempo, escuta, diálogo de saberes e valorização da diversidade cultural e linguística. (Oliveira; Medeiros, 2024).

Oliveira e Medeiros (2024) ainda apontam:

O Piauí é o único estado que ainda não possui escolas indígenas, embora, segundo o Censo Demográfico realizado em 2022 (IBGE, 2022), 7.198 pessoas se autodeclaram

indígenas. Esse total está distribuído em 157 municípios, o que representa 70,08% dos municípios do estado do Piauí (IBGE, 2022). A partir do entendimento de que a Educação Escolar Indígena é um direito garantido em lei e uma obrigação dos estados garantir sua oferta (BRASIL, 2012), as demandas dos povos indígenas do Piauí, de modo específico, feitas à Secretaria Estadual de Educação são pela estruturação da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Potyrõ. (Oliveira; Medeiros, 2024, p.76).

Essa reflexão das autoras revelam uma contradição preocupante entre os direitos assegurados legalmente aos povos indígenas e a realidade concreta vivida por esses povos no estado do Piauí. Apesar de haver uma população autodeclarada indígena, o estado ainda não implementou nenhuma escola indígena formal, o que configura um grave descumprimento das diretrizes legais estabelecidas pela legislação brasileira, especialmente pela Lei nº 12.416/2011 e pelas diretrizes da Educação Escolar Indígena previstas na LDB e em normativas do Ministério da Educação. Isso indica que a ausência de escolas indígenas compromete profundamente o direito à educação diferenciada, intercultural, bilíngue e específica, que deveria respeitar os saberes, línguas, cosmologias e formas próprias de ensinar e aprender de cada povo. A manutenção de uma educação uniformizadora, que ignora essas especificidades, reforça um modelo etnocêntrico, que invisibiliza e apaga as identidades indígenas em sala de aula. Essa realidade demonstra que muita coisa não mudou desde a 1500.

Discutir a inexistência de escolas indígenas no Piauí pode ser compreendida como reflexo de uma lógica histórica de negação da presença indígena no estado já discutida anteriormente, baseada em narrativas de "indígenas extintos" ou "aculturados", frequentemente mobilizadas para justificar a ausência de políticas públicas específicas. Esse apagamento institucional não é apenas simbólico ele tem efeitos concretos sobre a manutenção das línguas originárias, das práticas culturais e das organizações sociais desses povos.

Em 2014, a Secretaria de Educação dos Estados do Ceará e Piauí, juntamente com os povos indígenas que compõem o Território Etnoeducacional Potyrõ, se reuniram para discutir e aprovar um plano de ação para o desenvolvimento e a institucionalização da Educação Escolar Indígena nesse território. Na ocasião, os dois estados assumiram o compromisso de implantar o plano, mas o Piauí ainda não materializou as ações firmadas nesse documento, sendo único estado onde ainda não se criou a categoria Escola Indígena (Oliveira; Medeiros, 2024, p.77).

Diante da ausência de respostas da Secretaria de Educação do Piauí os indígenas iniciaram as reivindicações por uma Educação Escolar Indígena adequada, então acionaram o Ministério Público, essa pressão levou à criação, em 2022, do Núcleo de Educação Escolar Indígena e Quilombola, através de uma portaria oficial. No entanto, a implementação do projeto

EJA Intercultural Warao surgiu não como parte de um compromisso político da SEDUC-PI com a educação indígena, mas como uma resposta pontual a cobranças institucionais. Embora no final de 2023 tenha sido inaugurado um prédio que é utilizado por estudantes Warao e Guajajara em Teresina, ainda não há uma estrutura educacional consolidada que respeite os princípios da Educação Escolar Indígena. Falta o reconhecimento formal da escola como indígena, bem como a construção coletiva de um projeto político-pedagógico com participação das comunidades envolvidas. Assim, para afirmar que o estado já possui sua primeira escola indígena é necessário que os elementos fundamentais dessa modalidade educacional ainda sejam efetivamente constituídos (Oliveira; Medeiros, 2024).

O fato de o projeto EJA Intercultural Warao ter surgido como uma resposta a pressões externas, e não como iniciativa proativa da Secretaria de Educação, evidencia uma lógica de gestão reativa e limitada. Desse modo, a instituição resolveu somente adotar soluções provisórias, que não enfrentam os desafios estruturais nem asseguram a continuidade de políticas públicas consistentes. Além disso, ao inaugurar um prédio sem uma política consolidada, categoria administrativa adequada e projeto pedagógico cocriado com as comunidades, corre-se o risco de encobrir uma lacuna histórica com uma solução simbólica. Ou seja, parece mais uma ação de caráter performativo que atende a demanda do que um compromisso ético e político com a justiça educacional.

Com o intuito de averiguar o grau de comprometimento institucional com a proposta do Projeto EJA Intercultural Warao, foram realizadas entrevistas com duas docentes atuantes na referida iniciativa. A primeira entrevistada, pedagoga de formação, com 48 anos de idade e 17 anos de experiência docente, é responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso e será nomeada de P4(2025). A segunda profissional é licenciada em Língua Portuguesa e Espanhol e atua especificamente no ensino de Espanhol, acumulando uma trajetória de 10 anos na docência, esta será nomeada de P5 (2025). Onde “P” se refere a professora e a numeração obedece a sequência de entrevistas desse estudo.

Ambas foram questionadas se receberam formação específica e como esta funcionava, P4 (2025) respondeu :

Não temos formação específica de professores. Inicialmente, os encontros ocorriam quinzenalmente, e neles eram abordados aspectos voltados à valorização da cultura Warao, além de sugestões de atividades direcionadas a esse público. Contamos com o apoio de uma professora da UFPI, que nos orientou quanto aos tipos de textos e atividades mais adequados (P4, 2025).

P5 (2025) sobre as formações relatou:

No início recebemos. Achei insuficiente. Até porque a maioria das formações (as iniciais) foram com pessoas que não conhecem a realidade deles, falando de realidade de outros povos, outras culturas..., então nós professoras já entendíamos muito mais a realidade deles e como conseguir alcançá-los. Antes de começar as aulas, bem no início, eu fui visitar as comunidades onde vivem, conversar com muitos deles e conhecer verdadeiramente as histórias e a realidade, o porquê de estarem aqui e quais são seus objetivos. Penso que alguém para dar uma formação ou criar um material para um determinado público precisa verdadeiramente conhecer e se interessar inteiramente por eles. E cotidianamente busco saber deles sobre eles, procuro conhecer o máximo possível da língua Warao para conseguir me aproximar mais e desta forma consigo planejar meu material de forma mais assertiva e significativa. (P5, 2025).

Essas falas revelam desafios profundos e estruturais na construção de uma educação intercultural que respeite verdadeiramente a diversidade cultural. A falta de uma formação específica e contínua voltada para o trabalho com os warao expõe um problema urgente no sistema educacional, que acaba por limitar as práticas pedagógicas a ações superficiais. Muitas vezes, essas iniciativas se restringem a uma valorização simbólica da cultura indígena, que, sem um conhecimento aprofundado, pode acabar reforçando estereótipos ou representações fragmentadas. Esse cenário, evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada que contemplem a complexidade histórica, social e cultural dos warao, permitindo aos professores desenvolverem práticas pedagógicas que vença a simples valorização simbólica e avancem para a legitimação dos conhecimentos e modos de vida indígenas no espaço escolar.

Além disso, outro fato preocupante, é que as formações iniciais relatadas por P5(2025) frequentemente são oferecidas por pessoas que não conhecem a realidade dos warao, trazendo referências e experiências de outros povos indígenas. Essa desconexão evidencia um modelo hegemônico na educação intercultural, que tende a aplicar soluções genéricas, desconsiderando as especificidades da etnia. Entretanto, a professora demonstra um compromisso ético e pedagógico ao buscar uma aproximação com os warao. Por meio de visitas aos abrigos, diálogos e o esforço para aprender a língua warao, é possível uma escuta ativa e conhecer aspectos essenciais para que a educação seja realmente intercultural. O aprendizado da língua indígena, em particular, é fundamental, pois funciona como um meio de resistência cultural e como instrumento para construir um currículo mais significativo e conectado aos saberes locais. Assim, fica claro que para superar os desafios na formação docente e promover uma educação intercultural de qualidade para os warao, é necessário um compromisso institucional que valorize o conhecimento das próprias comunidades.

Quando questionadas sobre os desafios enfrentados, P4 (2025) disse: “*Em ficar separados de seus cônjuges , irmãos e filhos ou seja ficar em salas de aulas diferentes de acordo*

com seu nível de escolaridade! Não querem se separar”(P4,2025). Essa fala demonstra que há um desconhecimento sobre as especificidades dos indígenas Warao. Essa resistência não deve ser vista como uma dificuldade a ser superada, mas como um indicativo de que o modelo escolar precisa ser repensado sob os valores culturais dos povos atendidos. Em vez de ajustar os estudantes indígenas à lógica escolar ocidental, é necessário que a escola se transforme em um espaço mais sensível às formas próprias de organização social dessa etnia. Isso implica rever práticas rígidas de segmentação por série ou idade, criando alternativas pedagógicas que respeitem os laços comunitários e favoreçam o aprendizado coletivo e intercultural.

P5 (2025) sobre os desafios relatou: *“Principalmente falta de material adequado e significativo para os alunos.”* Essa fala mostra que a utilização de materiais didáticos que desconsideram as particularidades dos indígenas Warao revela-se não apenas ineficaz, mas também excludente. Nessa perspectiva, a escola deixa de cumprir seu papel fundamental de mediadora entre diferentes saberes, reproduzindo um modelo educacional tradicional e descontextualizado que perpetua desigualdades e invisibiliza os conhecimentos tradicionais desses povos. Essa reflexão, evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à produção de materiais pedagógicos elaborados em parceria com as comunidades indígenas, de modo a valorizar suas línguas, histórias e cosmovisões.

As professoras foram interrogadas sobre qual maneira elas articulam e desenvolvem a interculturalidade em sua prática pedagógica, e as repostas foram:

Por meio de espaço de diálogo, debates, exibição de filme e respeito à diversidade cultural, sempre que trabalhamos um tema ou conteúdo, primeiramente fazemos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, destacando o respeito às diferenças entre regiões (P4,2025).

Essa fala evidencia que há um esforço da professora em promover a interculturalidade. Ela mostra a valorização do diálogo e do respeito à diversidade cultural, articulando-se ao reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento. A utilização de estratégias como debates e exibição de filmes, configura-se como uma prática inclusiva e significativa, em consonância com os princípios da educação intercultural. Tal abordagem contribui para a formação de uma cidadania crítica e para o reconhecimento da diversidade cultural enquanto recurso enriquecedor no processo educativo. Ainda sobre como abordar a interculturalidade P5 (2025) relatou :

Principalmente respeitando as raízes deles, a cultura e os conhecimentos. As aulas são planejadas buscando atingi-los o máximo possível de uma forma que aprendam o português, pois esse é um dos principais objetivos deles, a comunicação

efetiva em português, mas sempre fazendo o paralelo com a língua e a cultura original deles e com o Espanhol. É importante ressaltar que o planejamento é feito junto com os Educadores Warao, pessoas com mais conhecimentos da cultura Warao, em Espanhol e com uma boa comunicação e compreensão em Português (P5, 2025).

O relato da professora manifesta a sua preocupação em promover o aprendizado da língua portuguesa, sem desconsiderar a língua Warao e o espanhol como idiomas de mediação, essa prática demonstra uma abordagem educativa que não impõe uma assimilação forçada, mas busca construir pontes entre diferentes universos linguísticos e culturais. O valor que ela dar à participação dos educadores warao no planejamento das aulas é um aspecto de grande relevância, pois rompe com a ideia verticalizada do ensino e reconhece os saberes como fundamentais na construção do processo educativo. Ao envolver sujeitos da própria etnia no desenvolvimento das estratégias pedagógicas, fortalece-se não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também a autonomia cultural e o protagonismo indígena no espaço escolar. Sobretudo nota-se que a professora possui uma prática pedagógica comprometida com os princípios da interculturalidade.

Quanto à forma como concebem o Projeto EJA Intercultural, as professoras relataram que:

A proposta da EJA intercultural está baseada na valorização da cultura warao, princípio primeiro solicitado pelos próprios educadores warao que querem preservar sua cultura para as gerações futuras. Está organizada em três idiomas: o warao, o espanhol e o português. Os estudantes dizem que o português é essencial para conseguirem se comunicar no Brasil, arrumar trabalho, seguir nos estudos... Então essa proposta, eu digo que é norteadora do projeto, mas precisamos avançar, pois os estudantes querem ir além de preservar sua cultura (P4, 2025).

A resposta da professora expressa que ela tem conhecimento sobre os objetivos de projeto e que ele tem como centro as demandas dos Warao. Contudo, o trecho também revela uma tensão, e que embora a valorização da cultura seja um princípio muito importante, os próprios estudantes expressam o desejo de ir além da preservação. Eles desejam uma formação escolar que possibilite sua participação ativa na sociedade brasileira, por meio do domínio da língua portuguesa, do acesso ao mundo do trabalho e da continuidade dos estudos. Visto isso, propõe-se construir uma educação que equilibre memória e futuro, tradição e transformação, garantindo aos estudantes indígenas tanto o direito de manterem suas raízes quanto a possibilidade de construírem novos caminhos em contextos desafiadores que é o caso da cidade. Ainda no que tange ao projeto EJA Intercultural a P5 (2025) relatou:

Sim. Penso que é uma oportunidade incrível. Entendo que, por melhor que possa ser colocado, de alguma forma o sistema

educacional sempre deixa a desejar em algum ponto, para qualquer público e em qualquer área. Mas o Projeto EJA Intercultural tem uma relevância imensurável na vida de cada um daqueles alunos e na nossa vida também (das professoras). Tenho aprendido muito com eles, em todos os aspectos, principalmente de humanidade. (P5, 2025)

Nota-se que a docente conhece o valor transformador do Projeto EJA Intercultural para alunos indígenas e professoras, destacando tanto as potencialidades quanto as limitações do sistema educacional tradicional. Ela aponta para a necessidade de uma educação verdadeiramente intercultural, que dialogue com as especificidades culturais dos Warao. Além disso, se mostra sensível e ressalta a importância do aprendizado mútuo entre educadores e educandos, enfatizando a dimensão humanizadora da educação como fundamental para promover respeito, empatia e justiça social.

Entre as perguntas realizadas, a pesquisadora incluiu no questionário aplicado à participante P5 (2025) uma questão adicional, solicitando que ela sugerisse mudanças desejadas e opinasse sobre sua participação nas decisões relacionadas à educação dos warao, considerando seu tempo de experiência docente junto a essa comunidade. Ela respondeu:

Se eu tivesse a oportunidade de participar da tomada de decisões educacionais voltadas para os Warao, a minha primeira sugestão seria, por favor, um material adaptado à realidade deles que a educação respeite a identidade do povo Warao. A minha vivência com eles me ensina a cada dia que educar não é apenas ensinar a ler ou a contar. É escutar, partilhar e caminhar lado a lado. A educação para os Warao (assim como para qualquer pessoa (minha opinião pessoal) deve nascer da escuta, da escuta verdadeira e entender que eles também têm muito a ensinar. Eu sugeriria políticas que incentivem a formação de professores para trabalhar com povos indígenas, porque nem sempre basta dizer, precisa ser indígena, acredito que precise ser alguém que tenha verdadeiro interesse na causa e principalmente que tenha humanidade. Que promovam a produção de materiais didáticos na língua Warao, que levem a escola também à comunidade. Que a sala de aula possa ser o rio, a floresta, a roda de histórias com os mais velhos. Que haja um verdadeiro interesse pelas pessoas (os indígenas Warao Venezuelano) e não apenas interesses políticos, porque mais do que instrução, os Warao (todos nós) merecem respeito, voz e espaço. E acredito profundamente que uma educação que honra a cultura, a singularidade e a subjetividade pessoal é aquela que transforma vidas de forma duradoura, tanto a dos alunos como a dos professores. (P5, 2025)

A fala apresentada me emocionou muito enquanto eu fazia esta análise, pois notou-se a preocupação da entrevistada em respeitar os direitos dos Warao e sentiu que ela possui o mesmo amor da pesquisadora pela causa indígena. A resposta também oferece profunda reflexão sobre os desafios e possibilidades da educação intercultural voltada ao povo indígena warao, revelando uma sensibilidade imprescindível para a efetivação de uma prática pedagógica

transformadora. Inicialmente, a docente destaca a necessidade urgente de materiais educativos que sejam adaptados à realidade concreta dos warao, sublinhando a importância do respeito à identidade cultural como princípio básico da educação. Essa reivindicação evidencia a insuficiência dos recursos pedagógicos convencionais, que frequentemente desconsideram as especificidades culturais, linguísticas e históricas dos povos indígenas, perpetuando modelos homogêneos e excludentes.

A professora também critica a concepção tradicional de educação, explicando que ensinar transcende a mera alfabetização ou aquisição de conhecimentos técnicos. Educar, na visão dela, é um processo dialógico que exige escuta ativa e caminhada em conjunto. Ao reconhecer que os warao possuem saberes próprios e uma rica tradição oral e cultural a ser valorizada, a fala rompe com a ideia assimilacionista e coloca o indígena como sujeito ativo. Outro ponto importante levantado é a necessidade de políticas públicas que promovam a formação de professores preparados e comprometidos com a causa indígena, mas sobretudo que sejam dotados de humanidade e respeito.

Aqui, a docente expõe uma crítica às formações superficiais ou descontextualizadas, e aponta para a urgência de um engajamento ético e político que ultrapasse os discursos vazios e se traduza em ações concretas. A valorização da formação docente implica, assim, em reconhecer que o trabalho com povos indígenas exige não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade intercultural e compromisso. A proposta de expandir o espaço escolar para além da sala de aula, incorporando elementos culturais e naturais, reflete uma visão da educação ligada ao território, à memória e à cultura. A fala também destaca a importância da dimensão política da educação indígena, enfatizando a necessidade de reconhecimento, voz e espaço para os warao. Assim, a educação deve ser entendida não só como transmissão de conteúdos, mas como um instrumento de justiça social, emancipação e valorização da cultura e das cosmologias, beneficiando tanto alunos quanto educadores por meio do aprendizado mútuo.

CAPÍTULO III: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O professor indígena é aquele que guarda saberes, que cultiva tradições orais, mitos, línguas, memórias e histórias ancestrais. Com a sua presença, a educação ultrapassa o livro e se torna atividade viva da herança cultural do seu povo. Ser professor indígena, vai muito além da ocupação profissional, ela representa o fortalecimento do protagonismo cultural, linguístico e identitário das próprias comunidades. Nesse sentido, esse educador atua como elo entre tradições e saberes ancestrais, e o rede escolar oficial, promovendo uma educação ativa.

No âmbito das políticas públicas destinadas à educação escolar indígena, a formação inicial e continuada apresenta-se como um elemento fundamental para sua implementação efetiva. Assim, ela é um pilar estratégico para a construção de uma educação intercultural, legítima e efetivamente alinhada às realidades das comunidades indígenas. Desse modo, vale lembrar que a formação docente, tanto em sua dimensão inicial quanto continuada, precisa superar o modelo tradicional, pois os alicerces da aprendizagem, da estrutura social e dos dispositivos educacionais se encontram em mudança acelerada. Consequentemente, a construção do ensino e o papel social da escola exigem práticas pedagógicas renovadas. “Por um lado, a formação tem que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo a arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social” (Imbernón 2010, p. 34). Assim pensando, a formação de professores deve se constituir em um espaço reflexivo e crítico, onde os professores não apenas se adaptem às mudanças externas, mas também se preparem para questionar e problematizar as contradições do sistema educacional.

Tal abordagem está de acordo com a pedagogia de Paulo Freire, que defende uma educação emancipadora, ancorada na conscientização e no questionamento dos paradigmas hegemônicos. Para ele, a transformação da escola só é válida quando se dá prioridade à formação contínua do professor, permitindo que, ao refletir sobre sua própria prática, ele identifique a teoria que está implícita nela, consciente ou não de sua existência (Freire, 1991). Desta maneira, é importante destacar que a formação de professores indígenas deve se basear nos princípios e objetivos da formação de professores indígenas presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio que aponta:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

- I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
 - II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;
 - III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
 - IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
 - V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
 - VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.
- Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:
- I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;
 - II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;
 - III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;
 - IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;
 - V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e
 - VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BRASIL, 2015b, p.6)

A formação de professores indígenas, conforme orientada pelos princípios apresentados, assume um caráter político-pedagógico que ultrapassa a preparação técnica para a sala de aula, constituindo-se como um processo de fortalecimento da autonomia cultural, linguística e territorial dos povos originários. O respeito à organização sociopolítica e territorial das comunidades não se limita ao reconhecimento formal de suas lideranças ou limites geográficos, mas implica compreender que a própria função docente deve surgir das demandas e modos de organização interna, evitando a imposição de modelos escolares alheios às dinâmicas comunitárias (Grupioni, 2006). Nesse sentido, a valorização das línguas indígenas como expressão é instrumento de análise da experiência sociocomunitária ocupa lugar central, pois, ao serem incorporadas nos processos formativos, garantem que o futuro professor não apenas domine uma língua, mas também preserve e transmita categorias culturais próprias, evitando que a escola se torne espaço de perda linguística. Além disso, esses princípios transcendem as demandas formais, pois constituem alicerces fundamentais para a autonomia educativa

indígena, ao possibilitar que as comunidades desenvolvam seus próprios modos de conhecimento por meio de docentes formados conforme regimes de alternância entre contextos culturais e acadêmicos. Ao integrar os calendários, idiomas e práticas tradicionais na organização formativa, tais cursos consolidam o empoderamento do território educativo indígena, transformando-o em um espaço de resistência, reinvenção cultural e re-significação identitária.

Nessa perspectiva, a partir de todas as demandas educacionais que envolvem os indígenas Warao e em especial o “fazer-se” professor, criou-se dois projetos denominados de: “Ação saberes indígenas na escola e licenciatura intercultural indígena”. Ambos, são iniciativas educacionais, que em sua proposta visa emancipação cultural e política. Eles promovem a ressignificação de espaços institucionais e desafiam o modelo hegemônico, oferecendo às comunidades indígenas meios para conservar e transformar seu próprio processo educativo. Entretanto, é necessário que se reflita e entenda como essas duas iniciativas foram pensadas inicialmente, como são organizadas, desenvolvidas e como elas impactam na vida dos indígenas Warao.

3.1 Ação saberes indígenas na escola

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, promovido pelo MEC em parceria com o IFPI, constitui uma iniciativa de formação continuada voltada para professores e professoras indígenas, com o objetivo de fortalecer a educação escolar indígena no estado do Piauí. O programa abrange docentes oriundos de diferentes povos e municípios, contemplando, em Teresina, as comunidades Warao e Guajajara; em Piripiri, os povos Tabajara, Tabajara Alongá e Tabajara YPY; em Lagoa de São Francisco, os Tabajara e Tapuio; em Uruçuí, os Akroá Gamela e Guegue; em Baixa Grande do Ribeiro, os Akroá Gamela; e, em Queimada Nova, o povo Kariri. Essa ação educativa busca articular a formação docente com os saberes tradicionais, reconhecendo a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas atendidas, promovendo, assim, uma educação intercultural e decolonial que respeite e valorize os processos próprios de aprendizagem de cada povo.

As atividades do programa foram desenvolvidas a partir de quatro escolas de referência que já contam com professores e educadores indígenas no estado do Piauí, a saber: a Escola Indígena Estadual CETI Oka ka Inaminanoko, em Teresina; a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, em Lagoa de São Francisco; a Escola Municipal Prof. Omar de Andrade Resende, em Piripiri; e a Unidade Escolar Santo Antônio, em Baixa Funda, na zona rural de

Uruçuí. O programa visa à formação de trinta professores indígenas e três orientadores de estudo, que atuarão como lideranças educacionais na coordenação de ações escolares pautadas pela autonomia e autodeterminação das comunidades indígenas, conforme preconizado pela Convenção 169 da OIT (1989) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Ifpi, 2024).

A produção de materiais didáticos e a formação continuada de professores voltados aos povos indígenas do estado do Piauí, incluindo Warao, Guajajara, Tabajara de Piripiri, Tabajara e Tapuio, Akroá Gamela, Guegue e Kariri, representam contribuições significativas para o fortalecimento da educação escolar indígena e a promoção da interculturalidade. Como já sabe-se, historicamente os processos de colonização deixaram marcas profundas nas culturas indígenas, principalmente na forma de negação de suas identidades e saberes, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais que valorizem e respeitem essas tradições.

Nesse cenário, o Instituto Federal do Piauí, ao assumir sua missão de promover uma educação de excelência voltada às demandas sociais, torna-se um agente central na implementação de ações que atendam às necessidades específicas das comunidades indígenas, articulando ensino, pesquisa e extensão para o aperfeiçoamento de educadores nas escolas indígenas criadas no âmbito da política estadual de Educação Escolar Indígena. Desse modo, reconhecendo a educação escolar indígena como direito garantido por lei, o programa Ação Saberes Indígenas na Escola se configura como instrumento estratégico para a efetivação de políticas públicas voltadas à educação indígena no Piauí.

O programa busca promover a formação continuada de professores e pesquisadores, bem como a produção de materiais didáticos, com foco em práticas de alfabetização, letramento, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Arte e Geografia, abrangendo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as especificidades de cada núcleo escolar. Além disso, a iniciativa integra as experiências diversas das comunidades escolares, colocando no centro das ações as práticas pedagógicas vivenciadas por professores e estudantes, de modo a documentá-las, refletir sobre elas e produzir recursos que fortaleçam a prática educativa e a valorização dos saberes etnoeducacionais nos territórios indígenas. (IFPI, 2024) Nessa lógica, o programa objetiva:

- Construir, sintetizar e socializar as práticas desenvolvidas e consolidadas entre saberes indígenas, construção de estratégias e procedimentos para os usos simbólicos, políticos, culturais que a prática escolar supõe garantir;
- Realizar formações para professores indígenas visando à capacitação nas áreas de letramento e numeramento de maneira a transcender as demais disciplinas visando ao fortalecimento de metodologias interdisciplinares e específicas para escolas indígenas dos respectivos povos inseridos no programa;

- Sistematizar os materiais coletados nas formações dos Saberes para publicação e distribuição de material didático impresso, on-line e audiovisual; realizar reuniões para consolidação do material produzido, contendo o conhecimento adquirido, visando à alfabetização e aos letramentos das comunidades indígenas contempladas pelo programa no estado do Piauí;
- Realizar Seminário de troca de saberes entre cursistas e debates sobre o andamento do projeto;
- Sistematizar as inovações pedagógicas e os novos saberes em construção pelos indígenas;
- Apresentar textos individuais ou coletivos para serem publicados em revistas com foco em educação escolar indígena e questões étnico-raciais. (pagina 7)

A partir dos objetivos listados, propõe-se no programa que, ao invés de apenas adaptar a escola às comunidades, reorganize o próprio fazer escolar a partir dos povos originários, buscando transformar a escola em um espaço que valorize a cultura, a identidade e o protagonismo dos povos indígenas. Dessa maneira, visam formar professores indígenas em leitura, escrita e matemática de forma integrada à realidade cultural, produzir materiais didáticos construídos junto com as comunidades, promover encontros e seminários de troca de saberes e registrar as inovações pedagógicas que surgirem. Além disso, defende que os conhecimentos produzidos sejam publicados em revistas e espaços acadêmicos, garantindo visibilidade e reconhecimento. Desse modo, essas ações fortalecem o ensino no presente e constroem um futuro de autonomia, resistência e valorização para esses povos indígenas (Ufpi, 2024).

A metodologia do programa foi elaborada pela equipe pedagógica em parceria com os(as) cursistas, tomando como referência as experiências anteriores promovidas pela Rede Nordeste nas edições anteriores do Programa. O enfoque é a valorização dos saberes indígenas na escola, considerando as culturas e identidades. Para isso, a metodologia prioriza encontros sistemáticos de formação voltadas ao aprofundamento de temas selecionados, ao mesmo tempo em que organizam materiais didáticos e paradidáticos que apoiem o processo de aprendizagem (Ifpi, 2024). Esses materiais podem ser produzidos individualmente, em grupos ou representando cada escola indígena. Para tanto, essas ações propostas têm como objetivo fortalecer a educação intercultural e integrar saberes escolares e indígenas, oferecendo formação continuada para professores indígenas no Piauí e promovendo a melhoria da educação escolar nas comunidades (Ifpi, 2024).

A oportunidade para que os indígenas warao produzam seu próprio material pedagógico, incorporando desenhos, pinturas e outras formas de expressão cultural, representa um passo importante para a valorização da memória e da autonomia educativa. No processo, eles

dialogam com suas histórias, tradições e formas de ver o mundo. Logo, escola nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento externo e se torna um local de preservação da memória coletiva e de produção de saberes. Os desenhos e pinturas presentes nesses materiais carregam significados que registram experiências vividas, mitos, rituais e relações com o território e meio ambiente, funcionando como uma forma de memória visual e cultural (Ifpi, 2025).

De acordo com (IFPI, 2024) proposta do programa visa garantir que os conhecimentos e práticas tradicionais não se percam com o tempo e sejam transmitidos às novas gerações. Além de tudo isso, a produção própria de materiais fortalece o protagonismo da comunidade, os membros se tornam autores do conhecimento e responsáveis por preservar e comunicar sua memória cultural. Em contrapartida, é fundamental questionar se os povos assistidos pelo programa foram consultados ou se, de fato, exerceram papel ativo no processo de produção desse programa. Acredita-se que a simples presença de lideranças em reuniões não garante autonomia, sendo necessário descobrir se houve de fato escuta e respeito às indicações apresentadas. Assim, questiona-se sobre a origem do projeto e como este foi organizado. Nesse contexto, a centralidade dos sujeitos indígenas deve ser compreendida como condição para que as ações sejam legitimadas. Sobre isso Benedito (2025¹²) relata a respeito da criação do projeto:

A construção do programa teve origem nas próprias comunidades indígenas Tabajara de Piripiri, o que já revela a centralidade de sua atuação desde as etapas iniciais. As lideranças não apenas participaram efetivamente do processo, como também desempenharam um papel decisivo em sua concepção. Mais do que serem apenas consultadas, as lideranças tiveram real poder de decisão. Suas indicações foram respeitadas em todas as fases desde a definição dos conteúdos trabalhados até a escolha dos dias e locais dos encontros. A prioridade era garantir que o programa fosse culturalmente adequado e funcional para a realidade local. Nesse sentido, tudo foi pensado de forma colaborativa, com grande valorização das vozes indígenas envolvidas. (Benedito, 2025)

De acordo com o entrevistado, a experiência de construção do projeto do programa junto às comunidades indígenas Tabajara de Piripiri mostra algo muito importante que foi o fato de que os próprios indígenas tiveram voz ativa e poder de decisão em todas as etapas. Para ele, não foi apenas uma consulta rápida e simbólica, mas uma participação efetiva, na qual as lideranças puderam escolher os conteúdos, os dias e até os locais das atividades. Essa postura demonstra rompimento com práticas antigas, em que projetos eram pensados “para os indígenas”, sem levar em conta suas realidades. Entretanto, apesar do relato revelar a

¹² Coordenador do programa Ação Saberes Indígenas na escola – entrevista cedida a Denise Castro Sobrinho em 15 de Maio de 2025.

participação efetiva de lideranças Tabajara, a inclusão de outras etnias contempladas pelo projeto, como os Warao, parece ter sido limitada ou mesmo ausente. Tal situação evidencia algo bem recorrente em iniciativas de educação indígena, a de que a diversidade interna entre os povos nem sempre é considerada de maneira equitativa.

A requerida situação, também conduz a reflexões acerca do protagonismo e da representatividade. Nesse sentido, a atuação de uma etnia em posição de centralidade não garante, por si só, que os saberes, as necessidades e as perspectivas de outros grupos indígenas sejam devidamente incorporadas. No caso específico dos Warao, a ausência de participação direta no planejamento e nas decisões pode comprometer a adequação cultural e linguística dos conteúdos e materiais, afetando a efetividade da educação intercultural proposta. Dessa forma, torna-se necessário que projetos educacionais voltados a povos indígenas devam contemplar a pluralidade étnica. “abrir espaços para a diversidade étnica, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar” (Moreira, Candau, 2003, p. 161). Pensa-se que essa forma valoriza a multiplicidade de etnias, possibilita e assegura que cada grupo exerça voz ativa e significativa no processo. Ainda sobre a participação de diferentes etnias na formulação do projeto, Maria (2025) ¹³ detalha:

Desde a implementação do Programa, na primeira roda de conversa junto à comunidade escolar para decidir o material didático a ser construído, esse foi um dos objetivos do programa. Tivemos a participação dos troncos velhos, jovens, crianças, educadores, professores, rezadeiras e parteiras, que contribuíram com os conhecimentos da vivência na comunidade (Maria, 2025).

A fala mostra a importância da construção coletiva do programa desde o início, quando a comunidade se reuniu em uma roda de conversa para decidir sobre o material didático. Esse momento já evidencia uma prática diferente pois, foca no diálogo como caminho para pensar a educação escolar indígena. Nesses termos, a participação dos troncos velhos, junto com jovens, crianças, professores entre outros demonstra que todos os membros da comunidade têm algo a ensinar como declara Yovini ¹⁴(2025) “*Nós aprendemos de nossos pais e avós, são os primeiros professores, nós aprendemos muito com eles, eles quem levam para pescar, caçar, ensinam onde plantar, a respeitar os outros, é muito importante a opinião de nossos pais*”. Deste modo, o conhecimento não está apenas na escola formal, mas também nas histórias, nas práticas de cura, na espiritualidade e na experiência de vida transmitida entre gerações.

¹³ Maria da Conceição de Araújo Santos - coordenadora adjunta do Programa Ação Saberes Indígenas na escola -entrevista cedida a Denise Castro Sobrinho em Maio de 2025.

¹⁴ Yovini Eulalio Torres Blanco- Indígena Warao- entrevista cedida a Denise Castro Sobrinho em Agosto de (2025).

Nessa perspectiva, esse modo de construir materiais didáticos revela uma concepção de educação que valoriza a tradição sem deixar de dialogar com o presente e que ao juntar saberes de diferentes grupos, que é o esperado, o programa reforça os vínculos comunitários. Desse jeito, mais do que ensinar conteúdos, a escola se torna um lugar de partilha, onde todos aprendem e ensinam, e onde o conhecimento ganha sentido por estar enraizado na realidade da própria comunidade. Por outro lado, a entrevistada não relatou se de fato os Warao entraram nessa dinâmica de participação e de escuta pois, sua fala foi muito geral assim como na fala de Benedito (2025) apesar de que todas as perguntas estarem bem claras e voltadas para entender a participação da etnia Warao. Dessa maneira, reflete-se sobre a categoria inclusão e que mesmo com todas as demandas existentes, é pertinente entender como os organizadores a concebem e como ela se materializa na tentativa de inserir os indígenas no rede oficial de ensino.

O programa Ação Saberes Indígenas configura-se como um marco histórico na educação escolar indígena do Piauí, por transformar o conceito de inclusão em participação ativa, protagonismo comunitário e valorização das culturas originárias. Em vez de adotar modelos genéricos e centralizadores, promove uma educação trilingue, intercultural e contextualizada, construída a partir de escutas qualificadas, oficinas temáticas e contribuições diretas dos povos indígenas. Ao invés de oferecer cartilhas prontas, convida comunidades como os Waraos a co-produzirem os materiais pedagógicos que desejam ver acessíveis às suas crianças, fortalecendo suas identidades étnicas e assegurando que o ambiente escolar reflita suas vivências e saberes. Esse compromisso está ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação indígena e se traduz em ações concretas conduzidas pela SEDUC-PI, como a criação do Centro de Educação Técnico-Profissional Indígena Ceti Oka Ka Inaminanoko e de outras unidades educacionais em fase de implantação em Piripiri e demais localidades. Nessas escolas, os professores indígenas atuam como mediadores culturais, garantindo que os conteúdos dialoguem com os modos de vida, línguas e tradições de seus povos. Com isso, o programa deixa de ser apenas uma política de acesso à educação para se tornar uma política de reconhecimento e valorização, iniciando um ciclo de inserção de conteúdos, produção de conhecimento e preservação cultural dos povos indígenas do Piauí, reposicionando a educação como instrumento de dignidade, resistência e autonomia. (Benedito, 2025)

Para o coordenador, o programa Ação Saberes Indígenas mostra-se como um marco importante na inclusão e educação escolar indígena do Piauí. Pois, promove a participação ativa da comunidade, o protagonismo dos indígenas e a valorização de suas culturas. Diferente de modelos já conhecidos, o programa propõe uma educação diferenciada, construída com a escuta da comunidade. Um ponto central para ele é a co-produção dos materiais pedagógicos, onde comunidades como os Waraos participam da criação dos conteúdos que desejam para suas crianças, fortalecendo a identidade cultural e garantindo que a escola reflita suas vivências e

saberes escola e desse modo, possa se transformar em local de memória, identidade e produção de novos saberes.

Ele evidencia algo importante que é o fato do programa estar alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais, que se concretiza em ações da SEDUC-PI, como a criação do Ceti Oka Ka Inaminanoko e de outras escolas. Nessa realidade, os professores indígenas atuam como mediadores culturais, conectando os conteúdos escolares às línguas, modos de vida e tradições dos povos. Assim, a iniciativa vai além do acesso à educação, é a oportunidade de ricas trocas e vivências. Algo que chama atenção no relato é que o programa percebe a escola como extensão da comunidade e não como instituição externa a ela. Assim, quando os professores indígenas atuam como mediadores culturais como já citado, não apenas ensinam conteúdos formais, mas mostram relações entre realidades diferentes, assegurando que a tradição, a língua e os modos de vida não sejam apagados, mas fortalecidos. Para tanto, o grande desafio é fazer com que esse programa não seja apenas uma experiência temporária ou uma ação de governo que pode acabar a qualquer momento. Para ele se tornar realmente forte, precisa ser garantido por lei, com financiamento certo e sem risco de parar por causa de mudanças políticas algo que é bem comum no meio escolar. Nesse sentido, a ideia é que a educação indígena não seja vista só como um projeto isolado, mas como parte fixa das políticas do Estado.

Outro ponto importante é que as próprias comunidades indígenas se envolvam e assumam o programa como algo delas. Pensa-se que quanto mais os povos participarem, mais difícil será que ele seja cortado ou desvalorizado. Isso passa pela formação de professores indígenas, pela liberdade das escolas em escolher seus currículos e métodos, e pela valorização das línguas e tradições. É também essencial que a sociedade em geral reconheça o valor da educação indígena. Pois, ela não é só um benefício para um grupo específico, mas uma oportunidade para o Brasil aprender novas formas de viver junto, compartilhar saberes e respeitar a diversidade. Dessa maneira, quando a escola indígena mistura os conhecimentos tradicionais com os acadêmicos, ela mostra que a educação pode ser muito mais rica e plural.

Para o programa Ação Saberes Indígenas se consolidar de verdade, não basta somente ter financiamento e gestão, é preciso mudar a forma de pensar. Até porque, apoiar a educação indígena é também defender a cultura brasileira em toda a sua diversidade e o direito que cada povo tem de ser diferente. Sem isso, o risco é que iniciativas tão importantes como essa acabem sendo passageiras, em vez de se tornarem ferramentas duradouras de dignidade, resistência e autonomia para os povos indígenas.

Maria (2025) também pensa parecido quando reflete sobre a tentativa de uma educação escolar indígena no Piauí: “tem avançado de forma significativa nos últimos anos, com um

conjunto de políticas públicas estruturadas para promover inclusão, diversidade cultural e representatividade”. Sob essa ótica, a educação escolar indígena no Piauí não é apenas um direito a ser conquistado, mas um processo em andamento de lutas que tem buscado ganhar consistência. Quando ela fala de avanços “significativos”, mostra que há um movimento que ultrapassa a simples oferta de vagas em escolas e a criação de políticas que reconhecem a diversidade cultural e buscam dar representatividade às comunidades indígenas. Assim, esse cenário aponta para uma mudança importante na forma de pensar a inclusão. Antes, o conceito estava muitas vezes limitado a garantir que os indígenas tivessem acesso ao mesmo modelo de ensino oferecido para a população em geral. Agora, de acordo com a entrevistada a ênfase passa a ser no respeito às particularidades culturais e linguísticas desses povos, o que representa uma virada de perspectiva. Inclusão, nesse sentido, não é padronizar, mas valorizar o que torna cada comunidade única.

Reconhecer os saberes tradicionais como parte do processo educativo, compreendendo que superar a padronização deve ser um objetivo contínuo. Significa acabar com a lógica anterior, em que escolas e políticas públicas buscavam enquadrar os povos indígenas em modelos pré-estabelecidos. Sobre esse aspecto, é necessário entender como o programa garante que os materiais respeitem a diversidade cultural evitando qualquer tipo de padronização. Benedito (2025) aponta:

Existe uma expressão que usei bastante enquanto estive na organização do Programa: a de que nós, enquanto academia, entraríamos com a forma, e as comunidades, com o conteúdo. Isso significa que nós, herdeiros de uma cultura colonizadora, dominamos os modos de preservação do conhecimento e da cultura. É para isso que existem escolas e universidades: para “formar”. Esse formar, como o próprio nome indica, é dar forma. Essa forma é o que garantirá que o conhecimento produzido não se perca, pois poderá ser universalizado e compartilhado com todos que tiverem acesso. Já no que diz respeito ao conteúdo, para garantir que os materiais respeitem a diversidade cultural e evitem qualquer tipo de padronização, o Programa se apoia em princípios fundamentais da educação escolar indígena, como a valorização das especificidades de cada comunidade, o protagonismo das lideranças locais e a construção colaborativa dos conteúdos. Isso significa que os materiais não são produzidos de forma centralizada ou genérica, mas elaborados com base em escutas qualificadas, oficinas temáticas e contribuições diretas das comunidades envolvidas. Por exemplo, nosso intuito não era que os Waraos recebessem uma cartilha pronta, feita por professores do IFPI, mas que participassem do processo de produção do material que desejavam oferecer às suas crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação indígena reforçam esse compromisso, ao estabelecer que os conteúdos e metodologias devem dialogar com os modos de vida, línguas, saberes e tradições de cada povo. Além disso, os professores indígenas desempenham papel central nesse processo, atuando como mediadores culturais e garantindo que os materiais reflitam a realidade local e fortaleçam a identidade étnica. Em vez de impor modelos prontos, o Programa promove uma educação intercultural, bilíngue e contextualizada, onde cada

material é fruto de diálogo, escuta e respeito à pluralidade dos povos indígenas (Benedito, 2025).

De acordo com o coordenador, essa distinção pensada por ele evidencia uma tentativa de equilíbrio, a universidade, enquanto instituição, entra com a técnica de registrar e propagar, mas é a comunidade quem dá vida e legitima ao que se produz. Com base nisso, arrisca-se questionar, se o “formar” voltado para a academia (alfabetização, currículo linear, avaliação, o próprio prédio escolar) é neutra. Desse modo, ela não um veículo cultural do Ocidente? E essa “forma” não é impor a cosmovisão ocidental? É preciso o cuidado para que essa dinâmica seja constantemente pensada para evitar a reprodução de estruturas coloniais, mesmo que não intencionais. Outro fator é de que, o material ao ser traduzido para a forma acadêmica, corra o risco de ser esvaziado de seu sentido prático correndo o risco de congelar a cultura. Desse modo, o material didático sempre deve ser fluido e capaz de refletir a realidade dos Warao.

O fato do Programa rejeitar a cartilha já pronta e propor a construção juntos é um passo em direção à justiça histórica. Este processo dialogado tenta reverter o ciclo em que o saber indígena é objeto, e não sujeito, do processo educacional. O discurso do coordenador reflete um projeto que está no caminho certo, rompendo com a padronização e respeitando as DCNs para a Educação Indígena, colocando o indígena no centro do processo e o encorajando a lutar para manter a cultura viva. Contudo, para que a educação dos Warao seja verdadeiramente intercultural e descolonizadora que são objetivos fundamentais, o programa não pode apenas receber o conteúdo Warao e colocá-lo na forma acadêmica. O projeto precisa permitir que a forma de ensinar Warao desafie e converta a estrutura da escola ocidental, gerando um modelo de educação novo e adaptado à realidade da diáspora. Uma vez que, o risco é grande da boa vontade da academia em fazer que o saber Warao seja exposto nos moldes ocidentais, perdendo sua essência e seu poder de transmissão oral e vivencial.

Pensa-se que desafio é usar essas produções como ferramentas de defesa da cultura visto que diferentemente de outros povos indígenas em seus territórios tradicionais, a escola para os Warao é, simultaneamente, um espaço de reafirmação identitária e um instrumento de sobrevivência e acesso a direitos na sociedade brasileira. Contudo, a reflexão pedagógica deve ir além do conteúdo, a educação é verdadeiramente intercultural quando as suas formas de ensinar e aprender dos Warao também é validada e integrada. Se os professores indígenas são apenas descritos como "mediadores culturais" como é muito falado e está presente também no próprio projeto, isso pode limitá-los a serem elos entre o saber da comunidade e a metodologia da academia, em vez de serem os autores e detentores do próprio método de ensino. Sob essa

ótica, para ser emancipatório, o processo não pode apenas formatar o conteúdo dos Warao mas deve servir para empoderar a comunidade para contestar a própria forma da escola.

Tendo em vista esse desafio Benedito (2025) revela tantos outros:

A implementação e continuidade do programa Ação Saberes Indígenas na Escola enfrenta uma série de desafios que vão desde obstáculos logísticos e estruturais até questões político-pedagógicas profundas. Entre eles, destacam-se a distância geográfica entre comunidades, a precariedade da infraestrutura escolar em áreas indígenas que muitas vezes não fornecem um espaço adequado nem mesmo para a educação da própria comunidade. Soma-se a isso a instabilidade de financiamento público e a necessidade de articulação entre múltiplas instituições como universidades, institutos federais e secretarias de educação o que frequentemente gera entraves burocráticos. Esse, na minha opinião, o pior de todos os entraves. Do ponto de vista pedagógico, há uma demanda urgente por formação continuada dos professores indígenas, respeitando suas metodologias próprias e ampliando o reconhecimento dos saberes ancestrais no currículo escolar. Esses desafios evidenciam que, embora os avanços sejam significativos, consolidar o programa requer compromisso político duradouro, escuta ativa das comunidades e investimentos contínuos, para que a educação escolar indígena se transforme, de fato, em um instrumento de autonomia, dignidade e resistência cultural. (Benedito, 2025).

Para os Warao, um povo em situação de deslocamento forçado, essas dificuldades estruturais e político-pedagógicas mencionadas se intensificam, transformando cada obstáculo em uma ameaça à sua sobrevivência cultural e física. O coordenador identifica a precariedade infraestrutural e a instabilidade de financiamento público como entraves primários. Historicamente, a educação escolar indígena tem sido tratada pelo Estado brasileiro como um anexo marginalizado, o que se reflete na descontinuidade orçamentária e na inadequação física dos espaços de ensino. Essa carência de "infraestrutura escolar em áreas indígenas" é, no caso Warao, uma violência pois demonstra a inadequação dos abrigos e centros de acolhimento urbanos. Além disso, o espaço de ensino deve ser capaz de evocar o ambiente cultural Warao para permitir a manifestação plena dos seus saberes

A fala de Benedito (2025) traz outra demanda urgente que é a formação continuada dos professores indígenas, e diz que ela não pode vim como simples capacitação técnica, mas como processo de valorização das metodologias próprias e dos saberes ancestrais. Isso implica repensar o que significa ensinar em contextos indígenas, pois, não basta somente inserir conteúdos sobre culturas originárias em livros produzidos, é necessário construir materiais didáticos que nasçam da oralidade, das práticas cotidianas, da relação com a terra e com o sagrado. A escola, nesse sentido, não pode ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos hegemônicos, mas precisa se tornar lugar de resistência cultural, de produção de saberes e de afirmação identitária. A partir dessa necessidade, pensa-se na formação tradicional de professores herdado da cultura colonizadora, onde a academia forma e o professor executa sem

questionar. Isso revela o principal desafio pedagógico de um projeto diferenciado, a necessidade de descolonizar o processo de formação e transformar o professor em autor, e não apenas em mediador. “Uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores, essa categoria de intelectual é útil de diversas maneiras” (Giroux, 1997 p.161).

Essa reflexão aponta ainda para uma contradição, a de que embora o discurso oficial fale em inclusão, muitas vezes o que se vê é a manutenção de uma lógica integracionista, que busca adequar os indígenas ao sistema nacional de ensino em vez de promover uma verdadeira interculturalidade. A inclusão, quando reduzida a somente acesso físico à escola ou a programas pontuais, não garante protagonismo. Ao contrário, pode reforçar a invisibilização da diversidade interna entre povos e etnias, apagando diferenças em nome de uma suposta homogeneidade. O desafio, portanto, é transformar a escola indígena em espaço de diálogo entre saberes, onde a presença das comunidades não seja apenas decorativa. Maria (2025) também ver desafios parecidos com os que Benedito (2025) aponta:

Os principais desafios enfrentados para a implementação e continuidade do programa Ação Saberes Indígenas na Escola envolvem questões estruturais, políticas, culturais e pedagógicas. Há falta de diálogo entre instituições e necessidade de fortalecer a articulação entre universidades, secretarias de educação, lideranças indígenas e escolas locais. Burocracias e entraves administrativos também se destacam, incluindo a lentidão na liberação de recursos, contratação de formadores e prestação de contas, além de exigências formais que nem sempre consideram as realidades comunitárias e os modos próprios de organização indígena. Ainda existe resistência em reconhecer a educação escolar indígena como parte integrante do sistema educacional brasileiro, o que reforça a importância do reconhecimento e valorização dessa modalidade de ensino (Maria, 2025).

A fala evidencia de forma clara que a implementação da educação indígena enfrenta obstáculos que vão muito além da simples organização escolar, eles refletem problemas estruturais, políticos, culturais e pedagógicos enraizados. A ausência de diálogo entre instituições, universidades, secretarias de educação, lideranças indígenas e escolas mostra que, mesmo em iniciativas consideradas inovadoras, o protagonismo indígena ainda é limitado pela centralidade de processos burocráticos que nem sempre respeitam as particularidades. Assim, a crise humanitária que os Warao enfrentam exige soluções rápidas e que envolvam vários setores como por exemplo a assistência social e a saúde. Essa falta de diálogo atrasa demais as ações, deixando os Warao, que vive em estado de urgência, esperando respostas.

Evidencia-se que a parte mais forte dessa fala é que há a "resistência em reconhecer a educação escolar indígena como parte integrante do sistema educacional brasileiro". Esta resistência, se configura como a raiz dos problemas estruturais e pedagógicos, mostrando que

a educação escolar indígena é vista como uma modalidade subalterna e não como um direito interferindo em outros aspectos que formam a educação escolar. Diante disso, “Não é parte do projeto político dessa instituição estruturar uma política educacional diferenciada para as populações indígenas que vivem no Piauí, como os Warao, mas resolver conflitos com projetos provisórios” (Oliveira e Medeiros, 2024, p.77).

Nessa perspectiva, ousa-se dizer que essa fala demonstra que a luta pela continuidade do programa é, na verdade, uma luta pela descolonização da gestão pública. Pois, o sucesso do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola depende da capacidade do Estado de superar sua fragmentação e rigidez burocrática, reconhecendo a educação indígena não apenas como um direito, mas como um projeto de Estado que exige estabilidade e respeito à autonomia e à cosmovisão de cada povo. Contudo, não somente basta criar programas, é preciso garantir que eles se mantenham e que de fato sejam construídos com a participação das comunidades beneficiadas. Ao mesmo tempo que se reflete sobre continuidade e instabilidade, esse pequeno avanço que é o programa traz reflexões sobre a responsabilidade do Estado e da sociedade. Dessa maneira, implementação de políticas públicas estruturadas exige persistência, cobranças, diálogo e acompanhamento constante.

A fim de conhecer as percepções, experiências e relatos de quem participou do programa como professor formador, Diego ¹⁵(2025) relata sobre o que ele pensa sobre as tentativas para incluir a etnia Warao no sistema oficial de ensino “*O programa acontecia na escola Oka Ka Inaminanoko, local em que eles estudam. Não posso dizer do ponto de vista pedagógico; entretanto, a percepção que tive era que os Warao eram tratados de uma forma tutelar.*” O tratamento de tutela é sem dúvidas a raiz das contradições na educação escolar indígena. A percepção de tratamento tutelar indica uma grande falha política e pedagógica, especialmente no contexto dos Warao em diáspora. A situação é crítica uma vez que a própria Constituição de 1988 encerra legalmente o regime tutelar, reconhecendo o direito à diferença e a capacidade plena dos indígenas. Contudo muitas práticas, mentalidades e problemas estruturais da tutela persistem.

O entrevistado também relata sobre a resistência que notou a respeito dos indígenas “*Percebo que a população de Teresina tem uma resistência em reconhecer a existência de indígenas no Piauí, como se eles tivessem sido extintos do estado*” (Diego, 2025). Essa resistência da população de Teresina em reconhecer os indígenas no Piauí revela uma invisibilização social e simbólica que vai além do preconceito explícito. Trata-se de um

¹⁵ Diego Leandro Lima Pereyra, professor formador, entrevista cedida a Denise Castro Sobrinho em Julho de 2025.

fenômeno histórico e cultural de que apesar de os povos indígenas nunca terem desaparecido do estado, eles foram progressivamente marginalizados e retirados da narrativa oficial sobre identidade e história local como já discutido anteriormente. Nessa ótica, essa negação contribui para a construção de uma percepção pública de que o indígena é algo do passado, que não se insere no espaço urbano e social.

Toda essa resistência, demonstra como a sociedade da cidade pode reproduzir mecanismos de exclusão, mesmo de forma involuntária, afetando políticas públicas, educação e visibilidade cultural. Assim, acredita-se que se a população não reconhece a presença indígena, isso repercute na falta de valorização da educação escolar indígena, na escassa inclusão de saberes tradicionais nos currículos e na dificuldade de legitimar direitos territoriais e culturais.

Sobre os desafios encontrados ao mediar a elaboração de materiais. O professor formador explicou :

A barreira maior se deu com a língua. A maior parte deles entende o português, mas não de forma ampla. O diálogo com a escola Oka Ka Inaminanoko (local onde ocorriam os encontros) não era dos melhores; com frequência, alteravam coisas que tinham sido previamente organizadas entre o programa e os professores formadores. A bolsa, em alguns momentos, atrasava ou colidia com outra bolsa que os Warao recebiam, o que causava insatisfação deles com o programa e, principalmente, com o professor formador que lidava com eles de forma direta. (Diego, 2025).

A barreira linguística tem se mostrado desde o início deste estudo como um dos principais desafios a serem enfrentados demonstrando que não é apenas uma questão de comunicação, mas de acesso e de poder uma vez que o entendimento ainda é limitado aos Warao o que consequentemente impede a plena participação e o debate crítico. Essa ausência, força os Warao a se adaptarem a um sistema monolíngue, gerando exclusão e silenciamento. Dessa maneira, se não podem dialogar de forma ampla, sua capacidade de exercer sua autonomia pedagógica e de inserir seus saberes de forma integral é de fato limitada. Nesse sentido, o programa em destaque prevê como deveriam ser as atividades , porém acredita-se que a escola que deveria ser esse local de execução do proposto se mostra indiferente a todo o planejamento mostrando um fragilidade na parceria programa e escola, o que caracteriza uma função de controle e hierarquia na qual a instituição se sente no direito de alterar os termos, tratando os participantes indígenas como dependentes ou como um projeto que pode ser ajustado sem consentimento de todos que o fazem.

O fato do dinheiro atrasar aparenta ser uma forma de controle, mesmo que de forma indireta. Pois, quando a sobrevivência depende de um pagamento incerto, a capacidade de luta

e de reivindicação é reduzida. Essa situação, também deixava o professor formador desconfortável. Pois, o mesmo tinha que trazer explicações sobre a questão financeira. Essa situação, demonstra um descaso institucional que desrespeita o status de refugiado e acentua a vulnerabilidade dos Warao.

Sobre a produção do material didático Diego (2025) conta que :

Por se tratar do primeiro material elaborado com os Warao, apresentei a proposta de criar um dicionário trilingue, contemplando as línguas Warao, espanhola e portuguesa, tendo o Warao como idioma central e mais valorizado. Utilizamos representações visuais de elementos da própria cultura Warao e, a partir desses desenhos, registramos os nomes correspondentes em Warao, espanhol e português. (Diego, 2025)

Conforme apontado, a idéia do professor foi muito significativa e pode ser caracterizada como uma prática intercultural porque além de valorizar a língua Warao também a destaca como central no processo de produção fazendo do português e do Espanhol línguas de apoio. Essa dinâmica, fortalece a autonomia do educador indígena Warao e da comunidade. O processo de seleção de imagens e palavras é guiado pela cosmovisão Warao, transformando o material didático em um produto do próprio conhecimento dos indígenas. Para tanto, essas ideias se revelam como o oposto da tutela percebida pelo professor formador, pois não está ditando o que deve ser ensinado, mas sim fornecendo uma realidade para que os Warao ensinem à sua maneira e resgate memórias.

Destaca-se o valor deste dicionário criado não apenas para os Warao, mas para os alunos e professores de Teresina. De certo modo, ele estimula a escola e a comunidade local a aprender a partir da perspectiva Warao, combatendo a narrativa de extinção ainda existente e a xenofobia. O dicionário ainda sendo objeto concreto permite tornar a cultura Warao visível e indispensável para a comunicação. No entanto, essa situação provoca reflexões acerca de como ele será utilizado posteriormente e não seja usado como um símbolo isolado de inclusão. Sobre isso, Diego (2025) conta:

O livro que produzimos junto aos Warao traz, em suas páginas iniciais, uma breve biografia acompanhada da história e da fotografia de cada participante. A intenção era registrar para a posteridade uma parte de suas trajetórias. Assim, acredito que a obra preserva não apenas seus saberes, mas também a memória desses Warao (Diego, 2025).

O relato do professor mostra a preocupação em preservar a memória coletiva e individual de um povo que sabe-se que é invisibilidade nas narrativas oficiais. O gesto de

registrar biografias e fotografias no livro reconhece cada Warao como sujeito histórico além de ser um portador de saberes tradicionais. A biografia pode ainda ser compreendida como um ato de resistência, pois inserir histórias pessoais rompe com a lógica colonial que, ao longo do tempo, reduziu os povos indígenas a categorias genéricas, sem rosto e sem nome. Nesse sentido, a memória assume também uma função pedagógica onde o livro não se limita a ser somente um recurso linguístico, mas torna-se um espaço de ensino e aprendizagem, no qual a memória passa a ser conteúdo formativo. Assim, percebe-se que a preservação vai além dos saberes práticos ou culturais, ela afirma trajetórias e pertencimentos.

Para tanto, mesmo em meio a vários percalços Diego (2025) esclarece sobre os objetivos do programa:

A proposta do programa é preservar os saberes indígenas. Nesse sentido, acredito que, com os Warao, esse objetivo foi alcançado, pois eles compartilharam seus conhecimentos, enquanto eu, como professor formador, contribuí com um saber acadêmico. (Diego, 2025)

Percebe-se a satisfação do professor com o resultado do seu esforço para preservar os saberes indígenas. Porém, pensa-se no saber acadêmico relatado e questiona-se: de que forma concreta o saber acadêmico contribuiu para a autonomia e defesa de direitos dos Warao? Será se todo professor envolvido criou estratégias para que sua prática seja descolonizadora? Para tanto, o professor, nesse cenário, deve agir primariamente como um facilitador e aprendiz, usando sua posição para descolonizar a educação e fortalecer a resiliência cultural da própria comunidade. O desenvolvimento da pessoa, por meio da educação, precisa ser capaz de promover a mobilização de saberes e uma atitude crítica frente às desigualdades e injustiças sociais. Tal processo visa libertar o indivíduo das formas de dominação, capacitando-o a ser um agente de transformação para a construção de uma sociedade mais equitativa (Frazão, 2023).

Diante disso, verifica-se que o programa não é apenas uma política de acesso à educação, mas tentativas e esforços dos envolvidos e uma política de reconhecimento e valorização cultural. Mesmo diante de todos os desafios ele promove a inserção de conteúdos significativos, fortalece a produção de conhecimento próprio e preserva a memória dos povos indígenas do Piauí. Desse modo, a iniciativa mostra que a educação pode ser um instrumento de dignidade, resistência e autonomia, respeitando e fortalecendo a diversidade cultural.

3.2 Licenciatura intercultural Indígena

O acesso ao Ensino Superior é, inegavelmente, um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo de qualquer sociedade. É na universidade que o indivíduo melhora seu senso crítico, adquire conhecimentos técnicos aprofundados e desenvolve habilidades socioemocionais cruciais para o mercado de trabalho e para a vida em comunidade.

O Ensino Superior sempre serviu, mesmo que de maneira irregular, como um lembrete simbólico e concreto de que a luta pela democracia é, em parte, uma tentativa para libertar a humanidade da obediência cega à autoridade e que agências individuais e sociais ganham significados principalmente mediante as liberdades garantidas pela esfera pública, liberdades em que a autonomia dos indivíduos só se torna significativa sob as condições que garantam, igualmente, o funcionamento de uma sociedade autônoma (Giroux, 2010, p.32).

Nesse sentido, a formação de nível superior é uma poderosa arma para a redução das desigualdades e o fortalecimento da democracia, na medida em que profissionais qualificados propõem soluções para os problemas que a sociedade enfrenta. E ainda a diversidade de ideias, pesquisas e projetos gerados nas instituições de ensino superior impulsiona o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico do país.

O ensino superior no contexto dos povos indígenas que são historicamente submetidos a um aparato tutelar e a um projeto colonial de assimilação, não é apenas uma demanda por reparação histórica, mas sim, uma estratégia fundamental para a afirmação da identidade coletiva e a garantia dos direitos territoriais e culturais. Desse modo:

A educação superior é um mecanismo de fortalecimento das culturas e das identidades dos povos indígenas. A educação superior permite a conquista da efetiva cidadania, pelo direito de acesso aos bens do mundo contemporâneo, sem interveniência e sem intermediação de não índios. Isso significa que a partir disso se formarão profissionais que sejam no mínimo capazes de articular os conhecimentos provenientes, por um lado, das tradições de seus povos, por outro, da tradição ocidental e, ao mesmo tempo, dará ao país a oportunidade de quebrar a visão estereotipada que uma parcela significativa da população brasileira ainda guarda sobre os índios (Amado e Brostolin, 2011, p. 14).

O ingresso de estudantes indígenas, muito impulsionado pelas políticas de ações afirmativas como as cotas e vestibulares diferenciados, ressignifica o espaço universitário. Os acadêmicos indígenas deixam de ser objetos de estudo antropológico e etnográfico para serem sujeitos pesquisadores e produtores de conhecimento. Essa mudança permite que o saber ancestral e as cosmologias tradicionais sejam integrados e confrontados com os modelos

epistêmicos ocidentais. Contudo, o grande desafio está na permanência e na efetiva descolonização da academia. Pois, o estudante indígena enfrenta barreiras que vai desde a ordem econômica, racismo estrutural, a invisibilização de seus saberes e a rigidez curricular, que frequentemente negligência a história e os processos próprios de aprendizagem de cada etnia. A luta é, portanto, por um modelo de educação intercultural, que promova um diálogo horizontal.

Um modelo de educação intercultural requer a presença de professores indígenas formados e pertencentes à etnia que lecionam, sendo crucial, porque eles são capazes de exercer plenamente a mediação intercultural necessária. A escassez de professores indígenas com formação especializada perpetua a dependência de docentes não indígenas que, embora bem-intencionados, raramente possuem o domínio linguístico e a imersão cultural necessários para implementar uma educação verdadeiramente diferenciada.

A realidade brasileira, no que tange à necessidade de professores, orienta uma série de pontos quando se trata da formação de profissionais da educação. A frágil representação construída da dignidade profissional precisa estar fortalecida. À exigência primordial da excelência na formação, que precisa ser compatível também com a atual complexidade do mundo, somam-se outras exigências. O Instituto Federal reúne, assim, todas as condições, na oferta de cursos de formação de professores para a educação básica, inclusive, no que orienta a proposta do presente projeto político pedagógico do curso em Licenciatura Intercultural Indígena do (Ifpi, 2024, p.21).

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena é um curso superior oferecido pelo Instituto Federal do Piauí, por meio do edital Parfor Equidade, e que busca contribuir com a formação inicial do corpo docente especializado que possa atuar nas escolas indígenas e não indígenas da rede básica de ensino. A licenciatura intercultural indígena surgiu como uma resposta a demanda solicitada pelos próprios indígenas que já solicitavam desde 2017 uma educação diferenciada. Além disso, em 2020, o Estado do Piauí reconheceu formalmente a presença dos povos indígenas no Piauí por meio da Lei 7.389/2020. Fato esse que impulsionou ainda mais as cobranças por uma atenção educacional diferenciada para indígenas (Ifpi, 2024).

O curso possui a duração total de 4 anos, é oferecido na modalidade presencial, mas opera em um regime diferenciado de alternância (combinando Tempo Universidade e Tempo Comunidade/Escola). Tem carga horária total de 3.200 horas, oferta anual, e é uma importante iniciativa para promover a educação intercultural, atendendo às necessidades específicas das comunidades indígenas da região. Funciona em Teresina Central, Uruçuí, Paulistana e Piri-piri. No entanto, o curso é efetivamente oferecido nos campos de Teresina Central, Uruçuí e Paulistana. O profissional licenciado no curso estará habilitado a atuar na Educação Básica,

especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e em todo o Ensino Médio, com foco na área de Ciências Humanas (Ifpi, 2024).

Além do fato de que há poucos professores indígenas especializados a proposta para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena levou em conta um diagnóstico, que veio de levantamentos feitos junto às comunidades indígenas e Secretarias de Educação do Piauí, complementadas por dados estatísticos do IBGE. Que detectaram mais de 500 matrículas de estudantes indígenas distribuídos em várias etnias. De acordo com o projeto, a quantidade de professores autodeclarados indígenas no censo escolar de 2022, há um total de 41 docentes, o que demonstra um número pequeno para atender aos estudantes indígenas do estado (Ifpi, 2024 p. 25).

A realidade brasileira, no que tange à necessidade de professores, orienta uma série de pontos quando se trata da formação de profissionais da educação. A frágil representação construída da dignidade profissional precisa estar fortalecida. À exigência primordial da excelência na formação, que precisa ser compatível também com a atual complexidade do mundo, somam-se outras exigências. O Instituto Federal reúne, assim, todas as condições, na oferta de cursos de formação de professores para a educação básica. (Ifpi, 2024, p. 21).

A Licenciatura Intercultural Indígena vai além do simples ato de ensinar, incorporando um conjunto de conhecimentos e capacidades que se alinham aos saberes ancestrais das comunidades indígenas do Piauí. Essa abordagem respeita os fundamentos de especificidade, diferenciação e interculturalidade, conforme previsto na Constituição Federal (1988), em seus Artigos 210 e 215, e em legislações posteriores. Com isso, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena desempenha um papel crucial para o progresso socioeconômico e histórico da sociedade piauiense. Ao formar docentes indígenas de alta qualidade, ele prevê contribuir significativamente para preencher a lacuna de professores qualificados, especialmente para atuação nas escolas das próprias comunidades (Ifpi, 2024).

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena representa um avanço histórico para o Piauí, especialmente para as comunidades indígenas que têm lutado contra o apagamento histórico no estado e pela efetivação de direitos que são constitucionalmente garantidos a eles, mas negado no Piauí por muito tempo. O profissional formado neste curso irá atuar junto ao público alvo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas indígenas, preferencialmente, e nas demais escolas da educação básica. Os conhecimentos que envolvem o ensinar e aprender desta proposta se amparam no princípio da interculturalidade (Ifpi, 2024, p. 29).

Lima¹⁶(2025) sobre a formação de professores na licenciatura intercultural afirma “A formação assegura não apenas o acesso a postos de trabalho, mas também o conhecimento necessário para reafirmar seus propósitos, metas e, acima de tudo, o reconhecimento como sujeitos de direitos e protagonistas”. Ela acredita que o curso promove o acesso ao mundo do trabalho, além de possibilitar autonomia e empoderamento dos indígenas . Desse modo, a licenciatura visa promover o que os Warao mais desejam que é um trabalho e liberdade como afirma o indígena Warao Yovini (2025) “ *Em Brasil, sonho em ser professor, e depois aqui em Teresina viver mais livre , que nós pudesse ter moradia, trabalho e terra, é essa uma luta de todos Warao que aqui vive e ser mais livre*”. A liberdade para o entrevistado não é abstrata, mas, concreta a medida que acredita que ao conquistar o ensino superior alcançará objetivos como ter uma casa, terra e sair dos abrigos. No entanto, não é somente o acesso ao curso superior que garante que consigam realizar estes desejos , para isso, é importante analisar como que (Ramos, 1991, p.5) “os povos indígenas precisam do amparo das leis da nação para poder reivindicar seus direitos à terra, saúde, educação, etc. direitos esses que só podem ser articulados no espaço social e político apropriado”.

Para Lima (2025) a licenciatura estimula as reivindicações por direitos essenciais e principalmente por mais escolas indígenas no Piauí embasadas no que a própria lei prevê. Desse modo, ela explica “O curso tem participado dos debates que são solicitados. No primeiro ano nossas atividades têm se concentrado em construir e fortalecer a identidade docente ”(Lima, 2025). Com isso, a participação dos indígenas em debates garante o direito a diferença e o fortalecimento da identidade docente e o faz mais resistente. Além disso, ela também afirma que o curso “Tem uma proposta clara do uso da Educação Escolar Indígena como ferramenta de combate ao Racismo” (Lima, 2025). Nesse viés, esse combate tenta descolonizar a estrutura de pensamento eurocêntrica e racista que historicamente moldou o sistema educacional brasileiro tornando o conhecimento mais plural, inclusivo e emancipatório. “O eurocentrismo continua a moldar conhecimento no mundo atual. A educação é uma das principais ferramentas para a perpetuação dessa colonialidade, ao impor um currículo e um modelo de pensamento que desconsideram a diversidade cultural e epistêmica”(Quijano, 2002).

Lima (2025) elenca ainda alguns desafios que considera mais pontuais como: a ruptura da lógica conteudista ainda dominante na educação e a escassez de professores capacitados para darem aula no curso. Respectivamente, essa abordagem centrada na transmissão passiva

¹⁶ Ariane dos Santos Lima, Doutora em História e coordenadora local do Polo Teresina, entrevista cedida a Denise Castro Sobrinho em Maio de 2025.

e no cumprimento burocrático de ementas, inibe a adoção de metodologias ativas, a interdisciplinaridade e, principalmente, a formação de um pensamento crítico e questionador. Sobre isso, ela aponta as algumas tentativas “Os cadernos pedagógicos priorizam leituras que em seus argumentos questionem os dispositivos já impostos. Eles constroem quadros comparativos das diversas formas de ser e viver no mundo” (Lima, 2025). Assim sendo, ao colocar diferentes epistemologias, culturas e modos de vida em diálogo, o material do curso desafia o modelo único e universal em vigência. Ajuda o aluno a reconhecer a pluralidade cultural e a desnaturalizar seu próprio modo de vida como o único. E ainda a comparação na atividade que exige análise, síntese e avaliação, vai além da simples memorização.

Figura 4: Indígena Warao Plácido mostrando os cadernos pedagógicos usado na licenciatura intercultural.



Para que os estudantes tenham pensamentos críticos e autonomia intelectual é necessário que além dos materiais usados em sala de aula também se fale nas estratégias usadas para que se sintam-se incluídos e capazes. “A primeira ferramenta está na oferta em espanhol dos textos de maior densidade. Adaptações de avaliações, auxílio no uso da tecnologia, campanha interior no campus de valorização e prevenção de racismo” (Lima, 2025). A entrevistada revela que há uma preocupação em acolher, em adaptar para que consigam prosseguir nos estudos demonstrando posturas que buscam ativamente serem crítica, interculturais, inclusivas e decolonial. Colocar os textos em Espanhol revela o interesse de tornar a linguagem acessível aos indígenas em especial os Warao que falam essa lingua uma vez que, já foi apresentado nesse estudo que a barreira linguística é um dos principais desafios encontrados. Sobre isso Yovini (2025) revela “*Vivimos muitas violências, muitos xingamentos e não sabemos que é xingamento, só depois nós descobrimos, violência e xingamento com mulheres e crianças. Pensam que estamos bem , aqui em Teresina é sofrido*” Yovini (2025). Percebe-se que as estratégias criadas para superar os desafios são essenciais , até mesmo para nao estimular a evasão da escola de atores que já sofrem tantos tipos de violências.

Outro ponto positivo nessa fala é que o curso reconhece que as metodologias de avaliação não devem ser padronizadas de forma rígida, mas sim adaptadas para considerar as diversas formas de aprendizagem e as necessidades dos alunos. Isso mostra uma postura de flexibilidade e inclusão. E que auxíla-los no uso da Tecnologia demonstra uma preocupação com a equidade de acesso. Desse modo, o curso atua para diminuir a exclusão digital, garantindo que a tecnologia seja uma ferramenta de facilitação, e não um obstáculo, para o aprendizado e a pesquisa.

O segundo desafio apontado pela coordenadora é a falta de professores indígenas com perfil exigido para compor o quadro de professores do curso:

Esse é maior desafio. Os editais de seleção conforme as regras do MEC e apoiadas pelo próprio movimento não funcionam. Não possuímos no estado docente indígenas que se enquadrem aos pré-requisitos. O próprio notório saber não é assegurado. Mesmo previsto no PPC, é necessário que professor diplomado acompanhe para fins de avaliação do Mec. Professores sem nível superior faz cair avaliação do curso. Em nível de Mec é necessário flexibilidade nas normas. Isso acontece em curso Interculturais pioneiros no Amapá. Professores indígenas tem prioridade, mas os pré requisitos do Mec de possuir no mínimo especialização e 1 ano de experiência no ensino superior. Por conta disso não tem aparecido candidato indígenas nos editais. Não temos candidato indígenas com o perfil (Lima, 2025).

A coordenadora evidencia um problema comum em cursos superiores interculturais que é a ausência de professores indígenas. Assim, mesmo havendo prioridade para indígenas nas seleções, esse acesso se torna vazio pois, não é condizente com a realidade. Esse fato aponta que, a pós-graduação ainda chega aos indígenas de forma vagarosa. Dessa maneira, essas exigências do Mec não condizem com o que a interculturalidade propõe e revela que um currículo de qualificações vale mais que saberes tradicionais. Ela acredita que caindo a nota na avaliação do Mec por conta desse problema, possa comprometer o reconhecimento de cursos interculturais e consequência, a continuidade da formação de novos professores indígenas. Grupioni (2006) aponta que ter e formar professores é um dos principais desafios quando se fala em educação escolar indígena:

A formação de índios como professores e gestores das escolas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (Grupioni, 2006, p.50 a 51).

Nesse caso, se há o desafio pensa-se que o MEC deveria levar em conta as dificuldades e tentar negociar e conseguir flexibilizações específicas nas normas afim de acomodar a especificidade da docência indígena. Nesse contexto, vale refletir como se dá essa formação

inicial de professores indígenas. Nessa perspectiva, essa formação inicial deve ser um campo de diálogo de saberes, focado na autonomia pedagógica das comunidades e na construção de uma educação que fortaleça a identidade e o projeto de futuro de cada povo. Grupioni (2006) ainda diz que essa formação deve:

possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (Grupioni 2006, p.5).

A responsabilidade do professor indígena é política, pois ele impulsionará a sua comunidade a ser mais crítica e lutarem por seus direitos. Grupioni (2006 p.53) explicita ainda que “O professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento”. Além disso, ele deve ser reflexivo como defende Tardif (2000) Para ser um bom profissional, é preciso saber improvisar e se adaptar a situações que nunca aconteceram antes. Isso significa que o profissional precisa parar para pensar e usar o bom senso não só para entender o problema, mas também para organizar o que ele quer alcançar e planejar a melhor forma de chegar lá. Contudo, Lima (2025) revela que “A lógica do Parfor não tem assumido uma lógica conteudista. Os professores, apesar das dificuldades da formação na área indígena, têm apresentado adaptações que priorizam a avaliação qualitativa.” Com isso, percebe-se o esforço dos professores em tentar garantir uma formação de qualidade e de tentar alcançar o que é proposto pela licenciatura. A coordenadora ainda relata quando questionada sobre o que pode melhorar :

Um ponto que precisamos melhorar é a constante mudança de professores. O tempo de planejar, de executar e devolver funciona ou não a depender do perfil do professor e sua experiência na área de extensão. Outro problema diz respeito ao excesso de atividades políticas e laborais que os estudantes precisam se envolver dotando pouco tempo as atividades do curso. A priorização da formação precisa melhorar. (Lima, 2025)

Infelizmente, as situações relatadas revelam a fragilidade na execução do curso que dificultam a conquista dos objetivos esperados. Primeiramente, a constante mudança de

professores impede a continuidade e a confiança necessária para se criar vínculos com os indígenas em sala de aula. Assim sendo, o tempo de planejar, executar e devolver dependem e se adequam a realidade e perfil do professor, o que de certo modo acaba deixando de lado o que é proposto no curso. Sobre isso, a partir de seus estudos sobre educação escolar indígena aponta:

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender as demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Esse leque de problemas é agravado pela dificuldade de coordenação das políticas que deveria ser exercida pelo MEC a partir do Regime de Colaboração entre os sistemas, mas que esbarra no discurso de autonomia dos sistemas (Baniwa, 2013, p.6)

A fala do pesquisador demonstra que os problemas acerca da educação escolar indígena são os mesmos e culpa o MEC. Em seguida, têm-se as várias pendências que os indígenas precisam resolver em pouco tempo, sendo que eles também precisam de tempo para suas outras demandas. Essa situação, deve ser refletida, pois a vida comunitária do indígena é o próprio currículo e não tem sentido deixá-los presos a burocracias. Uma vez que, a formação deve ser priorizada como a coordenadora diz, o tempo deve ser voltado para uma formação relevante e flexível. Pois, um curso rígido demais que exige isolamento da comunidade para resolver problemas pode comprometer a eficácia da graduação. Para tanto, é crucial negociar o formato da organização do curso que respeite o modo de vida e as responsabilidades dos alunos e não seja caracterizada como uma educação descontextualizada. Desse modo Baniwa (2013) afirma que é uma das grandes dificuldades da educação escolar indígena é a comunicação e a convivência intercultural

Trata-se do dilema de atender ao mesmo tempo as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente (Baniwa, 2013, p. 7)

Essa vivência intercultural valoriza o outro e há grande trocas como diz Candau (2011, p. 22) a perspectiva intercultural “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Contudo, o autor conta que há o esforço para lidar com essa demanda porém muitas vezes não sabem como fazer e muitos indígenas não conseguem alcançar os objetivos almejados. (Baniwa, 2013)

Nessa tentativa, muitas escolas indígenas tem se transformado em escolas híbridas e igualmente limitadas, do ponto de vista de sua eficácia em dar respostas e gerar resultados esperados pelas comunidades indígenas que é formar cidadãos indígenas capazes de conviver e contribuir tanto com o seu mundo étnico-cultural próprio quanto com e no mundo do branco (Baniwa, 2013 p. 7-8).

Visto isso, é relevante que o curso intercultural melhor se organizem, coloque os indígenas como centro do processo e que eles criem maneiras e estratégias para resistir para que enfrentem as instabilidades do processo educacional, visando barrar retrocessos e manter os direitos conquistados. Em todos os projetos estudados, constata-se que trabalhar de fato a interculturalidade ainda é um desafio, a participação do indígenas ainda é pouca e currículo que ainda não incorporou o protagonismo indígena além da ausência de formação intercultural para os professores. Em suma, apesar dos desafios enfrentados para se promover uma educação intercultural de qualidade, a licenciatura intercultural não é apenas uma política de acesso à educação, mas tentativas de uma política de reconhecimento e valorização cultural. Como afirma um indígena Warao:

Estou aprendendo muito, é mais conhecimento, é mais avançado na IFPI, temos contato com outros indígenas de outra etnia, aprendemos sobre tudo de outras culturas, tem aula de inglês, espanhol, português, futsal, danças culturais do Brasil e não esquecemos da nossa própria cultura também, língua materna, danças, rituais e considero o curso intercultural. (Yovini, 2025)

O curso promove ainda a inserção de conteúdos significativos, fortalece a produção de conhecimento próprio e tenta preservar a memória dos povos indígenas do Piauí. Dessa maneira, a iniciativa mostra que não há somente desafios mas conta com avanços como a ampliação do repertório cultural dos alunos indígenas, fortalecimento da autoestima e identidade cultural Warao, criação de espaços escolares específicos e a inclusão formal dos Warao em todas as etapas da educação básica demonstrando que a educação pode ser um instrumento de dignidade, resistência e autonomia, respeitando e fortalecendo a diversidade cultural.

4 Pisar o Asfalto, Sem Perder a Raiz : Desafios e Horizontes na garantia de direitos para os Indígenas Warao.

A marginalização no qual os indígenas Warao vivem, a barreira linguística, a negação de direitos básicos, além da xenofobia implica a invisibilidade social e a negação de espaços de participação plena. O preconceito, que se manifesta em olhares de estranheza e em atitudes de rejeição, atua como um fator de isolamento, impedindo o acolhimento respeitoso e mútuo Yovini(2025) mostra bem isso em sua fala:

Ainda falta muitas palavras para aprender, em Teresina, vivemos muita violência, xingamentos a todos warao, homem, criança, mulher, nós não entendemos xingamento, as vezes nem sabemos quando estão xingando nós, pensam q estamos

bem, mas nós não estamos. Em futuro, quando terminar licenciatura intercultural em ifpi, quero ser professor de espanhol e de língua materna (Yovini, 2025).

A xenofobia não apenas afeta o bem-estar psicológico dos indígenas, mas também prejudica a capacidade dos projetos educacionais de promoverem a interculturalidade e o reconhecimento, transformando a cidade, que deveria ser um espaço de oportunidades, em um campo de resistência. Assim pensando, os indígenas devem ser preparados e impulsionados a não parar de lutar.

Quando cheguei em dificuldade em português, eu tive que ficar a frente, acompanhar, aprendi muito. Eu luto por meu parentes warao, me sinto mais forte sendo educador, nunca me cansarei da luta que tenho como liderança que sou, sempre vou ajudar e falar por meus parentes que precisam e que estão em abrigos e ninguém quer ouvir eles, só falam língua materna warao. Ninguém, nem prefeitura nem governo do estado, querem ouvir eles, a minha luta não vai acabar (Yovini, 2025).

Todas essas dificuldades são reflexos e consequências da falta de apoio e de investimento efetivo do Estado nos projetos voltados para a população indígena urbana. O que a análise dos da vida deles evidencia é a omissão do poder público em assumir sua responsabilidade constitucional de garantir uma educação diferenciada e o acesso a direitos básicos. A atuação dos projetos educacionais, muitas vezes liderada por ONGs ou pela própria comunidade, opera em um vazio institucional, dependendo da escassez de recursos e de financiamentos.

A ausência de políticas públicas estruturadas e sensíveis à especificidade cultural Warao transforma a negação de direitos em uma política silenciosa de exclusão. Portanto, enquanto os projetos cumprem um papel essencial de resistência e apoio imediato, a mudança duradoura exige que o Estado saia da inação e construa um Sistema de Proteção e Educação Indígena Urbana que seja digno e permanente. Em meio a este panorama de desafios e lacunas estatais, os projetos educacionais estudados aparecem como o principal foco de resistência e esperança de mudança.

A educação, quando diferenciada e respeitosa, assume um papel que transcende o ensino oficial e se caracteriza como instrumento de empoderamento e a via para o exercício da cidadania plena. Ao oferecer um espaço seguro que combate a barreira linguística e a xenofobia, e ao mesmo tempo resgatar a cultura e os saberes Warao, esses projetos redefinem o futuro. A educação se estabelece, assim, como a ponte crucial que capacita os indivíduos a pleitearem seus direitos negados, a se articularem politicamente contra a marginalização e a reconstruírem sua identidade no contexto urbano. É nesse ato de educar, feito com resiliência e foco na memória ancestral, que reside a promessa de um horizonte mais justo, onde a presença indígena

na cidade não seja mais sinônimo de vulnerabilidade, mas sim de diversidade cultural e de pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação propôs-se a investigar no objetivo geral o processo de inserção dos indígenas Warao na rede oficial de ensino no município de Teresina no Piauí, bem como os objetivos específicos que consistiram em analisar os Projetos Alfabetização sem Fronteiras e EJA Intercultural Warao: NebuTuma-Daomata Tane Naminakitane, compreender os desafios dos Educadores envolvidos nos projetos na implementação da interculturalidade e de outros princípios da educação escolar indígena e entrevistar os educadores Warao que atuaram nos projetos para entender o impacto socioeconômico desse trabalho na dinâmica social externa e interna nos abrigos.

Ao retomar os objetivos estabelecidos inicialmente, foi possível compreender as dinâmicas, os desafios e as potencialidades que envolvem a escolarização desse grupo étnico em contexto de migração e vulnerabilidade. Os resultados alcançados demonstram que o processo de inserção é marcado por uma dualidade. De um lado, observa-se o esforço institucional do município em garantir o acesso e a matrícula, cumprindo o preceito constitucional do direito à educação. Por outro lado, a pesquisa revelou que a permanência com qualidade ainda enfrenta barreiras significativas, como a barreira linguística e a necessidade de adaptações curriculares que respeitem a interculturalidade e a cosmologia do povo Warao.

Verificou-se, ainda, que a rede oficial de ensino de Teresina carece de uma formação específica para os docentes que atuam diretamente com os Warao. A prática pedagógica, em muitos casos, ainda se apoia em uma perspectiva assimilacionista, o que pode comprometer a preservação da identidade cultural dos discentes indígenas. Portanto, a inserção não deve ser confundida apenas com o ato da matrícula, mas sim entendida como um processo contínuo de acolhimento e adaptação mútua entre escola e comunidade.

As principais limitações deste estudo residiram na dificuldade de acompanhamento dos educadores Warao, devido à alta mobilidade pois participam dos projetos. Essa mesma dificuldade foi percebida ao acompanhar as crianças que não eram assíduas na escola, entre outros desafios. No entanto, as contribuições desta pesquisa estão no registro documental das recentes tentativas de inclusão escolar e na oferta de subsídios

para que a Secretaria Municipal de Educação possa formular políticas de educação escolar indígena mais assertivas.

Por fim, recomenda-se para trabalhos futuros a realização de estudos etnográficos nos cursos de Formação, análise de trajetórias de egressos, sugere-se também a investigação sobre o papel das lideranças indígenas na mediação entre o abrigo e a escola, visando fortalecer os vínculos institucionais e comunitário.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora da Fundação. Papyrus, 1988.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados emigrantes. Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>. Acesso em : 10 Agos. 2024.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy; BROSTOLIN, Marta Regina. Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB. **SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA, IV**, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 27 Agosto de 2023.
- BRASIL. Decreto n. 9199/2017, regulamenta a Lei no 13.445, que institui a Lei de Migração, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 20 de Agosto de 2024.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF. Brasília, 1998.
- BELOTA, Juliana Mitoso; DA SILVA JATOBÁ, Maria do Socorro; REBÊLO, George Henrique. Da pandemia à antidemocracia. Poder público, povos indígenas e perspectiva: um relato sobre negligência estatal. **Mundo Amazônico**, v. 12, n. 1, p. 82, 2021.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: **Conselho Nacional de Educação**, 2015b. Disponível em: <https://abrir.link/mVTsQ>. Acesso em: 22 julho. 2025.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença***, v.10, (PUCPR), Paraná, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ**, p. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly Russo. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Diferenças culturais e educação: Construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

COSTA, JOÃO PAULO PEIXOTO; OLIVEIRA, TATIANA GONÇALVES DE. POVOS INDÍGENAS NO BRASIL OITOCENTISTA. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, [S. l.], v. 19, n. 34, p. 131–138, 2022. DOI: 10.18817/ot.v19i34.988. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/988. Acesso em: 5 nov. 2025.

COSTA, JOÃO PAULO PEIXOTO; DE OLIVEIRA, TATIANA GONÇALVES. POVOS INDÍGENAS NO BRASIL OITOCENTISTA. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 19, n. 34, p. 131-138, 2022.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. Índios, imigrantes e refugiados: os Warao e a proteção jurídica do estado brasileiro. **Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia**, v. 3, n. 02, p. 124-136, 2020.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 661-674, 2012.

EMIRI, Loretta. Escola indígena. Federal, estadual ou municipal: este é o problema. **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: UFPA, p. 127-152, 1996.

OS POVOS INDÍGENAS E A ESCOLA DIFERENCIADA: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs.). Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, págs. 85-94, 2001.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FRAZAO, Lucenir da Silva; SA, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 61, n. 69, e-32431, jul. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010277352023000300204&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 nov. 2025. Epub 19-Dez-2023. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n69id32431>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Legislação Indigenista. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/legislacao>>. Acesso em 01 de mai. de 2025. _____ . FUNAI. Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas, PPA 2016-2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia & PARK, Margareth Brandini (1998) "**Ética e História Oral**" (mimeo).

GERHARDT T.D; SILVEIRA D.F. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia & PARK, Margareth Brandini (1998) "**Ética e História Oral**" (mimeo).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUBILUT, L. L. Direito internacional dos refugiados e o ordenamento jurídico brasileiro. São Paulo: Ed. Método, 2007.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-163. <https://doi.org/10.24824/978854442332.5>.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê?. **Educar em Revista**, p. 25-38, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: Grupioni, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, p. 39, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008, 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

JANKAUSKAS, Rosi Meri Bukowitz et al. A Educação Infantil na Escola Indígena na Comunidade de Umariçu II. **VII FIPED-Fórum Internacional de Pedagogia, Parintins/AM. Campina Grande**, v. 1, p. 2316-1086.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2004.

LANGDON, Esther Jean. Uma avaliação crítica da atenção diferenciada e a colaboração entre antropologia e profissionais de saúde. **Langdon EJ, Garnelo L, organizadores. Saúde dos**

povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 29-45, 2004.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, C. A. M.; MUNHOZ, J. G. (Orgs.). Revista Entre Rios - V. 3, N. 02 (2020) - **Os Warao: indígenas, migrantes e refugiados**. 1. ed. Teresina: UFPI, 2020a. v. 3. 227p.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2004.

MENESES, Maria Paula. “Epistemologia do Sul”. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, 2009.

MENESES, Maria Paula. “**Epistemologia do Sul**”. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, 2009.

NOGUEIRA, Dassuem. **Reflexões sobre a atenção à saúde que os Warao têm no Brasil e a necessidade de atenção diferenciada à saúde para indígenas em contexto de cidade. Espaço Ameríndio**, v. 17, n. 1, p. 371-380, 2023.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias Urbanas ou Cidades Indígenas? Reflexões sobre Índios e Cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/8289>. Acesso em: 02 Set. 2024.

OLIVEIRA, R. C. **Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terêna numa sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

ON OLIVEIRA, Tatiana; MEDEIROS, Lucineide Barros. “Yakera Jakitane Saba Nonate”: alfabetização dos indígenas venezuelanos Warao em Teresina, Piauí (2022-2023). **Revista História Hoje**, v. 13, n. 29, 2024.

U. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/documentos/> – Acesso em 22 de julho de 2024.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANGDON, Esther Jean. Uma avaliação crítica da atenção diferenciada e a colaboração entre antropologia e profissionais de saúde. **Langdon EJ, Garnelo L, organizadores. Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 29-45, 2004.**

LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, C. A. M.; MUNHOZ, J. G. (Orgs.). Revista EntreRios - V. 3, N. 02 (2020) - **Os Warao: indígenas, migrantes e refugiados**. 1. ed. Teresina: UFPI, 2020a. v. 3. 227p.

MARIN, Rosa; JÚNIOR, Amarildo. Migrantes, “refugiados venezuelanos”: Conflitos e políticas de Estado. In: REIS, Tiago; SOUZA, Carla; OLIVEIRA, Monalisa; JÚNIOR, Américo. **Coleção história do tempo presente: Volume II**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

MELLO COSTA DE CARVALHO, Maria Isabel; DE LIBERAL, Sílvia. A EDUCAÇÃO FRENTE AO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO. **REVISTA CIENTÍFICA ACERTTE - ISSN 2763-8928**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. e 47193, 2024. DOI: 10.63026/acertte.v4i7.193. Disponível em: <https://www.acertte.org/acertte/article/view/193>. Acesso em: 24 maio. 2025.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, 2003.

NOGUEIRA, Dassuem. **Reflexões sobre a atenção à saúde que os Warao têm no Brasil e a necessidade de atenção diferenciada à saúde para indígenas em contexto de cidade**. Espaço Ameríndio, v. 17, n. 1, p. 371-380, 2023.

NOGUEIRA, D. REFLEXÕES SOBRE A ATENÇÃO À SAÚDE QUE OS WARAO TÊM NO BRASIL E A NECESSIDADE DE ATENÇÃO DIFERENCIADA À SAÚDE PARA INDÍGENAS EM CONTEXTO DE CIDADE. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n.1,p.371–380,2023.Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/131103>. Acesso em: 10 jun.2025.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias Urbanas ou Cidades Indígenas? Reflexões sobre Índios e Cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/8289>. Acesso em: 02 Set. 2024.

OLIVEIRA, Tatiana; MEDEIROS, Lucineide. “Yakera Jakitane Saba Nonate”: os projetos de alfabetização dos indígenas venezuelanos Warao em Teresina, Piauí (2022-202s). **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 1s, nº 29 2024. Disponível em <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1184>. Acesso em 1s de maio de 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/documentos/> – Acesso em 22 de julho de 2024.

QUIJANO, Aníbal. COLONIALIDADE, PODER, GLOBALIZAÇÃO E DEMOCRACIA. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, n. 37, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 22 out. 2025.

RAMOS, Alcida Rita. **Os direitos do índio no Brasil: na encruzilhada da cidadania**. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, 1991.

RISIU. **Red de Investigaciones sobre Indígenas Urbanos. Indígenas em contextos urbanos no Brasil e os impactos da pandemia da Covid-19**. Relatório. 2020. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.iciet.fiocruz.br/handle/bvs/3448>. Acesso em: 02 Set. 2024.

ROSA, Marlise. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA.** 2020. 322 p. 2020. Tese de Doutorado. Dissertação (Doutorado em Antropologia)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Késia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. A educação indígena no período colonial (1500-1822). In: **COPRECIS (Congresso Nacional de Práticas Educativas). Paraíba: Realize.** 2017.

RODRIGUES, G. C. L. Educação Escolar Indígena: histórico de uma conquista: Educación Escolar Indígena: historia de una conquista. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8567>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Editora Companhia das Letras, 2008.

SEMEC. **Projeto Alfabetização Sem Fronteiras.** Teresina, Piauí, 2023.

SEDUC. **Projeto EJA Intercultural Warao:** Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane. Piauí, 2023.

SILVA, Lyzandra. **Os desafios de ser indígena, migrantes e refugiado da Venezuela: análise da inserção dos Warao em Teresina.** 2023. 96 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em ciências sociais), Universidade Federal do Piauí, 2023.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. “Pensando a Diáspora Atlântica”. In: **Revista História**, v.37, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2018020>.

SILVA, L. G. M. da; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 06–23, 2014. Disponível em: <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/>. Acesso em: 25 maio. 2025.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista escrita**, v. 2010, n. 11, 2010.

SILVEIRA, R. J. T. O Professor e a transformação da realidade. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v1i1.24. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/24>. Acesso em: 25 maio. 2025.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

VASCONCELOS, V. L.; POMPEU, Gina Marcílio; DE AZEVEDO SEGUNDO, Francisco Damazio. DIREITO À EDUCAÇÃO COMO IGUALDADE INICIAL PARA O REFUGIADO: ESTUDO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS NOS PAÍSES DE ACOLHIDA. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 10, n. 1, p. 680-707, 2022.

ENTREVISTAS 1

A1, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em 15 de Junho de 2024, na cidade de Teresina PI.

A2, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em 06 de Julho de 2024, na cidade de Teresina PI

RÊGO, Larissa Vieira. Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho em 13 de Junho de 2024, na cidade de Teresina PI)

ENTREVISTA 2

A1, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em 15 de Junho de 2024, na cidade de Teresina PI.

A2, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em 06 de Julho de 2024, na cidade de Teresina PI

RÊGO, Larissa Vieira. Assistente social . Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho em 13 de Junho de 2024, na cidade de Teresina PI)

P1, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Setembro 2024, na cidade de Teresina PI.

P2, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Setembro 2024, na cidade de Teresina PI.

P3, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Outubro de 2024, na cidade de Teresina PI.

PW, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Setembro de 2024, na cidade de Teresina PI.

P4, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Maio de 2025, na cidade de Teresina PI.

P5, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Maio de 2025, na cidade de Teresina PI.

G1, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Setembro de 2024, na cidade de Teresina PI.

G2, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, em Setembro de 2024, na cidade de Teresina PI.

Yovini, Entrevista concedida a Denise Castro Sobrinho, Agosto de 2025, na cidade de Teresina PI.