NAÇÃO INDÍGENA *WARAO:* TRAJETÓRIAS DE VIDA E ACOLHIMENTOS SOCIOEDUCATIVOS NO SUDESTE PARAENSE

WARAO INDIGENOUS NACIÓN: LIFE TRAYS AND SOCIO-EDUCATIONAL ACOGIDA IN EL SURESTE DE PARAENSE

Mauricio Martins Cabral
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6340-2442
E-mail: prof.mauricio@semedmaraba.pa.gov.br

Francisca das Chagas Barros de Morais Gama
Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1228-8294
E-mail: francisca.barros@unifesspa.edu.br

Sandra Alves de Oliveira
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7804-7197
E-mail: saoliveira@uneb.br

Wilson Alvino Júnior
Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5599-9865
E-mail: wilson.alviano@ufjf.br

Resumo: *Este artigo discorre sobre o processo de inclusão educacional de indígenas venezuelanos da comunidade Warao, refugiados no município de Marabá. A ação é oriunda da Secretaria de Educação Municipal em diálogo com instituições parceiras e suas equipes técnico-pedagógicas. Busca-se refletir sobre a inserção desses indígenas na rede de ensino, contemplando a educação infantil, o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Prioriza-se como eixo de análise a cultura e a educação com base nos processos educativos experimentados por esta comunidade no cotidiano escolar. Utilizou-se a abordagem qualitativa com enfoque na observação participante, nos questionários, nas entrevistas e nas narrativas orais dos sujeitos dessa comunidade. Os resultados desta pesquisa revelam a seguridade de seus direitos acerca da qualidade do ensino, a valorização de seus conhecimentos tradicionais, além das implicações e das demandas necessárias para atender as particularidades educacionais de crianças, adolescentes, jovens e adultos dessa Etnia.*

Palavras-chave: *Educação Escolar Indígena. Comunidade Warao. Cultura. Acolhimento Educacional.*

Abstract: *This article discusses the process of educational inclusion of indigenous Venezuelans from the Warao community, refugees in the municipality of Marabá. The action comes from the Municipal Education Department in dialogue with partner institutions and their technical-pedagogical teams. The aim is to reflect on the inclusion of these indigenous people in the education network, covering early childhood education, elementary education and Youth and Adult Education. Culture and education are prioritized as an axis of analysis based on the educational processes experienced by this community in everyday school life. A qualitative approach was used, focusing on participant observation, questionnaires, interviews and oral narratives from the subjects of this community. The results of this research reveal the security of their rights regarding the quality of education, the appreciation of their traditional knowledge, in addition to the implications and demands necessary to meet the educational particularities of children, adolescents, young people and adults of this ethnic group.*

Keywords: *Indigenous School Education. Warao Community. Culture. Educational Support.*

Introdução

Desde o período da colonização brasileira, a região paraense tem sido palco de ocupações, primeiramente europeias, que exploraram a região a partir da mão de obra escrava indígena e negra no extrativismo vegetal e mineral, bem como na agricultura. Nesse processo, "[...] houve uma dizimação, física e cultural, de muitas das etnias indígenas" (Bezerra; Costa; Santos, 2020, p. 2).

A partir de 1960, os empreendimentos econômicos trazidos pela política neoliberal, através de ações governamentais estabelecidas na Amazônia, considerando a região como "terra sem ninguém", prescindem a ocupação desmedida da região sudeste paraense por projetos que invadem a territorialidade da população, que se encontravam nessa região (indígenas, ribeirinhos, pescadores, colonos, quilombolas e outros), comprometendo a vida desses povos. Isso demanda a operação de que as terras são terras da União e, por isso, passam por elas – de uma extremidade a outra – empreendimentos oriundos do "progresso" para a região. Além disso, promoveu a devastação de grande parte da floresta, bem como têm servido de acesso à sociedade capitalista (a partir dos grandes projetos) e invasores diversos (Araújo, 2008).

Atualmente, o Sudeste paraense é marcado por um número significativo de assentamentos, pela enorme expressão da agricultura familiar, pela presença de diversos povos indígenas, pela violência do campo desmedida e pela imigração de pessoas de países vizinhos como Bolívia, Venezuela e outros países. Estes vivenciam crises sociais, as quais acabam por obrigar parte de sua população a migrar para a região, na esperança de acessar emprego, educação, moradia, saúde pública e outros.

Entre esses grupos, encontram-se os *Warao*, maior comunidade indígena venezuelana, que faz parte desses imigrantes que hoje residem em Marabá, Pará, cidade localizada no sudeste paraense a aproximadamente 560 quilômetros da capital Belém.

Sendo assim, neste trabalho apresentaremos como surgiu o processo socioeducacional dos indígenas venezuelanos da comunidade *Warao*, no município de Marabá. A coordenação do Núcleo de Educação Indígena desse município foi provocada pelo Ministério Público, pela Defensoria e pela Promotoria Pública do Estado para atender essa demanda educacional voltada à inclusão de todos os indígenas venezuelanos da etnia *Warao*, na rede de ensino municipal.

Essa ação articulou um trabalho intenso em parceria com um grupo intersetorial em conjunto com as Instituições de Ensino Superior (IES) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA). Nesse contexto, corroboramos a afirmação de Fischer (2005, p. 12) referente à parceria, na qual é "[...] toda forma de colaboração ou trabalho conjunto" que as Secretárias de Educação mantêm "com outras organizações da sociedade e do Estado para realizar suas práticas de atuação social".

A perda de suas terras levou a comunidade a esse movimento imigratório que os conduziu a um novo território[1], a um novo mundo urbano, sujeitando-os a transformação social, ressignificando sua identidade, vida, experiências, educação, cultura e outros. A partir desses apontamentos, realizamos um estudo sobre o processo de inserção socioeducacional dos indígenas *Warao* no município em questão, levando em consideração todo o processo de acolhimento desses sujeitos, o pensar pedagógico, a escolarização, entre outros, com a participação dos indígenas da comunidade nas escolas municipais dessa rede de ensino.

Os indígenas *Warao*, maior comunidade indígena venezuelana, estão no município de Marabá desde 2019, contam atualmente com 116 pessoas divididas entre 26 famílias. Todo o grupo vive em um mesmo abrigo no centro da cidade, não são alfabetizados formalmente em sua língua materna - *Warao* -, nem espanhol (segunda língua), e português. São falantes da língua materna *Warao* e espanhol.

Este acolhimento socioeducacional provocou um grande esforço, no sentido de pensar a inclusão de forma respeitosa e com dignidade a essa comunidade indígena, bem como atendeu

1 "[...] território é o conteúdo da relação e a relação mesma do homem com seu-ser-outro, que é ele mesmo próprio, ou seja, é resultado e condição das territorialidades e temporalidades efetivadas entre os sujeitos sociais e destes com sua natureza exterior em cada relação espaço-tempo-território". Um território só se efetiva quando existe "relação entre indivíduos (animal-humano-ambiente), com interação plural, multidimensional, multiforme e unidade na diversidade". Existe então "movimento no e do território, numa continua luta no e pelo espaço e pelo território-lugar" (Saquet, 2011, p. 80).

suas especificidades culturais. Observa-se algumas ações de acolhimento já realizadas pelo Núcleo de Educação Indígena do município de Marabá, tais como: matrículas em cursos de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento (PLAc) e no ensino comum, respeitando o quesito idade/série, onde são atendidos por professores do ensino regular falantes da Língua Portuguesa desde o mês de abril de 2021.

Partindo desses pressupostos, apresentaremos e discutiremos como ocorreu o processo de acolhimento socioeducacional indígena *Warao*, na condição de imigrantes na educação básica, no município de Marabá. Ademais, compartilharemos quais práticas pedagógicas foram pensadas e planejadas para atender as particularidades e especificidades culturais desses indígenas dentro das escolas municipais.

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a inserção desses indígenas na rede de ensino, da educação infantil ao 9.º ano do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A questão que se coloca nesta pesquisa é: de que forma iniciou o processo de acolhimento socioeducacional dos indígenas *Warao* nas escolas municipais da rede de ensino de Marabá? Desse modo, priorizamos como eixo de análise o processo de educação e cultura com base nos percursos e nas trajetórias da escolarização indígena *Warao* na Amazônia paraense a partir dos processos educativos experimentados por esta comunidade no cotidiano escolar de Marabá.

Caminhos trilhados na investigação

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2008), a metodologia de investigação envolve a pesquisa-ação, na qual a relação pesquisador-pesquisado não é hierárquica e tão pouco dissociada, mas cooperativa, na medida em que articula um estudo acadêmico com ações concretas de educação (Thiollent, 1997), voltadas ao acolhimento socioeducacional de um grupo de imigrantes indígena *Warao* no município de Marabá.

Na perspectiva da pesquisa-ação, organizamos os dados produzidos *in loco* com base no abrigo onde residem e nas escolas em que ocorreram o acolhimento socioeducacional dos *Warao*. Isso porque o objetivo deste estudo intentou a novas informações, gerar e produzir conhecimentos que apontassem melhorias e soluções tanto para a escola como para a comunidade *Warao* atendida (Thiollent, 1997).

Nesta pesquisa, valorizamos as narrativas dos indígenas *Warao* mais velhos, pois trazem consigo grande legado sobre a sabedoria tradicional de seu povo, experienciada no passado e vivenciada no seu dia a dia. Também enfatizamos as narrativas da comunidade escolar quanto ao atendimento educacional.

De acordo com Cabral (2018, p. 80), "[...] as tradições tendem a se manter nas sociedades tradicionais a partir das narrativas orais dos velhos, de onde transferem suas experiências e seus conhecimentos sobre as práticas corporais às novas gerações".

Durante o processo de pesquisa-ação, cada indivíduo expôs sua opinião, mesmo que com divergências entre si. Por conseguinte, aproveitamos o momento para compreender o discurso dos indígenas acolhido e do acolhedor – comunidade escolar; transformar essas informações em fonte de conscientização entre os grupos; tornar construtores (ativos) do processo; e proporcionar a inserção deles dentro da pesquisa, de forma participativa.

A pesquisa atingiu todos os envolvidos e não somente os indígenas *Warao, e* buscou a autonomia coletiva para que pudéssemos entender o processo de acolhimento educacional dos *Warao* a partir das observações elencadas por todos os agentes participantes, por diversos ângulos e na sua totalidade.

Os estudantes *Warao* tiveram uma participação importante na construção da pesquisa, pois através de suas experiências adquiridas no cotidiano escolar ajudaram-nos na produção dos dados e foram protagonistas no desenvolvimento desta investigação.

A permanência constante no campo foi necessária, visto que o trabalho no âmbito da educação e da cultura exige acompanhamento contínuo nesse processo que ocorre diariamente na escola. Destacamos que a utilização de uma linguagem adequada foi imprescindível durante a realização da pesquisa, pois possibilitou compreender os fatos a partir do trabalho de interpretação

da Professora Francisca Gama, na língua espanhola.

As entrevistas assumiram o formato de conversa informal aos indígenas, para produzir nos entrevistados uma satisfação de voluntariado, já que os sábios indígenas conversam, narram e contam suas histórias sempre a partir dos momentos em que desenvolvem seus fazeres tradicionais. Destarte, "a narrativa oral é uma forma artesanal de se relatar as experiências de vida de um determinado grupo, é um trabalho natural que ocorre quando é necessário expor os conhecimentos acumulados pelos sábios narradores [...]" (Cabral, 2018, p. 84).

Houve um grande cuidado na hora de ouvir os relatos orais dos *Warao* e da comunidade escolar em relação ao processo de acolhimento socioeducacional desses indígenas. É importante ressaltar que a presença do coronavírus (COVID-19 e suas variantes), no período de 2020 a 2021, fizeram com que mantivéssemos respeito a todos os protocolos de biossegurança e, quando necessário, modificamos o percurso metodológico da pesquisa.

Indígenas venezuelanos *Warao* no município de Marabá: especificidades e particularidades socioculturais no acolhimento socioeducacional

A imigração venezuelana em Marabá foi percebida por volta do ano de 2019, no qual passou a ser notável a presença de um pequeno grupo de mulheres *Warao* carregando filhos no colo e pedindo alimentos e valores nos principais sinais de trânsito dos núcleos urbanos dos bairros Marabá Pioneira, Nova Marabá e Cidade Nova. As mulheres da etnia *Warao* já viviam nas ruas de seu país como pedintes porque foram expulsas de seus territórios, que já não ofereciam mais meio de sobrevivência. Tiveram então que reinventar suas práticas do cotidiano diante da trajetória e dos percursos impostos pela dinâmica capitalista. Reapropriaram-se de elementos de uma cultura preexistente, a fim de torná-la comum a sua própria vida ordinária (Certeau, 2008).

Diante das dinâmicas culturais que foram submetidas, tiveram que se adaptarem e experimentarem o novo habitual, designando o ato de pedir como uma forma de trabalho. Segundo Certeau (2008), é a relação social que determina o indivíduo e não o inverso, por isso, só se pode apreendê-lo a partir de suas práticas sociais. De modo analítico e sensível, o autor percebe a individualidade como o local onde se organizam, às vezes de modo incoerente e contraditório, a pluralidade da vivência social.

Na atual conjuntura econômica venezuelana, o deslocamento de indígenas *Warao* para as cidades brasileiras é motivado fundamentalmente pela busca de alimentos, trabalho fixo ou temporário e dinheiro, além do acesso à saúde (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017).

Euzebio (2021) diz que, embora as ações governamentais ofereçam proteção legal aos imigrantes no Brasil, suas ações por si só não são suficientes para garantir-lhes a estabilidade sociocultural, a qual tem no idioma o primeiro grande obstáculo da sua integração à cultura brasileira, tanto no campo profissional quanto nas relações sociais em geral. Daí, o acolhimento educacional se apresenta, primeiramente, em caráter emergencial, já que é por meio do processo de ensino-aprendizagem que podem conhecer seus direitos e exigi-los; realizar atividades básicas cotidianas que dependem das ações comunicativas (acolhimento no PLAc); ingressar no sistema de trabalho; e assim, gradualmente, passar pelas práticas de inserção social e cultural.

Para Certeau (2008), é interessante estudar o processo de enunciação, as diferentes possibilidades e os efeitos da língua em uma situação de interlocução, em que os indivíduos se reapropriam da Língua Materna a fim de utilizá-la para propósitos particulares, para efetivar um diálogo com o mínimo possível de ruído. Nas práticas cotidianas de ler, conversar, habitar, trabalhar, negociar e cozinhar se observam as "maneiras de falar" e as "maneiras de caminhar", pelas quais o indivíduo pode seduzir, persuadir, refutar. Todo esse potencial enunciativo e criativo do indivíduo, durante a interação, remete ao que Certeau (2008) chama de antidisciplina, que vai ao encontro à ideia de vigilância, de limites e de combinações restritas e previsíveis.

É importante que a ideia colonialista de imposição cultural e de valores seja desconsiderada, uma vez que é necessário pensar em práticas educacionais que atendam não só os conhecimentos ocidentalizados, mas os conhecimentos específicos e particulares dos *Warao*. Afirmamos que o

acolhimento educacional poderá sim ser sistematizado levando em consideração os conhecimentos específicos de determinado grupo étnico, ou seja, recuperar seus próprios aprendizados. Por essa razão, corroboramos a afirmação de Barcelos e Maders (2012, p. 45):

> Sem dúvida que pensar uma escola que possa acolher os saberes e os fazeres dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, consiga contemplar aquilo que um currículo e uma organização escolar tradicional, do mundo ocidental, determinam como mínimo a ser considerado para os diferentes níveis de escolarização, é um grande desafio pedagógico e epistemológico. Em nosso entendimento, uma das maneiras de enfrentarmos esse desafio e avançarmos é, justamente, buscando interlocuções com ideias e proposições epistemológicas que enfatizem o diálogo intercultural, o cuidado com o outro e a escuta sensível daquilo que perpassa os processos relacionais nas comunidades de aprendizagem.

Os *Warao* se destacam como o segundo povo indígena mais populoso da Venezuela, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística da Venezuela (INE), no censo do ano 2011 (não disponibiliza informações mais recentes), contabilizou-se 48.771 indígenas. Estão localizados, predominantemente, na região caribenha do delta do Orinoco, em centenas de comunidades nas áreas rurais, ribeirinhas e litorâneas e nas várias cidades do entorno, abarcando o estado de Delta Amacuro e regiões dos estados de Monagas e Sucre (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017). O estado de Delta Amacuro se divide em quatro municípios: Antonio Diaz, Casacoima, Pedernales e Tucupita (capital), com a presença *Warao* em todos eles.

Os *Warao* são falantes de uma língua comum de mesmo nome e a maioria dos que se deslocaram até o município de Marabá, são falantes também do espanhol, embora o grau de fluência seja variável. São, normalmente, descritos pela literatura antropológica como hábeis pescadores, navegadores e construtores de canoas, que também praticam, tradicionalmente, a caça e a coleta de vegetais, sobretudo do *moriche* (buriti), tendo como principais fontes de alimento o pescado, o mel silvestre e a *yuruma* (sagu de palma de buriti). Há também o registro de grupos que desenvolvem práticas agrícolas, com predomínio do cultivo de *ocumo* chino (inhame), plátano (banana comprida ou banana da terra) e *yuca* (mandioca), criação de animais e confecção de artesanato para uso próprio e venda, principalmente aquele feito a partir da fibra do buriti.

Quanto à organização social, os *Warao* costumam formar "unidades endogâmicas, com estrutura social relativamente igualitária, sendo a liderança em cada comunidade exercida pelo mais velho, um '*Aidamo*'". O padrão de residência é idealmente descrito como matrilocal, de modo que os homens, após o casamento, passam morar na casa ou comunidade da família da esposa. Nesse contexto, as mulheres assumem um papel fundamental na composição do grupo, sendo responsáveis pela redistribuição de recursos e alimentos, enquanto os homens costumam atuar, prioritariamente, nos contextos públicos de mediação (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017).

No entanto, é importante destacar que há uma significativa heterogeneidade nas "formas de ser *Warao*", que se traduz em práticas culturais e modos de vida relativamente distintos entre os grupos localizados em diferentes regiões do delta do Orinoco. Mas, apesar da ausência de uma homogeneidade relativa as suas práticas culturais, é possível afirmar que os *Warao* "[...] se constituem em uma unidade étnica diferenciada, verificável nos planos linguísticos e das relações sociais intra e Inter étnicas, formando uma unidade sociológica mais ampla" (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017, p. 28).

Entre as décadas de 1920 e 1940 ocorreu a introdução do cultivo de *ocumo* chino (inhame) em algumas regiões do delta, onde havia a prática extrativa tradicional do *moriche* (buriti), retirando a exclusividade dos *Warao* sobre o uso de seu território e forçando o deslocamento de vários indígenas em direção a outras regiões, como Guayo, Merehina e Curiaco, e o estabelecimento de muitos *Warao* em cidades como Barrancas e Tucupita (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017). Assim, foi a necessidade de abandono das áreas de buritizais que gerou a relação inicial de forte dependência econômica da etnia em relação à sociedade envolvente.

Já na década de 1960, a Corporación Venezuelana de Guayana (CVG) foi responsável pela

construção do dique-estrada que barrou o rio *Manamo*, com o objetivo de criar um acesso por terra até a cidade de Tucupita e expandir a atividade agropecuária na região do delta do Orinoco (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017).

Esse empreendimento ocasionou uma série de efeitos adversos para as atividades produtivas e dinâmicas socioespaciais dos *Warao*: a salinização do rio na estação seca, afetando diretamente a atividade da pesca; a acidificação dos solos, impactando negativamente as práticas agrícolas; o aumento do nível da água, provocando alagamentos; além do desmatamento, da poluição dos rios e do surgimento de doenças nas regiões de água parada. Desse modo, o barramento do rio *Manamo*

> [...] gerou de imediato a remoção forçada de parcialidades da etnia e o impedimento de acesso às áreas anteriormente em uso, além de passar suas áreas para populações não indígenas, incentivando estas a empreender em agricultura familiar ou empresa agrícola (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017, p.10).

A década de 1990 é marcada por novos empreendimentos do setor petroleiro na região do delta, provocando a intensificação dos fluxos migratórios dos *Warao* para as cidades da Venezuela. O deslocamento para o contexto urbano é motivado pela necessidade de complementar a subsistência das famílias, uma vez que essa não é plenamente satisfeita em seus territórios de origem. Nas cidades, os indígenas começaram a desenvolver formas específicas para garantir sua sobrevivência, como a venda de artesanato, de pescado e a prática de "pedir". É importante destacar que, além da procura pelo acesso a bens alimentícios, na qual se insere a busca por trabalho e dinheiro, a ida para as cidades também é estimulada pela possibilidade de acesso a medicamentos e ao atendimento na área de saúde (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017).

Mais recentemente, em 2014, a situação de crise econômica na Venezuela, marcada por queda nos preços do petróleo, baixa produção econômica, altos níveis de desemprego, desvalorização da moeda e hiperinflação, ocasionou perdas de programas sociais e redução de seus valores, bem como a escassez de bens alimentícios e a dificuldade de acesso a eles, potencializando os fluxos migratórios dos *Warao* para as zonas urbanas de países vizinhos, como é o caso do Brasil (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017).

No Brasil, os *Warao* intensificam todos esses fatores de reorganização cultural nos centros urbanos, no caso, no município de Marabá, que repercutiu socialmente as autoridades como fator negativo na sociedade.

A Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena no processo de acolhimento socioeducacional dos *Warao*

As discussões referentes à Educação Escolar Indígena vêm crescendo nesses últimos anos no Brasil. Dados recentes mostram a preocupação em desenvolver uma Educação Escolar Indígena que possa ter um diferencial em relação à educação escolar "branca" - colonialista. Como professores-pesquisadores da educação básica brasileira devemos ter a sensibilidade de que os indígenas precisam dentro de seus percursos e suas trajetórias de escolarização, mais do que uma educação meramente ocidentalizada, precisa-se de uma educação que promova a revitalização de suas origens, ou seja, a valorização de suas culturas tradicionais, memórias históricas e como agentes históricos do processo de construção do país.

No processo de inserção dos *Warao* no sistema educacional da rede municipal de ensino de Marabá, é importante acolher o indígena sem negar-lhe a possibilidade de que permaneçam como povos originários participantes do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é inegável não compreender e levar ao conhecimento das escolas públicas do município a relevância de se construir um acolhimento socioeducacional aos indígenas *Warao,* que atendam suas particularidades e especificidades, respeitando a cultura enquanto elemento de identificação étnico- cultural desse povo.

Assim, a escola contribuirá para um acolhimento socioeducacional que de fato insira esses indígenas de forma respeitosa e não discriminatória, um atendimento que os ajude a se tornarem estudantes críticos, politizados, capazes de refletirem sobre as situações de conflito relacionadas ao país onde estão refugiados, tornando-os resistentes às opressões.

Dessa forma, "pensar e projetar uma unidade escolar que acolha todos os saberes e fazeres dos povos indígenas requer um currículo e uma organização escolar que privilegie todos os níveis de conhecimentos advindos da cultura de cada etnia" (Bezerra; Costa; Santos, 2020, p. 12). É necessário um acolhimento socioeducacional que atenda às necessidades educacionais dos estudantes indígenas *Warao*. Desse modo, a escola contribuirá para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores intelectuais – uma escola que esses indígenas se sintam inseridos como sujeitos partícipes do processo e sejam respeitados.

Precisa-se definir dois conceitos importantíssimos para entender o processo educacional indígena. Este se organiza em dois momentos que, segundo o Referencial Curricular para a Educação Indígena Brasileira (Brasil, 1998) são: Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

A Educação Indígena é a educação realizada pelos indígenas mais velhos da comunidade, que apresentam todos os conhecimentos tradicionais do povo, e há séculos é a educação dessas comunidades. Tal forma de educação, vista pelo prisma de Mauss (2003), é denominada de educação natural, caracterizada pela transmissão dos conhecimentos próprios e tradicionais de uma sociedade.

O segundo conceito é o de Educação Escolar Indígena, que é a educação institucionalizada, desenvolvida a partir de um modelo global, o qual possui legislação, normas, diretrizes e currículos que abarcam toda a sociedade brasileira. Relacionando aos estudos de Mauss (2003), esta pode ser vista como educação adquirida, já que traz os conhecimentos convencionais pertencentes a uma outra realidade social.

Não é novidade afirmar que o processo de aquisição do conhecimento se desenvolve através de múltiplos canais e variadas situações (Pereira, 2010). Os indígenas, de forma geral, em todo o mundo, nos diversos ambientes em que se estabeleceram, eles organizaram formas de comunicação que eram, em síntese, métodos considerados pertinentes às relações de ensino-aprendizagem. Ensinamos e aprendemos em todos os ambientes sociais nos quais estamos inseridos. A escola é mais um desses espaços que adotamos para divulgarmos e nos apropriarmos dos conhecimentos, porém, de forma sistematizada por um sistema institucionalizado. De acordo com Pereira (2010, p. 82),

> A escola apresenta um ambiente institucional ideologicamente construído para a experimentação dos processos de ensino-aprendizagem. Esta desenvolve-se a partir de determinados procedimentos pedagógicos e, em muitos casos, as distorções da ordem social que alimentam esses procedimentos se refletem na construção de uma escola divorciada da sociedade.

O autor discute uma educação que seja pensada numa lógica que respeite e valorize novos paradigmas educacionais, buscando utilizar abordagens e metodologias que possibilitem desenvolver um processo educativo libertador, uma forma de educar a partir de conhecimentos próprios de uma realidade social.

A escola é um espaço que abriga o indivíduo durante 200 dias letivos do ano, seja ela indígena ou não indígena. Isso nos remete a entender a quantidade de tempo que passamos na escola, intensificando a ideia de que essa instituição deve proporcionar aos estudantes um ensino-aprendizagem significante, compreendendo o sujeito como um corpo que não somente está no mundo, mas o habita, faz dele um mundo vivido, se comunica com o ambiente no qual está situado e dirige-se ao mundo a partir das referências que o corpo tem (Merleau-Ponty, 1999).

As comunidades indígenas brasileiras vêm insistentemente discutindo um modelo de educação que possa dialogar com os conhecimentos tradicionais e conhecimentos ocidentalizados. Dentro dos estudos de Mauss (2003), este defini o modelo de educação no qual comunidades tradicionais utilizam-se de outros saberes no desenvolvimento de suas práticas sociais como conhecimento adquirido, aquele que não é próprio da comunidade, porém são agregados por

diversos fatores. É necessário pensar em um processo educativo que respeite a diversidade de sua comunidade. Os povos indígenas defendem uma educação que os liberte e os valorize como sociedade dotada de conhecimentos próprios.

Almeja-se a possibilidade de uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que esses indígenas vivem. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico, construindo uma relação horizontal entre escola-educandos, a valorização de sua cultura, de sua oralidade e de suas memórias.

Para Freire (1987), o ato de conhecer não deve ser isolado, envolve uma intercomunicação entre o conhecer e o que deve ser conhecido, criando uma relação dialógica. O autor evidencia o seu pensamento epistemológico acerca de questões como educação libertadora, antiautoritária e com teoria do conhecimento entrelaçada à educação, numa abordagem epistemológica centrada na metodologia da educação libertadora. Em suas obras, no geral, mostrou que a educação é um processo que vai além do ensinar, exige pesquisa e valorização do contexto real do educando.

As comunidades indígenas buscam uma educação que venha romper com os paradigmas educacionais opressores e dominantes, constituída a partir de um modo de ensino que seja muito além de apenas uma metodologia de ensino, que faça com que os conhecimentos tradicionais dialoguem com os conhecimentos ocidentalizados, em que a comunidade escolar perceba o ato de ensino-aprendizagem como um processo realmente democrático, no qual os estudantes se sintam realmente contemplados.

Freire (1987) preocupa-se pela superação da opressão e das desigualdades sociais, entendendo que um dos fatores determinantes para que a educação se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Temos presenciado a evolução e a recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora, preocupando com uma questão epistemológica fundamental e importante para ele – "o que significa conhecer".

As comunidades indígenas *Warao* dificilmente conseguirão afastar-se da educação adquirida (ocidentalizada), pois precisam dessa educação como forma de resistência ao sistema das sociedades que a envolvem. Desse modo, acredita-se que, como sujeitos de um processo de transformações, através de um movimento que valoriza as culturas na sua diferença, contrapondo com um modelo de educação opressora, o qual traz conhecimentos e valores não correspondentes as suas vivências, as sociedades oprimidas terão de fato uma educação que atenda suas especificidades e as liberte da cultura dominante (Brandão, 2007).

Para Brandão (2007), a educação é um processo relevante e inerente ao sujeito, prepara-o para atuar na vida, desenvolvendo suas forças produtivas e seus valores culturais. Afirma que há diversas formas de educação e estas são construídas a partir de fatores sociais e culturais determinantes a cada sociedade, as quais ajustam o ser humano dentro de seu círculo de convivência.

A proposta de Freire (1987) relacionada à educação se dá através de um projeto educacional não autoritarista e único, propondo uma escola que seja mediadora do conhecimento, onde estudantes e professores possam dialogar os conhecimentos juntos, aprendam entre si; uma troca de experiência que possa ser relacionada com os conteúdos vivenciados e a escola não venha a limitar-se somente aos seus muros, mas que possa percorrer as realidades culturais de sua comunidade escolar, construindo uma educação libertadora, que preze pela justiça e igualdade social.

Freire (1996) afirma que o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo deve estar presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, da busca e opção pelos conteúdos, métodos, temas geradores e seus significados até nas relações homem-mundo. O autor sinaliza para uma educação humanizadora que se ancora sobre o viés político libertador, como plano de orientação do povo oprimido e simples, sobre as hipóteses de uma pedagogia libertadora, construindo cidadãos críticos, conscientes e politicamente libertos de dogmatismos e da lógica da submissão intelectual, inclusive com faceta preordenada ao desenvolvimento do sujeito (comunidade escolar) como pessoas com dignidade, valorizando e

humanizando o sujeito. Segundo Brandão (2007, p. 47), isso se materializa quando entendemos que:

> A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e aprendido da cultura seja ensinado com a vida — e também com a aula — ao educando.

O autor faz referência à questão de que a escola precisa ser pensada e sustentada por uma concepção dialética em que escola e comunidade escolar aprendam juntas.

Nossa maior herança está no ato de educar. Toda ação que ajusta o indivíduo dentro de seu espaço de convivência é uma forma de educação, um processo tão minucioso e singular, é o ato de educar. Nosso primeiro processo educacional é realizado em nossa família e comunidade a qual pertencemos. Ali aprendemos os valores e a forma pela qual somos inseridos no mundo. Estes são os primeiros mestres de nossa vida. Não podemos limitar a ação de educar somente aos limites do portão da escola, a escola vai muito além disso. Ela nada mais é do que um conjunto de diversidades culturais, que devem ser dialogadas entre si.

Por meio dessas abordagens, pretendemos contribuir para a compreensão e valorização da diversidade humana, com reflexões em torno da pluralidade cultural e educacional da comunidade *Warao*, sobretudo na efetivação de políticas públicas de Educação Escolar Indígena.

Os tensionamentos do/no processo de inserção dos *Warao* nas escolas públicas de Marabá: etapas do plano de acolhimento educacional

É importante informar que a primeira etapa do plano de acolhimento educacional dialogou com as instituições de ensino superior da região, parceiras da Secretaria Municipal de Educação do Município de Marabá (SEMED). Foram realizadas reuniões com pesquisadores da UNIFESSPA, do IFPA e da UEPA que realizaram diálogos, proposições e sugestões com a equipe técnica da SEMED - Diretor de Ensino Urbano, Coordenadora da Educação Infantil, Coordenadora do I segmento - 1.º ao 5.º ano, Coordenador do II segmento – 6.º ao 9.º ano, Coordenadora da Educação Especial e Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos -, na construção da proposta de acolhimento.

A esse respeito, as parcerias intersetoriais tecem as relações de colaboração estabelecidas entre organizações, cada qual com suas especificidades visando atingir um único resultado favorável. Essas alianças buscaram elaborar e implementar projetos e programas que beneficiassem a comunidade *Warao*, erradicar e minimizar problemas sociais (Fischer, 2005), contemplando as necessidades dessa sociedade vulnerável.

Em 18 de dezembro de 2020, em ambiente virtual, a SEMED reuniu com representantes das instituições públicas de ensino superior locais e representantes do Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas (UNICEF) para discutir o plano educacional de atendimento à comunidade indígena *Warao*, residentes no município de Marabá.

Na ocasião, foram tratados os seguintes pontos: compromisso de pensar políticas públicas para atender os indígenas *Warao* em Marabá; a obrigatoriedade da Secretaria de Educação nesse processo, além da obrigatoriedade que as escolas possuem em matriculá-los; criação do Departamento de Educação Escolar Indígena pela Secretaria Municipal de Educação; parceria na construção do plano de acolhimento aos *Warao* pelas instituições de ensino superior; criação de turmas para cursos de ensino em Língua Portuguesa - como uma segunda língua - para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos.

Ademais, diálogo sobre onde, em que ano/série os *Warao* devem ser matriculados e

quantitativo de estudantes; questionamentos sobre as ações realizadas pelo comitê intersetorial[2]; atendimento aos indígenas com participação de professores bilíngues; processo formativo dos professores; identificação de pessoas dentro do próprio grupo de indígenas que pudessem atuar como tradutores do *Warao* para o espanhol; levantamento linguístico; matrícula dos estudantes como processo de inclusão; diálogos com professores do ensino comum, diretores e coordenadores das escolas onde os *Warao* seriam matriculados; organização de um seminário envolvendo os professores e a equipe gestora dessas escolas com a participação das instituições de ensino superior - UEPA, UNIFESSPA e IFPA -, que se responsabilizaram em realizar o diagnóstico sociolinguístico da comunidade *Warao* em Marabá, o censo linguístico na rede pública municipal de ensino e o projeto de extensão interinstitucional (UEPA, UNIFESSPA e IFPA) de formação continuada em educação bilíngue e intercultural dos professores que atuariam nas escolas que estudariam os *Warao*.

Por fim, ficou acordado que a SEMED deveria formalizar com as IES a solicitação de apoio técnico-científico para atender a demanda de diagnóstico sociolinguístico da comunidade *Warao*.

No dia 21 de janeiro de 2021, através de um encontro virtual, a SEMED retoma a discussão com representantes das instituições públicas de ensino superior locais, do plano educacional de atendimento à comunidade indígena *Warao.* A coordenação de Educação Indígena do município apresentou as ações sistematizadas a serem desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, para o processo de escolarização dos indígenas venezuelanos da Etnia *Warao* (matrícula dos estudantes, classificação destes quanto a sua escolaridade – avaliação diagnóstica na Língua *Warao* e/ou espanhol, formatação das aulas para a instrumentalização da Língua Portuguesa e formação dos professores).

Neste encontro, apresentamos outras proposições, tais como: realização do diagnóstico sociolinguístico da comunidade *Warao*, reorganização do questionário do censo linguístico da rede municipal de ensino para melhor se obter dados atuais/futuros sobre os grupos étnicos atendidos pela Secretaria de Educação, necessidade de identificar a língua de comunicação do grupo para que haja a realização dos testes classificatórios, importância do contato da SEMED com os técnicos da Assistência Social do Município que acompanham a comunidade em Marabá e com a Coordenadora da UNICEF em Manaus, Nayana Goes, a qual tinha experiência no processo de escolarização de estudantes *Warao* na região do Amazonas.

Foi proposto que o ensino de Língua Portuguesa e a formação dos professores que atenderiam esses estudantes ocorreriam antes do início das aulas; sugestões de temas para o seminário que seria realizado com os professores para atender esses indígenas (formação e história da região; que povos indígenas vivem aqui; indígenas que vivem na cidade; indígenas refugiados; a situação dos *Warao*; educação escolar indígena; e educação indígena); inclusão do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em Marabá para essas discussões; formações mensais aos professores do ensino comum sobre educação intercultural e bilinguismo; buscar nos documentos, convênios, projetos e outras iniciativas desenvolvidas pela SEMED, voltadas às questões indígenas anteriormente e a oficialização com as IES, da parceria com o projeto de acolhimento educacional dos *Warao*.

Nesse encontro, as IES firmaram parcerias no desenvolvimento das seguintes ações: diagnóstico sociolinguístico na comunidade *Warao*, realização do teste classificatório para os *Warao*, formação dos professores, seminário – Educação Indígena e ensino da Língua Portuguesa aos *Warao* a partir do PLAc.

No dia 23 fevereiro de 2021, a Secretaria Municipal de Educação reuniu-se novamente (encontro virtual) para tratar da apresentação do projeto de acolhimento educacional da comunidade indígena *Warao*. Apresentou-se o Plano de Acolhimento à Comunidade *Warao*, propondo que as ações aconteceriam em três etapas. A primeira, o ensino da Língua Portuguesa para entender a cultura e o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, além de prepará-los para frequentarem o ensino regular; acrescentou que as aulas de Língua Portuguesa aconteceriam nos horários da manhã e tarde, em três encontros semanais, obedecendo aos

2 Equipe formada pela Secretaria Municipal de Educação, IES, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Cultura, Ministério Público, Promotoria Pública, Defensoria pública, Ministério do Trabalho, Procuradoria do Município, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI) - responsáveis pelos problemas de subsistência enfrentados pela comunidade.

protocolos de biossegurança, além de garantir as formações continuadas oferecidas pela SEMED e IES, assegurando que a professora ficaria responsável pelo ensino de Língua Portuguesa, socialização com a comunidade e reforço escolar, ajudando a tirar dúvidas dos estudantes e, posteriormente, na formação dos professores do ensino regular.

A segunda etapa, a realização da matrícula, que aconteceria respeitando idade/série, desde a educação infantil até o ensino fundamental II e EJA. Através do diagnóstico sociolinguístico teria o número de estudantes que já estivessem alfabetizados e realizaria teste classificatório para os estudantes com escolaridade, que não possuíam documentação. Debruçou-se sobre a perspectiva da contratação de um professor bilíngue *Warao* para acompanhar os estudantes no ensino regular.

Na terceira etapa, a formação dos professores e o seminário de educação indígena, sugeriu-se pela SEMED e IES que esse cronograma de etapas passasse por uma consulta com as famílias da comunidade *Warao* para que conhecessem o projeto e pudessem ser ouvidos a respeito da inserção no processo educacional e dos problemas socioeconômicos pelos quais têm-se submetidos, uma consulta individual para saber a necessidade imediata do que precisavam aprender sobre a Língua Portuguesa para viverem melhor no município.

Essas informações dariam suporte para a realização dos planejamentos e dos diagnósticos feitos pela professora do PLAc. Dessa forma, o cronograma foi desenvolvido atendendo as seguintes etapas: consulta à comunidade, o Ensino de Língua Portuguesa como Acolhimento, matrículas e realização da formação dos professores.

Outra reunião virtual importante, vivenciada no dia 26 de fevereiro de 2021, tratou-se dos resultados da visita realizada pelo Núcleo de Educação Indígena e representantes das IES, as quais trouxeram: informações obtidas na consulta; documento de autorização para que as IES tivessem acesso às informações das escolas e da própria SEMED para realizar o projeto de diagnóstico; período de matrícula da rede Municipal; adequação da ficha de matrícula para contemplar a população indígena com informações como etnia, língua e outras.

Além disso, reunião com diretores e secretários das escolas para orientá-los sobre o preenchimento da ficha e do objetivo de buscar essas novas informações; acesso à ficha de matrícula da SEMED para elaborarem, a partir das informações nela contida, um formulário com novas informações, que seria anexado; disponibilização de um computador e um profissional para realizar a matrícula dos estudantes *Warao*.

Em 12 de março de 2021, ocorreu uma reunião virtual com as gestoras e coordenadoras das escolas, as quais os *Warao* seriam matriculados. Nessa reunião, foram ouvidas as gestoras sobre o acolhimento, sendo que nenhum dos estudantes eram alfabetizados. No ato da reunião discutiu-se: em quais escolas e Núcleos de Educação Infantil os estudantes seriam matriculados, data de matrículas, matrículas respeitando idade/série, atendimento personalizado aos estudantes não alfabetizados, contratação de professores para alfabetizar os estudantes no contraturno, processo de alfabetização, criação da turma da EJA (1.ª e 2.ª etapas – turno da tarde para atender as necessidades dos estudantes).

A partir dessas etapas, o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Marabá priorizou a escuta sensível da comunidade *Warao*, considerando suas especificidades culturais.

Consulta à comunidade *Warao* em relação ao acolhimento educacional

A consulta à comunidade *Warao* pelo Núcleo de Educação Indígena da SEMED se deu em três momentos. O primeiro, nos dias 25 e 26 de janeiro de 2021, no abrigo em que a comunidade vive, o qual o coordenador do Núcleo de Educação Indígena do município de Marabá, Maurício Martins Cabral, reuniu-se com a comunidade para conhecer os indígenas e o espaço onde eles residiam. O segundo momento, no dia 2 de fevereiro de 2021, o coordenador do núcleo apresentou aos líderes, o cacique Luiz Antônio Moya Palácio e o Indígena Daniel Jose Rojas, como se daria o processo de acolhimento educacional à comunidade *Warao*. O terceiro momento, ocorreu em 25 de fevereiro de 2021, através de uma consulta com o intuito de ouvir a opinião dos membros dessa

comunidade a respeito do processo educacional no qual seriam inseridos na rede de ensino deste município.

Estiveram presentes na consulta realizada dia 25 de fevereiro, o Professor Maurício Martins Cabral, representando a SEMED; a professora Francisca das Chagas Barros de Morais Gama, responsável pelo ensino de Língua Portuguesa para a comunidade *Warao* (SEMED); o professor Lucivaldo Costa, representante da UNIFESSPA; a professora Quélvia Souza Tavares, representante do IFPA e os indígenas da comunidade *Warao* com seus respectivos representantes Cacique Luis Antônio Moya Palácio e Daniel José Rojas.

O coordenador do Núcleo de Educação Indígena da SEMED iniciou a consulta, falou sobre o projeto de acolhimento, como os indígenas seriam inseridos no processo educacional e apresentou a professora responsável pelo processo de instrumentalização da Língua Portuguesa - PLAc à comunidade *Warao*.

Durante a consulta, questionou-se quantos e quais membros da comunidade desejariam participar das aulas, como gostariam que as turmas fossem organizadas (sexo, idade, coletivo e outros), qual seria o melhor horário para as aulas e se havia algum estudante com deficiência que necessitava de cuidados educacionais especiais. Os representantes responderam que todos os membros da comunidade *Warao* em idade escolar, tinham interesse em estudar, desejavam que as turmas fossem organizadas respeitando a faixa etária dos estudantes e preferiam que as crianças estudassem no período da manhã. Já os adultos optaram por estudar no período da tarde, visto que durante a manhã estavam na rua vendendo artesanatos e pedindo ajuda para o sustento de todos, e não haviam pessoas na comunidade que necessitavam de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quando perguntados sobre os objetivos deles em aprenderem falar e escrever a Língua Portuguesa e o que gostariam de estudar de imediato, manifestaram-se que precisavam aprender a Língua Portuguesa para facilitar a venda de produtos alimentícios e artesanatos na cidade, ou seja, uma linguagem prática que os ajudassem na comunicação com a população paranaense.

Durante a conversa, falaram sobre a cultura e os costumes, bem como a preferência por alimentos naturais, como frutas, sucos naturais, açaí, arroz, feijão, frango, peixes, batata doce, macaxeira etc. E também compartilharam que aprenderam a comer os alimentos da cidade, como pães, biscoitos, mingau, entre outros. Vale ressaltar que essa lista de alimentos foi utilizada como sugestão para compor a merenda escolar disponibilizada pela rede municipal de ensino de Marabá.

Sugeriu-se que uma das mulheres da comunidade fosse contratada como merendeira, dessa forma os alimentos seriam preparados de acordo com os seus costumes. Propôs-se que fosse contratado como professor bilíngue, um dos membros que falasse a Língua Portuguesa, escolhido pela comunidade para auxiliar a professora desse idioma, possibilitando, posteriormente, a contratação de outros professores bilíngues para auxiliarem os professores do ensino comum no processo educacional dos estudantes *Warao* matriculados no ensino regular. “O fato de não possuírem cultura escolarizada não influenciaria no saber que esses mestres possuem, pois sua formação ocorreu pelas experiências de vida que os fizeram detentores de grande sabedoria” (Souza; Fares, 2020, p. 58). Por meio desses contratos, além de contribuir com o projeto, a comunidade *Warao* também teria uma renda para ajudar no seu sustento. Em seguida, realizou-se uma triagem para identificar quais os membros da comunidade falavam e/ou entendiam a língua *Warao*, Portuguesa e Espanhola.

Questionados se pretendiam permanecer na cidade ou o que esperavam para o futuro, os representantes responderam que queriam continuar vivendo na cidade e trabalhar, pois muitos deles já realizavam a função de ajudante de pedreiro, carpinteiro e outros trabalhos braçais, “o que lhes falta é oportunidade”. Como encaminhamentos finais, acordou-se a necessidade de retorno para uma conversa com cada membro *Warao* e/ou seus responsáveis.

Realização de diagnóstico sociolinguístico

Realizamos o diagnóstico sociolinguístico por meio de conversas individuais com os *Warao,* com a utilização da ficha sociolinguística e realização da entrevista com fins de levantamento de

dados para o planejamento das aulas da professora para os cursos de PLAc.

O questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica que visou conhecer as condições de uso da língua *Warao*, da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola entre as famílias *Warao* residentes na cidade de Marabá. Além de obter informações acerca da idade, gênero, nível de escolaridade, nível de leitura, leitura e conhecimentos orais e transmissão intergeracional (relações culturais entre os membros da família).

Formação de professores para atender a comunidade *Warao*

Os principais obstáculos encontrados no atendimento educacional de comunidades originárias e tradicionais, são a falta de políticas públicas consistentes de formação continuada de professores, além da "[...] ausência de currículo que estabeleça o que deva ser ensinado no que concerne à língua e à cultura indígena; falta de materiais didáticos que norteiem o trabalho desses profissionais em sala de aula" (Paiva; Matos, 2019, p. 483).

Aos professores do ensino comum, os quais iriam receber os estudantes *Warao,* realizou-se uma formação inicial (Seminário de Educação Indígena), que abordou e discutiu os seguintes temas: processo histórico de formação da região a partir dos povos indígenas; povos indígenas no contexto urbano; indígenas refugiados; situação sociopolítica e econômica do povo *Warao* no Brasil e região; Educação Escolar Indígena e Educação Indígena.

Inerente ao processo de formação continuada, ficou estabelecido que, bimestralmente, se discutiria sobre o processo de inserção dos *Warao* no sistema educacional de ensino; realizar-se-ia acompanhamento aos professores do ensino regular que atenderiam os estudantes *Warao* sempre que houvesse a necessidade por parte deles; a equipe do N*úcleo de* Educação Indígena e as IES estariam disponíveis *às* orientações e proposições aos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem dos *Warao.*

Língua de acolhimento aos *Warao*

Com relação às aulas de Língua Portuguesa como acolhimento, os encontros ocorreriam em uma escola próxima ao abrigo onde residiam os *Warao*. Com possibilidades de turmas no matutino e vespertino, organizadas por idade, sexo, coletivo etc. Cada turma teria três encontros semanais com duração de 1 hora cada, e com lanche, tal como professores graduados em Letras com habilitação em Língua Espanhola, preferivelmente professores concursados da rede, garantindo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e contínuo aos *Warao*. Possibilidade desse professor também auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades escolares e revitalização cultural. E também a contratação de um professor bilíngue pertencente à comunidade *Warao* para auxiliar tanto os professores do PLAc como os do ensino comum.

Como naquele momento vivia-se a pandemia da COVID-19, respeitou-se os protocolos de segurança, os quais estabeleciam que as turmas teriam no máximo dez estudantes, separados em um distanciamento que atendia às normas do protocolo. Todos os estudantes *Warao* realizaram o teste de COVID-19, além de garantir aos professores e estudantes água potável para consumo, higienização e álcool gel, máscaras e copos reutilizáveis, processo de higienização das salas realizado a cada troca de turma, evitando sempre que possível, dentro do espaço escolar, aglomerações.

Garantia de matrícula aos estudantes *Warao*

Após a realização do diagnóstico sociolinguístico, identificou-se que os estudantes não foram alfabetizados na língua *Warao*, Espanhola e Portuguesa (nenhum dos estudantes estavam alfabetizados nessas línguas). No entanto, os estudantes foram matriculados respeitando idade/série, com a responsabilidade de no contraturno, além do PLAc, eles teriam aula de alfabetização com professores especialistas nessa área, com o propósito de otimizar e potencializar o desenvolvimento deles no ensino comum.

Considerações finais

Esperamos ter alcançado o objetivo deste estudo, que apresentou a estrutura e as condições de oferta de aulas e inserção dos indígenas venezuelanos da etnia *Warao* no sistema regular de ensino no município de Marabá.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação com apoio e parceria das IES, almejou garantir uma proposta pedagógica de ensino que reconhecesse as características da Educação Escolar Indígena, tomando como princípio a interculturalidade, do (bi)multilinguismo, da interdisciplinaridade e da participação comunitária.

Os resultados deste estudo revelaram a seguridade dos direitos da comunidade *Warao* concernentes à qualidade do acolhimento educacional no ensino regular, enfatizando a valorização dos conhecimentos tradicionais, além das implicações e das demandas necessárias para atender às particularidades educacionais de crianças, adolescentes, jovens e adultos dessa Etnia.

Com efeito, o plano de ação construído e compartilhado neste artigo, demonstrou sensibilidade e respeito às diferenças culturais deste povo, dialogando com os conhecimentos educacionais institucionalizados.

Referências

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION", 9., 2008, *Campus* da Tulane University em New Orleans, Louisiana, Estados Unidos. **Anais eletrônicos** [...]. Estados Unidos: *Campus* da Tulane University em New Orleans, Louisiana, 2008. Disponível em: www.brasa.org. Acesso em: 23 abr. 2022.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 34-50, jan./abr. 2012. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3581. Acesso em: 27 out. 2023.

BEZERRA, Maria do Socorro Felix; COSTA, Vanda Elizete Vieira da; SANTOS, Jocyleia Santana dos. Educação escolar indígena no Tocantins: apontamentos reflexivos. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2934. Acesso em: 26 out. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Mauricio Martins. **Cultura e educação na Amazônia Oriental**: sentidos e significados das práticas corporais na comunidade Parkatêjê. 2018. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1- Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na região administrativa de Samambaia-DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 12798-12817, fev. 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24239. Acesso em: 11 abr. 2022.

FISCHER, Rosa Maria. Estado, mercado e terceiro setor: uma análise conceitual das parcerias intersetoriais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 5-18, jan./mar. 2005. Disponível em: http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/V4001005.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PAIVA, Paulo Weverton Soares Cizino de; MATOS, Maristela Bortolon de. Relato de experiência como docente na Escola Estadual Indígena Riachuelo. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 471-492, jan./mar. 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4683. Acesso em: 14 fev. 2023.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo; Paulinas, 2010.

RAMOS, Luciana; BOTELHO, Emilia; TARRAGÓ, Eduardo. **Parecer Técnico/ SEAP/ 6º CCR/ PFDC n° 208/2017, de 14 de março de 2017.** Sobre a situação dos indígenas da etnia *Warao*, da região do delta do Orinoco, nas cidades de Boa Vista e Pacaraima. Brasília, DF: Ministério Público Federal/ Procuradoria Geral da República, 2017.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. São Paulo: Outras expressões, 2011.

SOUZA, Tereza Cristina Vasconcelos de; FARES, Josebel Akel. Vozes da floresta: narrativas orais dos mestres de carimbó de Santarém Novo (PA). **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 23, p. 54-66, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4583. Acesso em: 27 out. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

Recebido em 28 de outubro 2023
Aceito em 29 de janeiro de 2025