


Políticas educacionais para indígenas refugiados: os Warao em Santarém, Pará

Educational Politics to indigenous refugees: the Warao in Santarém, Pará

Política educativa para refugiados indígenas: los Warao en Santarém, Pará

Alan Augusto Moraes Ribeiro ^[a] 
Santarém, PA, Brasil
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Simone Santana Ferreira ^[b]
Santarém, PA, Brasil
Universidade Paulista (UNIP)

Como citar: RIBEIRO, A. A. M.; FERREIRA, S. S. Políticas educacionais para indígenas refugiados: os Warao em Santarém, Pará. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 528-544, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS07>

Resumo

O século XXI tem sido marcado por conflitos, desastres e crises humanitárias, culminando na maior crise migratória global, evidenciada pelos 281 milhões de migrantes em deslocamento em 2021, apesar da pandemia de COVID-19 e das fronteiras fechadas. Esse fenômeno reivindicou debates acadêmicos sobre políticas públicas de acolhimento e integração para imigrantes em diversos países, notadamente as políticas educacionais, fundamentais para a inserção social de migrantes e refugiados, exercendo influência na mobilidade econômica e social desses indivíduos. Este estudo explora a interação entre migração e educação no contexto enfrentado pelo Brasil e América Latina. A observação da migração de venezuelanos que buscam países fronteiriços para fugir da crise socioeconômica que seu país enfrenta, e a migração de

[a] Doutor em Educação, e-mail: simonesantana333@gmail.com

[b] Mestranda em Educação, e-mail: alan.ribeiro@ufopa.edu.br

indígenas venezuelanos que adentram o país pela região Norte é tema do estudo que busca analisar os processos de implementação das Políticas Públicas Educacionais para o atendimento dos imigrantes refugiados venezuelanos da etnia Warao, dando atenção para o processo de inserção na educação escolar no município de Santarém deste grupo étnico em constante processo de deslocamento. A pesquisa emprega metodologias documental e bibliográfica, analisando instrumentos legais (inter)nacionais de apoio a imigrantes, especialmente indígenas, e as políticas educacionais em Santarém, PA. Os resultados destacam a implementação de Políticas Públicas Educacionais, servindo como modelo de acolhimento aos indígenas Warao no Pará e em diversas cidades onde transitam ou residem.

Palavras-chave: Migração. Educação. Warao. Política Educacional.

Abstract

The 21st century has been marked by conflicts, disasters and crises, culminating in the largest global migration crisis, evidenced by the 281 million migrants in January 2021, despite the COVID-19 pandemic and closed borders. This phenomenon boosted debates on public reception and integration policies for immigrants in several countries, notably educational policies, which are fundamental for the social insertion of migrants and refugees, influencing the economic and social mobility of these individuals. This study explores the interaction between migration and education in the context faced by Brazil and Latin America. The observation of the migration of Venezuelans who seek border countries to escape the socioeconomic crisis that their country faces, and the migration of indigenous Venezuelans who enter the country through the North region is the subject of the study that seeks to analyze the implementation processes of Public Educational Policies for the assistance to Venezuelan refugee immigrants from the Warao ethnic group, paying attention to the process of insertion into school education in the municipality of Santarém for this ethnic group in a constant process of displacement. The research uses documentary and bibliographic methodologies, analyzing (inter)national legal instruments to support immigrants, especially indigenous people, and educational policies in Santarém, PA. The results highlight the implementation of Public Educational Policies, serving as a model of reception for the Warao indigenous people in Pará and in several cities where they travel or reside.

Keywords: Migration. Education. Warao. Educational politics.

Resumen

El siglo XXI ha estado marcado por conflictos, desastres y crisis, que culminaron en la mayor crisis migratoria mundial, evidenciada por los 281 millones de migrantes en enero de 2021, a pesar de la pandemia de COVID-19 y el cierre de fronteras. Este fenómeno impulsó debates sobre las políticas públicas de acogida e integración de inmigrantes en varios países, en particular las políticas educativas, que son fundamentales para la inserción social de inmigrantes y refugiados, influyendo en la movilidad económica y social de estos individuos. Este estudio explora la interacción entre migración y educación en el contexto que enfrentan Brasil y América Latina. La observación de la migración de venezolanos que buscan países fronterizos para escapar de la crisis socioeconómica que enfrenta su país, y la migración de venezolanos indígenas que ingresan al país por la región Norte es objeto del estudio que busca analizar los procesos de implementación de políticas públicas. Políticas Educativas para la atención a inmigrantes refugiados venezolanos de la etnia Warao, prestando atención al proceso de inserción a la educación escolar en el municipio de Santarém de esta etnia en constante proceso de desplazamiento. La investigación utiliza metodologías documentales y bibliográficas, analizando instrumentos legales (inter)nacionales para apoyar a los inmigrantes, especialmente a los indígenas, y las políticas educativas en Santarém, PA. Los resultados destacan la implementación de Políticas Educativas Públicas, sirviendo como modelo de acogida para los indígenas Warao en Pará y en varias ciudades donde viajan o residen.

Palabras clave: *Migración. Educación. Warao. Política educativa.*

Introdução

Movimentos migratórios construíram inúmeras sociedades nacionais, envolvendo deslocamentos populacionais forçados e, algumas vezes, espontâneos. No século XXI, destacam-se grandes deslocamentos motivados por conflitos, guerras, perseguições político-religiosas e violações de direitos humanos. Esses movimentos ganharam maior visibilidade através da internet e das mídias de massa, evidenciando em tempo real o drama de milhares de pessoas em busca de direitos fundamentais como saúde, moradia, emprego e educação.

No Brasil, a fragilidade do sistema educacional, especialmente na rede pública de ensino e a limitação na oferta de educação escolar indígena são obstáculos para instrumentos legais relacionados à educação oferecida aos imigrantes, principalmente indígenas. As famílias indígenas Warao, os indígenas Warao, descritos como provável grupo étnico mais antigo da Venezuela, habitam/habitavam o delta do Orinoco, no Estado de Delta Amacuro¹, há mais de 8.000 anos². Trata-se de umas das regiões litorâneas mas importantes do país, que permite acesso direto ao oceano atlântico, às áreas marítimas, ribeirinhas e zonas úmidas como pântanos, manguezais e florestas de várzea. As famílias dos Warao que estão na região norte do Brasil, em sua maioria, são formadas por um grande número de jovens e crianças em idade escolar (Ramos; Botelho; Tarragó, 2017, p. 5). As demandas por ensino escolar que ofereçam educação indígena para este grupo são crescentes em Santarém e indicam a necessidade de se construir um currículo que se adeque aos constantes deslocamentos dos Warao para outras regiões no Brasil.

Desse modo, os constantes deslocamentos dos Warao se apresentam como o maior desafio para a implementação das políticas de acolhimento aos imigrantes indígenas, exigindo a criação de estratégias, pelos gestores de políticas educacionais para garantir o direito à educação que se concilie com o direito de ir e vir dos Warao, sem interferir em suas formas de organização cultural.³ O município de Santarém, no estado do Pará, em conformidade com a Lei de Refúgio brasileira nº 9.474 de 2017, reconheceu os indígenas Warao como refugiados e realizou o processo de documentação oficial, embora tenha enfrentado, junto aos próprios Warao, uma "resistência cultural" para que os adultos e crianças entendessem a importância dos "papéis" para a obtenção dos serviços básicos de assistência social.

Neste contexto, este estudo apresenta uma análise das políticas para imigrantes, em um aprofundamento descritivo-analítico nas ações políticas educacionais implementadas pelo município de Santarém no atendimento aos indígenas venezuelanos Warao. Isso inclui uma compreensão do processo de inserção das crianças indígenas Warao na educação escolar e investiga aspectos da implementação das políticas educacionais em instrumentos legais que atendem as especificidades socioculturais do grupo.

Percurso metodológico

¹ - Outras fontes: O estado de Delta Amacuro se divide em quatro municípios: Antônio Díaz, Casacoima, Pedernales e Tucupita (capital), havendo presença Warao em todos eles. (Kuarika Naruki, 2020, p. 6)

² - Disponível em: <http://panoramacultural.com.br/indios-warao/> acesso em: 23 de mar. 2020

³ A Lei 9.474/97 reconhece o acesso à educação para refugiados, facilitando o reconhecimento de certificados e diplomas, considerando a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados (BRASIL, 1997).

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa é um estudo de caso com abordagem qualitativa, centrado no entendimento da construção e compreensão da vida cotidiana dos indivíduos, conforme definido por Bogdan e Biklen (1994). De acordo com André (2013, p. 97) “abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

O campo de pesquisa se concentra na rede de ensino municipal de Santarém, especialmente na Escola Municipal Eloina Colares e Silva, que atende alunos da etnia Warao em situação de refúgio no Brasil devido à crise na Venezuela. Por sua vez, a pesquisa documental visa descrever e analisar a problemática relacionada às políticas educacionais para refugiados, avaliando se o município de Santarém segue as normativas educacionais e como essas políticas são implementadas para os indígenas Warao.

A Escola Eloina Colares e Silva, localizada nas proximidades da Rodovia BR 163, foi a instituição escolhida pelo município por ser a mais próxima do abrigo que atende os Warao. O município de Santarém, com ótimos índices de escolarização⁴, enfrentou a necessidade de oferecer educação para crianças e adolescentes imigrantes e refugiados da etnia Warao a partir de 2019. Este estudo também se fundamenta na análise de dados produzidos por meio de inferência e interpretação, investigando conteúdos sob diferentes perspectivas e se referencia em autores como Geertz (1978), Garcia-Castro (2006), Ramos e Botelho (2017), Simões (2017) e Rosa (2020) para construir uma abordagem etnográfica sobre o tema de pesquisa. Além disso, a pesquisa documental examina diversos instrumentos legais relacionados à imigração e aos direitos educacionais de imigrantes, conforme embasamento teórico da pesquisa.

Escolarização dos Warao: perspectiva etnográfica de uma professora da educação básica

Em abril de 2019, uma professora atuante na educação básica desde o ano de 2017, formada em Licenciatura em Pedagogia, assumiu a responsabilidade pela primeira turma de alunos indígenas venezuelanos da etnia Warao no município. A turma era multisseriada, conforme registrado no diário de classe de 2019, inicialmente composta por 37 alunos, chegando a 43 em determinado período, com idades variando entre 4 e 19 anos. O grupo era formado por um núcleo parental subdividido em 8 famílias extensas, deslocando-se sempre em grupos familiares desde a Venezuela até Santarém.

Vale ressaltar que uma turma multisseriada é caracterizada por alunos de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem, todos sob a orientação de uma única professora (Medeiros, 2010, p. 29). Inicialmente, duas professoras do CAAF (Casa de Acolhimento de Adulto e Famílias), vinculado à SEMTRAS (Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social), estavam à frente da turma desde março de 2019, responsáveis pelo processo de escolarização inicial das crianças e jovens indígenas imigrantes.

Havia um plano inicial de dividir as crianças em dois grupos, o que não foi realizado devido à significativa dificuldade de aprendizagem na língua portuguesa por parte dos indígenas e das

⁴ Santarém contava, em 2021, com 419 escolas de Ensino Fundamental e 42 escolas de Ensino Médio, apresentando índice de 5,5 no IDEB para séries iniciais do Ensino Fundamental em 2019. O município teve que lidar com a chegada dos indígenas Warao em 2017, matriculando-os na rede municipal de ensino em 2019 (IBGE, 2022).

professoras. Diante disso, optou-se por manter a turma unificada, proporcionando uma educação adequada ao processo de aprendizagem e respeitando as particularidades culturais familiares. A chegada dos indígenas à escola causou estranheza e curiosidade, mas não impediu a integração ao ambiente escolar.

As professoras que começaram com a turma acompanharam o processo de ambientação das crianças e adolescentes durante os primeiros meses de 2019. Esse período pretendia apresentar o ambiente escolar e implementar uma rotina de estudos para facilitar a transição para a rede municipal de ensino, garantindo uma adaptação tranquila.

Ao assumir a turma, a professora enfrentou o desafio inicial do desconhecimento total da língua falada pelos indígenas e a missão de alfabetizá-los em português. O processo de adaptação escolar, segundo Craidy e Kaercher (2001), busca desenvolver a familiarização do aluno em contextos desconhecidos, promovendo o pertencimento. As crianças se sentiam vulneráveis estando longe dos pais, o que levou à decisão de colocá-las em uma turma unificada, sem considerar idade e níveis de aprendizagem.

A comunicação com a turma era desafiadora sem a presença das duas primeiras professoras com as quais as crianças Warao estavam familiarizadas, exigindo um constante contato durante e depois das aulas. Um aluno com bom conhecimento de português auxiliou no processo de comunicação entre a professora da turma e os demais alunos. Apesar das dificuldades iniciais, iniciou-se gradualmente um processo de comunicação utilizando imagens, tradutores digitais e até mímica. O foco era manter a comunicação para viabilizar algum entendimento básico e realizar as atividades escolares. Gradualmente, as crianças começaram a interagir por meio de gestos e também do uso de um "portunhol".

O trabalho com as crianças Warao exigiu a reorganização e reformulação das atividades pedagógicas, incluindo pesquisas sobre a cultura indígena Warao e novas estratégias de ensino. Os alunos foram inseridos no programa Se Liga, do Instituto Ayrton Senna, visando à alfabetização de alunos em defasagem idade-série, apesar de não corresponder à realidade dos alunos Warao, todos sem experiência prévia em sala de aula.

O constante deslocamento dos Warao, a partir do primeiro semestre de 2019, apresentou novos desafios para o processo de escolarização. Grupos familiares se deslocaram para diversos estados e regiões, como o Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Manaus, Rondônia e Acre. Algumas famílias, partindo de Manaus, seguiram para os estados de Rondônia e Acre, enquanto outros grupos, a partir de rotas terrestres, saíram para Rondônia, outras cidades do Pará e Rio Grande do Norte, chegaram à região Centro-Oeste, Sudeste e Sul (Rosa, 2020, p. 31).

No segundo semestre de 2019, o aluno que colaborava na comunicação com os colegas e os pais seguiu com sua família para Teresina, no Estado do Piauí. O adolescente de 15 anos e sua irmã de 11 anos, que não pertenciam à etnia Warao, eram alfabetizados e tinham acesso à educação formal na Venezuela. Apresentavam certa facilidade no entendimento da língua portuguesa, sendo ativos e autônomos em sala, auxiliando outros alunos no processo educacional. Na turma, também havia uma adolescente Warao que frequentava as aulas com seu bebê de colo, além de três outras adolescentes com idades entre 14 e 16 anos que relataram frequentar a educação formal em suas aldeias antes de sair da Venezuela, demonstrando desenvoltura na escrita e entendimento da língua portuguesa.

Entretanto, esses estudantes se comunicavam pouco em espanhol, preferindo o idioma tradicional de sua etnia. Eles se destacavam no aprendizado da língua portuguesa, ao passo que os

demais alunos, com idades entre 7 e 10 anos, tinham pouco ou nenhum domínio da língua espanhola. A maioria nunca teve acesso à educação indígena em seu país, e muitos pais não consideravam a educação escolar como prioridade, desconhecendo sua importância. Em alguns casos, jovens que se comunicavam um pouco em espanhol e alegavam frequentar escolas para povos indígenas na Venezuela não conseguiam precisar o ano escolar ou o tempo de escolaridade cumprido, e não havia documentação que registrasse o processo educacional dos indígenas (Yamada; Torelly, 2018, p. 42).

A criança Warao e a educação formal

A comunidade escolar precisou discutir o lugar da criança indígena migrante inserida na educação infantil local, o que chamou a atenção para como as crianças não-indígenas brasileiras são vistas como dependentes de atenção e cuidados. Os adultos Warao não concebem as crianças do seu grupo como indivíduos dependentes de proteção e cuidados tal como nós, ocidentais. Isto trouxe para o trabalho escolar um contraponto a essa “visão fragilizada da criança”. A criança Warao é vista como um sujeito autônomo e, desse modo, é visto entre seus familiares como alguém que precisa contribuir com a sua comunidade ativamente, devendo ser inserido no mundo do trabalho desde a tenra idade, como se pode observar nas ações das mães Warao que estão sempre acompanhadas de suas crianças quando praticam a “coleta” nos semáforos das movimentadas avenidas urbanas de Santarém.

O modelo Warao nos centros urbanos venezuelanos ainda parece ser o mesmo que se registra no Brasil: pedir dinheiro em pontos estratégicos (trabalho feminino) ou vender seus artesanatos. Viajam em famílias de modo a contar com homens que se encarregam de cuidar dos seus pertences, enquanto as mulheres trabalham nas ruas (Simões, 2017, p. 52).

As crianças acompanham as mães nas atividades de “coleta” de dinheiro nas avenidas, fato que causou estranheza na população urbana brasileira que acionou os órgãos de proteção infantil para que as crianças fossem tiradas das áreas de risco. Os órgãos de proteção infantil, em parceria com o governo municipal de Santarém, fizeram abordagens às mães indígenas e orientações para que as crianças ficassem no abrigo ou fossem direcionadas as escolas no momento em que elas estivessem praticando tais atividades. A atitude dos órgãos de proteção infantil não foi de imediato aceita pelos Warao por ser considerada um atentado a sua cultura, mas, com o tempo, essa aceitação ocorreu.

A atividade de “coleta” que as mães praticam com as crianças vai de encontro ao que diz o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei ocidental, de um Brasil cuja normativa é ocidental. “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). As mães indígenas migrantes não consideram que estejam colocando as crianças em situação de vulnerabilidade ou explorando o trabalho dessas crianças; elas levam as crianças consigo como estratégia para conseguir mais doações (Rosa, 2020, p. 100), talvez para mobilizar os “sentimentos de caridade” existentes entre os brasileiros.

O Decreto Municipal nº 796/2017, de emergência social do município de Santarém foi elaborado para solucionar a problemática da presença das mães acompanhadas das crianças nos semáforos da cidade e regulamentar o combate à exclusão escolar e trabalho infantil. Tal Decreto traz em seu artigo 3º “a autorização de realização de campanhas educativas de orientação, junto à comunidade, com o objetivo de facilitar as ações de assistência aos imigrantes indígenas sob a coordenação da Secretaria Municipal de trabalho e Assistência Social – SEMTRAS” (Santarém, 2017). A população de Santarém não

tinha conhecimento algum (e ainda hoje pouco se sabe) sobre os indígenas Warao que chegaram à cidade a partir de 2016/2017, e que são frequentemente vistos pelas ruas de Santarém. Os telejornais locais, nesses anos, passaram a alertar a população para a não doação de dinheiro para as mulheres e crianças nas ruas, afirmando que o dinheiro arrecadado era utilizado para o consumo de bebida alcoólica e bebidas com alto teor de açúcar⁵. Embora essas notícias reforçassem preconceitos e desinformações sobre os indígenas e sua cultura alimentar, chamou-se a atenção para a necessidade de oferecer serviços de saúde e cuidado para as crianças que deveria ser realizado pelo poder público.

Apesar de logo inseridas no sistema escolar ao chegarem ao Brasil, as crianças Warao frequentemente faltavam às aulas para acompanhar suas mães em atividades de coleta. Essa ausência, especialmente notável na educação infantil, refletia a dificuldade das crianças menores de se integrarem ao grupo escolar. Uma mãe Warao, certa vez, trouxe uma criança de aproximadamente dois anos para a sala de aula. Ao notar o choro da criança, a mãe a deixou na sala com um lápis e um caderno, retirando-se rapidamente. As ações dos funcionários da escola para que a criança fosse levada pela mãe, tentando comunicar a ela que esse procedimento não seria possível evidenciou a falta de compreensão sobre o papel da escola. Ou seja, para esta mãe, aquele espaço seria “o lugar onde se deixavam as crianças”, gerando questionamentos e incompreensões por parte dela. Ao final, a escola ofereceu um lanche para a mãe, que permaneceu na escola enquanto a criança realizava as atividades escolares. Esses desafios indicam a necessidade de uma abordagem culturalmente sensível na integração das crianças Warao ao sistema educacional local, considerando suas práticas sociais e culturais específicas centradas nas relações familiares. O episódio demonstra a ausência de instrumentos sócio-pedagógicos no sistema de ensino que permitam a participação das mães indígenas, possibilitando o entendimento das leis as quais elas e seus familiares estão submetidos no país que os acolhem. Ao mesmo tempo, nota-se que há uma intenção de seguir normas legais, mesmo que isso se oponha as suas práticas culturais.

O MPF e a DPU destacam o direito das mães de estar com seus filhos e do livre trânsito, porém, nem sempre as informações antropológicas já disponibilizadas pelos dois pareceres do MPF sobre o tema e os direitos previstos na Constituição de 1988 são incorporados aos discursos e às ações das instituições que atuam com os migrantes venezuelanos (Yamada; Torelly, 2018).

Assim, vale destacar que a ação dos órgãos de proteção civil contra a exposição das crianças Warao a situações de vulnerabilidade foi interpretada como uma ação que desrespeitou o direito familiar das imigrantes. Por sua vez, a prática da “coleta” (que é vista como mendicância pelos brasileiros) é uma adaptação que faz parte da vida Warao, sendo considerada uma *estratégia de sobrevivência* do seu povo. Assim, se em seus territórios eles coletavam frutos, folhas, flores e mel, caçavam e pescavam, nos grandes centros urbanos, sendo muito difícil a coleta de produtos da natureza, adaptaram a prática ao contexto urbano, levando as mulheres aos semáforos, entradas de bancos, comércios e outras vias públicas para pedir doações dos transeuntes. O que se contestou no Brasil não foi a prática em si, mas a presença das crianças Warao em situação de vulnerabilidade:

De acordo com a Defensoria Pública, a atuação do Conselho Tutelar fora totalmente contrária ao que estabelece a Constituição Federal de 1988, a Convenção 169 da OIT (Decreto 5051/2004), sobre Povos Indígenas e Tribais; o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Resolução 181 do Conselho

⁵Machado, Leandro. *Mamadeiras de refrigerantes: “vício” em bebida agrava desnutrição de índios venezuelanos em Belém*. Rio de Janeiro: G1, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/mamadeiras-de-refrigerante-vicio-em-bebida- agrava-desnutricao-de-indios-venezuelanos-em-belem.ghtml>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Nacional da Criança e do Adolescente, “agindo de forma preconceituosa e racista, ao desconsiderar a cultura, a condição de refugiado, já que é costume da tribo que mulheres e crianças vendam artesanatos e peçam dinheiro nas ruas como forma de sobrevivência no contexto urbano”. De acordo com a defensora pública Juliana Oliveira, do NDDH, a questão envolvendo a família pode ser considerada um fato político jurídico, considerando que Belém se tornou um ponto para a vinda de refugiados. “Não pedimos apenas que fosse desabrigada a criança, pois os laudos mostram que a família inteira está em situação de vulnerabilidade”, explicou a defensora (Costa, 2017).⁶

Na região Sul do país, para efeitos de comparação, a presença das mulheres Warao e suas crianças nas ruas de Porto Alegre também gerou mal-estar, levando as autoridades locais a tomar decisões drásticas e muitas vezes foco de conflito entre os Warao.

[...] A sua presença nas ruas da cidade, caracterizada pela prática do *ebukitane* (coleta), incomoda o poder público ao ponto de acionar todos os integrantes possíveis da rede para, de fato, extinguir tal ameaça. Neste caso, a deportação dos Warao para outro local foi rejeitada porque estes se negaram, mas foi considerada uma possibilidade. Diante da impossibilidade de se desfazer do “problema Warao”, jogando-o para outra localidade fora do estado do Rio Grande do Sul, a opção que ficou foi a eliminação do problema por via do encerramento e isolamento temporário das usuárias, com a expectativa que tal política de amedrontamento possa servir de exemplo para impedir que essa ou outras famílias indígenas refugiadas voltem a acampar nos espaços públicos da cidade. Uma política que se aplica, embora de forma diferente dependendo do caso, a todos os sujeitos considerados como indesejáveis pelo poder público (Maréchal; Velho; Rodrigues, 2021, p. 202).

A presença Warao nas cidades brasileiras não é aceita de maneira amigável e o país já registra inúmeros casos de preconceito, xenofobia e racismo contra o povo, o que se reflete no comportamento das crianças. Os noticiários brasileiros trazem manchetes relacionados a casos de violência, ameaças e tentativas de deportações; muito se ouviu da população das cidades onde o fluxo de imigrantes é constante que a população venezuelana “não é um problema nosso e que eles deveriam voltar para seu país”.⁷ Muitos problemas presentes na forma como os indígenas venezuelanos Warao são recebidos em Santarém são similares aos de outras regiões do país. Enquanto as autoridades locais e o Governo Federal buscam alternativas legais para a solução destes problemas, foram criadas forças-tarefa para o atendimento das necessidades básicas de imigrantes e refugiados, enquanto a população acompanha com estranheza e distanciamento os desdobramentos do processo de deslocamento dos grupos étnicos nas cidades brasileiras.

Em Santarém, nos primeiros meses da chegada do grupo Warao, eram constantes as notícias de conflitos envolvendo a comunidade local e alguns indígenas. Situações como o descarte e acúmulo de lixo de forma desordenada, consumo exagerado de álcool e discussões e brigas entre os indígenas eram problemas apontados pelos moradores da região. Estes problemas também aparecem no documento denominado “Aspectos Jurídicos da Atenção aos Imigrantes da Venezuela para o Brasil”, publicado em 2018, que trata da situação dos indígenas imigrantes, nos mais variados aspectos, na cidade de Roraima.

6 COSTA, Lucas. Defensoria Pública do Estado do Pará pede desabrigamento de criança indígena refugiada e acolhimento de seus familiares. *Portal de notícias da ESDPA – Escola de Defensoria Pública do Pará*, jul. 2017. Disponível em: https://esdpa.defensoria.pa.def.br/esdpa/noticia.aspx?NOT_ID=3196. Acesso em: 10 fev. 2023.

7 IGREJA CATÓLICA. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. MPF investiga ofensas racistas contra índios Warao em programa de rádio em Belém (PA). **Conselho Indigenista Missionário – Cimi**, ago. 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/08/mpf-investiga-ofensas-racistas-contra-indios-warao-em-programa-de-radio-em-belem-pa/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

A situação de insegurança envolveu relações de exploração do trabalho indígena fora do abrigo, como troca de comida ou pagamento precário. Dentro do abrigo, conflitos entre grupos familiares ressurgiram, alguns deles familiarmente antagônicos ou em conflito político. Os líderes indígenas *Aidamos*, designados como tais dentro dos abrigos, têm a responsabilidade de decidir sobre a permanência ou expulsão de famílias em casos de conflito. Em algumas ocasiões, as crianças relatavam a ocorrência de brigas dentro do abrigo, levando algumas famílias a deixarem o local, seja por expulsão decidida por estes líderes ou por decisão própria de não permanecer no abrigo.

Atualmente, as crianças na escola continuam a relatar casos de conflitos familiares, frequentemente ocorrendo em datas comemorativas, quando o consumo de álcool se eleva. Uma situação que chamava a atenção da comunidade do entorno era o abrigamento precário de dezenas de pessoas em um espaço com pouca estrutura para atender às necessidades básicas da população em trânsito. Embora não se tenha registrado casos de indígenas dormindo em vias públicas em Santarém, como ocorre em várias outras cidades do país, os Warao se amontoavam nos abrigos oferecidos pelo poder público, com uma quantidade elevada de indivíduos compartilhando o mesmo espaço.

Podemos observar que, mesmo com todas as ações para implementação de políticas para o atendimento dos indígenas, os governos locais conseguem garantir apenas direitos básicos mínimos, como abrigamento, alimentação, atendimento de saúde e educacional. Ademais, mesmo que existam parcerias com órgãos internacionais de proteção a imigrantes e refugiados, os instrumentos legais de garantias de direitos não abarcam todos os indígenas refugiados que se encontram em situações de vulnerabilidade em todo o país. No abrigo municipal de Santarém, denominado CAAF (Casa de Acolhimento para Adultos e Famílias), as pessoas possuem poucos pertences de uso pessoal e o que mais se enxerga lá são redes de dormir e um excesso de sacolas com roupas deixadas no chão ou penduradas.

Em Belém, o cenário é diferente: mesmo com um número maior de abrigos, a quantidade excedente de indígenas imigrantes superlota os espaços destinados ao acolhimento. O resultado são muitos indígenas Warao em situação de rua, permitindo que crianças e adolescentes sejam expostos a situações de vulnerabilidade. Para fins de comparação, os abrigos em Belém garantem estadia e alimentação, ao passo que a “coleta” na cidade tem por objetivo arrecadar dinheiro para enviar aos familiares que ainda estão na Venezuela ou até mesmo juntar dinheiro para seguir viagem para outras cidades.

Em Belém, por sua vez, durante a maior parte do tempo, havia dois abrigos institucionais, o primeiro mantido pela SEASTER, e o segundo pela FUNPAPA. O abrigo estadual Domingos Zahluth, localizado na Travessa do Chaco, contava com um serviço de vigilância 24 horas, porém, não estabelecia nenhum tipo de controle em relação ao trânsito dos indígenas. Todas as manhãs, as mulheres saíam acompanhadas pelas crianças menores e se dirigiam para as proximidades do Mercado Ver-o-Peso, onde se espalhavam pelo comércio a fim de pedir dinheiro. As crianças maiores, juntamente com os adolescentes, permaneciam no abrigo com os pais; sozinhas, iam até um supermercado próximo para comprar refrigerantes, salgadinhos e outras guloseimas (Rosa, 2020, p. 254)

Em 2019, durante o ano letivo, algumas crianças que estavam matriculadas no início do ano em Santarém se deslocaram para a Capital paraense com suas famílias, sem trancar as matrículas. A escola era informada por outras crianças Warao que suas/seus colegas de abrigo, com acompanhamento mínimo pelo serviço social de Santarém, haviam ido embora ao cair da noite, para evitar o sol das

estradas, sem nenhum aviso prévio ou retirada de transferência para que pudessem ser matriculadas em escolas para onde estavam se deslocando. Quando decidiam retornar para Santarém, em um tipo de “deslocamento pendular”, eram novamente inseridas na escola, o que constituía mais um dentre vários desafios do processo de escolarização das crianças e jovens Warao. A escola optava por não encerrar totalmente a matrícula, que permanecia em aberto até o fim do ano letivo de 2019, prevendo essa possibilidade de retorno. Mesmo assim, dentre todas as crianças matriculadas em 2019, apenas um grupo familiar extenso, com cerca de 30 crianças, permanece até hoje na escola. Trata-se de alunos que foram parcialmente alfabetizados na língua portuguesa pela escola, com certo domínio do processo de leitura e escrita básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 55).

A maior parte dessas crianças fazem parte de uma família extensa Warao que se fixou no município. O pai e líder do grupo incentiva a participação dos filhos nas atividades escolares e em uma conversa que tivemos em 2019 ele me falou sobre a importância da educação formal para seus filhos e demais crianças e adolescentes do grupo. Disse que pretendia fixar moradia no município para que tais crianças e adolescentes permanecessem na escola. Outras famílias lideradas por dois casais adultos, ambas com quatro crianças cada uma, chegaram à cidade no ano de 2017. As crianças dessas famílias já não acompanham a mãe em suas atividades laborais de “coleta” no centro da cidade. Assim, foram registradas poucas faltas destas crianças durante o período letivo de 2019. Recentemente, um dos jovens da família me contou cheio de alegria que eles saíram do abrigo e que seus pais alugaram uma casa em uma ocupação próxima à escola.

Desse modo, a escola e as/os professoras/os tem um papel fundamental no processo de adaptação do indivíduo à cidade que o recebe, pois o ambiente de aprendizagem permite que se crie expectativas de futuro para a família Warao, ao lado da possibilidade de emprego e renda oferecida aos pais. A integração dos Warao dentro do ambiente escolar é complexa e difícil, pois trata-se de um ambiente culturalmente estranho, cujo potencial de auxílio ao processo de familiarização com a cidade e com o espaço urbano, aprendizagem da língua portuguesa e vizinhança é central.

A proximidade afetiva e a confiança dos alunos na figura do professor ajudam a transmitir segurança nos processos de interação com outros membros da comunidade escolar e da vizinhança dos bairros. Mesmo com o acompanhamento em sala de aula, havia também o propósito de auxiliar na construção de alguma autonomia nas crianças em seu processo de adaptação àquela instituição de ensino. O processo de adaptação entre culturas distintas deve acontecer para respeitar o tempo e o espaço de cada um em uma relação de troca entre os indivíduos. “Ao nascer, a criança se insere em um ambiente organizado culturalmente e inicia um longo processo, apropriando-se dos conhecimentos necessários à medida que participa das atividades desenvolvidas pelo grupo social a que pertence” (Faustino; Mota, 2016, p. 401).

As famílias Warao, em sua maioria, deslocam-se em grupos em busca de melhores condições de vida. Esse constante *deslocamento pendular* entre cidades criou uma rede de informações internas entre os Warao, repassadas por meio de aplicativos de mensagens instantâneas via celular, por grupos parentais que migraram para outros estados do país. Esse fenômeno facilitou e incentivou o deslocamento dessas famílias para outras capitais, resultando em um alto índice de evasão nas turmas formadas para atender as crianças indígenas. Essa situação causou preocupação tanto para a direção da escola quanto para o governo, que perceberam a ausência de políticas de conscientização e valorização da educação escolar, mesmo diante da necessidade de respeitar as regras do grupo étnico:

Florestam Fernandes, ao investigar o processo educativo entre os Tupinambás, assinala que a educação indígena objetiva preparar o sujeito, a criança, para conformar-se aos outros, mas sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. Isso significa afirmar que o indivíduo era orientado para 'fazer' certas coisas como para 'ser' homem ou mulher, segundo os ideais de humanidade experienciados pelos grupos (Faustino; Mota, 2016, p. 399).

Essa afirmação nos permite uma reflexão acerca da educação nos moldes ocidentais que está sendo ofertada a uma população com práticas culturais distintas e com fluxos de deslocamentos constantes que não concebem a educação da mesma forma que os outros grupos imigrantes existentes no Brasil, vindos para o país em razão de variados motivos.

A partir da experiência brasileira de educação escolar indígena, é possível afirmar que não caberia simplesmente incluir os indígenas migrantes nas escolas da rede estadual ou municipal de ensino, como ocorre com as demais crianças venezuelanas. Isso porque, para os povos indígenas, o direito a uma educação específica e diferenciada está consolidado em pareceres, diretrizes e parâmetros que asseguram o direito de manter suas línguas e de fortalecer seus modos de vida e organização social. Conforme indicado pelos entrevistados, não há, até o momento, nenhuma ação estatal orientada a atender a essa demanda (Yamada; Torelly, 2018, p. 43)

A legislação educacional brasileira, no âmbito do amparo aos imigrantes, segue recomendações mundiais para oferecer uma educação que promova a inserção sociocultural e proporcione acesso aos serviços sociais básicos. No entanto, a legislação brasileira assegura aos indígenas o direito à educação bilíngue e processos próprios de aprendizagem, valorizando assim sua cultura e promovendo o respeito aos povos originários do país. A Constituição Federal e a legislação específica sobre educação escolar indígena consolidam o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), a Resolução CNE/CEB nº 3/99, a Resolução CNE/CEB nº 5/12 e a Lei nº 12.416/11 são marcos legais que reconhecem e garantem o direito dos povos indígenas a uma educação que preserve sua identidade étnica, valorize suas línguas e ciências, e recupere suas memórias históricas.

Assim, a inserção de indígenas refugiados na rede de ensino do município veio acompanhada de uma série de desafios. A falta de ensino bilíngue, a necessidade de reorganização do currículo e a adaptação demorada ao ambiente escolar são questões cruciais que precisam ser abordadas de forma sensível se considerarmos as particularidades culturais dos Warao. A ausência de ações estatais orientadas para atender a essas demandas destaca a importância de políticas educacionais específicas que respeitem e valorizem as práticas culturais dos indígenas refugiados.

A escola tem um modelo de gestão que não contempla um tempo de recreação que permita a interação para todos os alunos. Assim, o intervalo para o lanche acontece dentro da sala de aula. Os alunos Warao saem da sala no momento em que são chamados a receber o lanche e voltam para a sala de aula, assim como os demais alunos da escola, em horários diferentes, sendo uma turma de cada vez. Dessa forma, a interação no espaço da escola, tão defendida por teóricos como Vygotsky (2007) "que afirma que a aprendizagem do ser humano acontece através da sua interação com o meio, a cultura e os indivíduos a ela pertencentes", não acontece no ambiente escolar e os Warao acabam por não ter nenhum tipo de interação com as crianças brasileiras, dificultando o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo fato de as crianças não terem como exercitar a nova aprendizagem.

De acordo com Santos *et al.*, (2021, p. 7) “Para que haja interação, é necessário utilizar-se de instrumentos criados pelas sociedades ao longo do curso da história da humanidade e que mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural, e de signos, definidos pela linguagem, a escrita e o sistema numérico”. Assim, a falta de interação entre as crianças Warao e crianças brasileiras suscitaram grande curiosidade no ambiente escolar. Em alguns momentos, apareciam crianças na porta da sala observando as aulas e o comportamento dos indígenas e tal fato os incomodava. Em certo dia de aula, uma criança Warao me perguntou porque haviam crianças na porta da sala olhando para eles. Eu lhe respondi que eles tinham curiosidade e queriam saber como eles eram e sua resposta e atitude me surpreendeu. O pequeno Warao me disse algo como: “eu não gostar deles me olhar!”. Dito isto, foi em direção a porta e a fechou, fazendo com que as crianças que lá estavam fossem embora. Foi aí que entendi que a falta de interação entre as crianças não prejudicava apenas meus alunos, mas todas as outras crianças, que perdiam a oportunidade de conhecer e aprender sobre uma cultura diferente da sua.

Quando questionei a direção da escola sobre o fato de não haver recreação, argumentando que seria importante para o processo de socialização de todas as crianças, recebi a justificativa de que a organização de tempo na escola funcionava desta forma “há bastante tempo e que funcionava perfeitamente”. Assim, alterar a organização para atender a um grupo que acabara de ser matriculado na escola era algo que necessitava de mais discussão e não seria viável naquele momento.

No que tange a cultura alimentar das crianças Warao, notam-se diferenças em relação a alimentação oferecida na escola. Havia uma preocupação entre gestores e professores de que essas crianças poderiam não se adaptar ao tipo de alimentação oferecido, mesmo que eles se alimentassem de alguns lanches oferecidos pela escola. De todo modo, quando algum tipo de alimento não lhes agradava, apenas uma criança pegava o lanche para que os outros pudessem provar e assim decidir se comeriam ou não. Todas as manhãs as crianças chegavam à escola com várias sacolas de pão – um alimento muito bem aceito por eles – no caminho da escola eles paravam na padaria e já chegavam comendo os pães. Nos primeiros dias de aula, eles se alimentavam enquanto a aula acontecia. Após constantes interferências, orientando-os a comerem apenas na hora do lanche, eles já não comiam durante as aulas, embora ainda trouxessem os pães, guardando-os para comer no intervalo da aula.

Pegavam o lanche da escola e misturavam com pão: comiam sopa com pão, mingau com pão, macarronada de sardinha ou de carne com pão e até feijão com arroz e pão. A maioria das crianças não utilizava os utensílios para se alimentar, usavam as mãos para levarem a comida a boca, não penteavam os cabelos, não tomavam banho de manhã antes de ir à escola. Mesmo com as interferências dos cuidadores do abrigo e a intervenção das professoras que lá estavam, alguns fugiam das intervenções e chegavam à escola com roupas sujas e sem o fardamento ofertado pela escola. No entanto, com o passar do tempo e orientações diárias, as crianças e adolescentes passaram a seguir os hábitos de higiene ocidentais, ensinados no abrigo e exigidos na escola. Chegar à escola de banho tomado e com roupas limpas passou a ser mais uma prática imputada aos Warao dentro do Brasil.

No início, os hábitos de higiene das crianças causavam comentários maldosos e até exclusão dos alunos quando eles estavam enfileirados no pátio para participar do momento cívico que acontece todas as segundas-feiras na escola, quando todas as crianças participam do momento de execução do hino nacional. As crianças maiores se mostravam constrangidas enquanto as menores não faziam ideia do que estava acontecendo. Mesmo assim, era um momento que eles gostavam de estar presentes, uma vez que podiam observar o comportamento das outras crianças. Algumas crianças Warao me

perguntavam o que significava aquele momento, e por que eles tinham que participar, enquanto outras ficavam inquietas por não entender a letra do hino e não conseguir acompanhar. Mesmo assim, eles ficavam em posição respeitosa durante a execução do hino nacional.

As crianças sempre foram muito curiosas e questionavam o porquê de ter que participar ou se comportar de determinada maneira dentro do espaço escolar. Alguns desses questionamentos me levavam a refletir sobre a forma que a educação é ofertada a todas as crianças da escola. Uma escolarização que não contempla as origens e práticas culturais das crianças e impõe regras sem dialogar com as práticas culturais de um grupo, regras que as crianças nem conseguem entender, baseia-se em educação ou disciplinarização?

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais críticas. Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória (FREIRE, 1967, p. 56).

A maioria das crianças Warao matriculadas na rede de ensino municipal em Santarém nunca havia tido contato com a educação formal em seu país, pois viviam em aldeias onde não era ofertada educação formal e quando era ofertada as famílias não a viam como algo fundamental para seu futuro. Por sua vez, seus pais não eram alfabetizados no espanhol venezuelano. Ao terem os filhos inseridos na educação formal e após passar por palestras e rodas de conversas sobre a importância da educação formal, alguns dos pais das crianças passaram a depositar suas esperanças de um futuro melhor para eles e para seus filhos ao aprenderem a língua portuguesa. Nessas rodas de conversas com os pais, com auxílio de intérpretes, soube que o aprendizado na escola é levado pelas crianças aos seus pais quando chegam ao abrigo. Algumas delas, após certa familiaridade com o português, passaram a acompanhar os pais em suas idas ao centro comercial, em busca de serviços de assistência social e de saúde e em agências bancárias e lotéricas quando os pais realizam transferência de dinheiro aos parentes que se encontram na Venezuela.

Os adolescentes Warao, assim como os adolescentes brasileiros, são fascinados por aparelhos celulares. Em muitos momentos, durante as aulas, era preciso parar e chamar a atenção sobre o uso de aparelhos celulares. Certo dia, após chamar atenção várias vezes, resolvi tirar os celulares de dois deles e somente devolver aos seus pais, para que assim pudesse conversar sobre a importância de dar atenção as aulas e somente utilizar o aparelho quando não estivessem em aula. Nesse mesmo dia, eles voltaram ao abrigo sem seus celulares após eu prometer que devolveria a seus pais. Como mencionei anteriormente, o abrigo ficava próximo à escola o que me permitiu ir até o local para fazer a devolução. Ao chegar no abrigo os pais vieram ao meu encontro. Eles são sempre muito receptivos e respeitosos comigo. Nos cumprimentamos, direcionei-me até a coordenação da casa para conversar sobre a razão da minha visita. Em poucos minutos, os pais se reuniram no pátio e solicitaram que eu também pudesse conversar com eles sobre o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos.

Em princípio, meu objetivo seria apenas repassar aos pais a situação da utilização dos aparelhos celulares em sala de aula, mas, após ser solicitada minha presença na reunião que eles organizaram em minutos, tivemos uma longa conversa sobre a importância da educação e a valorização da aprendizagem da língua portuguesa para que assim pudessem se comunicar com os brasileiros e serem

posteriormente inseridos no mercado de trabalho. Falar sobre o uso dos aparelhos celulares em sala de aula foi apenas um dos assuntos.

Após a conversa pude observar que os pais compreendiam a importância da educação e que através dela poderiam ter um futuro diferente do que eles estavam deixando para traz em seu país. Alguns dos pais ficaram extremamente chateados e exaltados com seus filhos. Diante da minha presença, alguns dos pais se afastaram de mim e infligiram castigos físicos a seus filhos. O descontentamento se deu em razão da utilização dos celulares em sala de aula. Tentei intervir, mas fui orientada a não me envolver, pois era “algo cultural” ao grupo e os pais “corrigem” seus filhos desta maneira. Algumas formas de violência físicas aplicadas pelos pais sobre os filhos, como “corretivos”, são citadas em trechos do texto de Rosa (2020) e Brasil (2021). Por sua vez, o “Guia de Referência para o Trabalho Social com a População Indígena Refugiada e Imigrante traz orientações e medidas de combate contra as variadas formas de violências envolvendo adultos e crianças dentro dos abrigos mantidos pelo governo.

[...] Outras denúncias relatavam problemas na estrutura física do abrigo, como goteiras e encanamentos entupidos, insatisfação com os serviços ofertados pela SEMMASDH, como, insuficiência de comida, e problemas entre os próprios Warao desde acusações de violência sexual, agressões físicas entre os adultos e de adultos com crianças – que resultaram no desligamento da agressora –, até acusações de brujería (grifo meu) (Rosa, 2020, p. 254).

Naquele mesmo dia da conversa com os pais, quando eu já estava indo embora, um pai Warao me disse, mesmo com todas as limitações de comunicação entre nós: “três meses na escola e não aprende português, só celular, celular, assim não arruma emprego e nós sempre passarmos fome”. A fala deste pai me fez perceber a necessidade e expectativa sobre os filhos, para aprenderem a língua portuguesa e assim possam ter melhores condições de vida. Expliquei a ele que seu filho logo aprenderia a língua portuguesa, mas que ele precisaria ter paciência, pois o processo de aprendizagem leva tempo e dedicação e que seu filho era muito dedicado. Ele acenou positivamente com a cabeça e foi ao encontro do filho, o abraçou e caminhou com ele conversando até que os perdi de vista.

Considerações finais

O direito à educação é universal e instituído em diversas nações como direito fundamental. Porém, as políticas educacionais específicas de atendimento aos grupos sociais politicamente minoritários ainda se apresentam como um desafio as nações que recebem povos com culturas distintas das chamadas culturas nacionais. Apenas a garantia de acesso universal à educação formal de crianças e jovens Warao se mostra insuficiente, embora seja importante garantir permanência e inclusão formal do aluno para que possa acessar alguns serviços básicos existentes nas escolas da rede pública ou por meio dela.

O processo de escolarização de crianças e adolescentes Warao contribui com as interações entre indígenas imigrantes e comunidade local. Os jovens repassam os conhecimentos apreendidos na escola aos seus pais e os acompanham em atividades cotidianas, fazendo a mediação da comunicação com os brasileiros nativos. As crianças e adolescentes se adaptam com menor dificuldade aos costumes locais e o processo de comunicação e interação com os demais alunos da escola ocorre com menos dificuldade com o passar do tempo.

Algumas famílias Warao passaram a morar em casas alugadas em Santarém e se desligaram completamente da Casa de Acolhimento. Grupos familiares que chegam da Venezuela ou de outras cidades passam a dividir o aluguel para viverem juntas. Os jovens Warao já fazem a mediação de comunicação da negociação entre seus pais e os donos das casas alugadas, permitem alguma interação com a vizinhança e acompanham seus parentes adultos até a escola para o processo de matrícula de outras crianças que chegam à Santarém.

Os jovens justificam sua ausência na aula, em alguns dias da semana, pois precisam acompanhar suas mães ou familiares em atividades no centro comercial, em serviços bancários ou em compras no supermercado. Eles calculam gastos com moradia, alimentação e, em algumas situações, pedem indicações de onde se pode comprar alimentos mais baratos. Conseguem fazer economia para comprar aparelhos celulares e já começam a demonstrar interesse em ser inseridos no mercado de trabalho formal e se identificar com profissões que eles gostariam de seguir. Como exemplo, temos o aluno que está inserido no programa jovem aprendiz e presta serviços dentro da Casa de Acolhimento. Ele disse que quer ser psicólogo.

As políticas de apoio social e econômico implementadas para indígenas venezuelanos no município de Santarém tem no sistema escolar um mecanismo central de implementação e de apoio à autonomia social das famílias, tendo nas crianças e adolescente Warao um protagonismo relevante neste processo. Todavia, uma vez que o calendário letivo é secularmente construído para populações com residência fixa, o deslocamento territorial dos Warao ainda assim exige um sistema de matrícula integrado entre os municípios brasileiros e uma maior conscientização com relação à importância da educação para que os jovens imigrantes indígenas não fiquem fora da sala de aula, mesmo que não permaneçam nas cidades brasileiras por muitos meses. Deve-se oferecer educação escolar aos indígenas e garantir a aprendizagem da língua portuguesa, sendo necessário que se criem mecanismos pelos quais os indígenas possam ser inseridos no mercado de trabalho local e com isso consigam por si mesmos dar continuidade em suas vidas sem a dependência de casas de acolhimento ou subsídios governamentais passageiros.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação.

Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara da Educação Básica, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. *Diário Oficial da União*, jun. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. *Guia de referências para o trabalho social com a população indígena refugiada e imigrante*. Brasília: Ministério da Cidadania, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/10/WEB-Guia-de-referencia-para-o-trabalho-social-com-a-populacao-indigena-refugiada-e-imigrante.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. República Federativa do Brasil, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari.. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. O desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: FELIPE, Jane (org.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 21-33.

FAUSTINO, Rosângela Celia; MOTA, Lucio Tadeu. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. *Acta Scientiarum. Education*, [S. l.], v. 38, n. 4, p. 396-404, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i4.27968>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCÍA CASTRO, Álvaro A. Migración de indígenas Warao para formar barrios marginales en la periferia de las ciudades de Guayana, Venezuela. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. In: PÉREZ, Fernando (Coord.) *De Quito a Burgos: Migraciones y Ciudadanías*. Burgos España: Editorial Gran Vía. p. 43-48, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GODOY, Juliano Bernardino de. Educação ou educastração: Dilemas na modernidade. *Revista Efe*, [20--?]. Disponível em: <http://revistaefe.com.br/colunas/juliano-bernardino-de-godoy/educacao-ou-educastracao-dilemasna-modernidade/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

IBGE. Conheça Cidades e Estados do Brasil. Santarém, Pará. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/santarem.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MARÉCHAL, Clémentine; VELHO, Augusto Leal de Brito; RODRIGUES, Milena Weber. Entre o abandono e a tutela: os Warao e a rede de Assistência Social em Porto Alegre. *Espaço Ameríndio*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 179-179, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.120835>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MEDEIROS, Maria Diva de. *A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do seridó norterio-grandense*. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM_DISSERT.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

RAMOS, Luciana; BOTELHO, Elaine; TARRAGÓ, Elena. *Parecer técnico n. 328/2018 DPA/SPPEA/PGR*. Brasília: Procuradoria Geral da República, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11549/162123>. Acesso em: 18 jun. 2022.

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. Dissertação (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/905159.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTARÉM (Pará). Secretaria Municipal de Gestão e Finanças. *Decreto n° 796/2017 – Semgof, de 01 de novembro de 2017*. Decreta situação de emergência social no município de Santarém, devido ao intenso processo de migração dos indígenas da etnia Warao, oriundos da Venezuela submetidos à situação de risco pessoal e social. Disponível em: <https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/anexos/documentos/decretos-normativos/2017/11/01/decreto-no-7962017-semgof-de-01-de-novembro-de-2017-23881e19-1e5d-4d16-84e6-3c1ccff48349.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, Letícia rodrigues; ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura Andrade; FERNANDES, Juliana Cristina da Costa Fernandes; Lima, Emmanuela Ferreira de. As Contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 17, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1489> Acesso em: 18 jun. 2022.

SIMÕES, Gustavo da Frota. *Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil*. Curitiba, BR: CRV, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 182 p., 2007.

YAMADA, Erika; TORELLY, Marcelo. *Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil*. Brasília: Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2018. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5b2044684.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

RECEBIDO: 19/01/2024

RECEIVED: 19/01/2024

APROVADO: 21/04/2024

APPROVED: 21/04/2024