

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES-CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL-PPGA/UFPB

Valclécia Bezerra Soares

Os Warao e a Interculturalidade:
Propostas para uma educação escolar indígena migrante a partir da ACP/Roraima

João Pessoa/PB
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES-CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL-PPGA/UFPB

Valclécia Bezerra Soares

Os Warao e a Interculturalidade:
Propostas para uma educação escolar indígena migrante a partir da ACP/Roraima

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Antropologia Social da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
para obtenção do título de Mestre
Orientador (a): Rita de Cássia Melo Santos

João Pessoa/PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676w Soares, Valclecia Bezerra.

Os Warao e a interculturalidade : propostas para uma educação escolar indígena migrante a partir da ACP/Roraima / Valclecia Bezerra Soares. - João Pessoa, 2022.

89 f. : il.

Orientação: Rita de Cássia Melo Santos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação indígena. 2. Educação escolar - Indígenas - Etnia Warao. 3. Povo indígena - Warao - Roraima. I. Santos, Rita de Cássia Melo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37 (=1-82) (043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAÉ)
Centro de Ciências Humanas Letras E Artes (CCHLA)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia

VALCLÉCIA BEZERRA SOARES

**OS WARAO E A INTERCULTURALIDADE: PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA MIGRANTE A PARTIR DA ACP/RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba.

Resultado: APROVADA

Em: 30 de Outubro de 2022.

Banca examinadora

Profa. Dra. Rita de Cássia Melo Santos
(Orientadora)
PPGA/UFPB

Profa. Dra. Maria Elena Martinez Torres
(Examinadora interna)
CIESAS/UFPB

Profa. Dra. Mércia Rejane Rangel Batista
(Examinadora Externa)
PPGCS/URCG

Prof. Dr. Luis Guillermo Meza Álvarez
(Examinador interno)
PPGAS/UFRN

Agradecimentos

Com alegria e gratidão concluo o mestrado. Por ter todo sido vivenciado no período da Pandemia do Covid-19 que chegou ao Brasil em fevereiro de 2020, houve poucas interações e poucos colegas de turma, mas, chego ao fim deste ciclo com gratidão pelos laços estabelecidos em apenas uma semana de aula presencial e que atravessaram essa etapa comigo. À Luciana Menendez e Patrícia Facina, colegas de turma, seminários e desabafos, minha gratidão pela partilha e aprendizado.

Sou imensamente grata, em especial à Rita de Cássia Melo Santos, minha orientadora desde a graduação, pela sensibilidade, pela escuta e orientações. Por acolher as idas e vindas deste trabalho, e por toda ajuda nas reformulações da pesquisa.

Minha gratidão aos amigos que também fizeram parte dessa trajetória indiretamente. Aos colegas, vizinhos e amigos que a Residência Universitária da UFPB proporcionou durante a minha graduação e que seguem fazendo parte da minha caminhada, agradeço pelo incentivo e força.

Agradeço à minha família, pela força que tiveram para enfrentarmos juntos esses anos de graduação e mestrado. Minha eterna gratidão à minha mãe Elinete, meu pai Sebastião, meu irmão Vamberto e minha irmã Walkyria.

Por último, agradeço e ressalto a importância das Universidades Públicas, da Assistência Estudantil, das bolsas de pós-graduação e outros recursos que viabilizam a realização de pesquisas, bem como a permanência dos estudantes nas Universidades.

Resumo

O Brasil tem vivenciado desde 2014, a chegada de grupos indígenas venezuelanos. O fluxo começa a se intensificar em 2016 e quantitativo maior corresponde a indígenas da etnia Warao, vindos do delta do rio Orinoco, região Nordeste da Venezuela. A fronteira pela qual entram no país fica localizada no município de Pacaraima/RR. Ao chegarem ao Brasil, parte desses grupos se deslocam para outras regiões do país, mas o Estado de Roraima continua com uma forte presença de indígenas venezuelanos, seja de novos grupos que chegam, seja dos grupos que permanecem no Estado desde a chegada. A permanência desses grupo desperta várias discussões e o quantitativo de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória que não estavam sendo atendidos levou a instauração de uma Ação Civil Pública (ACP), em 2018, provocada pelo Ministério Público Federal, cujos réus são a União, a Funai, o Estado de Roraima e os municípios de Boa Vista/RR e Pacaraima/RR. O objetivo da ACP é fazer com que os réus adotem as medidas necessárias para a oferta da educação escolar aos povos indígenas venezuelanos residentes em Roraima. Nesta dissertação, busco compreender como o atendimento escolar para os indígenas venezuelanos é pensado, a partir das posturas dos atores sociais envolvidos, presentes nos documentos que compõem a ACP-Warao/RR, apoiando-se na análise de documentos normativos da educação escolar indígena na Venezuela e no Brasil para compreender como é discutida nos dois contextos e os principais avanços da educação escolar diferenciada e aplicação do princípio da interculturalidade, tão discutido nas últimas décadas. A ACP-Warao/RR foi ajuizada em 2018 com pedido de tutela antecipada, o que pretendia fazer com que os indígenas venezuelanos fossem inseridos nos sistemas de ensino antes mesmo que o processo chegasse ao fim. No entanto, Ao longo dos quase quatro anos de processo analisados no presente trabalho, o que ficou evidente foi a morosidade, a falta de articulação e vontade política, através de uma série de justificativas, como falta de dispositivos legais, recursos financeiros, profissionais capacitados, estrutura física, competência legal dos réus, entre outras que, ao invés de resolverem o problema, fizeram com que o não atendimento fosse continuamente atualizado.

Palavra-chave: Warao no Brasil; educação escolar; Roraima.

Abstract

Since 2014, Brazil has experienced the arrival of Venezuelan indigenous groups. The flow begins to intensify in 2016 and the largest number corresponds to indigenous people of the Warao ethnic group, coming from the delta of the Orinoco River, in the Northeast region of Venezuela. The border through which they enter the country is located in the municipality of Pacaraima/RR. Upon arriving in Brazil, part of these groups move to other regions of the country, but the state of Roraima continues to have a strong presence of indigenous Venezuelans, whether from new groups that arrive or from groups that remain in the state since their arrival. The permanence of these groups arouses several discussions and the number of children and adolescents of compulsory school age who were not being attended led to the filing of a Public Civil Action (ACP) in 2018, brought by the Federal Public Ministry, whose defendants are the Federal Government, Funai, the State of Roraima and the municipalities of Boa Vista/RR and Pacaraima/RR. The ACP's objective is to make the defendants adopt the necessary measures to offer school education to the Venezuelan indigenous peoples residing in Roraima. In this dissertation, I seek to understand how school attendance for indigenous Venezuelans is thought, from the positions of the social actors involved, present in the documents that make up the ACP-Warao/RR, based on the analysis of normative documents of indigenous school education in Venezuela and Brazil to understand how it is discussed in both contexts and the main advances of differentiated school education and application of the principle of interculturality, so discussed in recent decades. The ACP-Warao/RR was filed in 2018 with a request for injunctive relief, which was intended to ensure that indigenous Venezuelans were included in education systems even before the process came to an end. However, Over the nearly four years of the process analyzed in the present work, what became evident was the slowness, the lack of articulation and political will, through a series of justifications, such as the lack of legal provisions, financial resources, trained professionals , physical structure, legal competence of the defendants, among others that, instead of solving the problem, made the non-attendance to be continually updated.

Keyword: Warao in Brazil; schooling; Roraima.

Resumem

Desde 2014, Brasil vive la llegada de grupos indígenas venezolanos. El flujo comenzó a intensificarse en 2016 y el mayor número corresponde a indígenas de la etnia Warao, del delta del río Orinoco, en la región nororiental de Venezuela. La frontera por donde ingresan al país está en el municipio de Pacaraima/RR. Al llegar a Brasil, algunos de estos grupos se trasladan a otras regiones del país, pero el estado de Roraima sigue teniendo una fuerte presencia de indígenas venezolanos, ya sean nuevos grupos que llegan o grupos que han permanecido en el estado desde su llegada. La permanencia de estos grupos suscita varias discusiones y la cantidad de niños, niñas y adolescentes en edad escolar obligatoria que no estaban siendo atendidos motivó la interposición de una Acción Civil Pública (ACP) en 2018, interpuesta por el Ministerio Público de la Federación, cuyos demandados son el Gobierno Federal, la Funai, el Estado de Roraima y los municipios de Boa Vista/RR y Pacaraima/RR. El objetivo de la ACP es garantizar que los acusados tomen las medidas necesarias para brindar educación a los indígenas venezolanos que residen en Roraima. En esta disertación trato de comprender cómo se piensa la asistencia escolar de los indígenas venezolanos, desde las posiciones de los actores sociales involucrados, presentes en los documentos que componen la ACP-Warao/RR, a partir del análisis de los documentos normativos de la escuela indígena. educación en Venezuela y Brasil para comprender cómo se discute en ambos contextos y los principales avances de la educación escolar unisex y la aplicación del principio de interculturalidad, tan discutidos en las últimas décadas. La ACP-Warao/RR fue interpuesta en 2018 con una solicitud de medida cautelar, que buscaba garantizar la inclusión de los indígenas venezolanos en los sistemas educativos incluso antes de que culminara el proceso. Sin embargo, a lo largo de los casi cuatro años del proceso analizado en este trabajo, lo que se hizo evidente fue la lentitud, la falta de articulación y voluntad política, a través de una serie de justificaciones, como la falta de provisión legal, recursos financieros, capacidad de los profesionales, estructura física, competencia jurídica de los imputados, entre otros que, en vez de solucionar el problema, hacían que la ausencia se actualizara continuamente.

Palabra clave: Warao en Brasil; enseñanza; Roraima.

Lista de siglas

ACNUR - Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

ACP- Ação Civil Pública

AVSI- Associação Voluntários para o Serviço Internacional

CEFRR- Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

CF-Constituição Federal

CGPC/FUNAI- Coordenação Geral de Promoção da Cidadania

CIMI- Conselho Indigenista Missionário

CNIg -Conselho Nacional de Imigração

COPE/FUNAI- Coordenação de Processos Educativos

CRI- Centro de Referência do Imigrante

DCNEEIEB - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

DNEI- Diretrizes Nacionais para funcionamento das Escola Indígenas

DPDS- Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável

EIB-Educação Intercultural Bilíngue

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENF- Educação não Formal

ESPI- Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional

FHI-Federação Humanitária Internacional

FUNAI-Fundação Nacional do Índio

IES- Instituições de Educação Superior

IFPE-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFSULDEMINAS- Instituto Federal Sul de Minas Gerais

IMDH -Instituto Migrações e Direitos Humanos

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISA- Instituto Socioambiental

LACED-Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MPE- Ministério Público Estadual

MPF-Ministério Público Federal

MPPE- Ministerio del Poder Popular para la Educación
MPU-Ministério Público da União
OBMigra -Observatório de Migrações Internacionais
OIM- Organização Internacional para as Migrações
OIT Organização Internacional do Trabalho
PAR- Plano de Ações articuladas
PFE/FUNAI- Procuradoria Federal Especializada
PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLA- Português como Língua Adicional
PLAc- Português como Língua de Acolhimento
PLE- Português como Língua Estrangeira
PNLD-Programa Nacional do Livro Didático
PR/RR-Procuradoria da República em Roraima
PROEXT-Programa de Extensão Universitária
PROLIND- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RIDEI- Rede Internacional de Estudos Interculturais
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEC-Secretaria de Educação e Cultura Municipal
SEECT/PB-Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
SEED/RR- Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima
SEMTAS- Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETRABES - Secretaria Estadual do Trabalho e Bem-Estar Social
SMEC/BV: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista
SMECD/BV- Secretaria Municipal de Educação, Cultura
SPI- Serviço de Proteção aos Índios
TI- Terra Indígena
UFPB-Universidade Federal da Paraíba
UFRR-Universidade Federal de Roraima
UNESCO- A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPEL/VENEZUELA- Universidad Pedagógica Experimental Libertador

SUMÁRIO

Introdução	11
Os Warao no contexto brasileiro	12
Pesquisando uma ACP	15
Organização dos capítulos	17
Capítulo 01: Indígenas refugiados no Brasil	19
A categoria refúgio no Brasil (1920-2021)	20
A presença do imigrante nas escolas	23
Escola para refugiados (e) indígenas no Brasil	26
Entre a realidade e o direito à educação escolar	29
Português como língua de acolhimento	32
Capítulo 02: Caminhos de uma educação intercultural	35
Propostas para educação escolar indígena na Venezuela	36
Educação escolar indígena no Brasil desde o contexto de Roraima	42
Estado, diversidade e a escola destinada aos povos indígenas	44
Povos indígenas e as diferentes escolas desejadas	46
Esforços prévios para implementação de uma educação escolar diferenciada	52
Capítulo 03: ACP-Warao de Roraima e as disputas em torno de uma educação diferenciada	56
Público-atendido	57
Rede de atendimento aos Warao em Roraima	59
A produção do discurso da escassez	63
Nacionais vs. estrangeiros e as fronteiras de um direito	69
Elaboração de uma proposta pedagógica em um processo judicial	71
Relato de um professor venezuelano Warao no Brasil	78
Considerações finais	83
Referências bibliográficas	86
Processos consultados	86
Legislações consultadas	86
Bibliografias	87

Introdução

Os Warao representam a segunda maior população indígena da Venezuela, contabilizando, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística da Venezuela em 2011¹, cerca de 48.771 mil indivíduos, representando 6,73% da população indígena total do país. Segundo Rosa (2020), a população Warao apresentou um crescimento demográfico superior a 40% nas últimas três décadas: de acordo com os censos realizados, em 1992 somavam 24.005 indivíduos; em 2001, 36.028 e em 2011 chegaram a 48.771. Estão distribuídos em comunidades nos Estados do Delta do Amacuro, Monangas e Sucre, habitando, tradicionalmente, o delta do rio Orinoco e segundo alguns autores, sua presença na região remonta a 7.500 anos. (GARCÍA CASTRO, 2000).

Para Garcia Castro (2000), a deterioração das condições naturais de subsistência, com a invasão de agricultores e pecuaristas, o atrativo dos centros urbanos que pareciam oferecer maiores condições de trabalho, alimento e saúde e a imposição do modelo cultural por parte da sociedade não indígena são as causas do êxodo Warao em direção aos centros urbanos. No entanto, como destaca Rosa (2020), há outras situações relacionadas ao território Warao que são determinantes para o processo de migração.

As intervenções no território Warao alteraram de forma decisiva a dinâmica de vida e, inclusive, forçaram o deslocamento para os centros urbanos, inicialmente dentro da Venezuela e posteriormente para outros países, como o Brasil. Rosa (2020), se apoiando na noção de *situação histórica* de Pacheco de Oliveira (1988;1999), apresenta três *situações de intervenção* no território de origem Warao: a introdução da plantação do *ocumo chino* na década de 1920, nas áreas que tradicionalmente os Warao cultivavam o buriti; construção da barragem do rio (*caño*) Manamo; e a exploração de petróleo no Orinoco². Ressalte-se ainda, a epidemia de cólera que a Venezuela enfrentou entre os anos de 1992 e 1993. De acordo com BRIGGS e MANTINI-BRIGGS (2004) apud Rosa (2020), essa epidemia levou a óbito cerca de 500 pessoas no delta do rio Orinoco, em sua maioria indígenas Warao. Devido a essas situações de intervenção, esses grupos iniciaram ciclos migratórios, inicialmente, em torno do Delta, em seguida chegando a Caracas, capital da Venezuela. Esses deslocamentos

¹ VENEZUELA, Ministerio de Poder Popular para la Planificación. Censo Nacional de población y vivienda. Caracas: 2011. Disponível em: https://celade.cepal.org/censosinfo/manuales/VE_EmpadronPoblIndigena_2011.pdf

² Para mais detalhes sobre as *situações de intervenção no território Warao*, ver Rosa (2020). Disponível em: <http://objdig.ufrrj.br/72/teses/905159.pdf>

representaram uma mudança social e cultural, que segundo a autora, resulta de relações de poder e de dinâmicas políticas e territoriais (ROSA, 2020, p.74).

Os Warao no contexto brasileiro

Até 2020, cerca de cinco mil indígenas venezuelanos de diferentes etnias estavam no Brasil, 65% destes pertenciam à etnia Warao. A chegada dos Warao em Roraima é registrada desde 2014, porém se intensificou apenas a partir de 2016. No momento da chegada, a maioria enfrentou situações precárias, morando em espaços públicos. Em 2016 foram promovidas algumas deportações, que posteriormente foram suspensas por meio de Ação da Defensoria Pública da União. De acordo com Souza e Gonzalo (2016)³ Entre 2014 e 2016, 223 indígenas venezuelanos foram obrigados a retornar ao país. A justificativa para as deportações apresentadas pela Polícia Federal gira em torno da ausência de documentação e o exercício ilegal de atividades remuneradas, tais como atividades artísticas, pedir esmola e venda de artesanato nos semáforos, o que seria incompatível com sua condição denominada como “turista”.

Mapa 1: Deslocamento na Venezuela até a fronteira com o Brasil



Fonte: Rosa, 2020.

As deportações contaram com apoio da Guarda Civil Municipal, disponibilizada pela Prefeitura de Boa Vista, que tinha como então prefeita Teresa Jucá, ex-esposa do senador

³ Reportagem para a Amazônia Real

Romero Jucá. A gestão municipal argumentou que o apoio às deportações se dava em atendimento da demanda levantada pela população que havia apresentado reclamações quanto à abordagem por pedintes indígenas estrangeiros sem documentação legal para permanecer no Brasil (SOUZA e GONZALO, 2016).

A chegada dos Warao (e de indígenas de outras etnias) despertou uma série de discussões. Além de questões próprias do fenômeno da migração, a forma como a sociedade civil e o próprio poder público lidaram com a presença desses sujeitos fez transparecer uma face xenofóbica e despreparada do Estado brasileiro. Em 2016, portais como Portal Terra⁴ e Folha de São Paulo⁵ veicularam notícias que insinuavam uma “invasão venezuelana” e o risco de retorno de doenças erradicadas. A “invasão venezuelana” seria devido ao número crescente de imigrantes venezuelanos, indígenas e não indígenas chegando a Roraima. No que diz respeito aos Warao, a coordenadora da Comissão de Migração e Direitos Humanos do estado de Roraima, Telma Lage, diz que “Não trabalham, só se dedicam à mendicância e é muito difícil a comunicação, pois não falam nem português nem espanhol” (PORTAL TERRA, 2016, documento eletrônico). Em novembro do mesmo ano, o jornal Folha de São Paulo publicou duas reportagens nas quais retoma a ideia de invasão venezuelana, e que está invasão teria gerado um caos em Roraima com o crescimento de atendimentos hospitalares, aumento da violência, prostituição e casos de malária. Em uma das reportagens, intitulada “Com invasão venezuelana, Roraima teme retorno de doenças erradicadas”, a até então governadora, Suely Campos, estaria preocupada com doenças que já estariam praticamente erradicadas e com doenças que poderiam ser importadas do país vizinho. (TOLEDO e KNAP, 2016, documento eletrônico).

Em 2017, o governo estadual decretou estado de emergência social, ocasião na qual foi criado, por determinação do Ministério Público Estadual (MPE), o Centro de Referência dos Imigrantes. A princípio, o abrigo acontecia junto com não indígenas venezuelanos no Centro de Referência do Imigrante (CRI), no Bairro Pintelândia em Boa Vista, inicialmente administrado pelo Governo do Estado. Em 2017 o CRI passou por uma reformulação a fim de abrigar estritamente grupos indígenas e em novembro do mesmo ano

4

<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/venezuelanos-invadem-semaforos-de-boa-vista,0f2ce1751188ed4d403a6ac0d7796abd2wrxv35.html> Acesso em: 24 de setembro de 2021

5

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1833815-invasao-de-venezuelanos-fugindo-de-crise-no-pais-gera-caos-em-roraima.shtml> Acesso em: 24 de setembro de 2021

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1833819-com-invasao-venezuelana-roraima-teme-retorno-de-doencas-erradicadas.shtml> Acesso em 24 de setembro de 2021

foi inaugurado o abrigo Janokoida (“Casa grande” em Warao) para o abrigamento exclusivo das populações indígenas imigrantes em Pacaraima. Esses dois abrigos são geridos em parcerias pelo Exército Brasileiro, Secretaria Estadual do Trabalho e Bem-Estar Social (SETRABES), ACNUR e Fraternidade.

A Procuradoria da República em Roraima solicitou, em 2017 e 2018, a elaboração de pareceres técnicos para subsidiar o fluxo de atendimento aos Warao, compreendendo melhor os fatores da migração e a sua dinâmica de vida. No Parecer elaborado por Eduardo Tarragó, Analista do MPU/Perícia/Antropologia, lotado na Procuradoria da República em Roraima, os Warao destacam o desejo de construir uma nova vida aqui no Brasil, o que demanda principalmente acesso ao trabalho. No Parecer Técnico nº328/2018, Tarragó aponta que Pacaraima se revelou uma cidade de “passagem”, tendo em vista que a maioria dos imigrantes que chegavam à cidade seguiam para outros municípios em busca de melhores condições de vida. O Parecer apresentou os seguintes gráficos com dados do deslocamento Warao:

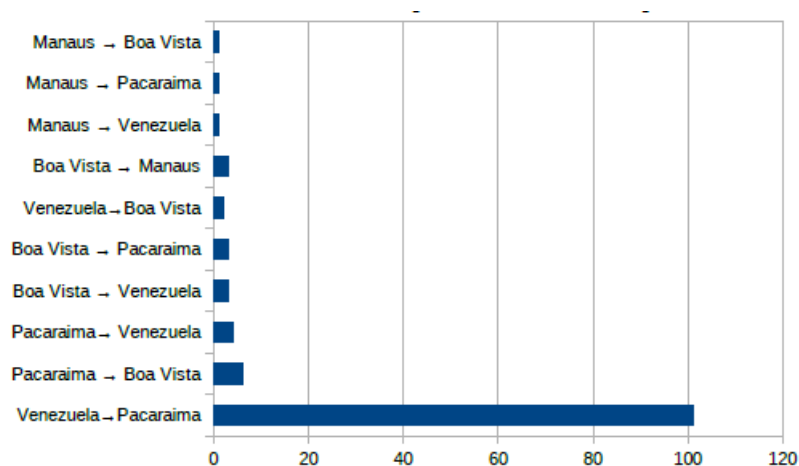


Figura 2 Fluxos de deslocamento dos Warao que estão em Pacaraima, por trecho (Tarragó, 2018)

Ainda de acordo com dados apresentados no Parecer Técnico nº328/2018, o tempo médio de permanência das famílias Warao em Pacaraima era de menos de 2 meses, em Boa Vista era 3,2 meses, Manaus 2 meses, Venezuela (quando retornam para levar comida e roupas obtidas no Brasil para os familiares na Venezuela) e demais cidades brasileiras 4,5 meses. Devido às condições de assistência e maiores possibilidades de obtenção de recursos, a maioria dos indígenas entrevistados em Pacaraima naquele momento, pretendiam seguir para Boa Vista ou Manaus. No entanto, na ocasião havia 101 famílias e cerca de 445 pessoas. Esse número varia devido a saída constante para outros estados e municípios e chegada de mais imigrantes pela fronteira que fica em Pacaraima.

Parte desses imigrantes são falantes do espanhol, tendo uma parcela pequena que possui fluência no idioma, e uma parcela significativa de falantes apenas da língua Warao. Com o deslocamento dentro do Brasil, vão aprendendo coisas básicas em português, mas não o suficiente para estabelecer uma comunicação objetiva. O domínio da língua portuguesa aparece como uma das principais demandas por que é através desse domínio que os Warao conseguirão acesso a outros espaços e possibilidades melhores de vida no Brasil, já que precisam do português para conseguir trabalho, por exemplo.

Em 2017, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), com o apoio do ACNUR realizou uma pesquisa para analisar o perfil socioeconômico e laboral dos imigrantes venezuelanos em Boa Vista e Pacaraima, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas específicas que atendam às necessidades dos imigrantes. (SIMÕES; CAVALCANTE; OLIVEIRA; MOREIRA; CAMARGO, 2017). A pesquisa contou com 650 entrevistas com indígenas com 18 anos ou mais residentes em Boa Vista. De acordo com os dados obtidos, 78% dos imigrantes possuíam nível médio completo e 32% possuem superior completo ou pós-graduação.

Em 2020, no Perfil socioeconômico da população indígena refugiada e migrante abrigada em Roraima, realizado pelo ACNUR e pela FFHI, é indicada a presença de 2.500 indígenas venezuelanos no Estado de Roraima. 382 pessoas acima de 16 anos participaram da pesquisa. Quanto ao idioma, 96% falavam espanhol, 87 % falavam Warao e apenas 20% falavam português⁶. No que diz respeito a educação escolar, o relatório traz os seguintes dados:

18% declararam não saber ler e nem escrever. Já, 17% das pessoas informaram ter cursado até o 6º ano que corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil. Outro dado significativo diz respeito ao número de pessoas que informaram ter concluído o bachiller que corresponde ao ensino médio no Brasil, pelo menos 14%. Por outro lado, apenas 2%; pessoas declararam ter uma formação técnica (ACNUR, 2020, p. 03)

Pesquisando uma ACP

Fazer um caminho por dentro da ACP-Warao/RR não é uma tarefa simples. Na verdade, construir uma análise tendo como objeto uma “pilha” de documentos é um caminho de idas e voltas, às vezes parece que estamos andando em círculos. E às vezes parece que não estamos andando. É (ao menos foi nessa pesquisa) um caminho de transformação: transformação do olhar, do conhecimento e da própria pesquisa. Transformação do olhar, para

⁶ Há indivíduos que falam mais de um idioma.

ver neste objeto uma possibilidade de pesquisa de campo, principalmente dentro da temática indígena, que quase sempre leva nosso imaginário para a “observação participante” à Malinowski (1978), tão conhecida dentro da antropologia. Transformação do conhecimento, porque dentro desse documento gigante que vou apresentar ao longo deste capítulo, há vários documentos e foi necessário entender o papel de cada um para o processo, e só assim entender o seu significado.

Ao longo do texto, vou me referir ao processo como ACP-Warao/RR como forma de especificá-lo. Como é composta por vários processos, as referências a aos documentos específicos é feita por meio do número que cada um recebe dentro da ACP. A numeração está colocada em nota de rodapé para que a leitura fique mais fluida e menos cansativa. Quanto aos indígenas venezuelanos, na maioria dos casos me refiro a eles como refugiados, mas é importante salientar que nem todos estão no Brasil sob tal condição.

Alguns documentos são preenchidos de informações, como atas e informações técnicas. Outros, tem seu significado também nos efeitos, ou naquilo que pretendem provocar, como as intimações, solicitações e manifestações. Uma intimação por si só é um documento técnico, vago, mas aquilo que solicita, se e como acontecer, pode se tornar uma informação valiosa. Por último, a transformação da pesquisa. O que era, a princípio, uma pesquisa sobre a construção de um plano educacional para indígenas refugiados, caminhou para uma pesquisa sobre como essa demanda é gerida pelas instituições públicas. Esse último ponto fica mais compreensível ao longo do trabalho.

Centrar em uma Ação Civil Pública foi uma escolha condicionada por várias questões relacionadas tanto ao desenvolvimento de uma pesquisa no contexto da pandemia do Covid-19, quanto das negativas do campo em relação às primeiras tentativas. Mas, além disso, ACP-Warao/RR também se mostrou muito singular e representativa dentro da questão da educação escolar para os indígenas refugiados diante de um cenário de aumento do fluxo migratório venezuelano.

A pesquisa, no entanto, não ficou restrita à ACP-Warao/RR. O presente trabalho envolveu a compreensão da educação escolar para povos indígenas para além da ACP estudada. E, para isso, se apoiou em outras experiências escolares, nas legislações para educação escolar indígena do Brasil e da Venezuela, trabalhos acadêmicos e na narrativa de um educador Warao residente em Pacaraima/RR, que apresenta sua experiência como educador Warao nos dois países e suas percepções a respeito do significado da educação escolar para povos indígenas.

Organização dos capítulos

O presente trabalho está dividido em três capítulos, dispostos em uma ordem pensada para facilitar a compreensão do todo. O primeiro capítulo - *Indígenas e refugiados no Brasil*- tem como proposta a compreensão da categoria *refúgio* no Brasil, fazendo um recuo ao século XX e caminhando até dados mais recentes. Em seguida, buscaremos entender como o refúgio -e aqueles que são enquadrados nesta categoria- adentram o ambiente escolar, se apoiando em trabalhos que relatam a experiência de outras nacionalidades, como crianças sírias (NEVES, 2018) e haitianas (PIMENTEL E CONTIGUIBA, 2014). Então, chegamos ao tema central deste trabalho, o acesso dos indígenas venezuelanos às escolas do Brasil, fazendo uma breve apresentação de algumas situações do atendimento escolar em outros municípios brasileiros, identificadas durante a pesquisa e, a partir de então, centraremos a análise no contexto específico de Roraima, mais precisamente dos municípios de Boa Vista e Pacaraima.

O segundo capítulo- *Caminhos de uma educação intercultural*- propõe entender a educação escolar para povos indígenas- educação escolar diferenciada e intercultural- partindo dos avanços do direito à diferença no campo legal da Venezuela e do Brasil, das definições e orientações presentes em documentos centrais da educação. Neste capítulo, o fio condutor é a compreensão da *educação intercultural* indígena e o estado de Roraima se mostrou duplamente nosso ponto de partida. Primeiramente, por ser o contexto de análise. Segundo, a busca por entender como a educação intercultural começou a ganhar contornos na prática também nos leva a Roraima.

O estado de Roraima apresentou uma importante trajetória de atuação no ensino superior indígena, especialmente com a licenciatura indígena, sendo a Universidade Federal de Roraima(UFRR) a segunda Universidade do Brasil a ofertar essa modalidade de curso. Destaca-se a criação, em 2001, do Instituto Insikiran que desenvolve várias ações voltadas para estudantes indígenas. A partir da constatação de uma ampla presença indígena no Estado e da experiência com educação escolar intercultural, alguns argumentos apresentados pelos gestores das Secretarias de Educação presentes na ACP-Warao/RR se tornarão insustentáveis. Este capítulo também propõe uma breve apresentação dos modelos de educação integracionista, assimilacionista e multicultural, direcionados e pensadas *para* povos indígenas, para só então apresentar a educação intercultural como uma proposta que deve ter estes como atores principais, uma vez que deve ser construída a partir de realidades e interesses específicos e *por* aqueles a quem se destina.

No terceiro capítulo - *ACP-Warao de Roraima e as disputas em torno da educação diferenciada*- dedico-me a apresentar os detalhes do processo. Após os dois primeiros capítulos fica mais fácil compreender a existência da ACP em questão. Uma vez apresentados o processo de migração, a situação dos indígenas venezuelanos no Brasil no que diz respeito à educação e as bases que fundamentam o direito à educação escolar diferenciada, a negação desse direito fica clara. Mas esse capítulo vai além. Mais que constatar a negação do direito a educação, o percurso por dentro da ACP nos mostrará como e a partir de quais argumentos e posturas dos atores sociais, principalmente dos réus da Ação (Funai, União, Estado de Roraima, Municípios de Boa Vista e Pacaraima), o não atendimento diferenciado, que é o objeto da ACP, continua sendo produzido. Por fim, encerra esse capítulo, o depoimento de um professor indígena Warao que apresenta a sua trajetória profissional na Venezuela e no Brasil, bem como, a sua concepção sobre como deveria ser uma educação escolar diferenciada para os Warao no Brasil. Embora seus anseios não possam ser generalizados a todos os demais indígenas Warao, o seu depoimento nos permite entrever desde uma perspectiva singular horizontes possíveis para formulação de uma outra escola indígena.

Capítulo 01: Indígenas refugiados no Brasil

Esse capítulo tem um caráter mais exploratório a respeito de diferentes pontos que consideramos importantes para compreensão deste trabalho. Dada a presença expressiva de indígenas Warao refugiados no estado de Roraima a partir da qual é estabelecido um conjunto de processos administrativos, notadamente, para o caso dessa dissertação, da Ação Civil Pública relativa à educação escolar deles, entende-se como fundamental a compreensão das categorias vinculadas ao processo. Desse modo, o capítulo inicia com um breve panorama do refúgio no Brasil, seguindo um caminho que percorre as principais nacionalidades que marcaram o cenário do refúgio no Brasil, tendo como base uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e que faz uma caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados no Brasil no período de 1998 a 2014. Aqui o objetivo é compreender algumas mudanças no cenário do refúgio, como e em que momentos a Venezuela passa a fazer parte das principais nacionalidades solicitantes de refúgio no Brasil e de que modo isso impacta na compreensão da população Warao especificamente.

Em seguida, buscamos entender como a questão do refúgio adentra o ambiente escolar trazendo consigo os desafios para efetivação do direito garantido no aparato legal, mas que esbarra em várias limitações. Então, chegamos ao nosso foco: os povos indígenas venezuelanos refugiados em Roraima e o acesso à escola. Com isso, o capítulo explora alguns dados em relação ao fluxo migratório de indígenas venezuelanos para o Brasil, das razões da saída da Venezuela à chegada ao Brasil e os primeiros impasses enfrentados. Nesse caminho, algumas iniciativas de escolarização para os indígenas Warao residentes em alguns municípios brasileiros são apresentadas, ressaltando a atuação de diferentes agentes para dar resposta à demanda urgente por escolarização, em especial do ensino do português.

Diante das experiências relatadas é possível sinalizar um déficit nas políticas públicas e sistemas de ensino responsáveis por lidar com esse público que é ao mesmo tempo estrangeiros refugiados e indígenas. Finalizo o capítulo com uma breve explanação a respeito de algumas abordagens no ensino do português que vão aparecer ao longo do trabalho e como elas estão ligadas ao desafio que a língua representa no atendimento escolar para refugiados, ressaltando ainda que dentre os Warao existem diferentes níveis de fluência no espanhol e uma parcela significativa que só fala a língua materna, o Warao, especificamente crianças e idosos.

A categoria *refúgio* no Brasil (1920-2021)

O deslocamento de pessoas pelo planeta acontece desde os tempos mais remotos, o que mudou foi a velocidade para percorrer grandes distâncias e as razões que levam as pessoas a saírem de seus locais de origem. Migrar pode ser uma escolha ou uma necessidade, e por isso há diferentes definições para pessoas que se encontram fora de seu país. A condição de refugiado, por exemplo, abarca pessoas que se deslocaram de seu país por razões de violação de direitos humanos, guerras, conflitos locais, perseguição racial, religiosa, política, grupo social ou nacionalidade. (FLORÊNCIO, 2017, p. 08).⁷ Em 2016, o número de pessoas obrigadas a migrar chegou a 65 milhões de indivíduos (maior número desde a Segunda Guerra Mundial), dos quais 21 milhões eram refugiados (MARQUEZ, 2017)⁸.

Enquanto instituto jurídico global, o refúgio surgiu na década de 1920. No Brasil, embora com registros anteriores sobre a existência de refugiados no país, somente na década de 1950, no segundo governo Vargas, é que adotou-se uma política sobre a temática do refúgio, assinando também a Convenção de Genebra de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados. Através da Lei no 9.474, de 22 de julho de 1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, o Brasil instituiu sua Política Nacional de Refúgio (BEZERRA LIMA et all., 2017).

O Ipea realizou uma pesquisa intitulada *Caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados no Brasil*, a partir da análise das concessões de refúgio entre 1998 e 2014, tendo como fonte documentos do Conare, cerca de 4.150 processos de solicitantes de refúgio. Durante o período da pesquisa, a política imigratória brasileira orientava-se pela Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que definia a situação jurídica do estrangeiro no Brasil e criou o Conselho Nacional de Imigração. Essa lei foi revogada em 2017 pela lei nº13.445/2017, a Lei de Migração.

Tal estudo apresenta dados do Conare que apontam que em abril de 2016, havia no Brasil “cerca de 8.863 refugiados reconhecidos de 81 nacionalidades distintas, dos quais, 91% encontravam-se na região Sul (35%), Sudeste (31%) e Norte (25%) e 9% nas regiões Nordeste e Centro-Oeste” (Ibidem, p.16).

O estudo tem como foco entender o perfil sociodemográfico dos solicitantes de refúgio no Brasil, e para isso traz informações sobre o refúgio em escala mundial, passa pelos números na América Latina e Caribe, e chega ao Brasil. De acordo com a pesquisa, a

⁷ Apresentação do livro *Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014)*

⁸ Prefácio do livro *Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014)*

América Latina e Caribe abrigam os menores números de pessoas em situação de refúgio no mundo. Se apoiando em dados do ACNUR, aponta para 352,7 mil pessoas, correspondendo a 2,45% da população refugiada mundial (dados de 2014). A maior parte dos deslocamentos eram pessoas de nacionalidade colombiana, cerca de 103.150 pessoas reconhecidas na condição de refugiadas e 257.148 em situação semelhante. Ainda em 2014, a Venezuela recebeu cerca de 5.052 mil pessoas refugiadas e 168.548 em situação semelhante ao refúgio, sendo um dos principais países de acolhida de colombianos refugiados e em situação semelhante a refúgio. (BEZERRA LIMA, 2017, p. 41-43)

Em relação às nacionalidades mais expressivas no quantitativo de refugiados no Brasil⁹ em 2015, o maior número de refugiados no Brasil seriam provenientes da Síria (1.739 pessoas), Angola (1.071 pessoas), Colômbia (834 pessoas), República Democrática do Congo (799 pessoas), Líbano (393 pessoas), Libéria (258 pessoas) e do Iraque (235 pessoas). Ao traçar o perfil dos refugiados no Brasil, a pesquisa realizada pelo Ipea considerou os processos de reconhecimento via elegibilidade, forma tradicional de solicitação de refúgio que entre 1998 e 2014, representou 89,1% dos processos reconhecidos pelo governo. Entre 1998 e fevereiro de 2015 os dados a respeito de refugiados foram os seguintes: sírios (22,7%), angolanos (14%), colombianos (10,9%), congolese (10,4%) e libaneses (5,1%), que conjuntamente representaram 63,1% do total. (ibidem, p. 132). Já em 2014, em meio a um aumento de solicitações de refúgio em geral, o estudo apontou 122 solicitantes de refúgio oriundos da Venezuela. Os números mais expressivos, especialmente a partir de 2012, dizem respeito ao aumento do fluxo de sírios, em decorrência da guerra civil. O Brasil que não aparece como destino preferencial abarcava apenas 2,1% da população refugiada na América Latina e Caribe.

A pesquisa aponta uma barreira linguística a ser enfrentada pelos refugiados, representada pelo idioma, já que da amostra analisada na pesquisa, apenas 21% declarou falar o português, e em sua maioria angolanos. Afirma ainda que

Entre hispano-falantes e francófonos, por exemplo, há uma maior facilidade em aprender a língua portuguesa pela semelhança dos idiomas e a proximidade cultural. Contudo, para uma grande parcela dos refugiados, notadamente os de língua árabe, existe uma maior dificuldade em sua integração ao país, causada tanto pela distância entre seu idioma original e o português, quanto por diferenças culturais e, ainda, pela dificuldade em aprender um novo idioma sem uma língua intermediária em comum. (BEZERRA LIMA, 2017, p.195)

⁹ Em relação aos dados do refúgio no Brasil, a pesquisa considera o número de solicitações outorgadas pelo Estado brasileiro, o que não corresponde ao total de refugiados existentes no país, uma vez que não considera as cessações e perda da condição de refugiado.

Quanto às regiões com maior solicitações de refúgio, havia uma concentração de pedidos na região Sul e Sudeste. Sul (35%), Sudeste (31%), seguidos por Norte (25%), Centro-Oeste (7%) e Nordeste (1%), de acordo com dados do ACNUR (2014a)¹⁰. No que diz respeito às nacionalidades, entre 2010 e 2014, houve uma mudança no perfil, tendo em vista a diminuição das solicitações de refúgio colombianas e o aumento das solicitações sírias. Isso se explica pela aprovação de uma Resolução Normativa, Resolução Nº17/2013, que facilitou a entrada de solicitantes de refúgio oriundos da Síria através da emissão de um visto de turista válido por 90 dias, devido a conflitos no país (ACNUR, 2014b)¹¹. Nas análises estatísticas apresentadas pelo ACNUR (2014a; 2014b), a presença de refugiados venezuelanos no Brasil não é mencionada, pois não constituía um número expressivo, como apontado pelo estudo realizado pelo Ipea, sendo 122 solicitantes em 2014.

Relatórios do Observatório de Migrações Internacionais (OBMigra), mostra o panorama do refúgio no mundo e no Brasil. São 06 (seis) edições do *Refúgio em números*¹², sendo a primeira publicada em 2016 com dados relativos ao refúgio entre 2010 e 2015, e as demais edições publicadas anualmente. De acordo com a primeira edição do relatório, houve um aumento de 127% no total de refugiados reconhecidos pelo Brasil entre 2010 e 2015. As solicitações subiram de 966 em 2012 para 28,670 em 2015. Até março de 2016 foram 1.529 solicitações de reconhecimento da condição de refúgio de pessoas venezuelanas. Ao longo do ano de 2016, foram 3.375 solicitações venezuelanas, representando a nacionalidade com maior número de solicitações de refúgio no Brasil naquele ano, seguido por Cuba com 1370 solicitações, Angola com 1353 solicitações, Haiti 646 solicitações, Síria 391 solicitações. Ainda segundo os anos de 2015 e 2016, os dados do OBMigra apontam para um crescimento de 307% nas solicitações de refúgio de venezuelanos no Brasil.

No ano de 2017, o número de solicitantes de refúgio venezuelanos no Brasil chegou a 17.865, representando 53% das solicitações daquele ano. No ano seguinte os números de venezuelanos solicitantes de refúgio no Brasil continuaram crescendo chegando a 61.681 solicitantes. Em 2019, o Conare reconheceu a situação de “grave e generalizada violação de

¹⁰ ACNUR (2014a). Refúgio no Brasil: uma análise estatística (2010-2013). 2014. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2013.pdf Acesso em: 30 de dezembro de 2021.

¹¹ ACNUR (2014b). Refúgio no Brasil Uma Análise Estatística Janeiro de 2010 a Outubro de 2014. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf Acesso em:

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/capa> Acesso em 02 de janeiro de 2021.

direitos humanos” na Venezuela, fundamentando-se na Lei nº 9.474 de 1997, art. 1º, inciso III. Tal reconhecimento permitiu a simplificação nos procedimentos de solicitações de refúgio por parte de venezuelanos, com 20.902 processos deferidos em 2019. Em 2020 os números apresentaram uma queda, devido às restrições de deslocamento em virtude da Pandemia do Covid-19. No entanto, considerando essas restrições, os números ainda se mostraram significativos. A tabela abaixo mostra uma síntese dos números relativos ao refúgio no Brasil:

Tabela 01: Números relativos ao refúgio no Brasil de 2015 a 2020¹³.

Ano	Total	Venezuelanos	Porcentagem
Até 2015	89.554	1.529	1,7%
2016	10.308	3.375	33%
2017	33.866	17.865	53%
2018	80.057	61.681	77%
2019	82.559	53.713	65%
2020	28.899	17.385	60,2%

A intensificação do fluxo migratório exige do país receptor uma série de medidas para comportar as demandas geradas. Como aponta Vecchio e Almeida (2018)¹⁴, as cidades que recebem esse grande contingente de imigrantes acabam sentindo um impacto nos serviços públicos, como o atendimento à saúde e a educação, dependendo da estrutura dos municípios e da quantidade de imigrantes. Em 2017, o atendimento hospitalar do Estado de Roraima registrou um aumento de 216%, com 9.340 atendimentos a pessoas venezuelanas. Em Boa Vista, o número de crianças matriculadas saiu de 53 em 2015 para 565 em 2017, um aumento de 1.064%. (Ibidem)

A presença do imigrante nas escolas

A presença de alunos estrangeiros nas salas de aula de escolas do Brasil não é uma realidade tão recente. Como já foi apontado acima, várias nacionalidades marcaram os fluxos migratórios ao longo dos anos, sobretudo a partir dos anos 2000. A presença dessas diferentes

¹³ Dados extraídos dos relatórios do OBMigra entre 2015 e 2020.

¹⁴ BAENINGER, Rosana; JAROSCHINSKI SILVA, João Carlos (Coordenadores). Migrações venezuelanas. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquió”-Nepo/Unicamp, 2018.

nacionalidades nos espaços escolares, cada um com suas especificidades, torna necessário pensar alternativas que possibilitem o acesso e permanência, bem como o desenvolvimento da trajetória escolar dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes.

O Brasil se apoia em um amplo conjunto de marcos legais para refugiados, foi o primeiro país na América Latina a formular legislação nacional específica e um dos primeiros a aderir ao regime internacional para os refugiados. Apesar de ter uma legislação considerada inclusiva nesse sentido, a efetivação desse direito esbarra em alguns desafios. Pensar metodologias que atendam as diversidades em sala de aula de forma positiva é uma realidade que desafia os sistemas de ensino brasileiro há anos com a intensificação da imigração para o Brasil. Embora tenha um conjunto de normas legais que assegurem direitos a esses grupos, na prática há limitações para efetivação do acesso a direitos sociais básicos.

Até o as primeiras décadas do século XX, era comum escolas no Brasil específicas para algumas nacionalidades. Até 1940 havia um número expressivo de escolas não brasileiras direcionadas para imigrantes no Brasil. Destacou-se as escolas alemãs com 1.579 escolas em 1937, italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta), poloneses tiveram 349 escolas também na década de 1930, entre outros grupos de imigrantes. (KREUTZ, 2000a). Com a política de nacionalização pós Primeira Guerra Mundial, o controle sobre essas escolas começa acontecer com a aprovação de leis, a exemplo da Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917, que exigia que o ensino acontecesse em língua portuguesa, também impôs a obrigatoriedade do ensino das disciplinas português, geografia e história do Brasil por professores brasileiros¹⁵

Com o processo de nacionalização do ensino no pós Primeira Guerra Mundial, o estímulo aconteceu no sentido de fazer com que o ensino público abarcasse os imigrantes. O papel atribuído à escola naquele momento foi de “configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos.”(KREUTZ, 2000b, p. 351).

Nos anos seguintes a educação para estrangeiros ganhou alguns desdobramentos. Como exemplo, trago alguns decretos que fizeram parte das ações direcionadas a nacionalização do ensino: o Decreto nº 406/1938, que tratava sobre a entrada de estrangeiros no território nacional, e que estabelecia que as escolas dos núcleos, centros e colônias, sejam

¹⁵ Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/157178/Legislacao_lei-1579-19.12.1917.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Artigo%201.%C2%BA%20As%20escolas,em%20ruraes%2C%20districtaes%20e%20urbanas.&text=O%20curso%20destas%20escolas%20ser%C3%A1%20de%20tres%20anos%2C%20e%20o.%C2%A7%20unico. Acesso em: 07 de janeiro de 2022.

oficiais ou particulares, deveriam ser regidas por brasileiros natos (Capítulo VIII, Art. 41), além do ensino sempre em português para todas as matérias ministradas nas escolas rurais e proibição do ensino da língua estrangeira para menores de 14 anos (Capítulo XVI, Art. 93). O Decreto nº 3.0.10/38 regulamenta o decreto anterior, e o currículo e a estrutura das escolas para estrangeiros. O decreto nº 1.006/1939 estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático e indicava a necessidade de revisão da bibliografia usada na rede de ensino elementar e de segundo grau. Já o Decreto nº 1.545/1939, que tratava da adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, incentivou a criação de escolas em regiões com forte presença de estrangeiros.

O Estatuto do Estrangeiro (Decreto-Lei nº 941, de 13 de outubro de 1969), regulamentado pelo Decreto nº 66.689/1970 e alterado pela lei 6.262/1975, foi o primeiro Estatuto do Estrangeiro do Brasil e esteve em vigor até a promulgação do Estatuto do Estrangeiro em 1980, através da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Este foi revogado pela lei nº 13.445 de maio de 2017, que estabelece nos art. 3º, inciso XI e art. 4º, inciso X, em condição de igualdade com os nacionais, dentre outros, o direito à educação pública.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação, edição de 2019 intitulada *Migração, deslocamento e educação: construindo pontes, não muros*¹⁶, aponta que só a oferta de vagas, sem considerar as necessidades específicas de cada imigrante, adaptar o formato e a língua que são ministradas as aulas, não é suficiente para efetivar o direito ao acesso à escola por parte de refugiados. Diante disso, os sistemas de ensino se veem diante de uma tarefa difícil.

Neves (2018), na busca por “identificar e analisar algumas ações empreendidas pela escola para contribuir para o avanço linguístico” de uma criança síria, para sua integração no universo escolar em uma escola de Belo Horizonte, aponta os desafios que os professores enfrentam para dar aulas em salas mistas e com a ausência de políticas linguísticas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes imigrantes no Ensino Básico.

Até mesmo a garantia de vagas, embora assegurada legalmente, por vezes não se concretiza na prática. Além da dificuldade que o sistema de ensino tem para acolher estudantes de outras nacionalidades, tendo em vista não ser pensado para tal, aspectos da burocracia relacionadas a documentação estudantil e a realização de testes de nivelamento

¹⁶ UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, deslocamento e educação; construir pontes, não muros, resumo. Brasília, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por?8=null&queryId=7c62e674-48ed-46dd-a1c6-335d5f6e6868

aparecem com frequência como obstáculos para inserção de grupos estrangeiros nas escolas brasileiras, como aponta Pimentel e Contíguiba (2014) ao falar sobre os impasses enfrentados por imigrantes haitianos no Brasil.

No entanto, um outro contexto tem se mostrado também muito desafiador: uma escola para estrangeiros refugiados e ao mesmo tempo culturalmente adequada, tendo em vista que também são indígenas. É o caso dos indígenas venezuelanos que chegaram ao Brasil nos últimos anos, especialmente a partir de 2014. Este trabalho tem como foco o atendimento escolar para a etnia Warao, mas as situações discutidas acabam abrangendo as demais etnias venezuelanas que migraram para o Brasil em virtude da crise econômica e humanitária da Venezuela.

Escola para refugiados (e) indígenas no Brasil

A chegada dos Warao ao Brasil é anterior a sua percepção como um problema, como os sujeitos que borravam a paisagem de algumas cidades brasileiras e incomodavam seus moradores com suas vulnerabilidades. No acolhimento dos Warao, após os dilemas já narrados no começo deste trabalho, o abrigo e o atendimento à saúde foram as prioridades. A educação formal só virou debate após algum tempo da chegada dos Warao nos diversos municípios do Brasil, em alguns lugares, levou meses; em outros, anos. Algumas cidades, como Belém, no Pará, e Pacaraima e Boa Vista, em Roraima, só após serem alvo de ação do Ministério Público Federal, começaram atuar na promoção do acesso dos Warao ao sistema de ensino.

Em Belém/PA, a presença de indígenas venezuelanos da etnia Warao foi constatada em 2017. Em 2018 o MPF emitiu a Recomendação nº41/2017 determinando que o governo do Estado do Pará, em conjunto com os municípios e o governo federal, articulassem o abrigo e o atendimento às demais demandas humanitárias. A partir dessa ação instituiu-se uma Comissão Interinstitucional da qual, ao subdividir-se, formou-se o Grupo de Trabalho de Educação para propor as ações de escolarização dos indígenas Warao no Pará. O projeto elaborado foi intitulado “Kuarika Naruki” e teve ações de letramento direcionadas para crianças, jovens e adultos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Saberes do Eja-Warao, que contou com oficinas visando a sustentabilidade econômico financeira dos Warao. O único eixo desse projeto que foi efetivamente executado foi o Saberes do Eja-Warao.

Na cidade de Marabá, também no Pará, de acordo com o que foi debatido no I Webnário de Educação Escolar Indígena de Marabá/PA, do qual participei como ouvinte, a

presença Warao é registrada desde 2019, mas a construção de uma proposta de atendimento escolar só veio acontecer em 2021, com a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena, na Secretaria de Educação Municipal de Marabá, especialmente a partir da demanda gerada por esses grupos. As ações iniciaram pelo mapeamento das faixas etárias e a construção de turmas para aulas a partir da perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ministradas por uma professora de Letras vinculada ao sistema de ensino do município.

Na Paraíba, apesar dos deslocamentos para algumas cidades no sertão do Estado, as cidades que contaram com a presença contínua de indígenas Warao foram a capital, João Pessoa, e Campina Grande. Em Campina Grande a Secretaria Municipal de Educação recorreu a uma estratégia parecida, formando uma turma de transição pela qual os alunos deveriam passar inicialmente por aulas de português para depois serem inseridas nas classes regulares. No entanto, a proposta visou incluir somente os alunos que estivessem em idade para se matricular no ensino infantil e fundamental, excluindo aqueles com defasagem idade-série, ou que precisassem ser matriculadas nas demais séries. Em João Pessoa, assim como em Campina Grande, os diálogos aconteceram desde o segundo semestre de 2020, intensificando-se em 2021. No caso de João Pessoa, a atuação da Universidade Federal da Paraíba, por meio de projetos de extensão¹⁷, foi de grande importância para o desenrolar das atividades. Após uma série de reuniões realizadas em conjunto com a população indígena local, a Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC) estabeleceu, a partir de julho de 2021, o atendimento regular às crianças e jovens indígenas Warao da cidade de João Pessoa. .

No momento da pesquisa realizada, Recife, no Pernambuco, ainda estava em uma etapa de discussão em relação a presença dos Warao e realizando os encaminhamentos em relação à educação escolar. Natal, no Rio Grande do Norte, de acordo com o informado pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (Semtas) no momento da pesquisa, também estava em fase inicial, com a Secretaria de Educação Municipal realizando levantamento da idade e das escolas mais próximas dos abrigos para realização da matrícula.

Em Roraima, nas cidades de Pacaraima e Boa Vista, a presença de Warao remonta a 2014, mas o atendimento educacional formal só começa a ser discutido em 2018, por meio da Ação Civil Pública que vai ser apresentada ao longo deste trabalho. Roraima, por ser o Estado que faz a fronteira por onde os indígenas venezuelanos entram no Brasil, situada no

¹⁷ PJ759-2020 Observatório Antropológico: Mapeamento e fortalecimento das ações de combate ao Covid-19 e PJ105-2021 Observatório Antropológico: Ação social, pesquisa e comunicação com povos tradicionais e periferias urbanas foram alguns dos projetos desenvolvidos.

município de Pacaraima, foi impactada pelo crescente fluxo migratório nos últimos anos. As cidades de Pacaraima e Boa Vista foram as que mais absorveram demandas nos seus serviços públicos básicos, como educação escolar e saúde.

Ao falar em iniciativas de escolarização “formais”, tem-se a pretensão de apontar a atuação das secretarias municipais e estaduais na garantia do direito à educação aos indígenas venezuelanos da etnia Warao. No entanto, no meio tempo entre a chegada e as iniciativas dos governos, e mesmo concomitante a essas, há outras iniciativas que buscam dar uma resposta às necessidades dos Warao de acesso à escolarização, principalmente da aprendizagem da Língua Portuguesa. Essas iniciativas vieram de diferentes direções, desde instituições de ensino isoladas, projetos de Extensão de cursos universitários às iniciativas de ONGs e agências não-governamentais.

Esse tipo de resposta alternativa foi comum em outras situações no Brasil, nas quais a presença de estrangeiros demanda uma resposta mais ágil ou de suporte às ações governamentais. Em Joinville, Santa Catarina, o número de haitianos matriculados nas redes de ensino do município em 2018 chegou a 200. Com isso, algumas escolas foram em busca de um suporte, como por exemplo, o projeto ““O Haiti é aqui”: aprendendo juntos”, que nasceu com a parceria da escola Escola de Educação Básica Dr. Jorge Lacerda e a Universidade da Região de Joinville (SOUZA e ROLDÃO, 2019).

Neves (2018) também aponta iniciativas isoladas para inserir alunos de outras nacionalidades, no caso do trabalho da autora, uma criança síria, e uma experiência anterior com 3 alunos chineses, em Belo Horizonte (MG). Kohatsu et all. (2020) apresenta a experiência de uma escola no município de São Paulo na inserção de alunos imigrantes. No caso dessa escola, cerca de 98 alunos de outras nacionalidades estavam matriculados na escola municipal em questão, provenientes de países como Bolívia, Peru, Paraguai, Argentina, Colômbia, Equador, México, Síria e Angola. Os autores relatam a experiência da realização de projetos que vinham ocorrendo desde 2011 com o objetivo de combater o bullying e inserir os alunos estrangeiros. Esses projetos fazem parte do Projeto Político Pedagógico da instituição que tem como princípios a defesa da educação, cidadania e direitos humanos.

Não cabe aqui adentrar de forma mais detalhada nos estudos mencionados acima. O objetivo é apontar que a presença de alunos estrangeiros conta com uma diversidade de situações e regiões, mas principalmente que a falta de ações sistemáticas e estabelecidas pelos sistemas de ensinos municipais e estaduais não faz parte apenas da situação dos indígenas venezuelanos. Ações específicas e individualizadas são frequentes para dar respostas aos

desafios que esses *outros* impõe às escolas. O fato de serem indígenas e estrangeiros refugiados apenas é somado à ausência de políticas que efetivem os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e outras legislações que garantam o acesso à escola e outros direitos.

Entre a realidade e o direito à educação escolar

Quando os Warao chegaram ao Brasil e foram migrando para diferentes municípios, sua presença acionou diferentes atores que se mostraram muito importantes na ausência de políticas públicas efetivas para populações migrantes, indígenas e refugiadas em situação de vulnerabilidade social e econômica, como os Warao. Esses outros atores não devem ser entendidos como um *outro* do Estado, ou fora dele. Ao falar em *outros* atores, me refiro a agentes que atuaram fora dos sistemas formais/regulares de ensino, as ONGs, instituições específicas, como Universidades e Projetos de Extensão, e agências não governamentais.

Em Belém (PA), que foi uma das primeiras cidades a estruturar um Projeto Pedagógico direcionado aos Warao, o contato com o ensino da Língua Portuguesa de alguns indígenas residentes na cidade aconteceu também por meio de um projeto de Extensão “Ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc) para os indígenas Warao da Venezuela”, da Universidade Federal do Pará, realizado por professoras do curso de Letras. O projeto atendeu refugiados do abrigo Domingos Zahluth, em Belém/PA, cujo “objetivo do ensino de PLAc para os indígenas Warao foi o de atender aos interesses dos indígenas em favorecer as relações com as várias esferas da sociedade brasileira” (BRANDÃO; SILVA; SANTOS, 2019, p. 118).

De acordo com o relato dos autores do texto, em janeiro de 2018, quando o projeto iniciou, havia 50 indígenas¹⁸ Warao no abrigo, número que dobrou até o final do projeto. As aulas foram ministradas por voluntários, alunos da graduação do curso de Letras – Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas da UFPA. Os alunos que participaram das aulas foram divididos em duas turmas, uma com iniciantes sendo a maioria não alfabetizados e outra mais avançada com alunos alfabetizados. O projeto de Extensão atuou nos dois semestres de 2018.

Em 2020, uma iniciativa da Prefeitura de Belém, executada pela Fundação Papa João XXIII (Funpapa), em parceria com Fundo das Nações Unidas (Unicef), a partir da ONG

¹⁸ De acordo com BRANDÃO; SILVA; SANTOS (2019) em 2019 tinha 700 indígenas venezuelanos em Belém/PA.

Aldeias Infantis SOS Brasil, ofereceu aulas de português para jovens e adultos do Abrigo do Tapanã, localizado no Bairro do Tapanã, em Belém/PA.

Em João Pessoa/PB a atuação da Associação Sal da Terra foi muito importante para proporcionar aos indígenas residentes na cidade uma compreensão da Língua Portuguesa de forma sistemática e pedagógica. A Associação atua na cidade de João Pessoa desde 1989 com a alfabetização de jovens e adultos em comunidades periféricas da cidade e municípios próximos. Desde outubro de 2020, a Sal da Terra, junto com a Universidade Federal da Paraíba e a Ação Social Arquidiocesana (ASA), iniciou atividades de letramento em português com os Warao. Professores-alfabetizadores foram contratados e, como já fazia parte da prática da associação, houve uma formação inicial e depois a formação continuada, de forma individual e coletiva, com encontros semanais para discutir os resultados da semana anterior e apresentar o planejamento para a semana que se inicia. A UFPB também participou das formações e auxiliou na adequação da metodologia, tendo em vista o fortalecimento da identidade cultural do grupo.

As aulas aconteceram nas casa-abrigos de segunda a sexta, duas horas por dia. As atividades foram realizadas considerando os níveis elementares, intermediários e avançados, de acordo com a compreensão do português e/ou espanhol, se sabiam ler e/ou escrever. Uma lista de “Conteúdos sociais” foi organizada e a partir destes os temas geradores foram trabalhados por meio das atividades. As aulas aconteceram em quatro dos cinco abrigos da cidade de João Pessoa. A quantidade de alunos que participavam das aulas variava muito, principalmente pelo fato das aulas acontecerem dentro dos abrigos e com frequência serem interrompidas por algum acontecimento ou por alguma atividade do cotidiano, como o caso das mulheres que precisavam cuidar das crianças e realizar outros afazeres ligados a rotina do abrigo. No entanto, nesse caso, as aulas aconteceram com adolescentes, jovens e adultos (e alguns idosos). As crianças só passaram a ter aulas quando a Secretaria de Educação Municipal iniciou a inclusão delas na rede de ensino municipal, o que só aconteceu a partir de julho de 2021.

Ainda no Nordeste, em Recife/PE, o planejamento para a oferta de educação formal ainda estava acontecendo no segundo semestre de 2021. Também no segundo semestre de 2021, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) deu início ao programa “Português como Língua Adicional”, voltado para o atendimento dos indígenas Warao refugiados em Recife. O programa foi implementado pelo Instituto Federal Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), e aconteceu em outros 11 institutos federais. O PLA em Rede é um curso online com carga horária de 250 horas, dividindo-se em 18 lições

apresentadas online através de um Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), e com um encontro semanal de forma presencial, o Taller Warao, no bairro da Torre, um espaço organizado pelo Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), em parceria com as Irmãs do Colégio Damas.¹⁹

Manaus (AM) também contou com a presença de diferentes atores sociais na resposta às demandas dos indígenas venezuelanos. A cidade foi um dos principais destinos dos Warao ao chegarem ao Brasil. De acordo com estudos antropológicos do MPF/AM²⁰, em 2017 havia 494 indígenas em Manaus, naquele momento, acampados nas proximidades do terminal rodoviário. No que diz respeito à educação, um projeto de extensão, desenvolvido em 2018 pela Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas, ofereceu aulas de português para crianças venezuelanas abrigadas na casa localizada no bairro do Tapanã, no entanto, o único critério era conhecer a língua espanhola, o que provavelmente impediu as crianças Warao de participarem.

Os espaços “Súper Panas”, que são espaços que oferecem atividades de educação não formal e apoio psicossocial a crianças e adolescentes migrantes e refugiados também realizam um importante papel, não só no Amazonas, como em Roraima e no Pará. Ao todo são 25 Súper Panas nesses três estados.

Também em 2018, a Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional (Espí), em parceria com Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos (Semmasdh) e com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), que disponibilizaram intérpretes para tradução do português para o espanhol e o espaço físico para realização das aulas, respectivamente.²¹ Somente em outubro de 2019²², a Semed de Manaus inaugurou uma sala de transição educacional na Casa de Acolhimento Provisório do Coroadó, na zona Leste, para atender 40 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil. A inauguração de outras 03 salas de transição em outros abrigos da cidade estava prevista para o mesmo mês²³.

¹⁹

<https://www.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-da-inicio-ao-curso-de-portugues-para-venezuelanos-refugiados-no-recife>

²⁰ Parecer técnico Nº10/2017-SP/MANAUAS/SEAP-Ministério Público Federal (MPF), 2017.

²¹

<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/indigenas-venezuelanos-comecam-a-ter-aulas-de-portugues-instrumental/>

²² Apesar no ACNUR ter noticiado a matrícula de crianças Warao na rede de ensino em 2018.

<https://www.acnur.org/portugues/2018/04/03/criancas-venezuelanas-da-etnia-indigena-warao-sao-matriculadas-nas-escolas-de-manaus/>

²³ <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/sala-de-transicao-venezuelanos/>

Outro ponto de inflexão num cenário de ausência de políticas públicas educacionais para indígenas refugiados foi o projeto Casa de los Niños, iniciativa da organização não governamental Pirlampos, que atuou dentro do abrigo situado no bairro Pintolândia, em Boa Vista/RR. A sala de aula instalada pelo projeto Casa de Los Niños iniciou as atividades em agosto de 2017 e atendeu indígenas imigrantes de 04 a 14 anos de idade, com turmas nos horários de 8h às 10h, 10h às 12h, 14h às 16h, 16h às 18h, cinco vezes por semana. O foco do projeto era não só o ensino do português, como também do idioma nativo. Em 2020 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a Associação Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI), Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e a Visão Mundial realizaram cursos de português nos abrigos de Roraima mantidos pela Operação Acolhida e geridos pelo ACNUR²⁴. De acordo com o ACNUR, em 2019 havia 23 unidades de espaços de educação e proteção da criança e adolescente, atendendo 15,5 mil crianças e adolescentes de 03 a 17 anos, funcionando dentro e fora dos abrigos, com o objetivo de preparar as crianças e adolescentes para a inserção nas escolas.

Português como língua de acolhimento

Como podemos perceber, além da importância da alfabetização em português para o dia a dia dessas pessoas, como os Warao não falam português, e grande parte deles não falam nem mesmo o espanhol, principalmente crianças e idosos, a trajetória escolar deixa de ter como foco apenas a inserção nas redes de ensino. É necessário pensar em condições de permanência e criar meios para que os Warao acessem o conhecimento que está sendo ensinado, o que depende fundamentalmente da compreensão do idioma. Então, parte das iniciativas tem como propósito oferecer um primeiro contato com a Língua Portuguesa. Algumas dessas iniciativas foram pensadas e executadas por atores externos ao sistemas de ensino, mas outras foram formuladas pelos próprios municípios, reconhecendo a língua como uma barreira para a inserção direta nas salas regulares, uma vez que na maioria das situações os alunos indígenas imigrantes passaram a integrar salas regulares, e não uma sala específica.

Na cidade de Marabá, também no estado do Pará, foram criadas turmas para o ensino do PLAc (Português como Língua de Acolhimento) e até outubro de 2021, 33 alunos foram matriculados na educação infantil, Fundamental I/II e Educação de Jovens e adultos.²⁵ No

²⁴

<https://www.acnur.org/portugues/2020/08/13/conheca-venezuelanos-que-estudam-portugues-para-construir-seu-futuro-no-brasil/>

²⁵ Disponível em:

<https://www.unifesspa.edu.br/unifesspa-na-midia/5558-correio-de-carajas-instituicoes-se-unem-para-educar-warao-em-maraba> Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

entanto, desde a chegada dos primeiros Warao a cidade até a matrícula, não há relatos de ações que tenham sido desenvolvidas no sentido de oferecer algo voltado para a escolarização dos indígenas.

Em Santarém/PA, a própria Secretaria de Educação Municipal realizou oficinas e atividades pedagógicas antes de adentrarem a escola com o objetivo de inseri-los na rede de ensino até 2019²⁶. Em fevereiro de 2019, 37 crianças e adolescentes foram matriculados em uma escola municipal²⁷. As atividades realizadas anteriormente com as crianças e adolescentes tiveram como objetivo prepará-las para a inserção na escola, ou seja, como um período de transição onde os estudantes poderiam ter uma aproximação com a Língua Portuguesa, como aconteceu em outras cidades.

Algumas Secretarias de Educação realizam ações de escolarização antes da inserção no sistema de ensino, mas como vimos, há uma série de iniciativas que aconteceram e acontecem dentro do que comumente se chama Educação não Formal (ENF). Para os refugiados, a ENF oferece uma formação linguística com a finalidade de facilitar o acesso a mercado de trabalho e outros espaços no novo país. O ensino do português para não brasileiros acontece por meio de diferentes abordagens. Duas delas já foram mencionadas aqui, o Português como Língua de Acolhimento e o Português como Língua Adicional. Há também Português como Língua Estrangeira. Cada uma tem uma especificidade no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, principalmente ao público a que se dirigem e o contexto de ensino. Dentro dessa dimensão da ENF e do crescimento da presença de refugiados no Brasil, o ensino do PLAc tem tentado dar conta do ensino da Língua Portuguesa que o PLE e o PLA não alcançam.

O Português Língua Estrangeira e o Português como Língua Adicional são oferecidos a estrangeiros, mas que estão em contextos diferentes do que estão os Warao. Pessoas que vem para o Brasil espontaneamente, sem a urgência que a situação de refúgio dos indígenas venezuelanos tem demonstrado. O PLAc tem como principal característica o caráter emergencial do aprendizado da língua portuguesa, objetivando uma inserção rápida do imigrante, principalmente em situação de vulnerabilidade, como os Warao ao chegarem ao Brasil. O PLAc leva em consideração a situação sócio-histórica e as condições psicológicas dos sujeitos, e por isso, por lidar com indivíduos que não estão nas mesmas condições que

²⁶ Disponível em:

<https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/imigrantes-venezuelanos-devem-ingressar-na-rede-municipal-de-ensino-de-santarem.ghtml>

²⁷ Disponível em:

<https://www.jesocarneiro.com.br/educacao/criancas-e-adolescentes-venezuelanos-iniciam-ano-escolar-em-santarem.html>

outros tipos de migrantes, mas sim em situação de refúgio, precisa adequar as metodologias de ensino. As aulas devem ser pautadas no princípio da interculturalidade, ensinando através de temas, investir na oralidade e definir um tempo não muito longo para as aulas.

A compreensão dessas abordagens nos ajuda perceber o desafio de pensar o atendimento escolar para os indígenas refugiados, uma vez que não são falantes da língua nacional, mas também, em grande parte, também não são falante do espanhol, e parte dos que compreendem e falam o espanhol não foram alfabetizados. Ao mesmo tempo, chama atenção para a importância de outros agentes externos aos sistemas de ensino formal responsáveis por oferecer uma educação adequada a realidade e as particularidades dos indígenas venezuelanos da etnia Warao.

Capítulo 02: Caminhos de uma educação intercultural

A atuação do MPF na provocação do Poder Público para atender os indígenas venezuelanos nos serviços sociais básicos não é um caso exclusivo do estado de Roraima, como já foi demonstrado. Ao apresentarem Contestação aos argumentos da ACP, (exceto o Estado de Roraima que não apresentou Contestação), os réus apontaram uma suposta interferência do poder judiciário, que interferia no princípio da Separação dos Poderes, ferindo sua autonomia.

De acordo com argumentos apresentados pela Funai, União, o Município de Boa Vista e o Município de Pacaraima, o autor (MPF) “pleiteia a interferência do Poder Judiciário em atribuições próprias do Poder Executivo” e os “pedidos elencados na peça inaugural interferem sobremaneira na competência discricionária da Administração Pública”, pois “não cabe ao Poder Judiciário imiscuir-se em tarefa típica do Executivo, impondo ordem para executar medida afeta ao critério da oportunidade e conveniência, como determinar o modo pelo qual o MPOG deve direcionar o reforço orçamentário citado.”. Afirma ainda que “não podem os juízes decidirem onde aplicar o dinheiro público” e “que não cabe ao Judiciário interferir em tal decisão discricionária, exceto em situações excepcionais, o que não é o caso em apreço.”²⁸. Os argumentos usados pelos quatro réus que apresentaram contestação são semelhantes quanto à ação do MPF.

Conforme os argumentos apresentados na petição inicial, o MPF tem como “função institucional do órgão zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados na Constituição, promovendo as medidas necessárias para a sua garantia”, conforme artigo 129, inciso II da Constituição Federal e “resguardar os direitos coletivos em sentido amplo”, conforme inciso III do mesmo dispositivo. Além da legitimidade respaldada pela CF, o MPF também encontra bases para propor a ação na LDB, em seu artigo 5º:

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

No acordo judicial, a proposta foi que o MPF atuasse na intermediação e articulação entre as agências e entidades públicas envolvidas na garantia da educação escolar

²⁸ Contestação da União aos argumentos da petição inicial. Número do documento: 19032615042912900000042653620.

culturalmente adequada, acompanhando o cumprimento do que foi determinado e do que está definido pelos marcos legais que regem os princípios de atendimento escolar às populações indígenas no Brasil. É nesse papel de fiscal das ações propostas que o MPF integra o Plano de Atendimento elaborado em 2021.

Neste capítulo buscaremos explorar os significados atribuídos pelos diferentes agentes públicos à educação escolar diferenciada aplicada a indígenas migrantes. A disputa em torno das competências e legalidade das ações aparece como elemento central dos argumentos mobilizados. Ao tempo que o direito de consulta das comunidades atendidas é minimizado e as conexões prévias entre os modelos de educação escolar indígena entre o Brasil e a Venezuela são obliteradas no processo.

Propostas para educação escolar indígena na Venezuela

Em 2020, Acnur e pela Fraternidade Humanitária Internacional elaboraram um Perfil socioeconômico da população indígena refugiada e migrante abrigada em Roraima. A pesquisa aconteceu com 382 pessoas acima de 16 anos, 195 do sexo feminino e 187 do sexo masculino. Do total, 367 afirmaram falar espanhol (96%), 334 afirmaram falar Warao (87%) e 78 afirmaram falar português (20%). Em relação a educação escolar, os dados apresentados são os seguintes:

18% declararam não saber ler e nem escrever. Já, 17% pessoas informaram ter cursado até o 6º ano que corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil. Outro dado significativo diz respeito ao número de pessoas que informaram ter concluído o *bachiller* que corresponde ao ensino médio no Brasil, pelo menos 14%. Por outro lado, apenas 2% das pessoas declararam ter uma formação técnica.

Dos Warao e E'ñepa que possuem formação de cursos realizados na Venezuela, 83% responderam que não possuem certificação, e 17% responderam que possuem.

Apenas 8 pessoas declararam ter uma formação técnica (2%); 9 pessoas declararam ter concluído um curso de graduação (2%) e ainda 14 pessoas informaram ter iniciado a graduação, mas não chegaram a concluir o curso (3%).

Entre as 382 pessoas que participaram do diagnóstico, a grande maioria, ou seja, 323 pessoas não fizeram nenhum curso no Brasil, correspondendo a 85%. Apenas 59 pessoas responderam ter participado de algum curso, correspondendo a 15% da população diagnosticada. (ACNUR; FHI, 2020, p. 06)

Os números indicam um quantitativo considerável de pessoas que já passaram pelo sistema escolar na Venezuela. Em outro diagnóstico realizado pelo Acnur no abrigo de Pintolândia, em Boa Vista/RR, em 2018, com 108 crianças e adolescentes entre 04 e 17 anos,

das etnias E'ñepá e Warao, 49 crianças e adolescentes possuíam experiência escolar na Venezuela, majoritariamente em escolas indígenas. Quando perguntadas sobre o acesso ao sistema escolar brasileiro, das 106 famílias das crianças e adolescentes, 67 manifestaram preferência pela educação escolar diferenciada, 31 manifestaram preferência pelo sistema regular de ensino. O restante não desejava acessar o sistema de ensino ou não souberam responder.

O reconhecimento dos direitos das populações indígenas e, conseqüentemente, do direito à educação escolar diferenciada, foi um debate frequente nas últimas décadas em toda América Latina. Na Venezuela, a partir do final da década de 1970 algumas iniciativas importantes se destacaram, como a oficialização do *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe*, aprovado em setembro de 1979, por meio do Decreto 283, tendo como objetivo a preservação das línguas indígenas e inclusão de conteúdos relacionados às culturas indígenas nos currículos que até então eram predominantemente não- indígenas.

Outro marco legal muito importante para pensar a educação escolar dos povos indígenas da Venezuela foi a aprovação da Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, em 1999, a qual, em seu artigo 121, reconhece que:

Artículo 121. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.²⁹

Assim como em outros contextos, esse reconhecimento na Venezuela gerou uma série de demandas, como a formação de professores, ao que a criação da Universidade Indígena, em 2011, buscou dar uma resposta. Outros marcos legais também se desenvolveram a partir desse contexto mais favorável após a Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, de 1999: decreto 1795 de 2002 sobre oficialización de idiomas indígenas³⁰, Ley Orgánica de

²⁹ https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf

³⁰ https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/decreto_1795_2002_ven.pdf?view=1#:~:text=Es%20obligatorio%20el%20uso%20de,modalidades%20del%20sistema%20educativo%20nacional.

Pueblos y Comunidades Indígenas de 2005³¹, Ley de Idiomas Indígenas de 2008³², Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos Indígenas de 2009³³ e Ley Orgánica de Cultura de 2014.³⁴

A educação intercultural bilíngue também é reafirmada na Ley Orgánica de Educación³⁵, da Venezuela, em seu *Artículo 6*, que assegura, nos estabelecimentos de ensino, o uso oficial e igualitário das línguas indígenas e espanhola. A educação intercultural e bilíngue é assunto específico do *Artículo 27* da mesma lei, o qual estabelece, entre outras coisas, que a educação intercultural bilíngue é obrigatória em todas as escolas e centros de ensino localizados em regiões com populações indígenas. Menciona ainda, que será desenvolvido currículo, materiais didáticos, calendário escolar, além da formação de docentes para atuar nesta modalidade.

As línguas e culturas das comunidades indígenas da Venezuela são consideradas patrimônio imaterial e a educação escolar é vista como instrumento de conservação e fortalecimento desse patrimônio. No período colonial, a elaboração de materiais em línguas indígenas por missionários serviram basicamente aos propósitos da evangelização. Já no século XIX, etnógrafos e linguistas passaram a ser os principais responsáveis pela produção de estudos sobre as sociedades indígenas, suas culturas e línguas. Com o novo regime de educação intercultural na Venezuela, a elaboração de materiais didáticos, em especial nas línguas indígenas também foi uma demanda forte e professores indígenas passaram a se envolver na elaboração de cartilhas e manuais escolares nos últimos anos e, para isso, contribuiu muito a capacitação que receberam através de diferentes iniciativas, como a organização não governamental UNUMA³⁶, que na década de 1990 organizou cursos orientando a produção de textos em línguas indígenas e uso de critérios para a transcrição fonética e a grafia, especialmente para indígenas das etnias pemón y kari'ña. (CASTILLO, 2021).³⁷

Em 2014, a UNICEF junto com o Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) da Venezuela elaboraram um documento denominado *Orientaciones metodológicas*

³¹ https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/ley_organica_indigena_ven.pdf

³² <https://derechodelacultura.org/wp-content/uploads/2018/07/LEY-DE-IDIOMAS-INDIGENAS-VENEZ.pd>
[f](https://derechodelacultura.org/wp-content/uploads/2018/07/LEY-DE-IDIOMAS-INDIGENAS-VENEZ.pd)

³³ <http://crespial.org/wp-content/uploads/2018/10/A%C3%B1o-2009-Ley-del-Patrimonio-Cultural-de-los-Pueblos-y-Comunidades-Ind%C3%ADgenas-Gaceta-Oficial-39.115.pdf>

³⁴ <http://mhov.com.ve/wp-content/uploads/2014/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-la-Cultura.pdf>

³⁵ <https://viexvenezuela.com/vid/ley-organica-educacion-63797929>

³⁶ Não foi possível localizar informações específicas sobre a ONG.

³⁷

https://www.google.com/url?q=https://www.scielo.sa.cr/pdf/kan/v45n1/2215-2636-kan-45-01-121.pdf&sa=D&source=docs&ust=1659467052513498&usg=AOvVaw22ba_WNiu2QYgJlwYbn06a

para los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I). A Educação Intercultural Bilingue (EIB) é apresentada no documento como uma importante ferramenta que nasce e se insere na luta dos povos indígenas, para reconstruir e liderar o seu projeto histórico, e como tal, “creemos que la EIB liberadora solo será aquella en la que sean los propios pueblos indígenas quienes decidan, diseñen y controlen su modelo educativo.” (MPPE/UNICEF, 2014, p.03). Afirma que “El diseño, ejecución y evaluación de políticas, planes y programas educativos y culturales orientados a las poblaciones indígenas deben nacer en el seno de cada uno de estos pueblos, garantizando la plena participación de sus miembros...” (ibidem). Devemos, ainda, “...asumir la educación indígena desde una perspectiva histórica, cultural y lingüística que valya más allá del ámbito escolar.” (ibidem, p. 15).

O Estado venezuelano é o grande responsável por garantir que as escolas localizadas em regiões indígenas contem com processos próprios de ensino, de forma intercultural e bilingue. A educação escolar a ser ofertada aos povos indígenas da Venezuela, segundo as Orientações é entendida da seguinte forma:

La Educación Intercultural Bilingüe, implementada desde el Estado, es aquella que basada en los principios y fundamentos de la EDUCACION PROPIA de cada pueblo indígena, en su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social, es complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano fortaleciendo y ampliando la cultura propia, y al mismo tiempo apropiando en forma crítica y selectiva, otros conocimientos y técnicas pertenecientes a otras culturas a través de la interculturalidad. (Ibidem, p.05)

Apesar dos avanços na educação escolar para os povos indígenas venezuelanos, até o final da década de 1990, ainda havia muitas limitações, inclusive em relação à formação dos docentes. Um dos pontos apresentados como responsáveis pelo fracasso da educação escolar indígena até então, foi a predominância de currículos pensados a partir de uma estrutura discursiva do espanhol, e que acabavam sendo “contextualizados e traduzidos” para os idiomas indígenas. É a partir da Constituição Venezuelana, de 1999, que essa modalidade de educação vai ganhar maiores impulsos. De forma sintética, os marcos principais foram:

- 1999-2001: elaboração de Guias Pedagógicas de algumas etnias, pelos próprios indígenas com o apoio do Ministério de Educación, a partir da reflexão e sistematização de práticas pedagógicas tradicionais;
- 2001: criação da Dirección de Educación Indígena (DEI), mediante Resolución N° 181 de fecha 14 de Mayo de 2001;
- 2002: formação de uma equipe técnica para a elaboração do projeto de *Ley de Educación Indígena y uso de sus Idiomas*;

- 2002-2004: realização de encontros pedagógicos para a elaboração de projetos educacionais para os povos indígenas;
- 2005: instalação da Mesa indígena no II Congresso Pedagógico Nacional;
- 2005-2007: a Diretoria de Currículo e Planejamento Educacional e a Diretoria da Educação Indígena impulsionam à discussão sobre as Diretrizes Gerais para a construção de projetos educativos para os Povos Indígenas;

Esses marcos são mencionados nas Orientações, mas agora o próprio documento se insere nesse rol de iniciativas que integram o desenvolvimento dessa nova fase da educação escolar para os povos indígenas da Venezuela, embora na prática nem tudo se concretize de fato, como é o caso de alguns acordos estabelecidos na Mesa Indígena do II Congresso Pedagógico Nacional, realizado em 2005 e que até 2014, como apontado nas Orientações, não haviam sido implementado. Em 2016, a Comisión Permanente de Pueblos Indígenas, elaborou o *Proyecto de Ley de Educación Intercultural Bilingüe*, com o objetivo de implementar ações que há anos estavam sendo desenvolvidas.

Um ponto muito interessante é que a elaboração das *Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas* contou com a experiência do Brasil e da Colômbia com a educação escolar indígena. O modelo brasileiro analisado foi desenvolvido justamente no Estado de Roraima, com as etnias Pemon e Wapishana. Dentro dessa experiência brasileira tomada como ponto de análise para a proposta venezuelana, destaca-se a criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, em 2001, e que em 2009 passou a ser Instituto. Várias ações voltadas para os povos indígenas são realizadas no âmbito do Instituto, dentre elas o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, voltado para a formação de professores para atuar em suas comunidades, sendo o primeiro curso desta natureza em uma Universidade Federal no Brasil. (MPPE/UNICEF, 2014, p. 15).

Entre os materiais produzidos no contexto do pós Constituição Venezuelana de 1999 e desenvolvimento de políticas voltadas para a escolarização dos povos indígenas, está a Cartilha *Guía Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe* (2004). Este material foi resultado

el esfuerzo de más de quinientos miembros del pueblo warao entre docentes, líderes y abuelos de los estados Delta Amacuro, Monagas y Sucre quienes, con dedicación, en año y medio de trabajo, lograron sistematizar los conocimientos y saberes que han de servir de apoyo pedagógico al maestro, y facilitar los caminos para la construcción del diseño curricular. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, 2004,p.13)

O *Guía Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe* está organizado em vários temas que agrupam conhecimentos do povo Warao e orientam propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem a partir da perspectiva desse povo. A elaboração do Guia teve início em 2003 com uma assembleia que contou com a participação de professores, líderes, anciãos Warao, precedida pela articulação das instituições envolvidas, Direção Geral de Assuntos Indígenas, Zona Educacional do Estado Delta Amacuro, Socsal, Perenco, com representantes dos professores e lideranças Warao dos estados do Delta do Amacuro e Monangas. A partir de então, em outras reuniões, se definiram temas e metodologias.

Os principais temas escolhidos foram: Origem do povo Warao; Fundamentação Filosófica de la Pedagogia Warao; Etapas de la vida; Geografía do território Warao, com fauna, flora, clima, rios e lagos, tempo; História das Comunidades; Las autoridades Warao; Administración de Justicia; Família Warao: a menstruação, o matrimônio, o parto; a casa; espiritualidade Warao; a saúde; a alimentação; o Moriche; a memória; a agricultura; a curiara; contos, canções e bailes; maquiagem, cores e roupas; bebidas; os números. O guia finaliza com um capítulo de sugestões a serem desenvolvidos em propostas pedagógicas para os temas elencados, como por exemplo:

TEMA: LA SALUD

Enfermedades
Medicinas
Papel del wisiratu

Objetivo general

Lograr que los alumnos conozcan las enfermedades comunes en el pueblo warao , sus medidas preventivas y su debido proceso de cura a través de la medicina alopática y warao.

Área Lenhuaje

Objetivo Específico

Hacer que los niños despierten el interés acerca del conocimiento de la medicina warao y alopática para su posterior bienestar.

Estrategias:

- Planificar actividades tales como: charlas, dramatizaciones, textos contentivos sobre las medidas preventivas, e invitación de un wisiratu de la comunidad, que ayuden al niño de una manera veraz y efectiva a conocer las enfermedades comunes.
- Se incentivará a los niños a que investiguen, mencionen y describan las diferentes enfermedades en el pueblo warao. (IBIDEN, 2004, p. 205)

Desse modo, podemos perceber que a educação escolar indígena na Venezuela também conta com um conjunto de disposições legais que orientam para educação escolar intercultural, e que tais disposições legais dialogam com a experiência de outros países da

América Latina, dentre eles o Brasil. Essa educação intercultural necessita de diálogo como precedente o diálogo com as comunidades, para que a escola expresse e reflita os conteúdos considerados importantes pelos povos indígenas na mediação do processo de ensino-aprendizagem, bem como se oriente para o que os integrantes de cada comunidade, em conjunto, considerem o objetivo da educação escolar.

Educação escolar indígena no Brasil desde o contexto de Roraima

As primeiras iniciativas de formação superior indígena, especificamente nos cursos de licenciatura, também iniciaram com impulso de grupos indígenas, a exemplo do Insikiran, criado a partir de reivindicação de organizações indígenas de Roraima. A UFRR foi uma das primeiras universidades brasileiras a implantar a licenciatura intercultural e a primeira Universidade brasileira a criar uma unidade acadêmica específica para atender populações indígenas em sua formação superior.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural foi aprovado em 2002, abrangendo as áreas de Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais e orienta-se pelos princípios da interdisciplinaridade, interculturalidade e dialogia social. Além dos cursos específicos, o Insikiran desenvolve outras ações, como projetos e programas em parceria com a Rede Internacional de Estudos Interculturais (RIDEI); o programa E'ma Piá que objetiva o apoio à permanência de estudantes indígenas e que é realizado em parceria com a Fundação Ford e Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte do Projeto Trilhas de Conhecimentos, nos anos de 2005-2007. Além disso, desenvolve projetos como o Prodocência e Observatório de Educação Escolar Indígena com financiamento da CAPES; PIBID Diversidade da Capes e PROEXT/MEC (FREITAS; TORRES, 2017)³⁸.

Os cursos de formação de professores também contribuíram para a formação de materiais de apoio didático, como apontado anteriormente pelo Município de Boa Vista, tendo como exemplo uma coleção de livros infantis³⁹ e a Coletânea “Experiências na Formação Superior Indígena”, organizada em três volumes, fruto de estudos e pesquisas no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFRR, vivências e experiências didático pedagógicas

38

<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt20-26/10792-os-filhos-de-insikiran-da-maloca-a-universidade/file>

³⁹ Não foi possível localizar a versão digital desta coleção, nem informações sobre se foi produzida e disponibilizada apenas em formato impresso.

e dos trabalhos de conclusão de curso dos professores indígenas em formação. Os dois primeiros volumes são intitulados “*Vivências interdisciplinares e diálogos interculturais na formação de professor indígena: relatos de experiências na formação superior*” e o terceiro “*Propostas pedagógicas, materiais educativos e novos desafios para a formação de professores indígenas*”.

Os livros são compostos por vários textos e apresentam temas diferentes, como a formação dos professores, construção de propostas pedagógicas, uso de diferentes linguagens em sala de aula, narrativas orais e oralidade no processo de ensino de leitura e escrita na escola, no caso dos dois primeiros volumes. O terceiro volume traz um conjunto de experiências de professores indígenas de diferentes comunidades de Roraima. Cada texto apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida a partir de um tema específico, como a medicina tradicional Macuxi, Fauna e Flora, calendário cultural e etc.

Com o apoio do Insikiran também foi publicado o *Paradakary urudnaa: dicionário Wapichana/português, português/Wapichana* (EDUFRR, 2013). Outro trabalho importante para os povos indígenas publicado pela EDUFRR em parceria com a Diocese de Roraima e patrocinado pela Scarboro Missions, foi *Makuusipe karemeto'pe awanî = uma gramática pedagógica da língua macuxi* (2020), da qual participaram 10 professores da Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIRR).

Apesar dos limites que ainda podemos encontrar, como exemplo, a necessidade de ampliar os curso de graduação nas línguas indígenas, uma vez que tais cursos são ofertados na modalidade de projetos de extensão. histórico da UFRR e do Insikiran apontam para uma trajetória de formação superior indígena já em curso há quase duas décadas, inclusive, cujas experiências serviram de apoio para a formulação das *Orientaciones Metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas*. É nesse contexto, de pioneirismo na formação superior em licenciaturas interculturais, de forte presença indígena no Estado de Roraima e de discussões e produções de materiais de apoio didático que a inclusão dos Warao nas escolas tem sido discutida há 5 anos, como se não houvesse suporte técnico, conhecimento antropológico e políticas públicas para tornar tal direito efetivo no estado onde eles se encontram.

Porém, é importante ressaltar que não se pretende com isso dizer que o processo de inclusão dos indígenas venezuelanos não é complexo, ou que toda essa experiência com as etnias do Estado de Roraima possa ser simplesmente aplicada ao caso em questão. O fato é que, sabendo da experiência e das iniciativas já implementadas, o que já parecia óbvio se torna concreto. A demora no atendimento escolar aos indígenas Warao, que se fez parecer

falta de orientações e de conhecimento técnico e legal sobre a educação escolar para povos indígenas, ao contrário, aponta para uma omissão dos agentes públicos representantes das instituições responsáveis pelo planejamento e oferta da educação escolar para os indígenas venezuelanos residentes em Roraima tendo em vista o largo conhecimento acumulado bem como de corpo técnico existente.

Estado, diversidade e a escola destinada aos povos indígenas

No contexto pós guerras civis-militares e de um mundo cada vez mais globalizado, com fluxo de pessoas, capital e informações mais intenso, a diversidade cultural tornou-se um tópico cada vez mais frequente e politizado. Soma-se a esse contexto, as lutas dos movimentos sociais. Nesse sentido, a diferença, transformada em uma demanda ética, cultural e política, ganhou reconhecimento inegável em importantes espaços políticos (LINS RIBEIRO, 2018), como nas Constituições de diversos países e em legislações posteriores, especialmente do Brasil e da Venezuela como já apontado.

O discurso da diversidade invadiu o campo legal, político e acadêmico de forma cada vez mais intensa, e como a luta pelo direito à diferença envolve o acesso aos diferentes espaços sociais e políticos, bem como o confronto com os ideias homogeneizantes, a diversidade cultural foi se tornando um discurso global que, de acordo com autores como Lins Ribeiro (2018), se tornou capaz de tanto contestar o poder quanto reproduzi-lo. Ainda segundo este autor, a diversidade pode ser tanto “uma prioridade para formuladores de políticas públicas interessados na resolução de conflitos ou em iniciativas de desenvolvimento...como para ativistas políticos interessados nas lutas por sobrevivência de povos nativos ou no fortalecimento da sociedade civil global” (2018, p.45-46).

Entre esses dois campos do que pode ser a “diversidade”, a forma como o Estado lida com os povos indígenas ganhou diferentes contornos e denominações (o que não significa rupturas na prática). Especificamente no que tange a educação escolar e os povos indígenas, diferentes modelos foram executados, sem necessariamente se excluírem. De forma sintética Paladino e Almeida (2012), apresentam quatro formas ou modelos de lidar com a diferença: assimilacionista, integracionista, multicultural e intercultural.

O primeiro modelo, assimilacionista, estaria mais atrelado ao processo de colonização, atuando sob grupos para que estes adotassem, de forma coletiva, os valores nacionais, e para tal “Um dos principais meios utilizados para isto foi o sistema de ensino, que procurou impor a ideologia e a língua nacionais para que as minorias perdessem suas especificidades culturais e passassem a fazer parte de um povo concebido de forma

homogênea” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 16). O modelo integracionista, por sua vez, se diferencia do primeiro modelo por centrar sua ação no indivíduo, e não no grupo, com o objetivo de fazer com que os indivíduos se integrassem gradualmente à cultura nacional (ibidem).

O terceiro modelo, multicultural, tem como característica a aceitação da diversidade, em uma perspectiva de tolerância, coexistência, mas não de troca. Já o quarto modelo, o intercultural, parte do tratamento igualitário da diversidade, no qual a diversidade é um fator enriquecedor (ibidem). Apesar de ser referido como algo superado, a perspectiva integracionista e multicultural ainda orientam as práticas escolares. Houve mudanças em formas de expressão, inclusão de conteúdos, construção de propostas escolares diferenciadas e estímulo para a inserção das populações indígenas no sistema escolar, mas essa inclusão na, maioria dos casos, sem críticas e rupturas com a lógica do sistema de ensino. Como exemplo, temos as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que inserem a história e cultura afro-brasileira e indígena como obrigatório no currículo da educação básica, o que leva, consequentemente, à inclusão nos livros didáticos. No entanto, ainda é possível observar que a inclusão obrigatória da temática indígena nos livros didáticos não passou por uma revisão crítica dos *pré-conceitos* difundidos socialmente, apresentando informações e imagens de forma distorcida, estereotipada e homogeneizadora, como aponta Soares (2020), ao analisar a presença indígena em livros didáticos de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2015 (PNLD).

No Brasil, em grande parte da história, a educação escolar direcionada aos povos indígenas se orientou pelos dois primeiros modelos, visando a integração nacional e assimilação cultural. No século XX, a atuação dos órgãos indigenistas oficiais do Estado brasileiro são exemplares da ideia de assimilação e integração. De 1910 a 1967, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) atuou junto aos povos indígenas. Criou reservas e implantou escolas nas terras indígenas. Após a criação e atração dos indígenas para as reservas, a educação era o segundo passo do SPI para integrar os indígenas. O terceiro era “civilizar”, preparando-os para serem trabalhadores nacionais. A escola consistia no ensino da língua portuguesa, noções de matemática, técnicas agrícolas, pecuárias e industriais. Por último, visava-se a emancipação definitiva e inserção dos indígenas na ‘vida civilizada’ (TASSINARI, 2008)⁴⁰.

⁴⁰ <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/16328-50286-1-PB.pdf>

A partir de 1967 o SPI passa a ser Fundação Nacional do Índio (Funai) e sua atuação no tocante a educação escolar dos povos indígenas não apresenta rupturas, mas estratégias diferentes, com um fim semelhante aos já pensados para os processos de escolarização desenvolvidos até então. A escola continuou sendo um instrumento para a assimilação dos povos indígenas, mas alguns caminhos foram repensados. Durante a atuação do SPI, havia apenas o uso da língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso das línguas indígenas. Com a atuação da Funai, o uso das línguas indígenas passou a ser fundamental na alfabetização e nas séries iniciais, no entanto, esse uso era visto como uma etapa intermediária, cujo objetivo final continuava sendo a assimilação. (Ibidem).

A partir da década de 1980, com a promulgação da CF de 1988 o fim da tutela e os desdobramentos das políticas educacionais para os povos indígenas, a educação culturalmente adequada, que considere os conhecimentos tradicionais de cada grupo, o uso da língua e, principalmente, os interesses e demandas educacionais de cada povo, passa a ocupar o centro dos debates educacionais dos povos indígenas. É nesse contexto que a ideia de educação intercultural vai ganhar mais espaço.

Povos indígenas e as diferentes escolas desejadas

Se os modelos apontados acima expressam formas de relação entre o Estado e a educação escolar indígena, a educação culturalmente adequada, ao menos na teoria, aproxima os indígenas do processo, apontando uma relação entre estes e a escola. Quando o assunto é escolarização de populações indígenas no Brasil, a interculturalidade é um tema recorrente nas últimas décadas, mesmo que, quando discutida pelos gestores públicos, dificilmente se aprofundem as discussões ou até mesmo se conceitue esse termo, que por vezes é apresentado como um *modelo* educacional, outras vezes como *princípio*, e até mesmo como uma metodologia.

Há algumas definições sobre o que e como se dá a interculturalidade. Na definição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão⁴¹

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. (2007, p. 21)

⁴¹ Criada em 2004 no governo de Luís Inácio Lula da Silva e extinta em 2019, no governo de Jair Bolsonaro.

De forma geral, o “inter-cultural” vai além da inter-relação entre culturas diferentes, da coexistência e de trocas culturais. Para Walsh (2019), a interculturalidade

...aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (WALSH, 2019, p. 09)

A interculturalidade, partindo da definição de Walsh (2019), vai além do campo educacional. E dentro deste, vai muito além da junção de conteúdos de universos culturais diferentes. Não é proveitoso estabelecer nesse ponto uma definição exata para a interculturalidade, uma vez que o objetivo é mostrar sua relação com a educação escolar culturalmente adequada e, considerando a diversidade étnica, como ela se constrói.

Talvez seja mais positivo, neste momento, pensar a interculturalidade como um processo. Apesar de não ter definições exatas, a interculturalidade é estudada a partir de duas perspectivas principais: a perspectiva funcional e a perspectiva crítica. A interculturalidade na sua perspectiva funcional enxerga a diferença como um problema e o caminho escolhido é a busca por mecanismos de convivência e tolerância; não busca uma transformação das estruturas de poder, mas uma gestão da diversidade de forma a torná-la funcional ao sistema hegemônico.

Já na perspectiva crítica, a interculturalidade é entendida como “...ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber...” (WALSH, 2009, p.25). Nas *Orientaciones Metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas*, a educação intercultural

...es aquella que basada en los principios y fundamentos de la EDUCACION PROPIA de cada pueblo indígena, en su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social, es complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano fortaleciendo y ampliando la cultura propia, y al mismo tiempo apropiando en forma crítica y selectiva, otros conocimientos y técnicas pertenecientes a otras culturas a través de la interculturalidad. (MPPE, 2014, p.05)

Candau e Russo (2010), situa o surgimento do termo interculturalidade no contexto da América Latina dentro do campo educacional e, sendo mais específicas, na educação escolar indígena. Pensando, de forma breve, a trajetória da educação escolar indígena na América latina, as autoras apontam quatro etapas: a primeira refere-se ao período colonial até início do século XX, onde a eliminação do “outro” pela imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas é a característica central; a segunda corresponde a outra forma de

eliminação desse outro, não pela imposição, mas pela assimilação. É nessa segunda etapa que surge as primeiras escola estatais bilíngues, embora como uma fase de transição, como já foi dito anteriormente, e onde foi fundamental a atuação do *Summer Institute of Linguistics*⁴² no bilinguismo que orientou a educação escolar para povos indígenas até a década de 1970 na América Latina (CANDAU; RUSSO, 2010).

A partir de então, um novo cenário se configura com a atuação de lideranças indígenas, universidades, setores de igrejas e sociedade civil, na defesa dos povos indígenas. Nesse cenário, materiais didáticos e propostas de educação bilíngue começaram a ganhar espaço com o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. O que, no entanto, não significa que a ideia de integração tenha deixado de orientar as práticas do sistema educacional, mesmo daqueles que adotaram as propostas diferenciadas. (ibidem)

Aos poucos, o bilinguismo passar a ser visto como um pilar da continuidade das etnias indígenas, e a partir da década de 1980, como o reconhecimento do direito à diferença e, portanto, a necessidade de estratégias para garantir a efetivação desse direito, além da língua, as culturas indígenas adentram os espaços escolares (ou a necessidade de elas passarem a ser parte do universo escolar começa a ser pauta das discussões). É então, com a lutas dos povos indígenas pelo direito à educação culturalmente adequada, após séculos de lutas e violências, atravessando diferentes modelos educacionais, que a diversidade étnica e cultural adentra os espaços escolares sob a perspectiva da interculturalidade.

Segundo Candau e Russo (2010)⁴³ entre 1980 e 1990, “onze países latino-americanos reconheceram em sua Constituição o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas comunidades” (2010, p. 163). São eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. No entanto, as autoras chamam atenção para o fato de que a incorporação do conceito da interculturalidade se dá no contexto de governos “comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais.” (ibidem, 2010, p. 163). Sem provocar mudanças estruturais, a interculturalidade que inicialmente orientou as políticas nos países latino-americanos era a denominada *interculturalidade funcional*.

⁴² O Summer Institute of Linguistics é uma organização cristã evangélica que atua no estudo e documentação de línguas menos conhecidas, como as línguas indígenas. A sistematização e tradução das línguas indígenas era fundamental, tanto para a missão do SIL como para os Estados onde atuava na disseminação das ideias nacionais.

⁴³ CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

Algumas críticas sobre essa perspectiva da interculturalidade, estabelecem análises sobre a colonialidade do poder e do saber, esta última entendida como o caráter eurocêntrico e ocidental da construção do conhecimento, negando outras possibilidades de sua produção e compreensão do mundo. E é a crítica a essa produção de conhecimento única que levou aos debates sobre a perspectiva crítica da interculturalidade.

Pensar a interculturalidade é, portanto, pensar de forma plural. Não uma, mas muitas interculturalidades. Tão diversas quanto as culturas existentes. No caso do Brasil, são cerca de 305 povos diferentes e mais de 200 línguas indígenas, o que se amplia ainda mais com o fluxo de etnias venezuelanas. Uma das questões discutidas na ACP, como já foi colocado, é a presença de categorias que abarquem as etnias venezuelanas nos censos. Esses grupos indígenas que estão chegando no Brasil há alguns anos podem não constar nos censos, mas na conta da diversidade, fazem toda diferença, pois estão presentes na sociedade brasileira, nos diversos campos e espaços.

A escola indígena diferenciada pode tomar diferentes formas de acordo com a trajetória e concepções de educação de cada grupo indígena. Pode ser entendida como uma instituição externa, complementar, cuja função é ensinar a ler, escrever e contabilizar, que seria, além de um modo de poder sagrado, um importante instrumento nas relações de trabalho, comerciais com os não índios (BENITES, 2009)⁴⁴. Para os Ava Kaiowá, a família é uma instituição social que possui vários educadores responsáveis por ensinar a tradição e socializar as crianças no seu modo de viver, e, portanto, “seria totalmente equivocado argumentar que uma instituição burocrática externa a essas famílias, como o sistema de escola homogeneizante, oferecido pelo Estado, possa substituir esse papel de educador de cada família” (BENITES, 2009, p. 93). Os conhecimentos centrais para a vida dos Ava Kaiowá não podem, então, serem ensinados pelos não-indígenas, e as crianças aprendem vivendo em família (Ibidem).

A escola pode ser pensada como “um meio de apropriação de conhecimentos dos brancos e dos seus modos de vida” (LUCIANO, 2011)⁴⁵, entre indígenas do Alto Rio Negro, e não como instrumento de “fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais”

⁴⁴ Indígena do povo Guarani-Kaiowá. Doutor em Antropologia Social pela UFRJ. É professor visitante e pesquisador do Programa de Pós- Graduação em Sociedade e Fronteiras PPGSOF da Universidade Federal de Roraima -UFRR. Informações obtidas a partir do currículo Lattes do autor

⁴⁵ Gersem José dos Santos Luciano, indígena do povo Baniwa, de São Miguel da Cachoeira (AM). Doutor em Antropologia Social (UnB). professor associado no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Foi Conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006/2008 e 2016/2020); Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (2007-2011); Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-1999). (Informações obtidas a partir do currículo Lattes do autor)

(Idem). Considerando que a vida dos povos indígenas também são influenciadas de forma social, política, econômica e tecnologicamente, no mundo globalizado em que estão inseridos, a escola para os indígenas do Alto Rio Negro, no caso apresentado por Luciano (2011), aparece “...como uma possibilidade de empoderamento político para dentro e para fora da comunidade. A escola representa ainda a possibilidade de construir conhecimentos e experiências de vida com vistas à autogestão das aldeias e das Terras indígenas...” (Ibidem, p. 288)

Nascimento (2006)⁴⁶ analisa como a escola indígena e o professor são compreendidos, a partir de uma experiência de formação docente no Magistério Tapeba, Potiguary e Jenipapo-Kanindé, realizado entre 2001 e 2005 no estado do Ceará. Em meio aos debates sobre o papel da escola, diferentes posições apareceram. Duas perspectivas se destacaram nos debates e são apresentadas pela autora: a perspectiva “**nós-nós**” e a perspectiva “**nós-outros**”. De acordo com a autora, os partidários da primeira “defendem a organização das suas escolas a partir do emprego dos sinais diacríticos tradicionalmente atribuídos aos indígenas” e assim, compartilhando a preocupação com o **resgate** das “tradições culturais em práticas educativas, como o ensino da língua Tupi, **ameaçadas**, pela presença impositiva dos valores e símbolos da educação nacional.” (p. 108). Já os defensores da perspectiva **nós-outros** optam por uma escola mediadora entre o seu universo cultural e a sociedade envolvente. O contato e a troca, neste caso, não são vistos como uma ameaça. Ao contrário, seria justamente nesse contato que as fronteiras étnicas seriam construídas e a identidade fortalecida a partir da percepção das especificidades etno-culturais.

Baniwa (2019), ao analisar os debates sobre educação intercultural no século XXI, chama atenção para o fato de tanto a escola, quanto a ideia de educação intercultural ser uma invenção de não-indígenas, de colonizadores. Para o autor, a escola se tornou “o instrumento mais poderoso e eficaz da longa e trágica história da colonização ocidental europeia e da colonialidade ainda vigente em nossos dias”. (p. 60). Portanto, ainda segundo ele, a escola intercultural, na perspectiva das comunidades originárias, deveria ajudar na “compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente” (IBIDEM, 2019, p. 61)

⁴⁶ Rita Gomes Nascimento, indígena Potiguara, foi a primeira mulher indígena a ocupar uma diretoria na Esplanada dos Ministérios, quando assumiu a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, onde atuou de 2015 a 2019. Foi Coordenadora Geral da Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) de 2012 a 2015; Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com mandato de 2010 a 2016. É professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). (Informações obtidas a partir do currículo Lattes da autora)

Os três casos acima são exemplos de como a educação escolar diferenciada pode tomar formas e cumprir papéis diferentes em cada contexto, cada povo, cada grupo. Trazer esses exemplos nos ajuda a pensar a forma como a interculturalidade e a educação escolar diferenciada vem sendo discutida no caso dos indígenas venezuelanos em Roraima. Para tanto, retomo dois pontos específicos da ACP-Warao/RR. O primeiro ponto diz respeito à educação escolar indígena diferenciada. Quando a SMEC/Boa Vista foi provocada a se manifestar em relação a proposta de acordo judicial e sobre as diretrizes mínimas com as quais estaria disposta a transacionar, quanto ao atendimento escolar dos indígenas venezuelanos, as seguintes informações foram prestadas:

Ofício nº 32742 - NUP 00000.9.175990/2020 - SMEC/GAB/2020⁴⁷

[...]

Neste sentido cabe destacar que para a execução deste currículo, os profissionais de educação das escolas Indígenas e do Campo participam de processos de Formações, ofertado por esta Secretaria, cujo fito direciona-se a proporcionar aos docentes, estudar e compreender conteúdos pedagógicos para serem aplicados de acordo com a realidade cultural, social, econômico e político de cada etnia, como forma de garantir a aplicação da legislações educacionais vigente, em especial Resolução CNE/CEB nº 05/12 e art. 26 da Lei nº 9394/96/LDBEN.

Importante citar ainda, que desde o ano de 2016, tais formações foram realizadas em parcerias com a Universidade Federal de Roraima – UFRR, através da Diretoria de Extensão, com intuito de fortalecer as Formações das Língua Materna e cultural das etnias Macuxi e Wapichana.

Um dos frutos dessas formações foi a coleção de livros infantis nas Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana com produções artísticas e jogos didáticos criados pelos próprios participantes do processo formativo e utilizados no cotidiano escolar. Não só isso, mas o uso de utensílios regionais como instrumento de trabalho na prática pedagógica como o uso da flecha na construção de uma reta numerada, o uso de cestos em substituição a caixas, o tipiti para trabalhar textos fatiados, peneiras para confecção de relógios, dentre outros. [...]

Há um desencontro entre a informação solicitada com o que foi informado pela SMEC/Boa Vista. Ou, sendo um pouco mais crítica, o que fica evidente é a falta de aprofundamento e esforços para compreensão das demandas de uma escola culturalmente adequada, o que passa primeiramente pela compreensão da diversidade/diferença e de como o universo escolar deve se adequar ao universo cultural, e não o contrário, bem como a compreensão de que cada caso pode demandar um atendimento específico (culturalmente adequada), já que deve atender às demandas daqueles a quem se dirigem.

Mesmo diante de anos de debate sobre educação escolar indígena no Brasil, de ampliação de cursos de Licenciatura Intercultural e da presença indígenas nas Universidades

⁴⁷ Documento número 20110911293345600000367118577 .

e demais espaços da sociedade. Diante de uma considerável produção de trabalhos e de diálogos estabelecidos com outros países, como é o caso do Brasil e Venezuela, apontado no início deste capítulo, mas também de debates sobre a experiência do México, Colômbia e Equador (citar trabalhos), e de trabalhos como os de Nascimento (2006), Benites (2009) e Luciano (2011), todos autores indígenas. Diante de um amplo aparato legal específico.

Em relação ao contexto de análise mais específico, diante da presença indígena histórica em Roraima, a escola indígena diferenciada é vista como *uma* escola que estaria como o *verso* da escola regular. Uma ideia homogeneizadora em relação aos povos indígenas na qual as ações que já vinham sendo realizadas com os povos Macuxi e Wapichana, por exemplo, seriam suficiente para mostrar que o Município de Boa Vista vem ofertando educação escolar diferenciada, mesmo que a situação em questão diga respeito a outras etnias, inclusive de outro país. Quase como uma forma de bolo, que serve para qualquer receita, independente do conteúdo.

A outra situação diz respeito à compreensão da interculturalidade e, de certa forma, se relaciona com a primeira situação. O termo é recorrente nos documentos que integram a ACP, seja nos Planos de Ação, na proposta de acordo ou nas falas dos atores sociais. Em uma ata de reunião⁴⁸, foi colocado que na ocasião “foi feita a proposta da interculturalidade”. O termo parece ser entendido como uma modalidade de educação escolar. Na verdade, a educação escolar indígena é uma modalidade de educação que, por sua vez, tem como princípio fundamental a interculturalidade construída em conjunto com os povos indígenas. A interculturalidade não está dada, mas deve ser construída a partir de cada situação e envolver currículo, organização, calendário, práticas docentes e de gestão, entre outros elementos. Aqui se faz indispensável o princípio da participação comunitária, tendo em vista a construção de uma proposta que não se limite ao bilinguismo e a tradução de conteúdos, mas que se pautem nos propósitos, conhecimentos, metodologias próprias para construção de novos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

Esforços prévios para implementação de uma educação escolar diferenciada

A institucionalização da *diversidade* no âmbito do Ministério da Educação contou com esforços muito importantes. Um deles foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, e que passou a se chamar Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011. Com a

⁴⁸ Ata da reunião realizada dia 24 de março de 2021. Documento número: 21062621531268900000596126078

criação da Secad, onde ficou alocada às questões referentes à *diversidade*, e consequentemente a educação escolar indígena, ações mais específicas e direcionadas foram realizadas.

A Secad foi organizada inicialmente por dois departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos que atuava nas ações do Programa Brasil Alfabetizado, e Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, cujas ações estavam voltadas para a temática da *diversidade*. Além disso, 05 (cinco) coordenações integravam a Secretaria, dentre elas a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.

Algumas ações aconteceram no sentido de inserir o diálogo intercultural na educação básica de forma geral, como a Rede de Educação para a Diversidade, que tinha como objetivo de estabelecer uma rede de instituições de ensino superior que ofertassem cursos para professores da rede pública sobre temas como relações étnico-raciais; gênero e diversidade; educação ambiental; formação de professores na temática cultura e história dos povos indígenas; diversidade e cidadania, entre outros. De outro lado, ações específicas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)⁴⁹, criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) para atender a demanda dos povos indígenas por formação superior de professores. Na primeira edição, o Prolind, também tinha como um de seus objetivos o apoio à permanência de estudantes indígenas das Instituições de Educação Superior (IES), mas a partir da segunda edição, em 2008, voltou-se ao apoio a cursos de licenciaturas interculturais.

O Prolind, constituído como programa, não é permanente e a liberação de recursos financeiros depende da criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Porém, algumas universidades têm tornado as licenciaturas interculturais cursos regulares, como as demais licenciaturas, a exemplo da UFRR e UFMG. Apesar de ser um avanço importante, ao tornarem-se cursos regulares, as licenciaturas interculturais se submetem aos requisitos de avaliação das demais licenciaturas, o que vai de encontro com o caráter diferenciado. Baniwa (2019), faz uma crítica nesse sentido, mas ao falar da educação básica diferenciada, apontando que a formação diferenciada que se limita a sala de aula acaba em um processo de exclusão, já que há uma uniformização do acesso a outras políticas públicas, como por exemplo, processos seletivos e cursos ministrados apenas em língua portuguesa, e por isso uma das demandas dos povos indígenas é de cursos superiores específicos, além das licenciaturas.

⁴⁹ Criado em parceria com a Secretaria de Educação Superior

Em 2004, antes da criação do Prolind, foi criado um Grupo de Trabalho chamado Comissão Especial de Educação Superior (Cesi), cujas ações estavam voltadas para a formulação de critérios políticos pedagógicos que orientariam programas de apoio para cursos de licenciaturas específicas ou interculturais, de formação de professores indígenas para atuarem na educação básica (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Nesse processo, as iniciativas autônomas da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e outra do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR) foram reconhecidas como antecedentes importantes. A Unemat (campus de Barra do Bugres), foi a primeira instituição de ensino superior a criar um curso específico para a formação de professores indígenas em nível superior, seguida pela UFRR, em 2003. (Ibidem).

Foram definidos três eixos para o Prolind: Eixo I, de apoio à manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos; Eixo II, Projetos de Elaboração de Cursos de Licenciaturas Indígenas; Eixo III, apoio às universidades com políticas de cotas ou reserva de vagas para povos indígenas nos processos de permanência nos cursos universitários. Para o Edital Prolind/2005 foram submetidas 20 propostas, dentre elas, agrupada no Eixo I,

Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores dos povos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana, Taurepang, Wai Wai, da Universidade Federal de Roraima, Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Parcerias: Secretaria de Estado da Educação e Funai. Colaboração: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (Apir), Conselho Indígena de Roraima (CIR). (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 112)

A Secad também realizou uma série de publicações ao longo dos anos de sua atuação, a exemplo da *Coleção Educação para Todos*, com 30 volumes, e a *Série Cadernos Temáticos da Secad*, com cinco volumes. A *Coleção Educação para Todos* aborda várias temáticas, como educação de jovens e adultos, educação popular, educação anti-racista, diversidade, formação de professores indígenas, feminismo, história e presença indígena na formação do

Brasil e etc. A questão indígena é tratada nos em 08 (oito) volumes da *Coleção*⁵⁰ e no Caderno 03 da Série *Cadernos Temáticos*⁵¹.

A Secad/MEC também atuou na formação de professores, como o financiamento de 67 propostas de formação de professores indígenas no Magistério de nível médio, entre 2003 e 2006, e nos anos seguintes 18 secretarias estaduais receberam apoio técnico e financeiro do MEC para formação de professores indígenas. Houve também ações para construir materiais didáticos específicos, com destaque para a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas, da Secad, chegando a 128 livros de autoria indígena e indigenista até 2009 (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Desse modo, podemos concluir que o Estado brasileiro quando da chegada dos indígenas Warao à cidade de Pacaraima em 2014 contava com uma larga expertise e conhecimentos acumulados em relação à educação escolar indígena. Convém destacar que parte do seu corpo técnico era, inclusive, composta por intelectuais e acadêmicos indígenas dedicados ao estudo das diferentes situações escolares indígenas no Brasil, a exemplo dos já citados, Gersen Baniwa, Rita Gomes e Tonico Benites, entre outros. A omissão e a demora na implementação das políticas educacionais diferenciadas para os Warao e demais povos indígenas em Roraima, parece responder à sua dimensão de imigrantes e refugiados que lhes confere um estatuto de segunda classe como tão bem demonstrou pesquisadores da migração como Giralda Seyferth (2008), Angela Facundo (2014) etc.

⁵⁰ Educação como exercício de diversidade (2005), Osmar Fávero e Timothy Ireland; Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (2006), Luís Donizete Benzi Grupioni; O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje (2006), Gersen dos Santos Luciano; A presença indígena na formação do Brasil (2006); João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto Rocha Freire; Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença (2006), Ana Valéria Araújo; Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem (2006), Marcus Maia; Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue (2007), Ignácio Hernaiz; O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista (2007), Maria Lúcia Santana Braga e Maria Helena Vargas Silveira.

⁵¹ Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena, ressignificando a escola,

Capítulo 03: ACP-Warao de Roraima e as disputas em torno de uma educação diferenciada

Neste capítulo buscaremos centrar o trabalho na ACP com o objetivo de apresentar como a educação escolar para os povos indígenas venezuelanos é discutida dentro do processo. Buscaremos sistematizar as informações de forma que seja possível perceber como cada um dos réus se posiciona e quais os direcionamentos são dados na direção da resolução do problema. Não será feita uma descrição de todo o processo, nem tenho o objetivo de estabelecer uma cronologia exata de todos os acontecimentos, muito embora, em alguns momentos, o tempo e a ordem das ações sejam importantes para compreender a atenção dada pelos agentes sociais ao objeto da Ação. Nesses casos, destacarei esses aspectos.

O estado de Roraima e os municípios de Pacaraima e Boa Vista protagonizaram os primeiros dramas em relação à recepção dos grupos indígenas Warao no Brasil, que em seguida seguiram para outras cidades e Estados. A localização geográfica, principalmente de Pacaraima, onde fica situada a fronteira pela qual os venezuelanos chegam ao Brasil, contribuiu muito para a presença dessas populações de forma mais contínua, já que mesmo que alguns grupos estivessem se deslocando para outras regiões, havia outros chegando.

A presença de grupos cada vez maiores tornou ainda mais visível a situação de vulnerabilidade e a necessidade de acolhimento. No entanto, o acesso a serviços sociais básicos, como um direito dessa população estrangeira e indígena, não se fez presente na mesma proporção. Com um número expressivo de crianças e adolescentes em idade escolar (590), de acordo com a petição inicial, 344 em Boa Vista e 222 em Pacaraima), as mobilizações para inserir essas crianças e adolescentes no sistema de ensino iniciaram em fevereiro 2018. A ACP em questão foi ajuizada em 05 de dezembro de 2018. No entanto, até isso acontecer, houve uma investigação para apurar omissões envolvendo o Estado de Roraima, os municípios de Boa Vista e Pacaraima, a Funai e a União. Inicialmente, o município de Pacaraima não participou das discussões. Só depois passou a integrar o grupo que discutia formas de atender os indígenas venezuelanos das redes de ensino estadual e municipais.

O primeiro passo registrado foi uma reunião realizada no dia 02 de fevereiro de 2018 com a participação de várias instituições que atuam com a grupos indígenas e/ou imigrantes refugiados, como Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Fraternidade Internacional, Alto Comissariado da Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Instituto Socioambiental (ISA),

Organização Internacional para as Migrações (OIM), entre outros. Nessa reunião, as demandas foram: abrigo, educação, integração, renda e saúde. Foi nesse momento que a educação escolar para os povos indígenas refugiados no estado de Roraima foi apresentada como uma demanda a ser atendida. Na ocasião, alguns pontos foram colocados, como possibilidade de inserção escolar e diferenciada, além da sugestão de aproximação com outros indígenas brasileiros.

Compreendendo a dimensão da questão e evidenciando a existência do fato objeto da Ação (falta de atendimento escolar para indígenas venezuelanos em idade escolar refugiados em Roraima), esse capítulo busca compreender como os agentes sociais acionados, ou melhor, os réus da ação, atuaram. Como veremos, a demanda dos indígenas venezuelanos em Roraima por escolarização suscita várias questões e é a partir delas que vamos tentar compreender como a escola é articulada para grupos que são pensados a partir de duas categorias: imigrantes e indígenas.

Uma observação é necessária para uma compreensão adequada do que vai ser apresentado a seguir. Em diferentes pontos apresento os Warao como sujeitos portadores de uma igualdade em termos de direitos, no entanto, essa afirmação não é feita com completa ingenuidade e espero que isso fique claro no tópico em que apresento a nacionalidade como um elemento diferenciador e no qual, a partir dos posicionamentos dos atores sociais no processo, fica claro que essa igualdade faz parte apenas de um discurso atual, e que historicamente os imigrantes são indivíduos perturbadores, principalmente quando pobres e carentes de assistência social (SEYFERTH, 2008). Mas, considerando que o que está sendo estudado é um processo judicial que tem como objetivo garantir o direito à educação que vem sendo negado, me parece pertinente partir daquilo que teoricamente são e que deveria de fato ser: sujeitos de direitos.

Público-atendido

O ACNUR realizou diagnóstico no abrigo Pintolândia, em Boa Vista, com o objetivo de obter dados relacionados à experiência escolar e das expectativas quanto ao acesso ao sistema escolar brasileiro. A apresentação desse levantamento foi feita em julho de 2018. De acordo com a agência, foram entrevistadas 108 crianças e adolescentes das etnias E'nepã e Warao, entre 04 e 17 anos.⁵² Os dados indicavam 49 crianças e adolescentes com experiência escolar na Venezuela, destes 41 em escolas indígenas e 08 em escolas não-indígenas. As famílias de 31 crianças e adolescentes menores de 18 anos afirmaram desejar que os filhos

⁵² Acnur, HCR /BR/014/2018. Ofício nº494/2018. Número do documento: 18120514484096500000023660095

tivessem acesso ao ensino regular; 67 preferiram o acesso ao sistema de educação diferenciada. Ao serem informadas que não havia escola indígena em Boa Vista, destas 67, 45 afirmaram que gostariam de acessar o sistema regular de ensino como segunda opção; 16 disseram que não gostariam de acessar o sistema regular de ensino e 06 não souberam responder.

Antes disso, em março de 2018, a Funai enviou um Relatório Situacional, a pedido do MPF, a fim de que os dados subsidiassem as Secretarias no planejamento das ações. Nesse Relatório situacional, a Funai apresenta ações realizadas com o ACNUR e a SEED/RR, como reuniões. Em uma dessas reuniões, realizada no dia 30 de janeiro de 2018, a SEED/RR, através do Departamento de Desenvolvimento de Políticas Públicas educacionais (Depes) informa que a SEED/RR não vislumbrou soluções diferenciadas para a questão da educação dos indígenas oriundos da Venezuela. Quanto às expectativas escolares, o Relatório situacional informa que não havia diagnóstico finalizado e que o Relatório havia sido enviado à Coordenação Geral de Promoção da Cidadania (CGPC/FUNAI) e a Funai/RR ficou no aguardo das diretrizes educacionais. De acordo com a Informação Técnica nº150, a COPE/CGPC adota diretrizes vigentes na legislação nacional e supranacional, no que concerne aos direitos dos povos indígenas à educação escolar, destacando-se:

Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e bases da educação nacional; a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16/04/1991, sobre a educação escolar indígena; a Resolução CEB nº 3, de 14/12/1999, sobre as Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; a Convenção 169 da OIT que, entre outros temas, trata da educação escolar indígena; entre outras. (Informação Técnica nº 150/2018/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI)⁵³

Quanto à atuação da própria FUNAI, a orientação era para que se desse em conjunto com a SEED/RR, pelo caráter técnico das duas instituições e pela ausência de orçamento da Fundação. Os servidores foram orientados a participarem das reuniões envolvendo as instituições que estavam atuando junto aos indígenas venezuelanos em Roraima. Também foram autorizadas viagens ao município de Boa Vista para planejamento com a CR-RR e construção de um plano de trabalho.

A SEED/RR acompanhou as discussões desde o início, como aponta as atas. A forma como alguns dados são apresentados pelas Secretarias de Educação dificultam a compreensão desse panorama geral do início das discussões. Em fevereiro de 2018 afirmou haver 727 venezuelanos em fase de pré-matrícula na rede estadual, mas na mesma ocasião informou que no ato da matrícula não havia distinção entre indígenas e não-indígenas. Não ficou claro o

⁵³ Número do documento: 18120514484192000000023660109 n

sentido em que essa distinção não é feita; se não havia essa preocupação ou se a intenção era demonstrar que todos tinham acesso às vagas. Em ambos os casos, há um impacto nos dados que não aparecem de forma discriminada. Apesar desses números, o ACNUR informa que havia apenas uma criança venezuelana matriculada na rede estadual e que esta não seria indígena. De início, a SEED/RR solicita dados mais concretos para uma melhor atuação do Estado e que a possibilidade de melhoria no acolhimento dependia da capacitação e de parcerias.

Na rede municipal de Boa Vista, os dados apresentados sobre o crescimento de venezuelanos matriculados, que correspondia a 150 estudantes em 2016; em 2017 a 563; e, em 2018, chegou a 1.643. Os números não são discriminados entre indígenas e não-indígenas. A SMEC/Boa Vista também corrobora com o posicionamento da SEED/RR de não diferenciação entre indígenas e não indígenas no ato da matrícula. Então, foi a partir desse cenário que a Ação Civil Pública objeto desta pesquisa foi estabelecida.

Rede de atendimento aos Warao em Roraima

O acolhimento e permanência dos indígenas venezuelanos em Roraima conta com um conjunto de atores envolvendo instituições públicas, ONG's, sociedade civil e Organizações internacionais. Na ACP em questão, além dos agentes que figuram como réus, União, Estado de Roraima, Município de Boa Vista e Pacaraima e Funai, colaboraram com as discussões o ACNUR e UNICEF, além da ONG Pirilampas que realizou atividades pedagógicas nos abrigos em 2018. O Exército Brasileiro também efetuou algumas ações de apoio logístico com transporte, merenda escolar, além da parceria com o ACNUR e Fraternidade Internacional na gestão dos abrigos. A atuação da Funai e do Acnur é muito importante nesse processo, uma vez que têm se destacado na situação analisada, a Funai por sua expertise com populações indígenas; e o ACNUR, pelo conhecimento e trato com populações refugiadas.

As políticas indigenistas deixaram de ser monopólio da Funai após a CF 1988 e foram distribuídas entre as diversas instâncias ministeriais. A educação escolar indígena foi transferida para o Ministério da Educação (MEC), em 1991.⁵⁴ Atualmente, cabe à Funai, no que diz respeito à educação escolar, “contribuir na qualificação dessas políticas e de, junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local.”⁵⁵ Dentro da Coordenação-Geral de Promoção da Cidadania (CGPC), da Funai, há a Coordenação de Processos Educativos

⁵⁴ Decreto nº26/91.

⁵⁵ <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>.

(COPE), responsável pelo acompanhamento e qualificação das políticas públicas educacionais formuladas para os povos indígenas que se encontram em território brasileiro, que teria como áreas de ações prioritárias:

(1) Apoio à discussão e elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos; (2) Monitoramento das políticas de Educação Escolar Indígena; (3) Apoio a processos de discussão e implementação de projetos de Educação Profissional; (4) e iniciativas de garantia do acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior.⁵⁶

Ao longo do processo, em diferentes ocasiões, a Funai afirma que sua missão é coordenar o processo de formulação e implementação da política indigenista do Estado brasileiro. Quanto à elaboração de uma proposta pedagógica específica, explica que sua contribuição “concentra-se no campo das articulações institucionais, da expertise técnica na ação indigenista, e do papel legal de proteção dos direitos indígenas na perspectiva de assegurar o respeito aos direitos educacionais diferenciados”.⁵⁷

No que diz respeito à dimensão de estrangeiros refugiados, o ACNUR atua em conjunto com outros atores, como governos federal, estaduais e municipais, na facilitação e regularização da situação migratória, para garantir o acesso a direitos e serviços sociais. Realiza ações de cadastro e documento nos Postos de Recepção e Identificação (PRI) e Triagem (PTRIG) em Pacaraima e Boa Vista, o que faz da Agência uma das principais produtoras de dados em relação ao fluxo migratório e sobre o refúgio no Brasil. Atua também nos abrigos, fornecendo apoio técnico, além de outras ações.

Desde a primeira reunião, em fevereiro de 2018, os dados produzidos pela Funai e ACNUR sobre a situação dos indígenas refugiados em Roraima foram solicitados pelo MPF para subsidiar o trabalho das Secretarias de Educação. Seu apoio também se deu na realização de novos diagnósticos para atualização de dados, participação em reuniões e visitas aos abrigos. Vale ressaltar, que apesar de ambos atuarem numa perspectiva de apoio técnico, ao contrário do ACNUR que é uma agência da ONU, a Funai é um órgão oficial do Estado responsável pela promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas, o que representa diferentes níveis e capacidade de atuação.

Com a descentralização das políticas de educação escolar indígena os Estados devem ofertar a educação escolar para os povos indígenas, e excepcionalmente os municípios, em Regime de Colaboração. Cabe a União, através do MEC, definir as diretrizes das políticas educacionais para os povos indígenas e seu financiamento. Por essa razão, União, Funai,

⁵⁶ <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>

⁵⁷ Contestação da Funai aos argumentos da petição inicial. Documento nº 19032313463444600000042086588

Estado de Roraima e os Municípios de Boa Vista e Pacaraima são réus na ACP-Warao/RR, uma vez que com as suas respectivas competências, são responsáveis pelo atendimento educacional dos indígenas venezuelanos no Brasil.

A rede de atendimento aos indígenas implica numa associação muito ampla de atores situados em diferentes posições de governo, agências internacionais e organismos da sociedade Civil. No caso de Pacaraima e Boa Vista, destaca-se ainda a ONG Fraternidade, atuante na rede de acolhimento junto aos indígenas venezuelanos no Brasil. No campo da educação, além dos já citados, atua a UNICEF. No entanto, nesse momento do trabalho, para entender melhor o processo estudado, centraremos nossa observação naqueles que são legalmente responsáveis pela demanda educacional em questão, ou seja, as secretarias estaduais e municipais.

Como já indicado, não há um único responsável pela oferta da educação escolar para os indígenas imigrantes venezuelanos. Em termos de acesso a direitos, os Warao e as demais etnias venezuelanas estão constitucionalmente amparados, uma vez que, estando em território brasileiro, são portadores dos mesmos direitos que os nacionais⁵⁸. Mas, para além do acesso, por serem ao mesmo tempo estrangeiros refugiados e indígenas, acumulam dispositivos legais relativos a cada uma dessas categorias, que orientam para algumas especificidades aos direitos básicos. A competência e capacidade (técnica e financeira) para oferta de uma educação escolar diferenciada para os indígenas venezuelanos é uma discussão que atravessa os quatro anos da ACP-Warao/RR.

Se considerarmos o reconhecimento dos direitos das populações indígenas com a sua presença histórica em território brasileiro, teremos algo muito recente. Mas, se olharmos os avanços das últimas décadas do século XX, em especial após a Constituição Federal de 1988, veremos que passaram-se mais de três décadas, o que parece suficiente para que seja um conhecimento difundido ao menos no âmbito dos sistemas escolares e entre os profissionais da educação.

Ao longo do ano de 2018, o MPF investigou *se e como* estava acontecendo a inclusão dos indígenas venezuelanos residentes em Roraima nas redes de ensino. O Inquérito concluiu que os responsáveis estavam se omitindo de suas obrigações e a partir de então, a obrigação de ofertar educação escolar para tais grupos passou a ser objeto da Ação Civil Pública.

⁵⁸ CF Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...”

No que diz respeito aos povos indígenas no Brasil, a Funai é o órgão indigenista oficial responsável pela promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas, havendo dentro deste órgão a Coordenação de Processos Educativos que atua no apoio a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, monitoramento das políticas públicas para educação escolar indígena, além do apoio à discussão e à implementação de projetos de educação profissional. Como órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, supõe-se que detenha conhecimento e suporte técnico para atuar junto às populações indígenas. É importante destacar também que, por ser o órgão indigenista do Estado, a Funai tem responsabilidade no atendimento de tais grupos, sendo sua a obrigação atuar na proteção e promoção dos direitos das populações indígenas.

Quando se trata de refugiados, a ACP destaca uma posição privilegiada de atuação do ACNUR. Vale salientar que o Acnur, como uma das principais agências da ONU que atua com refugiados, cumpre sua missão de forma colaborativa, destacando-se o apoio técnico, o fortalecimento de políticas públicas para pessoas refugiadas e migrantes, promoção de soluções duradouras ⁵⁹. Uma das suas contribuições centrais mencionadas na ACP é a regularização migratória, importante para o acesso a serviços básicos aqui no Brasil. O Acnur atua na fronteira e nos abrigos, e desde o momento da entrada no Brasil, produz a maioria dos dados sobre os venezuelanos refugiados e sobre a realidade que atua. Os dados estatísticos apresentados pelo Acnur sobre o refúgio busca traduzir numericamente uma realidade social e ao mesmo tempo delimitam o domínio de sua ação. Por ser um dos principais produtores dos dados e informações sobre o refúgio, o que inclui os indígenas venezuelanos, sua atuação e os produtos dela são acionados pelos gestores e autoridades judiciais, como parte de um regime de verdade que constrói sujeitos e grupos passíveis de intervenção (FACUNDO, 2014).

A sua presença na chegada dos Warao a Roraima e sua atuação nos abrigos do Estado possibilitou a produção de uma série de dados a respeito desses grupos, divulgados em diagnósticos, relatórios e traçando perfis dos sujeitos refugiados. Esses dados ajudaram, em parte, a configurar o contexto sobre o qual as discussões estavam sendo travadas. Seu apoio se deu, em especial, no fornecimento de informações a respeito do fluxo migratório dos indígenas venezuelanos e das aspirações destes em relação ao sistema escolar brasileiro.

Já a responsabilidade financeira e execução da educação escolar indígena no Brasil estão divididos entre União, Estados e Municípios e suas respectivas instâncias educacionais.

⁵⁹ <https://www.acnur.org/portugues/politicas-publicas/>

Com as mudanças do Decreto nº 26/1991,⁶⁰ os Estados passaram a ser responsáveis pela execução das ações, e excepcionalmente, em colaboração com os municípios. Sendo assim, o Estado de Roraima é um dos principais responsáveis pela oferta da educação escolar.

A União, através do MEC e de suas instâncias especializadas, é responsável pela definição das diretrizes das políticas, pelo apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, de acordo com instrumentos normativos como a LDB, DNEI e DCNEEIEB. Até 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) abarcava a temática. A partir de então, com as mudanças nas secretarias do MEC, estabelecidas pelo Decreto nº9.465, e extinção da Secadi, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) passou a cuidar da Educação Especial, Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, e de Modalidades Especializadas em Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A produção do discurso da escassez

A atuação da Funai em relação à construção de uma Proposta Pedagógica específica para os indígenas venezuelanos em Roraima foi marcada pela enunciação da falta. Primeiramente, antes mesmo da ACP ser instaurada, segundo pesquisa da OIM (2018)⁶¹, a Fundação afirmava não haver previsão legal para atuar junto aos indígenas venezuelanos no Brasil, mesmo reconhecendo que são portadores dos mesmos direitos que os demais cidadãos, e que o fato de serem imigrantes não descaracteriza a etnicidade. Essa justificativa também é apontada pelo MPF em relatório de visita ao abrigo de Pacaraima/RR. De acordo com o relatório, “constatou-se deliberada omissão da Fundação Nacional do Índio, que foi ratificado por diversos agentes entrevistados. entidade supostamente alega status jurídico diferenciado entre indígenas brasileiros estrangeiros, fim de justificar sua escusa”⁶².

Na estrutura e regimento da Funai, estabelecidos pelo Decreto nº 9.010/2017, não há restrições em relação à atuação com estrangeiros, no entanto, não estava claro para a Fundação se caberia a ela o atendimento desses indígenas, tendo em vista que eram também estrangeiros, o que exigiria a atuação de outras instituições. Havia uma percepção interna de que a atuação da Funai se daria apenas com indígenas nacionais e transfronteiriços (Ibidem), onde a nacionalidade parece se sobrepor a etnicidade. Em seguida, o quadro limitado de

⁶⁰ Transfere para o Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino

⁶¹ Pesquisa realizada em 2017. Relatório: Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil

⁶² Visita realizada no dia 15 de maio de 2018, Cota nº01421/2018/COAF/PFE/PFE-FUNAI/PGF/AGU

funcionários e a falta de orçamento foram argumentos recorrentes para as dificuldades no retorno de informações solicitadas pelo MPF e realização das ações demandadas:

informamos que a Funai não recebeu nenhum orçamento suplementar para subsidiar a sua atuação junto aos indígenas venezuelanos em Roraima, levando ademais em consideração os seus poucos recursos e o seu quadro extremamente deficitário de servidores, no que os já lotados desdobram-se de forma a garantir o cumprimento da missão institucional da Funai, não distinguindo de forma alguma a origem ou "nacionalidade" de determinado povo indígena, desde que este se encontre em território nacional, tributários que são dos mesmos direitos dos que aqui vivem, como coroados pela própria Constituição Federal de 1988, mais especificamente no veiculado em seus artigos 4º e 5º.⁶³

A Funai solicitou a Casa Civil orçamento suplementar para que pudesse atuar junto aos indígenas venezuelanos⁶⁴. Sem orçamento, orientou para que a CR-RR apoiasse tecnicamente, “de forma que a instituição pudesse arcar com a sua missão, que seja, proteger e promover o direito dos povos indígenas que encontram-se em território nacional.”, participando de reuniões com as demais instituições dos grupos de trabalhos que estavam sendo organizados para discutir a demanda educacional dos indígenas venezuelanos (Ibidem).

De forma tímida, a Funai já estava acompanhando o fluxo migratório venezuelano desde 2017, mas no que diz respeito à educação escolar foi a partir da atuação do MPF/RR, chamando a Fundação para garantir os direitos de tais grupos, que ações direcionadas foram realizadas.

De acordo com informações do processo, o relatório situacional foi enviado à Funai/Sede em fevereiro de 2018 e a Funai Regional ficou no aguardo de orientações. O retorno indicou as diretrizes sob as quais a Funai CR-RR deveria atuar quanto à educação escolar para os povos indígenas. As diretrizes apontadas são normas da educação escolar para povos indígenas já consolidadas no campo da educação, sem indicar nenhuma especificidade para sua atuação. De acordo com a COPE, sua atuação adota as diretrizes vigentes tanto na legislação nacional, quanto internacional, destacando-se Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e bases da educação nacional; a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16/04/1991, sobre a educação escolar indígena; a Resolução CEB nº 3, de 14/12/1999, sobre as Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; a Convenção 169 da OIT que, entre outros temas, trata da educação escolar indígena; entre outras.⁶⁵

⁶³ Informação Técnica nº150/2018/COPE/CGPC/DPDS-FUNAI

⁶⁴ Ofício nº 4, de 12 de setembro de 2018 e Ofício nº 96 de 30 de outubro de 2018.

⁶⁵ Informação Técnica nº150/2018/COPE/CGPC/DPDS

Parece não haver uma articulação entre as coordenações regionais e a sede da Funai que possibilite um mínimo de padrão de atuação. A coordenação de Roraima despende muito tempo aguardando uma resposta com as diretrizes para educação escolar indígena, algo já consolidado na legislação escolar brasileira que assegura o atendimento diferenciado, a exemplo das citadas no parágrafo anterior.

No entanto, é válido lembrar, o problema não é somente técnico e financeiro, como também político Santana e Miotto (2020)⁶⁶. Historicamente, a Funai conta com um orçamento insuficiente para cumprir sua missão. Nos últimos anos, mais precisamente a partir de 2017, uma série de medidas enfraqueceram a já debilitada estrutura da Funai. Naquele ano, o Ministério da Justiça, ao qual a Funai está vinculada, cortou 50% do orçamento da Fundação. Além disso, houve redução de quase 20% do corpo de funcionários⁶⁷ e extinção de 51 Coordenações Técnicas Locais (CTLs).⁶⁸ O orçamento da Funai teve aumentos quantitativamente pequenos, insuficientes para recuperar, ou melhor, atingir a capacidade orçamentária necessária para o órgão. No entanto, curiosamente, a Funai não vem executando o orçamento disponível. Abaixo, dados do orçamento da Funai, de acordo com o Portal Transparência⁶⁹:

Ano	Orçamento previsto	Orçamento executado
2018	R\$ 596,97 milhões	R\$ 477,96 milhões
2019	R\$ 613,37 milhões	R\$ 500,28 milhões
2020	R\$ 625,29 milhões	R\$ 509,18 milhões
2021	R\$ 642,96 milhões	R\$ 507, 93 milhões
2022	R\$ 618,06	R\$ 154,24 (executados até o mês de maio)

Nos últimos anos, com o governo Bolsonaro, a Funai continuou sob ataques e virou palco para nomeações e exonerações; um complexo jogo de poder que tem buscado alinhar a

⁶⁶

<https://cimi.org.br/2020/06/orcamento-funai-problema-nao-e-tecnico-nem-financeiro-e-eminente-politico/>

⁶⁷ <https://outraspalavras.net/blog/desmonte-da-funai-o-outro-lado-do-ataque-aos-indios/>

⁶⁸

<https://amazoniareal.com.br/desmonte-de-temer-na-funai-extingue-coordenacoes-e-ameaca-indios-da-amazonia/>

⁶⁹ <https://www.portaldatransparencia.gov.br/orgaos/30202?ano=2018>

Funai com a orientação anti-indígena do atual governo. Sob pressões e influências, em especial dos ruralistas, a presidência da Funai, coordenações-gerais, regionais, e outras funções, sofreram diversas alterações, refletindo os interesses políticos e econômicos de grupos não indígenas. A maioria das questões que têm ganhado visibilidade parecem estar estritamente relacionadas às terras indígenas, no entanto, fazem parte da forma como o atual governo enxerga os povos indígenas, o que impacta diretamente nos direitos e na estrutura e função Funai, que tem se tornado ineficaz naquilo que seria a sua missão.

A falta também permeou as justificativas das três esferas do governo. O município de Boa Vista, inicialmente, afirmou que “Infelizmente o Município não possui condições de apresentar qualquer projeto pedagógico específico para indígenas venezuelanos, tendo em vista que não há previsão legal neste sentido, sendo responsabilidade exclusiva da FUNAI.”⁷⁰. A informação prestada pela secretaria contraria um importante referencial da educação diferenciada, estabelecida desde 1999. Além da oferta e execução da educação escolar indígena, cabe também aos Estados, prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento, promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. Já os municípios, poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas (DNEI, 1999. Art 9º⁷¹; DCNEEIEB, 2012)⁷².

A principal questão que envolve a União é o repasse de orçamento, tanto para a Funai quanto para o Estado de Roraima para a realização das ações de atendimento educacional aos indígenas venezuelanos. De acordo com o MPF, a omissão da União se caracterizava por permanecer inerte em relação às solicitações de orçamentos. O pedido de apoio orçamentário foi feito pela Funai em setembro de 2018 e a busca por recursos se estendeu pelos anos seguintes.

Ao contestar os argumentos da ACP, a União alega não ter se eximido das suas responsabilidades, o que estaria evidente com a publicação da “Medida Provisória nº 823, publicada em 12 de março de 2018, e da Medida Provisória nº 857, editada em 20 de

⁷⁰ Ofício 00000.9.272396/2018-GAB/PGM, de 06 de agosto de 2018.

⁷¹

<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>

⁷²

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica

novembro de 2018 e responsáveis por abrir crédito extraordinário no total de R\$ 190 milhões e R\$ 75.280.000,00, respectivamente, destinados à manutenção dos serviços para a assistência emergencial e acolhimento humanitário de pessoas advindas da Venezuela.

No caso do Estado de Roraima, a Semesp/MEC informou que o principal instrumento para prestar assistência técnica e financeira aos estados é o Plano de Ações Articuladas (PAR). Este requer que os estados e municípios não possuam pendências em relação à prestação de contas. O que não era o caso do Estado de Roraima e dos Municípios de Boa Vista e Pacaraima:

Porém, por meio do PAR, não será possível a transferência de recursos para o Estado de Roraima, e o Município de Boa Vista e Pacaraima, pois, conforme informado na Nota Técnica nº 115/2019, há diversas pendências na prestação de contas, e, ainda hoje, boa parte ainda continuam no sistema.⁷³

Em 2020, o MPF elaborou uma proposta de acordo judicial que envolvia a atuação de todas as partes do processo. Cabia à União

Cláusula Sexta. A UNIÃO reconhece expressamente o dever jurídico de garantir os recursos financeiros e de pessoal necessários à realização do trabalho técnico pela FUNAI e Estado de Roraima para execução do Eixo 4 do Plano de Ação sobre os Povos Warao e E'ñepá.

Em conjunto com o Estado de Roraima e os Municípios de Boa Vista e Pacaraima, e a Funai, deveria se comprometer a

- I - realizar consulta presencial, qualificada, prévia, informada e de boa fé junto aos povos indígenas interessados antes de efetivar qualquer providência que impacte suas esferas jurídicas, devendo todos os atos serem documentados;
- II – promover medidas para prevenir e punir atos discriminatórios dirigidos às crianças indígenas migrantes, seja por parte dos demais alunos seja por parte dos pais, professores ou funcionários da escola. Para tanto, realizarão ações de conscientização e combate ao preconceito com o corpo discente, docente e parental, buscando evidenciar a situação de vulnerabilidade vivenciada pela população migrante e os direitos que lhe são conferidos pela Constituição Federal de 1988.
- III – abster-se de suspender as ações a que se referem as cláusulas anteriores sob a alegação de mora na captação dos recursos.

Ao se manifestar em relação à proposta, a União, através da Semesp, ressaltou, mais uma vez, que a responsabilidade de oferta da educação escolar indígena é primeiramente dos estados e, por entender não ser de competência do MEC as demandas apresentadas no plano de trabalho elaborado pela Funai, não apresentou anuência à proposta de acordo. O plano de

⁷³ Nota Técnica nº01144/2020CONJUR-MEC/CGU/AGU

O que se pode observar é, portanto, o uso do discurso da escassez para a produção do não atendimento. Nesse campo, a falta mais importante foi apontada poucas vezes e mesmo assim não buscou-se formas de supri-la: a participação dos indígenas Warao. Em 2018, um documento escrito à mão por lideranças indígenas foi encaminhado pela Funai ao MPF:

⁷⁴ Documento número 20110911293345600000367118577

Este é o único documento elaborado diretamente pelos indígenas e a sua presença é registrada em apenas uma ata.⁷⁵ A necessidade da participação dos indígenas venezuelanos no processo de elaboração da proposta pedagógica foi apontada pelo indigenista da Funai-Sede, Luiz Carlos, em uma reunião e não voltou a ser questionada. O que foi mencionado várias vezes como uma das ações a ser realizada é a aproximação com as famílias para entender os seus anseios em relação à educação escolar. Essa ausência dos indígenas venezuelanos fere um dos principais princípios apontados nas diferentes versões da proposta, o da participação comunitária, e vai de encontro com um dos princípios mais discutidos dentro da educação escolar indígena: a interculturalidade.

Nacionais vs. estrangeiros e as fronteiras de um direito

Em alguns momentos do Processo, as categorias “indígena” e “imigrante/estrangeiro” parecem ser entendidas como opostas. Uma anulando a outra. Não por desconhecimento, mas como uma estratégia para anular a etnicidade e tornar desnecessário a garantia de uma escola diferenciada. Nação e raça, entre outros termos, tem servido para designar “minorias” classificadas hierarquicamente. Essas “minorias” perturbam a concepção nacionalista de Estado-nação, que supõe a convergência entre nação, Estado e povo, e a cidadania entendida como sinônimo de nacionalidade (SEYFERTH, 2002). O jogo entre essas duas categorias é percebido ao longo do processo, através da fala dos réus. A exclusão desse “outro” estrangeiro não é algo explícito, mas percebido nas diversas narrativas construídas pelos atores sociais que configuram essa rede que se supõe de atendimento, mas que acaba tendo um papel de (re)produtora da vulnerabilidade social na qual os indígenas venezuelanos se encontram.

Não é novidade que o acesso a serviços sociais básicos é um direito constitucionalmente garantido a todos que estiverem em território nacional, sem qualquer distinção. Mas esse princípio se aplica na prática? Apesar da ACP-Warao/RR ser singular na sua amplitude e objeto, o acesso a serviços sociais básicos não tem acontecido de forma simples, na maioria dos casos. Como vimos no Capítulo 01, há outras Ações no âmbito judicial que visam garantir direitos aos indígenas venezuelanos em diferentes estados e municípios do Brasil, dentre eles, saúde e educação

⁷⁵ Ata da reunião do dia 28 de fevereiro de 2018. Documento número: Número do documento: 18120514484029300000023660087

Os povos indígenas do Brasil têm seus direitos estabelecidos legalmente (o que não significa que se efetivam na prática), mas o direito do indígena imigrante parece não ser algo pressuposto. Ciente de que os indígenas venezuelanos que estão no Brasil são sujeitos de direitos como os demais cidadãos, e que o fato de serem imigrantes não fazia com que deixassem de ser indígena, ainda assim para a Funai não estava claro se deveria realizar o atendimento com eles (OIM, 2018).

A igualdade de direitos também é colocada em questão quando a própria PFE-Funai questiona a DPDS, se “a atuação perante a questão dos indígenas venezuelanos compromete o cumprimento da missão institucional perante os indígenas brasileiros?” e se “Existe alguma disposição normativa interna na FUNAI regulamentando os indígenas de outros países? e quanto aos indígenas de fronteira?”⁷⁶ O suposto status jurídico diferenciado atribuído pela Funai aos indígenas venezuelanos também é indicado em relatório de visita ao abrigo em Pacaraima/RR, atestado por entrevista a alguns agentes. A Funai nega qualquer omissão em relação aos indígenas venezuelanos e atribuição de status diferenciado.

Um impasse apresentado pela SEED/RR é a falta de categorias no censo escolar para a inclusão de indígenas imigrantes, já que no censo há apenas etnias brasileiras. Além disso, ao longo do processo discute-se a necessidade de um censo Warao. O censo, além de ser uma ferramenta para o repasse de recursos e implementação de programas do governo federal, é também uma forma de “dar um lugar” para os indígenas venezuelanos no Brasil, para esses “outros” que borram uma comunidade politicamente imaginada: a “nação” brasileira (ANDERSON, 2008). Só quando esses grupos estiverem ao alcance do controle do estado e classificados, de fato existirão (o que também não garante a efetivação do acesso a serviços sociais básicos). Existirão enquanto minoria, enquanto “outros” legalmente iguais, mas socialmente desqualificados em relação aos nacionais, exemplificado por questões como “o porquê de realizar um programa para indígenas Warao e E’ñepa se há necessidade de melhoria da educação indígena para as diversas etnias presentes no Estado de Roraima”⁷⁷ Como aponta Seyferth (2008), esses grupos, classificados pela categoria “estrangeiros”, são excluídos, mesmo integrando o Estado-nação na qualidade de cidadãos, pois a ideia de nação (nas ideologias nacionalistas) supõe comunidades unívocas.

⁷⁶ COTA n. 00032/2018/GAB/PFE-FUNAI-MCP/PGF/AGU citada na COTA n. 01421/2018/COAF/PFE/PFE-FUNAI/PGF/AGU

⁷⁷ Número do documento: 19110819025240700000115351476

Elaboração de uma proposta pedagógica em um processo judicial

É importante lembrar que o que está em discussão não é a construção de uma escola indígena Warao, mas de uma proposta pedagógica que possa atendê-los na rede regular de ensino, respeitando suas especificidades. Então, não é discutido questões como a estrutura e organização de uma escola. Uma proposta de educação escolar diferenciada, culturalmente adequada, também requer alguns elementos específicos e a grande disputa que é travada na ACP-Warao/RR é sobre a quem compete a responsabilidade de concentrar esforços para garantir a oferta dessa educação escolar diferenciada para os indígenas imigrantes em Roraima.

Em meio às diversas justificativas e impossibilidade de atendimento imediato dos indígenas imigrantes, o apoio do UNICEF a Secretaria de Educação do município de Pacaraima e do Estado de Roraima com a oferta de 600 kits escolares e o Exército brasileiro com a entrega de merenda escolar em 2019, por exemplo, viabilizou o atendimento de algumas crianças e adolescentes. Em síntese do que já foi dito a respeito, Estado, municípios e a Funai alegaram dificuldade na execução das ações demandas devido a falta de recursos. No caso do Estado de Roraima e os municípios de Boa Vista e Pacaraima, pendências na prestação de contas do Estado de Roraima tornaram inviável o repasse de recursos através do PAR. A Funai também tinha limitações em relação ao orçamento e solicitou apoio a Casa Civil, sem sucesso imediato.

A elaboração de uma proposta pedagógica específica começou a ser discutida ainda em fevereiro de 2018. Em uma reunião realizada dia 28.02.2018, o MPF solicitou ao ACNUR e a FUNAI que enviassem o diagnóstico e o relatório situacional que haviam elaborado, respectivamente, para que auxiliassem as Secretarias de Educação Estadual e do Município de Boa Vista na elaboração de um “projeto pedagógico que abranja o ensino educacional diferenciado aos indígenas venezuelanos”⁷⁸. Decorridos quase seis meses da reunião, o Município de Boa Vista informou que “Infelizmente o Município não possui condições de apresentar qualquer projeto pedagógico específico para indígenas venezuelanos, tendo em vista que não há previsão legal neste sentido, sendo responsabilidade exclusiva da FUNAI.”⁷⁹ Alegou também, que a capacidade financeira do município já havia sido extrapolada.

Para além dos custos estimados no Plano de Ação elaborado pela Funai em 2018 para a construção da proposta pedagógica específica, a implementação das ações de atendimento requeriam uma estrutura mínima, afinal, a oferta de educação escolar, independente da

⁷⁸ Ata, documento nº18120514484082600000023660092, ACP MPF/RR nº

⁷⁹ Ofício 00000.9.272396/2018-GAB/PGM, ACP MPF/RR nº

modalidade, tem um custo. Em 2018, o município de Boa Vista informou que estava atendendo 1.813 (um mil e oitocentos e treze) crianças venezuelanas (não especificou se dentre estes, havia indígenas), custando aos cofres do município mais de R\$ 9.000.000,00 (nove milhões) por mês. Pediu, então, que fosse observado o Princípio da Reserva do Possível.^{80 81}

Já a resposta da SEED/RR informa sobre uma Proposta Pedagógica Preliminar a ser apresentada e discutida com as demais instituições educacionais comprometidas com a educação intercultural para os indígenas venezuelanos em Roraima. No entanto, não há nenhuma Proposta Pedagógica anexada ao processo que possibilite a análise dessa primeira iniciativa e de seu desenvolvimento, já que, como veremos, algumas propostas foram desenvolvidas ao longo do processo.

As respostas das Secretarias de Educação aconteceram alguns dias depois de o Procedimento Preparatório nº1.32.000.000134/2018-07, que tinha como objeto apurar demandas educacionais de imigrantes indígenas ter sido convertido em Inquérito Civil pelo MPF.⁸² Com a instauração do Inquérito Civil, o MPF passa a apurar a violação do direito à educação escolar. Na primeira fase, a do Procedimento Preparatório, os dados e os diálogos com as Secretarias de Educação subsidiaram a compreensão da existência da demanda pela efetivação de um direito. A partir da instauração do Inquérito Civil, o MPF passa a apurar se esse contingente de crianças e adolescentes imigrantes indígenas venezuelanos estão tendo acesso à escola.

O Plano de Ação da Funai para tratar sobre os povos Warao e E'ñepa em 2018 é o ponto de partida para a elaboração de uma proposta pedagógica diferenciada e culturalmente adequada para os indígenas venezuelanos refugiados em Roraima. Através das ações colocadas no plano, como reuniões, oficinas e etc. a proposta deveria ser elaborada, em conjunto com as Secretarias de Educação Estadual e Municipais, colaboração da Funai, com a parceria do Acnur e, algum tempo depois, da UNICEF.

⁸⁰ Número do documento: 18120514484110000000023660097

⁸¹ O Princípio da Reserva do Possível surgiu na Alemanha, na década de 1970, e tendo como base o seus fundamentos, às limitações financeiras do município de Boa Vista deveriam ser levadas em conta, realizando-se uma ponderação entre "razoabilidade da pretensão" e a disponibilidade financeira" do Estado para a implementação da política pública solicitada, antes de obrigá-lo a efetivar o direito ao acesso à educação escolar por parte dos indígenas venezuelanos. No entanto, tal Princípio requer o dever de garantir o "mínimo existencial", incluindo dentro desse mínimo direitos fundamentais básicos e necessários à vida e à dignidade humana, não cabendo aos gestores públicos abster-se por falta de recursos.

⁸² O Procedimento Preparatório foi convertido em Inquérito Civil no dia 03 de agosto de 2018 através da Portaria nº113/2018/MPF/PR-RR.

Em 2019 foram elaborados um “*Plano de ação para atendimento educacional às crianças e adolescentes indígenas da etnia Warao no Estado de Roraima*” e um Projeto de curso “*Educação de emergência: atendimento educacional às crianças e adolescentes indígenas da etnia Warao no Estado de Roraima*”, este último voltado para a formação dos profissionais de educação das redes municipais e estadual, professores, técnicos, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais que atuariam no atendimento educacional dos Warao em Roraima. O primeiro foi direcionado aos indígenas da etnia Warao abrigados nos municípios de Boa Vista e Pacaraima.

O projeto tem como objetivo implementar o atendimento educacional para as crianças e adolescentes Warao em Roraima, por meio de uma educação escolar diferenciada e específica, com atividades que proporcionem o fortalecimento cultural e a aquisição da Língua Portuguesa enquanto ferramenta de inclusão social e econômica. A ideia é criar salas anexas para que fosse possível um atendimento diferenciado, e também o fortalecimento das salas anexas já existentes. Além disso, o plano pretendia oferecer formação para os professores que atendem estudantes Warao e realizar o I Seminário Educacional de Sensibilização às demandas das crianças e adolescentes Warao.

Os Planos se fundamentam nos princípios políticos pedagógicos da educação escolar indígena, e quero chamar atenção especial ao princípio da *interculturalidade*, segundo o qual

A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional, relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades (SEED/RR, 2020, p.20)⁸³

A ênfase dada na interculturalidade é justificada tanto por ser um termo que aparece com frequência quando o assunto é educação escolar indígena, quanto por seu uso ao longo da ACP. Em alguns casos parece ser entendido como um método pronto, que pode ser aplicado a diferentes situações. Após quase três anos de debate sobre a temática, expressões como “foi feita a proposta de interculturalidade”⁸⁴ aparecem nas falas registradas em atas de reuniões.

Outros princípios, que na verdade são práticas fundantes da interculturalidade, como bilinguismo e multilinguismo, especificidade e diferenciação, interdisciplinaridade e participação comunitária, são apontados como orientadores da proposta em construção sem contudo parecerem ter sido incorporados na prática da construção do documento. A língua

⁸³ Número do documento: 20012114312367600000154422036

⁸⁴ Número do documento: 21062621531268900000596126078

tem sido um dos aspectos que mais tem se constituído como um desafio na oferta da educação escolar indígena culturalmente adequada. Ter professores pertencentes ao grupo étnico é um direito das escolas indígenas do Brasil e no caso dos indígenas venezuelanos não é diferente. A presença de professores Warao é uma discussão presente em todo processo, especialmente como uma forma de superar a barreira linguística, já que a maioria dos adultos falam espanhol.

Um levantamento realizado em 2019 identificou 06 (seis) indígenas que trabalhavam na Venezuela como professores e estavam realizando trabalho de intérpretes e tradutores, contratados pela Agência Visão Mundial e outros que estavam realizando assessoria voluntária. Porém, de acordo com o então Secretário de Estado da Educação, Semaías Alexandre da Silva, a contratação desses professores não seria possível⁸⁵, no entanto, não apresenta justificativa para tal impedimento, nem se discute uma solução, embora seja um ponto que continue sendo demandado até a situação atual do processo, inclusive, é um dos pontos do acordo judicial proposto pelo MPF, ao qual o Estado não apresentou nenhuma manifestação. Na segunda versão do Plano, elaborada em 2021, o apoio à contratação e suporte aos professores indígenas nos abrigos ficou atribuída à Funai.

A especificidade e diferenciação, direitos garantidos na Constituição Federal, no art. 231, são princípios da educação escolar indígena, e esta é um instrumento fundamental na garantia do direito à diferença e fortalecimento das identidades étnicas. A interdisciplinaridade é apresentada a partir de Paulo Freire e suas ideias sobre a educação como inter-relação, comunicação e encontro entre os sujeitos e os saberes. Esses conceitos não são novos dentro dessa área, mas, somados a eles, outro conceito é apontado. A “Pedagogia de Emergência” é apontada como uma metodologia que “ abre espaço para evitar sequelas em quem vive direta ou indiretamente com traumas e torna-se um caminho para educadores adotarem práticas que ajudem a dialogar e criar um laço de com estudantes.”⁸⁶ Portanto, seria uma tentativa de fazer uma escola que considerasse as vivências do processo migratório, amenizando seus impactos no desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes imigrantes.

Quando o assunto é educação escolar para migrantes e refugiados no Brasil, a metodologia mais difundida é o Português como Língua de Acolhimento (PLA’c), e para estrangeiros em outras situações, o Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Português como Língua Adicional (PLA). A formação continuada, que também faz parte das ações do

⁸⁵ Número do documento: 20012114312487900000154422038

⁸⁶ Número do documento: 20012114312367600000154422036

plano de atendimento, se pauta igualmente nas teorias da Pedagogia da Emergência. Essa questão da língua é central no processo e faz surgir diversos posicionamentos, como o do Secretário de Estado da Educação/RR, Semaías Alexandre, que em uma reunião com vários representantes das partes do processo, após o representante da COPE/Funai, André Ramos comentar sobre a importância da presença da língua indígena Warao nas escolas, respondeu dizendo que “seria mais interessante realizar através de atividades complementares e não dentro da sala de aula, pois não há como modificar a matriz curricular.”. Na ocasião, Semaías Alexandre também falou sobre as salas anexas, o que ele julgou impossível, tendo em vista que havia somente 09 (nove) alunos.

Como já foi dito, o objetivo do Plano discutido na ACP não é criar uma escola específica Warao. No caso em discussão, uma alternativa encontrada foi a criação de salas anexas à rede regular, sendo esse o objetivo do plano. Essa opção não foi um consenso entre todos os gestores. O município de Boa Vista, na ocasião⁸⁷ representado pela senhora Meiry Jane Gomes (Secretária Adjunta de Educação), afirma que o município não utilizava salas anexas para atender os estudantes imigrantes e Secretária de Educação do Município, Maria Consuelo Sales da Silva, disse que não havia perspectiva de criação de salas específicas, pois a ideia era integrá-los às salas já existentes, ao que o representante da Superintendência da Educação do Município de Boa Vista justificou dizendo que “isolar as crianças indígenas é o oposto da ideia do processo de inclusão. A inclusão delas na educação regular é importante para que os não indígenas tenham contato, conheçam e aprendam a respeitar a cultura dos alunos indígenas.”

Há nessa postura da SMEC/Boa Vista alguns pontos a serem observados e que podem comprometer o direito dos indígenas imigrantes. O Direito à especificidade é confundido com exclusão. A inter-relação entre os grupos é entendida como um pressuposto para construção de uma educação escolar intercultural. Diferentes situações vão exigir soluções diferenciadas e, portanto, pode haver situações nas quais a inclusão em salas regulares se apresenta como a melhor alternativa ou aquela escolhida pelos indígenas. No entanto, os argumentos da SEMEC/Boa Vista não parecem os mais adequados.

As duas posturas apresentadas acima, da SEED/RR e da SEMEC/Boa Vista se complementam na problemática da questão. As salas não específicas, mais inclusivas na perspectiva das representantes da SEMEC/Boa Vista, não podem oferecer o ensino com base nos direitos das populações indígenas, dentre eles do uso da língua materna, pois, segundo a

⁸⁷ Reunião dia 07 de abril de 2021. Número do documento: 21062621531273300000596135529

SEED/RR, uma vez inseridos nas salas regulares, não pode haver modificação da matriz curricular. Aqui, há muito mais que uma discussão sobre qual a melhor alternativa para escolarização dos indígenas imigrantes, e o que se produz é a negação de um direito. Parece significativo dizer que essas falas são registradas em uma reunião em abril de 2021, com mais de 02 (dois) anos de processo, uma série de reuniões, audiências, Planos de ações elaborados, visitas técnicas, relatórios, diagnósticos realizados e etc. e a educação escolar indígena ainda parece um assunto desconhecido para os gestores. Não no sentido da sua existência, mas na intenção de sua garantia, o que exigiria, no mínimo, aprofundamento sobre seus fundamentos e princípios.

Embora algumas ações tenham sido realizadas, o objetivo da ACP não foi de fato efetivado ainda, quase quatro anos após ser instaurada. Após várias discussões em relação às competências de cada um dos réus para concretizar o objeto da ação, e após algumas versões de projetos educacionais específicos, propostas de acordo judicial, audiências frustradas, o processo foi suspenso em dezembro de 2021 por 180 (cento e oitenta) dias.

No início do ano de 2021, já havia acontecido uma primeira tentativa de suspensão, feita pelo juiz federal Bruno Hermes Leal, ao que os Municípios de Boa Vista e Pacaraima sugeriram o prazo de um ano. No entanto, o MPF, através da Procuradora Manoela Lopes Lamenha Lins Cavalcante, se manifestou contra a suspensão, tendo em vista que, apesar de algumas ações terem sido concretizadas, as discussões estavam se desenvolvendo de forma lenta e entendia que a suspensão poderia piorar, parando o que vinha sendo desenvolvido. Para tanto, apresentou a proposta de acordo judicial. A suspensão foi encaminhada novamente em novembro de 2021, pelo Procurador Alisson Marugal e deferida pelo juiz federal Felipe Bouzada Flores Vianna, devendo ser retomada em maio de 2022.

A educação escolar diferenciada, culturalmente adequada, não é *um modelo* que se distingue do restante da sociedade não indígena. Não existe uma educação escolar indígena, mas várias. A diversidade étnica sempre esteve ausente nos livros, de literatura ou didáticos, nos filmes, novelas e etc. e quando aparecem, são frequentemente representados de forma genérica e homogeneizada, como aponta Soares (2020), e essa compreensão é estendida para os indígenas venezuelanos que chegam ao Brasil.

A cidade de Pacaraima está inserida em uma terra indígena, a TI São Marcos e o contato com os indígenas da região foi incentivado. Segundo o Relatório da OIM (2018), houve uma ação que visava a remoção de indígenas venezuelanos para comunidades indígenas locais, ação que teria sido questionada pelo MPF. O diálogo entre as etnias brasileiras com os indígenas venezuelanos não estava acontecendo e as lideranças de ambos

os grupos afirmava que as instituições que atuavam com os indígenas venezuelanos não informavam da existência de outros grupos indígenas na região, e estes afirmam que não estavam sendo informados sobre esses indígenas que estavam chegando e que pouco sabiam sobre a situação dos indígenas migrantes. .

Em 2016 circularam notícias de que os Warao seriam colocados em terras indígenas do município, o que suscitou debates em relação à questão territorial, de violação dos direitos originários dos grupos indígenas brasileiros, além da possibilidade do aumento de conflito. (OIM, 20180.)

A aproximação entre indígenas venezuelanos e brasileiros foi uma sugestão desde a primeira reunião do GT-Indígena em 2018. O contato entre as etnias pode ser algo positivo para a permanência dos indígenas venezuelanos no Brasil, no entanto, esse contato precisa de cautela e, principalmente, diálogo entre os grupos. A presença de indígenas imigrantes é diferentes da relação que se estabelece com etnias transfronteiriças, como é o caso da etnia venezuelana Pemon-Taurepang , que possui parentesco com os Taurepang do estado de Roraima, onde são acolhidos e as crianças em idade escolar absorvidas pela escola da comunidade. A existência de um laço de parentesco entre os Warao e etnias brasileiras foi questionada pela PFE/Funai, mas não identificou-se qualquer ligação entre os Warao e etnias brasileiras.

A coordenadora do abrigo Janokoida em 2020, de nome Alessandra, pertencia ao povo Macuxi e um professor-formador do CEFORR, Aldinésio Sarmiento Silveira , pertencente à mesma etnia acompanhou uma visita técnica ao abrigo. O município de Boa Vista, com base nas ações realizadas com as etnias Macuxi e Wapichana, afirma garantir as especificidades dos grupos étnicos no processo de ensino e aprendizagem das escolas que atendem esse público (indígenas no geral), mesmo sendo a escolarização dos indígenas venezuelanos que está em questão, e que na ocasião contava com 25 (vinte e cinco) indígenas venezuelanos matriculados na Escola Municipal Nova Canaã. Como principais ações realizadas na garantia da educação escolar culturalmente adequada, cita formações realizadas em parcerias com a Universidade Federal de Roraima – UFRR, através da Diretoria de Extensão, com objetivo de fortalecer as Formações das Língua Materna e Cultural das etnias Macuxi e Wapichana. Essas formação resultaram em uma coleção de livros infantis nas Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana. Outro ponto destacado foi:

...o uso de utensílios regionais como instrumento de trabalho na prática pedagógica como o uso da flecha na construção de uma reta numerada, o

uso de cestos em substituição a caixas, o tipiti para trabalhar textos fatiados, peneiras para confecção de relógios, dentre outros.⁸⁸

A educação escolar indígena é compreendida de uma forma singular, um modelo que veste qualquer etnia. A significação do ensino é reduzida ao uso de símbolos. Uma perspectiva reducionista, genérica e estereotipada em relação às culturas indígenas. A especificidade da educação escolar para os povos indígenas, garantida em lei, se refere justamente à possibilidade de uma escola que abarque os anseios da comunidade/grupo ao qual atende, diante da diversidade étnica do Brasil, e no caso, das etnias venezuelanas também, pois não são apenas os indígenas da etnia Warao que estão migrando para o Brasil, bem como não serão os únicos a serem atendidos pela proposta pedagógica que está sendo elaborada. Indígenas venezuelanos da etnia E'ñepa também estão entre o público alvo do atendimento escolar discutido na ACP. Porém, por ser um grupo quantitativamente menor, o foco é a etnia Warao. O próprio texto do Plano elaborado deixa claro que pretende abarcar outras etnias, mas se refere apenas aos Warao devido a sua expressividade numérica, sem indicar estratégias para adequar o ensino aos E'ñepa. É importante lembrar que, assim como os Warao, os E'ñepa também são falantes de outra língua, o Penare. E se as diferenças étnicas e linguísticas dos Warao são um desafio para as escolas, com os E'ñepa não será diferente.

Relato de um professor venezuelano Warao no Brasil

Israel é um indígena Warao. Oriundo do município de Antônio Díaz, no Estado do Delta do Amacuro, na Venezuela, migrou para o Brasil em fevereiro de 2018. Os argumentos mobilizados por Israel para explicar a vinda da sua família, esposa e dois filhos para o Brasil são comuns aos demais indígenas venezuelanos que aqui estão: a crise na Venezuela e a falta de alimentos e remédios. Israel contou que sua primeira neta acabou morrendo ainda bebê, pois a mãe, que estava doente e não tinha dinheiro para comprar remédios, não conseguiu alimentar a criança.

Israel é um dos professores listados em uma visita técnica que a SEED/RR e a Funai/CR/RR realizaram ao abrigo Janakoida, e que atuavam como tradutores e intérpretes contratados pela Agência Visão Mundial. Cheguei até o nome de Israel através de uma lista de professores e suas respectivas formações anexada a um relatório de viagem ao abrigo Janakoida. Tal lista continha nome de educadores Warao que estavam atuando como

⁸⁸ Número do documento: 20110911293345600000367118577

intérpretes no abrigo contratados pela Agência Visão Mundial. A partir dessa lista, o contato foi mediado por José Lizardo, tradutor indígena que havia trabalhado conosco no projeto de tradução da cartilha Caminhos Warao (PEREZ et al, 2021)⁸⁹. José Lizardo nos enviou o contato de telefone de Israel através do qual se estabeleceu o nosso diálogo. Ao longo das nossas conversas via WhatsApp, Israel falou sobre sua formação acadêmica, sua experiência docente na Venezuela e no Brasil e suas expectativas em relação a uma educação escolar indígena.

Experiência como professor na Venezuela

Na área da educação, iniciou os estudos na Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), mas não conseguiu obter o título de professor bilíngue. No entanto, anos depois se graduou obtendo o título de Licenciado em Educação.⁹⁰ Na Venezuela, atuou como professor por 20 anos. Em 1997 foi contratado para dar aula, primeiramente em uma escola chamada Araguavici, que depois passou a se chamar *Nuestra Señora de la Consalata*. Após dois anos de trabalho, Israel diz ter recebido do governo do estado, o título de docente. Permaneceu na comunidade trabalhando e atendendo crianças de várias comunidades. Segundo ele, a escola era frequentada por mais de cinco comunidades. Quanto à forma que a educação escolar se dava, Israel diz que era uma educação intercultural e que sempre usava duas línguas, Warao e espanhol, seguindo as normas da educação escolar indígena na Venezuela, apresentadas no Capítulo 02, em especial a Ley de Idiomas, Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, Ley Orgánica de Educación que tratam especificamente da questão e em consonância com as diferentes definições de educação intercultural (MPPE, 2014); (SECADI, 2007); (Resolução CNE/CEB nº 03/1999).

Além de professor, Israel trabalhou na área de esportes e cultura, coordenação de escolas e como "representantes das crianças". Ele trabalhou até 2017 quando recebeu “uma carta por tempo de trabalho”, o que Israel falou que é como se fosse uma aposentadoria. Ele relata que muitas crianças se formaram na escola, se graduaram e depois passaram a trabalhar com ele, o que para ele é muito especial, é uma conquista. Israel também disse que fez muitos cursos de pequena duração sobre educação na Venezuela. Após receber a carta mencionada,

⁸⁹ A cartilha Caminhos Warao foi elaborada a partir de diálogos com os indígenas Warao residentes em João Pessoa/PB e Natal/RN, estabelecidos por meio de diferentes momentos de atuação. Organizada pela Professora Rita de Cássia Melo Santos (UFPB), com contribuições dos indígenas Aníbal Perez, Epifânio Moreno, José Cedeño e Ramón Gómez Quiñonez; e colaboração de Ângela Facundo (UFRN) e Luis Meza (PPGAS/UFRN).

⁹⁰ Israel não especifica as datas em relação a sua formação

Israel e sua família foram para Tucupita, onde permaneceram até o início do mês de fevereiro de 2018, e em seguida vieram para o Brasil.

Experiência como professor no Brasil

Ao chegar no Brasil, ele e sua família foram acolhidos no abrigo Janakoida, onde permanecem até o momento. Israel então começou atuar na alfabetização das crianças de forma voluntária de março a maio de 2018, quando a UNICEF firmou parceria com a Fraternidade Ajuda Humanitária que, por meio de uma entrevista, selecionou Israel para a função de educador social. Nessa nova função ele passou a atender crianças de 06 a 12 anos e adolescentes de 12 a 17 anos, durante seis meses. Esta foi a primeira experiência de trabalho formal de Israel no Brasil. A segunda foi na mesma função, mas com a parceria entre UNICEF e Agência Visão Mundial, onde atuou durante um ano e três meses.

Em outra oportunidade, como funcionário da Visão Mundial, trabalhou fora do abrigo, na paróquia, em uma casa chamada Jesus Peregrino. Ao trabalhar nesses dois lugares, Israel, além de atender indígenas Warao, Karina, Pemón, também atendeu crianças e adolescentes *criollos*, ou seja, não indígenas de nacionalidade venezuelana. Após o fim do contrato com a Visão Mundial, Israel foi contratado pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR), que fez parceria com a UNICEF, para realizar atividades recreativas, esportivas e culturais, onde permaneceu por dois anos. Em Junho de 2022 Israel foi contratado outra vez pelo UNICEF e CIR como educador social.

Israel se questiona sobre o futuro dos seus netos no Brasil, o que vão fazer, como vai ser a vida de seus netos brasileiros. Diz pensar também na situação da Venezuela e se questiona se volta ou se permanece no Brasil.

Significados da escola

Ao falar da sua vida enquanto educador, ele diz que o amor pelo seu trabalho é uma de suas características, e que educar é parte da sua vida, atender as crianças e ajudá-las no aprendizado. Esse sempre foi entendido por ele como um de seus valores primordiais, dentre os quais aponta os valores morais e éticos da sua profissão, e também como cidadão, que são respeito, responsabilidade, honestidade, pontualidade no seu trabalho.

Ao ser questionado a respeito de como pensa que deve ser a escola indígena Warao, Israel iniciou dizendo que para que as crianças e adolescentes conquistem uma profissão, é necessário que tenham um ambiente adequado. Segundo ele, esse ambiente adequado compreende uma casa e uma comunidade indígena Warao no Brasil. Diz ainda que é preciso

que esta comunidade tenha escola e os professores sejam Warao, que dominem o português mas que também falem Warao. Pois sua cultura e seu idioma é o elemento mais importante do indígena Warao. Que eles nunca percam seu idioma, e portanto, uma escola indígena para os Warao para que eles falem sua língua, mas também o português e o espanhol.

Os professores brasileiros ajudariam com sua língua e com sua cultura. As crianças Warao devem conhecer sua cultura e a do Brasil também, e dominar a língua portuguesa para viver em uma área que não é a sua, para aprender a viver no Brasil. Esse aprendizado, segundo Israel, deve se dar em um ambiente perto da flora e da fauna. A criança deve aprender sobre o trabalho, mais que tudo sobre o trabalho no campo, sobre agricultura, pecuária, da área agrícola, mas também da pesca que é algo da cultura Warao. A fala de Israel nos apresenta uma perspectiva de educação escolar diretamente vinculada à comunidade, às relações familiares e ao meio ambiente. Uma percepção que conjuga o Brasil e as comunidades de origem, numa confluência comum que permita a seus filhos, netos e demais integrantes da comunidade Warao viverem bem no novo local onde estão.

Aprender a viver no Brasil

Ao falar do papel da escola, Israel situa a escola Warao para as crianças e jovens que estão em contexto brasileiro. O jovem Warao tem que se integrar a sociedade brasileira e para isso precisa aprender como viver nesta sociedade, saber como são os indígenas do Brasil, como são as leis, conhecer seus direitos como indígenas e como migrante, e ainda mais no caso das crianças que nasceram aqui no Brasil. Completa este ponto dizendo que os pais são primordiais na vida dos filhos e que eles têm que tomar decisões para que as crianças Warao tenham um projeto de vida, para melhorar, para viver a vida de acordo com seus modos de viver, e para isso eles precisam estudar. Mas também necessitam de um ambiente onde aprendam a trabalhar na lavoura, na pesca. Conhecer a cultura de outras etnias do Brasil, o que não significa esquecer ou perder sua identidade, pois em sua casa fala sua língua, come sua comida, dança, como os costumes indígenas.

A postura de Israel, ao considerar que os conhecimentos das diversas culturas brasileiras além de necessários, não constituem uma ameaça a permanência da identidade Warao, reflete a permanência de uma fronteira étnica apesar do fluxo de pessoas e de elementos de outras culturas (BARTH, 1998), ao mesmo tempo que, ao ressaltar a importância de uma educação intercultural que tenha como ponto de partida a vivência indígena, vai de encontro com a afirmação da Secretária Adjunta de Educação e do Superintendente de Educação do Município de Boa Vista/RR, ao dizer que as salas

específicas para os indígenas Warao não seriam utilizadas no município, pois consideravam o oposto da idéia de inclusão. Uma ideia que confunde o direito à diferença com exclusão.

Israel relata o apoio de seus pais para que ele estudasse e diz que carregará esse amor para sempre consigo. A escola é entendida por Israel como a ponte para um projeto de vida melhor, um projeto de futuro para seus netos, como o projeto que seus pais o ajudaram a construir. A escola tem um papel social amplo, mas também tem papéis específicos para determinados contextos. A escola pensada por Israel, não só como indígena Warao, mas também como educador, transita entre o universo Warao e a sociedade brasileira, pois além de possibilitar a continuidade da cultura Warao, deve permitir aos Warao aprendizados que possibilitem sua existência no Brasil.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa me deparei com inúmeras questões que poderiam ser exploradas neste trabalho. Dentre elas, apresentei as que se mostraram mais latentes na situação em análise. Longe de pretender esgotar e apontar soluções para o problema de pesquisa, este trabalho pretende ampliar e contribuir com as discussões a respeito do acesso à educação escolar por parte dos indígenas venezuelanos (e de outras nacionalidades).

Parece proveitoso iniciar as considerações finais deste trabalho com uma notícia recente em relação ao Plano de Ação. Nos dias 19 e 20 de maio de 2022, aconteceu o I Seminário de Educação Escolar dos Povos Indígenas Originários da Venezuela no Brasil, em Boa Vista/RR. Este Seminário estava previsto nas ações discutidas antes da suspensão do processo. De acordo com a notícia publicada no site do Governo do Estado de Roraima, O Seminário é uma ação integrada envolvendo o MPF (Ministério Público Federal), Funai (Fundação Nacional do Índio), Governo de Roraima, Seed (Secretaria de Educação e Desporto), Prefeitura de Pacaraima e Prefeitura de Boa Vista, com o objetivo de discutir “estratégias e ações para garantir a oferta da educação para aproximadamente 1.700 crianças e adolescentes venezuelanos indígenas em idade escolar os quais vivem em abrigos e que, **por algum motivo**, ainda não estão matriculados na escola, seja da rede municipal ou estadual.”⁹¹

O destaque no trecho acima nos possibilita retomar tudo que foi apresentado até aqui. Os motivos para o não atendimento dos indígenas venezuelanos nos sistemas de ensino não podem ser resumidos a “por algum motivo”. Ele vem sendo produzido através do discurso da escassez, das disputas em torno da competência legal, da compreensão da diferença étnica como problema, das práticas xenofóbicas e racistas que historicamente se reproduzem e marcam o atendimento a esses grupos tidos como minorias no Brasil. Essas práticas operam através da educação desde os primórdios da colonização, a partir de diferentes modelos impostos, quase sempre alinhados a interesses não indígenas.

A notícia não diz que o tema do Seminário é alvo de uma Ação Civil Pública. O Plano de Ação que, de acordo com a matéria, foi apresentado no evento foi definido pela diretora do CEFORR, Stela Damas, como “fruto de uma ação integrada entre Governo do Estado, prefeituras de Boa Vista e Pacaraima, e Funai, acompanhados pelo Ministério Público Federal que apresenta ações estratégicas para que possamos atender essas crianças e adolescentes não

91

<https://portal.rr.gov.br/noticias/item/6208-imigracao-seminario-discute-oferta-de-educacao-para-povos-indigenas-venezuelanos-que-residem-em-roraima>

apenas com o acesso, mas também com a permanência deles nas escolas”. Essa ação, dita integrada, foi registrada nos documentos de uma forma que demonstrou falta de diálogo, de compromisso com a realidade social e com os impactos que a exclusão que vem sendo produzida terá na vida escolar desses grupos, por um descompasso entre o conjunto de marcos legais, políticas públicas e práticas dos sistemas de ensino e agentes responsáveis por coordenar e executar essas políticas.

Diferentes justificativas foram dadas para o não atendimento, quase todas pautadas em ausências. Ausência de recursos, de corpo técnico, de competência legal. Desde os primeiros registros de indígenas venezuelanos em Roraima já se passaram quase 08 anos, e já são quase 04 anos de ACP. Tempo mais que suficiente para tais ausências serem solucionadas. O que fica evidente é um abismo entre o direito e a implementação desse direito. Um descaso (na falta de palavra melhor) escancarado, que vai adiando e inviabilizando projetos de vida à medida que compromete a trajetória escolar de crianças, adolescentes e jovens.

É importante reconhecer os desafios de atender de imediato grupos indígenas de outra nacionalidade, com um número significativo de indivíduos falantes apenas da língua nativa. Porém, também com uma quantidade significativa de falantes de espanhol, inclusive com formações de nível superior. Os dados apresentados ao longo do trabalho mostram que parte desses indivíduos que chegam ao Brasil vindos da Venezuela já têm trajetória escolar, alguns, como demonstrado, com formação, experiências prévias e competência para atuar como docentes.

Outro ponto importante é considerarmos que, apesar dos desafios, o Brasil conta com experiência de escolarização indígena, embora nem sempre da forma adequada. Esse é um tema já consolidado em leis e demais normas da educação escolar, seja ela propriamente indígena ou normas gerais da educação, inclusive definindo as competências de cada esfera. A educação escolar indígena também é tema consolidado no âmbito acadêmico, com importantes pesquisadores e escritores e vem sendo estudada em suas diferentes perspectivas.

A falta de atendimento escolar diferenciado que é o objeto da Ação Civil Pública, ao invés de ser solucionada, vem sendo atualizada desde 2018. As Justificativas, ora foram de falta de recursos, ora de capacidade, mas o ponto central é a disputa em torno da competência legal e da responsabilidade da oferta da educação escolar indígena. Porém, isso já é algo definido nas normas e diretrizes educacionais.

Não há falta de dispositivos legais que definem como e quem deve ofertar a educação escolar indígena. Sendo, ao menos na teoria, iguais em direitos, não há como justificar o não

atendimento pela ausência de recursos. A ausência que de fato pode ser identificada na ACP é da participação dos indígenas venezuelanos no conjunto de discussões. É falta de compreensão do caráter diferenciado no que se refere a educação escolar indígena e da interculturalidade como princípio orientador da construção de processos educativos culturalmente adequados. Falta de compreensão não por pura ingenuidade, mas de esforços nessa direção. Porém, por falta de conhecimento, má vontade ou racismo, o que presenciamos ainda é a criação de vários impasses para a concretização da escola diferenciada.

Como aponta Baniwa (2019, p.62)), “Para que a escola indígena seja intercultural na perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato”, o que torna indispensável a presença dos indígenas Warao no processo de elaboração das propostas escolares. Não basta elencar temas a partir dos quais serão elaborados os conteúdos, ou traduzir os conteúdos para a língua indígena. As bases conceituais, metodologias e práticas pedagógicas, organização curricular, os sentidos atribuídos à escolarização etc. são partes de um processo que devem ser decididas pelos Warao ou, no mínimo, em conjunto com eles. Para além do caráter político-pedagógico das línguas indígenas, seu uso no processo de ensino e aprendizagem tem caráter sociocósmico (BANIWA, 2019), pois “Elas expressam e organizam cosmologias, racionalidades, temporalidades, valores, espiritualidades.” (LUCIANO, 2006, p.122).

Israel, professor indígena Warao entrevistado nesta pesquisa, destaca em seu relato a importância da língua para os povos indígenas e o papel essencial exercido pelos professores indígenas Warao para sua implementação no âmbito escolar. Trazer esses educadores que estão nos abrigos, assim como as famílias das crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória, para o centro da discussão sobre o papel da escola é imprescindível para que a escola Warao no Brasil seja significada por esses sujeitos a partir dos seus anseios e necessidades enquanto indígenas e imigrantes que buscam (re)aprender a viver em outro país.

Referências bibliográficas

Processos consultados

MINISTÉRIO Público Federal. Ação Civil Pública nº 1001587-55.2018.4.01.4200. PR-RR, 2018.

Legislações consultadas

BRASIL. Constituição Federal de 1988.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. Lei de Migração (Lei nº 13.445, de 24/05/2017).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm

_____. Lei do Refúgio (Lei nº 9.474, de 22 de Julho de 1997).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm

_____. Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf

_____. Decreto no 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB no 13/2012 e Resolução CNE/CEB no 5/2012)

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019, Anexo LXXII
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#anexo72

_____. Resolução nº 207/2003, CEE/PB, Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas.
<https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Re207-2003-Normativa-Escolas-Indigenas.pdf>

_____. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf

_____. Resolução Nº05 de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 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

VENEZUELA. Constitución De la República Bolivariana de Venezuela, de 1999. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf Acesso em: 03 de agosto de 2022.

_____. Ley de Idiomas Indígenas. 2008. Disponível em: <https://vlexvenezuela.com/vid/ley-reforma-parcial-ley-876821137> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

_____. Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas de 2005. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/ley_organica_indigena_ven.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

_____. Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos Indígenas de 2009. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/ley_organica_indigena_ven.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

_____. Ley Orgánica de Cultura de 2014. Disponível em: <http://mhov.com.ve/wp-content/uploads/2014/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-la-Cultura.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

_____. Ley Orgánica de Educación de 2009. Disponível em: <https://vlexvenezuela.com/vid/ley-organica-educacion-63797929> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

Bibliografias

ACNUR (2014a). **Refúgio no Brasil**: uma análise estatística (2010-2013). 2014. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2013.pdf Acesso em: 30 de dezembro de 2021.

ACNUR (2014b). **Refúgio no Brasil**: uma Análise Estatística Janeiro de 2010 a Outubro de 2014. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf Acesso em: Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/capa> Acesso em 02 de janeiro de 2022.

ANDERSON, Benedict R. Comunidades Imaginadas: discussões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAENINGER, Rosana; JAROSCHINSKI SILVA, João Carlos (Coordenadores). **Migrações venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquió”-Nepo/Unicamp, 2018.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro : Mórula, Laced, 2019.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFFENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

BEZERRA LIMA, João Brígido (et al). **Refúgio no Brasil**: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014). Brasília: Ipea, 2017.

BRANDÃO, Ana Paula Barros; SILVA, Flávio Amauri Machado da; SANTOS, Samilly Soares dos. **Desafios do ensino do PLAc para indígenas Warao em Belém**. Muiraquitã, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 7, n. 2, 2019. Os direitos dos povos indígenas e de outras

populações tradicionais e as políticas do Estado: eixos de desenvolvimento e resistências sociais na América

CANDAU Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CASTILLO, Horacio Biord. Lenguas indígenas en Venezuela: una aproximación político-sociolingüística. Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. de Costa Rica XLV (1) (Enero-Abril) 2021: 157-182/ISSN: 2215-2636. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/kan/v45n1/2215-2636-kan-45-01-121.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

FACUNDO NAVIA, Ângela. Êxodos e refúgios: colombianos refugiados no sul e sudeste do Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2014. Tese de doutorado.

FLORÊNCIO, Sérgio. Apresentação. In: Refúgio no Brasil : caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014). Brasília: Ipea, 2017, p.07.

FREITAS, Marcos Antônio Braga; TORRES, Iraildes Caldas. 41º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, MG, 2017. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt20-26/10792-os-filhos-de-insikiran-da-maloca-a-universidade/file>. Acesso em: 04 de agosto de 2022.

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

KOHATSU, Lineu Nório; PEREIRA RAMOS, Maria da Conceição; RAMOS, Nathalia. **Educação de alunos imigrantes**: a experiência de uma escola pública em São Paulo. Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24.

KREUTZ, Lúcio. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil**: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2000a Nº 15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?lang=pt> Acesso em: 07 de janeiro de 2022.

_____. **A educação de imigrantes no Brasil**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/500-anos-de-educacao-no-brasil-2nbsped.html> Acesso em 07 de janeiro de 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2011. Tese de Doutorado.

_____. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARQUEZ, Izabel. Prefácio. In: Refúgio no Brasil : caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014). Brasília: Ipea, 2017, 9-11.

MINISTÉRIO del Poder Popular para los Pueblos Indígenas. Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas (p.e.p.i). Caracas, Venezuela: 2014.

MINISTÉRIO da Educación y Deportes. Guía pedagógica Warao para la educación intercultural bilingüe. Caracas, Venezuela: 2004. ISBN 980-382-053-2.

NEVES, Amélia de Oliveira. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro**: um estudo de caso. Belo Horizonte/MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Dissertação de mestrado.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Uma etnologia dos ‘índios misturados’?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PIMENTEL CONTIGUIBA, Marília Lima Pimentel; CONTIGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil**: os desafios no caminho da educação escolar. Revista Pedagógica: v.17, n.33, Jul./Dez. 2014.

PORTAL TERRA. **Venezuelanos“invadem” semáforos de Boa Vista, em Roraima**. Terra, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/venezuelanos-invadem-semaforos-de-boja-vista_0f2ce1751188ed4d403a6ac0d7796abd2wrxvv35.html. Acesso em: 20 de janeiro de 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. Rio de Janeiro/UFRJ, 2020 Tese de Doutorado, 322f.

SANTANA, Renato; MIOTTO, Tiago. Orçamento da Funai: “O problema não é técnico nem financeiro, ele é eminentemente político”. Conselho Indigenista Missionário. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/06/orcamento-funai-problema-nao-e-tecnico-nem-financeiro-e-eminentemente-politico/> Acesso em: 03 de agosto de 2022.

SEYFERTH, G. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002.

SEYFERTH, G. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. Apresentação Mesa Redonda Imigrantes e Emigrantes: as transformações das relações do Estado Brasileiro com a Migração. 26a Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Brasil. Disponível em: http://www.imigracaohistorica.info/uploads/1/3/0/0/130078887/seyferth_giralda_imigrantes_estrangeiros_a_trajetoria_de_uma_categoria_incmoda_no_campo_pol%C3%ADtico.pdf

SIMÕES, G. ; Cavalcanti, L.; Oliveira, T. ; Moreira, E. ; Camargo, J. **Resumo executivo. Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil.** Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF: CNIg, 2017.

SOARES, Valclécia B. A construção do indígena nos materiais didáticos de Sociologia: realizações e desafios. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/UFPB, 2020.

SOUZA, Janaina; GONZALO, Cora. **Crise na Venezuela: índios Warao fogem para o Brasil, mas são deportados pela PF.** Amazônia Real, Manaus, 13 de jun. 2013. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/crise-na-venezuela-indios-warao-fogem-para-o-brasil-mas-sao-deportados-pela-pf/> Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

SOUZA, Sirlei de; ROLDÃO, Sandra Felício. **A inserção escolar de imigrantes haitianos na cidade de Joinville (SC):** uma questão de direitos humanos. Belém/PA: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2019.

TARRAGÓ, Eduardo; SANTOS, Márcio; MOUTINHO, Pedro. PARECER TÉCNICO Nº 328/2018 - DPA/SPPEA/PGR. Ministério Público Federal (MPF), 2018.

TOLEDO, Marcelo. KNAPP, Eduardo. **Com invasão venezuelana, Roraima teme retorno de doenças erradicadas.** Folha de São Paulo, nov. 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1833819-com-invasao-venezuelana-roraima-tem-retorno-de-doencas-erradicadas.shtml> Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019:** migração, deslocamento e educação; construir pontes, não muros, resumo. Brasília, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por?8=null&queryId=7c62e674-48ed-46dd-a1c6-335d5f6e6868

VECCHIO, Victor Del; ALMEIDA, Vitor. Panorama do fluxo migratório de venezuelanos no Brasil e América Latina. In:BAENINGER, Rosana. JAROSHINSKI SILVA, João Carlos (org). Migrações venezuelanas. Campinas/SP: Núcleo de Estudos de População “ElzaBerquó”-Nepo/Unicamp, 2018.

YAMADA, Erika; TORELLY (org). Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil. Brasília: Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.